

Manuel pédagogique INEMO KIDSCHOOL

Comment soutenir les jeunes élèves dans leur développement
émotionnel, social et cognitif en classe



Manuel pédagogique **INEMO KIDSCHOOL**

Comment soutenir les jeunes élèves dans leur développement
émotionnel, social et cognitif en classe

M. HOUSSA, A. VOLCKAERT, N. HONORÉ, M.-P. NOËL & N. NADER-GROSBOIS

SOMMAIRE

Remerciements	9
Préface	11
Avant-propos	13
1. Les fonctions exécutives, dont l'inhibition	17
1.1 Qu'entend-on par fonctions exécutives et inhibition ?	17
1.2 Comment l'inhibition soutient-elle l'adaptation sociale et les apprentissages ?	18
2. Les compétences socioémotionnelles	19
2.1 Qu'entend-on par compétences socioémotionnelles ?	19
2.2 Comment les compétences socioémotionnelles soutiennent-elles l'adaptation sociale et les apprentissages ?	21
3. Comment stimuler les FE et les compétences socio-émotionnelles en classe ?	23
3.1 La stimulation des processus d'inhibition	23
3.2 La stimulation des compétences socio-émotionnelles	25
3.2.1 Les états mentaux affectifs	25
3.2.2 Les états mentaux cognitifs	25
3.2.3 L'information sociale	25
4. Fiches pédagogiques	27
4.1. Préambule	27
4.1.1 Indications	27
4.1.2 Structure et chronologie	29
4.1.3 Tableau 1 : récapitulatif des fiches relatives aux fonctions exécutives	30
4.1.4 Tableau 2 : récapitulatif des fiches relatives aux compétences socioémotionnelles	31
4.2. Les fiches pédagogiques ciblant les fonctions exécutives, par processus.	32
4.2.1 Inhibition d'une réponse en cours	32
Fiche 1 Je m'arrête : j'évite l'intrus !	33
Fiche 2 Je m'arrête : je ne tape pas trop vite !	35

Fiche 34 Comment réagir lorsque je vis une situation sociale difficile ou de demande d'aide ?	82
Fiche 35 Je résous des problèmes sociaux.	84
Fiche 36 Est-ce « bien » ou « pas bien » ? Pourquoi ?	85
Fiche 37 Est-ce « bien » ou « pas bien » ? Que puis-je faire ?	86
5. Pour conclure	89
6. Glossaire.	91
7. Pour aller plus loin.	93
8. Bibliographie.	95
9. Annexes	
Annexe 1 : Je m'arrête, j'évite l'intrus	
Annexe 2 : Monsieur STOP	
Annexe 3 : Détective	
Annexe 4 : Je m'arrête, je ne tape pas trop vite	
Annexe 5 : Statue	
Annexe 6 : Stop ! Je réfléchis : Autre couleur	
Annexe 7 : Stop ! Je réfléchis : Plus grand en réalité	
Annexe 8 : Stop ! Je réfléchis : Question précédente.	
Annexe 9 : Stop ! Je réfléchis : Vice versa	
Annexe 10 : Stop ! Je réfléchis : Que vas-tu manger ?	
Annexe 11 : Stop ! Je réfléchis : Petit / grand.	
Annexe 12 : Stop ! Je réfléchis : Coccinelle / éléphant	
Annexe 13 : Je me concentre : Le bon choix.	
Annexe 14 : Je me concentre : Qui a disparu ?	
Annexe 15 : Je me concentre : Les serpents	
Annexe 16 : Je découvre comment s'expriment les émotions	
Annexe 17 : Je joue avec des masques des émotions.	
Annexe 18 : Mes émotions au fil de la journée	
Annexe 19 : Est-ce « bien » ou « pas bien » ? Que puis-je faire ?	

REMERCIEMENTS

Nous remercions vivement les directions des écoles participantes de nous avoir accueilli(e)s dans leurs établissements, ainsi que les équipes éducatives qui ont pris part à ce projet. Nous adressons des remerciements également aux parents d'élèves pour leur participation et leur implication. Ce programme n'aurait pas pu être mis en place sans la précieuse collaboration des élèves et enseignants qui nous ont accueilli(e)s dans leurs classes tout au long de l'année scolaire.

Merci à l'Institut de Recherche en Sciences psychologiques de l'UCLouvain pour leurs services. Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement le Professeur Stéphane Colognesi pour ses réflexions qui ont enrichi ce manuel et pour l'écriture de la préface.

PRÉFACE

En tant qu'enseignant, on a généralement deux ambitions pour nos élèves : qu'ils apprennent et qu'ils se sentent bien, avec eux-mêmes, mais aussi avec les autres.

Chaque situation d'apprentissage représente de nouveaux défis que l'élève doit appréhender. Il lui faut pouvoir s'arrêter, se concentrer, réfléchir et non pas « foncer » dans la réalisation de la tâche. Il doit aussi, en cours et en fin de travail, prendre du recul pour faire le point. Les travaux sur les pratiques d'enseignement efficaces ne manquent pas, mais les questions, notamment, de comment, au quotidien, permettre à tous les élèves de focaliser leur attention, d'améliorer leur concentration, de mettre en mémoire les informations sont néanmoins très présentes quand on est en classe.

En ce qui concerne les conditions favorables à l'apprentissage, depuis plusieurs années, les recherches sur les émotions se développent progressivement. Pourtant, l'intérêt de comment se sentent les élèves, et, en creux, leurs enseignants n'est pas nouveau. Dans les pratiques, on pense alors aux humeurs du jour, en relais des bien connus travaux de Jacqueline Caron dans *Quand revient septembre* (Caron, 2012). Ce rituel est devenu très présent tant on pense que faire parler les élèves de leurs sentiments est une belle manière de leur permettre de les déposer pour pouvoir, ensuite, être disponibles pour les apprentissages. Pour autant, cette activité, en renfort d'autres telles que les cercles de parole ou les conseils de classe, n'est pas suffisante pour permettre aux élèves de déterminer ce qu'ils ressentent, l'exprimer, mais aussi le réguler. On se retrouve en effet face à des activités qui partent du principe que les élèves sont déjà capables de dire leurs émotions (et les modifier) sans avoir spécifiquement appris à le faire.

Ainsi, trouve-t-on peu de ressources pour à la fois améliorer les aspects relatifs à la cognition (entendons compétences d'attention, de concentration, d'inhibition, etc.) et ceux liés à la personne. C'est ce que le présent manuel offre justement puisqu'il répond à ce double enjeu : favoriser l'apprentissage des élèves (par le travail des fonctions exécutives) et leur bien-être (en développant leurs compétences socioémotionnelles). En lien avec cela, trois adjectifs viennent s'arrimer : nécessaire, réfléchi et ambitieux.

Premièrement, nécessaire

L'élève, en entrant à l'école, doit apprendre « son métier d'élève ». Il est donc nécessaire pour lui – mais aurait-on pu dire indispensable, précieux, essentiel – d'apprendre à réagir de façon appropriée aux situations auxquelles il sera confronté tout au long de sa scolarité. Et ces réactions se concrétisent à la fois par la capacité à appréhender les tâches, mais aussi par la gestion des émotions.

Deuxièmement, réfléchi

Le manuel que vous vous apprêtez à découvrir est le fruit d'un long processus. Il ne s'agit pas, comme on pourrait en trouver parfois, d'intuitions ou de pratiques mises en place par une seule personne et qui donnent de bons résultats sur une portion d'élèves. Les activités présentées ici ont été expérimentées dans de nombreuses classes de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ont fait l'objet d'une analyse fine des effets qu'elles produisent. De plus, elles ont été menées en collaboration avec les enseignants qui ont aussi été sollicités pour échanger leurs impressions sur la faisabilité, le matériel, l'adéquation des consignes, etc. De cette façon, les activités ont pu être aménagées, repensées, recréées pour, d'une part, amener les élèves à réaliser le plus de progrès possible et, d'autre part, être concrètes et faciles d'emploi pour les enseignants. C'est donc un travail conséquent qui a été réalisé autour des propositions pédagogiques de ce manuel. Cela est assez rare que pour être valorisé.

Troisièmement, ambitieux

Ce mot renvoie tout d'abord à la dimension temporelle qu'impose le travail sur les fonctions exécutives et les compétences socioémotionnelles. En effet, ce n'est pas en réalisant une activité une fois, de façon ponctuelle, que des changements vont apparaître. C'est un travail régulier et échelonné dans le calendrier scolaire qui va permettre aux élèves d'adapter leurs comportements. On imagine d'ailleurs bien comment, dans les classes, les différentes activités proposées ici peuvent faire l'objet d'un rituel qui prend une place quotidienne dans l'agenda de la classe.

Ambitieux fait aussi penser à compliqué ou audacieux. C'est en partie vrai, car les aspects au cœur du manuel, les fonctions exécutives et les compétences socioémotionnelles, ne sont pas nécessairement rencontrés en formation initiale, notamment par le fait que les recherches sur les émotions se développent encore et surtout parce qu'en stage, sur une durée déterminée, on ne voit « qu'un bout » de la classe. Les préoccupations relatives aux fonctions exécutives et aux compétences socioémotionnelles ne surviennent véritablement que quand on est enseignant et qu'on chemine un long moment avec ses propres élèves. Un outil comme celui-ci est donc le bienvenu dans ce sens.

Avoir eu la chance d'écrire la préface de ce manuel m'a permis non seulement de découvrir, en avant-première, son contenu, mais aussi de mesurer sa grande qualité. Après avoir été instituteur puis formateur de futurs enseignants, je suis maintenant professeur dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour chacun de ces métiers interreliés, le présent manuel résonne. Je souhaite au lecteur d'avoir autant de plaisir que j'en ai eu à découvrir les propositions des auteures !


Stéphane Colognesi

AVANT-PROPOS

Avant de prendre connaissance de ce manuel, en tant qu'enseignants novices¹ ou enseignants confirmés, vous vous demandez ce que celui-ci peut vous apporter dans votre pratique.

En maternelle comme au début du primaire, vous avez à mener une double mission, éducative et d'enseignement, soutenant le développement de capacités diversifiées chez les jeunes enfants dans votre classe. Ces capacités concernent essentiellement des prérequis aux apprentissages de base (en mathématiques, lecture, écriture, éveil...) et la socialisation des enfants dans un environnement où ils interagissent avec des pairs et avec des adultes différents de leurs parents. Dans le cadre préscolaire et scolaire, ces enfants sont confrontés à de nouveaux défis, qui exigent de mobiliser leurs **processus cognitifs*** de façon efficace pour apprendre à leur niveau de maturité. De même, ils doivent s'adapter aux attentes sociales, s'intégrer dans une classe, collaborer avec les autres élèves, en respectant les consignes de l'enseignant.

Ce manuel propose de vous aider dans cette double mission, en vous offrant un programme d'activités visant à entraîner chez les enfants des processus cognitifs utiles pour tout apprentissage : d'une part, les **fonctions exécutives***, et, d'autre part, les compétences sociales et émotionnelles, aidant à comprendre les situations sociales.

 *Les mots et expressions suivis d'un astérisque sont tous repris dans le Glossaire situé en fin de manuel.*

Dans votre pratique professionnelle, vous proposez des activités propices au développement de ces deux types de processus. Par exemple, vous organisez des activités qui peuvent aider les enfants à faire attention, à se concentrer lors d'exercices divers, ou des ateliers invitant les enfants à apprendre des règles sociales ou à parler de leurs émotions. Mais vous pouvez avoir envie d'enrichir ces activités, de renforcer leur efficacité ou encore d'avoir des idées pour créer de nouvelles tâches attractives et adaptées au niveau de vos élèves. Il vous arrive à certains moments de faire face à des enfants qui ont du mal à être calmes, attentifs ou montrent de l'**impulsivité***. Dans ce cas, disposer d'un programme d'activités qui travaille les fonctions exécutives peut vous inspirer pour entraîner ces processus de façon plus systématique. Par ailleurs, vous êtes parfois confrontés à des enfants qui manifestent des comportements difficiles à gérer en classe, ne participent pas aisément aux tâches en groupe par timidité,

¹ En application du décret relatif à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres du 21 juin 1993, nous tenons à préciser que, pour des raisons de lisibilité, ces noms exprimés au masculin doivent systématiquement se lire au masculin et au féminin.

expriment leurs émotions, leurs frustrations de façon peu appropriée socialement ou encore, ont des réactions conflictuelles voire agressives à l'égard des autres. Il est important d'outiller les enfants pour les rendre capables de comprendre les situations sociales tant positives que négatives ou critiques. En effet, lorsque l'enfant se sent frustré, en colère ou qu'il pense qu'un autre enfant a fait exprès de le bousculer, de l'embêter, il se trouve dans des situations sociales critiques dans lesquelles il faut qu'il apprenne à réagir de façon adaptée. Pour soutenir les enfants à développer une meilleure compréhension des situations sociales, le programme d'activités qui entraîne les **compétences socioémotionnelles*** peut vous aider.

“ Ce programme a permis à mes élèves de s'exprimer plus facilement à propos de leurs émotions, de s'ouvrir aux autres et de faire preuve de plus d'empathie. Ils ont également plus facile à se contrôler et à ne plus répondre trop vite.

Afin de concevoir et d'offrir des pistes concrètes et des types d'activités à la fois efficaces et applicables en classes maternelles et primaires par les enseignants, il était indispensable de se baser sur des fondements théoriques pertinents, des travaux de recherche ayant testé l'efficacité de certaines techniques / méthodes et de contenus bien ciblés.

Notre équipe de recherche a recensé la littérature scientifique pour identifier les facteurs et les processus favorables au développement de compétences cognitives et socioémotionnelles chez de jeunes enfants d'âge préscolaire et début scolaire, et mettre en évidence les facteurs sur lesquels on peut agir. À partir d'une série de programmes conçus par des chercheurs internationaux ou des intervenants de terrain, notre équipe a analysé les éléments qui se sont avérés les plus efficaces auprès des enfants

“ J'ai appris plein de nouvelles activités que je compte bien réutiliser l'an prochain car elles sont facilement utilisables et le matériel est ludique.

se situant à un niveau de développement d'âge préscolaire à primo-scolaire. Elle a mis en exergue les éléments de méthode et de contenu qui pouvaient être applicables dans le milieu scolaire par des enseignants dans leur classe.

Les principaux constats ont mis en évidence qu'un entraînement systématique du processus d'**inhibition*** (faisant partie des fonctions exécutives) peut diminuer des comportements d'agitation

ou impulsifs, en utilisant des techniques très précises aidant l'enfant à se contrôler. C'est également efficace d'entraîner les compétences sociales et émotionnelles pour améliorer la façon dont les enfants régulent leurs émotions et interagissent plus aisément avec les autres et les adultes. De récentes études menées par notre équipe de recherche ont testé l'efficacité d'entraînement de ces processus pendant huit semaines, par des psychologues, auprès de petits groupes d'enfants d'âge préscolaire, tout-venant (Houssa, & Nader-Grosbois, 2016 ; Houssa, Nader-Grosbois, & Jacobs, 2014 ; Volckaert, & Noël, 2015) et à risque de développer des troubles du comportement (Houssa, Jacobs, & Nader-Grosbois, 2016 ; Houssa, & Nader-Grosbois, 2016 ; Volckaert, & Noël, 2016). Vu les résultats positifs obtenus par l'amélioration de l'inhibition et des compétences socioémotionnelles, ces interventions ont directement servi à la conception de ce nouveau programme d'activités destinées aux enseignants². En effet, le programme INEMO KIDSCHOOL a été mis en place dans des classes de troisième maternelle et de première primaire dans le cadre d'une étude menée en 2018-2019. Les résultats de cette recherche montrent que les enfants ayant assisté aux séances se concentrent mieux après les séances, passent plus facilement d'une tâche à l'autre, réfléchissent plus avant d'agir et contrôlent donc mieux leur impulsivité. Ils comprennent également mieux les émotions et se mettent plus facilement à la place de l'autre, ce qui leur permet par exemple de mieux réagir lorsqu'une situation problématique survient (dans la cour, à la maison...). Ils parviennent mieux à gérer leurs émotions. Les appréciations par les enseignants ayant participé à ce projet de recherche sont également positives³.

Le présent manuel a donc été conçu dans le but de vous fournir des propositions d'activités, des outils pouvant stimuler l'inhibition au sein des fonctions exécutives (FE) et les compétences socioémotionnelles (CSE) en classe. Il comprend des fiches d'activités précisant les objectifs, le matériel, le déroulement de l'activité, la méthode ou technique d'animation (questions à poser, consignes...) et des suggestions de variantes. Ces fiches constituent un canevas pouvant être utilisé de façon souple et sont adaptables par l'enseignant.

Afin d'utiliser à bon escient le programme d'activités, le manuel explique brièvement, dans sa première partie, les concepts théoriques et comment ils contribuent favorablement au développement de compétences cognitives et sociales que les enfants pourront activer dans une variété de contextes d'apprentissages et de situations sociales quotidiennes.

Un glossaire et des suggestions de lectures pour aller plus loin sont également proposés.

Bonne découverte !

² Ce programme repose sur la recension de littérature et les résultats de recherches antérieures menées au sein de l'équipe de recherche de la Chaire Baron Frère en orthopédagogie, pour l'entraînement de la théorie de l'esprit et du traitement de l'information sociale (Houssa, & Nader-Grosbois, 2017 ; Nader-Grosbois, 2011b; Nader-Grosbois, 2012 ; Nader-Grosbois, Houssa, Jacobs, & Mazzone, 2016) ainsi que de l'équipe de recherche de M.-P. Noël, pour l'entraînement des fonctions exécutives (Volckaert, & Noël, 2017).

³ Référence du rapport de recherche et de l'article de synthèse qui sera mis en ligne.

1

LES FONCTIONS EXÉCUTIVES, DONT L'INHIBITION

1.1 | QU'ENTEND-ON PAR FONCTIONS EXÉCUTIVES ET INHIBITION ?

Les fonctions exécutives (FE) sont un ensemble de mécanismes cognitifs nécessaires à la mise en place de conduites, dans des situations spécifiques pour lesquelles agir de manière automatique, impulsive, est inapproprié (Diamond, 2013). Il s'agit donc de processus permettant de s'adapter à des situations nouvelles, inhabituelles ou demandant un certain contrôle de soi (Van der Linden *et al.*, 2000). Les fonctions exécutives sont constituées de différentes composantes cognitives dont les principales sont l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité.

L'inhibition représente la capacité à empêcher un comportement automatique, à contrôler l'impulsivité ou encore à ne pas prêter attention aux informations non pertinentes pour une tâche en cours afin de focaliser son attention sur cette tâche (Friedman *et al.*, 2008). Elle est constituée de quatre processus :

- **L'inhibition d'une réponse prédominante** correspond à la capacité à s'empêcher de réaliser un comportement (action ou parole) automatique.

Par exemple, en entendant une question posée par son enseignant, un élève doit s'empêcher de donner la réponse immédiatement : il doit lever la main et attendre que la parole lui soit donnée.

- **L'interruption d'une réponse en cours** fait référence à la capacité à arrêter un comportement qui a déjà été initié.

Par exemple, l'enfant qui n'est pas parvenu à inhiber sa réponse prédominante de répondre à la question de l'enseignant sans lever la main va être interpellé par son enseignant ; ses capacités d'inhibition vont donc être sollicitées afin d'interrompre sa réponse en cours, c'est-à-dire, de se taire dans ce cas-ci. Il en va de même lorsqu'un enfant doit arrêter son jeu quand la cloche sonne la fin de la récréation.

- **Le contrôle de l'interférence/de *distracteurs**** : l'ensemble des éléments présents dans l'environnement qui sont non pertinents pour une activité donnée sont des distracteurs et créent de l'interférence dans la réalisation de cette activité. Ainsi, le contrôle de l'interférence permet d'inhiber ces distracteurs dans le but de centrer son attention uniquement sur les éléments en lien avec l'activité en cours.

Par exemple, un élève écoutant une leçon doit éviter de porter son attention sur le bruit d'autres enfants qui parleraient dans le couloir ou les travaux qui se réalisent dans la cour de récréation, etc. afin de tourner un maximum son attention vers l'enseignant.

- **Le contrôle moteur** correspond à la capacité à gérer son impulsivité motrice.

Par exemple, un enfant qui bouge constamment et manipule tout ce qui se trouve sur son bureau va devoir contrôler son activité motrice pour ne pas perturber ses pairs, mais également pour pouvoir se concentrer.

La mémoire de travail permet le maintien et la manipulation simultanée d'informations en mémoire à court terme (Baddeley, & Hitch, 1994 ; Monette, & Bigras, 2008).

Par exemple, pour réaliser un calcul mental ($7 + 5$), il est nécessaire de maintenir en mémoire les éléments composant l'opération (« 7 », « + » et « 5 ») et de les manipuler mentalement (« $7 + 3 = 10$ et je retiens 2, $10 + 2 = 12$ »).

La flexibilité mentale correspond à la capacité à alterner entre différents traitements de l'information ; de trouver des schémas d'action alternatifs pour s'adapter à de nouvelles exigences (Monette, & Bigras, 2008). Par exemple, elle permet de passer d'une opération d'addition à une opération de soustraction, de générer diverses solutions face à un problème complexe.

Par exemple, elle permet de passer d'une opération d'addition à une opération de soustraction, de générer différentes solutions face à un problème complexe.

