

La gestion des conflits en classe maternelle au travers des émotions

Florine Spellat-Dupont

► **To cite this version:**

Florine Spellat-Dupont. La gestion des conflits en classe maternelle au travers des émotions. Education. 2017. <dumas-01611571>

HAL Id: dumas-01611571

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01611571>

Submitted on 6 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers. L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017

**LA GESTION DES CONFLITS EN CLASSE DE MATERNELLE
AU TRAVERS DES EMOTIONS**

SPELLAT-DUPONT FLORINE

Directrice de mémoire : Françoise Morel
Assesseure : Sophie Duteil

Soutenu le 24 Mai 2017

RESUME

Ce travail d'étude a pour but de s'interroger sur le lien éventuel entre travail autour des émotions et meilleure gestion des conflits en classe de maternelle. Pour ce faire, il sera question ici d'analyser différents outils pédagogiques mis en place dans la classe afin de constater une évolution. De plus, une dimension de genre dans l'expression des conflits et des émotions est posée.

MOTS CLES : Emotions, conflits, physique, verbaux, genre, stéréotypes, maternelle.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	4
PARTIE I: CADRE THEORIQUE	6
1) Définitions	6
A) Types de conflits	6
B) Les émotions	6
C)Le genre et ses stéréotypes à l'école	7
2) Les conflits à l'école maternelle	9
3) Les émotions	10
PARTIE II : METHODOLOGIE	14
1) Outils pour les élèves : Un travail sur les émotions en classe	14
2) Outils pour l'analyse	16
A)Le cahier de bêtises	16
B)La météo des émotions	17
C) Questionnaire :	18
PARTIE III: RESULTATS ET ANALYSES	20
1)Données	20
A) Le cahier de bêtises	20
B)La météo des émotions	24
C)Le questionnaire	27
d) Les débats philosophiques.	30
2)Analyse et discussion	31
CONCLUSION	38
BIBLIOGRAPHIE	40
ANNEXES	43

INTRODUCTION

L'objet de ce travail de mémoire est de commencer une réflexion sur les outils qui peuvent être mis en place dès la maternelle pour permettre aux élèves de mieux gérer leurs rapports aux autres au travers d'une meilleure connaissance de soi et de ses émotions.

J'ai pu mené ce travail de recherche en le liant à ma pratique professionnelle. Etant moi-même enseignante dans une classe de maternelle en Moyenne Section et Grande Section, certaines réactions de mes élèves en début d'année m'ont poussé vers cette réflexion. En effet, dès le mois de Septembre, j'ai pu constater le degré de violence plutôt surprenant pour leur âge, mais aussi les conflits quasi quotidiens qui par leur présence n'instauraient pas un climat de classe propice aux apprentissages. Pour tenter de remédier à cela, j'ai donc entrepris un travail sur les émotions tout au long de l'année.

L'ensemble de ce travail s'inscrit également en adéquation avec les directives du Ministère de l'Education Nationale qui a intégré ces dernières années des compétences en relation avec les émotions de nos élèves afin de leur permettre de se construire individuellement et collectivement.

Par ailleurs, une considération sur la dimension du genre dans ma classe a également été menée. Ma classe étant composée de plus de garçons que de filles, à force de parler de ces problèmes de violences, de comportements, j'ai pu entendre à de nombreuses reprises que c'était normal puisque j'avais une « classe de garçons ». Soucieuse de faire un réel constat de ces a priori et de révéler ou non certains stéréotypes de genre, je me suis également intéressée à cette dimension genrée dans les types de conflits et la gestion émotionnelle des élèves.

L'ensemble de ce mémoire a donc pour objectif de mettre en lumière les réflexions qui m'ont guidé tout au long de l'année afin d'entrevoir des éléments de réponses face à ma problématique de départ, à savoir « **Dans quelles mesures, permettre aux élèves de cycle 1 de mieux connaître leurs émotions, favoriserait une meilleure gestion des conflits à l'école?** »

Nous nous questionnerons également au travers des deux hypothèses suivantes :

« Les garçons s'expriment plus par la violence des gestes et les filles plus par la violence des mots. »

« Les émotions stéréotypées féminines comme la tristesse et la peur seront plus difficilement exprimables par des garçons ou plus facilement exprimés par les filles. »

Pour cela, nous replacerons ce sujet dans un cadre théorique où nous redéfinirons tout d'abord certains concepts essentiels à cette étude tout en faisant un constat des recherches déjà menées sur le sujet. Ensuite, nous aborderons le travail réalisé sur le terrain au travers des différents outils proposés et les observations faites dans la classe afin d'en analyser la pertinence et l'effet sur les élèves et sur le climat de classe.

PARTIE I: CADRE THEORIQUE

1) Définitions

A) Types de conflits

Pour reprendre une citation de Dominique Picard et Edmond Marc (2015)¹ : « Les problèmes relationnels sont inhérents à la nature et à la dynamique d'une relation parce que vivre ensemble et communiquer c'est compliqué et difficile. »

Afin d'être au clair sur les termes employés, il sera intéressant, au travers des définitions d' Anaïs Eche (2016)² dans son projet « Emotion et école » de citer ici les différents types de conflits rencontrés en classe : « les conflits mettant en jeu l'appropriation d'un objet, ceux découlant d'altercations physiques, les conflits naissant de la non-prise en compte du point de vue de l'autre et enfin les conflits liés à des moqueries, intimidation, exclusion, harcèlement. » Il s'agira dans cette étude de s'intéresser aux conflits en lien avec deux types de violences : physique ou morale. Les différentes observations ici menées dans une classe de maternelle définissent les violences physiques comme tout ce qui est relatif au contact : coups, morsures, atteinte au corps, crachats... Enfin, les violences morales ou verbales , concerneront les insultes, moqueries ponctuelles ou à répétition ou encore les exclusions.

B) Les émotions

¹ Picard, D. & Marc, E. (2015). *Les conflits relationnels* (pp. 7-17).

² Eche, A. Vidéo en ligne « *Emotions/Besoin/Conflits* ». (Septembre 2016)

Selon Fehr et Russell (1984)³ « Tout le monde sait ce qu'est une émotion jusqu'à ce qu'on lui demande de la définir ». Afin d'être au clair sur la définition que nous apporterons donc dans ce travail d'étude, il s'agira ici de reprendre, malgré la diversité de celles-ci, la catégorisation des émotions d'Ekman (1972)⁴ qu'il quantifie au nombre de 6 pour les émotions de bases : la joie, la tristesse, la peur, la colère, la surprise et le dégoût. Il ne sera cependant traité ici que des quatre premières émotions citées. Les émotions dites secondaires correspondent aux nuances des émotions de base comme l'euphorie pour la joie.

David Sander dans le magazine « Cerveau et psycho » (Avril 2013)⁵ définit également l'émotion comme «un processus rapide, focalisé sur un événement et constitué de deux étapes. ». La première étape correspond au mécanisme qui sera déclenché en fonction de la pertinence personnelle de l'événement : nous n'avons pas tous les mêmes peurs. La deuxième étape est la réponse émotionnelle, somme de 4 composantes : la réaction corporelle, l'expression, le sentiment, la motivation.

C)Le genre et ses stéréotypes à l'école

Si ce travail s'inscrit principalement dans l'étude des émotions et des comportements conflictuels à l'école, une dimension du genre sera également abordée. Il est donc important d'en rappeler la définition. Le sexe qui relève d'une définition biologique avec deux versants : mâle et femelle se distingue du genre, masculin ou féminin qui est une « distinction identitaire, relationnelle et de rôle culturellement construit entre les femelles et les mâles dans les sociétés humaines »⁶. Dans le cadre de cette étude, et au vu de l'âge des élèves, nous considérons ici que le genre découle du sexe des élèves. Après plusieurs recherches pour donner une définition de « stéréotypes de genre », je reprendrais celle établie précédemment dans un travail de recherche⁷ réalisé sur le sujet qui les définit comme « une représentation ou une catégorisation d'objet,

³ Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, 113(3), 464.

⁴ Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expressions of emotions.

⁵ Sander, D. (2013). Vers une définition de l'émotion. *Cerveau & Psycho*. (n°56 - Mars-Avril 2013).

⁶ CM Jacques Gleyse - CRT 5 Egalité filles-Garçons 28/09/16

⁷ Travail d'étude (2015) - *L'effet du genre de l'audience sur le dessin expression d'enfants de 7 à 10 ans*.

d'attitude, d'activité, de comportement en fonction d'un modèle sociale, d'un genre qui permet de moduler ses comportements, ses attitudes et ses attentes ».

Du point de vue de l'école, plusieurs études et actions ont été menées ces dernières années afin de répondre à l'égalité fille/garçon à l'école : études statistiques de 2007 sur la réalité des parcours scolaires et universitaires des filles et des garçons ou encore la loi du 8 Juillet 2013 pour la refondation de l'Ecole qui rappelle les points suivants :

La transmission des valeurs d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes se fait dès l'école primaire (...) en indiquant précisément dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et le programme d'éducation civique et morale ainsi que les quatre parcours éducatifs de l'élève (...) le respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir. ⁸

Egalement à disposition, tous les outils pédagogiques qu'ils s'agissent de supports ou de formations spécifiques à l'égalité garçon-fille à l'école pour permettre à la communauté éducative de faire sortir ces stéréotypes de genre de l'Ecole.

Par ailleurs, des auteurs comme Marie Duru-Bella ou encore Bénédicte Gendron⁹ s'accordent à dire à quel point les stéréotypes de genre sont bien présents à l'école et sont en corrélation avec l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, Marie Duru-Bella conclue dans son article « A l'école du genre »¹⁰ que les stéréotypes véhiculés par la société mais aussi par les adultes et les élèves eux mêmes, contribuent à offrir une école inégale en fonction du genre de l'élève. Les élèves eux mêmes semblent formatés en fonction de leur appartenance à un genre. Les garçons paraîtraient plus enclins à réussir dans les domaines scientifiques, et plus surs d'eux car plus valorisés et stimulés par le corps enseignant alors que les filles seraient plus aptes à laisser exprimer leur créativité dans des domaines littéraires ou artistiques par exemple et avec une estime de soi moindre. Ces constatations ont été reprises récemment par le Ministère de l'Education National dans son rapport « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à

⁸ MEN. *Mise en oeuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'Ecole.* (Circulaire n°2015-003 du 20-1-2015).

⁹ Gendron, B. (2010). Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? *Tréma.*

¹⁰ Duru-Bellat, M. À l'école du genre. *Enfances & Psy* 2016/1 (N° 69). p. 90-100.

l'enseignement supérieur » en Février 2017¹¹ qui confirme que les filles s'orientent plus dans des filières littéraires et les garçons dans des parcours scientifiques ou technologiques.

De plus, au niveau comportemental, des études menées auraient montré que les filles seraient plus enclines à réussir scolairement au niveau des attendus de l'école car plus aptes à répondre aux règles des attentes sociales contrairement aux garçons, plus facilement dans la prise de risque et dans la contradiction¹². Ces propos font un parallèle avec l'étude menée en 2013 par Amoros¹³ qui avance l'idée qu'à l'école, les filles adoptent plus facilement un comportement plus discret et réservé. A l'inverse, les garçons auront tendance à agir bruyamment et avec brutalité. L'ensemble de ces travaux rejoignent la première hypothèse de cette étude : « Les garçons s'expriment plus par la violence des gestes et les filles plus par la violence des mots. »

Ces postulats renvoient donc à la notion principale de ce travail à savoir : l'expression et la gestion des émotions. En effet, au travers des différentes lectures, il en est ressortie que d'un point de vue scolaire mais également comportemental et émotionnel, les élèves ne seraient pas tous égaux en fonction de leur genre.

2) Les conflits à l'école maternelle

En accord avec les directives présentées par le ministère de l'Éducation Nationale, plusieurs auteurs comme Jacques Fortin (2011) et Christine Brisset (2011)¹⁴ avancent l'idée qu'une alternative à la violence à l'école et plus spécifiquement en maternelle passerait par l'expression des émotions des élèves.

Pour cela, il s'agira ici de s'inspirer des termes de Bénédicte Gendron (2010) sur l'intelligence émotionnelle qui s'accorde à dire, en reprenant le modèle de Goleman et Cherniss (2001) que

¹¹ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2017). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*

¹² Andre, C. et Lelord, F. (2002). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*.

¹³ Amoros. (2013). *Les conceptions des enseignants concernant les stéréotypes de genre à l'école maternelle*. (Master MEEF, IUFM, Montpellier).

¹⁴ Brisset, C., Moureaux, F. (2011). Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions », *Carrefour de l'éducation* 2011/3 (HS n° 1), p. 51-69.

cette intelligence émotionnelle qui révèle de « la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres » est une compétence qui s'apprend. En effet, comme toute aptitude sociale ou impliquant des apprentissages, la possibilité d'exprimer et de gérer ses émotions relève de plusieurs facteurs et de plusieurs sous-compétences qui doivent se construire tout au long de la vie.

Concernant la violence à l'école, un sujet devenu ces dernières années source de préoccupation pour l'ensemble de la communauté éducative. Un grand nombre d'auteurs comme Nicole Catheline¹⁵ et Pierre Merle¹⁶ dans la revue *Enfance et Psy* n°45 de Mars 2009, mettent en lumière la nécessité de gérer ces conflits pour permettre aux élèves de s'investir pleinement dans les apprentissages afin de créer un climat scolaire favorable aux relations sociales. Cet environnement de travail étant nécessaires à la construction de l'individu afin d'éviter tout décrochage ou toute perte de confiance en soi.

