

Comment construire une posture enseignante qui garantisse le sens du vivre ensemble à l'école maternelle ?

Maëva Picotto

▶ **To cite this version:**

Maëva Picotto. Comment construire une posture enseignante qui garantisse le sens du vivre ensemble à l'école maternelle ?. Education. 2017. dumas-01644451

HAL Id: dumas-01644451

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01644451

Submitted on 19 Feb 2018

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.

ECRIT REFLEXIF :

Comment construire une posture enseignante qui garantisse le sens du vivre ensemble à l'école maternelle ?

Prénom et Nom de l'étudiant : **Maëva PICOTTO**

Prénom et Nom de l'enseignant référent (tuteur) : Françoise CLAQUIN

Sommaire

Introduction ..... P 3

I/ Poser un cadre structurant, rassurant, démocratique pour améliorer l'atmosphère de la classe ..... P 11

a) Le vivre ensemble, un apprentissage scolaire .....
b) Définir les règles de la classe .....
c) Recueil et analyse de mes interventions pour gérer le groupe classe P12

II/ Comment prendre en compte les compétences psycho-affectives des élèves de maternelle ? ..... P 14

d) L'apport des neurosciences pour mieux comprendre les aptitudes communicationnelles des enfants .....
e) Adapter les modalités de réponse selon la détermination du problème P15
f) La communication non violente, un outil pour une meilleure gestion des faces P17

III/ Comment organiser les temps d'apprentissages collectifs pour donner du sens et construire « le groupe » classe… ..... P 18

a) Faire confiance aux compétences sociales des enfants et à la régulation du groupe
b) Donner le temps aux enfants pour qu'ils expriment leurs besoins et leurs joies au groupe classe ..... P 19
c) Réfléchir ensemble : les ateliers philo en maternelle ..... P 20

Conclusion ..... P 21

Bibliographie ..... P 22

Annexes ..... P 23

Comment « bien » vivre/apprendre « ensemble » à l'école maternelle ?

LE CONTEXTE DE STAGE :

L'école maternelle se situe dans un quartier résidentiel au nord-ouest de Nantes constitué de petits pavillons réhabilités par des cadres moyens/sup et quelques HLM posés entre un complexe sportif et le château d'eau. Dans la classe, il existe une « vraie » mixité sociale et une hétérogénéité due au double niveau 16 GS et 12 MS dont 7 élèves de GS nés en tout début d'année ; mais également due aux inégalités sociales : enfants éveillés à la culture (spectacles, clubs de dessin, de musique d'une part) pour les ¾ de la classe et d'autres enfants plus défavorisés issus de familles monoparentales ou avec des parents allophones. 1 élève qui nécessite une prise en charge spécifique.

Le groupe classe est nouveau. La gestion en double niveau des effectifs pour l'ensemble de l'école implique un brassage des enfants chaque année :

GS : 6 élèves de de la classe d'Annie, 6 élèves de la classe d'Anne,
MS : 5 élèves de la classe de M. Chantal, 5 de la classe d'Anne.
1 élève MS et 1 GS d'autres établissements scolaires de Nantes et depuis le mois d'avril un élève Syrien allophone.
La classe fonctionnait selon des groupes hétérogènes codés par des couleurs et répartis par niveau de classe. Aux vacances de la Toussaint s'est opéré une césure dans les modes de gestion de classe :

La permanence des groupes de couleur avec une flexibilité : groupes de besoins, fusion des groupes pour des projets de mon côté et la mise au travail en autonomie selon l'intérêt de l'élève pour l'enseignante en binôme.

L'enseignante titulaire valorise les « bons » et note les « mauvais » comportements en traçant un cercle ou une croix près du prénom de l'enfant ce qui aboutit à récompenser l'élève méritant lequel peut ramener la mascotte en peluche à la maison. Au risque de décevoir les enfants et d'accentuer le fractionnement du fonctionnement de la classe, je n'applique pas ce procédé.

CONSTAT :

Les contraintes de gestion du groupe m'ont dans un premier temps paru énormes :

- 28 élèves par classe dans un espace « clos ».
- Le partage des espaces et les créneaux horaires ne sont pas spécialement adaptés aux rythmes biologiques des élèves : temps de motricité en début d'après-midi, pas de sieste ou d'espace de détente pour les MS.
- Des journées morcelée et fatigantes pour les jeunes enfants avec la perception que les élèves sont soumis à de trop nombreuses injonctions des adultes.

En tant que professeur des écoles stagiaire, je me suis directement « confrontée » à la gestion du collectif pour la planification des apprentissages en différents ateliers autonomes ou dirigés. Mais très vite, au-delà des objectifs d'apprentissage, j'ai ressenti l'importance de m'attacher aux relations élève (s)/professeur et élèves(s)/élèves(s), à ce maelstrom d'émotions engagés dans une journée de classe qui me révélait un climat de classe pas aussi serein que je l'aurai souhaité.

- Comment organiser et permettre la prise d'initiatives tout en gardant la « maîtrise » du groupe classe ?
- Comment tempérer les enfants pour avoir un cadre de travail relativement calme pour permettre le travail ?
- Comment définir » le cadre » que l'on me demande de tenir pour garantir un bien être optimal à chacun ?
- Quels choix pédagogiques vais-je faire pour poser « mon » cadre : l'imposer, le construire… ?

Je vais donc pour cet écrit réflexif m'attacher à questionner la problématique suivante :

Comment construire une posture enseignante qui garantisse le sens du vivre ensemble à l'école maternelle ?

En effet, les enfants sont en majorité performants mais dans le collectif, les incivilités sont quotidiennes : coups, mépris, moqueries, désintérêt pour la parole ou le travail de l'autre.