La littérature met en évidence que le contrôle inhibiteur est fortement lié au comportement adéquat des jeunes enfants (Pauli-Pott, & Becker, 2011 ; Schoemaker, Mulder, Dekovic, & Matthys, 2013). L'inhibition joue un rôle central parce qu'elle est sollicitée par plusieurs processus cognitifs. En effet, la mémoire de travail permet de maintenir en tête des informations dans une mesure limitée ; l'inhibition d'informations non pertinentes ou de distracteurs durant une tâche implique de ne pas surcharger cet espace-mémoire. La flexibilité repose également sur les capacités d'inhibition, car elle permet de se désengager d'une opération mentale (ou l'inhiber) pour s'engager dans une autre opération. Ce programme se focalise principalement sur les capacités d'inhibition des élèves, et de façon complémentaire, il mobilise la mémoire de travail et la flexibilité.

1.2 | COMMENT L'INHIBITION SOUTIENT-ELLE L'ADAPTATION SOCIALE ET LES APPRENTISSAGES ?

L'inhibition se développe intensément au cours de la petite enfance, et tout particulièrement entre les âges de 3 et 8 ans. Cette période, couvrant l'école maternelle et le début de la scolarité primaire, apparaît comme idéale pour stimuler ce processus.

Disposer de bonnes capacités en contrôle inhibiteur aide les enfants à émettre des **comportements prosociaux*** et adaptés socialement, lors d'interactions avec les pairs ou des adultes, et à diminuer la manifestation de **comportements antisociaux***. Des enfants présentant de bonnes capacités d'inhibition se montrent plus tolérants, plus adaptés dans leurs relations sociales, moins égoïstes, moins agités ou impulsifs et régulent plus aisément leurs émotions (Houssa, Volckaert, Nader-Grosbois, & Noël, 2017).

En ce qui concerne les apprentissages, un enfant qui active plus facilement ses fonctions exécutives peut centrer et maintenir son attention sur une tâche, ou suivre une leçon, parce qu'il résiste aux sources de distraction, répond de façon moins impulsive. Ainsi, contrôler son impulsivité, à la fois comportementale et cognitive, favorise sa disponibilité à apprendre et l'efficacité potentielle de ses apprentissages (Gagné, Leblanc, & Rousseau, 2009).

2

LES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES

2.1 | QU'ENTEND-ON PAR COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES ?

Les compétences socioémotionnelles (CSE) se basent sur un ensemble de processus cognitifs impliqués dans les interactions sociales de l'enfant. Elles incluent d'une part des capacités à comprendre les **états mentaux*** des êtres humains, appelées la **Théorie de l'Esprit*** (*Theory of Mind – ToM*), et d'autre part, des capacités à décoder et à faire face à des situations sociales, correspondant au traitement de **l'information sociale***.

Au fil des interactions précoces avec leurs proches en famille, les jeunes enfants apprennent à partager leurs émotions, leur attention conjointe avec une autre personne sur des objets intéressants ou des événements, à imiter autrui. Ils observent des comportements de réconfort, d'empathie à leur égard lorsqu'ils sont tristes. Au cours de l'âge préscolaire, dans les divers environnements sociaux, les enfants découvrent comment les adultes et les autres enfants expriment ce qu'ils ressentent, ce qu'ils souhaitent, ce qu'ils croient ou pensent... Les enfants eux-mêmes expriment également leurs émotions, leurs désirs, ce qu'ils perçoivent... Ils se rendent peu à peu compte que leurs états mentaux peuvent différer de ceux d'autrui, et ils apprennent à déduire ou inférer de ce qu'ils observent, les émotions, les désirs, les intentions d'autrui. C'est progressivement que les jeunes enfants construisent une compréhension des états mentaux, les leurs et ceux des autres personnes, ou une Théorie de l'Esprit, qui les outille pour adapter ses comportements dans le respect de règles ou conventions sociales (Astington, & Baird, 2005 ; Astington, & Edward, 2010 ; Perner, 1991 ; Wellman, 1991 ; Wellman, Cross, & Watson, 2001 ; Wellman, & Liu, 2004). Ces états mentaux sont qualifiés d'« affectifs » ou de « cognitifs ». Les états mentaux affectifs font référence aux émotions et aux désirs. Les états mentaux cognitifs correspondent à la perception visuelle, l'attention, les intentions, les croyances, les connaissances, les pensées et les simulacres (Flavell, 1999).

La compréhension de ces différents états mentaux ne s'acquiert pas de manière simultanée. Celle des états mentaux affectifs (émotions et désirs) se développe avant la compréhension des états mentaux cognitifs. Par ailleurs, dans une première phase de développement, les enfants comprennent des états mentaux de manière isolée. Par exemple, les enfants reconnaissent des émotions de base (joie, peur, tristesse, colère), puis ils arrivent peu à peu, à comprendre ce qui cause ou déclenche ces émotions, et les conséquences des émotions, sous la forme de comportements manifestés par la personne. Une progression du développement de la compréhension des croyances est également observée. Dans une deuxième phase, ils parviennent à établir des liens entre certains états mentaux affectifs et cognitifs. La littérature scientifique propose des repères de la séquence développementale tant pour la ToM affective

que pour la ToM cognitive, qui a guidé la complexité progressive de ce programme et de ses activités, proposées dans ce manuel pédagogique. Selon les variabilités interindividuelles entre les enfants dans leur rythme de progression, ces activités ont également été adaptées.

Comment la ToM ou les capacités à attribuer des états mentaux à autrui aide-t-elle les enfants à établir des liens entre ceux-ci et les comportements des autres personnes ou les siens ? Par exemple, la reconnaissance et la compréhension des émotions permettent à un enfant de reconnaître la tristesse chez un enfant qui pleure (reconnaissance de l'émotion) et de déduire qu'il est triste parce qu'il a perdu un jouet (cause de l'émotion), par exemple. Il peut ensuite manifester de l'empathie à l'égard de l'autre enfant ou partager son propre jouet (conséquence de l'émotion par un comportement prosocial). Par ailleurs, la compréhension des liens entre désirs et émotions permet d'anticiper qu'une personne ressentira de la joie si elle obtient ce qu'elle désire, ou au contraire, de la tristesse ou de la colère si elle ne l'obtient pas. C'est également au cours du développement de la ToM que l'enfant comprend que ses propres croyances peuvent différer de celles d'autrui en fonction de leurs représentations respectives de la réalité, ou même ne pas correspondre à la réalité (Nader-Grosbois, 2011a).

Le traitement de l'information sociale (TIS) correspond à l'ensemble des processus cognitifs à activer lors de situations sociales diverses, pouvant être critiques, pour aboutir à des réponses sociales. Ce traitement se réalise en six étapes à mettre en œuvre pour répondre à une situation sociale ou faire face à une résolution de situations sociales posant problème (Crick, & Dodge, 1994). Ces étapes sont les suivantes :

1. Encodage des indices : parmi les éléments présents dans l'environnement, l'enfant détecte ceux qui sont pertinents pour la situation donnée et les encode.
2. Interprétation et représentation mentale de ces indices : l'enfant interprète les indices sociaux.
3. Clarification ou sélection d'un but : l'enfant choisit l'objectif qu'il veut atteindre dans cette situation, en tenant compte de ces indices sociaux.
4. Accès à une réponse ou construction d'une nouvelle réponse : l'enfant possède un répertoire de stratégies (qu'il a déjà utilisées ou observées) dans lequel il sélectionne les différentes réponses comportementales adaptées à la situation.
5. Décision de la réponse sélectionnée : parmi les réponses sélectionnées, l'enfant choisit la réponse évaluée comme étant la plus adéquate ou efficace pour atteindre le but choisi.
6. Accomplissement du comportement : l'enfant traduit la réponse sélectionnée sous forme de comportement.

Voici un exemple de situation sociale critique dans laquelle ces étapes peuvent être illustrées :

Juliette dessine. Un autre enfant, Martin s'approche d'elle pour regarder le dessin et renverse un verre d'eau se trouvant sur la table. Le dessin de Juliette est tout mouillé. Juliette se tourne vers Martin qui semble surpris et dit : « *Oups !* » (étape 1 : visage surpris et « *Oups !* »). Juliette pense que Martin ne l'a pas fait exprès (étape 2 : il est surpris donc ne l'a pas fait exprès), mais elle voudrait recommencer son dessin pour le donner à sa maman (étape 3 : elle veut terminer son dessin). Avant de réagir, une réflexion, qui peut être plus ou moins consciente, plus ou moins longue, se déroule mentalement (étape 4 : pleurer, s'énerver sur Martin, lui demander de l'aider pour recommencer son dessin, etc. et étape 5 : Juliette décide de demander à Martin de l'aider). Finalement, Juliette dit : « *Tu m'aides à refaire un nouveau dessin ?* » (étape 6). Elle a donc choisi une réponse comportementale appropriée à la situation critique correspondant à une demande d'aide en respectant une convention sociale.

2.2 | COMMENT LES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES SOUTIENNENT-ELLES L'ADAPTATION SOCIALE ET LES APPRENTISSAGES ?

Il existe un lien entre les compétences en ToM et l'adaptation sociale chez l'enfant. Un enfant de maternelle qui comprend bien les états mentaux, dont les émotions, est perçu plus positivement quant à ses compétences émotionnelles et sociales, par son entourage, qu'il s'agisse de ses pairs ou des enseignants. Un lien est également établi entre les capacités en traitement de l'information sociale et l'adaptation sociale. Autrement dit, l'enfant qui active efficacement les étapes de ce traitement de l'information sociale, résout plus aisément des situations-problèmes sociales, est perçu comme pouvant interagir socialement de façon positive et ayant des relations sociales de qualité, et inversement (Nader-Grosbois, 2011 ; Yeates *et al.*, 2007). En effet, un enfant ayant un bon TIS est moins susceptible de manifester de l'agressivité, de l'opposition ou des comportements socialement inadaptés et est capable d'émettre des réponses sociales positives (Crick, & Dodge, 1994). Autrement dit, les enfants qui mobilisent de façon appropriée leurs compétences en ToM et en TIS, font preuve de meilleures compétences socioémotionnelles, en régulant leurs émotions, leurs comportements de façon positive avec leur entourage.

En ce qui concerne les apprentissages, la ToM serait également liée au développement de la pensée critique et scientifique (Astington, 1998) ainsi qu'aux compétences en littératie (production et narration). Précisément, il existe une relation entre la compréhension des états mentaux d'une part, et les capacités en lecture, en écriture (Milligan, Astington, & Dack, 2007) et le raisonnement mathématique (Freeman, Antonucci, & Lewis, 2000) d'autre part. De plus, les activités d'apprentissages entre pairs impliquent une compréhension et un respect de règles sociales ainsi que des intentions et des désirs entre eux (Raver, & Knitzer, 2002 ; Astington, & Pelletier, 2005).

Les interactions entre pairs jouent un rôle central dans les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants. Par exemple, lors de tutorat ou de parrainage entre enfants, être le tuteur ou parrain d'un autre élève requiert la prise de perspective de l'autre et nécessite dès lors de bonnes compétences en ToM. Enfin, les enfants construisant des relations positives avec leurs pairs semblent vivre des transitions plus douces vers l'école maternelle et vers le début de la scolarité primaire et ont tendance à montrer de meilleures performances scolaires (Fantuzzo, McWayne, & Bulotsky, 2003 ; Hampton, & Fantuzzo, 2003 ; Ladd, & Price, 1987).

3

DES PISTES POUR STIMULER LES FE ET LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES EN CLASSE

3.1 | LA STIMULATION DES PROCESSUS D'INHIBITION

Il est possible de soutenir le développement des FE chez les jeunes enfants car le fonctionnement cérébral montre une adaptabilité importante durant l'enfance. On parle de « plasticité cérébrale », c'est-à-dire la capacité qu'a le cerveau de modifier son fonctionnement, entre autres, par les apprentissages (Kolb, & Gibb, 2011). Ainsi, en réalisant des activités visant l'acquisition d'une nouvelle habileté, l'architecture du cerveau se modifie pour renforcer l'activation des circuits de neurones soutenant cette habileté.

Le choix de stimuler principalement l'inhibition repose sur le fait que cette fonction exécutive s'avère la plus liée au comportement (Pauli-Pott, & Becker, 2011 ; Schoemaker *et al.*, 2013). De plus, les difficultés du fonctionnement exécutif rapportées par les enseignants reflètent bien souvent des difficultés d'inhibition, touchant le comportement ou l'activité cognitive, comme par exemple avoir du mal à rester assis sur sa chaise, à ne pas répondre de manière impulsive, à attendre son tour lors d'activités ou encore à éviter les distractions, etc.

Afin de maintenir les enfants intéressés et enthousiastes, les exercices proposés sont réalisés dans un contexte ludique. Ces jeux éducatifs ont été créés par nous-mêmes ou d'autres équipes de chercheurs ou neuropsychologues. Certains correspondent à des jeux que l'on peut trouver dans le commerce, mais dont les règles ont été adaptées afin que les capacités d'inhibition soient correctement sollicitées. D'autres jeux connus sont également repris ici parce qu'ils stimulent les capacités d'inhibition. Par exemple, en jouant à « Ni oui ni non », l'enfant doit s'empêcher de donner une réponse très automatisée et trouver mentalement des alternatives (ce qui stimule également la flexibilité mentale en incitant l'enfant à sortir d'une catégorie mentale et à rechercher des alternatives dans son répertoire de réponses possibles). De la même manière, le jeu « Jacques a dit » stimule l'inhibition : l'enfant doit s'empêcher de faire une action prédominante dans certaines conditions (si la commande n'est pas précédée de « Jacques a dit »).

Ce travail de stimulation de l'inhibition s'appuie également sur la **métacognition***. Celle-ci fait référence aux représentations et à la compréhension que l'on a de son propre fonctionnement cognitif (Flavell, 1979). Il s'agit donc d'amener les enfants à prendre conscience et à comprendre ce qui se passe dans leur tête lors d'une activité pour mettre en place un « autocontrôle ». En parvenant à identifier ce qui se passe mentalement lors d'une activité donnée, l'enfant peut faire des liens avec d'autres activités et appliquer le même fonctionnement, facilitant ainsi le transfert d'acquis.

Développer la métacognition auprès de jeunes enfants implique de concrétiser les étapes qui se déroulent mentalement lors d'une activité. Dans le cadre de la stimulation de l'inhibition, des personnages représentant les différentes composantes de l'inhibition sont présentés aux enfants, en référence au programme Reflecto (Gagné, & Longpré, 2004) :

- **Monsieur STOP** représente la capacité à inhiber une réponse automatique et à interrompre une réponse en cours. Il incite l'enfant à se dire « Stop, je réfléchis et puis j'agis ».
- **Le détective** fait référence à la capacité à inhiber les interférences, les distracteurs pour focaliser son attention sur les éléments importants pour la tâche en cours. Il conduit également l'enfant à vérifier son travail.
- **La statue** correspond au contrôle moteur et invite l'enfant à ne pas bouger de manière excessive lors d'activités nécessitant le calme, à observer les parties de son corps qui sont en mouvement.



Lors de chaque activité de stimulation de l'inhibition, les enfants sont invités à identifier le(s) personnage(s) représentant la composante inhibitrice nécessaire à la bonne réalisation de l'activité et à expliquer comment ce(s) personnage(s) va (vont) les aider. Le principe de la méthode métacognitive est d'amener les enfants à concrétiser ce qui se passe dans leur tête de manière systématique afin que cela devienne un automatisme (Dunlosky, & Metcalfe, 2008 ; Gagné, & Longpré, 2004).

Les quatre processus composant l'inhibition (inhibition d'une réponse prédominante, interruption d'une réponse en cours, inhibition de distracteurs et contrôle moteur) peuvent être travaillés spécifiquement ou conjointement au travers de différentes activités. Les activités de stimulation de l'inhibition présentées dans les fiches pédagogiques de ce manuel seront regroupées selon le processus concerné.

3.2 | LA STIMULATION DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

3.2.1 | LES ÉTATS MENTAUX AFFECTIFS

Les fiches pédagogiques proposées dans ce manuel respectent l'ordre de la séquence développementale de la compréhension des états mentaux affectifs ; elles sont présentées selon le processus travaillé :

- **Identification des émotions** comprenant la reconnaissance et l'expression des émotions dans différentes modalités (visuelle, verbale, auditive).
- **Compréhension des émotions** incluant les causes et conséquences ainsi que le lien entre les émotions et les désirs.

Pour chaque activité, le travail de stimulation de ces capacités se réalise au travers de questions au sujet des émotions, des causes et conséquences, des désirs. Les enfants sont invités à expliquer ce qu'ils observent, ce qu'ils ressentent, à réaliser des liens avec leur vécu, etc.

3.2.2 | LES ÉTATS MENTAUX COGNITIFS

Les capacités de compréhension des états mentaux cognitifs sont travaillées selon les tâches suivantes :

- **La prise de perspective**, pouvant inclure d'autres états mentaux tels que les intentions, l'attention, la perception visuelle ou les connaissances. Elle permet de comprendre la perspective de l'autre (de se mettre à la place de l'autre) et de la différencier de la sienne.
- **Les croyances** correspondent aux représentations de la réalité ; elles font référence à la capacité de comprendre ses croyances et **fausses croyances*** et celles d'autrui dans des situations diverses (différence entre apparence et réalité d'un objet, contenu insolite de contenant, changement de lieu d'objets, changement de représentation, jeu de tromperie).

Il est important de respecter une progression de complexité croissante en se référant aux étapes de développement. Différentes techniques s'avèrent efficaces pour entraîner ces compétences : poser des questions sur la perspective des personnages et sur sa propre perspective, mettre en contraste les deux perspectives, proposer des questions et explications sur ce que les personnages croient en fonction de situations, donner un *feedback*, établir des liens avec le vécu des élèves concernant des situations de fausses croyances pour qu'ils puissent transposer ce qu'ils apprennent à travers une activité, et qu'ils puissent généraliser à leur vécu.

3.2.3 | L'INFORMATION SOCIALE

Le processus à entraîner en termes de résolution de problèmes sociaux repose sur les 6 étapes à mettre en place dans une situation sociale :

1. **Repérer les indices sociaux** : identifier ce qui est pertinent dans une situation sociale (l'émotion d'un pair, ce qu'il dit, où il regarde, etc.) et ce qui ne l'est pas (ce qui correspond à des distracteurs).

2. **Interpréter ces indices sociaux** : amener les enfants à éviter qu'ils ne fassent des attributions hostiles lors de leur interprétation d'une situation (dire qu'un autre enfant a fait exprès de le bousculer, alors qu'il pourrait s'agir d'une simple maladresse ou distraction).
3. **Relier cette interprétation au but que l'on poursuit** : apprendre à choisir l'issue souhaitée ou décider de continuer la tâche en cours.
4. **Activer plusieurs réponses à la situation** : accéder à un répertoire de réponses possibles ou en construire une nouvelle au regard de cette situation.

En mettant en place une activité qui stimule ce processus, il est important de comprendre que la réponse sociale fournie par l'enfant constitue l'idée qu'il a de la manière dont il se comporterait dans une situation sociale semblable.

En travaillant en groupe, les élèves sont sensibilisés au fait que plusieurs réponses appropriées sont possibles dans une même situation.

- 5, & 6. **Choisir et émettre une réponse sociale adaptée à la situation** : amener les enfants à choisir la réponse la plus appropriée pour la situation par rapport à l'évaluation qu'ils en ont faite.

Quant aux entraînements axés sur la résolution de problèmes sociaux, les techniques efficaces généralement utilisées sont : aider à identifier des indices émotionnels et sociaux, aider à la sélection de la meilleure réponse en lien avec la situation sociale critique et l'identification de solutions alternatives en relation avec les situations sociales critiques. Poser des questions ouvertes à propos de situations sociales critiques, de demander de justifier des réponses, discuter à propos de questions relatives à des situations sociales critiques sont également des techniques efficaces. Enfin, donner une explication de réponses correctes, un *feedback* différencié immédiat et une explicitation du principe général guidant les bonnes réponses s'avère également bénéfique pour améliorer les compétences en résolution de problèmes sociaux.

4 FICHES PÉDAGOGIQUES

4.1 | PRÉAMBULE

4.1.1 | INDICATIONS

Les activités proposées dans les fiches pédagogiques constituent des exemples et des mises en situation pour soutenir le développement des FE et/ou des compétences socio-émotionnelles. Ces fiches ont pour objectif d'offrir une base de travail aux enseignants. Vous pouvez vous en inspirer, les transposer à votre pratique, voire les modifier en fonction de vos objectifs ou des situations critiques rencontrées par vos élèves. À noter par ailleurs qu'il n'est pas obligatoire d'acheter les jeux cités dans certaines fiches. Ceux-ci sont indiqués à titre indicatif, et pourraient tout aussi bien être créés par vos soins, en les adaptant à votre guise.

Vous trouverez, ci-dessous, quelques indications pour utiliser les fiches pédagogiques de manière optimale.

- **Durée** : pour éviter la fatigue ou la lassitude chez les élèves, il est recommandé de ne pas dépasser 45 minutes de travail (malgré l'accent mis sur la diversité des supports et des jeux).
- **Régularité** : il est idéal de mener ces activités de façon régulière (45 minutes par semaine ou deux fois 20 minutes par semaine, mais cela peut également être un moment chaque jour). Les enfants intégreront, au fur et à mesure, ces concepts qui leur seront utiles dans le cadre de leurs activités quotidiennes (les personnages de métacognition, la reconnaissance des émotions ou encore la résolution de problèmes sociaux). Les activités stimulant les fonctions exécutives et les compétences socioémotionnelles pourront alors s'espacer, pourvu que les concepts soient réactivés et utilisés dans d'autres situations.
- **Travail en groupe** : le fait de travailler en groupe facilite l'interaction entre le vécu social et émotionnel de chacun. De plus, l'enfant apprend non seulement de ses propres expériences, mais aussi de celles des autres (en proposant une réponse à laquelle il n'aurait pas pensé). Le conflit sociocognitif engendré par les interactions entre lui et les autres enfants lui fait prendre conscience qu'il existe plusieurs façons d'envisager une même situation ou de voir les choses sous un autre angle.
- **Importance du jeu** : il est prouvé que le jeu est important dans le développement de l'enfant afin de susciter son intérêt et son enthousiasme, et de maintenir sa motivation. Il faut, dès lors, être particulièrement attentif au caractère ludique des exercices proposés. On apprend mieux en s'amusant !

