La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ?

Kéren Pallatin

▶ **To cite this version:**

Kéren Pallatin. La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ?. Education. 2017. dumas-01692563

HAL Id: dumas-01692563

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692563

Submitted on 25 Jan 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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ?

Présenté par Kéren PALLATIN

Première partie, discussion et conclusion rédigées en collaboration avec Karine MARTIN et Magalie MAZER

Écrit scientifique réflexif encadré par Sandra CORNAZ

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Kéren PALLATIN

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Oytier-Saint-Oblas,

Le 12 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Kéren PALLATIN

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :

La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ?

agissant en l'absence de toute contrainte,

☒ **autorise** ☐ **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Oytier-Saint-Oblas, le 12 mai 2017

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

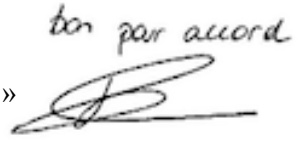


Table des matières

Introduction **1**

1. Etat de l'art **2**
1.1 Le développement des émotions chez l'enfant : **2**
1.1.1 L'expression des émotions : 2
1.1.2 La compréhension des émotions 3
1.2 Le climat de classe **5**
1.2.1 Climat de classe : la position des élèves 6
1.2.2 Climat de classe : la position de l'enseignant 7
1.3 Des outils pour améliorer le climat de classe **9**
1.3.1 Les albums de littérature pour la jeunesse 9
1.3.2 L'écoute active 10
1.3.3 Les messages clairs 11
1.3.4 Le baromètre des émotions 12
1.4 Expérimentations en milieu scolaire **13**
1.4.1 À Vénissieux 13
1.4.2 À Vienne 14
1.5 Problématique **15**

2. Méthode **16**
2.1 Participants **16**
2.2 Matériel et procédure **16**
2.2.1 Choix du support 16
2.2.2 Déroulement et activités proposées 19

3. Résultats **20**
3.1 Les grilles d'observation **20**
3.2 Observation ante-expérimentale **21**
3.3 Observation expérimentale **23**
3.4 Observation finale **27**

4. Discussion **28**
4.1 Re-contextualisation **28**
4.2 Validation de l'hypothèse **28**
4.3 Limites et perceptives : **31**

Conclusion **32**

5. Bibliographie **33**

6. Annexes **35**

Remerciements :

Je voudrais remercier mes collègues de l'ESPE avec qui j'ai rédigé une partie de ce mémoire. Elles ont été un soutien indéniable tout au long de l'année, le travail n'aurait pu être aussi abouti sans elles. Magalie, Karine, un grand merci !

Un grand merci à Aurélia qui a patiemment relu ce travail.

Je remercie également Domnique Spennato, la titulaire avec qui je partage la classe, toujours partante pour de nouvelles idées ! Elle m'a laissé carte blanche dans la classe pour mener à bien mon mémoire et m'a été d'une aide précieuse pour compléter les fiches d'observation.

Je tiens également à remercier Sandra Cornaz qui a encadré ce mémoire auquel elle a apporté le regard scientifique qui me faisait défaut.

Et enfin, merci à Catherine Brissaud qui m'a autorisé à rédiger plusieurs parties avec Magalie et Karine.

Introduction

Qui n'a jamais entendu un enseignant prononcer ces mots : « ne te mets pas en colère », « arrête de pleurer » ? René Descartes (cité par Neuberg, 1990) évoque pourtant, dès 1649 le caractère « non-intentionnel »[1] de l'émotion, ce qui rend ces interventions contre-productives voire chronophages. L'enseignant n'est donc pas là pour diriger les ressentis de l'enfant mais pour l'aider à la découverte, à la compréhension et à la régulation de ses propres émotions.

Pour cela il est nécessaire que l'enfant soit capable de reconnaître et de nommer ses émotions pour ne pas se retrouver submergé par celles-ci. L'Éducation Nationale attache un point particulier à cet apprentissage. En effet, comme le dit le BO de 2015, « l'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui. »[2].

Les nouveaux programmes de 2015 visent là les objectifs suivants :

- Être capable d'identifier et d'exprimer ses émotions et ses sentiments en les régulant
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie : on retrouve là un point essentiel de l'estime de soi et des autres, un pan essentiel de la socialisation.

Nous observons que dans les nouveaux programmes de 2015, il y a 47 occurrences pour le mot « émotion » et 27 pour le mot « sentiment » pour les cycles 2 et 3. Cette observation suppose que l'enfant est considéré comme un individu à part entière, que l'école prend en considération toute sa personne avec tout ce qu'elle est, ce qu'elle a vécu et ce qu'elle vit.

Il s'agit donc non pas, pour l'enseignant, de lutter contre les émotions de ses élèves mais bien de les canaliser pour instaurer un climat de classe serein. Comment ? Premièrement, en installant des stratégies comme l'écoute active, les messages clairs favorisant la verbalisation de l'émotion, ou encore avec l'instauration d'un baromètre des émotions. Ces outils ne freinent donc pas les émotions de l'enfant mais les régulent. L'enjeu de la bonne gestion des émotions de l'enfant est considérable dans son développement, ce qui nous a amené vers la réflexion suivante : un travail sur les émotions peut-il améliorer le climat de classe ?

[1] Neuberg M. (1990). *Archives de Philosophie*, Vol. 53, No. 3, « La politique Cartésienne », Centre Sèvres – Faculté de jésuites de Paris, pp. 479-508

[2] Bulletin officiel spécial n°11du 26 novembre 2015, p.56

1. Etat de l'art

1.1 Le développement des émotions chez l'enfant :

D'après Coutu, Bouchard, Emard et Cantin (2012)[3], la manifestation des émotions chez les enfants « peut varier considérablement en fréquence, en durée ou en intensité »[4] car certains enfants peuvent avoir plus de facilités que d'autres à s'adapter à un changement.

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous sommes tout particulièrement intéressées aux émotions des enfants à l'école. Quels sentiments ressentent-ils ? Pourquoi ? En ce sens, la compréhension du fonctionnement du développement social et affectif des enfants nous semblait fondamentale. Nous traiterons dans cette partie les trois points suivants : l'expression, la compréhension et la régulation des émotions.

1.1.1 L'expression des émotions :

Brun affirme, dans son article *La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions*[5], que les premières émotions exprimées chez les jeunes enfants sont la joie, la surprise, l'intérêt, la colère, la tristesse, le dégoût et la peur. Il s'agit, d'après Nugier[6] d'émotions primaires ou de base qui leur permettent d'exprimer une nécessité. D'après Coutu, et al. (2012), les nouveaux nés ont tendance à pleurer ou à crier pour envoyer des « signaux clairs d'un état d'inconfort »[7], ce qui suscite des réactions apaisantes et rassurantes de la part de leurs parents. Les interactions avec les proches leur permettent de comprendre et de s'approprier les émotions exprimées par les autres. Les émotions sont donc le reflet d'un fait social.

---

[3] Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant, in *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Les bases du développement*, Tome 1, pp.141-183

[4] Ibid.

[5] Brun, P. (2001). La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions, in *Enfance*, pp.221-225

[6] Nuguier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions, in *Revue électronique de psychologie sociale*, pp.8-14

[7] Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.J. et Cantin, G. *Op. Cit.*

D'après Coutu et al., (2012)[8], les enfants, entre deux et cinq ans, éprouvent plus de facilités à exprimer des émotions plus complexes que l'on appelle secondaires : l'embarras, la gêne, la culpabilité, la honte et la fierté. Lorsqu'ils rentrent à l'école, les enfants se retrouvent « dans un milieu privilégié pour apprendre à réagir avec une multitude de situations sociales leur faisant vivre une gamme d'émotions encore plus variée et complexe qu'auparavant »[9]. Ils apprennent peu à peu à exprimer leurs frustrations grâce au langage.

1.1.2 La compréhension des émotions

La perception, le décodage et l'interprétation de ses propres émotions sont nécessaires à l'enfant pour se familiariser avec son environnement. Il devra tout d'abord chercher à reconnaître les « signaux émotionnels »[10] de ses proches, en s'appuyant sur leurs expressions du visage par exemple, pour témoigner de ses émotions de manière adaptée. De nombreuses études, notamment celles de Meltzoff et Moore (1997)[11], ont montré que les nourrissons ont de grandes capacités à imiter les mouvements du visage exprimés par l'adulte comme le fait de « tirer la langue » ou de « froncer les sourcils ». Il semblerait, d'après Coutuet al. (2012)[12], qu'ils puissent différencier plusieurs expressions faciales telles que la joie ou la colère, mais il n'a toutefois pas été prouvé qu'ils puissent comprendre ce que signifient ces émotions. C'est vers l'âge d'un an qu'ils réussissent à adapter leurs comportements en fonction des expressions faciales de leur entourage.

La compréhension des « dimensions externes des émotions » concerne les enfants de trois à cinq ans. La reconnaissance des émotions de base n'est possible que si l'enfant maîtrise la compréhension orale. De cette manière, l'adulte peut l'aider à mettre un nom sur l'expression faciale correspondante. Pour l'étiquetage, selon Coutu et al. (2012), l'enfant doit pouvoir s'exprimer oralement pour qu'il puisse « déterminer verbalement les émotions révélées par les

[8] *Ibid*.
[9] *Ibid*.
[10] *Ibid*.
[11] Meltzoff, A.N. et Moore, M.K. (1997*). Explaining facial imitation:A theorical model. Early Development and Parenting,* pp. 179-192
[12] Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.J. et Cantin, G. *Op. Cit.*

expressions faciales d'autrui »[13]. Enfin, la catégorisation passe par la capacité de répertorier les émotions de bases telles que la joie, la tristesse, la peur et la colère à partir d'indices faciaux.

D'après Coutu, et al. (2012)[14], l'enfant, entre trois et quatre ans, prend également conscience de l'influence de certaines causes externes sur les émotions. L'enfant éprouve par exemple de la joie si on lui offre un cadeau alors qu'il éprouve de la peur s'il fait un cauchemar. C'est également entre quatre et cinq ans que l'enfant prend conscience de l'effet des souvenirs sur les émotions. Cela peut par exemple être le cas si l'enfant éprouve de la tristesse en repensant à son grand-père décédé ou s'il éprouve de la joie en regardant une photo de sa fête d'anniversaire.

Ensuite, la compréhension des « dimensions internes des émotions », c'est-à-dire les dimensions mentales, concerne les enfants de cinq à huit ans. C'est en effet à cet âge que l'enfant prend conscience de l'influence des désirs dans les émotions. Selon F. Pons, P.L. Harris et P.A. Doudain (2004)[15], il est capable de comprendre que l'on éprouve de la joie lorsque l'on obtient ce que l'on désire, ou de l'inconfort voire de la tristesse lorsque ce n'est pas le cas. De plus, l'enfant se rend également compte du rôle des croyances sur les émotions. Les mêmes auteurs ont constaté que l'enfant de cet âge est capable de comprendre la tristesse de son camarade qui croit avoir perdu un objet qui lui est cher alors qu'il l'a tout simplement oublié chez un ami.