Je règle les conflits sur le vif en reprécisant les règles de l'école mais je ne constate pas d'amélioration notoire sur le court/moyen terme. Concrètement, les enfants revendiquent leur droit à être respecté mais se sentent rarement responsables quand ils sont à l'origine de l'agression et de surcroit, ils justifient leurs gestes par un raisonnement : « J'ai donné une claque à P. parce qu'il disait que le mot « versant « ça n'existe pas, et si ça existe » ! ». « N., elle a mis le manteau de M. sur le porte manteau et ce n'est pas le bon alors je l'ai pincée… » » Je voulais la trottinette et il

ne voulait pas me la donner alors qu'il l'a depuis le début de la récréation alors je… ! ».
L'agressivité se manifeste dans la cour de récréation, les couloirs mais aussi dans la classe, beaucoup tentent d'imposer leurs règles aux autres, de se faire justice.

J'ai l'impression que chacun veut échapper à ce « groupe » nouvellement formé. Je constate peu de coopération spontanée. Les « grands GS » toisent les « petits MS », chacun réclame mon attention.

Pourtant, les enfants nomment les règles de vie de classe : lever le doigt, chuchoter, ne pas faire mal etc… Ils peuvent même verbaliser les justifications mais ne les appliquent pas. Je me questionne : Donnent-ils du sens à ces règles ? Quelle posture adopter pour piloter le groupe avec cohérence ?

Dans un article du cahier pédagogique d'avril 2014, à propos du livre d'Isabelle Vinatier : Une approche par la didactique professionnelle,de boeck 2013, le journaliste formalise cet enjeu : « comment aider les nouveaux enseignants à construire des façons d'agir adaptées à chaque situation quand on sait que les modes d'actions experts sont souvent contre spontanés ? «

En effet, l'orchestration de la classe et notamment la gestion du cadre est loin d'être une évidence pour moi et je ressens donc le besoin de chercher des pistes de professionnalisation pour conscientiser mes interventions de régulation.

Dans le cadre de cette analyse, je formule donc les hypothèses suivantes :

1- Poser un cadre fixe va rassurer les élèves et garantir la sécurité affective de tous.
2- Améliorer mon mode de communication avec les élèves peut permettre d'améliorer la coopération en évitant un rapport hiérarchique autoritaire.
3- Impliquer réellement les élèves au fonctionnement de la classe permet de les responsabiliser et de sortir de la relation binaire élève/enseignant.

Concepts :

ELEVES	MOI
-climat de classe -envie d'apprentissage -le vivre ensemble collectif pour des conditions propices aux apprentissages.	Communication

Dans une première partie, je m'interrogerai sur la nécessité de poser un cadre structurant, rassurant et démocratique pour une atmosphère de classe apaisée. Puis dans une deuxième partie, je réfléchirai à une meilleure prise en compte des compétences psycho-affectives des enfants dans les échanges de régulation et enfin, dans une dernière partie, je proposerai d'organiser des temps d'apprentissage collectifs pour construire le sens du vivre ensemble.

¶ RECUEIL DE DONNES :

Le tableau ci-dessous reprend des situations de régulation de classe qui correspondent aux temps de regroupement collectif de rituel du matin et de bilan d'ateliers filmées lors de la visite de Françoise Claquin le 28/02/17. Il va me permettre d'analyser mes interactions « spontanées » avec les élèves dans les situations qui nécessitent réellement ou pas le rétablissement du cadre et le respect des règles de classe.

Les situations relèvent de différents points référencés ci-dessous :

- Les règles de prise de parole sont explicites : il faut lever le doigt pour demander la parole, rester calme et silencieux. Mais la parole peut être libérée à certains moments pour permettre des échanges plus vivants ce qui remet en question l'intangibilité de la règle. L'enseignant pilote donc les règles de parole et l'élève doit s'adapter à une tolérance variable dont il ne peut anticiper les fluctuations. L'élève est donc dans un contexte inconfortable.

- Il y a différents schémas de communication dans un seul et même espace :

- Relation élève/élève pour les rituels de date et météo avec pilotage de l'enseignant
- Relation enseignant/groupe pour les comptines et chants.
- Relation élève/élève avec délégation « maximale » de la gestion des règles de parole aux élèves : quoi de neuf, bilan de la journée.
- Contrôle des échanges avec des situations de questions/réponses pilotées par l'enseignant pour les passations de consigne et le temps de bilan.

- Différents modes de communication de l'enseignant :

- Non-verbal : gestes et mimiques
- Para-verbal : modulation de la voix, débit, intonation théâtralisation.
- Investissement de l'espace.

	Contexte	Échange	Posture enseignante	Analyse
A	REGROUPEMENT : 2 enfants présentent, au tableau, la date qu'ils ont définie pendant le temps d'accueil. C. s'agite, appuie ses mains sur la table derrière lui et perturbe l'attention du groupe. Les autres enfants le dénoncent bruyamment.	Moi : « C, tu mets tes mains en dehors de la table STP ! » C : » mais c'est eux ! » M : « ce n'est pas eux, c'est toi qui a la main sur la table. Mais pourquoi tu mets ta main sur la table ? Tu dois avoir tes mains sur les genoux C »	Je regarde fixement l'élève qui parle. -réaction : « qu'est-ce qui se passe ? Chuttttttt. Arrêtez là ! Je me déplace ers C mais dispersion dans les rangs.	Injonction de la main sur les genoux mais pas d'explicitation même si le sujet a déjà été évoqué plusieurs fois d'où l'intervention des autres élèves. C. est dénoncé à l'enseignant, je ne demande pas aux autres élèves de justifier leur intervention en termes de sécurité et de bienveillance.
B	Regroupement. M. Lou (sujette aux crises bruyantes) ne se tient pas correctement.	Pas d'échange, pas de regard. Elle se gratte le nez, met les mains dans ses bottes…etc	Je la laisse faire, la fais intervenir dans le rituel de la météo.	Je ne m'impose pas et « autorise » par crainte d'une crise une dérogation aux règles de classe. M.L ne se sent pas concernée par les divers rappels à l'ordre de ses camarades. J'essaye de la canaliser et de la ramener dans le collectif en l'incluant dans les rituels du matin.