- **Variation des supports** : il est bénéfique de diversifier les supports afin de s'assurer qu'ils soient adaptés à tous les enfants, en tenant compte de leurs différences en termes de capacités d'attention, d'inhibition, de fatigabilité. Par ailleurs, cela permet de maintenir leur motivation et leur intérêt et cela les aide également à généraliser et à appliquer ce qu'ils apprennent dans de nouvelles situations.
- **Discussion** : poser des questions ouvertes (c'est-à-dire des questions ne menant pas à une réponse de type « oui » ou « non », mais à une réponse plus élaborée) invite les enfants à trouver des solutions alternatives, à établir des liens avec leur vécu, à généraliser, etc. Des questions peuvent également susciter des conversations entre les enfants. Il est important de fournir un *feedback* après les échanges, ainsi que l'explication de la bonne réponse ou de la réponse attendue.
- **Utilisation des personnages** : dans les premières activités, il est important d'expliquer aux enfants quel(s) personnage(s) va (vont) leur être utile(s). À mesure que le travail avance, la question peut leur être posée (dans cette activité, de quel(s) personnage(s) avez-vous besoin ?) afin de les faire réfléchir sur le sujet et rendre ainsi le mécanisme de métacognition de plus en plus automatique et internalisé.
- **Tour de parole** : afin que chaque enfant dispose d'un temps de parole, il est possible de mettre en place l'utilisation d'un bâton (ou autre objet) de parole ; celui qui détient l'objet peut prendre la parole, les autres attendent. Il est important de veiller à ce que chaque enfant bénéficie de son tour de parole.
- **Complexité** : veillez à respecter la **zone proximale de développement***, à ce que les exercices présentés aux enfants ne soient ni trop simples (pour éviter l'ennui et l'absence de progrès) ni trop compliqués (pour éviter un découragement ou un abandon). C'est en proposant une difficulté correspondant à leur niveau que les enfants progresseront le mieux. Pour ce faire, il est important de commencer par des exercices simples, et d'augmenter progressivement la difficulté, ou d'ajouter de nouvelles règles au fur et à mesure que les niveaux simples sont acquis.
- **Rester actif** : il peut arriver que dans certaines activités, il n'y ait qu'une partie du groupe qui soit sollicitée directement par l'exercice. C'est le cas lorsque les élèves doivent répondre un à la fois. Une solution pour que tout le monde soit actif est de proposer au reste du groupe d'utiliser son détective ; dans la bienveillance, il est possible de demander à ce groupe d'enfants de vérifier si ce que font les premiers est correct, et d'éventuellement les aider si ce n'est pas le cas. Tout le monde reste ainsi attentif et actif dans l'activité et profite d'autant plus de l'exercice. Il a été démontré que la capacité à contrôler ses actions passe également par le contrôle des actions de l'autre (Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007).
- **Généralisation** : le fait d'être en groupe permet aux enfants de se retrouver dans une situation semblable à leur vie quotidienne (en classe, avec des amis, dans la fratrie, etc.), ce qui favorise le transfert des acquis à la vie de tous les jours. De plus, il est souhaitable de continuer à parler des concepts appris en dehors des séances d'activités pour que les enfants puissent les appliquer à d'autres situations. Par exemple, les personnages de métacognition et les stratégies de résolution de problèmes peuvent être utilisés à la récréation, au cours de gymnastique, lors d'une excursion, etc. Il pourra être expliqué aux élèves que si un conflit survient avec un autre élève pendant la récréation, le personnage de Monsieur Stop pourra les aider à se dire « *Stop, je réfléchis, quelle est la meilleure manière de réagir... me battre, discuter, chercher de l'aide ? Et puis j'agis* ».

4.1.2 | STRUCTURE ET CHRONOLOGIE

Les fiches de ce manuel pédagogique présentent toute la même structure :

- l'âge à partir duquel l'activité peut être appliquée ;
- l'objectif de l'activité ;
- la description du matériel (généralement joint en annexe) ;
- le déroulement de l'activité.

Selon les fiches, des variantes et approfondissements sont proposés, la finalité éducative est détaillée, la mise en place d'outils favorisant la métacognition est expliquée et des témoignages d'enseignants sont retranscrits (littéralement).

Il est utile de rappeler que ces fiches sont des exemples d'activités qui peuvent être proposées en classe, mais ce manuel ne constitue, en aucun cas, un canevas fixe et linéaire à suivre à la lettre. En effet, les supports proposés peuvent être modifiés afin de rencontrer davantage l'intérêt des élèves, en fonction de leur âge. Par ailleurs, les activités ne doivent pas être présentées dans un ordre prédéfini. Toutefois, pour une mise en place optimale des activités de stimulation, il est important de respecter certains éléments.

- En ce qui concerne les activités ciblant les FE, la fiche 1 permet d'introduire Monsieur STOP, la fiche 2 le détective et la fiche 3 ou la fiche 16 la statue.
- En ce qui concerne les activités ciblant les compétences socio-émotionnelles, il n'y a pas d'ordre défini entre la ToM et le TIS. En revanche, au sein des activités centrées sur la Théorie de l'esprit (fiches 18 à 33), il est nécessaire de commencer par la ToM affective, dans laquelle l'identification des émotions (fiches 18 à 22, peu importe l'ordre) doit être abordée avant la compréhension des émotions (fiches 23 à 25, peu importe l'ordre), et puis de travailler la ToM cognitive (sans ordre fixe). Les fiches du TIS n'ont pas d'ordre défini (34 à 37).

L'essentiel est de garder à l'esprit qu'il faut commencer par des activités adaptées au niveau des élèves ; il est préférable de ne pas faire le *Freeze dance des émotions* (fiche 4) tant que l'identification des émotions (fiches 18 à 22) n'a pas été travaillée.

Vous trouverez ci-après un tableau récapitulatif de toutes les fiches présentées. Vous pouvez choisir de proposer le programme au complet, en respectant les conseils donnés ci-dessus. Voici quelques propositions de mise en place de programmes d'activités plus spécifiques.

Si vous voulez travailler sur des processus spécifiques, vous pouvez choisir différents programmes :

- 1 Programme d'activités ciblant les FE : proposez aux élèves les activités des fiches de 1 à 17.
- 2 Programme d'activités ciblant uniquement la ToM, compréhension des états mentaux : proposez aux élèves les activités des fiches 18 à 33.
- 3 Programme d'activités ciblant uniquement le traitement de l'information sociale et les résolutions de situations sociales critiques : proposez aux élèves les activités des fiches 34 à 37.

Si vous voulez travailler sur plusieurs processus, vous pouvez choisir d'organiser les programmes d'activités de façon différente :

- 4 Programme d'activités combinant les FE et la ToM : proposez aux élèves de façon consécutive ou alternée les fiches FE de 1 à 17 (Tableau 1) et les fiches ToM de 18 à 33 (Tableau 2).
- 5 Programme d'activités combinant les FE et le TIS ou résolution de problèmes sociaux : proposez aux élèves de façon consécutive ou alternée les fiches FE de 1 à 17 et les fiches TIS de 34 à 37.

4.1.3 | TABLEAU 1 : RÉCAPITULATIF DES FICHES RELATIVES AUX FONCTIONS EXÉCUTIVES

Processus travaillé	Fiche	Titre de l'activité	Objectif de l'activité	Personnage(s) métacognition	Âge minimum	Annexe
FE <i>Inhibition d'une réponse en cours</i>	1	Je m'arrête : j'évite l'intrus !	Stimuler la capacité à inhiber un geste moteur en cours Présentation de Monsieur STOP	Monsieur STOP	5	1 et 2
	2	Je m'arrête : je ne tape pas trop vite !	Apprendre à inhiber une réponse automatique et à mobiliser ses ressources d'attention visuelle en retrouvant une cible parmi des distracteurs Présentation du détective	Monsieur STOP Détective	4	3 et 4
	3	Je m'arrête : Freeze dance	Stimuler la capacité à inhiber un comportement en cours et à contrôler sa motricité Présentation de la Statue	Monsieur STOP Détective Statue	4	5
	4	Je m'arrête : Freeze dance des émotions	Stimuler l'inhibition d'un comportement en cours, le contrôle moteur et l'attention auditive et reconnaître l'émotion véhiculée par une musique	Monsieur STOP Détective Statue	4	/
	5	Je m'arrête : Pigeon - vole	Stimuler les capacités d'inhibition en s'empêchant de donner une réponse automatique	Monsieur STOP	5	/
FE <i>Inhibition d'une réponse prédominante</i>	6	Stop ! Je réfléchis : Autre couleur	Stimuler la capacité à se désengager d'une réponse automatique et trouver une alternative (flexibilité)	Monsieur STOP Détective	5	6
	7	Stop ! Je réfléchis : Plus grand en réalité	Stimuler la capacité à empêcher la formulation d'une réponse automatique	Monsieur STOP Détective	5	7
	8	Stop ! Je réfléchis : Question précédente	Empêcher une réponse automatique tout en stimulant les capacités de mémoire de travail	Monsieur STOP Détective	7	8
	9	Stop ! Je réfléchis : Vice versa	Stimuler la capacité à inhiber une réponse verbale hautement associée à un support visuel	Monsieur STOP Détective	3	9
	10	Stop ! Je réfléchis : Que vas-tu manger ?	Stimuler la capacité à inhiber un mouvement moteur automatique, à diminuer l'impulsivité	Monsieur STOP Détective	3	10
	11	Stop ! Je réfléchis : Petit / grand	Stimuler la capacité à s'empêcher de donner une réponse verbale automatique	Monsieur STOP Détective	3	11
	12	Stop ! Je réfléchis : Coccinelle / éléphant	S'empêcher de réaliser une commande motrice donnée oralement et inhiber les distracteurs	Monsieur STOP Détective	3	12
FE <i>Inhibition de distracteurs</i>	13	Je me concentre : Le bon choix	Stimuler la capacité à inhiber des distracteurs visuels et les capacités d'attention visuelle	Monsieur STOP Détective	5	13
	14	Je me concentre : Qui a disparu ?	Stimuler l'inhibition de distracteurs visuels et l'attention sélective visuelle	Monsieur STOP Détective	5	14
	15	Je me concentre : Les serpents	Stimuler l'inhibition de distracteurs visuels et l'attention sélective visuelle	Monsieur STOP Détective	5	15
FE <i>Contrôle moteur</i>	16	J'imité la statue	Apprendre à contrôler les mouvements de son corps	Statue	2,5	/
	17	Je contrôle mes mouvements	Apprendre à contrôler son comportement moteur	Statue	4	/

FE = Fonctions exécutives

4.1.4

TABLEAU 2 : RÉCAPITULATIF DES FICHES RELATIVES AUX COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES

Processus travaillé	Fiche	Titre de l'activité	Objectif de l'activité	Personnage(s) métacognition	Âge minimum	Annexe
CSE – ToM affectif <i>Identification des émotions</i>	18	Je découvre comment s'expriment les émotions	Reconnaître les 4 émotions de base et apprendre qu'il existe différentes façons d'exprimer une même émotion	Monsieur STOP DéTECTIVE Statue	3	17
	19	J'apprends à reconnaître des émotions sur les visages et sur mon propre visage	Identifier des émotions de base sur base de photos. Reconnaître les indices émotionnels de l'expression qui la caractérisent	Monsieur STOP DéTECTIVE Statue	3	/
	20	Je reconnais les émotions quand les autres me parlent, les autres reconnaissent mes émotions quand je parle	Identifier les émotions de base à partir d'énoncés oraux, en s'aidant (ou non) de l'intonation mise dans la voix	Monsieur STOP DéTECTIVE Statue	5	/
	21	Je joue avec des masques d'émotions	Identifier les émotions en modalité visuelle	Monsieur STOP DéTECTIVE Statue	3	17
	22	Mes émotions au fil de la journée	Identifier et s'exprimer à propos des émotions	Monsieur STOP Statue	3	18
CSE – ToM affectif <i>Compréhension des émotions</i>	23	J'apprends à comprendre les émotions avec Marion et Simon	Reconnaître les émotions de base et complexes sur base d'une situation et comprendre les causes des émotions	Monsieur STOP DéTECTIVE Statue	3	/
	24	J'apprends pourquoi on ressent des émotions	Reconnaître les émotions de base à partir d'une situation présentée visuellement et en comprendre la cause	Monsieur STOP DéTECTIVE Statue	4	/
	25	Mon thermomètre des émotions	Identifier l'intensité des émotions et apprendre à réguler ses émotions	Statue	5	/
CSE – ToM cognitif <i>Prise de perspective</i>	26	Je m'intéresse à ce que l'autre voit	Différencier sa propre perspective par rapport à la perspective d'autrui	Statue	4	/
	27	L'autre voit-il la même chose que moi ? A l'endroit ou à l'envers ?	Prendre conscience qu'on ne voit pas tous la même chose selon notre position	/	3	/
	28	Pourquoi l'autre peut-il se tromper ? Sait-il la même chose que moi ?	Comprendre les croyances et les fausses croyances	/	4	/
CSE – ToM cognitif <i>Croyances</i>	29	L'apparence d'un objet peut être trompeuse : que suis-je ?	Se distancier de l'apparence trompeuse d'un objet	Monsieur STOP DéTECTIVE	4	/
	30	Ce n'est pas ce que je crois ! Quelle surprise !	Comprendre les croyances et les fausses croyances (contenu insolite)	/	4	/
	31	Devine où il est ! Retrouve-le !	Prendre la perspective de l'autre en jouant à le tromper	/	3	/
	32	Où croit-il le retrouver ?	Comprendre les croyances et les fausses croyances (changement de lieu)	/	4	/
	33	Je découvre les croyances de personnages de dessins animés	Comprendre les croyances et les fausses croyances de personnages fictifs dans une diversité de situations	/	4	/
CSE – TIS <i>Résolution de problèmes sociaux</i>	34	Comment réagir lorsque je vis une situation sociale difficile ou d'aide ?	Apprendre de nouvelles façons de réagir dans des situations sociales difficiles ou d'aide	Monsieur STOP	5	/
	35	Je résous des problèmes sociaux (les boîtes des émotions)	Apprendre à résoudre des problèmes sociaux	Monsieur STOP	4	/
	36	Est-ce « bien » ou « pas bien » ? Pourquoi ?	Identifier les comportements appropriés ou non socialement	Monsieur STOP	4	/
	37	Est-ce « bien » ou « pas bien » ? Que puis-je faire ?	Apprendre à résoudre des problèmes sociaux	Monsieur STOP	4	19

CSE = Compétences socioémotionnelles | ToM = Théorie de l'esprit (*Theory of Mind*) | TIS = Traitement de l'information sociale

4.2 | LES FICHES PÉDAGOGIQUES CIBLANT LES FONCTIONS EXÉCUTIVES, PAR PROCESSUS

4.2.1 | INHIBITION D'UNE RÉPONSE EN COURS

L'inhibition d'une réponse en cours correspond à la capacité à arrêter un comportement qui a déjà été initié. De manière générale, le personnage métacognitif le plus pertinent pour ce genre d'activités est Monsieur STOP. Il permet de stopper l'enfant dans son élan. Toutefois, la statue et le détective s'avèrent parfois utiles.

Dans cette section, 5 fiches sont proposées :

FICHE 1 - JE M'ARRÊTE : J'ÉVITE L'INTRUS !	> Page 33
FICHE 2 - JE M'ARRÊTE : JE NE TAPE PAS TROP VITE DANS LES MAINS !	> Page 35
FICHE 3 - JE M'ARRÊTE : FREEZE DANCE	> Page 37
FICHE 4 - JE M'ARRÊTE : FREEZE DANCE DES ÉMOTIONS	> Page 39
FICHE 5 - JE M'ARRÊTE : PIGEON - VOLE	> Page 41

1

JE M'ARRÊTE : J'ÉVITE L'INTRUS !

▶ **À partir de 5 ans / activité individuelle**

▶ **Objectif de l'activité**

- Stimuler la capacité à inhiber un geste moteur en cours
- Stimuler les capacités d'attention visuelle
- Développer les capacités de concentration

▶ **Moyen**

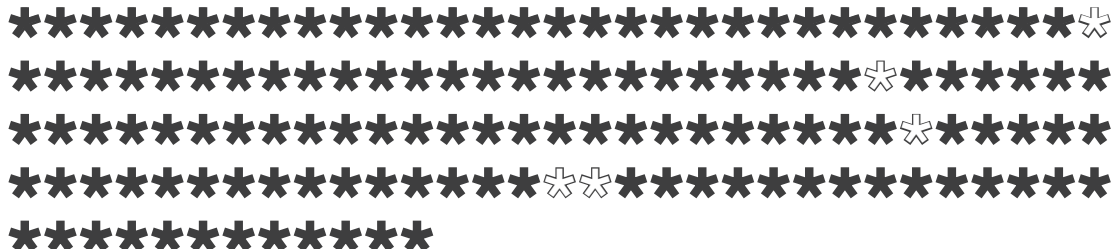
- Présenter Monsieur STOP

▶ **Matériel**

- Annexe 1 (planche)
- Annexe 2 (image de Monsieur STOP)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Distribuez les feuilles à chaque élève et communiquez la consigne : « *Dans cet exercice, barrez toutes les étoiles sauf celles qui sont blanches. Vous devez essayer d'aller le plus vite possible, mais sans faire d'erreur, donc vous faites simplement une petite ligne sur l'étoile. Regardez bien la couleur des étoiles, soyez attentifs à ne pas barrer les étoiles blanches.* »



Cette activité est idéale pour introduire Monsieur STOP ; il est alors conseillé de diviser l'activité en 3 parties.

- 1 Donnez à chaque enfant une feuille contenant peu de lignes, lancez l'exercice et posez ensuite les questions du *feedback*.
- 2 Présentez le personnage de Monsieur STOP : « *Comment avez-vous évité de barrer les étoiles blanches ? Vous avez certainement entendu dans votre tête la voix de Monsieur STOP.* »

Posez des questions sur le personnage :

- « *Selon vous, quel est son rôle ?* »
- « *Que fait-il avec sa main ?* »

Ensuite, expliquez son utilité : « *Monsieur STOP fait stop avec sa main et tient son panneau Stop pour te dire "Stop, réfléchis et puis agis". Nous avons tous dans notre cerveau un petit Monsieur STOP qui nous aide à ne pas aller trop vite. Quand Monsieur STOP travaille bien, nous n'irons pas trop vite et nous ferons donc plus attention à respecter la consigne. Dans l'exercice des étoiles à barrer, les étoiles blanches sont des pièges, des intrus à éviter, Monsieur STOP a dû nous dire de ne pas aller trop vite pour bien barrer toutes les étoiles sauf les blanches. [Montrez sur une feuille un exemple d'étoile à barrer et à ne pas barrer.] Monsieur STOP nous aide à nous arrêter pour réfléchir à ce que nous devons faire, nous prenons le temps → chanson extériorisée : "Stop ! Je réfléchis et puis j'agis". Ensemble, nous allons essayer de nous le dire tout haut chaque fois que nous avons besoin de Monsieur STOP. Et puis avec le temps, nous n'aurons plus besoin de nous le dire tout haut, nous nous le dirons dans notre tête. Parfois, il faut un peu secouer son Monsieur STOP pour qu'il n'oublie pas de nous dire de réfléchir avant d'agir. Quelqu'un peut-il me dire dans quelles situations nous avons besoin de Monsieur STOP ? »*

3 Fin de l'exercice : « *Maintenant continuez l'exercice en pensant bien à ce Monsieur STOP dont je viens de vous parler. Je ne vais pas trop vite, Stop, je réfléchis, je regarde bien avant de barrer. »*

4 Posez quelques questions pour évaluer la tâche :

- « *Qu'est-ce qui était difficile dans l'exercice ?* »
- « *Certains d'entre vous ont-ils barré des étoiles blanches ?* »
- « *Qui a commencé à barrer une de ces étoiles et puis s'est arrêté ?* »
- « *Comment ça s'est passé une fois que vous avez commencé à penser à votre Monsieur STOP ? Était-ce plus facile ? Plus difficile ? Avez-vous fait moins d'erreurs ?* »

POINT D'ATTENTION

Dans cette activité, il est important de rappeler aux élèves d'utiliser leur Monsieur STOP et de se dire « *Stop, je regarde bien et puis je décide si je barre* ».

VARIANTE

D'autres exercices similaires peuvent être facilement créés en alignant des symboles identiques l'un à côté de l'autre et en y insérant de temps en temps un symbole légèrement différent. Pour complexifier un peu l'exercice, vous pouvez diminuer la taille des symboles, ou encore utiliser des symboles-cibles et distracteurs fort semblables.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Monsieur STOP permet aux élèves de se rendre compte qu'ils peuvent réussir leurs exercices comme des champions lorsqu'ils ne se précipitent pas, cela renforce leur estime de soi.

2

JE M'ARRÊTE : JE NE TAPE PAS TROP VITE !

▶ **À partir de 4 ans / en groupe-classe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Inhiber une réponse automatique
- Mobiliser ses ressources d'attention visuelle en retrouvant une cible parmi des distracteurs
- Stimuler les capacités d'attention visuelle

▶ **Moyen**

- Présenter le détective

▶ **Matériel**

- Annexe 3 (image du détective)
- Annexe 4 (1 carte-cible A4, 24 cartes-cibles et 8 cartes « distracteurs »)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Affichez une planche A4 avec la maison-cible au tableau (ou ailleurs de manière à ce qu'elle soit mise en évidence).