Entre six et sept ans, l'enfant réussit à différencier l'émotion apparente de l'émotion ressentie. Il sait que ce n'est pas parce qu'une personne sourit qu'elle est forcément heureuse et qu'elle peut sourire pour cacher une éventuelle tristesse et montrer que tout va bien. D'après Coutu et al. (2012), « la capacité de distinguer les émotions réelles des émotions apparentes varierait en fonction des motivations sous-jacentes à la dissimulation ».[16] On distingue ainsi deux types de motivation : d'une part la « motivation prosociale » qui vise à se soucier de l'émotion que va ressentir l'autre, et d'autre part la « motivation centrée sur soi » qui vise plutôt à obtenir des faveurs.

---

[13] *Ibid*.

[14] *Ibid*.

[15] Pons, F., Harris, P.L.et Doudain, P.A. (2004). *La compréhension des émotions – Développement, différences individuelles, causes et interventions*. Dans Lafortinue, Doudain, Pons et Hancock, *Les émotions à l'école.* Presses de l'université du Quebec, (pp.7-31)

[16] Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.J. et Cantin, G. *Op. Cit.*

Enfin, la compréhension des dimensions complexes des émotions concerne les enfants de huit à onze ans environ. Selon Coutu et al. (2012)[17], c'est à partir de huit ans que l'enfant, en usant de stratégies, devient apte à contrôler ses émotions de manière volontaire. F. Pons, P.L. Harris et P.A. Doudain (2004)[18] ajoutent que c'est également à cet âge que l'enfant comprend que l'être humain peut ressentir plusieurs émotions simultanément. Par exemple, une personne peut ressentir de la tristesse voire de la peur suite à un accident de voiture mais aussi du soulagement de voir que personne n'a été blessé. Enfin, c'est également à cet âge que l'enfant prend conscience que la morale peut jouer un rôle sur les émotions. Coutu et al. (2012) soulignent que « les enfants commencent à apparier un ressenti émotif négatif, tel que la culpabilité, à un acte moralement répréhensible, tel que mentir ou voler »[19] et à l'inverse, « ils font le pont entre un ressenti émotif positif, comme la fierté, lorsqu'ils résistent à une tentation [20]».

La reconnaissance des émotions est progressive chez les enfants et se construit en parallèle avec leur vie d'élève. Chaque individu va passer par des états émotionnels très divers qu'il soit seul ou en collectivité. L'entrée à l'école va déclencher chez eux de nouvelles émotions qui influeront indéniablement sur leur comportement et par conséquent sur l'ensemble de la classe.

1.2 Le climat de classe

Selon le dictionnaire du Larousse, un climat est « l'ensemble des conditions de vie, des circonstances qui agissent sur quelqu'un ; milieu, ambiance, contexte ».[21] Nous nous appuierons sur cette définition afin d'introduire notre partie sur le climat de classe. Partant de cette citation, il convient de voir quelles « conditions de vie » régissent une classe d'abord du point de vue de l'élève puis de l'enseignant.

[17] *Ibid*.
[18] Pons, F., Harris, P.L.et Doudain, P.A. *Op. Cit.*
[19] Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.J. et Cantin, G. *Op. Cit.*
[20] *Ibid*.
[21] repéré à http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/climat/16534#u17oHBQHYR5GVtYu.99

1.2.1 Climat de classe : la position des élèves

L'Inspecteur de l'Education nationale de Vittel ainsi que deux conseillers pédagogiques ont conçu un document relatif à la gestion de classe[22] dans lequel ils relèvent les comportements des élèves évoluant dans un climat de classe « positif ». Le tableau ci-joint est un extrait de la partie consacrée à « l'esprit de la classe » et évoque les conditions dans lesquelles les élèves doivent évoluer afin de favoriser un climat de classe serein :

· Climat de confiance et de coopération
· Respect des règles de vie
· Communication
· Entraide
· Egalité de traitement dans la réussite comme dans l'échec, se méfier de la « double-réponse » (« C'est bien, Paul, tu as bien travaillé ». Qu'entendent les autres élèves ?)
· Sentiment de justice scolaire
· Plaisir partagé (sourires, élèves heureux d'apprendre, humour adapté, maître montrant son plaisir à enseigner, …)
· Esprit de travail (entrée rapide dans les activités et les apprentissages, l'arrivée dans le couloir est la transition entre le monde « extérieur » (famille, transports, …) et celui des apprentissages, ce qui implique calme, sérénité**.**

Ce document destiné aux professeurs des écoles stagiaires met en avant les comportements des élèves attendus par les enseignants. Les auteurs opposent ces attentes aux comportements des enfants qu'ils qualifient de difficiles et qui demandent « tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner et s'occuper du reste de la classe comme il devrait le faire. » Les auteurs distillent les comportements perturbateurs des élèves dits difficiles : ces derniers ne respectent pas les règles de la classe, interrompent les autres enfants, refusent de travailler, se mettent en colère, insultent leurs camarades, etc. En conclusion, les auteurs affirment qu'un élève difficile reste majoritairement :

« · en échec

· mal dans sa peau

[22] Géhin, P., Elary H., Colnot, P. (2013). *Gestion du climat de classe : une difficulté professionnelle ? Recherche de solutions*. Vittel. Repéré à http://www4.ac-nancy-metz.fr/dsden-88-circos/ien-vittel/IMG/pdf/gestion_du_climat_de_classe.pdf

· en quête affective excessive
· en refus de tout
· quelqu'un qui ne sait pas communiquer ».

Il paraît alors important que l'enseignant fasse en sorte d'apporter une aide à ces enfants en s'intéressant à eux et en adoptant une position bienveillante à leur égard. Comme l'indique la pédiatre Catherine Guéguen, « la cascade de réactions positives déclenchées par de telles relations [enseignant-élèves] aide l'enfant à évoluer positivement, à augmenter son sentiment de bien-être, de confiance, et à diminuer son anxiété et son agressivité »[23].

1.2.2 Climat de classe : la position de l'enseignant

La notion de bienveillance est omniprésente dans les programmes de l'école primaire. Dans le bulletin Officiel du 26 mars 2015 relatif au programme d'enseignement de l'école maternelle, il est écrit que « [l']école maternelle est une école bienveillante [...]. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. »[24].

Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Education nationale, dissocie la bienveillance du laxisme ou de la compassion. Pour elle, « [ê]tre bienveillant, c'est à la fois témoigner d'une attention vigilante aux émotions de chaque enfant (la mettre en mots, manifester de la compréhension, ce qui ne veut pas dire toujours de l'approbation…), lui manifester par des propos ou par le regard qu'il « compte », en bref le reconnaître comme une personne singulière au sein du groupe. » (2014)[25] La bienveillance est une réelle qualité chez

[23] Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Robert Laffont

[24] BO spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

[25] Bouysse, V. (2014). « Editorial pour une école maternelle bienveillante et exigeante ». Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maternelle/10/9/hs_lettre_maternelle_nouveau_programme_maternelle.compressed_661109.pdf

l'enseignant. Guéguen, relève que la bienveillance doit être au cœur des relations entre les élèves et leur enseignant : « Créer des relations bienveillantes et chaleureuses avec les enfants n'est pas réservé à la famille. [...] Cette qualité de la relation a aussi des effets bénéfiques sur les enseignantes et contribue à une atmosphère de confiance et de bien-être favorable à l'apprentissage » (2014)[26]. Cette idée est reprise par Rosée Morissette, consultante en éducation au Canada, qui associe le climat de classe à « l'atmosphère morale ou l'ensemble des conditions de vie qui influencent l'apprentissage dans une classe »[27]. Elle met en avant le rôle de l'enseignant et l'importance de la position au sein de la classe. Pour elle, l'enseignant se doit d'adapter son attitude, ses attentes en fonction des élèves qui se trouvent face à lui.

Un climat de classe serein est recherché par tous les enseignants. Cependant, il n'existe pas de « recettes » pour l'obtenir et chacun doit y travailler. Le Ministère de l'Education nationale a publié en octobre 2013 un guide intitulé « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire »[28] dans lequel sont proposés des outils et des pistes de réflexion pour améliorer le climat scolaire. Dans ce guide destiné aux enseignants et aux personnels médico-sociaux, les auteurs affirment qu'agir sur le climat scolaire permettrait, entre autres, d'impliquer davantage les élèves dans les apprentissages, d'améliorer le moral des élèves et des enseignants et d'accroitre l'estime de soi. Il y est également évoqué le rôle primordial joué par l'enseignant : de l'attitude de ce dernier pourrait dépendre le climat de classe.

L'enseignant doit adopter un comportement qui influera sur sa relation avec les élèves et sur le climat de sa classe. En cela, une attitude bienveillante où l'enseignant sera à l'écoute des émotions de chaque enfant est essentielle tout comme en témoigne cet extrait des nouveaux programmes de l'école élémentaire : « [les valeurs de la République] supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves. »[29] L'émotion de l'enfant doit être prise en compte. Il est important, voire nécessaire de les intégrer dans les apprentissages afin de renforcer leur confiance et ainsi

[26] Gueguen, C. *Op. Cit.*
[27] Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière éducation.
[28] Ministère de l'Éducation nationale. (2015). « Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire ». Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf
[29] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

valoriser leurs compétences. Ceci induit une posture ouverte de la part de l'enseignant, qui sera le garant d'une atmosphère à la fois sereine et rassurante au sein de la classe. Afin d'y parvenir, ce dernier pourra s'appuyer sur des outils qu'il mettra en place au sein de sa classe.

1.3 Des outils pour améliorer le climat de classe

1.3.1 Les albums de littérature pour la jeunesse

L'album de littérature pour la jeunesse apparaît comme incontournable pour encourager la verbalisation quel que soit l'âge des élèves. Partant d'un fait vécu par un personnage, les enfants vont pouvoir percevoir les émotions ressenties par ce dernier et établir des parallèles avec leur propre expérience. Dans une ressource proposée par le Ministère de l'Education Nationale concernant l'oral à l'école maternelle, l'album de littérature pour la jeunesse est utilisé afin de permettre aux élèves d'« identifier les émotions des personnages en prenant appui sur les mots du texte[30] ». À partir du texte lu par l'enseignant ou par l'élève, celui-ci pourra mettre des mots sur une émotion et exprimer à son tour ce qu'il ressent dans de pareilles circonstances. Notons qu'un album sans texte sera tout aussi efficace. Les illustrations inciteront également les enfants à nommer des émotions vécues par les protagonistes d'une histoire.