L'ensemble de l'étude de littérature a ainsi pu mettre en lumière les axes de travail vers lesquels me diriger. En effet, les problèmes relatifs aux conflits à l'école restent une priorité éducative à prendre en compte. En outre, l'implication des émotions pour appréhender ces conflits de manière différente nécessite une prise de conscience dans ma manière d'enseigner, au quotidien, afin d'apporter aux élèves l'ensemble des outils qui leur permettront de répondre à l'objectif « reconnaître, nommer, exprimer et réguler ses émotions ».

3) Les émotions

1) La place dans les programmes

Une attention particulière a été donnée ces dernières années à l'importance des émotions à l'école. En effet, le ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a tout d'abord ajouté dans ses nouveaux programmes de maternelle de 2015, la sous-compétence « Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix » en précisant également avec

¹⁵ Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy* 2009/4 (n° 45), p. 82-90.

¹⁶ Merle, P. (2009). Les deux mondes de la violence scolaire. Statistique ministérielle versus expérience des élèves. *Enfances & Psy* 2009/4 (n° 45), p. 91-101.

les termes suivants qu'au «fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments »¹⁷ pour permettre aux élèves de se construire individuellement et collectivement. De plus, plusieurs expérimentations comme celle d'Anais Eche à Lyon (2016)¹⁸ sur « Les émotions à l'école et la gestion des conflits » ou celle d'Emmanuelle MARTY à Montpellier (2016)¹⁹ sur « Les mots pour le dire » sont autant de ressources d'accompagnement et d'idées pour permettre aux enseignants de mener à bien l'approche des émotions dans leurs classes.

2) Les compétences psychosociales ou émotionnelles

D'après l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en 1993²⁰, les compétences psychosociales (CPS) résultent de :

La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (...) les compétences sociales ont un rôle important dans la promotion de la santé et du bien-être physique, mental et social.

S'il est question ici de s'intéresser aux compétences psycho-sociales, c'est que sur les dix compétences présentées en cinq couples, les questionnements de ce travail de recherche en réunissent quatre d'entre eux :

- Savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions,
- Savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles,
- Avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres,
- Savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions.

Il s'agit tout d'abord de compétences personnelles, car il est nécessaire d'identifier dans un premier temps ses émotions pour développer l'ensemble de ces compétences psycho-sociales afin de les exprimer, de les réguler et de les utiliser en situation.²¹ Ces compétences sont

¹⁷ MEN. (2015). *Programme de l'école maternelle*.

¹⁸ Eche, A. (2016). *Les émotions à l'école et la gestion des conflits*. Lyon. Ressource Eduscol

¹⁹ Marty, E. (2016). *Les mots pour le dire*. Montpellier. Ressource Eduscol

²⁰ IREPS Pays de la Loire. (2014). *Compétences psychosociales : Catalogue des outils de préventions*.

²¹ Nélis, D. (2014). *Chapitre 3. L'identification des émotions*. in Moïra Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*. Psycho Sup. p. 37-58.

également des compétences sociales au travers de la conscience sociale (empathie...) et de la capacité à gérer la relation à l'autre (communication, gestion des conflits de manière pacifique...). Elles s'inscrivent aussi dans une dimension de compétences cognitives au travers de la prise de décision et de résolution de problèmes. Enfin, elles trouvent également leur base dans les compétences émotionnelles avec la régulation émotionnelle, la gestion du stress ou encore la confiance et l'estime de soi.²²

Ainsi, comme défini par l'OMS, ces compétences psycho-sociales seraient un des facteurs qui permettrait aux individus de vivre une vie plus épanouie et en accord avec soi-même. Toutefois, si ces compétences semblent avoir obtenues des définitions claires et posées, il n'en reste pas moins qu'elles doivent se développer tout au long de la vie de l'individu, plaçant ainsi l'école comme un des lieux d'apprentissage de ces concepts. En effet, travailler ces compétences psycho-sociales dès le plus jeune âge et dans un contexte de vie en collectivité permettrait d'avoir une incidence positive sur la qualité des interactions sociales, diminuerait les problèmes de comportement, et aurait un impact sur l'intégration et la réussite scolaire. Il a cependant été montré que le développement de ces compétences psychosociales ne pouvaient se faire qu'au travers d'interactions et d'expériences vécues qui ont un lien avec les besoins de la personne.

Ilios Kotsou²³ reprend l'idée que l'émotion n'est qu'un message qui transmet une information sur nos besoins, « un baromètre de notre capacité d'adaptation et de notre état d'équilibre par rapport à l'environnement ». Maslow (1954) définit les besoins au travers d'une pyramide qui hiérarchise en cinq niveaux les différents besoin de l'individu pour atteindre « le plein développement de son psychisme ». Il considère tout d'abord les besoins physiologiques (survie, faim, soif...) et les besoins de sécurité, tant sur le plan physique que psychologique. S'ensuivent ensuite les besoin d'amour et d'appartenance, les besoin d'estime de soi et enfin, les besoin d'accomplissement de soi. En conséquence, l'émotion est un indicateur de satisfaction de nos besoins : un besoin satisfait impliquera une émotion agréable, de valence positive (joie,

²² Lamboy, B., Fortin, J., Azorin, J-C., Nekaa, M. (Mars 2015). Dossier: Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La santé en action* (n°431). (pp 10 - 16).

²³ Kotsou, I. (2014). *Chapitre 6. La compréhension des émotions.* in Moïra Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles*, Psycho Sup. (p. 115-132).

amusement...) et à l'inverse, un besoin insatisfait provoquera une émotion désagréable, de valence négative (peur, colère, tristesse...). La notion de besoin est alors indissociable dans la gestion du conflit puisque son origine va se trouver dans l'insatisfaction de ces besoins fondamentaux.

3) Les émotions stéréotypées

Il est également important de revenir sur la notion de valence émotionnelle. En effet, les émotions semblent être porteuses d'intensité, négative ou positive. Si les émotions impliquent donc une réaction suite à la réception d'une indication sur l'état des besoins d'une personne, elles s'inscrivent également dans une attente comportementale au niveau de la société. Au delà d'une valence émotionnelle, les émotions s'imprègnent également de stéréotypes de genre. Ces dernières années, les recherches²⁴ notamment dans le domaine psycho-sociale ont avancé plusieurs théories sur l'étiquette de genre attribuée ou non à certaines émotions. De manière générale, il a été prouvé que l'expression des émotions relevait de comportements et d'attitudes socio-culturels qui impliquent notamment d'avoir des femmes sensibles émotionnellement et des hommes plutôt dans le contrôle des sentiments comme l'ont souligné les chercheurs Thorne (1993) et Eder (1995). Cependant, dans une étude plus récente, Ann Kring (2002) ne place pas ces différences d'expressions dans la fréquence mais plutôt dans l'intensité et la manière de l'exprimer de façon comportementale pour les hommes alors que plus dans la verbalisation pour les femmes.

D'autre part, au delà de l'aspect comportementale, certaines émotions semblent genrées²⁵. Par exemple, la tristesse et la peur sont deux émotions connotées féminines alors que la colère sera plutôt attribuée à des caractéristiques du genre masculin.

L'étude de ces différents travaux rejoint donc ma seconde hypothèse : « Les émotions stéréotypées féminines comme la tristesse et la peur seront plus difficilement exprimables par des garçons ou plus facilement exprimés par les filles. »

²⁴ Braizaz, M. (19 Février 2016). *Les émotions ont-elles un genre?*

²⁵ Ashby Plant, E., Shibley Hyde, J., Keltner, D., Devine, P. (2000). *The gender stereotyping of emotions*. Cambridge University Press.

PARTIE II : METHODOLOGIE

1) Outils pour les élèves : Un travail sur les émotions en classe

La première période de l'année a été consacrée au thème des émotions. Ainsi, ce travail d'étude a pu débuter en abordant avec les élèves les émotions dans la littérature de jeunesse au travers d'albums tels que « Grosse colère » de Mireille d'Allancé, « Thomas n'a peur de rien » de Christine Naumann-Villemin et illustré par Marianne Barcion , « La couleur des émotions » d'Anna Llenas, ou encore « Mes émotions » de Libby Walden et illustré par Richard Jones. A la suite de cela, les élèves ont pu compléter leur réflexion de manière collective et individuelle dans des situations comme les mimes, l'expression d'émotions en motricité et en arts visuels ou la création d'affiche avec leurs photos mettant en scène toutes les émotions vues dans les albums.

L'aboutissement de ce travail en fin de période 1 s'est concrétisé par l'utilisation d'une frise des émotions pour permettre aux élèves d'exprimer leurs sentiments quand ils en ressentaient le besoin. Toutefois, l'utilisation de cette frise s'est révélée complexe pour les élèves et peu pertinente pour la gestion de conflit. Cet outil relevant d'une expression verbale des émotions, il a été compliqué pour certains d'entre eux de mettre en mots leur ressenti si tôt dans l'année, qu'il soit dans l'instant présent ou en différé. Pendant la période 2, l'utilisation de la frise a donc été limitée mais des temps d'expressions verbales en groupe ont été privilégiés.

En effet, afin de continuer à favoriser l'expression des émotions au sein de la classe, un temps de parole propre aux émotions a été mis en place : la météo des émotions. Pendant un temps donné, en classe entière, les élèves étaient invités à fermer les yeux afin d'écouter leurs émotions pour ensuite les partager au groupe s'ils le souhaitaient (Annexe 1). Pour le besoin de l'étude mais également pour varier les supports, cette pratique a ensuite évolué vers une représentation sous forme de tableau comme je le développerai plus loin.

Par ailleurs, tout au long de l'année, les élèves ont pu participer à plusieurs débats philosophiques, dont deux durant la période 4 de cette année, qui contribueront à la réflexion de

cette étude et qui ont permis d'appuyer et de reprendre le travail fait en classe sur les émotions au travers des deux sujets suivants : « Qu'est ce qu'une émotion? » et « C'est quoi faire mal à un copain? » .

L'objectif était de manière générale de permettre aux élèves de confronter leurs pensées, de mettre leurs mots sur leurs idées. D'un point de vue pédagogique, il s'agissait aussi pour moi en tant qu'enseignante d'évaluer l'avancée dans leur raisonnement et de permettre aux élèves de construire leurs capacités à exprimer leurs points de vue, à argumenter et à prendre en compte la parole de l'autre. L'entrée dans le débat philosophique s'est faite à chaque fois par la présence d'une bougie, avec les élèves assis en cercles, par terre, en rappelant les règles établies lors de la première séance. Les deux débats qui seront repris dans cette étude ont été enregistrés puis retranscrits numériquement (Annexe 2) .

Tout au long de l'année, au delà d'un travail purement pédagogique et didactique sur les émotions, plusieurs dispositifs ont été mis en place afin de créer un climat de classe propice aux apprentissages et d'établir certaines règles de fonctionnement qui ont contribué au vivre ensemble de la classe.

Tout d'abord, un coin pour se calmer en classe a été matérialisé. Les élèves étaient amenés à se rendre sur une chaise un peu isolée de la classe afin de prendre ce temps pour eux. L'occupation de cet espace relevait le plus souvent d'une demande de ma part mais également d'une décision autonome des élèves, afin de faire le point sur leur énervement, sur leurs émotions ou simplement par le besoin de s'isoler un peu de l'agitation du groupe.

Afin de réguler également la vie en collectif, il a été fréquent tout au long de l'année de prendre le temps de discuter d'événements apparus ponctuellement dans la vie de la classe, souvent après les retours de récréation. Les élèves étaient amenés à reprendre l'incident intervenu plus tôt dans la journée ou sur le moment même en jouant l'action devant les autres, en inversant les rôles ou en prenant un tout autre rôle afin d'essayer de trouver collectivement des solutions aux problèmes rencontrés. Tout au long de l'année, ces jeux de rôles ont permis aux élèves d'essayer de comprendre les émotions et donc les réactions des autres.

Ces différents temps de discussion ont également eu lieu lorsque, en tant qu'enseignante, je percevais que les élèves étaient trop énervés ou agités pour continuer les apprentissages. Il m'est arrivée plusieurs fois de prendre un temps d'arrêt dans les activités en cours afin de faire une

rapide météo des émotions. Cela m'a permis de voir plusieurs fois où ils en étaient émotionnellement parlant (souvent fatigue et colère). Ces temps ont été bénéfiques pour l'enseignante que je suis, pour « jauger » ma classe mais aussi pour les élèves, pour leur permettre de se rendre compte de l'état émotionnel des autres, et tenter de les prendre en compte pour se comprendre aussi d'une certaine manière.

Enfin, l'un de mes élèves, G. , étant beaucoup plus violent physiquement que les autres, j'ai mis en place, uniquement avec lui, un outil d'expression non verbale de sa violence physique. Il est arrivé plusieurs fois dans l'année qu'en rentrant de récréation, G. montre toujours des signes physiques de colère voir de violence. Nous avons alors instauré qu'il dessine sa colère, dans un premier temps sur demande de l'enseignante puis quand il en ressentait le besoin. La consigne donnée étant la suivante : «Tu vas prendre 5 min, et tu vas mettre sur cette feuille toute la colère que tu as en toi. Tu fais ce que tu veux dessus, et quand tu sens que tu n'as plus toute cette colère en toi, tu peux revenir avec nous. ». Le dessin réalisé étant conservé par G.

2) Outils pour l'analyse

Au delà du travail effectué dans ma classe et pour ma classe, j'ai pu mettre en place plusieurs outils qui ont contribué à la réalisation de l'étude menée ici. J'entreprendrai ici de les présenter et d'en expliquer les choix méthodologiques.