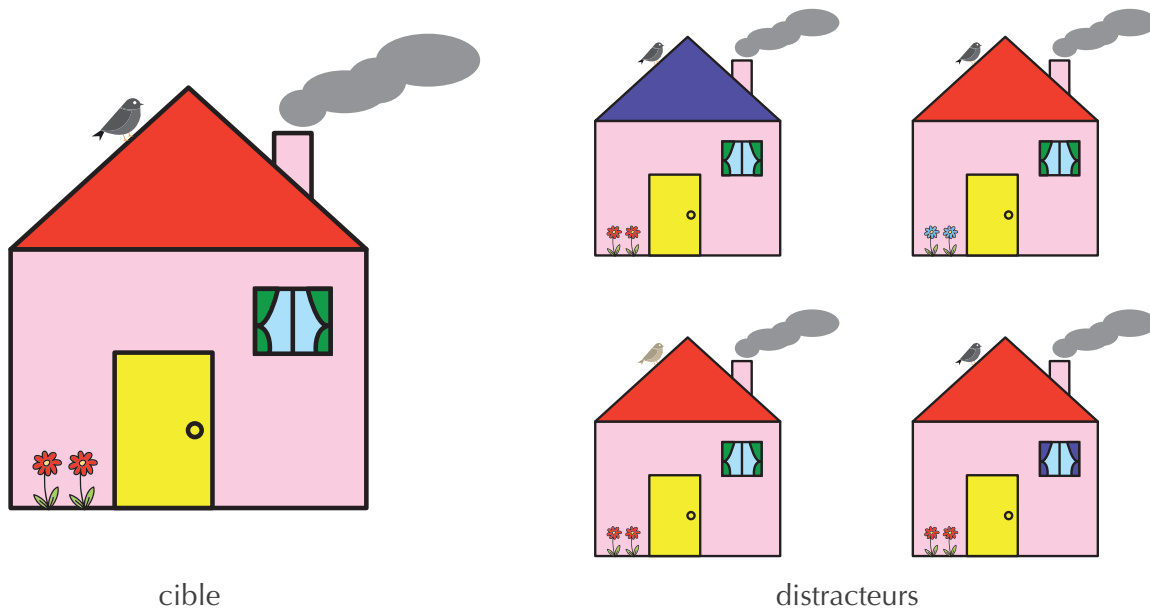
- Vous pouvez alors réaliser l'activité de diverses manières :
 - Montrez les cartes successivement à un élève à la fois et lui donner la consigne : « *Frappe dans les mains si la carte présentée est identique à la carte-cible et mets tes mains sur les genoux si elle est différente (distracteur) ».*
 - Montrez plusieurs cartes à chaque élève (6-8) pour que la gestuelle « frapper dans les mains » devienne un automatisme et qu'il doive inhiber cette réponse lors de la présentation d'un distracteur.
- Cette activité est idéale pour introduire le personnage métacognitif du détective. Présentez le détective à la classe et posez des questions :
 - « *Qui est ce personnage ?* »
 - « *Que fait-il avec sa loupe ?* »
 - « *À votre avis à quoi sert-il ? Et nous, comment peut-on l'utiliser ?* »
 - « *Quand pensez-vous que nous ayons besoin de notre détective ?* »

Rebondissez aux réponses des élèves et expliquez : « *Le détective vérifie si ce que nous faisons est correct. Par exemple, avant de me rendre une feuille d'exercices, votre détective doit vérifier que nous avons bien appliqué la consigne, que nous avons écrit notre prénom, etc. Nous utilisons aussi le détective quand un copain réalise un jeu/exercice et que les autres "observent" ».*

Vous pouvez ensuite poursuivre avec le jeu : montrez les cartes à toute la classe en même temps et les élèves doivent frapper dans les mains si la carte présentée est identique à la carte-cible et mettre les mains sur les genoux si elle est différente (distracteur). L'effet de groupe rend les choses plus compliquées, car les élèves ne doivent pas prêter attention à la réponse de leur voisin, pour ne pas se laisser distraire par un élève qui se tromperait.

POINT D'ATTENTION

Dans cet exercice, il est conseillé d'utiliser Monsieur STOP en plus du détective. L'enseignant peut rappeler la consigne suivante : « *N'oubliez pas de réveiller votre Monsieur STOP pour ne pas aller trop vite mais aussi votre détective pour bien regarder les détails.* »



TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Cette activité est très intéressante car elle incite les élèves à bien observer les détails, ce qui est également travaillé lors de l'apprentissage de la lecture pour bien discriminer les différentes lettres.

3

JE M'ARRÊTE : FREEZE DANCE

▶ **À partir de 4 ans / en groupe-classe**

▶ **Objectif de l'activité**

- Inhiber un comportement en cours
- Travailler le contrôle inhibiteur moteur
- Stimuler les ressources d'attention auditives

▶ **Moyen**

- Présenter la statue

▶ **Matériel**

- Annexe 5 (image de la statue)
- Extraits de musique pour la partie 1
- Montage audio d'une musique entrecoupée de distracteurs (bruits d'animaux, de cloches, etc.) pour la partie 2

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Présentez la statue à l'ensemble de la classe et demandez : « *Qu'est-ce qu'une statue ?* ».

Ensuite, expliquez : « *La statue ne bouge pas. Il arrive que vous ressentiez le besoin de bouger ; parfois vous avez le droit de bouger (par exemple, à la récréation), parfois pas (par exemple, lors d'un exercice en classe, dans le rang). La statue vous invite à rester calme, à ne pas bouger. Réfléchissez, quelle est la partie de votre corps qui a le plus de facilité/difficulté à faire la statue/à rester immobile ? J'utiliserai l'image de la statue pour chaque activité où il faut être calme, ou bien, je la rappellerai quand l'un de vous est agité lors d'un jeu. À votre avis, dans quelles situations a-t-on besoin de notre statue ?* »

Demandez aux élèves de se mettre debout (si possible dans une pièce possédant assez d'espace pour se déplacer).

- 1 Mettez-leur de la musique. Les élèves bougent, dansent. Lorsque la musique s'arrête, ils doivent s'immobiliser.
- 2 Compliquez les règles en ajoutant des distracteurs sur la bande-son. Expliquez aux élèves qu'ils vont entendre différents bruits pendant la musique et qu'ils doivent bouger, danser tant qu'ils l'entendent et s'arrêter dès qu'ils entendent un son différent (par exemple, le bruit de la vache).
- 3 À la fin de l'activité, faites le lien entre le contrôle du comportement et les émotions lors d'un débriefing avec les élèves : « *Vous avez peut-être remarqué que plus le jeu avance, plus vous êtes excités et vous vous amusez. Avez-vous trouvé que c'était facile ou difficile de faire travailler votre Monsieur STOP, votre détective, votre statue ?* », « *Plus une personne ressent une émotion forte, plus il est difficile pour elle de faire travailler ces petits personnages. Avec beaucoup d'enthousiasme, le contrôle de soi est plus difficile. C'est pour ça que travailler les émotions et le contrôle est important, car même quand vous êtes très contents ou très en colère, vous devez vous contrôler, ne pas crier, courir, sauter n'importe où, ne pas hurler, taper, casser, etc.* »

POINT D'ATTENTION

Cette activité permet d'utiliser les trois personnages de métacognition ; le détective, pour être attentif à ce qu'on entend, Monsieur STOP pour s'empêcher de danser ainsi que de se laisser emporter par son enthousiasme et la statue pour contrôler sa motricité.

Elle permet d'introduire le personnage de la statue et peut être combinée à la lecture du livre *Un petit chat agité* (Bouquet, & Lambert, 2018) afin de trouver des techniques pour se calmer, apaiser son corps, etc.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Le personnage de la statue me permet de ne plus devoir crier à travers la cour pour rassembler mes élèves. Désormais, je lève le panneau « Statue » et les élèves savent qu'ils doivent se mettre en rang.

La statue nous aide bien lors de l'apprentissage de l'écriture, quand les élèves doivent écrire dans le "chemin" sans dépasser.

4

JE M'ARRÊTE : FREEZE DANCE DES ÉMOTIONS

▶ **À partir de 4 ans / en groupe-classe**

▶ **Objectif de l'activité**

- Stimuler l'inhibition d'un comportement en cours
- Stimuler le contrôle moteur et l'attention auditive
- Reconnaître l'émotion véhiculée par une musique

▶ **Matériel**

- Montage audio d'extraits de musiques joyeuses et tristes pour la partie 1
- Montage audio d'extraits de musiques joyeuses, tristes et évoquant la peur pour la partie 2

Remarque

Il est préférable de ne pas faire le *Freeze dance des émotions* tant que l'identification des émotions (fiches 18 à 22) n'a pas été travaillée.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Demandez aux élèves de se mettre debout (si possible dans une pièce possédant assez d'espace pour se déplacer). L'activité se déroule en deux parties :

- 1 Faites écouter des extraits de musique aux élèves et donnez la consigne : « À votre avis, quelle émotion est véhiculée par cette musique ? ».

Montrez-leur les gestes qui seront associés aux différents affects des musiques :

- Bouger/danser de manière énergique sur une musique joyeuse,
- Bouger/danser calmement sur une musique triste.

Lancez une piste audio contenant des extraits de musiques joyeuses entrecoupés de musiques tristes.

- 2 Expliquez aux élèves : « Cette fois-ci, vous entendrez, en plus des musiques joyeuses et tristes, des musiques évoquant la peur. Vous devrez donc toujours bouger/danser de manière énergique sur les musiques joyeuses, de manière calme sur les musiques tristes et en plus, vous devrez vous arrêter/ne plus bouger lorsque vous entendez une musique qui fait peur. »

- 3 À la fin de l'activité, tout comme dans le *Freeze dance classique* (fiche 3), faites le lien entre le contrôle du comportement et les émotions lors d'un débriefing avec les élèves : « Vous avez peut-être remarqué que plus le jeu avance, plus vous êtes excités et vous vous amusez. Avez-vous trouvé que c'était facile ou difficile de faire travailler votre Monsieur STOP, votre détective, votre statue ? », « Plus une personne ressent une émotion forte, plus c'est difficile de faire travailler ces petits personnages. Avec beaucoup d'enthousiasme, le contrôle de soi est plus difficile. C'est pour ça que travailler les émotions et le contrôle est important, car même quand vous êtes très contents ou très en colère, vous devez vous contrôler, ne pas crier, courir, sauter n'importe où, ne pas hurler, taper, casser, etc. »

POINT D'ATTENTION

Les trois personnages de métacognition sont utilisés dans cette activité. Rappelez aux élèves d'utiliser le détective pour être attentifs à la musique, de réveiller Monsieur STOP pour arrêter les mouvements et ne pas se laisser emporter par son enthousiasme, et d'activer la statue pour contrôler son comportement moteur.

REMARQUE

Cette activité permet de stimuler l'inhibition d'une réponse en cours et le contrôle moteur, mais également l'attention auditive, car l'élève doit bien écouter pour repérer les changements de musique et la flexibilité lors du passage d'un mouvement à un autre. La reconnaissance des émotions dans la modalité auditive est également travaillée.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Travailler l'agitation (via la statue), en leur permettant de bouger, ça c'est vraiment génial !

5

JE M'ARRÊTE : PIGEON – VOLE

▶ À partir de 5 ans / en groupe-classe ou en individuel

▶ Objectif de l'activité

- Stimuler les capacités d'inhibition en s'empêchant de donner une réponse automatique
- Stimuler les capacités d'attention sélective auditive

▶ Matériel

- Liste à créer, contenant 75 % de mots représentant quelque chose qui vole et 25 % de mots représentant quelque chose qui ne vole pas

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Énoncez oralement une série de mots et adressez-vous à un élève à la fois (5-6 mots par élève) selon une suite logique (l'un à côté de l'autre, l'un derrière l'autre, etc.). Donnez la consigne : « *Lorsque j'ai terminé d'énoncer un mot, vous devez répondre "vole" si c'est quelque chose qui vole (avion, oiseau, etc.), et ne rien dire si ça ne vole pas.* » Voici un exemple de liste ci-dessous.

Pigeon	Mouche	Hélicoptère	Souris
Avion	Libellule	Assiette	Pigeon
Abeille	Table	Moustique	Tasse

POINT D'ATTENTION

Monsieur STOP doit être sollicité pour prendre le temps de réfléchir avant de donner sa réponse et sortir de l'automatisme installé en répondant « *vole* » plusieurs fois de suite.

VARIANTE

Pour varier, cette activité peut être déclinée en « *hérisson – pique* ». La liste de mots doit contenir 75 % de mots représentant des choses qui piquent (hérisson, aiguille, etc.) et 25 % de mots représentant des choses qui ne piquent pas.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Le fait que cette activité soit courte me permet de la faire plus régulièrement. On a même créé des listes ensemble avec la classe pour impliquer les élèves.

4.2.2 | INHIBITION D'UNE RÉPONSE PRÉDOMINANTE

Il s'agit de la capacité de s'empêcher d'adopter un comportement (action ou parole) automatique. Le personnage métacognitif le plus pertinent pour ces activités est également Monsieur STOP car il permet d'interrompre l'enfant qui a tendance à répondre trop vite ; la statue et le détective sont parfois sollicités.

Dans cette section, 7 fiches sont proposées :

FICHE 6 - STOP ! JE RÉFLÉCHIS : AUTRE COULEUR	> Page 43
FICHE 7 - STOP ! JE RÉFLÉCHIS : PLUS GRAND EN RÉALITÉ	> Page 45
FICHE 8 - STOP ! JE RÉFLÉCHIS : QUESTION PRÉCÉDENTE	> Page 45
FICHE 9 - STOP ! JE RÉFLÉCHIS : VICE VERSA	> Page 46
FICHE 10 - STOP ! JE RÉFLÉCHIS : QUE VAS-TU MANGER ?	> Page 47
FICHE 11 - STOP ! JE RÉFLÉCHIS : PETIT/GRAND	> Page 49
FICHE 12 - STOP ! JE RÉFLÉCHIS : COCCINELLE/ÉLÉPHANT	> Page 50

6

STOP ! JE RÉFLÉCHIS : AUTRE COULEUR

▶ **À partir de 5 ans / en groupe-classe**

▶ **Objectif de l'activité**

- Stimuler la capacité à se désengager d'une réponse automatique et trouver une alternative (ce qui stimule également la flexibilité)
- Stimuler l'attention auditive (et visuelle lorsque le support visuel est utilisé), car l'élève doit bien écouter les mots et conserver en mémoire la couleur qui y est associée

▶ **Matériel**

- Annexe 6 (liste de mots et cartes représentant ces mots à imprimer en A5 en couleurs)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Adressez-vous à un élève à la fois selon une suite logique (l'un à côté de l'autre, l'un derrière l'autre, pour que ça aille vite) et énoncez le mot tout en présentant simultanément la carte A5 le représentant. Présentez la consigne aux élèves : « *Dites-moi le plus vite possible le nom d'une couleur, mais attention, pas celle qui correspond au mot énoncé. Par exemple, si vous dites banane, il ne faut pas dire jaune* ». Il est important de s'assurer, avant de faire l'activité, que tous les mots de la liste sont bien connus de TOUS les élèves.

POINT D'ATTENTION

Dans cet exercice, il est conseillé d'utiliser Monsieur STOP pour ne pas se précipiter et éviter les erreurs. Invitez également les élèves à utiliser le détective pour vérifier si l'élève qui joue ne se trompe pas.

POUR APPROFONDIR

Une règle peut être ajoutée : ne pas énoncer la même couleur que celui qui vient de jouer. Dans l'exemple de la banane, si l'élève précédent a donné la couleur bleue, l'élève qui joue ne peut dire ni « *jaune* » ni « *bleu* ».

D'autre part, l'annexe 6 présente une liste de mots, mais d'autres listes peuvent être constituées avec d'autres mots fortement associés à une couleur.

VARIANTE

Autre cri est une variante de cette activité. Les mots énoncés sont des animaux et les élèves doivent dire le plus vite possible le cri d'un animal sauf de celui énoncé. Par exemple, si l'enseignant dit « *vache* », l'élève ne peut pas dire « *meuh* ».

Il est possible de réaliser cette activité sans utiliser le support visuel (les cartes A5). Il suffit d'énoncer le mot cible et les élèves doivent directement énoncer une autre couleur.

7

STOP ! JE RÉFLÉCHIS : PLUS GRAND EN RÉALITÉ

▶ À partir de 5 ans / en groupe-classe

▶ Objectif de l'activité

- Stimuler l'inhibition en empêchant la formulation d'une réponse automatique
- Entraîner la mémoire de travail par le maintien en mémoire des deux règles
- Exercer la flexibilité en passant d'une règle à l'autre

▶ Matériel

- Annexe 7 (56 cartes « animaux » : 40 cartes avec contour et 16 sans contour)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Mélangez les cartes en veillant à ce qu'il n'y ait pas, successivement, plus de 2 cartes avec contour. Présentez-les à l'ensemble de la classe et adressez-vous soit à toute la classe qui répond en chœur, soit à un élève à la fois à qui vous présentez 5-6 cartes avant de vous adresser à un autre élève.
- Annoncez les consignes :

- 1 « Je vais vous montrer des cartes une à une, sur lesquelles vous verrez deux animaux, l'un est dessiné en petit et l'autre en grand. Vous direz le nom de l'animal qui est le plus grand en réalité. Attention, il y a des attrapes, parfois, le plus grand animal en réalité est aussi le plus grand sur l'image, mais parfois le plus grand en réalité est le plus petit sur l'image. » (Dans cette partie, on ne joue donc qu'avec les cartes non encadrées.)
- 2 « Maintenant, on va faire le même jeu, mais attention, vous verrez de temps en temps des cartes avec un contour, comme ceci [montrer un exemple] ; dans ce cas-là, vous devrez me dire le nom de l'animal qui est le plus grand sur la carte ».

POINT D'ATTENTION

Dans cet exercice, il est conseillé d'utiliser Monsieur STOP pour ne pas aller trop vite. Proposez également aux élèves de vérifier les réponses des autres joueurs en utilisant le détective.

VARIANTE

Ce jeu peut être décliné dans d'autres versions (par exemple, avec des moyens de transport).

8

STOP ! JE RÉFLÉCHIS : QUESTION PRÉCÉDENTE

▶ À partir de 7 ans / en groupe-classe

▶ Objectif de l'activité

- Stimuler l'inhibition en empêchant une réponse prédominante
- Stimuler les capacités de mémoire de travail par le maintien en mémoire de la question
- Favoriser la flexibilité en se désengageant de la réponse qui devrait être donnée à la question posée

▶ Matériel

- Annexe 8 (liste de questions/instructions)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Posez une question ou donnez une instruction à un élève à la fois, dans l'ordre dans lequel ils sont assis. Les élèves ne peuvent pas répondre à la question ni réaliser l'instruction donnée ; ils doivent répondre à la question/instruction donnée à l'élève précédent. L'idéal est de pouvoir poser la première question à un autre intervenant qui n'y répond pas. Sinon, posez la première question à vous-même ou au premier élève chez qui vous reviendrez en fin de jeu pour qu'il puisse participer.
- Expliquez : « *Je vais poser une première question à voix haute, à laquelle personne ne va répondre. Ensuite, [nommez / montrez l'élève] à qui je pose une autre question devra répondre à la première question. Je poserai ensuite une troisième question à [nommez / montrez l'élève suivant] et il devra répondre à la deuxième question, celle posée au premier élève et ainsi de suite* ».

POINT D'ATTENTION

Les élèves peuvent utiliser Monsieur STOP dont le rôle leur est rappelé pour s'empêcher de répondre à la question qui leur est posée ainsi que le détective pour bien écouter les questions précédentes et suivre l'activité.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

L'avantage de cette activité, c'est qu'on peut la faire plusieurs fois par semaine, en reprenant de nouvelles questions à chaque fois.

9

STOP ! JE RÉFLÉCHIS : VICE VERSA

▶ À partir de 3 ans / en groupe-classe

▶ Objectif de l'activité

- Travailler l'inhibition d'une réponse verbale hautement associée à un support visuel
- Stimuler la mémoire de travail par le maintien en mémoire des deux règles associées (pour le niveau 2)
- Favoriser la flexibilité en passant d'une règle à l'autre (pour le niveau 2)

▶ Matériel

- Annexe 9 (cartes représentant des contraires). Il existe 5 versions (garçon/fille, ouvert/fermé, main/pied, pomme/poire, vélo/moto).
Imprimez une trentaine de cartes en respectant la proportion 75 % sans contour – 25 % avec contour

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Montrez à l'ensemble de la classe les cartes, une à une. Adressez-vous à un élève à la fois selon une suite logique (l'un à côté de l'autre, l'un derrière l'autre, pour procéder rapidement) et donnez les consignes (version pomme/poire) :

Niveau 1. « *Je vais vous montrer quelques cartes sur lesquelles vous verrez soit une pomme, soit une poire et vous devrez dire l'inverse de ce que vous voyez ; donc, quand vous voyez une poire, vous dites "pomme" et quand vous voyez une pomme, vous dites "poire" »* (dans cette partie, ne jouez qu'avec les cartes non encadrées).

Niveau 2. « *Maintenant, on va faire le même jeu, mais attention, vous verrez de temps en temps des cartes avec un contour, comme ceci [montrer un exemple] ; dans ce cas-là, vous devrez me dire ce que vous voyez réellement ; si vous voyez une pomme vous dites "pomme" et si vous voyez une poire vous dites "poire" »* (dans cette partie, jouez avec toutes les cartes, 75 % non encadrées et 25 % encadrées).

- Les cartes ne sont pas triées. Mélangez-les et assurez-vous qu'il n'y ait pas plus de deux cartes identiques successivement.