L'acquisition d'un nouveau vocabulaire permettra aux enfants d'aller plus loin dans l'expression de leurs émotions. Ainsi, dans une ressource disponible sur le site Eduscol consacrée à l'enseignement du vocabulaire des enfants de maternelle, un travail autour des émotions, et plus particulièrement la peur, est proposé à destination des enfants de Grande Section[31]. À partir d'exploitation d'œuvres d'art ou d'albums de littérature pour la jeunesse, les enfants vont pouvoir reconnaître une ou différentes émotions et acquérir un vocabulaire riche qui leur permettra de s'exprimer plus aisément.

[30] MEN/DGESCO. (2015). *Ressources maternelle Evaluation : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EXEMPLES_LIVRETS/35/4/Doc_entier_PDF_547354.pdf

[31] MEN/DGESCO. (2014). *Ressources pour l'école maternelle. Vocabulaire Grande Section Thème : la peur*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/13/3/Module_3_la_peur_301133.pdf

1.3.2 L'écoute active

Nous pouvons établir dorénavant une relation entre l'attitude de l'enseignant et son impact sur le comportement des élèves. Si l'enseignant suscite la curiosité des élèves, crée des interactions entre eux et les implique dans des démarches ou des projets, alors ces derniers seront acteurs et pourront plus facilement s'épanouir en classe. L'enseignant, par ses paroles, peut rassurer, apaiser, réprimander, expliciter, mais il peut également imposer sa présence par une communication non verbale.

La communication non verbale n'est pas centrée sur la parole mais sur les regards, les gestes ou la position du corps. L'enseignant peut ainsi obtenir le silence en mettant simplement le doigt devant sa bouche, capter l'attention des élèves en agitant ses mains, exprimer son mécontentement en fronçant les sourcils ou accepter qu'un enfant réponde à son salut par un sourire.

Afin d'améliorer le climat de classe, Morissette insiste sur la nécessite de proposer des temps ritualisés avec les élèves : accueillir les élèves à la porte et les saluer, échanger avec eux afin de mieux les connaître, etc. Pour Archambault et Chouinard, les rituels, ou routines, occupent une place prégnante dans le déroulement d'une journée d'école et pourraient être bénéfiques au climat de classe. Les rituels apparaissent comme une routine sécurisante au cours desquels les élèves retrouvent leurs repères. Chaque enseignant doit proposer un temps propice aux rituels. L'accueil du matin est souvent plébiscité. C'est un moment privilégié où le premier contact entre l'enfant et l'enseignant ou les enfants entre eux s'établit. C'est alors un moment idéal pour mettre en place des routines ou des rituels et écouter ce que les enfants ont à dire.

Adele Faber et Elaine Mazlish sont deux auteures américaines. Fortes de leurs expériences respectives auprès des enfants ou au sein de groupes de parents, elles ont co-écrit des ouvrages basés sur l'accueil des sentiments des enfants et comment leur parler sans les juger, notamment en cas de conflits. L'un de ces ouvrages, *Parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école*, aborde la relation enseignant-élèves et propose des outils afin d'instaurer un climat serein au sein de la classe en accueillant individuellement chaque enfant. L'importance de la posture de l'enseignant tient ici une place prégnante. De par son attitude, ce dernier va pouvoir inciter l'enfant à exprimer ses besoins ou ses émotions. Les auteurs proposent ainsi six points permettant de résoudre des problèmes à l'école :

« 1- Accueillir les sentiments et les besoins de l'enfant

2- Résumer le point de vue de l'enfant

3- Exprimer vos sentiments et vos besoins

4- Inviter l'enfant à faire un remue-méninge avec vous

5- Ecrire toutes les idées sans les évaluer

6- Choisir ensemble quelles sont les idées que vous aimez, celles que vous n'aimez pas, et la façon dont vous prévoyez leur donner suite. » (1995)[32]

L'écoute active proposée dans les ouvrages de Faber et Mazlish, lorsqu'elle est appliquée par l'enseignant, va permettre aux enfants d'exprimer leurs ressentis et de se sentir écoutés. D'autres auteurs tels que Gordon ou Rosenberg, se sont penchés sur la relation enseignant-élèves et la pratique de l'écoute active. Le premier, dans son ouvrage *Enseignants efficaces*, propose d'utiliser des « messages « je » » afin d'exprimer ses sentiments, révéler ses besoins et se faire connaître tel que l'on est. Pour lui, « l'écoute active peut être un outil d'enseignement. Les enseignants qui écoutent activement leurs élèves découvrent que, loin de leur faire perdre du temps, ce procédé libère du temps pour un enseignement et un apprentissage plus efficaces. » (1979)[33].

Rosenberg, quant à lui, a mis au point les bases de la Communication Non Violente. Celle-ci repose sur les quatre composantes suivantes : l'observation, les sentiments, les besoins et les demandes. En ce qui concerne les sentiments, Rosenberg pense qu'en « développant un caractère affectif qui nous permet de décrire clairement et précisément nos émotions, nous pouvons établir plus facilement un lien avec les autres. Montrer notre vulnérabilité en exprimant nos sentiments peut contribuer à résoudre des conflits. » (1999)[34]

1.3.3 Les messages clairs

Découlant des travaux de Rosenberg, les messages clairs sont des outils mis à la disposition des enfants afin d'exprimer leurs émotions. Inspirés de la pédagogie Freinet, « le

[32] Faber, A & Mazlish, E. (2004 édition française). *Parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école.* Cap-Pelé : Relations Plus Inc.

[33] Gordon, T. (2005 dernière édition) *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. Montréal : Les éditions de l'homme. p 69

[34] Rosenberg, M B. (2005), *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : La découverte. p 75

message clair peut se définir comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs. »[35] Les messages clairs s'utilisent aussi bien pour exprimer un sentiment positif que négatif. Ils ne doivent pas uniquement servir à régler les conflits, mais aussi à dire ou à partager des sentiments positifs envers son camarade. Ils sont présentés comme un moyen de médiation avant de venir voir immédiatement un adulte et évitent ainsi les « rapportages », souvent nombreux dans les classes. Ils permettent de désamorcer rapidement les conflits avant qu'ils ne prennent de l'ampleur. Les élèves sont invités à utiliser les messages clairs dès qu'un acte ou une parole d'un camarade les a blessés. Ils peuvent s'en servir à tout moment de la journée.

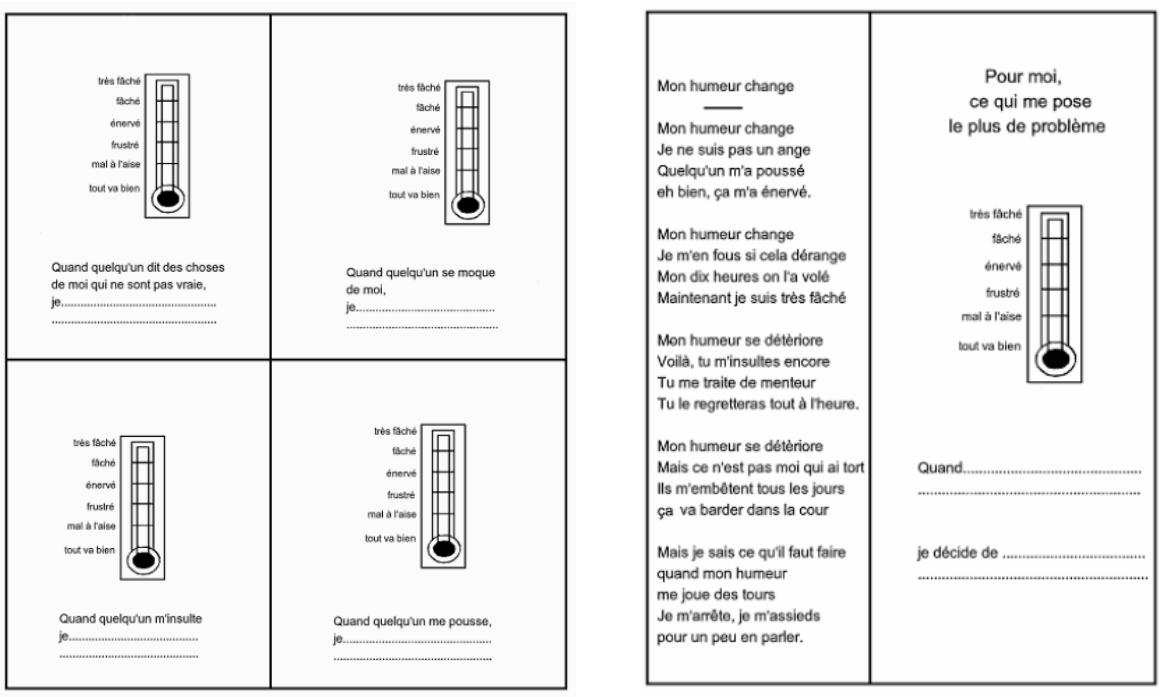
Dans un guide édité par le Ministère de l'Éducation nationale, le lien avec l'enseignement civique et moral est mis en avant. Les auteurs affirment que « la technique des messages clairs s'appuie sur des principes en cohérence avec les finalités de l'enseignement moral et civique : le recours aux expériences de vie pour éduquer les élèves à l'expression des émotions, des sentiments et des valeurs dans le cadre d'un enseignement laïque de la morale [...]. »[36] L'expression des émotions à travers la pratique des messages clairs est ici associée aux programmes scolaires et peut faire l'objet d'une expérimentation en classe.

1.3.4 Le baromètre des émotions

Cet outil a été élaboré à partir des travaux de J. Gerber. Chaque enfant dispose d'un baromètre imprimé sur fiche qu'il peut à sa guise colorier en fonction de son émotion. En lien avec les messages clairs, le baromètre permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent face à un comportement, de mettre un nom sur son état et de réfléchir posément à une solution afin de résoudre un conflit et éviter que la violence ne s'installe.

[35] Eduscol, *Les messages clairs, une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école*, septembre 2015, repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

[36] Ibid.



Exemple d'un baromètre des émotions proposé par une enseignante de Besançon, inspiré de Gerber[37]

Nous allons voir comment ces outils peuvent être utilisés au quotidien à l'école, tout d'abord à Vénissieux puis à Vienne.

1.4 Expérimentations en milieu scolaire

1.4.1 À Vénissieux

De 1997 à 2000, dans une école de la ville de Vénissieux, a été menée une expérience visant à travailler la connaissance de soi et des autres d'une part et à découvrir, explorer, identifier ses émotions et ses sentiments d'autre part.[38] Suite à cette expérience, les différents intervenants du projet ont rédigé un livre dans lequel ils rapportent leurs observations.