A)Le cahier de bêtises

Tout d'abord, du point de vue de mon mémoire, un questionnement a été soulevé. Quels outils pouvaient être mis en place afin de me permettre de noter une évolution sur l'avant et l'après la prise de conscience des émotions dans la gestion de conflits par mes élèves? J'ai donc entrepris de noter quotidiennement les événements relatifs aux conflits dans ma classe et sur le temps de récréation en prenant soin d'indiquer le type de conflit (moral ou physique) et le genre des élèves impliqués : conflits entre garçons, entre filles ou entre garçons et filles.

Au fil des jours, cet outil est devenu un élément à part entière dans la classe. Les élèves l'ont eux-mêmes nommé le « cahier des bêtises ». Ils ont commencé à prendre conscience que dès qu'il s'agissait de conflits, l'événement était rapporté dans ce cahier. Cette prise de conscience a d'ailleurs favorisé les temps de discussion en collectif. Sans forcément nommer les élèves impliqués, il nous a permis de faire le point sur certains incidents et d'en discuter ensemble. Ces discussions, plutôt rapides, pas forcément quotidiennes, nous ont permis de revenir ensemble sur les interactions conflictuelles que l'on pouvait retrouver dans notre classe. Les élèves ont pu commencer à se mettre à la place de leurs camarades et à réfléchir ensemble au ressenti de chacun des acteurs lors du conflit. Il a donc été un support pour la prise de note de mon mémoire, mais également un support bénéfique pour la classe.

B) La météo des émotions

Dans un premier temps, la météo des émotions s'est faite verbalement. Lors du regroupement du matin, un tour des élèves pour connaître leur émotion du moment était réalisé. Toutefois, au delà de l'aspect chronophage de l'activité, je me suis aussi rendue compte qu'il était compliqué pour certains de mes élèves de partager avec nous leur sentiment du moment bien au delà de l'exercice même de trouver son émotion. J'ai donc décidé de remettre en place un endroit dans la classe où les élèves seraient libres d'afficher leurs émotions : le tableau de la météo des émotions. (Annexe 3)

Cependant, cette fois ci, les items des émotions ont été choisis par les élèves eux mêmes : « en colère », « content », « fatigué », « triste » et « pas très bien ». Nous avons donc repris ensemble ce que signifiait pour eux, au vu du travail effectué depuis le début de l'année, les 5 émotions qu'ils avaient sélectionné pour mettre dans leur météo des émotions, l'item « pas très bien » correspondant à un état entre la fatigue et la tristesse, sans vraiment être l'un des deux. Des règles d'utilisation du tableau ont également été mises en place en collectif :

- Il n'y a aucune obligation à mettre son étiquette.
- Chaque élève a sa propre étiquette et ne doit pas s'occuper de celle des autres.
- Aucune moquerie n'est autorisée.
- Les élèves peuvent s'ils le souhaitent partager leur émotion avec la classe sur un temps spécifique : pendant le « quoi de neuf ? » du matin.
- Ils sont libres de changer leur émotion dans la journée s'ils en ressentent le besoin.

Après quelques jours d'utilisation, il a également été décidé collectivement qu'il était possible d'avoir deux émotions en même temps en l'indiquant dans le tableau par un chevauchement de l'étiquette prénom dans deux colonnes.

A chaque fin de demi journée, un relevé du tableau sous forme de photo a été effectué afin de récolter les données utilisées dans l'analyse qui va suivre.

Le choix et la forme de cet outil pédagogique s'est fait afin de permettre tout d'abord l'expression libre des élèves. Par ailleurs, le fait de le matérialiser sous forme de tableau a permis un relevé des données sur l'expression des émotions en fonction du genre des élèves plus pertinente pour l'analyse afin de répondre à l'une des hypothèses sur la facilité à exprimer les émotions en fonction du genre.

Afin de poursuivre la réflexion qui sera menée dans l'analyse de cette étude, il conviendra ici de préciser les émotions dites genrées ou non. Comme vu dans plusieurs recherches, l'émotion « colère » aura une valence plus masculine et « triste » plus féminine. Les autres émotions « content », « pas très bien » et « fatigué » seront ici considérées comme neutres.

C) Questionnaire :

Pour finir, un questionnaire sur les émotions en cycle 1 a été créé à destination des enseignants de maternelle. Tout d'abord, pour me permettre de dresser un profil général des participants, des questions relatives à l'ancienneté et au genre de l'enseignant ont été posées.

Afin de situer les classes, les niveaux (TPS, PS, MS, GS, Autres) avec plusieurs choix possibles ont été demandés ainsi que la proportion des élèves en fonction de leur genre. A la suite de cela, des questions plus spécifiques au travail d'étude ont été formulées. Grace à une échelle de Likert avec 1 (jamais) et 5 (tous les jours) les enseignants ont été invités à estimer la fréquence des violences verbales (insultes, moqueries, exclusion...) ou physiques pour les garçons de leur classe puis pour les filles.

Concernant le travail des émotions, il a été demandé à quelle fréquence les émotions ont été abordées dans la classe cette année (ponctuellement, sur un mois, sur une période, sur plusieurs périodes, sur l'année), les différentes raisons de la mise en place de ce travail (lien avec les programmes, conflits dans la classe, aider les élèves à exprimer leurs sentiments, projet d'école,

projet de classe sur l'année, autre), les différentes émotions abordées (peur, tristesse, joie, colère, dégoût, amour, surprise, honte, autre) et enfin une question ouverte sur les activités proposées en classe sur le thème des émotions. Pour finir, deux questions ouvertes sur la perception des émotions en fonction du genre des élèves ainsi que l'éventuel impact de ce travail sur le climat de classe ont été abordés.

Ce questionnaire à remplir en ligne a été diffusé principalement sur les réseaux sociaux spécifiques à l'enseignement.

PARTIE III: RESULTATS ET ANALYSES

1)Données

L'étude a été réalisée auprès d'enfants de moyenne et grande section dans une école rurale de l'Hérault. L'échantillon qui se compose d'une seule classe comprend au total 22 élèves dont 9 filles et 13 garçons, âgés entre 4 et 5 ans.

Cette partie présentera les différentes analyses effectuées pour mener à bien la réflexion de ce travail ainsi que les données obtenues.

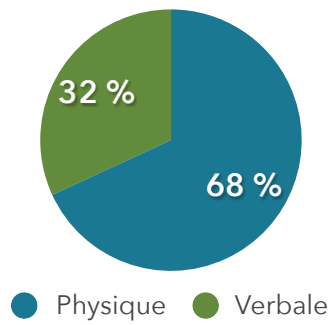
A) Le cahier de bêtises

Un relevé quotidien des différents conflits rencontrés entre la période 2 et 4 de l'année a été fait, soit un total de 60 demi-journées. Les critères qui ont permis un codage quantitatif étaient de deux sortes. Dans un premier temps, le type de conflit : physique ou moral. Dans un second temps, les genres des élèves impliqués dans ces conflits : entre garçons, entre filles, entre garçons et filles.

Afin de mener une étude scientifiquement correcte et étant donné que le nombre de demi-journées n'était pas égal au sein des périodes scolaires où les relevés ont été effectués, les résultats ont été ramenés sur le même nombre de demi-journée afin d'avoir des résultats et des proportions comparables. (Annexe 4)

Dans un premier temps, les relevés ont montrés que de manière générale, sur les 69 conflits relevés sur l'ensemble des périodes, il s'agissait à 68 % de conflits de type physiques et à 32% de conflits de type verbaux.

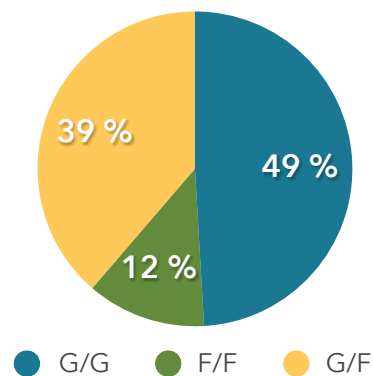
Graphique 1



Graphique 1 : Proportion du type de conflits

De plus, les relevés des conflits ont montrés qu'il s'agissait à 49% de conflits entre garçons, à 39% entre filles et garçons et à 12% entre filles. La classe n'étant pas équitable au niveau du genre, une homogénéisation de l'échantillon a été effectuée afin d'avoir un rapport de proportionnalité égal entre garçons et filles.

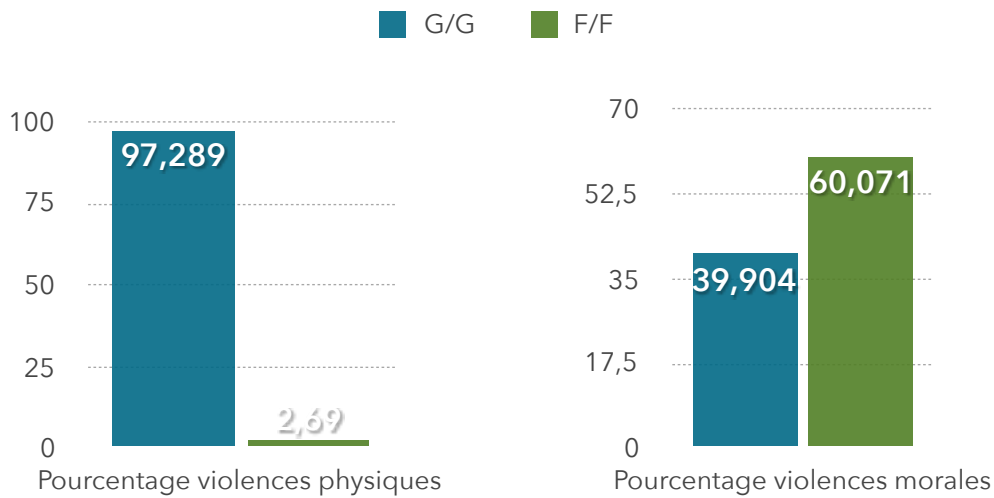
Graphique 2



Graphique 2 : Proportion des genres impliqués dans les conflits

Par ailleurs, les deux graphiques suivants montrent les proportions des genres dans chaque type de conflits tout au long de l'année. Afin d'obtenir ces résultats, la proportion des conflits entre les deux genres a été enlevé aux conflits totaux afin d'obtenir le pourcentage des conflits entre un même genre pour pouvoir les comparer. (Annexe 5) Il est montré que pour les conflits à caractère physique les garçons entre eux sont impliqués dans 97,289% des cas contre 2,69% des cas pour les filles entre elles. Concernant le pourcentage des genres impliqués dans les cas de conflits avec violences morales, les conflits entre filles représentent 60,071% des cas contre 39,904% entre garçons uniquement. Ces résultats tendent à souligner que les garçons entre

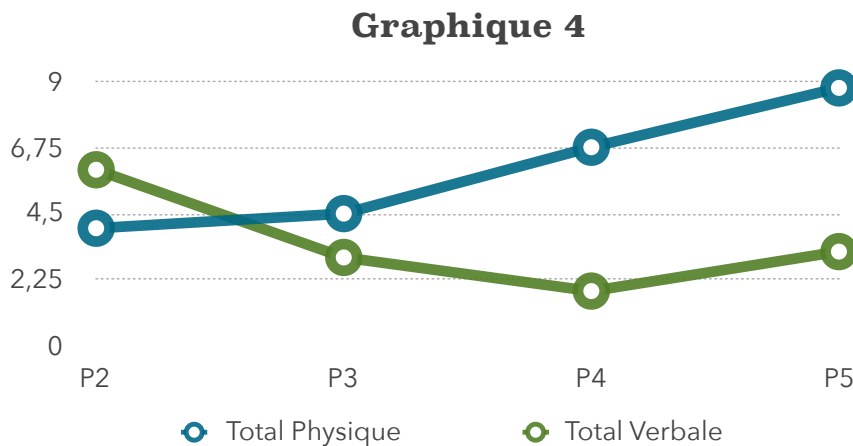
d'avantage dans des violences de type physique entre eux alors que les filles seront plus sur des violences de types morales.



Graphiques 3 : Pourcentages des violences physiques (à gauche) et verbales (à droite) en fonction du genre.

Dans un deuxième temps, les relevés de conflits au travers du « cahier de bêtises » ont permis de mettre en lumière l'évolution des violences tout au long de l'année.

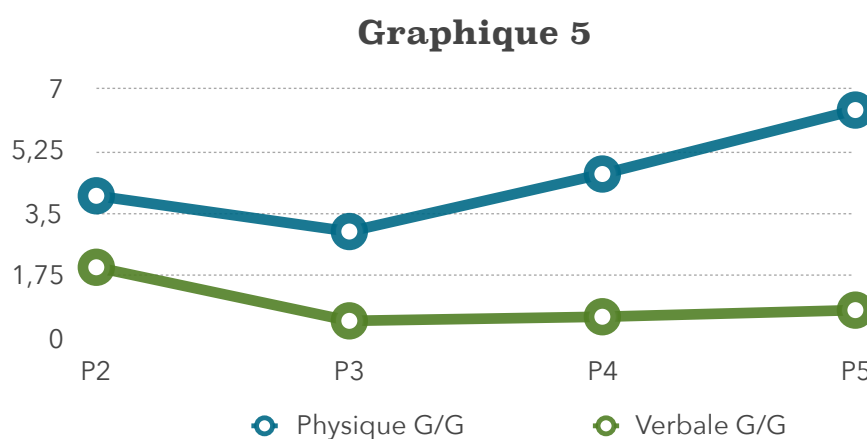
Le premier graphique ci dessous montre que de manière générale, tout genre des élèves impliqués confondu, les violences physiques ont augmenté tout au long de l'année. Par ailleurs, concernant les violences verbales, les relevés ont montrés une diminution progressive des événements de ce type même si une légère augmentation est à noter pour la dernière période du relevé.



Graphique 4 : Evolution des types violences de la période 2 à 5.