				Dans quelle mesure, M.L me provoque-t-elle ?
C	Ils parlent tous, rigolent	Non ! On va faire un temps de pause parce qu'il y a des enfants qui ne respectent pas les règles.	Je regarde en balayant chacun du regard…mais continue…puis m'arrête.	Utilisation du pronom « on », nous serait plus approprié. Régulation efficace.
D	MVI2230 Je félicite les efforts de Raphaël, exemplaire dans le groupe classe, ne reprend pas M.L qui a les mains dans ses bottes. Je demande à M. de changer de place.	« Marie, tu vas changer de place !!! » Tu te tais ! Clément tu vas changer de place, tu vas t'assoir par terre, tu dérangeras moins les copains sur le banc. C'est la dernière fois.	Je multiplie les reprises de comportement sur les bancs en me déplaçant vers les enfants que j'identifie comme perturbateurs.	J'accélère le débit pour clôturer le rituel de la classe fasse à la classe qui s'agite sur les bancs. Je valorise l'attitude de Raphaël mais le groupe ne joue pas le jeu du mimétisme. Je perds patience, l'expression de mon visage me trahit.
E	MVI 2232 C s'agite encore, parle avec son voisin et perturbe l'attention de la classe.	« C, tu vas finir avec V. dans le couloir si tu déranges tout le monde ! » « Est-ce que tu veux bien respecter la règle comme tout le monde ? Clément cherche l'attention : … M : oui ?	Je regarde C. fixement avant de reprendre le cours du rituel.	Après une énième intervention auprès de C, je ressens de l'énervement mais pose ma voix et le débit pour formuler la menace d'une sanction ultimatum qui pourrait certes résoudre mon problème mais ne donne pas de résultats

		Tu veux respecter la règle comme tout le monde.		probants avec cet enfant.
F	Les élèves oublient de lever le doigt pour demander la parole.	« Eh, on lève le doigt, on lève le doigt »	Je montre le signe	Avec le bruit de fond, les élèves n'écoutent pas.
G	MVI 2237 Le QUOI DE NEUF Virgile présente son objet, il a des difficultés d'élocution, il est suivi par une orthophoniste. Edgard se moque de la prononciation de Virgile qui a des problèmes d'élocution.	C'est ton rôle, Non, non, non ! Non N. Je ne parle pas, c'est Philéas qui va parler. Chut Najla : » non mais il m'a donné la parole. » Chut ! On écoute Virgile ! Edgard, tu es celui qui fait respecter les règles ! On ne se moque pas !	Je temporise avec des « chuts », je m'assois ou me poste près des élèves agités. Je régule Je relance : vous avez-vu comme ça brille ?	J'interviens trop, Najla me rappelle légitimement quelle a le droit de parole.
H	Sanction	« J'ai prévenu 3 fois, maintenant tu te mets ici ! »	Je demande à un enfant de se déplacer à l'écart du groupe.	Encore une fois, je suis dans la sanction mais ne rappelle pas les enjeux.
I	2246 Temps de regroupement collectif pour le bilan de la matinée, les enfants présentent		Avec mes doigts : 1 je suis bien assis 2… Je redistribue les groupes de couleur sur les	

	une scène pour le théâtre d'ombre.	Non mais attend, on va attendre le silence ! Lenny veut écouter, Ekene veut savoir ce que l'on a fait ce matin. Tu veux savoir Ekene ? Je ne veux pas savoir ! Mais enfin les grandes sections !	bancs habituels pour m'assurer de séparer les « perturbateurs ». Les enfants sont prêts. J'observe les élèves.	Associer un élève pour faire respecter une consigne fonctionne bien, je nomme les élèves dispersés et les mobilise en projetant positivement mes attentes. Exaspération, j'incrimine « tous » les élèves.
J	2247 Les enfants s'approchent pour mieux voir, C. et E. se collent à la table.	Vous ne touchez pas la table ! Si je vois un enfant…Je le fais sortir. J'enlève les doigts de C.de la table. Ceux qui touchent la table, je les mets dehors !	Je tiens la lampe pour le théâtre, pilote et structure la présentation ce qui me rend moins disponible pour la gestion du groupe.	Je me concentre sur la gestion des élèves pour leur présentation et réagit sans diplomatie à la énième perturbation de C. J'essaie d'utiliser une formule indirecte : « les enfants qui ».

I/ POSER UN CADRE STRUCTURANT, RASSURANT, DEMOCRATIQUE POUR AMELIORER L'ATMOSPHERE DE LA CLASSE.

a) Le vivre ensemble, un apprentissage scolaire :

Définir « le » cadre dès les premiers jours de classe est loin d'être une évidence.
Pourtant, les instructions officielles et les programmes de l'école maternelle de 2015 en précise certains enjeux pour l'enfant : acceptation de jouer progressivement le rôle social d'élève, se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe sont des compétences à acquérir qui chapeautent l'acquisition des autres connaissances et de compétences. Ainsi, « une école où les enfants vont apprendre à vivre ensemble » est un « enjeu de formation central ».

Dans les programmes, j'ai pu relever quelques conseils et progressions :

- Donner et justifier les règles collectives (appropriation par la répétition rituelle et la réflexion) **pour** signifier à l'enfant **ses droits** (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé...) et **ses obligations** dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel...).
- Permettre à l'enfant de participer à une l'élaboration collective de règles de vie.

Le vivre ensemble est-il un apprentissage conscientisé par les enfants de ma classe ?

J'ai enquêté auprès de mes élèves. A la question : « qu'apprenez-vous en classe ? « J'ai recueilli les réponses suivantes : » j'apprends l'écriture », » » à lire », à compter, le graphisme, les lettres, à dessiner… et enfin, un seul élève, au bout d'un certain temps (fils d'enseignant) m'a répondu : « on apprend à être gentil avec les autres. » Clairement, cet échange démontre que le vivre ensemble n'est pas considéré comme un apprentissage scolaire par les enfants. Pourtant, c'est bien un enjeu prioritaire de l'école maternelle.