[37] Gerber, J. *Pour une éducation non-violente*, Lyon : edition Chronique Sociale

[38] Meram, D., Fontaine, D., Eyraud, G., Oelsner, A., *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils.* 2006. Lyon : Edition de la chronique sociale.

Cette expérience a été menée en 4 axes de travail :

- « - Le premier axe abordé s'intitule « faire connaissance » et permet de faciliter le travail en groupe. (…)
- Le deuxième axe est « se connaître, connaitre l'autre ». Il permet d'atteindre les premiers objectifs, une meilleure perception de soi-même et de l'autre, avant d'élargir vers la socialisation.
- La découverte de soi et des autres va s'affiner avec le troisième axe « percevoir et identifier les sentiments », un thème riche (…)
- Conforté par une meilleure connaissance de soi et des autres, le quatrième axe est abordé sous l'intitulé « résoudre les problèmes relationnels ».[39]

Il est précisé que ces quatre axes sont menés conjointement dans chaque séance et ne sont pas décorrélés les uns des autres. Cette expérience a permis de montrer que la verbalisation de ce que ressentent les élèves permet d'éviter les passages à l'acte. Ainsi, les conflits sont rapidement désamorcés et le climat de classe s'en trouve plus apaisé.

Plusieurs outils pratiques sont proposés dans cet ouvrage, ainsi les professeurs des écoles peuvent s'inspirer d'expériences comme celle-ci afin d'améliorer leur climat de classe.

1.4.2 À Vienne

Voyons un second exemple de gestion des émotions au sein d'une école de l'Education Nationale. Le samedi 25 mars 2017, l'école Jean Rostand, située à Vienne, dans un quartier défavorisé, a organisé un « marché des connaissances ». Cette école, faisant face à de nombreux problèmes sociaux d'une gravité importante, a décidé de mettre en place certaines idées de la pédagogie Freinet. Ainsi, les élèves sont invités à chercher beaucoup de choses par eux-mêmes et prennent très régulièrement la parole face à leurs pairs afin de rendre compte de leurs recherches. Les enseignants témoignent que cette prise de parole régulière entraine le groupe à se respecter, à s'écouter. Cette attitude, travaillée dès la petite section, devient naturelle au fil des ans. De ce fait, l'enseignante de CM2 disait avoir peu de soucis conflictuels au sein de sa classe, et que les élèves avaient beaucoup de facilités à mettre des mots sur leurs émotions,

[39] Ibid.

leurs ressentis. Cependant, elle insistait bien sur le fait que l'école était régie par des règles, des droits et des devoirs que chaque enfant se devait d'observer et de respecter. Dans sa classe était mis en place un tableau du comportement sous forme de ceinture. Dans chaque ceinture se trouvaient leurs droits. Plus l'enfant a un comportement reprochable, plus il perd de droits. Ces ceintures permettent de mettre l'enfant face à ses responsabilités et agissent ainsi comme un outil autorégulateur.

1.5 Problématique

Le climat de classe résulte d'une relation de confiance entre les élèves et l'enseignant mais également entre élèves. En mettant en place des outils tels que l'écoute active, les messages clairs ou le baromètre des émotions, l'enseignant ouvre la possibilité de tendre vers une classe où le dialogue s'installe et où chacun s'écoute et trouve des solutions pour améliorer le quotidien. La découverte des émotions et la verbalisation de ces dernières apparaît comme indispensable dans ce processus. En mettant des mots sur leurs émotions, les enfants pourront ainsi s'exprimer plus facilement sans avoir recours à la violence. Comment parvenir à ce résultat ? Comment amener les enfants à verbaliser leurs émotions ?

Partant de ce constat et de nos questionnements, nous avons convergé vers la problématique suivante : un travail sur les émotions peut-il améliorer le climat de classe ?

Problématique à laquelle nous répondrons par une hypothèse : intégrer les émotions aux activités quotidiennes de la classe par le biais d'outils permet d'apaiser le climat de classe.

2. Méthode

2.1 Participants

La séquence bâtie pour l'étude de ce mémoire a été proposée à tous les élèves de ma classe. Ils sont issus de milieux sociaux aisés pour 20% d'entre eux, et de milieux sociaux moyens pour les autres. L'école se trouve dans une petite ville rurale du Nord Isère. La classe est composée de 28 élèves de CM2 (cycle III). Elle est divisée comme suit : 18 garçons et 10 filles. Ils se connaissent depuis la petite section et ont, pour la grande majorité, toujours été dans la même classe.

L'expérience a été menée avec la coopération de la titulaire de la classe ainsi qu'avec l'AVS. La première séance de la séquence expérimentale a été menée le lundi 13 février.

J'ai pu observer depuis le début de l'année que les enfants entre eux avaient tendance à rapidement se moquer des uns et des autres. Si, par exemple, un élève présentait des difficultés à répondre oralement à une question, immédiatement, un ou plusieurs camarades riaient de lui. J'ai essayé de stopper cette attitude en grondant les élèves et en faisant des « leçons de morale », mais je fus forcée de constater que cela avait peu d'impact sur leur comportement. Si la moquerie cessait rapidement, je n'étais cependant pas assurée que de nouvelles paroles blessantes ne surgissent pas de nouveau quelques instants plus tard. J'observais également qu'ils se disputaient régulièrement pour des raisons paraissant assez futiles. Un cahier dépassant sur le bureau du voisin, la place dans le rang pour sortir en récréation, une bousculade non-volontaire, toute occasion était bonne pour que le ton monte rapidement entre deux élèves.

Bien que les enfants fussent fort sympathiques individuellement, je trouvais que le climat du groupe classe n'était ni serein, ni propice aux apprentissages.

2.2 Matériel et procédure

2.2.1 Choix du support

Afin de mener la séquence expérimentale, deux supports ont été sélectionnés.

- Le baromètre des émotions :

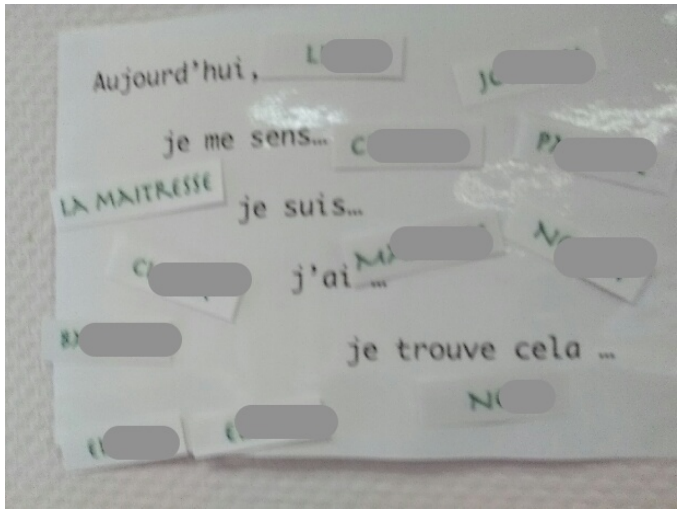
Ce baromètre, inspiré du travail proposé par Jeanne Gerber[40], a été créé à partir du vocabulaire proposé par les élèves. En effet, pour obtenir la liste de mots exploités dans ce baromètre, les élèves ont listé les émotions. Nous en avons répertorié six : la joie, la colère, la peur, la surprise, le dégoût et la tristesse. Ensuite, ils ont recherché une liste de mots se référant à chaque émotion. A partir de ces listes, les mots ont été classés de manière à graduer le baromètre de l'émotion la plus faible à la plus forte.

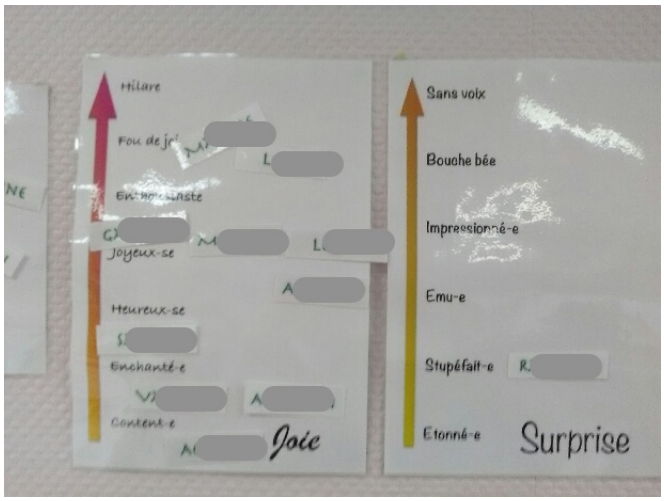
- Les messages clairs

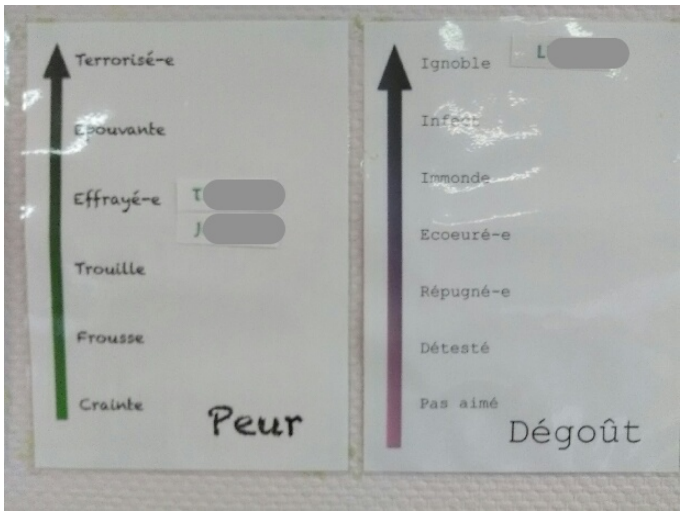
Le travail sur les messages clairs a été fait à partir des publications d'Eduscol[41], ainsi que du travail de Marshall B. Rosenberg sur la CNV[42]. Comme vu précédemment, le message clair est une technique verbale non-violente visant à communiquer ses émotions avec autrui. Il se présente sous la forme d'un message oral respectant une structure. Celle-ci a été définie comme suit avec les élèves :

1- On annonce le fait qu'on va faire un message clair : exemple « Ce que tu as fait m'a fait souffrir, je veux te faire une explication / un message clair. »
2- On décrit ce que l'autre a fait : exemple « Lorsque tu te moques de moi … »
3- On explique ses émotions, ses sentiments : exemple « …ça me fait du mal. »
4- On vérifie que son interlocuteur a bien compris, on peut l'inviter à exprimer son avis.
5- L'interlocuteur répond, avec d'éventuelles excuses et/ou autres propositions de réparations (morale et/ou matérielle).

[40] Op. Cit.
[41] « Les messages clairs, une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école ». Repéré à http://eduscol.education.fr/ressources-emc
[42] Op Cit. p.301







Le dispositif du baromètre des émotions tel qu'il est affiché dans la salle de classe.