Afin de répondre à la dimension du genre dans l'étude menée, voici le détail de l'évolution des types de violences en fonction des genres impliqués dans les conflits.

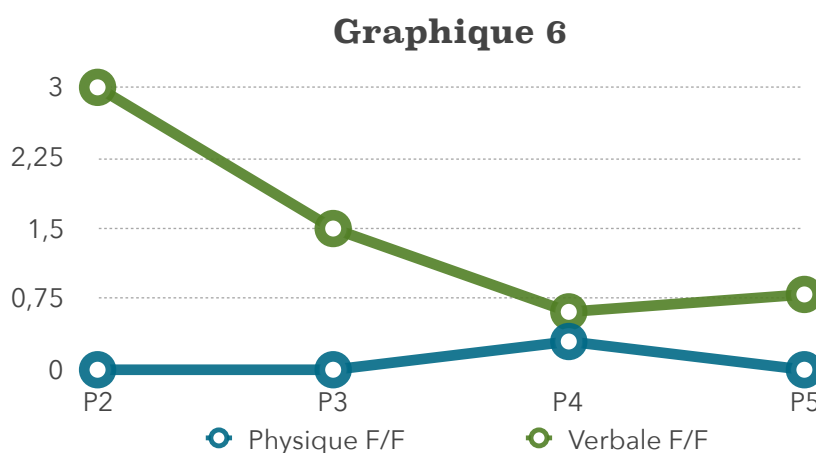
Le graphique 5 qui prend en considération l'évolution des types de violences dans les conflits entre garçons démontre une diminution dans les violences verbales mais une augmentation des violences physiques de la période 2 à 5.



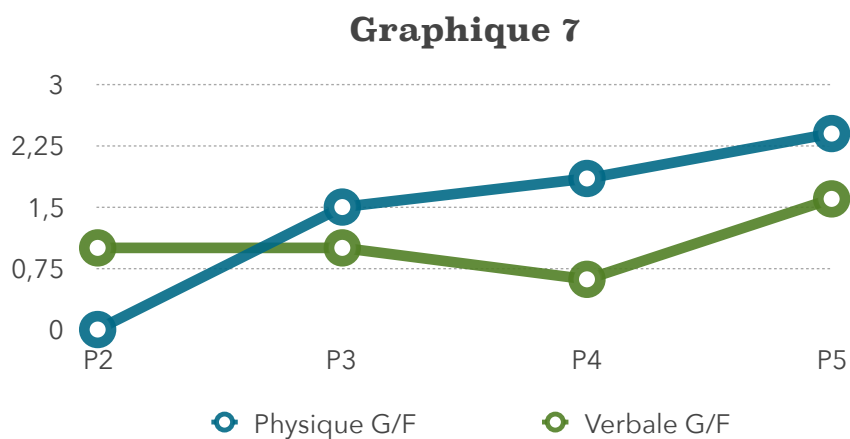
Graphique 5: Evolution des types de violences dans les conflits entre garçons de la période 2 à 5.

Le graphique 6 renseigne l'évolution des types de violences dans les conflits entre filles de manière décroissante au niveau des violences verbales et de manière générale, plutôt stable voire inexistante dans les violences physiques.

Graphique 6 : Evolution des types de violences dans les conflits entre filles de la période 2 à 5.



Enfin, pour en finir avec les résultats longitudinaux, le graphique 7 qui met en avant l'évolution des types de violences dans les conflits entre filles et garçons démontre une augmentation de la fréquence de ces conflits qu'ils soient verbaux ou physiques.



Graphique 7 : Evolution des types de violences dans les conflits entre filles et garçons de la période 2 à 5.

B) La météo des émotions

Afin de mesurer l'évolution dans l'expression des émotions des élèves tout au long de l'année, en fonction de leur genre, un outil pédagogique a été mis en place : la météo des émotions.

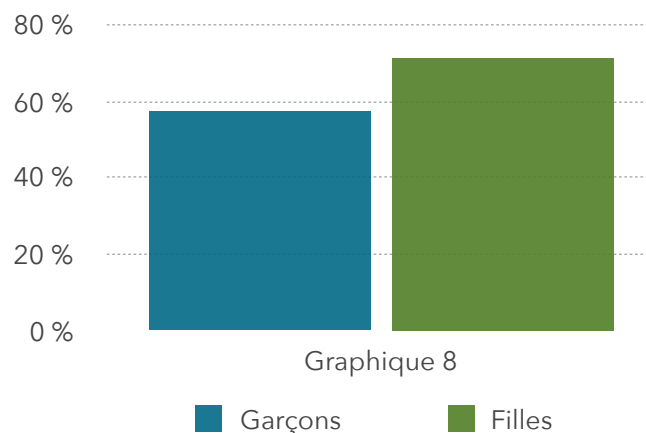
Il s'agit là d'un tableau à disposition des élèves dans la classe qui a été construit avec eux et qui comprend cinq items : « content », « fatigué », « en colère », « triste » et « pas très bien ». Le relevé des informations s'est fait par prise de photos quotidiennes sur le temps du matin et de l'après-midi du 7 Mars au 2 Mai 2017 sur un total de 20 demi-journée. (Annexe 6)

Les graphiques suivants ont donc été obtenus après quantification des étiquettes prénoms des élèves placées dans une colonne du tableau, tout en relevant le genre de l'élève. A chaque jour, un nombre d'élève, garçon ou fille qui affichaient leurs prénoms sous l'émotion ressentie. Au bout des 20 demi-journées de relevé, une moyenne a été calculée pour chaque émotion en fonction du genre.

Comme indiqué plus haut, l'échantillon de l'étude ne se compose pas d'un public homogène dans la répartition des genres. Après étude des résultats, il a été vu que la proportion inégale de garçons et de filles impliquait un écart trop significatif pour permettre la comparaison des fréquences d'expression des émotions. Ainsi, les résultats obtenus montrent que sur 279 étiquettes totales relevées, 129 appartenaient à des filles et 150 correspondaient à des garçons. C'est pourquoi, afin de mettre en lumière la proportion de participation à l'expression des émotions, les proportions de filles et de garçons dans la classe ont été pris en compte. Il a été montré qu'en moyenne, pour chaque demi journée, 7,5 garçons sur 13 exprimaient une émotion contre 6,45 filles sur 9.

Après calcul des pourcentages d'apparition d'une étiquette fille ou garçon en fonction de la répartition non homogène de la classe, le graphique suivant est apparu laissant voir une plus forte participation à l'expression des émotions chez les filles (71,6%) que chez les garçons (57,7%).

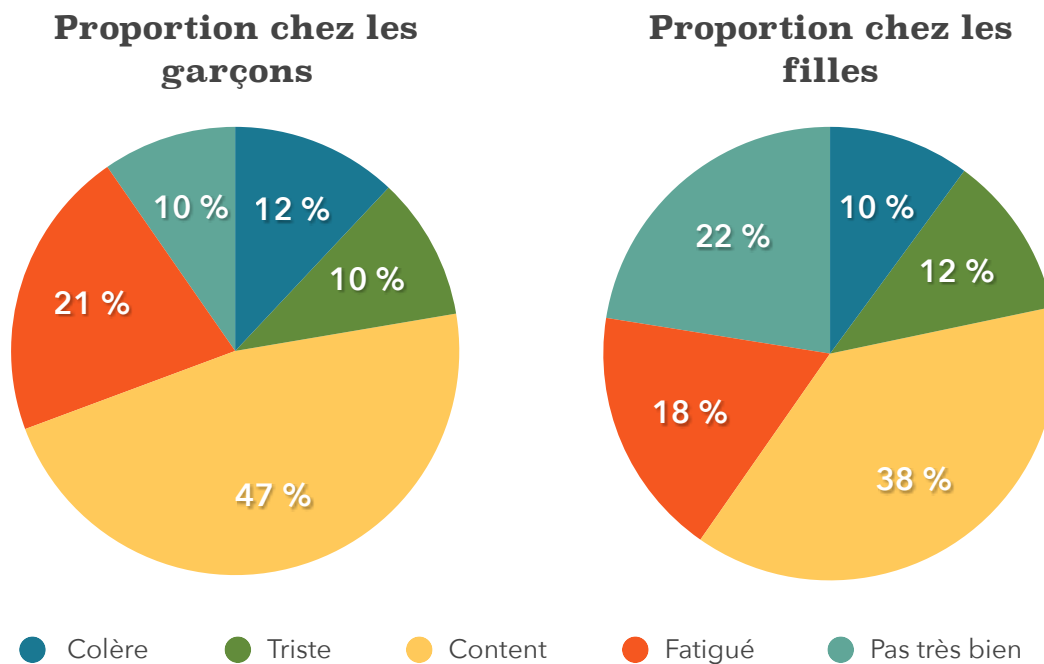
Graphique 8 : Pourcentage des participations à l'expression des émotions en fonction du genre.



Les graphiques suivant tentent de démontrer la proportion des émotions exprimées par les élèves pour un même genre donné.

De manière générale, l'item émotionnel le plus exprimé chez les filles (38%) comme chez les garçons (47%) est « content ».

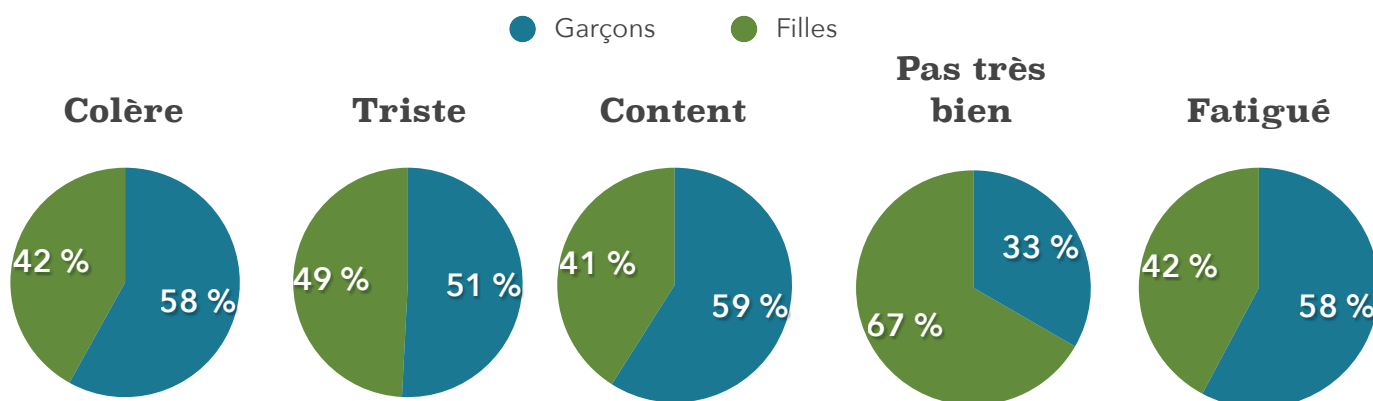
La deuxième émotion la plus exprimée chez les garçons est « fatigué » (21%) et « pas très bien » (22%) chez les filles. Chez les filles, l'émotion la moins citée est « en colère » (10%). Les deux émotions les moins exprimées sont « tristes » (10%) et « pas très bien » (10%) chez les garçons.



Graphiques 9 : Proportions des émotions exprimées chez les garçons (à gauche) et chez les filles (à droite)

Les graphiques suivants comparent les fréquences d'expression d'une même émotion en fonction du genre.

Graphiques 10 : Graphiques de comparaison d'expression des émotions en fonction du genre.



Les résultats montrent que de manière générale, les garçons ont tendance à se sentir plus en « colère » et « fatigués » (58%) que les filles (42%). Ils expriment également leur sentiment d'être « content » (59%) plus souvent que les filles (41%). Par contre, les relevés de la météo des

émotions montrent que les filles se sentent « pas très bien » dans 67% des cas contre 33% chez les garçons. Enfin, les garçons et les filles expriment un sentiment de tristesse de manière quasiment égale.

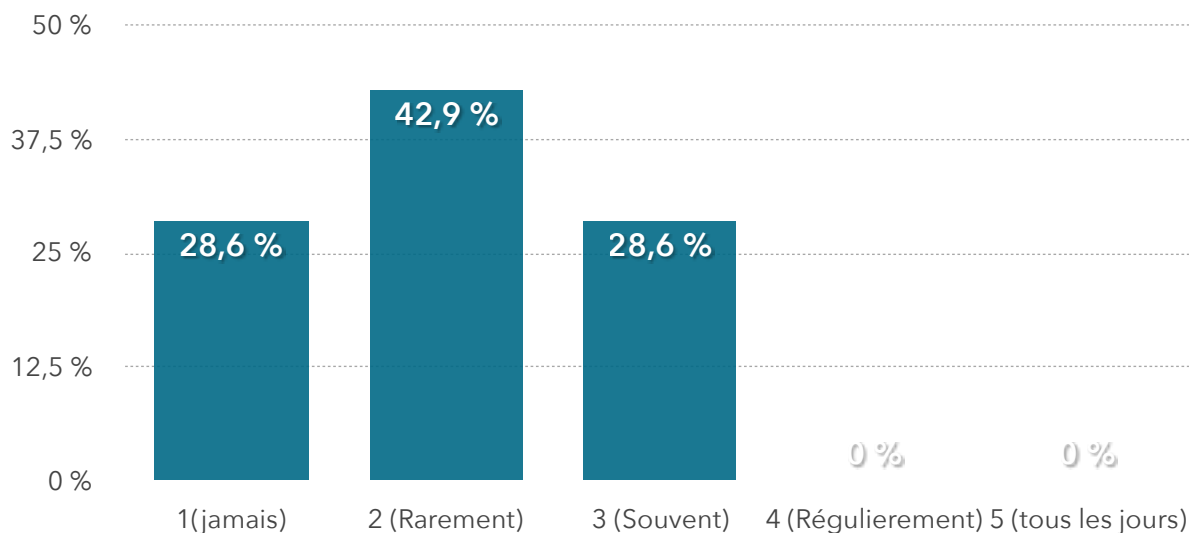
C)Le questionnaire

Pour finir l'analyse des résultats, le questionnaire à destination des enseignants réalisés a reçu 21 réponses. Les participants, toutes des femmes, ont entre moins d'un an (61,9%) et plus de 15 ans (19%) d'ancienneté en tant qu'enseignante. Leur niveau de classe se compose à 9,5% en TPS, à 28,6 % en PS, 76,2% en MS, 57,1 % en GS et à 4,8% dans un autre niveau.