POINT D'ATTENTION

Dans cet exercice, il est conseillé d'utiliser Monsieur STOP et le détective.

« *Pense bien à réveiller ton Monsieur STOP pour ne pas commettre d'erreurs. »*

« *Le détective doit aussi t'aider à vérifier si ton camarade ne se trompe pas. »*

▶ **À partir de 3 ans / en groupe-classe**▶ **Objectif de l'activité**

- Entraîner les capacités d'inhibition d'une réponse prédominante sur le versant moteur
- Entraîner à diminuer l'impulsivité
- Stimuler les capacités de mémoire de travail
- Travailler la flexibilité

▶ **Matériel**

- Annexe 10 :
 - 1 carte A4 « chevalet » (et/ou une par groupe en fonction de la taille de la classe)
 - 36 cartes de jeu (en format A4 ou en format petites cartes)
 - 24 cartes standards (8 lapins, 8 singes, 8 souris)
 - 12 cartes distracteurs (6 endormis [2 lapins, 2 singes, 2 souris], 6 yeux bandés [2 lapins, 2 singes, 2 souris])
 - 1 set de nourriture à trouver/confectionner (1 banane, 1 carotte, 1 fromage) par groupe

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

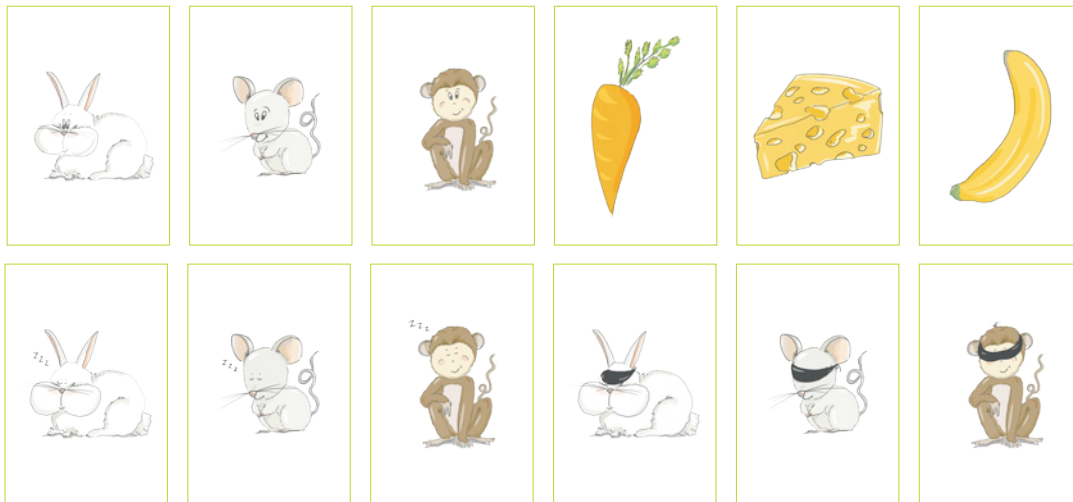
Ce jeu est inspiré du jeu *Crok Crok Crok* (Bioviva)

- Divisez la classe en groupes de 4-5 élèves et distribuez un set de nourriture à chacun.
- Affichez la carte « chevalet » au tableau de manière à ce que tout le monde la voie bien et donnez les consignes :

« Sur cette carte, vous voyez trois animaux, un lapin, une souris et un singe ainsi que ce qu'ils mangent ; le lapin mange des carottes, la souris mange du fromage et le singe mange des bananes. Je le laisse au tableau pour que vous vous souveniez bien de ce que chaque animal mange. Je vais vous montrer des cartes sur lesquelles il y a un animal ; vous devrez alors attraper le plus vite possible la nourriture de cet animal, que j'ai mis au centre de chaque groupe. Par exemple, si je vous montre le lapin, il faut attraper la carotte ».

Faire 2-3 essais.

« Attention, maintenant, je vais rajouter quelques attrapes ; si l'animal que je vous montre a les yeux bandés [montrez un exemple], il ne voit rien donc il se trompe de nourriture, vous devrez donc prendre n'importe quelle nourriture sauf la sienne [faites un essai] et s'il dort [montrez un exemple], il ne mange pas donc vous ne devez rien faire [faites un essai] ».



POINT D'ATTENTION

Dans cet exercice, il est conseillé d'utiliser Monsieur STOP : « N'oubliez pas de bien réveiller votre Monsieur STOP pour réfléchir avant d'agir ; je ne vais pas trop vite, je prends le temps de regarder si l'animal a les yeux bandés, s'il dort ou non et puis je choisis ce que je dois faire ». Le détective est également sollicité pour vérifier si les camarades ne commettent pas d'erreurs.

VARIANTE

Chez les tout-petits (3-4 ans), il est préférable de ne jouer qu'avec les cartes « normales » et « dodo ». Chez les plus grands, le nombre d'animaux (et donc d'associations) peut être augmenté.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Avec certains jeunes élèves, cela peut créer des conflits ou de la compétition quand ils doivent se jeter sur l'objet rapidement, alors j'ai décidé que pour chaque groupe, un élève par tour pouvait répondre. Cela a réglé le souci et les autres devaient faire le détective pour rester actifs.

▶ **À partir de 3 ans / en groupe-classe**▶ **Objectif de l'activité**

- Stimuler les capacités d'inhibition d'une réponse prédominante, s'empêcher de donner une réponse verbale automatique
- Entraîner les capacités de mémoire de travail
- Travailler la flexibilité

▶ **Matériel**

- Annexe 11 (2 versions : éléphant/souris et vache/mouche) :
 - Version facile : imprimez 24 cartes sans contour (12 éléphants et 12 souris ou 12 vaches et 12 mouches), mélangez-les en veillant à ce qu'il n'y ait pas plus de deux cartes identiques successives.
 - Version complexe : imprimez 8 cartes avec contour (4 éléphants et 4 souris ou 4 vaches et 4 mouches), intégrez-les aux 24 cartes sans contour en veillant à ce qu'il n'y ait pas plus de deux cartes identiques qui se succèdent. Le nombre de cartes à imprimer n'est pas fixe et peut donc être adapté en fonction des besoins, tant que la proportion 75 % de cartes sans contour – 25 % de cartes avec contour est respectée. Intégrez les cartes avec contour dans le paquet de cartes. Lorsque la carte est encadrée, l'élève doit dire si l'image est petite ou grande, sur la carte.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Placez-vous devant la classe et présentez les cartes une à une. Donnez la consigne aux élèves (version éléphant/souris) :

« Je vais vous montrer des cartes une à une sur lesquelles vous verrez soit un éléphant, soit une souris. Vous devrez me dire le plus vite possible si dans la réalité l'animal est grand ou petit, donc si je vous montre un éléphant, vous dites "grand" si je vous montre une souris, vous dites "petit", quelle que soit la taille de l'animal sur ma carte. On va essayer tous ensemble ».
- Faites quelques essais avant de présenter 6-7 cartes à chaque élève à son tour ou faites-le avec tout le groupe classe qui répond en chœur.

POINT D'ATTENTION

Pour cet exercice, il est conseillé d'utiliser Monsieur STOP : « N'oubliez pas de bien réveiller votre Monsieur STOP pour réfléchir avant d'agir ; je ne vais pas trop vite, je prends le temps de regarder quel animal est sur la carte et puis je choisis ce que je dois dire ». Le détective est également sollicité pour vérifier si les camarades ne commettent pas d'erreurs.

VARIANTE

D'autres versions peuvent être créées avec des éléments qui sont bien connus pour être plus petits/grands que l'autre.

▶ **À partir de 3 ans / en groupe-classe**▶ **Objectif de l'activité**

- S'empêcher de réaliser une commande motrice donnée oralement et inhiber les distracteurs/interférences
- Inhiber les interférences en s'empêchant d'être influencé par les réponses des voisins (qui ne font pas tous partie du même groupe et qui ne doivent donc pas appliquer la même règle)

▶ **Matériel**

- Annexe 12 : Imprimez les planches A4 ou les petites cartes (selon la variante choisie) de manière à ce qu'il y ait une carte par élève, en respectant la proportion 50 % de coccinelles – 50 % d'éléphants

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Dispersez les planches A4 au sol de manière aléatoire.
- Divisez la classe en 2 groupes et trouvez un moyen visuel de différencier les groupes. Par exemple, les élèves peuvent porter des foulards de couleurs différentes ou bien un groupe porte une casquette et l'autre n'en porte pas. Le but est que vous puissiez les distinguer facilement de là où vous êtes.
- Donnez la consigne : « *Je vais lever une planche avec soit un éléphant, soit une coccinelle. Les enfants du groupe A devront se placer sur une carte identique à celle que je montre tandis que les enfants du groupe B devront aller se placer sur l'autre dessin ; si je montre une coccinelle, les enfants du groupe B devront aller sur un éléphant et si je montre un éléphant vous devrez aller sur une coccinelle* ».

Lors d'une deuxième partie, les règles changent ; les enfants du groupe A vont sur la carte opposée et les enfants du groupe B exécutent correctement la demande.

POINT D'ATTENTION

Dans cet exercice, il est conseillé d'utiliser Monsieur STOP et le détective : « *Vous devez bien penser à Monsieur Stop pour ne pas aller trop vite et ne pas commettre d'erreurs. Ne regardez pas vos voisins car ils ne doivent pas faire la même chose que vous. Pensez aussi à votre détective pour vérifier si vous avez suivi la bonne règle* ».

VARIANTE

Si l'espace ne permet pas de disperser les planches A4 au sol, l'exercice peut se faire assis avec des petites cartes ; chaque élève reçoit une carte éléphant et une carte coccinelle et lève la carte correspondant à la réponse correcte (en fonction de la règle à laquelle il doit répondre).

4.2.3 | INHIBITION DE DISTRACTEURS

L'inhibition des distracteurs correspond à la capacité à ne pas porter son attention sur les éléments qui sont présents dans l'environnement et qui ne sont pas pertinents pour l'activité à réaliser. Être capable d'inhiber des distracteurs, c'est être capable de centrer ses ressources attentionnelles uniquement sur les éléments en lien avec l'activité en cours ; Monsieur STOP et le détective sont donc sollicités dans ces activités.

Dans cette section, 3 fiches sont proposées :

FICHE 13 - JE ME CONCENTRE : LE BON CHOIX

> Page 52

FICHE 14 - JE ME CONCENTRE : QUI A DISPARU ?

> Page 53

FICHE 15 - JE ME CONCENTRE : LES SERPENTS

> Page 54

13

JE ME CONCENTRE : LE BON CHOIX

▶ **À partir de 5 ans / en groupe-classe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Stimuler la capacité à inhiber des distracteurs visuels
- Stimuler les capacités d'attention visuelle

▶ **Matériel**

- Annexe 13 (25 cartes par version, il y a 5 versions)
- 2 dés à fabriquer

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Répartissez la classe en groupes de 4-5 élèves.
- Distribuez à chaque groupe un jeu de cartes (choisir une version parmi : fruits – animaux – transports – instruments de musique – balles) sur des fonds de couleurs différentes et deux dés (1 dé fruits – animaux – transports – instruments de musique – balles en fonction de la version et 1 dé de couleurs).
- Donnez les consignes : « *Étalez toutes les cartes sur la table, face visible, de façon à ce qu'elles soient à la portée des enfants. Chacun à son tour lance les deux dés en même temps et les autres joueurs doivent retrouver le plus vite possible la carte qui correspond à ce qui apparaît sur les deux dés. Par exemple (version animaux), si le dé des animaux tombe sur le lion et le dé de couleurs tombe sur le jaune, vous devez attraper la carte lion sur fond jaune. Si vous vous trompez, vous devez rendre une carte que vous avez préalablement gagnée* ».

POINT D'ATTENTION

Bien qu'il s'agisse d'un jeu de rapidité, les élèves peuvent utiliser leur Monsieur STOP pour ne pas se précipiter et prendre le temps d'utiliser leur détective afin de bien observer. La statue permet de rester calme quand un autre élève lance les dés.

VARIANTE

Vous pouvez changer les règles et demander aux élèves d'attraper le plus vite possible une carte qui n'est pas celle correspondant à la combinaison des dés, ou bien de continuer à utiliser les règles originales, mais de ne rien faire quand le dé est rouge. La multiplication des règles avec ce matériel est facilement réalisable.

14

JE ME CONCENTRE : QUI A DISPARU ?

▶ **À partir de 5 ans / en groupe-classe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Stimuler l'inhibition de distracteurs visuels
- Stimuler l'attention sélective visuelle

▶ **Matériel**

- Annexe 14
 - Cartes pour 3 versions : animaux – fruits – transports)
 - Planches contenant 4 animaux dans 4 couleurs

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ (exemple de la version « animaux »)

Placez les élèves par groupe. Distribuez l'ensemble des cartes contenant des animaux (poule, cheval, vache, lapin, cochon) de différentes couleurs (orange, bleu, vert, rouge et violet) à toute la classe et placez-les face visible dans chaque groupe. Il y a donc 5 animaux et 5 couleurs au total. Montrez la planche contenant 4 animaux dans 4 couleurs différentes à toute la classe.

- **Partie 1 - Critère forme.** Donnez la consigne : « *Le groupe d'élèves doit trouver le plus vite possible l'animal manquant sans se préoccuper de la couleur. Par exemple, s'il y a sur la planche : la poule orange, le cheval bleu, la vache verte et le lapin rouge, celui qui manque est le cochon (peu importe la couleur). Si un enfant dans le groupe a cette carte parmi les siennes, il doit la lever en l'air pour la montrer aux autres* ».
- **Partie 2 - Critère couleur.** Donnez la consigne : « *Le groupe d'élèves doit trouver le plus vite possible la couleur manquante. Par exemple, s'il y a sur la carte : la poule orange, le cheval bleu, la vache verte et le lapin rouge, la couleur qu'il manque est le violet (peu importe la forme). Donc, si un enfant du groupe a cette carte parmi ses cartes, il doit la lever en l'air pour la montrer aux autres* ».
- **Partie 3 - Critères forme et couleur.** Donnez la consigne : « *Le groupe d'élèves doit trouver le plus vite possible l'animal ET la couleur manquants. Par exemple, s'il y a sur la carte : la poule orange, le cheval bleu, la vache verte et le lapin rouge, celui qui manque est le cochon violet. Donc, si un enfant du groupe a le cochon mauve parmi ses cartes, il doit la lever pour la montrer aux autres* ».

POINT D'ATTENTION

Rappeler aux élèves de réveiller leur Monsieur STOP « *je réfléchis et puis j'agis, je ne lève pas une carte trop vite au risque de me tromper* » et leur détective « *je suis bien concentré, je regarde attentivement pour retrouver ce qu'il manque* ».

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Cette activité travaille bien le détective pour vérifier qu'on ne fasse pas d'erreurs. À ce sujet, j'ai créé un grand panneau « détective » en classe, avec les différentes étapes à respecter lorsqu'on fait un bricolage en classe (mettre son nom, ranger le matériel, etc.). Désormais les élèves vont vérifier leur production avant de me rendre leur travail.

▶ **À partir de 5 ans / en groupe-classe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Stimuler l'inhibition de distracteurs visuels
- Stimuler l'attention sélective visuelle

▶ **Matériel**

- Annexe 15 (imprimez en adaptant le nombre de petites cartes au nombre d'élèves et au niveau de difficulté souhaité)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Distribuez l'ensemble des petites cartes « serpents » que les élèves placent face visible devant eux. Montrez une grande planche sur laquelle il y a 6 serpents différents.

- **Partie 1 - Attention visuelle.** Donnez la consigne : « *Observez la planche et cherchez si un ou plusieurs de vos serpents est/sont sur la grande planche. Si c'est le cas, levez ces cartes le plus vite possible pour la/les montrer aux autres. Sinon, ne faites rien* ».
- **Partie 2 - Inhibition.** Donnez la consigne : « *Observez la planche et regardez si un ou plusieurs de vos serpents est/sont sur la grande planche. Si c'est le cas, ne LEVEZ PAS ces cartes. Vous levez le plus vite possible les cartes de serpents qui ne sont PAS sur la grande planche* ».

POINT D'ATTENTION

Rappelez aux élèves de réveiller leur Monsieur STOP pour ne pas se précipiter et prendre le temps d'observer, ainsi que leur détective pour être attentif aux détails visuels.

VARIANTE

Ce jeu est inspiré du jeu *Sardines* (Djeco) pour lequel les mêmes règles peuvent être utilisées.

Par ailleurs, l'activité peut se présenter de différentes manières :

- avoir les planches en A3 pour plus de visibilité ;
- faire des sous-groupes : chaque sous-groupe a sa planche pour mieux la voir ;
- faire deux groupes (dirigés par 2 personnes différentes) ;
- si on travaille avec tout le groupe, prévoir d'avoir plusieurs fois la même planche pour que chaque élève la voie de « face ».

POUR APPROFONDIR

Ce jeu a été décliné en 2 niveaux de difficulté, mais pour complexifier un peu plus l'exercice, augmentez le nombre de petites cartes par élève.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Le matériel m'a permis d'introduire également les notions de formes géométriques.

4.2.4 | CONTRÔLE MOTEUR

Le contrôle moteur correspond à la capacité à gérer son agitation psychomotrice. Le personnage utilisé pour ces activités est la statue.

Dans cette section, 2 fiches sont proposées :

FICHE 16 - J'IMITE LA STATUE

> Page 56

FICHE 17 - JE CONTRÔLE MES MOUVEMENTS

> Page 57

16

J'IMITE LA STATUE

- ▶ **À partir de 2,5 ans / en groupe**
- ▶ **Objectif de l'activité**
 - Contrôler son comportement moteur par la prise de conscience des mouvements qui animent son corps
- ▶ **Matériel**
 - Ne nécessite aucun matériel spécifique

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

L'activité peut se dérouler en deux parties :

- 1 Consigne aux élèves : « *Mettez-vous debout et cherchez à rester sans bouger, comme une statue, c'est-à-dire en se tenant droit, les bras le long du corps et les pieds joints* ». Vous pouvez leur poser quelques questions :
 - « *Que se passe-t-il dans votre corps ?* »
 - « *Y a-t-il des parties de votre corps qui bougent encore ? Lesquelles ?* »
 - « *Y a-t-il quelque chose qui vous a aidé à rester immobile ?* »
- 2 Consigne aux élèves : « *Ensuite, bougez dans la classe et imitez la statue dès que je dis "statue !"* ».

POINT D'ATTENTION

Le personnage de la statue peut être introduit/doit être utilisé lors de cette activité, tout comme avec le *Freeze dance* (fiche 3).

REMARQUE

Tout comme le *Freeze dance* (fiche 3), cette activité permet d'introduire le personnage de la statue et peut être combinée à la lecture du livre *Un petit chat agité* (Bouquet, & Lambert, 2018) afin de trouver des techniques pour se calmer, apaiser son corps, etc.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Les élèves ont vraiment bien intégré le rôle des différents personnages dans les diverses situations de la vie quotidienne, ils commencent à y penser sans que je doive le leur rappeler. Ils comprennent que la statue va leur permettre de se concentrer plus facilement.

▶ **À partir de 4 ans / en groupe**

▶ **Objectif de l'activité**

- Contrôler son comportement moteur

▶ **Matériel**

- Différents jeux disponibles dans le commerce peuvent être utilisés : *Salut les pingouins* (Ravensburger), jeu de société en bois *Jenga* (Hasbro Gaming), *Tour chancelante* (Goki), *Pisa* (Jumbo), jeu de suspension *Suspend* (Melissa, & Doug)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Présentez un jeu (voir liste ci-dessus) sur une table et placez les élèves tout autour. Ils jouent à tour de rôle en plaçant une pièce/enlevant un bloc.
- Insistez sur l'importance de contrôler ses mouvements tant pour l'élève qui joue et qui doit délicatement placer la pièce/enlever le bloc pour ne pas tout faire tomber, que pour les autres élèves qui ne doivent pas déconcentrer l'élève qui joue.

POINT D'ATTENTION

Cette activité demande d'utiliser le personnage de la statue : « *Pensez bien à votre statue pour ne pas faire de mouvements brusques* ».

REMARQUE

Les élèves sont souvent enthousiastes en jouant à ces jeux, ce qui les rend plus agités ; il est donc intéressant de faire le lien entre les émotions et l'inhibition ; malgré les émotions fortes ressenties (joie, excitation), il est nécessaire de contrôler son corps.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Ces jeux sont super pour travailler les notions de poids et masse avec mes élèves, je n'y avais jamais pensé !

4.3 | LES FICHES PÉDAGOGIQUES CIBLANT LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES, PAR PROCESSUS

Comme expliqué dans les recommandations, la généralisation est importante et il est profitable d'utiliser les personnages de métacognition dans toute activité, y compris lors d'activités stimulant les compétences socio-émotionnelles.

4.3.1 | THÉORIE DE L'ESPRIT – COMPRÉHENSION DES ÉTATS MENTAUX AFFECTIFS

4.3.1.1 | IDENTIFICATION

La première composante de la compréhension des états mentaux affectifs est l'identification, c'est-à-dire la capacité à reconnaître et exprimer une émotion dans différentes modalités (visuelle, verbale, auditive). La modalité visuelle concerne l'identification par l'observation de l'expression émotionnelle de visages, ou d'attitudes d'une personne. La modalité verbale permet l'identification des termes émotionnels exprimés, qui est couplée à la modalité auditive, à travers l'intonation de la voix, de l'expression de rires ou de pleurs, etc.