(cf Annexe 1 : « Le baromètre des émotions créé par les CM2 »)

2.2.2 Déroulement et activités proposées

- Les messages clairs

Les messages clairs s'utilisent aussi bien pour exprimer un sentiment positif que négatif. Ils ne doivent pas uniquement servir à régler les conflits, mais aussi à dire à partager des sentiments positifs envers son camarade.

Ils sont présentés comme un moyen de prévention et de résolution de petits conflits sans que l'intervention d'un adulte soit nécessaire. Ils permettent de désamorcer rapidement les conflits avant qu'ils ne prennent de l'ampleur.

Les élèves sont invités à utiliser les messages clairs selon les modalités définies dans le chapitre théorique (cf chapitre 1.3.2. Les messages clairs). Ils peuvent s'en servir à tout moment de la journée : dans la cours, à la cantine, dans les couloirs mais aussi en classe. Dans ce cas, nous avons opté ensemble pour la solution suivante : les élèves demandent à aller dans le couloir de la classe et peuvent ainsi régler leur conflit de manière confidentielle.

Des exercices de mise en situation ont permis aux élèves de s'entrainer à l'utilisation des messages clairs. Ces exercices ont été proposés au début de la séquence pendant deux séances d'éducation morale et civique (cf annexe 2 « Les messages clairs, que choisir ? »).

- Le baromètre des émotions :

Le baromètre des émotions est affiché au fond de la classe. Les élèves viennent en début de demi-journée placer leur étiquette-prénom sur l'émotion de leur choix. Ça peut être l'émotion qu'ils ressentent sur le moment, ou bien une émotion ressentie et dont ils ont envie ou besoin de parler. En fin de demi-journée, nous prenons un temps pour parler ensemble du pourquoi ils ont placé leur étiquette sur telle ou telle émotion. Cela permet aux élèves de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent, et ainsi ils deviennent de plus en plus à l'aise avec le fait de verbaliser leurs émotions, leurs sentiments.

L'enseignante a également une étiquette car elle participe au même titre que les élèves à cette activité. Elle ne se place pas au-dessus d'eux, mais à égal, de manière à créer un climat de confiance et d'échanges sereins.

Le baromètre des émotions, lorsqu'il est utilisé pour dénoncer un conflit, doit être utilisé après avoir pratiqué les messages clairs. En effet, j'invite les élèves à ne parler de leurs conflits que si ceux-ci n'ont pas pu être désamorcés en amont entre les individus concernés.

Enfin, ce baromètre est utilisé pour parler des choses négatives mais aussi des choses positives que l'on a envie de communiquer à la classe.

3. Résultats

3.1 Les grilles d'observation

Les élèves ont été observés une première fois sept journées du 10 au 31 janvier 2017. Cette observation a été faite en amont de la séquence.

Les comportements les plus récurrents en classe ont été choisis pour définir les items de la grille d'observation :

- Moquerie : brimade, rire, paroles blessantes à propos d'une prise de parole, d'une attitude, d'une tenue vestimentaire, etc.
- Rapportage : quand un ou plusieurs élèves viennent se plaindre à propos d'un ou plusieurs camarades.
- Conflit : un ou plusieurs élèves sont en désaccord et l'expriment de manière vive et désagréable
- Bagarre : lorsqu'un conflit se traduit par un affrontement physique
- Se coupe la parole : lors d'une prise de parole en classe, un élève coupe la parole à son camarade sans le laisser finir son propos.
- Ne s'écoute pas : lors d'une prise de parole en classe, un ou plusieurs élèves n'écoutent pas leur camarade.
- Colère : expression vive et incontrôlée de ses émotions.

Ont été également observés les items suivants :

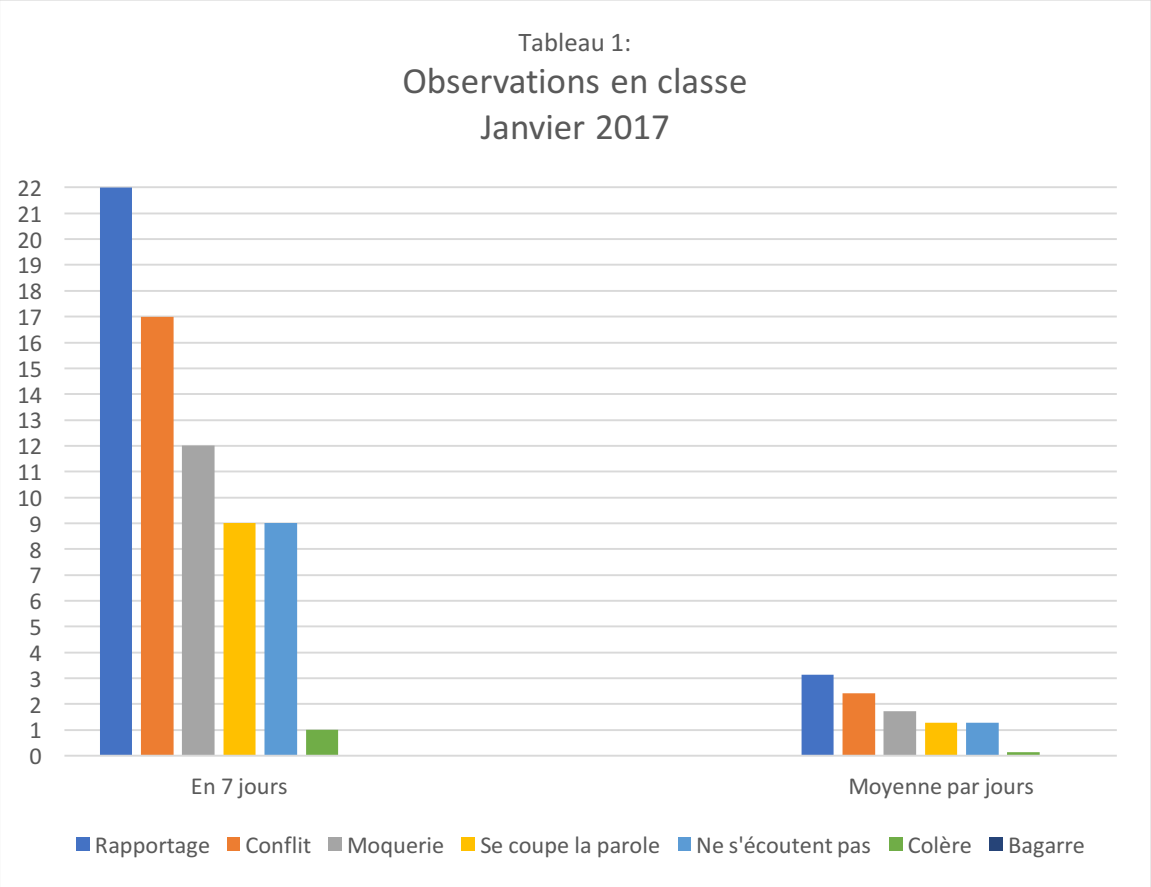
- Usage des formules de politesse
- Verbalisation des émotions

- Humeur lors de l'arrivée en classe

Ces observations ont été faites en classe, au nombre d'une grille par jour, les lundis et les mardis, jour où j'enseigne dans la classe de CM2. L'accueil du matin a été un moment privilégié pour observer les élèves, cependant, si des faits marquants ont ponctué la journée, ceux-ci ont également été rapportés dans la grille (cf annexe 3 « grilles d'observation »).

3.2 Observation ante-expérimentale

La phase initiale d'observation a permis d'évaluer le climat de la classe selon les critères précédemment définis :

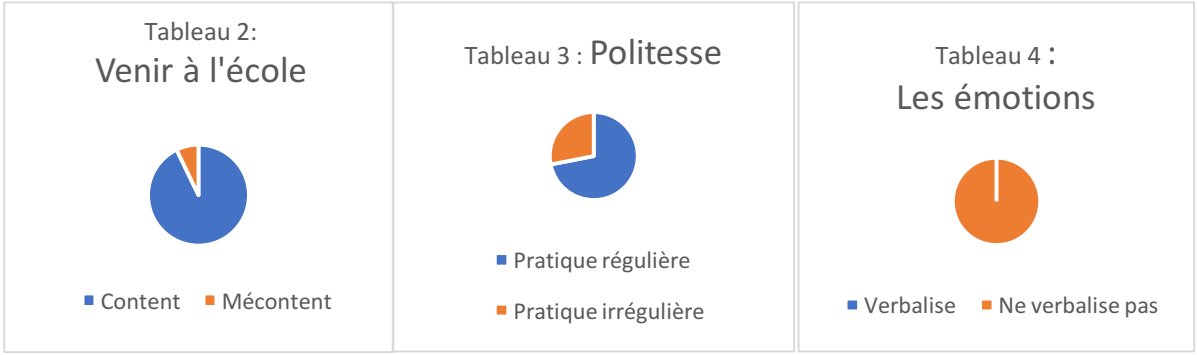


Le tableau n°1 mesure dans l'axe des ordonnées le nombre de fois où un critère a été identifié dans la classe et dans l'axe des abscisses les items retenus ; d'une part sur une période

de 7 jours puis rapporté en moyenne par jour. Par ordre décroissant du nombre de fois où les items ont été notés, le tableau n°1 démontre ceci :

- Les rapportages arrivent en tête du classement des items retenus. En effet, les élèves viennent régulièrement se plaindre d'un camarade. Un des élèves est particulièrement visé par ces rapportages ; cet élève a tendance à parler à voix haute de manière impromptue dans la classe. « Maîtresse, R**** n'arrête pas de parler », « Maîtresse, R**** n'arrête pas de rigoler », « Maîtresse, R**** me fait des grimaces ». Ces rapportages peuvent démontrer un malaise ambiant que les élèves, à cette époque de l'année, ne savent pas résoudre seuls. Ils n'ont pas les outils nécessaires pour gérer seuls leurs désaccords.
- Suivent ensuite les conflits.
- Viennent les moqueries, elles sont malheureusement nombreuses à cette période de l'année, certains élèves se permettent d'avoir des paroles blessantes envers leurs camarades, du type « T'as vu ta tête [rires soutenus] », « « Elle fait trop pitié avec ce manteau », « Pfff, il dit n'importe quoi [rires] » etc.
- « Se coupe la parole » et « ne s'écoute pas » se placent à la fin du graphique. A cette période de l'année, le tableau montre qu'il y a eu peu de colère car une seule en trois semaines de classe.
- Enfin, il n'y a eu aucune bagarre durant la période observée. De manière générale, à ce moment de l'année, les élèves de ma classe ne se bagarrent pas et ne se mettent pas ou peu en colère.