Il a été demandé aux enseignantes d'évaluer sur une échelle de 1 (jamais) à 5 (tous les jours) , la fréquence des violences physiques ou verbales en fonction du genre des élèves.

Concernant les violences physiques des filles, leurs enseignantes estiment que sur une échelle de 1 à 5, les filles sont majoritairement rarement violentes physiquement (42,9%) et sont souvent ou jamais violentes (respectivement 28,6%).

Graphique 11

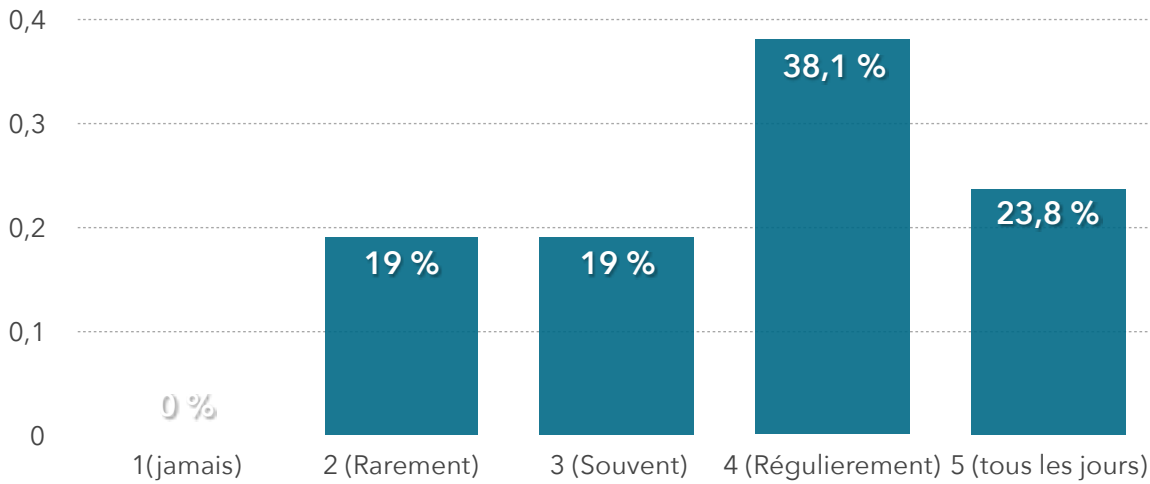


Graphique 11 : Pourcentages d'estimation des fréquences de violences physiques chez les filles

Au sujet des violences physiques des garçons, leurs enseignantes estiment que les garçons sont majoritairement régulièrement violents physiquement (38,1%). Leur estimation indique

également qu'elles trouvent à 23,8% qu'ils utilisent la violence physique tous les jours et dans 19 % des cas, elles trouvent qu'ils y font appel souvent ou rarement.

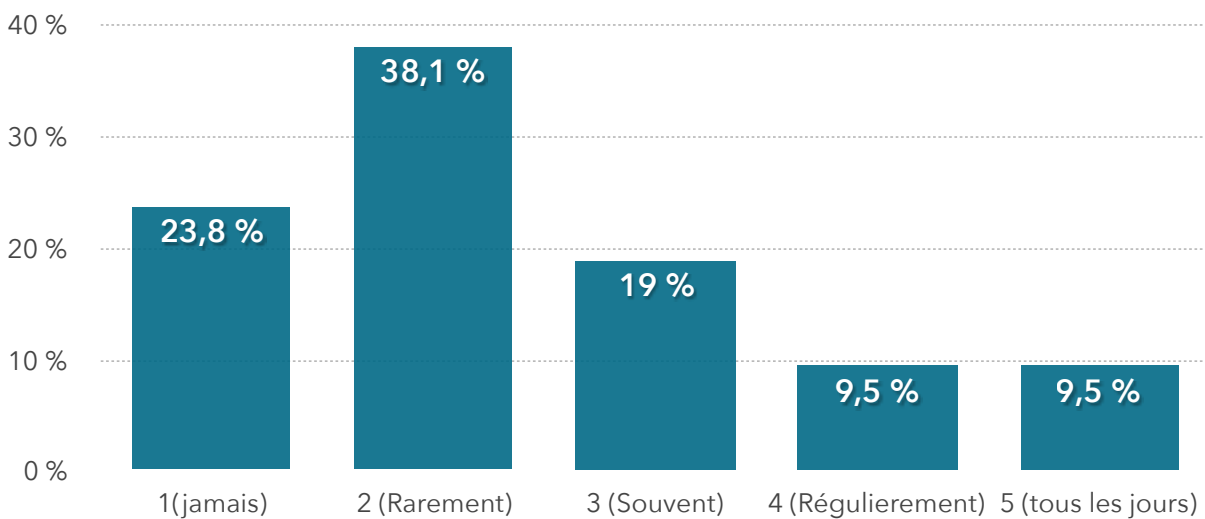
Graphique 12



Graphique 12 : Pourcentages d'estimation des fréquences de violences physiques chez les garçons

Les participantes au sondage ont estimé dans 38,1 % des cas que les filles utilisaient la violence verbale rarement, voir jamais dans 23,8% des cas. Néanmoins, 19% des réponses placent aussi la fréquence des violences verbales à souvent, et 9,5% des réponses indiquent une fréquence régulière ou quotidienne.

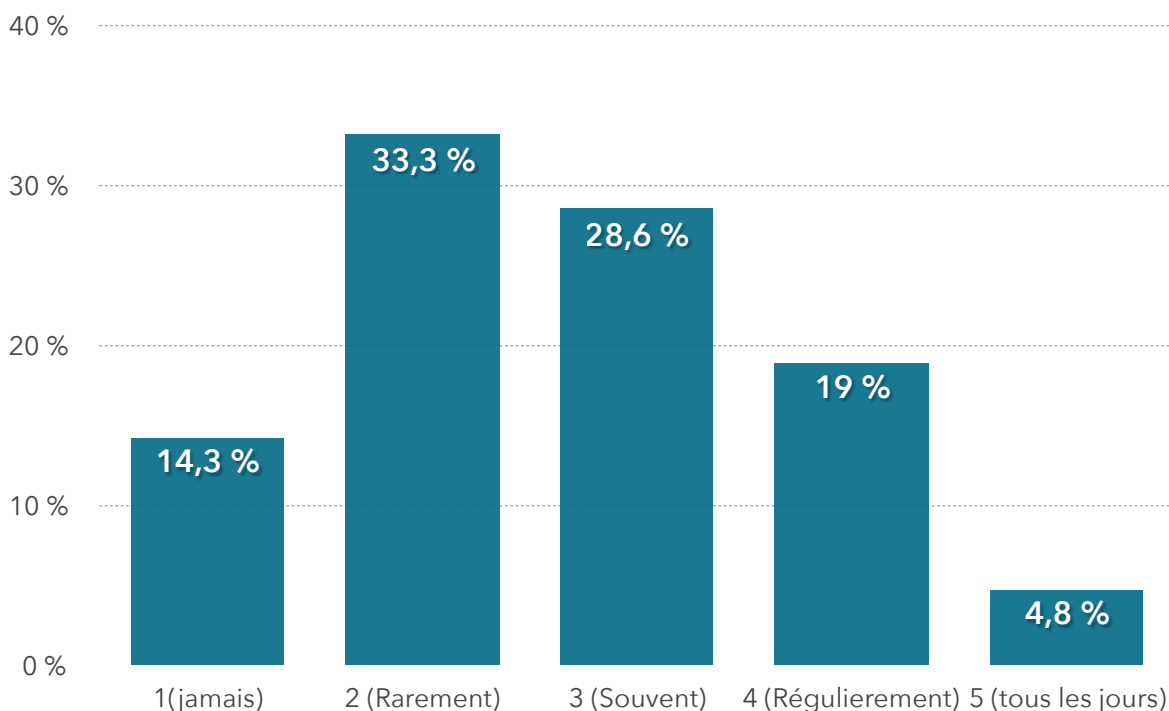
Graphique 13



Graphique 13 : Pourcentage d'estimation des fréquences de violences verbales chez les filles.

Enfin, la réponse au sondage place la fréquence de la violence verbale chez les garçons à rarement (33,3%), souvent (28,6%), régulièrement (19%), jamais (14,3%) et quotidiennement (4,8%).

Graphique 14



Graphique 14 : Pourcentage d'estimation des fréquences de violences verbales chez les garçons.

Le sondage a également permis de relever des données relatives aux choix pédagogiques des enseignantes interrogées. Tout d'abord, la fréquence d'un travail sur les émotions a été fait pour 42,9% d'entre elles sur une période, pour 38,1% sur l'année, pour 14,3% ponctuellement et pour 4,8% sur plusieurs périodes.

Il est aussi à noter que de manière générale, la mise en place d'un travail sur les émotions a été fait afin d'aider les élèves à exprimer leurs sentiments (85,7%), régler les conflits en classe (47,6%) ou encore être en lien avec les nouveaux programmes (38,1%).

Dans la quasi totalité des classes, les émotions travaillées ont été quatre des six émotions de base : la tristesse (95,2%), la colère (90,5%), la peur (90,5%) et la joie (85,7%). Les émotions secondaires comme l'amour (47,6%) ou la surprise (33,3%) ont également été abordées.

En règle générale, les participantes au sondage n'ont pas perçu une gestion différentes des activités sur les émotions en fonction du genre.

Toutefois, au niveau d'un effet sur le climat de classe, les avis ont été plutôt mitigés. Voici quelques extraits de réponses positives à la question « Avez-vous noté des changements dans le climat de classe suite à ce travail sur les émotions? Si oui, précisez lesquels. » : (Annexe 7)

Moins de violence ponctuellement.
Plus serein.
Oui plus de dialogues.
Oui, les enfants s'expriment plus clairement quand ils sont en conflit
Oui moins de conflit, travail dans la gestion émotionnellement, reconnaître l'émotion de l'autre pour mieux réagir

d) Les débats philosophiques.

Pendant la période 4 de l'année en cours, deux débats philosophiques ont été menés en classe.

Le premier s'appuyait sur la question suivante : « Qu'est ce qu'une émotion? ». Au travers de leurs réponses, les élèves ont pu nommer les différentes émotions qu'ils connaissaient mais surtout en donner des définitions qu'ils ont pu confronter ensemble. En voici quelques extraits :

A : « Une émotion, c'est quand on a quelque chose. »

N : « Aussi une émotion, c'est quelque chose parce que si elle est pas bien, si on est malade, ça peut nous rendre triste, parce que aussi, si on est content et que quelqu'un est pas content et ba il faut l'encourager d'être content, comme ça tout le monde est content. »

G : « En faite une émotion c'est quand on sent quelque chose dans notre coeur qui va sortir, on a quelque chose dans le coeur qui nous embête en faite. »

L : « Et ba en faite, les émotions ça nous fait bizarre, ça nous arrive un petit peu des trucs dans la tête et au ventre qui nous empêchent de jouer. »

Le deuxième débat qui s'est déroulé avait comme question de départ : « Pour vous, c'est quoi faire mal à un copain? ». La plupart des réponses des élèves se sont ici attardées sur la dimension physique des conflits. En effet, beaucoup d'élèves ont cité toutes les manières de faire mal à un copain, que ce soit par l'évocation des règles de l'école ou par leur propre vécu dans la

cour par exemple. De plus, le parallèle entre conflits et émotions notamment négatives comme l'énervement est apparu plusieurs fois. En voici quelques extraits :

Y : « C'est quand on est énervé et on peut plus contrôler le corps. »

G : « En faite quand on s'énerve c'est quand on jette tout et aussi c'est quand on s'énerve et on arrive plus avec la respiration elle passe un petit peu mais après ça va pas trop. »

N : « Quand on court à la cour, il faut pas que l'autre il se mette devant quand on court trop vite sinon on lui fonce dedans, et après y a un autre il arrive au milieu et ba on tombe. »

L : « L'autre il va lui dire une méchanceté et l'autre il va être énervé et il va le taper et il est fâché aussi. »

A : « C'est quand on ressent quelque chose et qu'on veut faire quelque chose à l'autre copain et qu'on va le dire. »

L : « Aussi quand on fait mal ça veut dire qu'on fait exprès de pousser les gens, faire exprès de taper et de donner des coups de points. »

2)Analyse et discussion

L'objectif de cette étude était de savoir dans quelles mesures un travail sur les émotions permettrait ou non aux élèves de cycle 1 de mieux gérer les conflits à l'école.

Afin d'aider la réflexion, deux hypothèses ont été posé. La première consistait à supposer que de manière générale, les garçons exprimeraient plus leurs conflits au travers de la violence physique alors que les filles le feraient plus par la violence morale. Enfin la seconde hypothèse concernait les émotions genrées en supposant que les émotions dites stéréotypées féminines comme la tristesse ou la peur seraient plus facilement exprimées par les filles et donc par déduction, moins par les garçons.