Bien que l'année soit déjà bien entamée, j'ai donc cherché des règles de classes qui donnent un sens au groupe classe, je me suis rendu compte que les enfants n'avaient pas de document institutionnel que ce soit au niveau de l'école ou de la classe.

b) Définir les règles de la classe :

J'ai choisis les règles de classe du site de Mehdi Drici, un maître formateur affilié Freinet pour leur formulation positive et leur simplicité. J'ai affiché le document au tableau pour donner une solennité au document et nous avons étudié spécifiquement deux points : les relations avec les autres et les temps de parole en tenant compte des deux principes

fondateurs : nous devons faire attention à nos camarades et aux adultes, nous devons les RESPECTER. Nous avons le droit d'essayer, de faire des erreurs et d'être encouragés : nous sommes là pour apprendre.

- Les enfants **ont le droit** d'être respectés et protégés à l'école **pour cela** il faut respecter les autres : être poli, ne pas faire mal.
- Les enfants **ont le droit** de s'exprimer et de parler à la classe en étant écouté **pour cela** il faut écouter les autres et attendre son tour.

Les formulations soulignent prioritairement le droit de chacun. L'enfant repris n'est plus dans un rapport duel avec l'enseignant et son comportement est directement renvoyé devant le ou les élèves dont les droits ont été écornés. Ces règles de sécurité, de respect des personnes ne sont pas négociables.

Je reprends depuis les formulations du règlement :
« M. a le droit d'être écoutée et respectée, C pourrais-tu rester silencieux pour qu'elle puisse parler. »

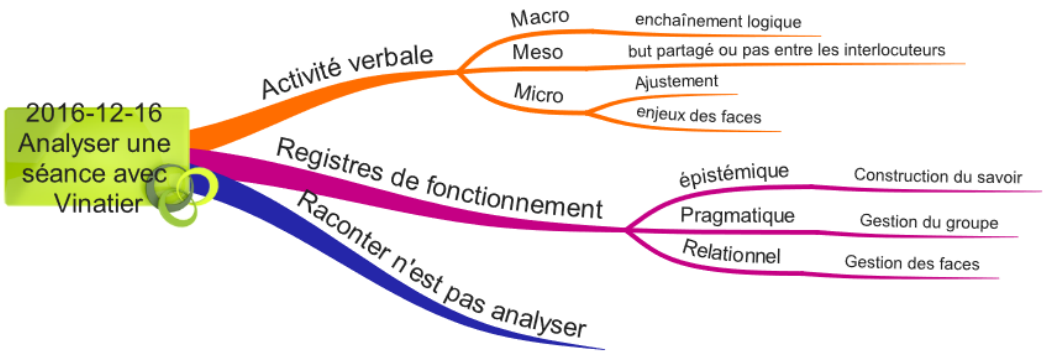
Lors d'une visite, Martial Menu, mon maître formateur, m'a conseillé de canaliser les interventions duelles élève/enseignant et de renvoyer systématiquement les échanges sur le groupe classe. Considérer le cadre comme le garant des besoins de chaque élève, réguler l'individuel pour que dans le collectif chacun puisse exister m'ont permis de m'investir sincèrement dans ma mission régulatrice et de progresser.

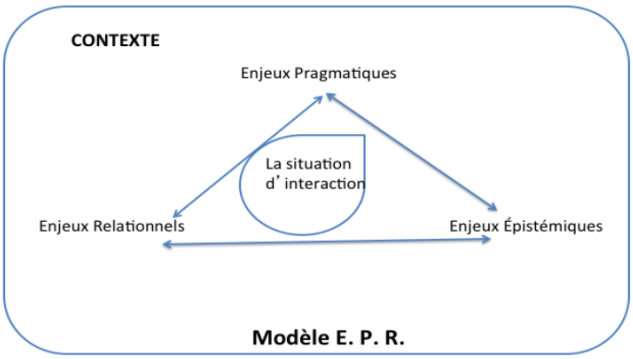
c) Recueil et analyse de mes interventions pour gérer le groupe classe.

Ces principes de citoyenneté et de liberté héritées du mouvement Freinet soulignent l'importance d'une pratique de classe en cohérence avec ce que l'on veut construire. Or, en observant le recueil de donnés, je me rends compte que mes interventions ne temporisent pas assez les situations perturbatrices :

- J'explicite trop rarement les raisons de mes interventions
- Mon intervention peut renvoyer au règlement de classe mais de façon trop évasive : » « Est-ce que tu veux bien respecter la règle comme tout le monde ? »
- Je manifeste des signes d'énervement
- Je ne demande pas à tous le même investissement pour le respect des règles.

Ainsi, je rappelle les élèves à l'ordre par de nombreuses injonctions mais il convient de me poser la question de l'efficacité de mes interventions. Le cadre d'analyse d'Isabelle Vinatier va me permettre d'affiner mon analyse en identifiant les registres de fonctionnement.





I. VINATIER et N. LE GUILLANTON.
Revue : Travail et Apprentissage, n°9

Analyse de la situation A :

Registre de fonctionnement : MICRO
J'interviens pour réguler la dispersion de plusieurs enfants ce qui perturbe la poursuite du rituel de la date. L'écoute des élèves n'est plus possible, les enfants désignent C. comme responsable.

Des interactions verbales peuvent s'analyser selon trois axes (C. Kerbrat-Orrechioni)

- <u>L'axe vertical ou axe du pouvoir :</u> J'interrompt l'échange en cours, attire l'attention de tous et focalise mon regard sur C., les autres élèves le regardent également. Je fais monter la tension et affiche une situation conflictuelle duelle.

- <u>L'axe horizontal ou proximité/distance</u> : Je m'adresse à lui par une injonction qui traduit ma volonté de le faire obéir : « tu mets. », « tu dois » par la contrainte. Je conclue la phrase avec un s'il te plait de politesse qui ne lui laisse pas vraiment le choix. Je formule les questions et les réponses.