La deuxième grille d'observation a permis de calculer le nombre d'élèves contents ou mécontents de venir à l'école, ceux qui font usage de la politesse et enfin ceux qui verbalisent ou non leurs émotions. Cette grille a été renseignée une première fois en janvier :



Le tableau n°2 montre qu'en janvier, les élèves de cette classe sont pour la plupart contents de venir à l'école.

En effet, ils ont tous des camarades qu'ils aiment retrouver le matin et avec qui ils échangent beaucoup de choses. Ils aiment aussi venir en classe et s'impliquent assez bien dans les différentes activités d'apprentissage proposées.

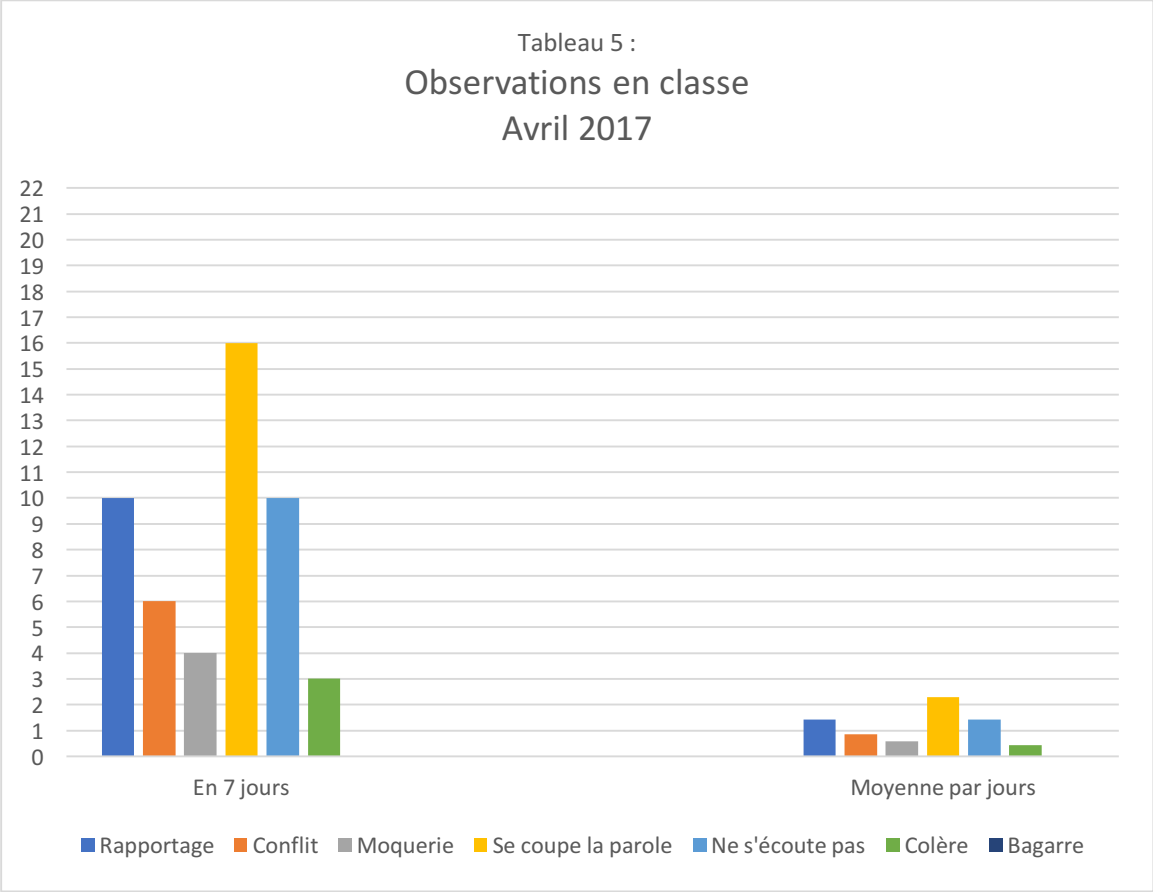
Le tableau n°3 montre que la grande majorité d'entre eux sont polis et utilisent naturellement les formules de politesse quotidiennes entre eux et avec l'enseignante.

En revanche, le tableau n°4 démontre qu'aucun d'entre eux ne verbalise ses émotions lors de cette période d'observation ante-expérimentale.

3.3 Observation expérimentale

Les élèves ont été observés une seconde fois au mois d'avril 2017, du 6 au 14, sur un ensemble de sept journées de classe. A cette période de l'année, l'expérimentation des outils de communication non-violente est mise en place dans la classe depuis 5 semaines de classe. Les grilles utilisées sont exactement les mêmes que lors de la première observation.

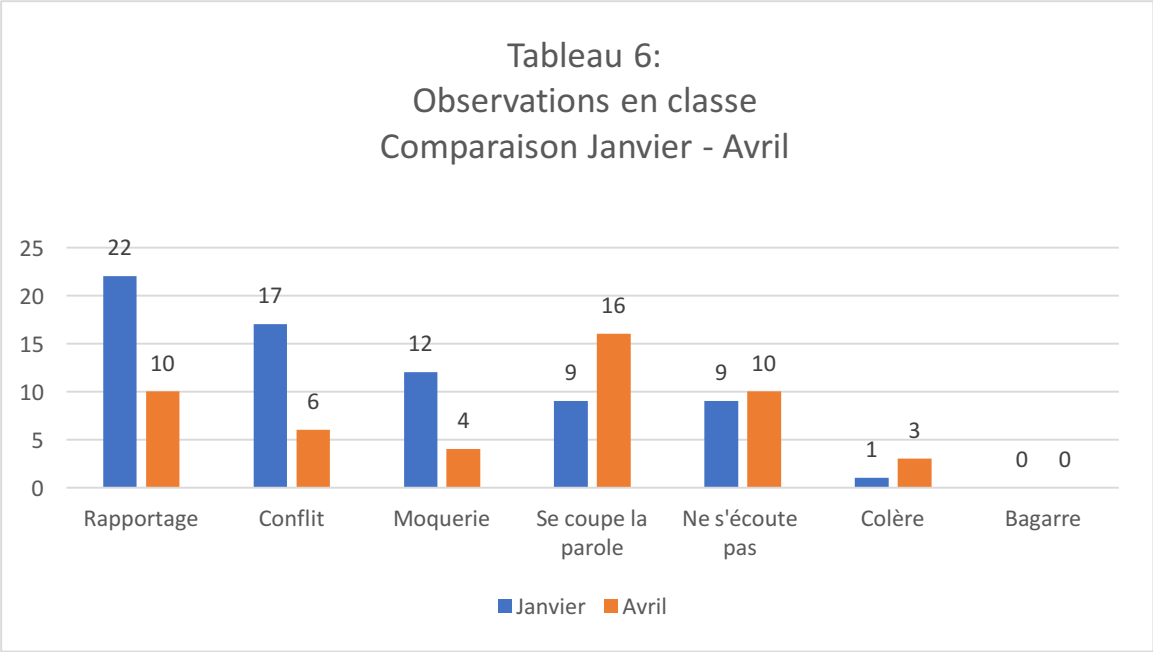
Le tableau n°5 reprend les critères du tableau n°1, résultats obtenus lors de l'observation expérimentale :



Le tableau n°5 montre que l'ordre des items a été bouleversé. Cependant, il n'y a pas non plus eu de bagarre pendant cette période observée.

Cette particularité peut confirmer l'atmosphère de camaraderie qui règne dans cette classe, malgré les difficultés de communications rencontrées.

Afin de rendre plus évidentes les différences entre janvier et avril, le tableau n°6 compare les items sur les deux périodes d'observation :



Ce tableau n°6 montre que les rapportages ont diminué de moitié. Ce résultat suggère que les messages clairs aident les élèves à résoudre leurs conflits de manière personnelle, que les enfants ont développé leur responsabilité dans la gestion de leurs conflits.

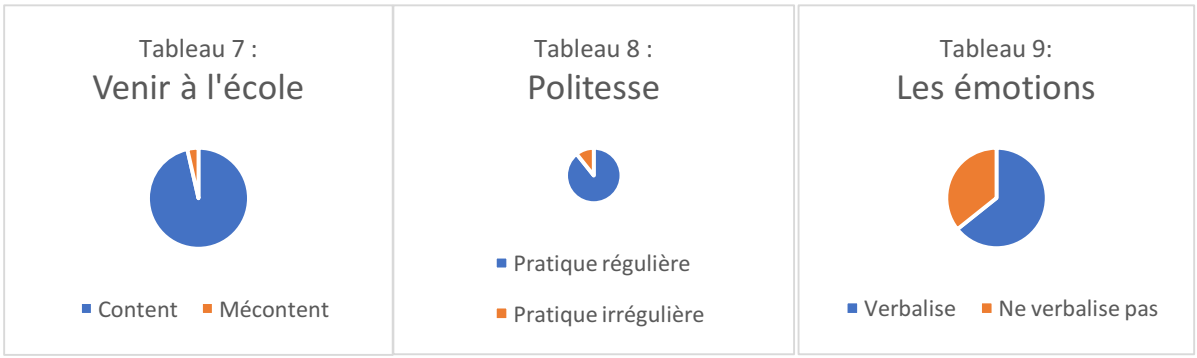
Le tableau comparatif montre qu'il en va de même pour les conflits qui ont presque diminué de 2/3. Les moqueries ont baissé dans la même proportion. Ces résultats supposent que les élèves ont pris conscience de la portée de leurs mots et ont fait des efforts considérables afin de s'adresser à leurs camarades de manière plus sympathique.

En revanche, ils se coupent davantage la parole et semblent ne pas toujours s'écouter les uns les autres. Nous pouvons penser qu'un travail sur l'écoute sera à envisager pour la dernière période afin qu'ils puissent améliorer ce point-là.