Concernant la première hypothèse relative au type de violence exprimée en fonction du genre de l'élève, un constat général a pu être réalisé à l'aide du questionnaire à destination des enseignants. En effet, il était demandé ici aux enseignants d'évaluer, de manière objective, la fréquence des rapports de violences verbales ou physiques en fonction du genre des élèves. Les résultats du questionnaire ont tout d'abord révélé que de manière générale, les enseignants ont

tendance à évaluer la violence physique à un degré « régulier » chez les garçons et plus « rarement » chez les filles. Ces résultats rejoignent donc l'hypothèse de départ sur l'expression physique des conflits plus présente chez les garçons.

Cependant, concernant la fréquence des violences morales, les résultats semblent plus mitigés. Les enseignantes ont classé la fréquence de l'implication des filles dans des violences verbales dans l'ordre suivant, le premier étant le plus fréquent : « Rarement », « Jamais », « Souvent », « Régulièrement/tous les jours ».

Enfin, les estimations des fréquences de recours à la violence verbale chez les garçons ont été classées de la manière suivante, allant du pourcentage le plus estimé au moins estimé : « Rarement », « Souvent », « Régulièrement », « Jamais », « Tous les jours ». Ces résultats laissent à supposer que les garçons sont de manière générale, perçus comme utilisant plus souvent les violences verbales que les filles, n'allant donc pas dans le sens de ma première hypothèse sur le recours à la violence morale plus fréquente chez les filles.

Afin d'étayer ma réflexion et tenter de dresser un constat des représentations de genres dans les conflits à l'école maternelle, ces résultats m'ont permis d'appréhender les aprioris présents ou non chez certains enseignants. En effet, comme souligné en introduction, ce travail d'étude a débuté avec l'explication par certains de mes pairs qu'une classe de garçons semblait être synonyme d'une classe propice aux violences notamment physiques. Ainsi, les réponses apportées par les participantes du questionnaires laissent paraître une représentation des violences, tout type confondues, plus présente chez les garçons. Cependant, il est à prendre en considération que ces résultats ne reposent que sur l'analyse personnelle de chacune des participantes, malgré une part d'objectivité certaine, ces résultats ne peuvent être considérés sans subjectivité aucune de la part des participantes. Ainsi, plusieurs facteurs comme le nombre d'élèves par classe, la proportion de filles et de garçons, l'ancienneté dans l'enseignement, mais également le genre féminin des participantes nous incitent à prendre ces estimations comme valeur informative et non pas comme valeur scientifique, même si elles semblent rejoindre d'autres études de recherche. C'est pourquoi, l'analyse réelle de ma pratique en classe, au travers des relevés de types de conflits avec le genre des élèves impliqués nous permettra de tenter d'apporter dans cette étude un regard plus objectif sur les questionnements posés.

Il est tout d'abord à noter qu'après analyse des résultats, le ressenti sur la forte fréquence des conflits physiques entre mes élèves depuis le début d'année a rejoint le constat de mes résultats puisque la violence physique est deux fois plus présente que la violence morale dans ma classe.

De manière générale, il a aussi été montré que la moitié des conflits impliquaient une fois sur deux uniquement des garçons. Les conflits uniquement entre filles ne représentant environ qu'un dixième des conflits et les conflits entre filles et garçons plus d'un quart des interactions conflictuelles. Ce constat démontre donc que les rapports conflictuels, tous types de violence confondus, sont plus présents entre les garçons.

Par ailleurs, les relevés des conflits ont également pu mettre en lumière un décalage très marqué entre garçons et filles dans le recours à la violence physique entre individu du même genre avec une forte incidence au niveau des garçons. A l'inverse, même si l'écart des pourcentages n'est pas aussi élevé que dans le constat précédent, les résultats montrent que les filles utilisent plus la violence morale dans leurs conflits entre elles. L'ensemble de ces résultats tendent donc à confirmer l'hypothèse de départ « ***Les garçons s'expriment plus par la violence des gestes et les filles plus par la violence des mots.*** ». Enfin, de manière générale, l'ensemble de ces résultats corroborent également les différentes recherches qui soulignent le fait que les comportements sociaux des garçons induiraient une tendance à la confrontation et donc aux conflits, tout types confondus.

Il est cependant à noter ici deux biais possibles. Tout d'abord, les procédés mathématiques qui ont permis l'obtention de ces résultats. Par le fait, afin d'éliminer l'inégalité de répartition des élèves en fonction de leur genre dans l'échantillon analysé, les résultats ont été ramenés à une égalité proportionnelle entre garçons et filles. Cette démarche a donc impliqué dans l'absolu de réduire le nombre de garçons et d'augmenter le nombre de filles afin d'obtenir une égalité entre les genres. Il est donc à prendre en considération que ces résultats supposent par exemple, qu'en augmentant le nombre de filles, la probabilité qu'elles entrent en conflits avec une autre fille reste la même que la probabilité réelle, idem pour la probabilité d'interaction conflictuelle chez les garçons.

Néanmoins, ces mêmes proportions ont été calculées dans un premier temps sans prendre en considération le fait qu'un plus grand nombre de garçons dans la classe impliquait une plus forte

probabilité du nombre de conflits les concernant. Les résultats alors obtenus ont révélé que plus de la moitié des conflits intervenaient entre garçons uniquement ce qui rend la tendance de ces résultats scientifiquement correcte.

Par ailleurs, un autre biais qui concerne cette fois-ci l'ensemble des résultats obtenus grâce aux relevés des conflits sur les plusieurs périodes de l'année est à prendre en compte dans l'analyse critique de ces résultats. En effet, ces relevés ont été effectués par l'observation personnelle durant les temps de vie de classe et sur les temps de récréations, sans enregistrement pour une analyse a posteriori par exemple. Il est ainsi à prendre en considération la possibilité voir la certitude que tous les événements réels n'ont pas pu être pris en compte par l'impossibilité d'omniprésence dans l'exercice de ce relevé. De plus, les incidents reportés ici ne relèvent que des événements rapportés ou observés et ne considèrent donc pas ceux qui restent quelques fois invisibles au regard de l'adulte par manque d'ubiquité.

Concernant la seconde hypothèse faite sur l'implication de stéréotypes de genres dans l'expression des émotions, la réflexion menée ici s'appuiera principalement sur le relevé de la météo des émotions.

Tout d'abord, il a été noté que les filles semblaient renseigner plus souvent leurs émotions que les garçons en général. Ce constat rejoindrait donc les études qui tendent à prouver qu'en société, les filles se sentent plus libres de laisser parler leurs émotions à l'inverse des garçons.

Par ailleurs, l'étude des émotions les plus citées par les élèves en fonction de leur genre a mis en évidence que l'émotion la plus souvent exprimée était « content », quelque soit le genre. Comme vu précédemment, cette émotion ne semble pas avoir une connotation genrée. De plus, au sein d'un même genre, ici les garçons, les deux émotions les plus exprimées sont tout d'abord la fatigue puis la colère. Les filles quant à elles, indiquent plus régulièrement qu'elles se sentent « pas très bien » ou « fatigué ». A ce stade de l'observation, il n'est pas encore possible de pleinement déterminer la dimension de genre dans l'expression des émotions.

En effet, une étude plus spécifique de chaque émotion nous a ici permis de mettre en avant plusieurs postulats. Premièrement, la colère est plus souvent citée par les garçons que les filles, au même titre que la fatigue et la joie. Une différence plus que significative apparaît cependant dans l'item « Pas très bien » puisque les filles s'y associent dans 67% des cas. Enfin l'émotion de tristesse est autant exprimée par les garçons que les filles.

Ces résultats nous permettent ainsi de conclure plusieurs choses. Tout d'abord, concernant l'item de la tristesse, qui d'après les recherches et l'hypothèse de départ devait être plus exprimée chez les filles que chez les garçons. Celle-ci ne semble pas ici appartenir spécifiquement à un genre plus qu'un autre dans son expression ce qui invalide la deuxième hypothèse de recherche formulée dans ce travail d'étude. Par ailleurs, la colère, émotion stéréotypée masculine semble ici être plus utilisée par les garçons, confirmant ainsi sa connotation genrée, au niveau de l'étude tout du moins. De plus, les items « content » et « fatigué », neutre de genre semblent ici avoir été plus utilisés de la part des garçons. Enfin, l'item « pas très bien » plus plébiscité par les filles pose une réelle question. Il ne s'agit en effet pas d'une émotion à proprement parlé (tout comme la fatigue) mais plutôt un état, une sensation qui mélangerait plusieurs émotions. Après analyse de ces résultats, j'en viens donc à me demander quelle est la signification exacte de cet item pour mes élèves malgré la définition collective qui a pu lui être donnée et sa pertinence d'un point de vue d'analyse d'expression émotionnelle en fonction du genre.

L'ensemble de ces relevés a donc permis d'établir une observation des expressions émotionnelles des élèves au sein de la classe. Il est toutefois à prendre en considération qu'il ne s'agit là que de résultats portant sur un petit échantillon puisque composé de 22 élèves seulement. De plus, la pratique de cet outil pédagogique étant basée sur le volontariat, tous les élèves n'ont pas participé et s'ils l'ont fait, n'ont pas forcément communiqué leurs émotions sur l'ensemble des jours d'observation.

Par ailleurs, il est aussi à noter que l'affichage de ces étiquettes a été placé dans un endroit de la classe accessible et visible de tous. Il est donc possible qu'un effet de desirabilité sociale rentre en compte dans les réponses des élèves.

Enfin, un rapide retour sur les débats philosophiques a pu contribuer à analyser le travail réalisé. En effet, au travers de ces deux débats, j'ai tout d'abord pu constater que les élèves considèrent majoritairement que faire mal implique un contact physique. Lors de cette discussion, le cas des violences verbales n'a émergé que suite à une question de ma part pour recentrer le débat. Par ailleurs, grâce aux échanges sur les émotions, plusieurs définitions ont commencé à être données par les élèves. Ils les ont définies eux mêmes, au delà des étiquettes émotionnelles à proprement parlé, comme des choses à l'intérieur d'eux qui avaient besoin de sortir et qui parfois, leur faisait faire de bonnes ou de mauvaises choses. Cette approche a été

retrouvée dans le second débat puisqu'ils ont instinctivement lié leurs gestes blessant pour autrui avec un sentiment d'énervement.

L'objet d'étude de ce travail portait sur la capacité ou non à faire évoluer les rapports conflictuels dans une classe de maternelle au travers d'un travail sur les émotions. Afin de noter une évolution potentielle dans le comportement des élèves, les relevés des conflits ont été analysés quantitativement sur les quatre périodes de relevés. De manière générale, tout genre confondus, les violences verbales ont eu tendance à diminuer sur l'année à l'inverse des violences physiques qui ont augmenté. Ce constat est le même dans les conflits impliquant uniquement les garçons. De manière plus spécifique, l'évolution des types de conflits entre filles de la période 2 à 5 a montré une forte diminution des violences verbales et une stabilité dans les violences physiques entre filles, quasi nulles sur l'ensemble de l'année. Enfin, concernant l'évolution des conflits entre genre opposés, les violences physiques n'ont cessé d'augmenter sur l'année, rejoignant ainsi la tendance globale de l'évolution de la violence physique sur la classe. Par ailleurs, les violences morales et verbales entre garçons et filles ont eu tendance à diminuer tout au long de l'année avant de réaugmenter sur la dernière période d'observation.

Ces constats sur l'évolution des conflits dans ma classe m'amène donc à revenir à ma problématique de départ et à constater qu'à première vue, un travail sur les émotions n'a pas permis de mieux gérer les conflits en classe, du moins pas de les diminuer.

En dépit de cela, dans un souci d'analyse critique et réflexive sur le travail menée, j'en viens à me demander pourquoi? L'une des premières explications que je pourrais trouver réside dans la multitude de facteurs auxquels cette étude et ma pratique professionnelle en générale ont été confrontés tout au long de l'année. En effet, malgré ma détermination à retranscrire de manière scientifique les données observables récoltées, il ne faut pas en oublier la dimension humaine et comportementale qu'il s'en dégage. L'ensemble des données, qu'elles soient relatives aux conflits ou à la météo des émotions notamment s'inscrivent dans ce tout qui forme un groupe au sein des classes. Tout au long de cette année, des facteurs comme l'heure de la journée, le temps, les émotions des uns et des autres qui interagissent, le nombre d'élèves présents ou non, la période de l'année, le jour de la semaine, le fait d'aller en sport ou non, d'aller en récréation ou

pas...tout autant de facteurs qui rythment au quotidien l'ambiance d'une classe et de son collectif. En conséquence, après avoir pris du recul sur les résultats décrits plus hauts, j'en viens à les considérer pour leur valeur scientifique bien sur, tout en gardant des réserves afin de ne pas en faire une généralité. Les différents postulats et constats que j'ai pu tirer de cette étude appartiennent uniquement à ma classe, aux instants précis où j'ai pu faire mes relevés. De ce fait, même si de manière globale l'ensemble des résultats et de mon analyse rejoignent grandement certains constats d'autres auteurs, il est important pour moi de les ramener à une échelle plus modeste en analysant uniquement les répercussions de cette étude dans ma classe et sur ma pratique.

C'est pourquoi, même si de manière générale, l'étude des émotions ne m'a pas permis de diminuer la fréquence des conflits violents par exemple, elle a cependant contribué à faire évoluer plusieurs points. Tout d'abord, et cela ne relève ici que d'une appréciation personnelle, loin de toute statistique, j'ai pu noter tout au long de cette année une meilleure communication dans la classe.