- <u>L'axe consensus / conflit :</u> FTA vs FFA dans cette situation, je ne lui donne pas l'occasion de sortir gagnant de l'échange de régulation. Je l'accable et use de mon « autorité » par un refus de l'échange quand il me répond : » mais c'est eux ! »

➢ Enjeux relationnels Gestion des faces : Je suis l'avis du groupe et je prends en charge la résolution du conflit alors qu'il aurait dû se résoudre entre élèves. Le sujet concerné ne coopère pas : « mais c'est eux ! », il réagit plus sur sa mise en cause que sur le fond du problème. Je ne demande pas aux autres élèves de s'adresser poliment à C. pour poser le problème et trouver une solution ensemble.
➢ Enjeux pragmatiques (gestion du groupe) : Je veux avant tout réguler le groupe et retrouver le calme pour finir la tâche en cours et aborder la passation de consigne. Je néglige cette situation de conflit.
➢ Enjeux épistémiques (savoirs) : je ne recentre pas l'échange sur la situation d'apprentissage en groupe mais insiste sur la posture de C. certes dangereuse (risque de chute) mais peut-être pas si dérangeante.
Conclusion : cette situation génère du stress pour C., une insatisfaction partagée dans la mesure où le problème n'est pas réglé. Le plan relationnel mal négocié a entravé les autres plans fondamentaux à mon objectif d'enseignante.

Je retrouve ce point dans les situations D, E, H et J. J'en déduis que vouloir maintenir la situation d'apprentissage coute que coute par une gestion de l'autorité non maîtrisée est contreproductive pour ma gestion de classe.

II/ COMMENT PRENDRE EN COMPTE LES COMPETENCES PSYCHO-AFFECTIVES DES ELEVES DE MATERNELLE.

a) L'apport des neuro-sciences pour mieux comprendre les aptitudes communicationnelles des enfants.

La conférence de Catherine Guegen, pédiatre, sur les neuro-sciences cognitives et sociales m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau des jeunes enfants dans les situations de communication. Le cerveau de l'enfant est extrêmement fragile, malléable et immature ce qui induit que l'environnement social et affectif va modifier en profondeur le cerveau de l'enfant. Quand l'enfant est en insécurité affective, il est en situation de survie et c'est son cerveau primitif, dit « reptilien » qui fonctionne. Le rein sécrète alors une hormone du stress : le cortisol qui agresse les neurones de l'hippocampe (mémoire émotionnelle consciente à long terme), diminue le volume du cortex préfrontal (génère l'émotion, permet de faire des choix, et perturbe l'apprentissage). A l'opposé, une situation bienveillante, agréable, permet la sécrétion de l'ocytocine qui agit directement sur le cortex orbito-frontal ; zone directement reliée à la régulation des émotions, aux capacités d'affection et d'empathie. Cette zone est également prépondérante pour la bonne construction des relations humaines et de la vie sociale en général

car c'est cette partie du cerveau qui, entre autres, développe notre sens moral et nos capacités à entreprendre des actions.
De plus, entre 5 et 7 ans, grâce à une poussée de croissance neuronale, le cortex orbito-frontal va pouvoir commencer à jouer son rôle de régulateur des émotions.
En MS, les élèves sont donc peu à même de gérer l'insécurité dans le collectif.

C'est pourquoi l'adulte doit aider l'enfant à réguler ses émotions notamment en lui portant un regard compréhensif, sans jugement, aimant, pour qu'il se sente bien et qu'il puisse développer ses compétences optimales. Catherine Guégen lie cette définition de l'empathie avec la notion de bienveillance dans nos programmes avant d'affirmer : « plus l'enfant vit des situations d'empathie, plus il devient sociable ».

Au regard de cette définition et de cet objectif, mes échanges laissent peu de place à l'expression du ressenti. Dans ces situations de classe, je suis plus dans une posture de maintien du cadre à tout prix que dans un espace de régulation des émotions. Je suis donc peu bienveillante malgré moi. Une enseignante de CE1, Karine Gengembre témoigne dans le film « sur le chemin de l'école de la non-violence »de sa gestion de classe qui laisse la place à l'expression des émotions et des besoins non satisfaits en cas de conflits : besoin de reconnaissance, de respect, de sécurité, de tendresse… on y constate que l'ambiance est apaisée, les élèves sont impliqués. En effet, accueillir les énergies, les émotions permet à l'enseignant de désamorcer des situations de conflit et à l'élève de mieux se centrer sur la tâche.

b) Adapter les modalités de réponse selon la détermination du problème.

Cette année, j'ai tout d'abord essayé de prendre sur moi, de rester calme face à l'agitation mais cette pratique ne faisait que repousser l'échéance d'une reprise en main de la classe en haussant le ton de ma voix. Peu après l'enregistrement de ces vidéos, mon maître formateur m'a conseillé de réduire mon cadre afin de garder une maîtrise de mon énervement et de réagir plus justement. J'ai eu besoin à ce moment de ressources complémentaires pour comprendre les mécanismes liés aux stratégie éducatives puisque reprendre l'autorité de la classe impliquait une gestion plus stricte des échanges et une situation dans laquelle je me faisais « violence ». Par l'analyse de ces vidéos, je relève un point crucial : je ressens beaucoup plus intensément les émotions de conflit pendant ces temps de gestion du cadre de classe que la vidéo ne le montre ; ce qui se traduit par des échanges froids et peu maîtrisés. Sur le compte rendu de visite, F. Claquin note : » elle peut maintenant se détendre un peu plus dans sa relation à ses élèves. Mieux accueillir les propositions des élèves. » après analyse de la situation A, je comprends pleinement ce constat.

Thomas Gordon, propose une prise de distance en classant les problèmes selon qu'ils soient du ressort de l'enseignant (l'élève l'empêche concrètement l'enseignant de satisfaire son besoin d'enseigner ce qui provoque des sentiments d'agacement, de frustration…) ou de la responsabilité de l'élève (le problème empêche l'élève de s'investir dans la tâche mais n'affecte pas l'enseignant.) Je peux donc classer mes interventions pour réguler la classe selon ces deux critères.

	Problème relevant de l'enseignant		Problème relevant de l'élève.
A	Clément et l'intervention des autres élèves,	A	Clément et l'intervention des autres élèves,
C	Le groupe s'agite.	B	Marie-Lou : elle est inattentive mais reste dans sa bulle :
D	Marie : cherche le contact avec un autre élève pour contrevenir aux règles de classe + C. dérange les autres.		
E	C. s'agite et perturbe la concentration.		
F	Rappel de la règle on lève le doigt		
G	E : rappel des règle, respect des autres.		
I	Les enfants touchent la table pendant la représentation.		

IL existe par conséquent deux typologies de réponses.

Dans le cas où le problème est du ressort de l'élève, l'auteur liste douze obstacles à la communication :

- Les messages qui offrent une solution : ordonner, menacer, avertir, mettre en garde, moraliser, conseiller, suggérer une solution, argumenter
- Les messages qui critiquent l'élèves : juger, complimenter, étiqueter, interpréter, rassurer, consoler.
- Mener l'enquête pour déterminer l'origine du problème ou changer de sujet.

En effet, dans ce cas, pour Thomas Gordon, seule l'**écoute** est efficace « parce qu'elle constitue le « *langage de l'acceptation* ». Ce temps d'écoute est capital dans la mesure où l'élève préoccupé ne peut pas apprendre, ce qui diminue sa capacité d'apprentissage. Une relation positive peut s'établir car elle permet à l'élève d'exprimer ses besoins. L 'enseignant invite à la parole : » c'est intéressant, tu veux m'en parler ? », accompagne la parole par le silence, l'accueille en

accompagnant de messages non verbaux ou verbaux brefs qui attestent de l'intérêt de l'adulte. L'élève va donc cheminer et pouvoir amorcer des pistes pour surmonter son problème, ainsi son esprit sera plus disponible aux apprentissages en cours.

Lorsque le problème relève de l'enseignant, celui-ci peut :

- Modifier le comportement de l'élève en exprimant à l'élève un **message**.
- Modifier l'environnement
- Se modifier lui-même

Dans cette analyse, je vais surtout exploiter les conseils pour modifier le comportement de l'élève ?». T. Gordon propose à l'enseignant d'identifier ses besoins et d'exprimer ce qu'il vit puis de demander de l'aide à l'élève afin de conclure l'échange sur une solution qui le satisfait en évitant les confrontations jugées inefficaces (messages qui reprennent les obstacles à la communication précédemment cités ».)

c) La communication non violente, un outil pour une meilleure gestion des faces.

Le mode de communication reprend le principe de la « communication non violente » de Rosenberg qui dénonce les relations dominant/dominé et propose d'adopter le langage clair pour établir la communication sur des éléments factuels, d'occulter la notion de jugement et de mise en faute en cas de conflits.

1	2	3
Décrire le comportement de l'autre sans le blâmer	Explique les effets concrets de ce comportement sur moi	Exprime les sentiments que j'éprouve face à cet effet.

Ce cadre me permet de fixer mes limites en respectant mes besoins, en les explicitant aux élèves et je les responsabilise en leur donnant l'initiative de la modification du comportement.

Quels « messages je », aurai-je pu formuler dans les situations filmées.

Exemple pour la situation A, à l'attention du groupe d'élève qui dénonce bruyamment les agissements de C.

1/M : « Quand j'entends les élèves s'agiter bruyamment sur les bancs.

2/Je ne peux pas entendre ce que A. et M. sont en train de nous expliquer pour le rituel de la date

3/ça me dérange et ça dérange vos camarades. »

«M : Que se passe-t-il ? »

Un élève aurait pu alors reprendre ce même schéma de communication pour verbaliser à C. ses besoins :

1/ E : « C. quand tu mets tes mains en arrière sur la table et que tu gigotes, tu me bouscules

2/je ne peux pas écouter

3/ ça me dérange. »

Ce à quoi C. pourrait répondre dans une situation idéale : « qu'il a entendu les besoins et s'attache à faire des efforts. »

Si les problèmes relevant de l'enseignant sont applicables dans les temps collectifs de regroupement, les problèmes relevant de l'enfant et nécessitant « l'écoute attentive » doivent être différés pour maintenir l'attention du groupe. Je peux alors proposer à l'enfant de se poser à l'écart du groupe. Le classement n'est pas si évident que ça, néanmoins, je peux constater qu'un problème « relevant de l'élève » qui est mal réglé devient un problème de classe à court terme. (Exemple de Clément).
En complément, il est donc important d'initier les élèves aux émotions, de leur donner des mots et des occasions pour les exprimer. C'est ce que l'on retrouve dans les programmes : « construire une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) à travers les situations concrètes de la vie de la classe. Développer la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.

III/ COMMENT ORGANISER LES TEMPS D'APPRENTISSAGES COLLECTIFS POUR DONNER DU SENS ET CONSTRUIRE « LE GROUPE » CLASSE.

a) Faire confiance aux compétences sociales des enfants et à la régulation du groupe.

Déléguer les temps de paroles et les règles de classe, sont les pistes que j'ai testées et consolidées au cours de l'année pour organiser démocratiquement le collectif.
Lors du salon Freinet à l'ESPE le 24/11/16, le directeur de l'ICEM 44 rappelait que les enfants doivent apprendre à prendre un rôle actif, qu'ils doivent être responsabilisés pour participer à la vie démocratique

de la classe conformément à la charte de l'enfant de 1957. Pour proposer aux enfants des temps d'échanges, de partage de découvertes et de connaissances et qu'ils comprennent la nécessité des règles de parole j'ai donc lancé le « quoi de neuf » matinal.

Les élèves ont donc intégré les différents rôles, les règles de fonctionnement et petit à petit je me suis mise en retrait pour n'intervenir que dans des situations d'étayage ou de pilotage selon les compétences langagières de chacun. Le plaisir et l'engouement de ce moment motive au respect de la règle et la confiance que je leur accorde en est récompensée.
Au-delà des compétences langagières, les élèves de MS notamment ont trouvé un espace de prise de parole et d'écoute par les GS.

Les enfants prennent plaisir à faire respecter la règle et à distribuer la parole, cependant, la coopération a du mal à s'installer en dehors d'un cadre ritualisé et codifié comme le « quoi de neuf » et je notais encore beaucoup d'incivilités.

b) Donner le temps aux enfants pour qu'ils expriment leurs besoins et leurs joies au groupe classe.

Le premier temps de bilan de fin de journée le 9/01/17 était improvisé suite à de nombreux incidents. Il avait pour objectif de permettre aux enfants de faire un bilan des agissements et qu'ils puissent ensemble proposer des pistes d'amélioration en répondant à la question : « Qu'as-tu aimé ou qu'est-ce que tu n'as pas aimé aujourd'hui ? »

Les enfants exprimaient leur satisfaction pour les temps d'apprentissage : parcours de motricité, livre documentaire, récréation et les critiques faisaient ressurgir les incivilités : « je n'ai pas aimé quand les enfants se sont moqués de moi quand je tombais sur le parcours d'équilibre en motricité », « je n'ai pas aimé quand C. m'a donné un coup de poing. », « Je n'ai pas aimé quand A. m'embêtait. » Les élèves agressifs se sont également sentis agressés dans la journée : « Je n'ai pas aimé quand R m'a embêté. «

Un seul élève a manifesté une satisfaction liée à l'échange avec un autre élève pendant un temps de jeu dans la cour de récréation : « j'ai aimé jouer aux pyjamasques avec S.»

Une élève âgée m'avait fait part d'un désagrément avec un autre élève le matin et ne se souvenait plus de l'évènement le soir venu. Elle se rappelait cependant que je lui avais proposé d'en faire part en fin de journée. Cet exercice permet aux enfants d'exprimer leurs besoins de sécurité en dénonçant les comportements inappropriés mais il permet également de relativiser les accrochages « mineurs ». Il me donne le droit de prendre du recul, de soumettre le cas de conflits mineurs collectivement pour y réfléchir ensemble.

En fin de journée, A. (5 ans) regardera ma feuille de prise de note de l'échange, reconnaitra son prénom, et faisant mine de lire, dit, avec la satisfaction d'être entendue le tort qu'elle a dénoncé quelques instants plus tôt. Ecrire les agissements mais aussi les plaisirs de la journée, formalise la prise en compte des litiges, rassure les élèves et génère le sentiment d'empathie.

Depuis, nous reprenons ce temps de bilan en fin d'après-midi.

c) Réfléchir ensemble : les ateliers philo en maternelle

Le débat est un outil pédagogique. Il permet de dispenser l'enseignement, autrement que par une transmission frontale et unilatérale des savoirs. *« Dans les ateliers philosophiques, les élèves se construisent par rapport aux sujets abordés, aux apports des autres enfants, à la pensée élaborée collectivement. En réfléchissant ensemble, ils apprennent à mieux comprendre le monde : ils grandissent. »* Dit Jacques Lévine, psychologue et psychanalyste français. En effet, il s'agit d'aller au-delà de la régulation psychosociale des prises de parole mais aussi au-delà d'un échange de points de vue sur un objet comme pendant le « quoi de neuf. » Pour Michel Tozzi l'atelier philosophique doit être une « **discussion réflexive** » c'est-à-dire, un échange sous la conduite d'un animateur dont la finalité est une interaction sociale verbale entre les participants qui vont réfléchir, raisonner pour s'enrichir mutuellement dans leur réflexion intellectuelle sur des questions existentielles.

Pour un débat philosophique en classe : il faut donc trois étapes :

Problématiser : se questionner sur un sujet. Etre capable d'interroger ses opinions, remettre en question ses certitudes. Comprendre en quoi une question pose problème, creuser la question et les idées convoquées. Formuler et reformuler les notions de la question.

Conceptualiser : définir les termes notions à partir de distinctions notionnelles pour permettre de penser le monde, leur donner un contenu de signification (ex : ami/copain/amoureux ou grandir/vieillir/apprendre). En classe, confronter les représentations spontanées pour permettre aux élèves d'élargir leur champ de vision et opérer des classements.

Argumenter : valider rationnellement son point de vue quand on affirme quelque chose, se donner des objections justifiées quand on n'est pas d'accord.

Je me donne comme objectif de proposer des questionnements liés aux problématiques de la classe comme le lien entre le pouvoir de l'adulte et celui de l'enfant, qu'est-ce que c'est que grandir ? aimer ? L'amitié ? etc

Permettre aux enfants de réfléchir, d'affirmer leur point de vue, de faire des liens de cause/conséquence permet également une prise de distance par rapport aux situations vécues qui sont réinvesties dans les temps de bilan le soir. Bien évidemment, les débats en maternelle restent modestes mais la démarche de compréhension du monde et d'ouverture aux idées des autres favorise la construction du groupe classe.

CONCLUSION :

Cet écrit réflexif m'a permis de progresser dans ma manière d'appréhender la classe et dans la perception de ma pratique. Ecrire sur moi à la première personne, me regarder enseigner sur les vidéos, analyser mes attitudes, mes réactions face à des situations de classe n'était pas évident. C'est pourtant une démarche fondamentale que d'apprendre à mieux connaître ses limites, ses besoins dans les relations humaines qui se tissent chaque jour en classe. En choisissant les situations conflictuelles, j'ai accepté de me confronter à mes doutes, mes peurs, et mes compétences de débutante. Si j'ai, dans un premier temps, proposé des temps de parole comme le quoi de neuf qui permettent de travailler le vivre ensemble ; c'est en étudiant l'aspect émotionnel que j'ai pu conscientiser de nombreux enjeux et comprendre pour les élèves mais aussi pour moi-même les mécanismes de stress, de gestion des faces.

J'ai aujourd'hui une base d'outils et des références à développer encore pour faire en sorte que chacun trouve sa place, pour que le groupe ne soit pas une contrainte mais une force :

- Je sais pourquoi je pose le cadre et quel type de cadre je souhaite poser.
- J'ai accédé à des outils d'analyse qui me permettent de filtrer les situations de conflits : un outils complexe et complet comme celui d'Isabelle Vinatier, mais aussi celui de Thomas Gordon que je convoque régulièrement et avec lequel j'arrive à distancier mon interaction et à mettre moins d'affect dans la communication avec les élèves.
- Ces premiers points me permettent d'être plus cohérente dans ma pratique de classe. Mes interactions tendent vers plus de sérénité, de compréhension, de bienveillance et traduisent avec plus de justesse le regard que je porte à mes élèves. Je vais poursuivre ce travail.
- Cette année, nous avons (les élèves et moi) expérimenté et pris plaisir au vivre-ensemble dans des situations de communication issues des pédagogies Freinet et je m'attacherai à développer dans mes futures classes d'autres modalités coopératives.

.

Bibliographie

Thomas, Gordon, (2005). *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même.* Les éditions de l'homme. Québec

Sylvain, Connac, (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école* ESF

Sous la direction d'Alain Bentolila (2014). *La mission éducatrice du professeur des écoles.Nathan*

Vinatier, Isabelle (2007). « La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste », *Recherche et formation*, n° 56.

Carte mentale : véronique Le Jolly. MS25.

Annexes

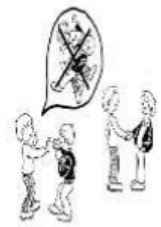
Annexe 1

Site de ressources par Medhi Drici :https://sites.google.com/site/mdrici77/

LES REGLES DANS L'ECOLE

❶ nous devons faire attention à nos camarades et aux adultes :
nous devons les respecter ;
❷ nous avons le droit d'essayer, de faire des erreurs et d'être encouragés :
nous sommes là pour apprendre.

	**LE MATERIEL** **il faut prendre soin du matériel et le ranger à sa place**	Les enfants ont le droit de **dessiner, de faire des travaux avec du bon matériel.** Pour cela : il faut prendre soin et ranger le matériel à sa place, remettre les bouchons aux feutres…
	**LES JEUX** **il faut prendre soin des jeux, les ranger à leur place et bien les partager avec les autres**	Les enfants ont le droit de **jouer et travailler avec des jeux variés et en bon état.** Pour cela : - il faut prendre un seul jeu à la fois (pour partager) ; - il faut prendre soin des jeux (pour ne pas les abîmer) ; - quand on a fini de jouer, on doit ranger les jeux à leur place.

	**LES RELATIONS AVEC LES AUTRES** **il faut respecter les autres (être poli, ne pas faire mal…)** **il faut écouter et respecter les adultes**	Les enfants ont le droit d'**être respectés et protégés à l'école.** Pour cela : - il faut écouter et respecter les adultes - lorsqu'on a un problème avec quelqu'un, il faut essayer de régler les choses en se parlant ; - on peut aussi aller voir un adulte qui peut nous aider à régler un problème ; - lorsqu'on a embêté quelqu'un, on doit s'excuser et réparé ce qu'on a fait ; - on n'a pas le droit de faire des choses dangereuses qui pourraient blesser quelqu'un ; - on n'a pas le droit de se moquer ou d'insulter
	**LE PASSAGE AUX SANITAIRES** **il faut aller calmement aux toilettes**	Les enfants ont le droit d'**aller aux toilettes quand ils en ont besoin.** Pour cela : - il faut prévenir un adulte dans la classe ; - il faut marcher dans le couloir pour aller aux toilettes ; - il ne faut pas mettre de l'eau par terre (ça risque de glisser et d'être dangereux).
	**LES REUNIONS** **il faut écouter les autres et attendre son tour**	Les enfants ont le droit **s'exprimer et de parler à la classe en étant écoutés.** Pour cela : - si un enfant veut parler, il doit lever la main et attendre son tour ; - quand quelqu'un parle, il faut l'écouter jusqu'au bout ; - on n'a pas le droit de se moquer, il faut plutôt encourager ses camarades.

Annexe 2

Vidéos analysées sur le portfolio.

Annexe 3

Décembre 2016. Prise de note lors de l'échange.

M : « Je vais demander à chacun d'entre vous ce qu'il a aimé ou ce qu'il n'a pas aimé aujourd'hui ».
PHILEAS : « Je n'ai pas aimé quand tout le monde m'a bagarré dans la cour. »
M : « Comment ça, tout le monde t'a bagarré ? »
Phileas : » Ils m'attrapaient tous »
M : « Tu veux dire qu'ils jouaient à t'attraper mais que cela ne te plaisait pas ? »
Philéas : » Oui ».
RAPHAËL : « J'ai aimé fabriquer le poison pour le mangeur d'enfant dans la cour. »
LUCIEN : « Euh…j'ai aimé… »
SAMUEL : « Je n'ai pas aimé quand Clément m'a donné un coup. »
Najal : » Moi aussi, il m'a donné un coup ! »
M : » Clément, entends-tu ce que disent les enfants ? La semaine prochaine, je voudrais bien qu'ils ne disent plus que tu leur as fait mal. »
Emma : « Je n'ai pas aimé quand on faisait le parcours avec Marie. Tout le monde se moquait de nous sur le parcours. »
M : «

Romane : » J'ai aimé toute la journée ».
Adam : » J'ai aimé manger le gâteau (d'anniversaire de Virgile)
Elysia : « Moi aussi j'ai aimé manger le gâteau. »
Inaya : « Je n'ai pas aimé quand j'étais coincée sur le toboggan. »
Marnie : » J'ai aimé la journée ».
Lolita : » J'ai aimé le parcours ».
Marceau : « J'ai aimé jouer avec Samuel aux pyjamasques dans la cour.
Samuel : « Ah oui, c'était trop chouette les pyjamasques, ils sont trop fort ! »
Ekene : « J'ai aimé les pandas ».
Virgile : « J'ai aimé le parcours ».
Marie-Lou : « J'ai aimé la maîtresse ».
Lyna : » J'ai aimé le panda. »
Lenny : « Je n'ai pas aimé quand Marceau a mordu la capuche de mon manteau ».
Edgard : « Je n'ai pas aimé, j'étais fatigué. »
Clément : » J'ai aimé le parcours mais je n'ai pas aimé quand on m'a fait tomber dans la cour. »
Marie : « Je n'ai pas aimé quand Camille, Timothé et Adrien faisaient du mal à ma copine Aya ».
Aya : » Camille m'a griffé ».
Camille : » … »
Timothé : « Aya, elle nous embête dans la cour quand on joue avec Camille elle veut nous attraper. »
M : Aya,