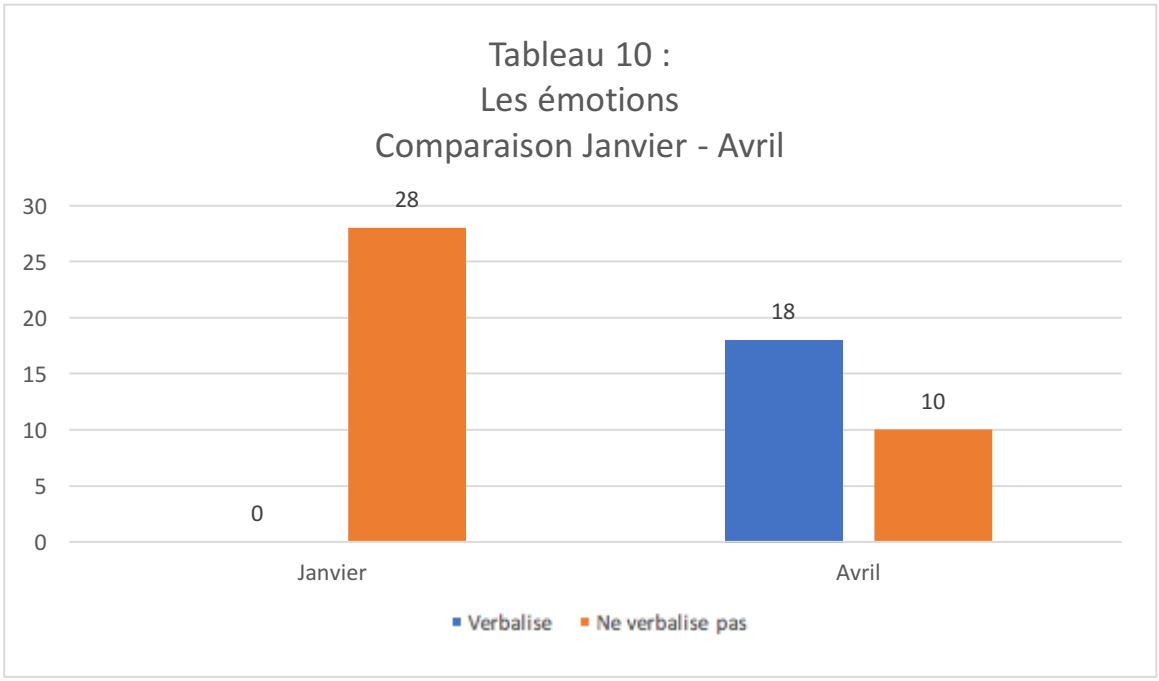
Il est intéressant de noter qu'il y a eu plus de colères qu'en janvier. En effet, la colère étant l'expression violente de ses émotions, ses sentiments, nous pouvons penser que cela va de pair avec le développement de la verbalisation de ses émotions. Marie-Jeanne Trouchand dit de la colère qu'elle est « un sentiment constructif » (2015)[43]. En effet, l'enfant est invité à exprimer ce qu'il ressent, sa colère ne sera donc pas rejetée ou punie, au contraire, nous en parlerons ensemble afin qu'il puisse l'évacuer et retrouver un sentiment paisible et serein.

[43] Marie-Jeanne TROUCHAND « La communication sans violence ». Paris : Edition Eyrolle. 2015

Les tableaux n°7, n°8 et n°9 reprennent les mêmes critères que les tableaux n°2, n°3 et n°4



Le tableau n°7 montre que presque tous les élèves sont toujours contents de se rendre à l'école. De même, le tableau n°8 montre que la grande majorité utilisent les formules de politesse d'usage. Le tableau n°9 montre qu'une majeure partie de la classe verbalise à présent ses émotions. Pour ce point, le tableau n°10 compare la verbalisation des émotions avant la phase expérimentale et pendant la phase expérimentale :



Ce tableau montre l'évolution de la verbalisation des émotions durant ces mois de pratique de communication non-violente. En effet, au mois de janvier, aucun élève ne verbalisait ses émotions. Or en avril, plus de 64% de la classe verbalise ses émotions. Cela suppose que les outils mis en place, tel que le baromètre des émotions, ont permis aux élèves de développer la verbalisation de ce qu'ils ressentent. Exploité en groupe classe bi-quotidiennement, le baromètre des émotions a été très apprécié des élèves. Ils montrent beaucoup d'enthousiasme à venir mettre leur étiquette-prénom sur ce baromètre et prenne un temps de réflexion pour le mettre sur le mot le plus approprié à leur humeur du moment. Seules deux élèves sont restés à l'écart de l'outil et n'ont jamais fait preuve d'intérêt pour celui-ci. Cela peut supposer que celui-ci ne leur est pas adapté, ou qu'elles n'en tirent pas de bénéfices.

3.4 Observation finale

La dernière observation des comportements effectuée sur le temps de l'expérimentation met en avant que des progrès sont en cours pour apaiser le climat de classe. Les deux outils mis en place dans la classe seront maintenant utilisés jusqu'au mois de juillet afin d'aller jusqu'au bout de l'expérimentation. Au vu de la découverte d'un tel dispositif par les élèves et de la durée de l'expérimentation (3 mois), les résultats semblent prometteurs.

4. Discussion

4.1 Re-contextualisation

Dans cette partie discussion, vont être mis en parallèle les résultats obtenus en cycle I dans les classes de Magalie et Karine et ceux obtenus en cycle III dans la classe de Kéren. En effet, les protocoles, bien que différents, ont été pensés ensemble afin de pouvoir répondre à la problématique que ce soit en maternelle ou en fin d'élémentaire.

Pour rappel, la problématique est la suivante : un travail sur les émotions peut-il améliorer le climat de classe ? De cette problématique, nous avions émis l'hypothèse suivante : intégrer les émotions aux activités quotidiennes de la classe par le biais d'outils permet d'apaiser le climat de classe.

Ces outils intégrés aux activités quotidiennes sont :

- L'écoute active, les albums de littérature pour la jeunesse et le tableau des émotions en cycle I.
- Les messages clairs et le baromètre des émotions en cycle III.

4.2 Validation de l'hypothèse

Suite à notre travail sur l'état de l'art, nous avions émis l'hypothèse qu'intégrer les émotions aux activités quotidiennes de la classe par le biais d'outils permettait d'apaiser le climat de classe. Nous avons donc mis en place différents outils dans nos classes dans le but de voir une amélioration du climat de classe. Il est intéressant de noter que les résultats sont disparates selon ce que l'on compare.

Dans toutes les classes, la verbalisation des émotions a fortement augmenté, que ce soit en cycle I ou en cycle III. Nous pouvons affirmer que la mise en place des différents outils a aidé à développer cette verbalisation. En effet, peu importe l'âge des élèves, ils ont, pour la majorité d'entre eux, développé cette pratique. Ce premier constat nous amène à nous demander si cette verbalisation permet d'apaiser le climat de classe. Pour cela il est nécessaire d'observer les autres résultats des études menées.

En cycle III, l'étude des tableaux des résultats a montré que les comportements dits « négatifs » ont tous diminué, en cela nous pouvons affirmer que les outils ont permis d'apaiser le climat de la classe, les comportements s'étant améliorés.

En cycle I, les études menées par Magalie et Karine montrent une différence notable entre les deux classes. Si les comportements dits « négatifs » ont diminué dans la classe de Karine, l'étude révèle une augmentation de ceux-ci dans la classe de Magalie. Dans ce cas, nous pouvons affirmer d'une part que les outils ont servi à apaiser le climat dans la classe de Karine, en revanche, on peut penser d'autre part qu'ils n'ont pas été efficaces dans la classe de Magalie. En revanche, l'étude en cycle I montre que les comportements dits « bénéfiques » ont tous augmenté, que ce soit dans la classe de Karine ou de Magalie. Cette approche nous permet d'affirmer que les outils mis en place dans les classes ont permis d'améliorer le climat de classe. Nuançons le propos pour la classe de Magalie dans laquelle, si les comportements « bénéfiques » sont en hausse, les « négatifs » le sont également.

Il serait intéressant de penser cependant que cette augmentation « négative » serait due au fait que les enfants se sentent plus libres d'exprimer leurs sentiments, mais leur âge ne leur permet pas de toujours maîtriser leurs actes ou leurs paroles. En effet, nous avons vu dans l'état de l'art que Selon Coutu et al. (2012)[44], ce n'est qu'à partir de huit ans que l'enfant, en usant de stratégies, devient apte à contrôler ses émotions de manière volontaire. F. Pons, P.L. Harris et P.A. Doudain (2004)[45] ajoutent que c'est également à cet âge que l'enfant comprend que l'être humain peut ressentir plusieurs émotions simultanément. Il est donc évident qu'il est plus facile pour un enfant de cycle III de maitriser l'expression de ses émotions que pour un enfant de cycle I.

Ces différents outils mis en place ont donc permis d'améliorer le climat de classe. Nous allons voir quelques exemples significatifs qui ont ponctué la vie des différentes classes au cours de la période d'expérimentation et qui permettent d'illustrer l'affirmation de l'hypothèse.

En cycle III, dans la classe de Kéren, un élève a placé son étiquette prénom dans le baromètre de la tristesse. Lors du temps consacré au baromètre en fin de matinée, cet élève, qui paraissait éteint, triste et affecté depuis quelques jours, a expliqué qu'il avait perdu sa mamie pendant les vacances. Le baromètre a eu là un intérêt supplémentaire, outre la verbalisation de l'émotion de l'enfant, nécessaire pour lui à ce moment de l'année, il a permis de comprendre

[44] Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.J. et Cantin, G. *op. cit*.
[45] Pons, F., Harris, P.L.et Doudain, P.A. *op cit*..

l'état émotionnel de l'enfant. Ainsi, l'enseignante a pu s'adapter en fonction de ce que vivait l'enfant sur le moment. Nous avons vu que Gordon dans son ouvrage *Enseignants efficaces* nous dit que « l'écoute active peut être un outil d'enseignement. Les enseignants qui écoutent activement leurs élèves découvrent que, loin de leur faire perdre du temps, ce procédé libère du temps pour un enseignement et un apprentissage plus efficaces. » (1979)[46]. C'est précisément ce qui s'est passé avec cet élève.

Dans la classe de Magalie, un enfant de Grande Section a pu lui dire qu'il pleurait le matin lorsque sa mère partait car il s'inquiétait pour elle. Ses parents étant récemment séparés, il craint que sa mère ne soit triste lorsqu'elle reste seule. Un autre enfant de cette même classe a expliqué à Magalie qu'il pleurait le lundi matin car il était fatigué et voulait rentrer chez lui « finir sa nuit ». De lui-même, il a décidé de se coucher plus tôt le dimanche soir afin « d'être en forme le lundi et ne plus pleurer ». Le tutorat entre enfants de Moyenne et Grande Section mis en place par Magalie et sa collègue a permis une meilleure entente entre enfants d'âges différents. Les enfants jouent ensemble au moment de l'accueil, quel que soit leur niveau de classe ce qui ne se produisait pas en début d'année scolaire. Ils jouent également ensemble lors de la récréation et vont spontanément vers les élèves de Petite Section, accueillis durant les périodes 2 et 3.