Au travers de la reconnaissance et de l'expression de leurs émotions, les élèves semblent avoir pu construire des échanges entre eux. Qu'ils soient le résultat des différents temps de paroles (météo des émotions, débats philisophiques, quoi de neuf...) ou simplement de l'évolution individuelle des élèves au sein du groupe collectif, ces échanges ont contribué à améliorer le climat de classe. En effet, au delà d'un constat direct sur les comportements observables des élèves, ce travail de recherche m'a permis d'élargir ma pratique professionnelle en tentant de créer une osmose de groupe où chacun pourrait se sentir libre de s'exprimer, au travers des émotions mais également en mettant en place différentes pédagogies. Il ne s'agit en aucun cas de certifier des bénéfices du travail mené sur l'année, mais simplement de constater qu'avec le temps, les élèves ont pu par exemple commencer à comprendre la place accordée à l'erreur dans la classe; sans éprouver de honte lorsqu'ils n'y arrivaient pas ou qu'ils étaient perdus, ils ont pu commencer à l'exprimer entre pairs ou avec l'enseignant. De même, ces mécanismes de discussion ont pu être mis à contribution lors de l'élaboration de projet commun ou dans la prise de décisions en collectif, favorisant ainsi un climat de classe bienveillant et propice aux apprentissages.

CONCLUSION

Le but de l'école est à mon sens, de pouvoir permettre à chacun de ses élèves de se construire en tant qu'individu, en tant que personne unique, dans une société de plus en plus complexe au niveau de ses attendus mais également de ses codes. Ces dernières années, l'institution éducative s'est donc efforcée d'amener ses futurs citoyens à devenir, de la meilleure façon possible, une personne singulière, un individu capable d'être soi-même, sans stéréotypes quelconques, en prenant en compte l'ensemble des interactions auxquelles il sera confronté. Il s'agit là des compétences psychosociales dont nous parlions en début d'étude. De ce fait au travers de mes recherches récentes, mais également au travers de mon parcours universitaire qui m'avait déjà conduit il y a quelques années, à m'intéresser à ces questions de stéréotypes de genre et d'émotions, j'ai pu continuer à pousser ma réflexion dans ce domaine. En effet, si plusieurs définitions ont pu être données aux émotions tout au long de cet écrit, il n'en reste pas moins qu'au-delà de la théorie, elles restent dans l'absolu du domaine de l'intrinsèque. Constaté ou non de l'évolution réelle dans la perception des émotions afin de construire des compétences psycho-sociales reste donc un objectif complexe à atteindre. Comme nous l'avons vu précédemment, les émotions sont un indicateur de l'état psychique et comportemental de l'individu, de l'état de ses besoins. Il n'a été en aucun cas ici une volonté de gommer ou d'effacer les émotions des élèves dites négatives mais au contraire une manière de leur permettre de les reconnaître, de les exprimer afin de les gérer et d'y apporter les solutions qui leur permettraient de vivre avec.

Par ailleurs, comme le souligne l'Asbl Genderatwork²⁶ dans son rapport sur l'égalité filles/garçons à l'école maternelle :

C'est à l'âge de l'école maternelle que les enfants commencent à construire leur identité en tant que filles et garçons et développent leur estime de soi. N'est-ce pas le moment idéal pour leur faire passer le message crucial que les filles et les garçons ont la même valeur dans notre société ?

En ce sens, connaître ses émotions, les exprimer et les accepter permettra aux élèves de se construire en tant que personne entière, loin des stéréotypes de genre auxquels notre société est

²⁶ Asbl Genderatwork. (2009). Filles et garçons à l'école maternelle : Reconnaître la différence pour faire l'égalité.

actuellement confrontée. Accompagner les garçons à se sentir libres d'exprimer des émotions comme la peur ou la tristesse, plutôt connotées à valence féminine ou aux filles d'oser s'affirmer dans quelque domaine que ce soit est à coup sûr l'un des nombreux chemins à prendre pour permettre aux élèves de s'épanouir pleinement dans leur vie sociale et professionnelle.

C'est pourquoi, dans un souci de continuer ce travail bien au delà des attendus universitaires qu'il impose, j'envisage de le poursuivre, cette année, mais également dans ma future pratique professionnelle. L'ensemble des questionnements qu'a soulevé ce mémoire m'impose de réaffirmer à quel point, bien au delà de l'apport didactique et de compétences que les élèves peuvent acquérir à l'école, notre devoir d'enseignant doit s'inscrire dans une démarche qui favorisera la construction de chacun au milieu de tous.

Pour ce faire, plusieurs prolongements comme l'ouverture sur un débat philosophique sur l'égalité filles/garçons, des météo des émotions à d'autres temps de la journée, l'utilisation plus fréquente de l'expression non verbale (dessin) de la colère, voire des autres émotions, la découverte d'albums comme « Tu peux » d'Elise Gravel ou encore l'instauration du message clair de manière plus explicite et formelle, sont autant de pistes qui me poussent à continuer ce travail d'étude.

Pour finir, sur un plan un peu plus personnel, ce mémoire a contribué à faire grandir l'analyse réflexive de ma pratique. Par ailleurs, le choix de ce sujet et les recherches qui en ont découlé m'ont permis de poursuivre une réflexion menée quelques années plus tôt sur le lien entre émotion et genre, et d'aborder avec un autre regard, celui d'une enseignante, ces questions qui m'ont guidée tout du long et qui m'ont obligée quelques fois à porter un autre regard sur mes élèves et sur moi même.

BIBLIOGRAPHIE

- Albums exploités en classe:

D'Allancé Mireille.(Mars 2000). *Grosse colère*. Ecole des loisirs.

Llenas Anna, Antilogus Maris. (Octobre 2014). *La couleur des émotions*. Quatre fleuves Eds.

Naumann-Villemin Christine, Barcilon Marianne (2004). *Thomas n'a peur de rien*. Ecole des loisirs.

Walden Libby, Jones Richard. (2016). *Mes émotions*. Editions NordSud.

- Articles, revues et ouvrages :

Andre, C. et Lelord, F. (2002). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile JACOB.

Ashby Plant, E., Shibley Hyde, J., Keltner, D., Devine, P. (2000). *The gender stereotyping of emotions*. Cambridge University Press.

Brisset, C., Moureaux, F. (2011). Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions? *Carrefour de l'éducation* 2011/3 (HS n° 1), p. 51-69. DOI 10.391/cdle.hs01.0051

Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy* 2009/4 (n° 45), p. 82-90. DOI 10.3917/ep.045.0082

Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy* 2016/1 (N° 69). p. 90-100. DOI 10.3917/ep.069.0090

Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expressions of emotions. In J. K. Cole (Ed.). *Nebraska symposium on motivation*, 1971 (pp.207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, 113(3), 464.

Gendron, B. (2010). Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? *Tréma* [En ligne], 32 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2012, (Consulté le 30 septembre 2016). DOI : 10.4000/trema.1095

Kotsou, I. (2014). *Chapitre 6. La compréhension des émotions. in Moïra Mikolajczak, Les compétences émotionnelles*, Psycho Sup. (p. 115-132). DOI 10.3917/dunod.mikol.2014.01.0115

Lambooy, B., Fortin, J., Azorin, J-C., Nekaa, M. (Mars 2015). Dossier: Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La santé en action* (n°431). (pp 10 - 16).

Merle, P. (2009). Les deux mondes de la violence scolaire. Statistique ministérielle versus expérience des élèves. *Enfances & Psy* 2009/4 (n° 45), p. 91-101. DOI 10.3917/ep.045.0091

Nélis, D. (2014). *Chapitre 3. L'identification des émotions. in Moïra Mikolajczak, Les compétences émotionnelles. Psycho Sup.* (pp. 37-58). DOI 10.3917/dunod.mikol.2014.01.0037

Picard, D. & Marc, E. (2015). Chapitre premier. La notion de conflit. Dans *Les conflits relationnels* (pp. 7-17). Paris: Presses Universitaires de France.

- Publications gouvernementales et ressources Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche :

Asbl Genderatwork à l'aide du Ministère de la Communauté Française, Direction de l'Égalité des Chances. (2009). *Filles et garçons à l'école maternelle : Reconnaître la différence pour faire l'égalité.*

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2017). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur.* Paris : DEPP-MENESR

Eche, A. (2016). Les émotions à l'école et la gestion des conflits. *Expérithèque : Bibliothèque des expérimentations pédagogiques.* Lyon. (Consulté le 11/12/2016). Repéré à <<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11884.pdf>>

IREPS Pays de la Loire. (2014). *Compétences psychosociales : Catalogue des outils de préventions.*

Marty, E. (2016). Les mots pour le dire. *Expérithèque : Bibliothèque des expérimentations pédagogiques.* Montpellier. (Consulté le 11/12/16). Repéré à <<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche7459.pdf>>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Programme de l'école maternelle.* (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015)

Vallaud-Belkacem, N. Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Mise en oeuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École. (Circulaire n°2015-003 du 20-1-2015).

- Sources internet

Braizaz, M. (19 Février 2016). *Les émotions ont-elles un genre? (Consulté en Mai 2017)* Repéré à <<http://www.womenology.fr/differences-hommes-et-femmes/les-emotions-ont-elles-un-genre/>>

Eche, A. (2016, 10 Septembre) . *Emotions/Besoins/Conflits* . Repéré à <<https://vimeo.com/182207665>>

Sander, D. (2013). Vers une définition de l'émotion. *Cerveau & Psycho*. (n°56 - Mars-Avril 2013). (Consulté en Mars 2017). Repéré à <http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/a/article-vers-une-definition-de-l-emotion-31160.php>

<<https://www.emotion-ecole.fr>>

- Mémoire et travaux d'étude:

Boudret, M., Casselles, E., Dinne M., Spellat-Dupont, F., Lenormand, M. et Rabemarolahy, H. (2015). *L'effet du genre de l'audience sur le dessin expressif d'enfants de 7 et 10 ans*. (Travail d'étude Licence 3, Parcours Psychologie du développement). Université Montpellier Paul Valéry

Amoros, C. (2013). *Les conceptions des enseignants concernant les stéréotypes de genre à l'école maternelle*. (Master MEEF, IUFM, Montpellier). Education. <dumas-00904968>

ANNEXES

Annexe 1 : Retranscription d'un extrait de météo des émotions

Enseignante (Ens) : « Maintenant, est ce qu'il y en a qui veulent nous dire comment ils se sentent? Sans forcément expliquer pourquoi, mais juste nous dire comment ils se sentent. »

M : « Je me sens content. »

G : « Je me sens content aussi. »

D : « Je suis heureux. »

Ens : « Tu es heureux? C'est même encore plus que content ça. »

A : « Et ba moi, je suis...je suis fatiguée . »

Y : « Je suis heureuse aussi. »

M : « Je ne suis pas bien »

Ens : « Est ce que tu veux nous dire pourquoi? »

M : « Non. »

Ens : « D'accord. »

N : « Je suis joyeux. »

Ens : « Ca aussi c'est plus que content. »

N : « C'est parce que je vais aller à la piscine. »

K : « Je suis trop contente parce que ma maman va venir à la piscine même si elle va pas venir dans l'eau avec nous. »

C : « Je suis content. »

L : « Moi je suis en colère. »

Ens : « Est ce que tu veux nous dire pourquoi? »

L : « Je sais pas. Je le sens à l'intérieur de moi. »

A : « Je suis fatigué, j'ai mis mon étiquette à fatigué. »

R : « Moi je suis en colère. »

L : « Oh toi aussi t'es en colère! »

T : « Moi en faite, je suis joyeux. »

Ens : « Tu es joyeuse aussi? »

T : « Oui. »

G : « Je suis fatigué. »

Annexe 2 : Retranscription des débats philosophiques

Débat 1 : « Qu'est-ce qu'une émotion? »

Enseignante (Ens) : « Qu'est ce qu'une émotion?

M : Une émotion c'est quand on pense qu'on est content, ou pas trop, ou au pire on n'est pas content mais on dort.

Y : Une émotion c'est quand on n'est pas très bien, et qu'on est triste.

L : Une émotion c'est quand on est content, ou qu'on est triste et aussi quand on est fatigué.

R : L'émotion ça veut dire qu'on est fatigué, en colère, qu'on est triste et quand on se sent pas bien et on est content.

A : Une émotion c'est quand on a quelque chose.

Ens : Qui est d'accord ou qui n'est pas d'accord avec ce que vient de dire A ?

L : Je ne suis pas d'accord.

L : Je suis pas d'accord parce que les émotions normalement c'est quand on est fatigué, content, en colère et puis quand on se sent pas bien.

C : Moi je suis d'accord avec A .

Ens : Pourquoi tu es d'accord avec A ?

C : Parce que on est fatigué, on est triste, on est content et on est en colère.

N : Parce que c'est pas bon, parce que on peut être de tout et elle a pas dit une émotion.

Ens : Alors, je vous relis ce qu'A a dit : Une émotion, c'est quand on a quelque chose.

N : Aussi une émotion, c'est quelque chose parce que si elle est pas bien, si on est malade, ça peut nous rendre triste, parce que aussi, si on est content et que quelqu'un est pas content et ba il faut l'encourager d'être content, comme ça tout le monde est content.

M : Moi j'étais malade et ma mère elle était triste. »

Ens : « Je vous rappelle que la question c'est « qu'est ce qu'une émotion?

D : Je sais plus.

G : En faite une émotion c'est quand on sent quelque chose dans notre coeur qui va sortir.

Ens : Est ce que G. tu peux nous en dire un peu plus? Qu'est ce que tu veux dire quand tu dis ça?

G : Que en faite, on a qqch dans le coeur qui nous embête en faite.

Ens : Est ce que quelqu'un est d'accord ou n'est pas d'accord avec Gaspard, ou veut rajouter quelque chose?

L : Je suis pas d'accord parce que normalement les émotions c'est quand on est content, pas content, quand on se sent pas bien et qu'on est fatigué.