Dans cette section, 5 fiches sont proposées :

FICHE 18 - JE DÉCOUVRE COMMENT S'EXPRIMENT LES ÉMOTIONS > Page 59

FICHE 19 - J'APPRENDS À RECONNAÎTRE DES ÉMOTIONS
SUR LES VISAGES ET SUR MON PROPRE VISAGE > Page 60

FICHE 20 - JE RECONNAIS LES ÉMOTIONS QUAND LES AUTRES ME
PARLENT, LES AUTRES RECONNAISSENT MES ÉMOTIONS
QUAND JE PARLE > Page 62

FICHE 21 - JE JOUE AVEC DES MASQUES D'ÉMOTIONS > Page 63

FICHE 22 - MES ÉMOTIONS AU FIL DE LA JOURNÉE > Page 64

▶ **À partir de 3 ans / en groupe**▶ **Objectif de l'activité**

- Identifier des émotions de façon visuelle sur base de pictogrammes/ dessins/images
- Reconnaître les 4 émotions de base et les différentes façons d'exprimer une même émotion

▶ **Matériel**

- Annexe 16 : les 4 émotions de base (joie, colère, tristesse et peur) représentées selon différents supports visuels (smileys, pictogrammes, dessins, personnages, élèves, uniquement le visage ou tout le corps visible, etc.) à placer dans des enveloppes (une par élève)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Distribuez à chaque élève une enveloppe contenant les représentations des 4 émotions de base illustrées sur un support visuel (1 famille) ; les élèves reçoivent donc chacun une « famille » différente. Laissez les élèves découvrir les images illustrant des visages avec différentes expressions émotionnelles.
- Demandez aux élèves « *Montrez-moi l'image représentant la joie* ». Procédez de la même manière pour la colère, la tristesse et la peur.
- Vous pouvez ensuite suggérer aux élèves d'échanger leurs enveloppes avant de rejouer pour qu'ils découvrent les émotions représentées différemment.
- Une discussion autour de l'identification des émotions peut émerger en posant des questions telles que :
 - « *Il est possible d'utiliser plusieurs supports pour représenter une émotion, cela peut être des pictogrammes, qui a des pictogrammes ? Cela peut être des dessins, qui a des dessins ? Des photos de visages, qui a des visages ?* »
 - « *Comment reconnaît-on la joie ?* »
 - « *Comment reconnaît-on la tristesse ?* »
 - « *Comment reconnaît-on la colère ?* »
 - « *Comment reconnaît-on la peur ?* »

POUR APPROFONDIR

Pour complexifier l'activité, d'autres émotions peuvent être ajoutées (la surprise, la sérénité, le dégoût, etc.).

▶ **À partir de 3 ans / en groupe-classe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Identifier des émotions de façon visuelle sur base de photos
- Reconnaître les 4 émotions de base et les indices émotionnels de l'expression qui la caractérisent
- Identifier la façon dont les 4 émotions s'expriment sur son propre visage

▶ **Matériel**

- Le *Jeu des visages* (Nathan) qui contient notamment 8 planches (4 garçons + 4 filles représentant chaque émotion de base) + 8 petites cartes (4 garçons + 4 filles représentant chaque émotion de base)
- Un miroir (l'idéal étant un miroir sur pied car les émotions ne se limitent pas au visage, mais s'expriment également à travers tout le corps)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Présentez aux élèves les planches représentant des photos de visages exprimant diverses émotions. Pour cela, demandez-leur d'observer et de dire ce qu'ils voient. Interrogez un élève à la fois pour qu'il puisse énoncer l'émotion qu'il associe à l'image que vous montrez.
- Ensuite, invitez chaque élève à son tour à venir à l'avant de la classe pour piocher une petite carte illustrant une photo d'un visage exprimant une émotion. Demandez-lui de la mimer pour la classe qui doit deviner de quelle émotion il s'agit.
- Placez l'élève devant un miroir pour qu'il puisse voir ce qui se passe sur son visage et sur le reste de son corps lorsqu'il mime une émotion. Faites passer le miroir au reste du groupe pour chaque émotion.
- Demandez aux élèves de décrire ce qui se passe sur leur visage et leur corps quand ils sont contents/fâchés/tristes/qu'ils ont peur. Attirez l'attention des élèves sur les mouvements de la bouche, des yeux, des sourcils, des membres. Posez ensuite la question concernant l'émotion chez quelqu'un d'autre : « *Comment reconnaissez-vous chez un copain ou une copine qu'il ou elle est content(e), triste, fâché(e), qu'il ou elle a peur ?* ».

Exemples :

- **Joie** : grand sourire, fossettes marquées, pattes d'oies aux coins des yeux, on fait les choses rapidement, on fait de grands mouvements, on lève les bras.
- **Tristesse** : yeux qui tombent, front qui se lève, coins de la bouche vers le bas, on fait les choses lentement, pleurs, larmes qui coulent, corps recroquevillé.
- **Colère** : dents serrées, front plissé, regard fixe, narines dilatées, rides autour des lèvres, cris, poings fermés, bras croisés.
- **Peur** : yeux écarquillés, sourcils relevés, bouche ouverte ou plissée, le corps est en retrait, on se recule, on se cache les yeux, on peut aussi être figé ou s'encourir.

POUR APPROFONDIR

Les causes des émotions de base peuvent déjà être abordées dans le cadre de cette activité. Demandez aux élèves de raconter la dernière fois qu'ils se sont sentis contents, fâchés, tristes, effrayés et d'expliquer pourquoi. Pour certains élèves, il est difficile de se remémorer ce genre de situations ou d'événements. Ce qui peut les aider est que vous démarriez en racontant une situation que vous avez vécue et qui a provoqué une émotion particulière : « *Pour ma part, la dernière fois que je me suis senti(e) triste, c'était hier, car j'étais malade et je n'ai pas pu aller me promener avec mes enfants* », ou « *La dernière fois que je me suis senti(e) content(e), c'était ce matin, car j'ai appris une bonne nouvelle* ».

Veillez toutefois à donner un exemple choisi avec précaution pour ne pas atteindre les élèves avec quelque chose de perturbant.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Je n'avais jamais pensé à mettre mes élèves face à un miroir pour prendre conscience de la façon dont leurs émotions s'expriment. C'est une activité simple, facile à mettre en place que j'ai adorée, et que je referai chaque année pour démarrer une animation sur les émotions.

▶ **À partir de 5 ans / en groupe**

▶ **Objectif de l'activité**

- Repérer des indices émotionnels, sur base d'intonations

▶ **Matériel**

- Cartes sur lesquelles sont reprises des phrases courtes décrivant un événement pouvant conduire à une émotion

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Lisez une phrase en lui donnant une émotion (par son contenu, bien entendu, mais surtout par l'intonation). Pour chaque phrase, désignez un élève et demandez-lui de quelle émotion il s'agit une fois que vous l'avez lue.

Exemples :

- **Joie**

- Ma meilleure amie vient dormir à la maison.
- La maîtresse m'a félicité pour mon travail.

- **Tristesse**

- Mon frère a mangé mon gouter.
- On m'a bousculé dans la cour de récréation.

- **Colère**

- Mon jouet préféré est cassé.
- Ma copine ne me parle pas.

- **Peur**

- Un chien a l'air féroce et aboie.
- Il fait tout noir dans ma chambre.

VARIANTE

Si les élèves ne savent pas lire, vous pouvez chuchoter la phrase dans l'oreille de l'élève et lui demander de la dire au groupe. Pour des élèves sachant lire, donnez-leur la phrase écrite sur papier pour qu'il la lise et se l'approprie avant de la dire tout haut.

POUR APPROFONDIR

Certaines phrases sont énoncées avec l'intonation de l'émotion et d'autres sans intonation. En maternelle, vous pouvez faire les deux (avec et sans intonation). En primaire, vous pouvez prononcer la même phrase avec une intonation différente pour que ce soit un peu plus complexe.

21

JE JOUE AVEC DES MASQUES D'ÉMOTIONS

- ▶ **À partir de 3 ans / en groupe-classe ou en individuel**
- ▶ **Objectif de l'activité**
 - Identifier les émotions en modalité visuelle
 - Exprimer les émotions
- ▶ **Matériel**
 - Annexe 17 (masques de couleur représentant les 4 émotions de base)
 - Élastiques pour attacher le masque

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

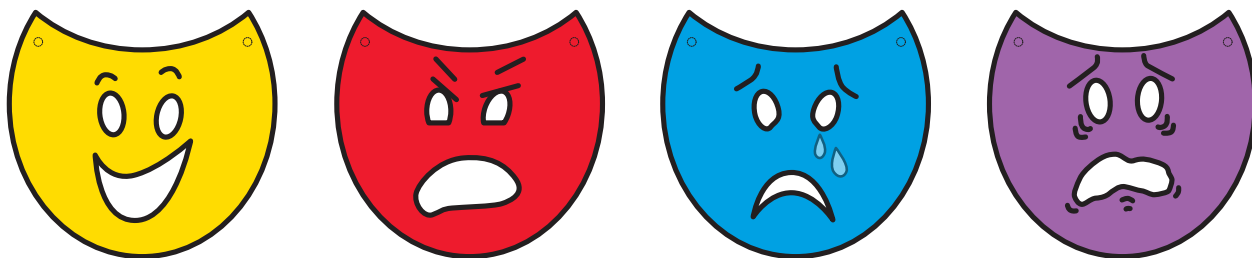
- Donnez la consigne aux élèves : « *J'ai des masques qui représentent les 4 émotions de base ; celui-ci se sent comment [joie], et celui-ci [colère], celui-ci [tristesse] et celui-ci [peur] ?* ».
- Demandez ensuite à la classe : « *À quelle situation vous fait penser ce masque ?* ».

POUR APPROFONDIR

Avec des élèves plus âgés, il est possible de créer des masques pour un plus grand nombre d'émotions et de travailler les nuances entre deux émotions proches, ce qui permet de travailler l'expression, l'identification, le vocabulaire associé, etc.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Certains élèves sont plus attirés par la couleur des masques que par l'émotion qu'ils représentent. Il m'a semblé nécessaire de leur rappeler que les couleurs sont utilisées comme un code qui sera toujours le même pour chaque émotion.



▶ **À partir de 3 ans / en groupe-classe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Identifier des émotions ressenties à l'aide d'un support
- Exprimer des émotions

▶ **Matériel**

- Annexe 18 (en guise d'exemple, il existe d'autres supports)

Cette activité peut être réalisée sous forme de bricolage où chaque élève fabrique son émomètre, et le ramène à la maison pour avoir un support à domicile également

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Montrez l'émomètre à toute la classe et expliquez : « Ici, chaque émotion est représentée : la joie, la colère, la peur, la tristesse. L'émomètre restera en classe pour que chacun puisse exprimer son émotion quand il en ressent le besoin ou quand je vous le suggérerai. Chacun place sa pince à linge à l'endroit qui correspond à son humeur, à comment il se sent. Quand tu places ta pince à linge, tu peux expliquer pourquoi tu te sens comme ça si tu en as envie, mais si tu n'as pas envie, tu ne dois pas ».
- Au cours de la semaine, invitez régulièrement les élèves à placer la pince à linge sur l'émotion qu'ils éprouvent pour les aider à s'exprimer. L'émomètre peut en effet être utilisé au moment d'arriver en classe le matin, après une récréation, suite à une activité d'apprentissage...

POUR APPROFONDIR

Pour utiliser ce support avec des plus grands, vous pouvez ajouter la notion d'intensité de l'émotion en mettant une graduation à côté de l'émotion pour que les élèves puissent nuancer leur réponse.

VARIANTE

Il est tout à fait possible d'ajouter l'une ou l'autre émotion si c'est utile dans le groupe d'élèves avec lequel on travaille.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

J'ai fabriqué un émomètre en miniature pour un de mes élèves pour qu'il puisse le mettre dans sa poche et l'emporter en récréation. Il revient de la récréation en étant moins frustré car il a pu montrer son émotion et s'expliquer.



4.3.1.2 | COMPRÉHENSION

La seconde composante de la ToM affective correspond à la compréhension des émotions, c'est-à-dire la capacité à comprendre les causes et conséquences des émotions ainsi que le lien entre les émotions et les désirs.

Dans cette section, 3 fiches sont proposées :

FICHE 23 - J'APPRENDS À COMPRENDRE LES ÉMOTIONS
AVEC MARION ET SIMON

> Page 66

FICHE 24 - J'APPRENDS POURQUOI ON RESSENT DES ÉMOTIONS

> Page 67

FICHE 25 - MON THERMOMÈTRE DES ÉMOTIONS

> Page 68

J'APPRENDS À COMPRENDRE LES ÉMOTIONS AVEC MARION ET SIMON

▶ **À partir de 3 ans / en petits groupes ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Relier les émotions de base à une situation

▶ **Matériel**

- Le jeu *Marion, Simon et leurs émotions* (Passe-temps)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Proposez aux élèves de faire l'activité en individuel ou par deux et présentez-leur les vignettes. Les vignettes représentent une situation d'émotion sur laquelle les personnages n'ont pas de visage ; les élèves doivent choisir le visage correspondant à l'émotion de la vignette parmi les 4 personnages qu'ils ont à disposition.
- Expliquez : « *Je vais vous lire la phrase de la situation sur la vignette. Quand vous avez reconnu de quelle émotion il s'agit, vous prenez le visage qui correspond et vous le déposez à la place du visage blanc* ».
- Procédez de la même manière pour chaque planche.

POUR APPROFONDIR

Le jeu comporte 15 émotions (regroupant les émotions de base et des émotions complexes comme la fierté, la gêne). Il est donc possible d'exploiter ce matériel avec des élèves plus âgés. Quand les élèves savent lire, ils peuvent effectuer l'exercice sans que l'enseignant doive leur lire la phrase.

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Identifier les émotions de base mises en contexte

▶ **Matériel**

- Le jeu *Devine pourquoi* (Passe-temps) constitué de 4 planches (une par émotion) représentant chacune des 12 situations sociales illustrant une émotion de base + 48 petites cartes illustrant chacune des situations

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Présentez les 4 planches à l'ensemble de la classe : « *Voici les 4 émotions illustrées sur ces 4 planches ; il y a différentes situations sur chaque planche qui expriment toutes la même émotion* ».
- Demandez : « *De quelle émotion s'agit-il ?* ». Donnez ensuite un *feedback* : « *C'est donc la famille de la joie, de la peur, de la colère ou de la tristesse* ».
- Positionnez ensuite les planches de manière à ce que l'ensemble de la classe les voie et placez le tas de petites cartes à l'avant de la classe.
- Expliquez : « *Chacun à son tour vient près de moi, pioche une petite carte, reconnaît l'émotion (quand vous savez de quelle émotion il s'agit, vous me le dites dans l'oreille pour vous assurer que c'est juste). Ensuite, vous devrez mimer la situation pour que le reste de la classe devine de quelle émotion il s'agit* ».
- Si mimer est trop difficile pour l'élève, proposez-lui de raconter ce qu'il se passe sur la carte.

VARIANTE

En individuel, vous pouvez jouer sous forme de « Loto », c'est-à-dire que l'élève pioche une carte et vous fait deviner la situation. Déposez ensuite la carte sur l'image correspondante. C'est alors à votre tour de piocher et de faire deviner à l'élève et ainsi de suite.

POUR APPROFONDIR

Ce genre de jeu permet également d'aborder les causes des émotions en demandant aux élèves si certaines situations présentées génèrent, chez eux, la même émotion ou s'ils sont capables d'exprimer ce qui peut causer cette émotion.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Le matériel est très ludique, les élèves ne voient pas le temps passer, et n'ont pas l'impression de travailler, ils sont très réceptifs et ça remotive les troupes !

▶ À partir de 5 ans / en individuel

▶ Objectif de l'activité

- Identifier l'intensité des émotions
- Réguler ses émotions de façon adaptée
- Discerner différents niveaux d'intensité des émotions
- Exprimer ce dont on a besoin pour réguler ou gérer une émotion (en fonction de son intensité)

▶ Matériel

- Une feuille A4 (ou plus petit si on veut faire une version de poche) avec l'image d'un thermomètre au milieu de celle-ci
- Prévoir un ensemble d'images représentant les différents niveaux de la colère et des moyens pour la diminuer (bouger, rester seul, s'allonger, aller courir, respirer calmement, voir un ami, etc.). Si le thermomètre reste à l'école, prévoyez des images illustrant les activités qui peuvent être mises en place, sans que cela dérange l'organisation de la classe. Par exemple, évitez de mettre l'image d'un élève qui a besoin de grignoter pour réduire sa tristesse si vous n'autorisez pas ce comportement à tout moment de la journée, ne prenez pas l'image d'un élève qui a besoin d'aller crier dehors si ce n'est pas faisable dans votre classe.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Nous prenons l'exemple de la colère, mais cette activité peut être réalisée avec toute autre émotion.

L'activité se déroule en deux parties :

- 1 • Distribuez à chaque élève une feuille illustrant un grand thermomètre et un ensemble d'images et expliquez « *Vous connaissez bien les émotions maintenant et savez donc bien ce que signifie la colère, vous savez comment vous vous sentez lorsque vous êtes en colère, ce que ça provoque dans votre corps, sur votre visage, etc. Et vous savez également dans quelles situations on ressent de la colère. Aujourd'hui, vous allez réfléchir à la manière dont vous pouvez la diminuer, ce qui peut vous aider à vous calmer. Je vous ai donné une feuille sur laquelle il y a un thermomètre. Imaginez que ce thermomètre représente le niveau de colère que vous pouvez ressentir ; tout en bas, vous êtes un peu fâché, vous râlez. Un peu plus haut, vous êtes fâché, pas content et tout en haut vous êtes très en colère. Pour réfléchir à la manière dont vous pouvez diminuer votre colère, c'est important de savoir si vous êtes un peu fâché ou très en colère parce que vous n'aurez pas toujours besoin de la même chose pour vous calmer en fonction de comment vous vous sentez, de votre niveau de colère. Vous allez donc choisir, parmi les images, celles qui correspondent à ce dont vous avez besoin pour vous calmer et les coller à droite. Par exemple, si je suis un peu fâché, je râle un peu, j'ai juste besoin d'en parler ; par contre, si je suis fort fâché, j'aurai besoin de prendre mon doudou pour me calmer et si je suis très en colère, j'ai envie de faire un câlin à ma maman. »*

- Au moment d'introduire les différents niveaux d'intensité de la colère, vous pouvez demander aux élèves d'imaginer des situations qui les font se sentir fâchés, d'expliquer et de donner des exemples. Cela engendrera probablement un échange sur le fait que nous ne ressentons pas tous la même intensité d'une émotion face à une situation semblable. Cela permet également de discuter des différences de réactions entre les personnes. Une situation qui a vraiment fâché un élève peut n'engendrer qu'une légère frustration chez un autre.

- 2 • Une fois que chaque élève a fini son thermomètre, prendre le temps d'échanger avec les élèves. Demandez à quelques élèves d'expliquer ce qu'ils ont choisi comme stratégie : « *Explique-nous de quoi tu as besoin pour faire redescendre ton thermomètre quand tu es un peu fâché, moyennement fâché ou très fâché* ».
- Mettez en évidence le fait qu'on a tous des besoins différents (personne n'a le même thermomètre que son voisin) et qu'en fonction de l'intensité de la colère, on va avoir besoin de choses différentes.

Il s'agit d'une activité à faire uniquement une fois que vous vous êtes assuré que les élèves identifient bien les 4 émotions de base (joie, tristesse, peur, colère) et qu'ils sont capables de comprendre leurs causes et conséquences potentielles. Si ce n'est pas le cas, privilégiez un exercice plus simple.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Lorsque les élèves créent eux-mêmes le matériel, je trouve qu'ils s'impliquent plus dans la tâche.

4.3.2 | THÉORIE DE L'ESPRIT – COMPRÉHENSION DES ÉTATS MENTAUX COGNITIFS

4.3.2.1 | PRISE DE PERSPECTIVE

La prise de perspective reflète la capacité à prendre la perspective de l'autre comme différente de la sienne. Ce processus permet d'inférer des états mentaux d'autrui, tels que les intentions, les croyances, l'attention, la perception visuelle ou les connaissances. Autrement-dit, en prenant la perspective d'une autre personne, on peut mieux comprendre ses intentions, ce qu'il voit, ce qu'il sait, ce qu'il croit et adapter son comportement dans les interactions avec elle.

Dans cette section, 3 fiches sont proposées :

FICHE 26 - JE M'INTÉRESSE À CE QUE L'AUTRE VOIT

> Page 71

FICHE 27 - L'AUTRE VOIT-IL LA MÊME CHOSE QUE MOI ?
À L'ENDROIT OU À L'ENVERS ?

> Page 72

FICHE 28 - POURQUOI L'AUTRE PEUT-IL SE TROMPER ?
SAIT-IL LA MÊME CHOSE QUE MOI ?

> Page 73

26

JE M'INTÉRESSE À CE QUE L'AUTRE VOIT

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en sous-groupe**

▶ **Objectif de l'activité**

- Changer de perspective en prenant la place d'un autre
- Différencier les perspectives

▶ **Matériel**

- Ne nécessite aucun matériel spécifique

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Placez un élève debout au milieu du groupe et demandez-lui de rester sans bouger comme une statue. Placez ensuite un autre élève devant lui, un derrière lui, un à gauche et un à droite. Il s'agit de découvrir que tout le monde ne voit pas toujours la même chose en fonction de l'endroit où chacun se trouve.
- Ensuite, demandez à un des 4 élèves qui est autour de la statue : « *Comment vois-tu* [citer le nom de l'élève] ? *Tu le vois de face, de derrière, du côté* [gauche ou droite si on pense que l'élève connaît sa gauche et sa droite] ? *Et* [citer le prénom de l'élève qui est de face/de côté/de devant], *il/elle la voit comment la statue ? Qui voit le* [dessin sur avant/arrière du t-shirt de l'élève] ».
- Adressez-vous aussi à l'élève qui fait la statue : « *Tourne-toi de manière à ce que* [nommer un des 4 élèves qui l'observent] *te voit du côté gauche* », etc.
- Réaliser plusieurs fois l'exercice pour que chacun puisse participer (par groupe de 5 donc puisque l'un fait la statue et 4 sont autour).