Dans la classe de Karine, un enfant de Grande Section a mis son étiquette dans la couleur rouge lors de la mise en commun pour affirmer sa colère suite à la séance de motricité. En effet, ils avaient joué au « jeu du facteur » et personne ne l'avait choisi. Karine a proposé qu'il soit le premier facteur lors de la prochaine séance, cela a immédiatement calmé sa colère et il a placé son étiquette dans la couleur jaune. De plus, lors des ateliers, un élève s'est levé pour jouer au coin poupée, lorsque Karine lui a demandé de reprendre son travail il s'est énervé en disant que B. en avait le droit et que c'était injuste. B. est autiste. Il vient à l'école trois demi-journées par semaine, en présence de son AVS et/ou d'un éducateur spécialisé et est accueilli en hôpital de jour deux autres demi-journées. Cet enfant, de par son handicap, ne peut suivre le programme de Grande Section c'est la raison pour laquelle, un programme adapté lui est consacré. Cette différenciation crée parfois des jalousies auprès des autres élèves qui ne comprennent pas toujours pourquoi leur camarade joue davantage qu'eux. Ce jour-là, les enfants de Grande Section sont intervenus et ont expliqué à l'enfant énervé que B. était différent et ne pouvait

[46] Gordon, T. *Op. Cit.* p.69

travailler comme les autres. Cette verbalisation entre enfants a permis de créer un climat serein au sein de la classe.

4.3 Limites et perceptives :

Cette recherche a permis de mettre en évidence que l'expression des émotions à l'aide d'outils mis en place dans la classe permet d'apaiser le climat de classe. En revanche, nous voyons que cette recherche se limite aux outils utilisés. Peut-être est-ce l'une des raisons pour laquelle les résultats n'ont pas toujours été à la hauteur de notre hypothèse. Les élèves de la classe de Magalie se disputeraient-ils moins si d'autres outils avaient été mis à leur disposition ? Les élèves de la classe de Kéren se couperaient-ils moins la parole si un outil plus adapté était à leur disposition ? On peut se poser la question sur la nature des outils mis en place. Un conseil de classe, un rituel de méditation, un coin aménagé dans la classe avec des coussins à taper, des marionnettes avec lesquelles discuter ou des plumes sur lesquelles souffler pour évacuer sa colère, sont autant d'outils qui auraient pu être bénéfiques au sein des différentes classes.

Pour aller plus loin dans cette recherche, nous pouvons nous tourner vers la posture de l'enseignant. Comment celle-ci influence-t-elle le climat de classe ? Comment l'enseignant, par sa posture, permet-il un climat serein propice aux apprentissages ? Les outils mis en place par l'enseignant peuvent-ils également influer sur sa posture ?

Au-delà de la découverte ou redécouverte d'outils pour apaiser le climat de classe, cette étude nous aura permis également de créer de nouvelles relations avec nos élèves. Écoutés, certains d'entre eux se sont ouverts à la classe et ont fait fi de toute inhibition. La prise de parole devant leurs camarades ne leur a plus semblé insurmontable et ils ont pu s'exprimer sans crainte lors des temps de regroupement.

Fortes de cette expérience, nous nous engagerons volontiers vers la recherche voire la conception d'outils afin d'apaiser le climat de nos futures classes.

Conclusion

Sensibles à la question de la bienveillance, nous nous sommes engagées avec enthousiasme et envie dans cette recherche. Les différents outils mis en place dans nos classes nous ont permis de voir qu'avec de la persévérance et une bonne organisation, il est possible d'obtenir un climat de classe apaisé, serein, dans lequel les élèves aiment se retrouver, et pour lequel ils viennent avec plaisir à l'école. Les dispositifs ont été salués par les équipes éducatives. Dans l'école de Kéren, il lui a été demandé d'exposer la séquence en conseil d'école afin de partager avec ses collègues mais aussi les parents et les responsables de mairie, les effets bénéfiques de tels outils. Dans les trois classes, les comportements positifs ont été soulignés par les personnes extérieures (parents, collègues), ce qui est très encourageant et nous incite à développer l'expérience dans nos classes futures. Partant de cette première expérience, nous pourrons alors mesurer si, au-delà de l'apaisement du climat de classe, les effets de la gestion des émotions peuvent avoir un impact bénéfique sur les apprentissages.

5. Bibliographie

Ouvrages :

- Faber, A & Mazlish, E. (2004 édition française). *Parler pour que les enfants apprennent à la maison et à l'école.* Cap-Pelé : Relations Plus Inc
- Gerber, J. *Pour une éducation non-violente*, Lyon : edition Chronique Sociale
- Gordon, T. (2005 dernière édition) *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. Montréal : Les éditions de l'homme. p 69
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Robert Laffont
- Marie-Jeanne TROUCHAND « La communication sans violence ». Paris : Edition Eyrolle. 2015
- Meram, D., Fontaine, D., Eyraud, G., Oelsner, A., *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils.* 2006. Lyon : Edition de la chronique sociale.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière éducation
- Rosenberg, M B. (2005), *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : La découverte. p 75

Revues, articles :

- Brun, P. (2001), La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions, in Enfance, p.221-225
- Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.J. et Cantin, G. (2012), *Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant*, in *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Les bases du développement*, Tome 1, pp.141-183
- Meltzoff, A.N. et Moore, M.K. (1997*) Explaining facial imitation:A theorical model. Early Development and Parenting,* p. 179-192
- Neuberg M. (1990). *Archives de Philosophie*, Vol. 53, No. 3, « La politique Cartésienne », Centre Sèvres – Faculté de jésuites de Paris
- Nuguier, A. (2009), Histoire et grands courants de recherche sur les émotions, in Revue électronique de psychologie sociale, p.8-14
- Pons, F., Harris, P.L.et Doudain, P.A. (2004), *La compréhension des émotions – Développement, différences individuelles, causes et interventions.* Dans Lafortinue, Doudain, Pons et Hancock, *Les émotions à l'école.* Presses de l'université du Quebec, p.7-31

Sitographie :

- Bouysse, V. (2014). *Editorial pour une école maternelle bienveillante et exigeante*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maternelle/10/9/hs_lettre_maternelle_nouveau_programme_maternelle.compressed_661109.pdf

- Géhin, P., Elary H., Colnot, P. (2013). *Gestion du climat de classe : une difficulté professionnelle ? Recherche de solutions*. Vittel. Repéré à http://www4.ac-nancy-metz.fr/dsden-88-circos/ien-vittel/IMG/pdf/gestion_du_climat_de_classe.pdf
- Larousse, *climat* Repéré à http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/climat/16534#u17oHBQHYR5GVtYu.99
- MEN/DGESCO. (2014). *Ressources pour l'école maternelle. Vocabulaire Grande Section Thème : la peur*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/13/3/Module_3_la_peur_301133.pdf
- MEN/DGESCO. (2015). *Ressources maternelle Evaluation : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EXEMPLES_LIVRETS/35/4/Doc_entier_PDF_547354.pdf
- Ministère de l'éducation nationale ; ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015) *Les messages clairs, une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf
- Ministère de l'éducation nationale ; ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ministère de l'éducation nationale ; ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

6. Annexes

Annexe 1 : « Le baromètre des émotions créé par les CM2 »

Annexe 2 « Les messages clairs, que choisir ? »

Les messages clairs - Que choisir ?

Question 1: Que faut-il faire pour chacune des situations suivantes ?

A - Rien de particulier

B - Faire un message clair

C - En parler en classe (lors du temps réservé au baromètre des émotions)

D - Prévenir tout de suite une maîtresse

N°	Situations	Choix	Correct
1	Je suis chef de rang, et un élève ne m'écoute jamais.		C
2	Plusieurs enfants me menacent.		D
3	Plusieurs enfants me rackettent.		D
4	Plusieurs enfants ne veulent pas que je joue avec eux.		B
5	Quelqu'un embête ma petite soeur et elle me le dit.		D
6	Un adulte entre dans l'école et frappe un enfant.		D
7	Un élève rigole avec un autre.		A
8	Un enfant amène à l'école un objet très dangereux.		D
9	Un enfant fouille dans mon cartable et vole ma calculette.		C
10	Un enfant insulte violemment ma famille.		C
11	Un enfant me bouscule et ne s'excuse pas.		B
12	Un enfant me bouscule sans faire exprès et s'excuse.		A
13	Un enfant me demande du goûter pour la 10ème fois.		C
14	Un enfant me demande du goûter.		A
15	Un enfant me demande une nouvelle fois du goûter et je n'en ai presque plus.		B
16	Un enfant me dit un diminutif (Ex. « Tom » si je m'appelle Thomas).		A
17	Un enfant me gène pour travailler.		B
18	Un enfant me parle et me dit un surnom.		B
19	Un enfant me raconte une blague.		A
20	Un enfant menace un petit et je le vois.		D
21	Un enfant n'arrête pas de m'embêter.		B

22	Un enfant s'amuse à pousser d'autres enfants dans les escaliers.		D
23	Un enfant se moque de ma famille.		B
24	Un enfant se moque de moi près lui avoir fait plusieurs messages clairs.		C
25	Un enfant se moque de moi.		B
26	Un enfant tombe, pleure beaucoup et semble avoir très mal.		D

Question 2: Quel message clair faites-vous dans le cas où la situation le demande ?

Situation 4 :

……

Situation 11 :

……

Situation 15 :

……

Situation 17 :

……

Situation 18 :

……

Situation 21 :

……

Situation 23 :

……

Situation 25 :

……

Annexe 3 : « Grilles d'observation »

DATE:							
Moquerie							
Rapportage							
Conflit							
Bagarre							
Se coupe la parole							
Ne s'écoute pas							
Colère							

	Contents de venir à l'école	Utilise les formules de politesse	Verbalise ses émotions
M*******			
M*******			
C*******			
A*******			
A*******			
B*******			
R*******			
J*******			
C*******			
V*******			
L*******			
J********			
A*******			
E*******			
G*******			
S*******			
D******			
L******			
M******			

L*******			
P*******			
C******			
N******			
N******			
M******			
T******			
E******			
L******			

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : ***La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ?***

Auteur : Kéren PALLATIN

Résumé :

Ce mémoire est le fruit d'une recherche axée sur l'apaisement du climat de classe. L'objectif de l'étude était de chercher si, aux moyens de différents outils, la gestion des émotions permettait d'apaiser le climat de classe. Pour ce faire, il a été mis en place deux grilles d'observation qui ont permis de mesurer les effets des outils utilisés. Les premiers résultats ont mis en évidence une corrélation entre l'apaisement du climat de classe et l'accroissement de la verbalisation des émotions. Ces résultats encourageants permettent d'affirmer que l'utilisation d'outils au service de la gestion des émotions permet d'apaiser le climat de classe.

Mots clés : EMC, Cycle 3, CM2, communication non-violente, climat scolaire, émotion.

Summary :

This dissertation is based on research which focuses on improving class climate. The goal of our study was to find out whether managing emotions through a variety of specific tools could improve school climate.

In order to reach our goal, we implemented two monitoring grids to measure the impact of our tools. The first results revealed that improvement of school climate matched the pupils' ability to verbally express their emotions. These encouraging results allow us to maintain that using emotion–managing tools can effectively improve class climate.

Key words : Moral and civic education, cycle 3, non-violent communication, school climate, emotion.