G : En faite c'est qu'est que...en faite je l'ai pas dit...

L : Pourquoi?

G : Ba parce que en faite c'est tout ça que je veux dire...

L : Ah d'accord, je comprenais pas, alors je suis d'accord.

N : Moi je suis d'accord.

A : Moi je suis d'accord. Avec Gaspard

Ens : Pourquoi?

A : Je sais pas.

A : Moi aussi je suis d'accord.

Ens : Qui d'autre veut rajouter quelque chose?

T : Ba en faite moi j'ai mis mon étiquette où je suis fatiguée.

C : Moi aussi je suis fatiguée.

N : Et ba moi j'ai mis mon étiquette au pas bien et au triste parce que mon chat il est mort. Et aussi je suis pas bien parce que j'ai mal à la tête.

A : Mais pourquoi ton chat il est mort?

N : Parce que le chien de ma mamie il est mort, et je l'ai jamais vu. Et aussi y a un monsieur peut être qu'il a vu Loky et il l'a tué parce que il aime pas les chats et moi je suis triste.

Ens : Et c'est pour ça que tu es triste et pas très bien? Parce que ce matin, quelqu'un me disait qu'on ne pouvait pas avoir l'étiquette dans plusieurs colonnes. Mais là, Noah, il est à la fois triste et pas très bien.

N : Oui, même que parfois je suis content et fatigué.

Ens : (Après relecture de ce qui a été dit) « Maintenant j'aimerais savoir comment on fait pour connaître les émotions qu'on a dans notre coeur, pour les voir dans notre tête, a l'extérieur?

G : Ba on peut s'opérer comme ça on pourra regarder ce qu'on a?

D : « En faite, mon poisson, il est allé au ciel et il me manque.

Ens : Et alors comment tu sais quelle émotion tu as en toi?

D : Je suis triste

A : Pourquoi tu es triste?

D : Je suis triste parce que mon poisson il est partie.

Y : Mon chat il est mort et je suis triste.

A : Je sais plus ce que je voulais dire.

L : Ma maman elle m'a dit qu'elle m'amènerait chez le docteur et qu'il va regarder pourquoi j'ai toujours mal au ventre.

M : Moi aussi ma chienne Channel elle s'est tordue la patte et elle est partie au ciel.

A : On pourrait regarder qu'est ce qu'il y a le coeur.

D : Je sais ! On pourrait faire une photo chez le docteur et on regarde ce qui y a dans le coeur.

A : Une échographie !

M : Moi ba une fois, le docteur il a fait une photo dans moi et il a vu mon coeur.

Ens : Et est ce que tu as vu tes émotions dedans?

M : Ba moi parce que il m'avait endormi.

Ens : Tu penses que le docteur il a vu tes émotions alors?

M : Oui.

N : Et ba une fois j'étais allé au docteur, il m'a opéré et j'y étais allé tout seul et il y avait personne pour me surveiller, et après la piqure de sang avec la piqure verte qui m'a fait mal et pour ma gorge j'avais une boule qui pique et après j'avais un bandage. Et en faite, j'ai fait une photo d'ours que le docteur m'a donné un truc de docteur mais j'ai pas vu mon coeur.

G : Moi aussi j'ai eu une piqure.

Y : Ba moi mon tonton il a mal au coeur.

L : Et qu'est ce qu'on lui a fait?

Y : Je sais pas parce que j'étais pas la. »

T : « Et ba en faite, ce qu'on a dans le ventre, ça peut être très important.

D : Et est ce que tu as eu des sucettes au docteur?

N : Oui j'en ai eu trois.

Ens : Mais est ce que c'est les émotions ça?

N: Ba oui maitresse, parce que après j'ai eu mal à la tête, parce que j'ai eu quelque chose dans ma tête.

Ens : Donc les émotions, c'est dans la tête aussi?

N : Oui parce que j'ai eu mal et que ça prenait les forces.

L : Et ba en faite, les émotions ça nous fait bizarre, ça nous arrive un petit peu des trucs dans la tête et au ventre qui nous empêchent de jouer.

M: Comme quoi?

L : Comme quand on a mal a la tête et au ventre. »

Débat 2 : « Pour vous, c'est quoi faire mal à un copain? »

Enseignante (Ens) (la bougie est allumée) : « Le débat philosophique commence. La question d'aujourd'hui c'est : Pour vous, c'est quoi faire mal à un copain?

L : Ah ça c'est très intéressant.

Y : C'est quand on est énervé et on peut plus contrôler le corps.

G : En faite quand on s'énerve c'est quand on jette tout et aussi c'est quand on s'énerve et on arrive plus avec la respiration elle passe un petit peu mais après ça va pas trop.

K : C'est quand on a envie de casser tout et de taper.

M: Ca veut dire que on tape quelqu'un.

A : Ca veut dire que on mord et on griffe.

N : Quand on court à la cour, il faut pas que l'autre il se mette devant quand on court trop vite sinon on lui fonce dedans, et après y a un autre il arrive au milieu et ba on tombe.

A : Quand on se fait mal, ça veut dire que après euh on va à l'hôpital.

R : Non mais on parle pas de l'hôpital.

D : Quand on se fait mal on pince et aussi c'est quand on tape.

A : Et quand on glisse aussi.

L : Mais il l'a déjà dit quand on tape.

D : Non il a dit quand on mord. »

(Relecture du début du débat)

Ens : « Est ce que d'autres personnes ont d'autres choses à dire?

L : Oui j'ai quelque chose à dire. Quand on fait mal et ba si tu cours devant, y a un autre qui te passe devant et après ça l'empêche de passer la route et après tu lui fais fermer les yeux et il peut tomber et s'ouvrir la tête.

A : Et bé en faite, c'est quand quelqu'un rentre dans la maison de quelqu'un, il faut pas taper avec les jouets et faut pas griffer sur la tête et même pas taper avec la main et avec les griffes.

R : Et ba en faite, pour faire mal à copain, c'est de tirer les cheveux et quand un copain court devant et qu'il a une route et si quelqu'un traverse sur une route et ba il voit pas et il roule et puis si il voit pas le piéton il va sur la route.

L : Et si c'est une voiture aussi.

L : Je voulais juste dire que quand t'es énervé t'as envie de casser les meubles, de défaire les draps.

Ens : Maintenant, j'ai une autre question à vous poser. Parce que vous savez que dans la classe on a le cahier de bêtises, est ce que par exemple quand un enfant dit une méchanceté à un autre enfant, est ce que vous pensez que ça peut lui faire mal?

L : L'autre il va lui dire une méchanceté et l'autre il va être énervé et il va le taper et il est fâché aussi.

G : C'est quand quelqu'un va lui dire quelque chose et que il va le dire et du coup c'est lui qui va se faire gronder.

A : C'est quand on ressent quelque chose et qu'on veut faire quelque chose à l'autre copain et qu'on va le dire.

L : Des fois quand il y a quelqu'un et que quelqu'un court devant lui et que l'autre derrière, si y en a pleins d'autres qui sont devant et un au milieu ils vont se rentrer dedans.

N : Et bé aussi, quand quelqu'un te fonce dedans, il faut pas le taper sinon c'est l'autre qui va le griffer faut le dire à la maîtresse et faut pas le taper parce que c'est à lui de se faire gronder et d'être puni parce qu'il ne faut pas le faire.

L : Aussi quand on fait mal ça veut dire qu'on fait exprès de pousser les gens, faire exprès de taper et de donner des coups de poing. »

Annexe 3 : Photos du tableau des émotions



Annexe 4 : Extrait du tableau des données récoltées en période 2 et 3 cahier de bêtises.

1/ 2 J	Date	Description conflit	Type de conflit		Genre			Physique			Total	Verbale			Total
			Physique	Verbal	G/G	F/F	G/F	G/G	F/F	G/F		G/G	F/F	G/F	
P2	8 Décembre	Damien et Noah se tapent	1		1			4	0	0	4	2	3	1	6
		Alina exclut par Maelys et Cassidy		1		1									
		Axel croche pate à Adrien	1		1										
	Mardi 6 Décembre	Adrien se moque de Clara		1										1	
		Bagare entre Louis B et Damien	1		1										
	Lundi 12 Décembre	Gabriel O tape Louis D	1		1										
		Annaelle et Lizia excluent Clara		1		1									
		Louis D traite Damien de bébé		1	1										
	Mardi 13 Décembre	Damien traite Louis B de fille		1	1										
		Ryan tape Gaspard	1		1										
Yéline se moque de Marion			1		1										
P3	16 Janvier	Kassidy exclut par Ryan		1			1	6	0	3	9	1	3	2	6
	Mardi 10 Janvier	Pendant le sport, insultes entre Clara et Lizia		1		1									
		Noah tape Paul	1		1										
		Gabriel O bagare avec Damien	1		1										
	Lundi 16 Janvier	Louis B tire les cheveux de Maelys	1											1	
	Mardi 17 Janvier	Louis B se moque de Maelys		1										1	
	Mercredi 18 Janvier	Ryan se moque de Gabriel O		1	1										
		Gabriel O Tape Ryan	1		1										
	Lundi 23 Janvier	Gabriel M tape Angellina	1											1	
	Lundi 30 Janvier	Les garçons se poussent dans le couloir	1		1										
		Alina tape louis B	1												1
		Clara insultée par Lizia		1		1									
		Mardi 31 Janvier	Tahina se moque de Lizia		1		1								
		Gabriel O bagare avec Louis D	1		1										
		Mercredi 1 Février	Louis D pousse Louis B	1		1									
Rapport proportionnel sur le nombre de demi-journées.								3	0	1,5	4,5	0,5	1,5	1	3

Annexe 5 : Comparaison des conflits intra-genres dans les types de violences

		G/G	F/F	G/G	Total
Physique	Nombre de conflits	47,01	1,3	17,75	66,07
	Nombres de conflits G/G ou F/F	47,01	1,3		48,32
	Pourcentage	97,289	2,070		100
Verbal	Nombre de conflits	7,915	11,915	10,215	30,05
	Nombres de conflits G/G ou F/F	7,915	11,915		19,835
	Pourcentage	39,904	60,071		100

Annexe 6 : Tableau des données récoltées sur la météo des émotions.

Genre	Colère		Triste		Content		Fatigué		Pas très bien		Étiquettes totales	Étiquettes totales garçons	Étiquettes totales filles
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F			
7/03 Matin	2	0	0	0	3	5	3	1	1	1	16	9	7
7/03 AM	1	0	1,5	1	1,5	2	2,5	1	1,5	2	14	8	6
8/03 Matin	2	0	1,5	0	4	4	1	0	0,5	1	14	9	5
10/03 Matin	2	1	1,5	0	4	3	3	0	2,5	7	24	13	11
13/03 AM (1)	2	0	0	2	2	4,5	0	1	2	3,5	17	6	11
13/03 AM (2)	3	0	1	1	2	2,5	3	3	2	4,5	22	11	11
14/03 Matin	1	0	0	1	3	2,5	4	1	0	0,5	13	8	5
14/03 AM	1	0	0	1	3	2,5	4	1	0	0,5	13	8	5
20/03 Matin	0	2	0	0	2	0	1	1	0	1	7	3	4
20/03 AM	0	2	1	0	2	0	1	3	0	1	10	4	6
21/03 Matin	0	0	0	0	5	4	2	1	0	0	12	7	5
22/03 Matin	0	2	2	0	5	3	0	1	1	2	16	8	8
27/03 Matin	1	2	1	0	7	2	0	2	0	2	17	9	8
28/03 Matin	1	0	0	0	3	2	1	1	0	0	8	5	3
31/03 Matin	0	0	2	1	5	2	0	1	3	0	14	10	4
18/04 Journée	0	0	2	0	3	3	1	0	0	0	9	6	3
19/04 Matin	0	0	0	1	6	2	0	2	0	0	11	6	5
19/04 AM	0	1	1	1	4	3	2	2	1	2	17	8	9
24/04 Matin	0	0	0	3	0	0	1	1	0	1	6	1	5
2/05 Matin	2	3	1	3	6	2	2	0	0	0	19	11	8
Moyenne	0,9	0,65	0,775	0,75	3,525	2,45	1,575	1,15	0,725	1,45	14,125	7,75	6,375
Total	18	13	15,5	15	70,5	49	31,5	23	14,5	29	279	150	129

Annexe 7 : Réponses à la question « Avez-vous noté des changements dans le climat de classe suite à ce travail sur les émotions? Si oui, précisez lesquels. »

Non
Non
Non
Non
Non
Non
Moins de violence ponctuellement.
Moins de violence.
Les élèves aiment exprimer leurs émotions et acceptent facilement le dialogue. Faire la météo des émotions avant le conseil coopératif permet de « prendre la température » de la classe et permet aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils ressentent : ils sont par la suite plus « posés ». Par contre, je pense que travailler sur les émotions est primordial, toutes classes confondues, mais pour savoir si cela influe sur le climat de classe est difficile. Je pense que d'autres dispositifs rentrent en jeu, en plus de celui-ci.
Non pas encore.
Oui pendant quelques temps puis reprendre le travail régulièrement.
Plus serein.
Aucun car je ne l'ai pas réellement travaillé, on en a juste parlé.
Les élèves sont en demande de ce travail autour des émotions.
Non.
Oui, les enfants s'expriment plus clairement quand ils sont en conflit.
Oui moins de conflit travail dans la gestion émotionnellement conflits reconnaître l'émotion de l'autre pour mieux réagir.
Oui plus de dialogues
Ils essayent plus de discuter.
Les élèves s'écoutent plus et se jugent moins.
Oui, les enfants sont plus enclins à consoler, aider leurs camarades. Les violences ont diminué.