VARIANTE

Des accessoires ou déguisements pour l'élève qui fait la statue peuvent être utilisés. Lui mettre des bracelets autour du bras gauche, mais pas autour du bras droit et demander qui est le seul élève qui peut maintenant voir les bracelets (celui qui est à gauche de la statue).

La règle initiale pourrait s'avérer trop compliquée pour certains élèves pour lesquels le langage spatial ne serait pas encore développé de manière optimale. Une variante pourrait être de placer un gros cube au centre des élèves. Chaque face représenterait une image ou une couleur différente. Les questions seraient ensuite les mêmes que le jeu initial.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Je pensais que l'ensemble de mes élèves réussirait l'exercice directement, et pourtant pour certains cela fut compliqué. Ce qui les a aidés, c'est de les prendre par la main et de leur faire prendre « physiquement » la place de l'autre.

▶ **À partir de 3 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Changer de perspective en prenant la place d'un autre
- Différencier les perspectives

▶ **Matériel**

- Feuilles A4 avec des images d'objet/animal ou autre (niveau 1 - prise de perspective simple) et des images issues du livre illustrant les images de situations étranges (niveau 2 - prise de perspective complexe).

Référence : Nadège MARUTA, *Double sens - Les objets* et *Double sens - Les animaux*, Casterman

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Niveau 1 (prise de perspective simple)

- Présentez une image du niveau 1 (cheval, camion, tortue) en vous mettant face à un élève et en plaçant l'image entre vous deux. Demandez comment il voit le cheval : « *Si je mets l'image entre toi et moi, tu vois le cheval à l'endroit ou à l'envers (sur ses pattes ou sur son dos) ? Et moi ?* ». Demandez aux élèves : « *Pourquoi ?* », afin qu'ils justifient et que vous puissiez vous assurer qu'ils ont bien compris.
- Si un élève ne semble pas comprendre (ou se trompe) : « *Regarde, quand toi tu regardes le cheval, il est à l'endroit. Mais quand moi je regarde le cheval, il est à l'envers* ». Tournez alors l'image ou changez de place avec l'élève pour qu'il prenne votre perspective.
- Expliquez aux élèves que plusieurs personnes peuvent voir la même chose, mais de différentes façons.
- Si le groupe a bien compris, passez au niveau 2.

Niveau 2 (prise de perspective complexe)

- Même déroulement que pour le niveau 1 : mettez l'image entre deux élèves (l'un en face de l'autre) : « *Si je mets l'image comme cela entre vous deux, [s'adresser à un des deux élèves] quand tu regardes cette image, que vois-tu ? Et qu'est-ce que l'autre enfant voit ?* ». Demandez aux élèves : « *Pourquoi ?* », afin qu'ils justifient et que vous puissiez vous assurer qu'ils ont bien compris.
- Expliquez aux élèves qu'on ne voit pas toujours tous la même chose car ce que l'on voit peut dépendre de l'endroit où on se trouve.
- Il est important de se détacher de l'exercice et de le transposer au vécu des élèves. Par exemple, demandez-leur : « *Est-ce que cela vous est déjà arrivé de voir quelque chose de différent qu'un copain ? Par exemple, l'autre jour j'ai cru voir une araignée par terre, et en fait c'était simplement une feuille morte* ».

FINALITÉ ÉDUCATIVE

Tout comme pour la fiche 26, il s'agit de découvrir que tout le monde ne voit pas toujours la même chose en fonction de l'endroit où chacun se trouve et, peu à peu, de s'intéresser à ce que les autres voient et ont comme points de vue. Ceci permet ensuite, à un niveau plus complexe, de découvrir et de s'intéresser au point de vue de l'autre dans des situations sociales.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Avec certains de mes élèves, il a été nécessaire de les "prendre par la main" et de leur faire prendre physiquement la place de l'autre pour qu'ils puissent se rendre compte qu'il n'a pas la même vision (qu'il ne voit pas la même chose).

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Changer de perspective en prenant la place d'un autre
- Différencier les perspectives
- Découvrir que la différence de perspectives peut impliquer des différences de croyances ou fausses croyances chez l'autre (émergence de la compréhension des croyances)

▶ **Matériel**

- Extrait du film *La blague du flan* + un écran pour le diffuser

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Montrez aux élèves l'extrait-vidéo disponible sur le site : www.youtube.com/watch?v=CQM0q3eEQok
- Désignez un élève pour expliquer ce qu'il s'est passé dans l'extrait. Posez ensuite des questions sur les perspectives des protagonistes, telles que :
 - « Raconte-moi ce qu'il s'est passé au cours de l'extrait. »
 - « Comment se sent la petite fille quand elle voit que son flan a disparu ? »
 - « Et en fait, où est-il ? »
 - « Pourquoi le cherche-t-elle ? »
 - « Pourquoi ne l'a-t-elle pas vu disparaître ? »
 - « Est-ce que quelque chose de similaire t'est déjà arrivé ? Peut-être as-tu déjà pensé qu'un objet était à un certain endroit et, en fait, il était ailleurs ? Peux-tu nous le raconter ? »
- Donnez un feedback : « On réalise avec cet extrait qu'on ne voit pas toujours tous la même chose, car ce que l'on voit peut dépendre de l'endroit où on se trouve, de la direction dans laquelle on regarde, etc. ».

4.3.2.2 | CROYANCES

Les croyances correspondent aux représentations de la réalité. Il s'agit de la capacité à comprendre ses propres croyances et celles d'autrui dans des situations diverses. La compréhension de fausses croyances chez l'autre personne est également concernée dans des situations où l'apparence n'est pas proche de la réalité, de jeux de tromperie, de déplacements d'objets à l'insu de l'autre, etc.

Dans cette section, 5 fiches sont proposées :

FICHE 29 - L'APPARENCE D'UN OBJET PEUT ÊTRE TROMPEUSE : QUE SUIS-JE ?	> Page 76
FICHE 30 - CE N'EST PAS CE QUE JE CROIS ! QUELLE SURPRISE !	> Page 77
FICHE 31 - DEVINE OÙ IL EST ! RETROUVE-LE !	> Page 78
FICHE 32 - OÙ CROIT-IL LE RETROUVER ?	> Page 79
FICHE 33 - JE DÉCOUVRE LES CROYANCES DE PERSONNAGES DE DESSINS ANIMÉS	> Page 80

L'APPARENCE D'UN OBJET PEUT ÊTRE TROMPEUSE : QUE SUIS-JE ?

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

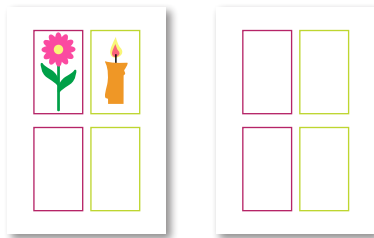
- Identifier l'apparence parfois trompeuse d'un objet
- Repérer les fausses croyances d'autrui lorsqu'il est trompé par l'apparence

▶ **Matériel**

- Divers objets dont l'apparence ne correspond pas à la réalité (du papier collant en forme de camembert, une bougie en forme de citron, un taille-crayon en forme de nez, un bic en forme de voiture, une pince à cheveux en forme de bonbon, une lampe de poche en forme de téléphone, etc.)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Commencez par répartir l'ensemble de la classe par groupe de 4-5 élèves, distribuez-leur des objets et exposez les principes du jeu : « *Je vais vous distribuer des objets, par exemple celui-ci [montrer par exemple une bougie en forme de fleur], à vous de trouver ce que c'est* ».
- Proposez à un élève de le prendre en main et de le manipuler « *Maintenant que tu l'as en main, est-ce que tu penses que c'est la même chose que ce que tu pensais en le voyant ? Quel est réellement l'objet ? Si on montre l'objet à quelqu'un d'autre qui n'est pas dans la classe, qu'est-ce qu'il supposera avant de le prendre en main ?* ».
- « *Maintenant, je vais vous donner une feuille par groupe sur laquelle il y a deux colonnes : une dans laquelle vous devrez placer l'image de ce que vous voyez et une dans laquelle vous placerez l'image de ce que c'est réellement. Par exemple, pour la bougie en forme de fleur, vous devez placer l'image de la fleur ici [montrer] et l'image de la bougie ici [montrer]* ».
- Faites ensuite tourner les objets pour que tous les groupes voient tous les objets.
- Vous pouvez donner un feedback tel que : « *Avant de prendre l'objet en main, vous vous êtes parfois/souvent trompés quant à ce qu'était l'objet dans la réalité. Il ne faut pas toujours se fier aux apparences, ce qu'on voit ne correspond pas toujours à ce qui est.* »



TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

J'ai adoré cette activité qui change de ce que je fais d'habitude avec mes élèves. C'est très ludique, je me suis moi-même prêtée au jeu. Depuis lors, j'ai déjà pu dénicher plusieurs objets de ce type dans différents magasins et je les exploite en classe.

CE N'EST PAS CE QUE JE CROIS ! QUELLE SURPRISE !

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Illustrer que des changements peuvent induire une fausse croyance

▶ **Matériel**

- Divers objets dont le contenu ne correspond pas à ce à quoi on s'attend (une boîte de biscuits contenant des crayons, une boîte de lessive contenant des pâtes, etc.)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Sortez de la classe avec 2-3 élèves et montrez-leur un objet. Demandez-leur : « *Que pensez-vous qu'il y ait dedans ?* ». « *Ouvrez la boîte. Qu'y trouvez-vous ?* »
- Expliquez : « *Maintenant, on va rentrer en classe et vous allez demander aux autres élèves de la classe ce qu'ils pensent découvrir dans la boîte. Que pensez-vous qu'ils vont répondre ?* ».
- Invitez les élèves à vous accompagner pour retourner en classe. Proposez aux 2-3 élèves qui étaient avec vous de présenter l'objet au reste de la classe et qu'ils posent les mêmes questions : « *Que pensez-vous qu'il y ait dans la boîte ?* ». Ce sont les 2-3 élèves qui répondent. Demandez-leur d'ouvrir ensuite la boîte et de montrer le contenu « *Qu'y trouvez-vous ?* » « *Si on montre cet objet à quelqu'un d'autre qui n'est pas dans la classe en ce moment, que pensera-t-il trouver dans la boîte ?* ».
- L'activité peut être réalisée plusieurs fois avec d'autres objets ainsi qu'avec d'autres élèves.
- Terminez par un *feedback* : « *On peut se tromper. Et si on ne sait pas que les choses ont changé, alors on pense que les choses sont les mêmes.* »
- Il peut être pertinent d'expliquer à vos élèves qu'on a détourné la fonction de l'objet, et qu'il ne faut pas aller prendre la boîte de lessive à la maison en espérant y trouver des pâtes par exemple.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Faire des blagues est parfois considéré comme quelque chose qui n'est pas toujours autorisé à l'école pendant les cours. Les élèves ont adoré pouvoir en faire !

▶ **À partir de 3 ans et jusqu'à 5 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Prendre la perspective de l'autre en jouant à le tromper quant à l'emplacement d'un objet
- Illustrer que des changements peuvent induire une fausse croyance
- Différencier ses propres croyances et fausses croyances de celles d'autrui

▶ **Matériel**

- Petits objets pouvant être contenus dans la main des élèves (une pièce de monnaie)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Désignez deux élèves qui viennent devant la classe et donnez un petit objet à l'un d'eux.
- Précisez la consigne : « *Celui qui a l'objet doit le cacher dans une de ses mains (en mettant ses mains dans son dos ou en tournant le dos à l'autre) et essayer que l'autre ne sache pas dans quelle main l'objet se trouve* ».
- Donnez un feedback : « *Quand tu réussis à bien cacher l'objet, l'autre ne peut pas savoir où il se trouve car il n'a pas vu dans quelle main tu l'as caché* ».

« Par contre, il arrive que ce soit plus facile de le trouver :

- *soit parce que tu ne t'es pas assez bien caché/retourné pour le cacher dans une de tes mains, ce qui veut dire qu'il a vu où tu le mettais,*
- *soit parce que tu l'as mal caché, il dépasse par exemple de ta main et n'est pas vraiment dissimulé,*
- *soit parce que tu as laissé une main ouverte et donc on peut voir où l'objet se trouve* ».

« *Ce n'est pas parce que l'objet est protégé maintenant dans une de tes mains, que ton copain ne sait pas où il se trouve ; si tu ne te dissimulais pas pendant que tu le cachais, il a pu voir où tu le mettais/cachais. Pour bien cacher quelque chose, il faut se mettre à la place de l'autre pour s'assurer qu'il ne voit pas où on le cache. Par exemple, si le copain est devant toi et que tu ne te retournes pas ou que tu ne mets pas tes mains dans ton dos, alors il verra où se trouve l'objet. Encore un exemple, si je prends cet objet et que je le mets devant vous dans ma poche, est-ce que vous savez me dire où je l'ai mis ? Maintenant, je vais me mettre plus loin pour que vous ne voyiez pas ce que je fais* » (cachez l'objet ailleurs sur vous, sans que les élèves puissent le voir).

- Terminez en demandant : « *Et maintenant, est-ce que l'objet est bien caché ? Est-ce que vous êtes capables de dire où il est ?* ».
- Réaliser l'exercice avec d'autres élèves.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

J'apprécie la facilité de cet exercice qui ne nécessite pas de matériel sophistiqué, mais qui travaille quelque chose d'important.

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Illustrer les croyances et les fausses croyances par le déplacement d'un objet
- Travailler les changements de perspective

▶ **Matériel**

- Un objet manipulable par l'élève qu'il connaît (une trousse, un cahier, une boîte de mouchoirs, etc.)

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Prenez un objet et montrez à tout le monde où vous le placez avant de demander à 2-3 élèves de quitter la pièce.
- Pendant ce temps, avec les élèves restés en classe, déplacez cet objet (pour tromper les élèves sortis). Demandez alors au groupe resté en classe « *Où pensez-vous que ces 2-3 élèves vont chercher l'objet ? Pourquoi ?* ».
- Faites rentrer les 2-3 élèves en classe et demandez-leur de chercher l'objet. Ils iront le chercher à l'endroit où il avait été placé initialement et ne le trouveront pas.
- Proposez-leur alors de le chercher grâce aux indices « chaud-froid » du reste de la classe.
- Cette activité peut être réalisée plusieurs fois avec d'autres élèves du groupe.
- Pour terminer, donnez-leur un *feedback* tel que : « *Nous pensons que les choses se trouvent là où nous les avons vues. Si nous ne voyons pas un objet, nous ne pouvons pas savoir où il se trouve* ». « *Cet exercice nous montre qu'il est important de pouvoir se mettre à la place de l'autre pour comprendre ce que l'autre peut penser ou peut croire, et se rendre compte que ce n'est pas toujours ce que nous croyons ou pensons* ».

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

J'ai beaucoup apprécié le fait que cela a poussé mes élèves à se remettre en question, ils ont pu se rendre compte que leur première interprétation n'est finalement pas toujours la bonne.

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Identifier les croyances et les fausses croyances de personnages fictifs dans une diversité de situations
- Travailler les changements de perspective par le biais de personnages fictifs
- Différencier sa propre perspective et croyance de celles des personnages

▶ **Matériel**

- Extraits de dessins animés qui mettent en évidence de fausses croyances. Au moment où la sorcière propose une pomme à Blanche-Neige, le spectateur sait que la pomme est empoisonnée, car cela a été vu précédemment, mais Blanche-Neige ne le sait pas.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Montrez l'extrait du dessin animé aux élèves. Désignez un élève pour expliquer ce qu'il s'est passé au cours de cet extrait et posez ensuite des questions sur les croyances telles que :
 - « Raconte-moi ce qu'il s'est passé dans l'extrait de dessin animé ! »
 - « Blanche-Neige pense que c'est une bonne pomme ou une pomme empoisonnée ? »
 - « Et dans la réalité ? »
 - « Comment le savons-nous, nous les spectateurs ? »
 - « Pourquoi Blanche-Neige ne le sait-elle pas ? »
- Donnez ensuite un *feedback* : « Cet extrait nous montre que nous n'avons pas toujours tous les mêmes connaissances. Dans ce cas-ci, Blanche-Neige ne sait pas que la sorcière a empoisonné la pomme alors que nous, spectateurs, le savons. Ces connaissances peuvent donc influencer ce que nous allons faire, penser, croire, etc. »

4.3.3 | LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION SOCIALE

4.3.3.1 | LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES SOCIAUX

La résolution de problèmes sociaux est la capacité d'un individu à résoudre une situation sociale, de manière socialement adaptée. Cette résolution passe par six étapes successives (détaillées à la page 20) à mettre en œuvre dans une situation sociale ou lors de la résolution de problèmes sociaux : encodage des indices, interprétation et représentation mentale de ces indices, clarification ou sélection d'un but, accès à une réponse ou construction d'une nouvelle réponse, décision de la réponse sélectionnée, accomplissement du comportement.

Dans cette section, 4 fiches sont proposées :

FICHE 34 - JE VIS UNE SITUATION SOCIALE DIFFICILE ? COMMENT RÉAGIR ?	> Page 82
FICHE 35 - JE RÉSOUS DES PROBLÈMES SOCIAUX (LES BOITES DES ÉMOTIONS)	> Page 84
FICHE 36 - EST-CE « BIEN » OU « PAS BIEN » ? POURQUOI ?	> Page 85
FICHE 37 - EST-CE « BIEN » OU « PAS BIEN » ? QUE PUIS-JE FAIRE ?	> Page 86

▶ À partir de 5 ans / en groupe ou en individuel

▶ Objectif de l'activité

- Travailler la réponse sociale adéquate dans des situations sociales critiques positives ou négatives
- Entraîner la résolution de problèmes sociaux et l'évitement de biais d'attribution d'intention hostile
- Identifier le comportement cible (adéquat ou inadéquat) dans une situation sociale
- Évaluer si le comportement est approprié ou non, et justifier
- Exercer de nouvelles façons de réagir dans des situations sociales critiques positives ou négatives
- Identifier l'émotion du personnage principal dans la situation sociale

▶ Matériel

- Des images, photos, dessins issus de livres, illustrant des situations sociales critiques positives (aide) et négatives (bousculades, passer devant quelqu'un d'autre, prendre le jouet de l'autre, etc.) de la vie quotidienne

Il existe des outils pédagogiques qui contiennent ce genre d'images, par exemple *La valise des émotions* (Editions Averbode) ou *Feelings* (Colorcards) ou encore *What are they thinking* (Colorcards).

Exemple d'image de situation d'aide



Exemple d'image de situation critique



DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Montrez une image illustrant une situation sociale critique (négative ou positive) aux élèves et posez des questions sur chaque situation dans l'ordre des étapes suivantes.

Questions à poser pour les cartes de situations sociales :

1 Identification d'indices

- « *Que s'est-il passé d'après vous ?* »
- « *Que fait le personnage ? Comment il(s)/elle(s) se sent(ent) ? Ressentent-ils tous la même émotion ?* »
- « *Pourquoi il/elle se sent comme cela ?* »

- 2 Identification du comportement social adéquat ou inadéquat
 - « *Est-ce que le comportement du personnage est approprié ou inapproprié (bien ou pas bien) ?* »
 - 3 Justification du comportement (descriptive, intersubjective ou liée à une règle ou convention)
 - « *Pourquoi est-ce approprié ou inapproprié (bien/pas bien) ?* »
 - « *Est-ce bien ou pas bien pour l'autre personnage ?* »
 - « *Est-ce qu'il y a des règles qu'il n'a pas respectées ou qu'il a respectées ?* »
 - 4 Réponses ou comportements alternatifs possibles pour résoudre la situation
 - « *Que pourrait-il/elle faire/dire d'autre dans cette situation ?* »
 - « *Que pourraient faire les autres dans cette situation ?* »
- Ensuite, vous pouvez transposer au vécu personnel d'une situation analogue en posant des questions telles que :
 - « *Cela vous est-il déjà arrivé ?* »
 - « *Si oui, comment vous êtes-vous sentis ?* »
 - « *Pourquoi avez-vous ressenti cela ?* »
 - « *Comment avez-vous réagi ?* »
 - « *Est-ce que c'était bien ou pas bien la façon dont vous avez réagi ?* »
 - « *Qu'auriez-vous pu faire d'autre dans cette situation ?* »

Vous allez peut-être constater que certains élèves imaginent que d'autres personnes font exprès d'adopter un comportement qu'ils n'aiment pas. Ils interprètent mal l'intention des autres à leur égard et ont tendance parfois à faire des « biais d'attribution hostile ». Sur la base des indices d'une situation, ils vont attribuer une intention d'hostilité chez l'autre, même si ce n'est pas le cas. Ce sont des élèves qui pensent que les autres font exprès de les embêter, de les bousculer, de prendre leur place dans le rang, etc. Ce type d'exercices, tout comme les jeux de rôles, permet de faire prendre conscience aux élèves que, dans certaines situations, rien ne prouve que l'autre a délibérément « fait exprès ». Cela permet de les aider à imaginer qu'il peut y avoir une intention positive.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

J'ai beaucoup apprécié la facilité qu'apporte ce matériel pour l'ouverture au débat, déjà chez des petits ! Cela doit être d'autant plus efficace avec des adolescents.

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel**

▶ **Objectif de l'activité**

- Travailler la résolution de problèmes sociaux (sur la base d'histoires et d'images)
- Identifier le comportement cible dans une situation, et reconnaître si ce comportement est correct ou pas, ainsi que justifier
- Exercer de nouvelles façons de réagir dans des situations sociales courantes
- Identifier l'émotion du personnage principal dans la situation sociale

▶ **Matériel**

- Des images illustrant des situations sociales
- Une feuille A4 par émotion avec le pictogramme de la joie, la colère, la tristesse et la peur, ou une boîte par émotion de base, dans laquelle l'élève pourra déposer l'image correspondante (facultatif)

Il est possible de reprendre les cartes illustrant des situations sociales dans *Une valise pleine d'émotions* (Éditions Averbode) ; ces cartes présentent l'avantage de contenir un bref descriptif de la situation ainsi que des questions à poser aux élèves au verso.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Expliquez brièvement la situation représentée sur la carte avant de poser des questions (similaires à celles de la fiche 34). Quand les élèves ont répondu à toutes les questions, demandez à l'un d'entre eux de déposer l'image sur la feuille de l'émotion qui correspond, ou dans une boîte qui représente cette émotion.

POINT D'ATTENTION

Utiliser Monsieur STOP présenté plus haut permet de travailler les fonctions exécutives de manière à ne pas interpréter trop vite la situation. Cette activité va permettre d'ouvrir les échanges sur les résolutions de problèmes sociaux ainsi que d'alimenter le répertoire de solutions possibles pour un même problème.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

La manière dont je lis une histoire à ma classe a changé. désormais j'oriente davantage mes questions pour amener le débat lorsqu'un conflit se produit dans l'histoire.

▶ **À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel**▶ **Objectif de l'activité**

- Identifier les comportements socialement appropriés ou inappropriés dans une situation sociale critique
- Identifier pourquoi certains comportements sont socialement appropriés et d'autres inappropriés, dans diverses situations sociales critiques, en s'intéressant aux conséquences positives ou négatives de ces comportements sur autrui
- Exercer la diversité de comportements appropriés face à une même situation sociale critique

▶ **Matériel**

- Le jeu *Problems* (Schubi) contenant des petites images plastifiées illustrant des situations sociales critiques ainsi que des réponses à cette situation sociale

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Présentez l'image qui montre la situation ;
- Demandez à un élève de piocher une carte qui représentera la suite à l'histoire (à réaliser jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de carte) ;
- Demandez à l'élève de décrire la situation qu'il a pioché, de dire si le comportement est approprié ou pas et justifier ;
- À la fin de la vignette, choisissez avec toute la classe la (les) réponse(s) la (les) plus appropriée(s) pour chaque situation.

TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Les élèves ont aimé échanger leurs idées à propos de leurs stratégies, l'effet de groupe était intéressant.

▶ À partir de 4 ans / en groupe ou en individuel

▶ Objectif de l'activité

- Travailler la résolution de problèmes sociaux
- Identifier les indices sociaux pertinents dans des situations sociales critiques (sans s'intéresser à des éléments distrayeurs)
- Exercer l'interprétation correcte des indices (en se distançant d'attributions d'intentions hostiles chez l'autre)
- Exercer l'imaginaire des réponses possibles
- Travailler les liens entre des vécus en situations analogues réelles et les situations fictives, afin de développer une diversité de solutions possibles adaptées socialement

▶ Matériel

- Annexe 19 (images illustrant des situations sociales)
- Questions à poser pour chaque image

Exemple d'image



Ce n'est pas bien de ne pas partager

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

- Montrez l'image au groupe. Posez les questions proposées.

Exemples de questions à poser pour les cartes de situations sociales :

- « Est-ce que c'est approprié ou inapproprié (bien/pas bien) ce qu'il se passe ? »
- « Pourquoi est-ce approprié ou inapproprié (bien/pas bien) ? »
- « Est-ce que tu penses que les filles sont méchantes ou pas ? »
- « Qu'est-ce qu'elles auraient pu faire d'autre ? »
- « Qu'est-ce que tu aurais fait à leur place ? »
- « Comment se sentent les petites filles ? Est-ce qu'elles sont tristes, contentes, fâchées ou ont-elles peur ? »
- « Qu'est-ce qu'elles pourraient se dire ? »

- « *Qu'est-ce qu'elles pourraient faire ?* »
- « *Comment te sentiras-tu à leur place ?* »
- « *Qu'est-ce que tu ferais ou dirais à leur place ?* »
- « *L'une pourrait dire à l'autre : "Ce n'est pas gentil de ne pas partager l'ours avec moi. Si tu veux jouer toute seule, tu pourrais me le donner, dans 5 minutes, pour que je puisse jouer aussi."* »

Cet exercice est réalisable en individuel, mais le fait de le proposer à un groupe d'élèves enrichit les discussions et les échanges.

POINT D'ATTENTION

Utiliser Monsieur STOP présenté plus haut va permettre de travailler les fonctions exécutives de manière à ne pas interpréter trop vite la situation. Cette activité va permettre d'ouvrir les échanges sur les résolutions de problèmes sociaux, et d'alimenter leur répertoire de solutions possibles pour un même problème.

VARIANTE

Il est tout à fait possible de reprendre des images issues de livres. Il est important de veiller à prendre des images de comportements appropriés (coopérer pour réaliser une tâche, partager sa collation, etc.) et inappropriés (pousser un copain par terre, démolir, etc.). Certains élèves interprètent de façon négative un comportement considéré comme approprié. Il est alors pertinent de lui montrer (sur base d'indices visuels) qu'il n'y a pas d'élément permettant d'interpréter la situation de manière négative.

5

POUR CONCLURE

En tant qu'enseignant, pourquoi est-il important d'investir du temps à soutenir le développement des fonctions exécutives et les compétences socioémotionnelles ? Les FE et les compétences socio-émotionnelles peuvent être considérées comme des compétences transversales, car elles sont sollicitées dans la plupart des activités, des situations d'apprentissage ou des situations sociales, dans lesquelles un enfant est engagé. Elles font référence respectivement aux termes « démarches mentales », « manières d'apprendre » et « attitudes relationnelles » mentionnés dans les *Socles de compétences*. D'une part, les FE permettent à l'enfant de mieux traiter cognitivement des informations, en se concentrant, en contrôlant son attention, en évitant des distracteurs, en gérant ses comportements. Cela a, dès lors, un impact non négligeable sur la mémorisation et l'utilisation de l'information. D'autre part, les compétences socio-émotionnelles jouent un rôle dans le développement des attitudes relationnelles et la qualité des relations avec les autres enfants et les adultes ; par de meilleures capacités à identifier, comprendre des états mentaux et à résoudre des situations sociales critiques, l'enfant peut plus aisément coopérer avec les autres, s'intégrer dans un groupe, construire des relations d'amitié, ainsi que s'adapter aux attentes des enseignants, des parents.

Comment, en tant qu'enseignant, puis-je m'assurer d'une certaine efficacité sous forme d'améliorations positives auprès de mes élèves, à la fois dans les FE et dans les compétences socio-émotionnelles ? Rappelons que ce manuel a été conçu de manière à permettre à chaque enseignant de s'en inspirer pour la mise en place d'activités visant plusieurs processus, tout en gardant de la flexibilité et de la souplesse. Ces activités sont en effet réalisables en adaptant le matériel, en travaillant par petits groupes ou en groupe-classe, en variant la durée, en ajustant le niveau de difficulté en fonction des enfants, etc. Toutefois, certains éléments sont incontournables pour veiller à une efficacité optimale de ce programme. Une première condition favorable correspond à l'acceptation par l'équipe d'enseignants et de l'école de l'implémentation du programme de manière à donner des opportunités de transférer ces nouvelles compétences dans diverses situations de la vie scolaire et apprentissages pour les élèves. Il est également pertinent de respecter une régularité de la mise en œuvre de ce type d'activités, ainsi que de les mobiliser de façon relativement systématique. De cette manière, les enfants peuvent plus facilement transposer leurs acquis dans diverses situations.

Que puis-je faire, en tant qu'enseignant, si j'observe des difficultés chez l'un ou l'autre élève lors d'activités ou en vie scolaire ? Relevons que des relais sont possibles lorsque vous êtes face à des situations plus difficiles – dépassant votre rôle d'enseignant. Comme par exemple un enfant présentant des difficultés récurrentes à mobiliser ses FE, ou un enfant qui manifeste de façon inappropriée l'expression ou la régulation de ses émotions, ou encore lorsqu'un enfant évoque un vécu émotionnel qui le perturbe. Dans ce cas, il est essentiel d'en parler avec les parents et de relayer vers le centre PMS.

Les travaux de recherche sur lesquels ce manuel s'appuie ont démontré l'intérêt d'un partenariat entre enseignants et chercheurs. Celui-ci permet l'évolution de « bonnes pratiques » pouvant améliorer le développement de telles capacités, en se basant à la fois sur des preuves scientifiques d'efficacité de techniques, et sur l'expérience pédagogique et relationnelle des enseignants.



GLOSSAIRE

Compétences socioémotionnelles

Les compétences socioémotionnelles peuvent être définies comme l'ensemble des processus cognitifs nous permettant d'entrer en relation avec autrui, de manière socialement adaptée. Elles comprennent, d'une part, la capacité à comprendre les états mentaux des êtres humains (Théorie de l'Esprit) et, d'autre part, leur fonctionnement face à des situations sociales (Traitement de l'information sociale).

Comportements antisociaux

Les comportements antisociaux se définissent comme les comportements socialement inadaptés d'un individu, faisant notamment référence à la transgression des droits d'autrui.

Comportements prosociaux

Les comportements prosociaux se définissent comme les comportements socialement adaptés d'un individu, faisant référence au souci d'autrui, notamment l'empathie. Ils permettent donc l'adaptation d'un individu à la société.

Distracteurs

Tout élément non pertinent pour la tâche en cours et pouvant distraire l'individu.

États mentaux

Flavell décrit 9 états mentaux : la perception visuelle, l'attention, les désirs, les intentions, les émotions, les croyances, les simulacres et l'acte de penser. Les états mentaux sont de deux types : les états mentaux *affectifs* font référence aux émotions et aux désirs et les états mentaux *cognitifs* correspondent à la perception visuelle, l'attention, les intentions, les croyances, les connaissances, les pensées et les simulacres.

Fausse croyances

Les fausses croyances désignent la capacité d'un individu à inférer la croyance (erronée) qu'un autre individu a d'une situation.

Fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont des processus cognitifs qui nous permettent d'adapter notre comportement face à des situations nouvelles lorsque nos routines ne suffisent plus. Les fonctions exécutives nous permettent entre autres de réguler notre comportement.

Inhibition

L'inhibition est une des fonctions exécutives. Il s'agit, entre autres, de la capacité à réfréner un comportement habituel/prédominant. Un exemple serait de devoir adapter notre chemin habituel à emprunter pour aller au travail en raison de travaux sur la route ; nous devons alors « inhiber » nos habitudes et changer de route.

Impulsivité

Un individu est décrit comme étant impulsif lorsqu'il ne semble pas réfléchir avant d'agir, il agit de manière très (trop) rapide et commet, dès lors, souvent des erreurs.

Métacognition

La métacognition désigne la capacité d'un individu à pouvoir comprendre son propre fonctionnement cognitif, la capacité à réfléchir aux processus cognitifs qui sont en train de se dérouler dans sa tête lorsqu'il pose une action et d'en avoir conscience.

Processus cognitifs

Les processus cognitifs reflètent la succession d'opérations mentales qui interviennent chez chaque individu lorsqu'il réalise une action ou une tâche.

Régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle correspond à un processus qui permet d'initier, d'éviter, d'inhiber, de maintenir ou de moduler l'occurrence, la forme, l'intensité, la durée d'états internes de sensation, de processus physiologiques liés aux émotions.

Théorie de l'Esprit

La Théorie de l'Esprit correspond à la capacité qu'un individu a de comprendre ses propres états mentaux et ceux d'autrui. C'est-à-dire la compréhension de ses propres émotions, croyances, désirs, pensées, etc., mais également ceux des personnes qui l'entourent.

Traitement de l'information sociale

Le traitement de l'information sociale fait référence au processus responsable des compétences en termes de comportements sociaux, qui est composé de 6 étapes successives à mettre en œuvre dans une situation sociale ou lors de la résolution de problèmes sociaux : encodage des indices, interprétation et représentation mentale de ces indices, clarification ou sélection d'un but, accès à une réponse ou construction d'une nouvelle réponse, décision de la réponse sélectionnée, accomplissement du comportement.

Zone proximale de développement

La zone proximale de développement peut être comprise comme la zone d'apprentissage où l'enfant peut effectuer une tâche de manière efficace, moyennant certaines ressources comme le soutien d'une personne plus experte.

7

POUR ALLER PLUS LOIN

Berthier, J. L. & Borst, G. (2018). *Les neurosciences cognitives dans la classe : guide pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*. Paris : ESF sciences humaines.

Cassé, A. & Garin, T. (2016). *Apprendre les habiletés sociales : Ateliers pour enfants TSA et autres TED-Compétences de base*. Bruxelles : De Boeck.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

De Hemptinne, D. (2016). *Aider son enfant à être calme et attentif : 50 fiches contre l'hyperactivité et le TDA/H*. Bruxelles : De Boeck.

Fallourd, N. & Madiou, E. (2017). *Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales - Programme GECOs : Enfants et adolescents avec troubles relationnels : Autisme, TDA/H, Troubles anxieux, Haut potentiel*. Paris : Dunod.

Gagné, P. P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal : Chenelière éducation.

Glasel, H. (2013). *Une école sans échec : l'enfant en difficulté et les sciences cognitives*. Paris : Odile Jacob.

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Les Arènes & Robert Laffont.

Honoré, N., Houssa, M., Volckaert, A., Noël, M. P., & Nader-Grosbois, N. (2020). Training Inhibition and Social Cognition in the Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11.

Houdé, O. (2015). *Apprendre à résister*. Paris : Le Pommier.

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau : de Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Wavre : Mardaga.

Howlin, P., Hadwin, J., Baron-Cohen, S., & Henrion, A. (2017). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres*. Bruxelles : De Boeck.

Lachaux, J. P. (2016). *Les Petites bulles de l'attention : se concentrer dans un monde de distractions*. Paris : Odile Jacob.

Mazeau, M. & Pouhet, A. (2018). *Bien apprendre à l'école*. Paris : Horay.

Roskam, I. (2017). *La prise en charge des troubles du comportement du jeune enfant : Manuel à l'usage des praticiens*. Wavre : Mardaga.

Saiag, M. C., Bioulac, S., & Bouvard, M. (2007). *Comment aider mon enfant hyperactif ?* Paris : Odile Jacob.

Samier, R. & Jacques, S. (2019). *Neuropsychologie et stratégies d'apprentissage*. Paris : Tom Pousse.

Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K., & Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation*. Paris : Retz.

Snel, E. & Van Rillaer, J. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille : la méditation pour les enfants avec leurs parents*. Paris : Les Arènes.

Sourbets, C. & Potdevin, T. (2017). *Découvrir le cerveau à l'école : Les sciences cognitives au service des apprentissages*. Ed. Canopé – CNDP.

Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXI^e siècle*. Paris : Calmann-Lévy.

Toscani, P. (2017). *Les neurosciences de l'éducation : de la théorie à la pratique dans la classe*. Lyon: Chronique sociale.

Volckaert, A., Houssa, M., Honoré, N., Noël, M. P., & Nader-Grosbois, N. (2020). Pistes d'intervention précoce dans les troubles du comportement chez le jeune enfant. *Percentile : la revue des pédiatres*, 25, 8.



BIBLIOGRAPHIE

- Astington, J. W. (1998). *Theory of mind, Humpty Dumpty, and the icebox*. *Human Development*, 41(1), 30-39.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York : Oxford University Press.
- Astington, J. W. & Edward, M. J. (2010). « The development of theory of mind in early childhood. Encyclopedia on early childhood development », 1-6. <<http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/588/the-development-of-theory-of-mind-in-early-childhood.pdf>>
- Astington, J. W., & Pelletier, J. (2005). « Theory of mind, language, and learning in the early years : Developmental origins of school readiness ». In B. D. Homer & C. Tamis-Lemonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (p. 205-230). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1994). *Developments in the concept of working memory*. *Neuropsychology*, 8(4), 485-493.
- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre : guide sur la gestion de classe participative*. Montréal : Chenelière éducation.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). « A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment ». *Psychological bulletin*, 115(1), 74-101.
- Diamond, A. (2013). « Executive functions ». *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). « The early years : Preschool program improves cognitive control ». *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2008). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Fantuzzo, J., Mcwayne, C., & Bulotsky-Shearer, R. (2003). « Forging strategic partnerships to advance mental health science and practice for vulnerable children ». *School Psychology Review*, 32, 17-37.
- Flavell, J. H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry ». *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1999). « Cognitive development : Children's knowledge about the mind ». *Annual review of psychology*, 50(1), 21-45.
- Freeman, N. H., Antonucci, C., & Lewis, C. (2000). « Representation of the cardinality principle : Early conception of error in a counterfactual test ». *Cognition*, 74(1), 71-89.

Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., DeFries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008). « Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin ». *Journal of experimental psychology : General*, 137(2), 201-205.

Gagné, P. P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal : Chenelière éducation.

Gagné, P. P. & Longpré, L. P. (2004). *Apprendre... avec Réfecto*. Montréal : Chenelière éducation.

Hampton, V. R. & Fantuzzo, J. W. (2003). « The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban, low-income kindergarten children ». *School Psychology Review*, 32(1), 77-91.

Houssa, M., Jacobs, E., & Nader-Grosbois, N. (2016). « Impact of a short-term training in social cognition in externalizing behavior ». *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 110-123.

Houssa, M. & Nader-Grosbois, N. (2016). « Experimental study of middle-term training in social cognition for pre-schoolers ». *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 61-73.

Houssa, M. & Nader-Grosbois, N. (2017). « Stimuler les capacités en cognition sociale ». In I. Roskam, N. Nader- Grosbois, M. P. Noël, & M. A. Schelstraete (Eds.), *Traiter les troubles externalisés du comportement chez le jeune enfant* (p. 71-97). Wavre : Mardaga.

Houssa, M., Nader-Grosbois, N., & Jacobs, E. (2014). « Experimental study of short term training in social cognition in typically developing preschoolers ». *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 139-154.

Houssa, M., Volckaert, A., Nader-Grosbois, N., & Noël, M. P. (2017). « Differential Impact of an Executive-Function and a Social Cognition Training on Preschoolers with Externalizing Behavior Problems ». *Journal of Behavioral and Brain Science*, 7(12), 598-620.

Kolb, B. & Gibb, R. (2011). « Brain plasticity and behaviour in the developing brain ». *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265-276.

Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). « Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten ». *Child Development*, 58(5), 1168-1189. doi :<https://doi.org/10.2307/1130613>

Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). « Language and theory of mind : Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding ». *Child development*, 78(2), 622-646.

Monette, S., & Bigras, M. (2008). « La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire ». *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(4), 323-341.

Nader-Grosbois, N. (2011a). *La théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Bruxelles : De Boeck.

Nader-Grosbois, N. (2011). « Pistes d'intervention pour le développement de la ToM et des compétences sociales et émotionnelles ». In *Théorie de l'esprit entre cognition, émotion et adaptation sociale : chez des personnes typiques et atypiques* (p. 347-367). Bruxelles : De Boeck.

Nader-Grosbois, N. (2012). « Canevas pour évaluer et stimuler des compétences socio-émotionnelles d'enfants ayant une déficience intellectuelle, avec autisme ou trouble de comportement ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 34-42.

Nader-Grosbois, N., Houssa, M., Jacobs, E., & Mazzone, S. (2016). « Comment soutenir efficacement les compétences émotionnelles et sociales d'enfants à besoins spécifiques en milieu préscolaire et scolaire ? », *Bulletin de Psychologie* (4), 295-315.

- Pauli-Pott, U., & Becker, K. (2011). « Neuropsychological basic deficits in preschoolers at risk for ADHD : A meta-analysis ». *Clinical Psychology Review*, 31(4), 626-637.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge : The MIT Press.
- Raver, C.C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter : What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three-and four-year-old children*. New York : National Center for Children in Poverty
- Schoemaker, K., Mulder, H., Dekovic, M., & Matthys, W. (2013). « Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems : a meta-analysis ». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 457-471.
- Van der Linden, M., Meulemans, T., Seron, X., Coyette, F., Andrès Benito, P., & Prairial, C. (2000). *L'évaluation des fonctions exécutives. Traité de neuropsychologie clinique : Tome I* (p. 461-498). Bruxelles De Boeck.
- Volckaert, A. M. S., & Noël, M. P. (2015). « Training executive function in preschoolers reduce externalizing behaviors ». *Trends in Neuroscience and Education*, 4, 37-47. doi :<http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2015.02.001>
- Volckaert, A. M. S., & Noël, M. P. (2016). « Externalizing Behavior Problems in Preschoolers : Impact of an inhibition training ». *Journal of psychological abnormalities*, 5(2), 154. doi : 10.4172/2471-9900.1000154
- Wellman, H. M. (1991). « From desires to beliefs : Acquisition of a theory-of-mind ». In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (p. 19-38). Cambridge, MA : Basil Blackwell.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). « Meta-analysis of theory-of-mind development : The truth about false belief ». *Child development*, 72(3), 655-684.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). « Scaling of theory-of-mind tasks ». *Child development*, 75(2), 523-541.
- Yeates, K. O., Bigler, E. D., Dennis, M., Gerhardt, C. A., Rubin, K. H., Stancin, T., Vannatta, K. (2007). « Social outcomes in childhood brain disorder : A heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology ». *Psychological bulletin*, 133(3), 535-556.

**Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement**

Avenue du Port, 16 – 1080 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000

Graphisme : Olivier VANDEVILLE - olivier.vandeville@cfwb.be
? 2020

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution