



Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire

Léo Dieumegard

► To cite this version:

Léo Dieumegard. Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire. Education. 2018. dumas-01807911

HAL Id: dumas-01807911

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807911>

Submitted on 5 Jun 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.

Master MEEF
**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention premier degré

Mémoire

**Compétences émotionnelles et
bien-être en milieu scolaire**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Léo Dieumegard
Le jeudi 24 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Benoît Piroux, directeur de mémoire
Françoise Claquin, membre de la commission

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e *Dieumegard Leo*

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : *16 mai 2018*

Signature :



***** Remerciements *****

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner toute notre reconnaissance.

Nous voudrions tout d'abord adresser toute notre gratitude au directeur de ce mémoire, Benoit Piroux, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter notre réflexion autour de cet écrit.

Nous voudrions aussi exprimer notre reconnaissance à l'ESPE qui nous a permis d'effectuer ce travail de recherche dans le cadre de notre formation professionnelle.

Nous désirons enfin remercier nos élèves pour leur participation et leur implication au sein de ce projet.

Sommaire

1. Introduction :	6
2. Hypothèses :	8
3. Contextes d'exercice :	10
3.1. Nos écoles :	10
3.2. Nos classes :	10
3.3. Les conflits dans la cour de récréation de l'école :	11
3.4. Les conflits dans la classe entre les élèves :	13
3.5. La violence des enfants vis-à-vis de l'enseignant :	14
3.6. La violence verbale de l'enseignant vis-à-vis des enfants :	15
3.7. Nos attentes suite à la mise en place de nos dispositifs :	16
4. Cadre théorique :	17
4.1. Violence et bien-être : deux variables du climat scolaire en interaction, influençant la réussite éducative.....	17
4.1.1 Définition du climat scolaire.....	17
4.1.2. Le phénomène de violence à l'école :	18
4.1.3. Le bien-être en milieu scolaire :	19
4.2. L'intelligence émotionnelle au service de la connaissance de soi :	20
4.2.1. Une meilleure conscience de soi :	20
4.2.2. Développer la maîtrise de soi :	22
4.2.3. Favoriser la motivation intrinsèque :	23
4.3. L'intelligence émotionnelle au service de la communication :	24
4.3.1. Le pouvoir de l'empathie :	24
4.3.2. L'enrichissement des autres :	26
4.3.3. Mieux communiquer pour mieux vivre-ensemble :	27
5. Le dispositif :	29
5.1. Séquence mise en place dans la classe de Ce1-Ce2 :	29
5.2. Analyse comparative des deux séquences mises en place :	34
5.2.1. Partir de l'émotion ou se diriger vers l'émotion ?.....	34
5.2.2 Quelle place pour les compétences émotionnelles inter-personnelles.....	34
5.2.3. Ce qui se rejoint au sein des deux séquences :	35
6. Recueil de données :	37
6.1. Présentation du recueil de données :	37

6.2. La place de l'empathie dans les propos des élèves :.....	38
6.3. Se concentrer sur la situation plutôt que sur les individus :.....	40
6.4. La reformulation, principe pour se sentir écouté et compris :.....	41
7. Conclusion :.....	44
8. Bibliographie :.....	45
9. Annexes :.....	47
Résumé :.....	55

1. Introduction :

« Le propre de l'humain est de pouvoir, en grandissant, ne plus être dépendant de ces instincts très primitifs [...] et de faire appel à la raison, de sentir, de comprendre ses émotions, prendre du recul, et trouver des solutions pour résoudre des conflits » (Gueguen, 2015). En effet, les émotions à l'école jouent un rôle majeur dans la socialisation des élèves et dans leur réussite scolaire. A ce titre, les programmes de cycle 2 stipulent qu'il faut « savoir identifier, exprimer, réguler ses propres émotions et celles des autres ». La reconnaissance et la gestion des émotions font partie des compétences psycho-sociales fondamentales à développer avec les enfants puisqu'elles contribuent à la promotion de la santé et favorisent la qualité du climat scolaire. Ainsi, l'école est le lieu privilégié de cette éducation car elle suscite de multiples émotions telles que le plaisir d'apprendre, peur d'échouer, ou encore la tristesse de la séparation. Le développement des compétences psycho-sociales et particulièrement la capacité à identifier, exprimer et réguler ses émotions concerne la vie en classe et améliore le rapport des élèves aux apprentissages et leurs relations avec leurs pairs. Ainsi, la bienveillance n'est pas seulement une injonction, c'est à la fois ce que l'école enseigne et exige des élèves, c'est alors un exercice qui donne toute son identité à l'éducation à la citoyenneté et à la fraternité dans l'ordinaire de la vie de l'école. Ce projet au service du climat scolaire pour une meilleure réussite des élèves s'appuyant sur le développement de compétences psycho-sociales, a pour objectif d'améliorer, chez l'élève, l'estime de soi, d'apprendre à se connaître, à réguler ses émotions, à communiquer de manière non-violente pour résoudre des conflits mais également de comprendre l'autre en développant l'empathie des élèves. C'est dans cette optique qu'un temps d'échange reposant sur l'expression des émotions a été mis en place dans la classe de CE1 – CE2.

Ainsi, nous nous poserons la question suivante : ***en quoi le développement de l'intelligence émotionnelle permet de créer un climat de classe plus propice à la réussite scolaire des élèves ?***

Nous présenterons en première partie nos contextes d'exercice qui sont à l'origine de notre travail de recherche. La deuxième partie proposera un cadrage général des apports scientifiques sur le sujet nous ayant conduit à la mise en place de dispositifs dans nos classes qui seront décrits au sein de la troisième partie. Ensuite, les résultats seront

présentés et discutés en quatrième partie. Pour finir, la cinquième partie exposera les conclusions principales et identifiera à la fois les limites de l'étude et les pistes de recherche complémentaires.

2. Hypothèses :

1. Savoir reconnaître ses émotions permettrait de mieux se comprendre et de se distancier par rapport aux déstabilisations cognitives

Nous faisons l'hypothèse qu'un travail sur les émotions permettrait aux élèves de développer une meilleure connaissance de soi. La faculté de pouvoir anticiper les émotions, qui nous mettent en mouvement, en les reconnaissant et en les nommant aiderait l'élève à réagir d'une meilleure manière face à ses situations brèves mais déstabilisantes, entraînant généralement une frustration.

2. Contrôler les ressentis et les expressions de ses émotions serait l'une des conditions fondamentales pour pouvoir vivre ensemble.

Nous présumons qu'un meilleur contrôle de nos émotions permettrait de développer des compétences et attitudes fondamentales pour pouvoir vivre-ensemble. Une meilleure connaissance des émotions contribuerait à développer l'empathie, qui améliorerait elle-même les capacités de compréhension verbale et non-verbale entre les individus. D'autre part, en plus de permettre un meilleur contrôle sur les intentions d'actions et parfois les actions, l'expression des émotions assumée renforcerait les liens sociaux entre les individus. La faculté de réguler ses émotions permettrait d'encourager des relations bienveillantes puisqu'elle participerait au sentiment d'appartenance jouant sur la motivation et l'engagement de chacun. Les besoins de chacun pourraient être satisfaits suivant la capacité à réguler ses émotions; un travail coopératif se basant à la fois sur les ressources cognitives et émotionnelles des élèves serait donc à envisager.

3. L'amélioration du climat scolaire, permise par un travail sur la gestion des émotions, favoriserait la disponibilité des élèves pour les apprentissages.

Nous estimons qu'un travail sur les émotions permettrait l'amélioration du climat scolaire et que ce dernier, intimement lié à la sensation de bien-être par les apprenants, aurait donc un impact sur la disponibilité des élèves pour les apprentissages ; l'affect pouvant perturber l'élève dans ses dispositions cognitives. Le climat scolaire se construirait en partie selon l'intensité du sentiment de sécurité ressenti par les acteurs du milieu scolaire, qui pourrait être lui-même atténué ou exacerbé par la présence de phénomènes de violence. Or, nous pensons que le recours à des comportements violents,

par des enfants notamment, est en partie dû à une difficulté à comprendre et à maîtriser ses émotions. Nous faisons donc le pari qu'en apprenant aux enfants à mieux gérer leurs émotions, ils seraient ainsi capables de résoudre leurs problèmes sans user de la violence, ce qui contribuerait à l'amélioration du climat de classe.

3. Contextes d'exercice :

3.1. Nos écoles :

Nous exerçons tous deux dans des écoles publiques nantaises, en maternelle pour Simon, et en élémentaire pour Léo. La relation avec nos équipes pédagogiques est bonne, nous nous sommes tout de suite senti intégrés et particulièrement au début de l'année. Etant professeurs des écoles stagiaires, nous sommes en classe les lundis et mardis, ainsi qu'un mercredi sur deux. Nous partageons tous deux nos classes avec une professeure des écoles titulaire depuis une dizaine d'année. Elles sont habituées à travailler avec des professeurs des écoles stagiaires, malgré la difficulté pour communiquer sur un temps partagé comme celui-ci, nos binômes ont été suffisamment présentes en début d'année pour nous orienter sur nos premiers questionnements professionnels. Quant aux apprentissages, nous avons fait le choix de nous partager les compétences à faire acquérir aux élèves afin que chacun puisse gérer le déroulement des apprentissages mis de façon indépendante afin d'assurer une répartition équilibrée et cohérente dans nos emplois du temps. Nous sommes également amenés à travailler avec des partenaires différents : ATSEM, AESH qui interviennent dans nos classes, ou encore avec les parents. Nous apprécions particulièrement ces échanges pluriels qui permettent de se questionner sur des thématiques diverses tel le handicap.

3.2. Nos classes :

Nos classes sont constituées de vingt-huit élèves (douze moyennes sections et seize grandes sections pour Simon et douze CE1 et seize CE2 pour Léo). La classe de Simon réunit une certaine mixité sociale, tant au niveau des cultures des familles d'élèves que de leur niveau de vie. En considérant uniquement les catégories socio-professionnelles des parents, il y a aussi bien des enfants dont les deux parents sont sans emploi que des enfants où les deux parents exercent des professions intellectuelles supérieures. Il y a également des familles monoparentales ou recomposées. La classe de Léo laisse une moindre place à la mixité sociale, il s'agit d'un quartier plutôt favorisé du centre-ville de Nantes. Léo doit composer avec plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers dont un élève MDPH dans sa classe suivi par une AESH, ainsi que deux élèves allophones et qui nécessite par conséquent une certaine présence et un accompagnement individualisé. La gestion du collectif se heurte ici à la gestion de

l'hétérogénéité en classe. Pour Simon, il semble intéressant de tenir compte du fait que la diversité des élèves, plus ou moins distants de la culture scolaire de référence ne favorise pas leurs interactions, à un âge où l'on construit et développe progressivement des capacités langagières. Effectivement, le niveau scolaire des élèves, se révèle assez hétérogène. Si certains élèves acquerront sans problème les compétences préconisées par les programmes de maternelle à l'issue du cycle, d'autres possèdent de très grandes difficultés dans les différents domaines d'apprentissage. Trois demandes d'aides ont été réalisées auprès des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Un concernant spécifiquement le comportement inadapté en milieu scolaire d'un enfant souvent violent et qui relève donc de l'intervention du maître G chargé de l'aide à dominante relationnelle. Il est d'ailleurs d'ores et déjà suivi par un pédopsychiatre qui a fait le constat d'une hyper-sensibilité empêchant l'enfant de gérer efficacement ses émotions. En ce qui concerne les deux autres enfants, l'intervention du RASED serait principalement en vue de palier à des difficultés purement scolaires. Tandis qu'une équipe éducative va être mise en place pour l'un d'eux, le second enfant, présentant un retard dans tous les domaines scolaires, a bénéficié d'une auxiliaire de vie scolaire depuis la période 4. A l'inverse, pour Léo, le niveau scolaire dans la classe est plutôt bon, et il n'y a que deux ou trois élèves avec des difficultés persistantes qui ont fait l'objet d'une demande d'aide pour être accompagnés par le RASED ou par une équipe éducative. Néanmoins, les problèmes de comportement se révèlent plus nombreux et les profils d'élèves sont divers. Si ces différences entre élèves, à la fois sur le plan scolaire et social, n'empêchent pas de facto les élèves de vivre-ensemble, elles ne facilitent néanmoins pas leur entente collective et par conséquent le maintien d'un climat de classe serein. L'existence d'inimitiés fortes et l'irruption fréquente de conflits entre pairs, menant à des comportements violents nous a alerté dès les premiers jours suivant la rentrée scolaire. Ces problèmes de comportement et d'attitudes inadaptés en classe ou en récréation, nous prennent un temps conséquent au cours d'une journée ce qui peut entraver l'accompagnement que nous souhaitons apporter à des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires.

3.3. Les conflits dans la cour de récréation de l'école :

Les conflits hors de la classe, et notamment dans la cour, sont les plus récurrents mais peuvent trouver des échos par la suite en classe. Ces conflits engendrent souvent des violences verbales ou physiques. Globalement, ils se créent ponctuellement, suite à

une mésentente soudaine, sur les règles d'un jeu, à cause de limites fragiles entre « jouer à la bagarre » et « se battre pour de vrai » ou d'autres raisons liées aux interactions ayant lieu durant la récréation. Il est aussi fréquent de constater que la venue de comportements violents est souvent liée à la fluctuation des relations amicales, très instables en maternelle. Il arrive parfois qu'un enfant estime du jour au lendemain qu'un de ses pairs n'est plus son ami, ce qui a forcément un impact émotionnel négatif fort chez l'enfant soudainement rejeté, pouvant alors avoir recours à la violence. Il s'agit cependant d'un phénomène normal concourant à la structuration des rapports entre pairs, au fondement d'une hiérarchie particulièrement visible dans la cour, par la délimitation de territoires par les enfants. Dans l'école de Simon, si cette répartition géographique n'est que peu dessinée dans la cour des MS-GS de l'école, elle est davantage visible dans la cour des PS-MS. Sa manifestation la plus évidente est la monopolisation d'une petite cabane en bois par un groupe d'enfants, auto-proclamé « les méchants » dont leurs pairs n'osent que très rarement s'approcher. Le fonctionnement des récréations au sein de l'école de Léo peut même avoir un effet inhibiteur sur ces comportements. En effet, la classe dispose d'un planning pour les jeux de cours : ainsi, elle peut disposer des jeux de ballons le lundi après-midi sur le terrain de foot. C'est-à-dire, que les élèves de la classe se côtoient « obligatoirement » sur le temps de la classe mais également sur le temps de la récréation, ce qui peut jouer sur les relations sociales entre les élèves. Toujours dans cette optique de socialisation et de structuration des repères, le temps périscolaire se déroule dans l'école et parfois dans les classes lors de l'aide aux devoirs. Ces temps peuvent être proches des horaires de l'école (pause méridienne) et le cadre peut être différent pour les élèves. Pour en revenir aux conflits entre pairs, force est de constater que les élèves ne parviennent quasiment jamais à régler eux-mêmes leurs conflits sans violence et que nous prenons connaissance de leur survenue, seulement après que les actes violents, verbaux ou physiques, lorsque les élèves victimes ou des témoins viennent nous voir pour nous faire part de l'altercation. Ainsi, à chaque récréation, nous incarnons le rôle de médiateur à plusieurs reprises. Les premières fois, nous n'avons pas forcément les compétences nécessaires à la résolution de ces conflits, demandant simplement à chaque agresseur de s'excuser et de se tenir à l'écart des enfants victimes s'il n'était pas capable de jouer sereinement avec ces derniers. C'est après plusieurs lectures scientifiques que nous avons commencé à structurer davantage nos médiations afin que les élèves se sentent davantage écoutés, dans un climat de justice.

3.4. Les conflits dans la classe entre les élèves :

Le constat d'une communication violente entre les élèves et d'une gestion fragile de leurs émotions a été une des principales raisons à la réflexion de ce mémoire. Ce sujet de recherche nous questionnait déjà préalablement pour notre posture professionnelle et par l'enjeu que cette thématique représente aujourd'hui (recrudescence des comportements violents, orientation des textes officiels et bienveillance de l'enseignant). Si l'on s'en tient à la classe, les conflits entre enfants sont également présents mais se limitent généralement à des échanges langagiers violents, sans qu'il n'y ait recours à des contacts physiques. Néanmoins, ils sont réguliers et prennent place, en grande partie, en maternelle, lors des ateliers proposés en autonomie. En effet, ce n'est d'ailleurs pas surprenant parce que l'adulte n'est pas présent et l'émergence de violence est notamment liée à l'incapacité des élèves à gérer leurs conflits. Lorsque nous sommes près d'eux, les élèves vont plus spontanément faire appel à nous plutôt que de tenter de régler le différend avec les méthodes qui leur viennent à l'esprit. Si c'est davantage le cas dans la cour de récréation, nous constatons d'ailleurs que les disputes au sein de la classe relèvent peu d'inimitiés entre pairs. Au contraire, ce sont souvent des enfants s'appréciant qui entrent en conflits pour des raisons diverses, témoignant cependant d'un climat de classe parfois fragile. Ces conflits qui pouvaient prendre leur essor dans la cour de récréation resurgissaient parfois au sein de la classe entravant par conséquent le rôle pédagogique et la tâche d'enseignement de l'enseignant. Voici les principaux conflits entre élèves que nous avons pu observer : moqueries, emprunt ou déplacement de matériel sans consentement du propriétaire, bavardages dérangeants, insultes, violences physiques. Parmi les principales causes de ces altercations : le phénomène de leadership selon lequel une personne va tenter d'imposer à l'autre ses idées ou envies, et cela parfois de façon assez autoritaire. En soi, ce type de comportement en classe relève déjà d'un acte violent si l'interlocuteur qui le subit n'est pas d'accord avec l'auteur. L'enfant qui ne souhaite pas se soumettre à l'autre aura alors parfois recours à des comportements violents. D'autre part, lors des ateliers autonomes, il y a également la question du partage de matériel qui peut poser problème. Il nous arrive fréquemment de proposer aux enfants des situations visant une coopération par binôme, induite en partie par un partage des outils nécessaires pour mener l'activité. Si cela ne pose pas problème pour une partie des élèves, certains peinent encore en maternelle à concevoir qu'un objet donné ne leur est pas intégralement propre ; il y a donc un travail à faire pour réduire ce genre de réaction témoignant la difficulté pour

les jeunes enfants de sortir d'une pensée égocentrique. D'ailleurs, plus globalement, c'est effectivement le constat d'une difficulté pour les apprenants à se mettre à la place de leurs pairs, à faire preuve d'empathie qui les conduit souvent à avoir recours à la violence dans une situation qui peut les frustrer parce qu'ils peinent à la comprendre. La principale posture des élèves constatée face à ces conflits est de porter le même préjudice que celui qui avait été reçu. Les élèves, en plus d'éprouver des difficultés à faire preuve d'empathie, entretiennent l'idée qu'ils ne peuvent combler leur besoin uniquement en portant préjudice à l'autre. Ces conflits d'ordinaire minimes ou insignifiants peuvent par leurs récurrences mettre à mal le travail de l'enseignant. Outre ces situations de déstabilisations vécues entre pairs, certaines peuvent aussi relever de la relation entre enseignant et élèves.

3.5. La violence des enfants vis-à-vis de l'enseignant :

Certains échanges violents peuvent être générés lors d'interactions entre l'adulte référent de la classe et les enfants. Si ce rapport est finalement moins abordé dans les discussions que l'on peut avoir communément entre adultes, c'est parce que la définition de la violence est multiple et qu'on la réduit souvent à la violence physique qui est bien plus rare entre adultes et enfants dans le domaine scolaire que la violence verbale. Il sera pourtant intéressant de considérer ces deux émanations de la violence et de les caractériser, qu'elles surviennent de la part des enfants vis-à-vis de l'enseignant ou inversement. Comme définition de la violence, nous opterons pour celle de Hurrelmann selon laquelle « la violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école » (Hurrelmann in Vettenburg, 1998). Ainsi, tout comportement de la part des enfants qui peut contrarier, blesser ou fatiguer l'adulte peut donc être considéré comme étant violent. Au quotidien, on peut donc prendre en compte les situations où un élève va nous manquer de respect. Ce ressenti intervient par exemple lorsqu'ils n'écoutent pas, nous coupe la parole ou se moque de nous. Cette dernière manifestation de la violence, par le biais de la moquerie, peut d'ailleurs être amplifiée lorsque les pairs rigolent suite à cet acte. De manière plus évidente, on peut qualifier de violents tous les comportements provocateurs, voire agressifs vis-à-vis de l'enseignant, qui mettent en doute sa légitimité. Enfin, on peut également considérer qu'un enfant fait preuve de violence lorsqu'il ne respecte pas les règles établies en classe, ce qui peut notamment

nuire au déroulement des apprentissages. Ces situations émotionnellement marquantes pour un enseignant sont à prendre en compte pour reconstruire une relation affective de bienveillance avec les élèves. Il est essentiel à ce titre, que l'enseignant se questionne sur les attitudes qui le font réagir émotionnellement, et s'interroge sur les causes de ces comportements pour mieux les comprendre. Il peut s'avérer nécessaire de différer la réflexion suite à une attitude, plutôt que de réagir sur le vif. Tous ces comportements peuvent également conduire l'enseignant, désarmé, à agir de manière violente.

3.6. La violence verbale de l'enseignant vis-à-vis des enfants :

Tout d'abord, la violence verbale de l'enseignant peut s'inscrire dans les propos négatifs que nous pouvons émettre sur le travail des élèves. Si nous cherchons fréquemment à féliciter les essais, il nous arrive néanmoins de dire que le travail n'est « pas bien fait », qu'il est « bâclé », que l'élève n'a « pas fait d'effort ». Bien que nous le fassions que lorsque nous estimons être sûr que l'enfant ne s'est pas investi dans l'activité, ce type de réaction peut être mal vécu par ce dernier. Avec davantage de recul, nous nous disons que ce n'était pas pour nous nuire personnellement qu'il a agit comme tel mais parce qu'il était préoccupé par autre chose ou qu'il n'avait pas trouvé de sens à l'activité proposée. Un autre comportement pouvant être jugé comme violent par les enfants consiste à varier les règles de vie en fonction des élèves, du moment de la journée, de l'activité mise en place. Il nous arrive ainsi parfois de tolérer les chuchotements tandis qu'à d'autres moments nous réagirions de manière plus stricte face à ce type de permission. La fluctuation de notre façon de réagir face à un comportement donné peut être vécue comme injuste de la part d'enfants qui vont alors estimer que l'enseignant a des préférences en fonction des apprenants. Ce sentiment d'injustice intervient d'ailleurs également lors de la mise en place des sanctions collectives, lorsque nous demandons par exemple aux élèves de faire silence le temps d'une musique calme car le volume sonore était trop élevé. De plus, certaines fois, les rappels à l'ordre peuvent être mal vécus par les élèves quand ceux-ci sont récurrents et que nous omettons de rappeler la règle qui a été enfreinte. Certains élèves peuvent se sentir vexés ou attaqués dans leur intégrité. De ce fait, il s'avère essentiel de préciser avec eux que, lorsqu'il y a sanction ou avertissement, l'adulte désigne l'acte de l'élève, son comportement, et non sa personne. Les commentaires jugés négatifs et développés précédemment reviennent à cette idée : ce n'est pas la qualité du travail de l'élève qui est visée mais plutôt son attitude

lors de la phase d'application et qui ont entravé son implication dans les activités.

3.7. Nos attentes suite à la mise en place de nos dispositifs :

Nous attendons de ce travail de recherche, une réflexion à la fois sur notre posture d'enseignant comme garant du climat de la classe et comme modèle pour les élèves, ce qui est lié à l'éthique professionnelle du métier. Notre objectif est de permettre l'amélioration du climat de classe en réduisant l'usage de la communication violente que nous jugeons nuisible pour le bien-être des enfants ainsi que pour le déroulement efficient des apprentissages. Nous souhaitons également faire prendre conscience aux élèves de la part de responsabilité qu'ils ont au sein de leurs conflits, en les amenant à réfléchir à leurs émotions et aux besoins qu'ils éprouvent à un moment particulier. Ce travail autour du climat de classe nous permettra d'être davantage disponibles dans nos tâches d'enseignement et de pouvoir mieux nous engager dans la gestion de l'hétérogénéité au niveau des apprentissages.

4. Cadre théorique :

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser au climat scolaire comme indicateur dans l'évaluation du bien-être chez les élèves. S'interroger sur le climat scolaire c'est aussi se questionner sur la construction et la transmission des connaissances. Au-delà de la définition du climat scolaire et de son étroite relation avec le phénomène de violence en milieu scolaire, nous verrons en quoi le bien-être à l'école représente un enjeu d'actualité.

4.1. Violence et bien-être : deux variables du climat scolaire en interaction, influençant la réussite éducative.

4.1.1 Définition du climat scolaire.

Le climat scolaire est une notion qui a été utilisée pour la première fois par Arthur Cecil Perry en 1908. Ensuite reprise par de nombreux chercheurs, les contours de sa définition tendent à s'affiner depuis maintenant une centaine d'années. Résultant de logiques d'actions de divers acteurs, le climat scolaire reflète à la fois la qualité et le style de vie scolaire dans un établissement donné. S'il a souvent été réduit à la mesure de la sécurité scolaire, la recherche considère à présent que cette notion réunit également les concepts d'engagement, de motivation ainsi que le plaisir d'apprendre éprouvés par un acteur interne de l'école. Les personnes concernées peuvent à la fois être le personnel de l'établissement, les élèves mais aussi les parents qui sont membres de la communauté éducative. Cohen, McCabe et Alii expliquent que le climat scolaire s'articule autour de quatre axes, autrement dit quatre ressentis que peuvent avoir les acteurs au sein de leur expérience scolaire (Debardieux, 2012). Il s'agit de leur perception des relations entre acteurs, de la qualité du déroulement des apprentissages, du niveau de sécurité et de confort au sein de l'environnement et du sentiment d'appartenance qu'ils peuvent ressentir au sein de la communauté scolaire. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous en tiendrons principalement aux perceptions de l'élève vis-à-vis de son expérience de la violence à l'école, qui peut être plus ou moins forte selon les rapports que ce dernier entretient avec l'école ainsi qu'avec tous les membres qui la compose. Il conviendra donc de définir ce que peut être la violence en milieu scolaire, de quelle manière elle se manifeste et quelles conséquences elle entraîne.

4.1.2. Le phénomène de violence à l'école :

Pour Michaud, « la violence, ce sont non seulement des faits, mais aussi nos manières de les appréhender, de les juger, de les voir [et de ne pas les voir] » (Michaud, 1999, p122). Il s'agit donc à la fois d'actes mais également de la manière dont ceux-ci sont interprétés par la personne qui les subit. D'après les recherches de Cécile Carra, les enfants considèrent principalement trois types d'actes violents qui sont, par ordre d'importance: les « coups », les « insultes » et les « bagarres » (Carra, 2009, p50). La distinction faite entre les coups et les bagarres traduit l'idée que deux schémas existent : le traditionnel schéma auteur-victime mais également un schéma selon lequel il y a réciprocité des actes entre les deux acteurs d'un conflit. L'auteure explique qu'il est important de considérer des variables internes à l'école pouvant exacerber ou atténuer l'émergence de comportements violents. Si le contexte extérieur à l'établissement joue sur l'indice de violence au sein de celui-ci, il est important de considérer également l'effet-établissement, voire l'effet-classe d'un point de vue davantage micro-sociologique. C'est pourquoi la violence est liée au climat d'école; elle résulte également des interactions ayant lieu entre les différents acteurs du milieu scolaire et du ressenti global que ceux-ci entretiennent avec leur expérience en son sein.

Daniel Favre, enseignant chercheur en sciences de l'éducation affirme que « chacun a de « bonnes raisons » de penser ce qu'il pense, dire ce qu'il dit, faire ce qu'il fait et ressentir ce qu'il ressent » (Favre, 2013, p11). Ainsi, un acte violent est conscient et peut s'expliquer. A un jeune âge, il prend notamment sens dans ce que Cécile Carra appelle la « socialisation enfantine » (Carra, 2009, p46). Avoir recours à la violence n'est alors pas un comportement anormal mais participe à la structuration des rapports hiérarchiques entre les enfants. Montandon développe cette idée en expliquant que « si la violence obéit à une logique de domination, elle relève aussi de la cohésion. Cette dernière logique se réfère aux liens d'amitié, de solidarité, de soutien que les enfants développent entre eux » (Carra, 2009, p58). D'autre part, le recours à la violence, lorsqu'il est répété peut également traduire un comportement de nature addictive, en prenant par exemple le cas d'un enfant qui ne supporterait pas d'être confronté à des déstabilisations cognitives.

Quoi qu'il en soit, la violence n'est pas pour autant acceptable et il convient

d'apprendre aux enfants à ne pas l'utiliser. Comme évoqué dans un rapport sous la direction d'Eric Debardieux, « dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que de la qualité du climat scolaire dépendent pour beaucoup des résultats scolaires, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves » (Debardieux, 2012, p6). L'amélioration du climat scolaire, permise en partie par un travail de prévention sur la violence permet à l'élève de se sentir mieux et nous allons à présent développer ce à quoi le bien-être en milieu scolaire correspond.

4.1.3. Le bien-être en milieu scolaire :

La question du bien-être est d'actualité en éducation et a été dans cette mesure réaffirmée par le biais de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013. A ce titre, Vincent Peillon, alors ministre de l'Education assurait que sa réforme allait « contribuer au bien-être et à l'épanouissement des enfants à l'école [...] plus qu'une école du bonheur [ce sera une école] de la confiance et de la bienveillance » précise t-il. Cette loi tend à préciser le rôle de l'école, d'une part sur la dimension physiologique de la santé, et qui englobe par conséquent le bien-être et d'autre part sa mission de socialisation. Ainsi, le bien-être est une notion complexe et systémique, participant à la « culture de la santé » selon Régis Guyon (Guyon 2017, p5) ; elle a toute sa place au sein de l'éducation puisqu'elle touche tous les aspects de la vie des enfants et des jeunes.

L'OMS définit le bien-être, comme un « état complet de bien-être physique, mental et social » et précise qu'elle « ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1946). Il s'avère donc difficile de trouver des réponses concrètes pour résoudre une situation de mal-être tant ces états résultent d'éléments interdépendants. Pascale Haag & Muriel Epstein (Haag & Epstein, 2017, p107) présentent tout de même trois niveaux sur lesquels l'équipe éducative peut travailler en vue d'assurer le bien-être des apprenants en milieu scolaire : au niveau de l'individu (les compétences personnelles), au niveau du collectif (le vivre-ensemble) et enfin au niveau du cadre et de l'espace qui permet le renforcement et l'articulation du bien-être et du vivre-ensemble. D'autre part, la question du bien-être suppose également la prise en compte de dimensions subjectives reposant sur le point de vue des individus de leur propre qualité de vie. Dans cette optique, Agnès Florin & Fabien Braco, précisent que « les enfants passant

une grande partie de leur temps à l'école, le contexte scolaire et les expériences qu'ils y vivent jouent alors un rôle essentiel dans leur bien-être général et leur satisfaction de vie globale » (Coudronnière, Bacro, Guimard, Florin, 2015).

Ainsi la préoccupation du bien-être en éducation doit être pour tous les acteurs éducatifs une ligne directrice dans leur pratique. Il s'agit par conséquent de considérer tous les individus dans leur singularité et de les accompagner de façon bienveillante dans le quotidien de l'école et particulièrement lors des moments d'apprentissage. Pour Agnès Florin et Fabien Bacro, le bien-être « conduit à constater l'existence d'un besoin [chez autrui], puis à reconnaître la nécessité d'y répondre et, enfin, à évaluer la possibilité d'y apporter une réponse » (Florin & Braco, 2017, p49). La dignité de l'élève repose également sur le sentiment de compétence, d'efficacité personnelle décrit précédemment et est lié à la confiance en soi. Afin d'assurer la réussite scolaire des élèves, il faut que ceux-ci soient en situation de bien-être, chose possible si le climat d'école est perçu comme agréable par les apprenants. Pour améliorer le climat scolaire, nous allons donc travailler sur la réduction des comportements violents puisque ces derniers impactent les sentiments de bien-être et de sécurité chez les élèves. Pour ce faire, nous allons à présent expliquer en quoi cela est en partie permis par le développement de compétences émotionnelles chez ces derniers.

4.2. L'intelligence émotionnelle au service de la connaissance de soi :

Avant d'aborder les compétences émotionnelles inter-personnelles, nous avons fait le choix de présenter ce à quoi peuvent correspondre des compétences émotionnelles intra-personnelles puisqu'une meilleure connaissance de soi nous semble être un préalable nécessaire à la construction de rapports positifs avec les autres. Nous verrons en quoi une meilleure conscience de ses émotions par l'apprenant lui permet de mieux les maîtriser et d'en tirer profit pour accroître sa motivation afin de conduire de nouveaux apprentissages.

4.2.1. Une meilleure conscience de soi :

L'intelligence émotionnelle intra-personnelle se définit comme l'aptitude à adopter une démarche introspective, c'est-à-dire à être notamment capable d'identifier ses sentiments, ses besoins et ses émotions. Les recherches, majoritairement francophones,

dont celles de Gaëtane Chapelle, Benoit Galand, s'accordent sur le fait qu'il existe un lien fort entre affect et acquisitions scolaires des élèves. L'affectivité est un concept large qui s'intègre dans la notion de bien-être et comprend particulièrement la conscience émotionnelle et la confiance en soi. Rappelons tout d'abord que les émotions, au sens d'Ekman et Davidson, sont « des réactions aiguës et brèves, provoquées par un stimulus spécifique connu, et caractérisées par un ensemble cohérent de réponses cognitives et physiologiques » (Ekman, 1994). Lafortune et al (2004), soulignent que la compréhension que l'élève a de ses émotions (et de celles d'autrui) apparaît comme un des facteurs déterminants de sa réussite scolaire. Il faut en ce sens, selon Daniel Favre, Professeur de sciences de l'éducation et de neuro-physiologie, développer cette conscience émotionnelle en « [délaissant] l'opinion qu'éprouver des émotions et des sentiments est un signe de faiblesse, de vulnérabilité voire de féminité, et admettre qu'il s'agit au contraire d'une richesse, d'une source de sensations et d'informations importantes sur soi et sur le monde » (Favre, 2013, p98).

Pour Damasio, « il est impossible de comprendre le comportement humain sans prendre en compte les émotions » (Pham Quang, 2017, p38). Il s'agit donc, pour les enseignants, d'amener les élèves à prendre conscience de leurs émotions et notamment de les situer parmi d'autres notions qui leur sont proches, tels que les sentiments. Néanmoins, Marshall Rosenberg nous rappelle que nous sommes davantage habitués à porter notre attention sur les autres plutôt qu'à effectuer une introspection sur nous-même (Rosenberg, 2002, p79). Sans cette prise en compte des émotions « l'individu peut exercer toutes sortes de sévices sur autrui car les manifestations d'inconfort, de détresse ou de souffrance d'autrui ne le « touchent » pas ou peu ». C'est ce que Daniel Favre nomme la « coupure émotionnelle » c'est-à-dire la mise à distance d'émotions dont on redoute la perte de contrôle (Favre, 2013, p114). De plus, les émotions naissent de l'interprétation de la situation, ce n'est par conséquent pas la situation qui est à l'origine de l'apparition des émotions. A ce titre, il y a une dépendance entre les émotions et l'aspect cognitif, l'interprétation de la situation étant une activité cognitive. Pour aider l'élève, le développement d'un vocabulaire affectif permettant de décrire clairement et précisément nos émotions est un travail qui s'avère primordial.

Au-delà de la conscience émotionnelle nécessaire pour développer l'intelligence intra-personnelle, l'estime de soi se doit d'être enrichie chez l'élève. Elle se définit comme

« l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent » (Legendre, 1993, p234). C'est donc une représentation subjective que l'individu a de lui-même qui se construit particulièrement à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons que l'on effectue entre soi et les autres. Cette estime de soi, qui peut résulter de différents rapports (scolaire, social, physique, émotionnel), a un rôle principal dans la régulation du fonctionnement de soi. Christophe Marsollier ajoute que l'estime de soi est « une composante identitaire qui s'élabore à partir d'une connaissance de soi » (Marsollier, 2004, p53). Ainsi, d'après Daniel Favre « le développement de ces ressources [permet] aux élèves d'aborder avec plus de confiance les situations de déstabilisation cognitive et donc de mieux réussir les apprentissages scolaires » (Favre, 2013, 130) et donc d'avoir une meilleure maîtrise de soi et une capacité d'adaptation augmentée.

4.2.2. Développer la maîtrise de soi :

Comme développé précédemment, l'expérience d'un événement par un individu conduit à l'émergence d'émotions et nous allons voir en quoi celles-ci peuvent influencer sur ses réactions face à la situation vécue. En s'appuyant sur les travaux de Spinoza, Long Pham Quang affirme même que ce sont les émotions qui « nous mettent en mouvement », qu'elles sont « constitutives de l'action » (Pham Quam, 2017, p84). Il faut donc dépasser la dichotomie émotions positives - émotions négatives puisque les émotions peuvent à la fois être profitables ou néfastes pour celui qui les ressent en fonction des situations.

Dans son ouvrage, Daniel Favre explique tout le processus biologique de gestion des émotions dans le cerveau humain. Pour lui, il ne faut certainement pas empêcher la venue d'émotions, au risque de vivre une coupure émotionnelle, mais il faut être capable de se distancer de ce que l'on vit pour ne pas réagir impulsivement. Lorsqu'il considère les expériences de situation frustrante par un individu, il explique que celui-ci peut réagir de deux manières : de manière violente, immédiate, lorsque les « lobes frontaux n'inhibent pas les noyaux amygdaliens ». L'être en souffrance ne parvient alors plus à contrôler ses émotions, vit une surcharge émotionnelle qui l'empêche d'ailleurs de tout apprentissage. C'est ce que l'auteur appelle le « circuit court ». Afin de réagir de façon réfléchie et non-violente, l'enfant doit au contraire parvenir à user d'un « circuit long », en permettant à ses « lobes frontaux [d'inhiber] la réponse amygdalienne à la frustration » (Favre, 2013, p35).

Un contrôle de ses émotions devient alors possible et il peut penser différentes solutions pour résoudre la situation de frustration dont il fait l'expérience.

Dans le cas d'un conflit avec un pair, l'enfant pouvant utiliser le circuit long peut alors faire le choix de ne pas exercer un pouvoir sur autrui mais d'avoir plutôt recours à ce que l'auteur appelle le « véritable pouvoir lié à la mobilisation de ses ressources intellectuelles et émotionnelles » (Favre, 2013, p96), qui s'exerce par le biais du langage pour mettre fin à son mal-être plutôt que par l'usage de la force. Cette capacité, à mobiliser un « langage intérieur » permet de moins subir la frustration lors de déstabilisations cognitives, d'être plus apte à s'adapter à une situation novatrice dont nous n'avons pas un contrôle inné. Elle est donc nécessaire à la fois pour permettre la mise en place de relations positives et sereines entre enfants mais également en vue d'apprendre, puisque tout apprentissage entraîne la transformation, la remise en question des conceptions initiales de l'apprenant. En devenant maître de ses émotions et en activant la « motivation d'innovation », telle que l'appelle Daniel Favre, l'élève pourra même prendre plaisir à découvrir et à vivre ses situations jusque-là inexpérimentées. C'est ainsi qu'on en vient à analyser en quoi le développement des compétences émotionnelles peut stimuler la motivation et l'engagement chez l'individu en construction.

4.2.3. Favoriser la motivation intrinsèque :

Nous avons vu précédemment que les émotions naissent suite à l'appréciation d'un événement par un individu. Elles mobilisent alors le sujet dans une révision constante concernant ses intentions d'action, ses choix. Pour Dewey, « les émotions sont « fonctionnelles [...], n'ont pas d'existence autonome » puisqu'elles sont toujours rattachées à des événements. De plus, Long Pham Quam affirme que les émotions constituent des éléments moteurs de la conduite du sujet (Pham Quam, 2017, p85). Selon lui, les émotions mobilisent le sujet, lui permettent de coordonner ses actions en vue de dépasser les éventuels obstacles qu'il rencontre notamment lors des situations d'apprentissage.

Selon Gaëlle Espinosa, la motivation est « avant tout un construit culturel et social » qui « s'apprend, s'ébauche, se travaille, s'exerce, s'entraîne, se cultive au sein du groupe social en général, et du groupe scolaire en particulier » (Espinosa, 2017, p68). Pour qu'un

apprentissage soit optimal, cela demande l'engagement de toute la personne et cela va dépendre du développement de la conscience émotionnelle de l'individu; précédemment développée. La motivation s'inscrit dans diverses perspectives : elle peut être affective par le biais d'une recherche d'estime, cognitive par le franchissement d'un obstacle, productive par le plaisir de réaliser un projet ou encore sociale par l'apprentissage du vivre-ensemble et du devenir citoyen. Pour Christophe Marsollier, « il s'agit d'aider l'élève à forger sa liberté » et donc d'« aller à la rencontre de lui-même [...] afin de pouvoir mieux se déterminer dans ses choix et dans ses actes, mieux savoir ce qu'il sait ou ne sait pas, tout simplement apprendre à se connaître comme élève » (Marsollier, 2004, p64-65).

Pour conclure, Daniel Favre insiste sur l'intérêt d'amener les élèves à s'interroger sur leurs motivations et à les accepter, pour ainsi pouvoir « créer des situations susceptibles de [leur] procurer des satisfactions liées à la motivation d'innovation telles que le plaisir de comprendre, d'apprendre, d'explorer, d'être autonome, de rencontrer des êtres différents de lui » (Favre, 2013, p70). Il déplore encore trop souvent la démotivation, voire le décrochage scolaire qui résultent d'après lui du fait que des élèves en capacité de réussir sont émotionnellement déstabilisés par les contraintes scolaires. La racine latine du mot « émotion » renvoie directement à l'idée même de mouvement, un mouvement qui va du dedans (conscience des émotions, évaluation de la situation, maîtrise de soi) vers le dehors (adaptation, mobilisation du sujet, engagement). Cette étymologie du mot « émotion » peut également se percevoir comme un travail préalable sur soi autour de la dimension intra-personnelle, pour engager par la suite un projet d'ouverture et d'interaction avec les autres; il s'agit par la suite de développer les compétences émotionnelles inter-personnelles des élèves pour que leurs échanges entre eux soient bienveillants.

4.3. L'intelligence émotionnelle au service de la communication :

4.3.1. Le pouvoir de l'empathie :

Permettre aux enfants de développer leur intelligence émotionnelle intra-personnelle est une étape préliminaire qui s'avère indispensable pour ensuite développer leur capacité à comprendre les émotions que l'autre peut ressentir. Daniel Favre définit l'empathie comme la capacité à « se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent et pense soi-même » (Favre, 2013, p113).

L'apprenant doit être ainsi capable de se distancer de son propre ressenti pour pouvoir recevoir et différencier celui de son interlocuteur. Marshall Rosenberg nous fait d'ailleurs part de la difficulté que certaines personnes peuvent rencontrer à dissocier ce que l'on peut croire bon pour l'autre, et ce dont il a réellement besoin (Rosenberg, 2002, p256). Dans son dispositif de Communication Non-Violente (CNV), l'un des objectifs est justement d'être capable d'écouter l'autre et de comprendre son besoin lorsque celui-ci ressent une émotion qui témoigne de sa souffrance. Vecchi et Rondeau-Revelle expliquent que c'est le développement de l'empathie qui permet de mieux discerner les causes d'un ressenti chez une personne, de parfois dépasser ce que notre interlocuteur veut bien nous partager pour trouver une signification implicite davantage en profondeur (Vecchi, Rondeau-Revelle, 2006, p25). En reprenant les mots de M. Rosenberg, il s'agit de dépasser le « sommet de l'iceberg » (Rosenberg, 2006, p70), d'utiliser ses compétences émotionnelles pour pouvoir aider celui-ci à évoluer, en résolvant son problème à sa source. Faire preuve d'empathie correspond ainsi à une ouverture vers l'autre, à la mise en place d'une écoute active et respectueuse.

D'autre part, comme l'explique Long Pham Quang, si le partage d'une émotion par celui qui la vit ne vise pas à l'amoindrissement de son intensité, il permet en revanche un « renforcement des liens sociaux » entre les deux interlocuteurs (Pham Quam, 2017, p242). Lien social qui, fortifié, permet d'ailleurs une meilleure gestion des frustrations qu'une personne peut ressentir. Daniel Favre évoque dans son ouvrage deux expériences menées sur des cochons qui mettent en évidence cette conception, transposable pour les Hommes (Favre, 2013,p21). Au cours de l'une d'entre elle, deux cochons qui ne se connaissaient pas sont privés d'une récompense à laquelle ils ont été conditionnés préalablement, dans un même enclos. Lors de la deuxième expérience, le choix a été fait de procéder de la même façon mais en réunissant deux cochons qui avaient déjà vécu ensemble. Les chercheurs ont constaté que les deux cochons ayant déjà partagé du temps ensemble et présentant ainsi des liens affectifs réagissaient de façon bien moins agressive à la situation de frustration que les deux ne se connaissant pas. Ainsi, le lien social pouvant exister entre différents êtres vivants peut leur permettre de mieux vivre des événements émotionnellement difficiles. Nous allons à présent voir en quoi un élève peut effectivement profiter de ses relations avec les autres qui l'engageront dans une démarche d'acculturation lui permettant de mieux accepter les différences et donc d'éviter des situations de frustration.

4.3.2. L'enrichissement des autres :

Il n'est pas chose aisée pour un enfant dont la vision demeure égocentrique d'admettre que l'autre peut parfois avoir une conception valable qui diffère de la sienne. Apprendre à penser à travers soi et les autres est un savoir-faire démocratique essentiel à développer par le citoyen en devenir que représente l'enfant afin qu'ils puissent plus tard agir avec les autres en vue de construire un monde meilleur. François Galichet, philosophe, différencie deux types de sociétés possibles : une société dite « agonistique » au sein de laquelle « la lutte et la contestation [renforcerait] la démocratie et une société « défective » qui « [menacerait] d'imploser puisque la contestation ne se fait plus par la prise de parole mais par la désertion silencieuse » (Galichet, 2005). Il convient d'admettre que l'expression des différences est une force et qu'elle doit être permise dès le plus jeune âge des enfants pour qu'ils puissent exploiter leur singularité. A l'école, c'est notamment à travers diverses pratiques pédagogiques telles que les débats, les conseils d'élèves ou encore les dilemmes moraux que les élèves sont amenés à défendre leurs points de vue et à s'enrichir de celui des autres. Le recours à la parole pour régler des désaccords est une habitude qui s'oppose « à la violence, c'est-à-dire au conformisme et aux comportements de domination-soumission, puisque l'on y apprend à communiquer, à ne plus confondre la personne avec ses propos » (Favre, 2013, p252) comme l'exprime Daniel Favre en considérant la mise en place de débats. Chaque être en construction peut alors s'épanouir et être reconnu par les autres sans jugement malgré ses différences. Dans son ouvrage, Cécile Carra fait référence aux travaux de Bourdieu et Passeron, à l'origine du terme de « violence symbolique », alors défini comme le « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de forces qui sont au fondement de sa force » (Carra, 2009, p10). Si leurs travaux se penchent davantage sur les rapports entre l'institution scolaire et l'apprenant dont la culture peut être éloignée de celle-ci, cette réflexion peut aussi s'élargir aux rapports entre pairs qui tentent parfois d'imposer leur vision en usant notamment de la violence. Il est donc profitable d'engager les élèves dans une pédagogie coopérative au sein de laquelle il devient naturel d'écouter et d'aider son prochain. Le philosophe Patrice Canivez explique que « la société moderne est souvent caractérisée comme une société « individualiste », où le sens de la communauté cède le pas aux ambitions et au confort de l'individu » (Canivez, 1995, p66). Ainsi, il en revient à l'école d'apprendre aux enfants à agir pour soi mais aussi pour le collectif, en trouvant un équilibre permettant à la fois au jeune de se

distinguer tout en témoignant d'une certaine solidarité. Cette action double, comme le précise François Galichet, est notamment possible par la pratique du tutorat, puisque « prendre en charge éducative autrui, c'est nécessairement lui porter attention à la fois inconditionnelle et désintéressée » (Galichet, 2005). Si l'on rejoint cette idée à la dimension émotionnelle au cœur de notre recherche, la Communication Non-Violente induit cette démarche de tutorat et de coopération puisque chacun doit apprendre à écouter ce que l'autre ressent pour ensuite tenter de répondre à ses besoins et désamorcer un potentiel conflit.

4.3.3. Mieux communiquer pour mieux vivre-ensemble :

Transformer l'école en un lieu d'échanges, tout en promouvant l'éducation à la citoyenneté et en accordant une place particulière à la construction de l'individu, représente un défi actuel pour l'école selon Gérard De Vecchi, et cela suppose un « travail transversal sur la communication » (Vecchi, 2006, p19). Long Pham Quam ajoute que cette faculté de contrôler l'expression de ses émotions, partie intégrante de l'intelligence émotionnelle intra-personnelle est une « des conditions fondamentales pour pouvoir s'intégrer au sein d'un groupe humain, de pouvoir vivre-ensemble » (Pham Quam, 2017, p37). En effet, dans les rapports avec autrui, les régulations émotionnelles basées sur la maîtrise de soi apparaissent comme nécessaires afin d'encourager des relations bienveillantes. Dans cette optique, les interactions entre les élèves au sein de la classe influencent considérablement le climat scolaire car elles répondent à ce sentiment d'appartenance et jouent ainsi sur la motivation et l'engagement de chacun dans les apprentissages.

A ce titre, il se révèle intéressant de se questionner sur le rôle de l'école. Christophe Marsollier rappelle que « s'il est commun de dire qu'on va à l'école pour apprendre, voire pour enseigner, l'exigence première [imposée], avec lequel enseignants et élèves doivent composer, c'est celle du « vivre-ensemble » » (Marsollier, 2004, p11). Un travail transversal autour de la communication comme conseillé par Gérard De Vecchi semble donc indispensable tant nos relations reposent sur notre capacité et notre désir à communiquer (Vecchi, Rondeau-Revelle, 2006, p18). Il s'agit d'instaurer et promouvoir des attitudes assertives qui reposent sur le respect de soi et des autres en associant à la fois nos ressources émotionnelles et cognitives pour le bien commun. Dans une vision plus

large, François Galichet propose des pistes intéressantes pour guider une réflexion sur l'éducation à la citoyenneté: « [Elle] ne saurait aller désormais sans éduquer au conflit et apprendre à gérer ce conflit qui n'est pas simplement un conflit d'opinions ou d'intérêts, mais véritablement un conflit de légitimités, c'est-à-dire de normativité » (Galichet, 2005).

La CNV peut s'avérer être un processus intéressant à engager dans le monde scolaire afin de repenser la relation maître-élève ou élèves-élèves, ou plus largement instaurer un processus de communication pragmatique qui permet d'être clair et ouvert dans la compréhension de l'autre. Cette approche recouvre à la fois les notions d'empathie, de gestion de conflits, mais aussi les principes de l'intelligence émotionnelle: prise de conscience, maîtrise de soi, motivation. Il s'agit: d'observer une situation, d'identifier et nommer ses sentiments, relier ses sentiments à des besoins, et d'adresser des demandes réalisables dans un langage clair et concret, un langage d'action positif. En effet, selon Marshall Rosenberg « à partir du moment où les gens parlent de leurs besoins plutôt que des torts des autres, il devient beaucoup plus facile de trouver des moyens de satisfaire tout le monde » (Rosenberg, 2016, p85). Ce langage repose sur une invitation à concentrer notre attention sur ce que nous ressentons et sur ce qu'autrui ressent, et à réfléchir à nos intentions. Il favorise la création d'une relation authentique et empathique qui permet de satisfaire les besoins fondamentaux de chacun.

5. Le dispositif :

Après construction de notre cadre théorique, nous avons fait l'hypothèse qu'en développant les compétences émotionnelles des élèves, nous leur permettrions d'évoluer dans un cadre plus sécurisant, ce qui conduirait à l'amélioration du climat de classe et donc à l'optimisation des conditions contextuelles pour des apprentissages efficaces par et pour les élèves. Nous présenterons donc dans un premier temps les deux travaux principaux que nous avons respectivement mis en place dans chacune de nos écoles. Il s'agit de séquences d'apprentissages dont la finalité est que les élèves soient capables d'« identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ». Autour de ces deux séquences, d'autres dispositifs prendront également permettant le développement de compétences émotionnelles et communicationnelles ; nous les présenterons brièvement bien qu'ils ne soient pas l'objet de notre recueil de données.

5.1. Séquence mise en place dans la classe de Ce1-Ce2 :

La mise en place de cette séquence centrée sur les émotions part du constat développé précédemment dans notre contexte d'exercice : une communication violente entre les élèves et une gestion fragile de ses émotions. Cette séquence avait pour objectif d'amener les élèves à avoir conscience d'eux-mêmes et à amorcer un début d'empathie envers les autres par l'expression de ses émotions ou de ses sentiments. Composée de 5 séances et d'une durée totale de 4h10, elle était le préalable à la mise en place de notre dispositif permettant d'exprimer librement ses émotions au sein de la classe par le biais d'une « échelle des émotions ». Cette séquence s'inscrit principalement dans le domaine 1 du SCCC : « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » en développant un vocabulaire associé aux émotions et au domaine 3 : « Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres » par le fait d'oser s'exprimer autour de ses sentiments et émotions. Au sein des programmes, ce travail visait les compétences d'EMC suivantes : connaissance et reconnaissance des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie), connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions, expérience de la diversité des expressions des émotions et des sentiments. A la suite de cette séquence, un travail a été engagé autour de la communication, et notamment sur le soin du langage ou autrement dit le langage de la politesse qui peut être relié à notre objectif de communication non-violente entre les élèves ou entre l'enseignant et ses élèves. Cette deuxième séquence, approfondissait le langage des émotions pour la

résolution d'un conflit. Les élèves ont participé à des échanges argumentés et régulés, ils ont développé leur vocabulaire des émotions en s'interrogeant sur leur intensité, ils ont pris conscience de leurs besoins pour enfin verbaliser un message clair autour de la démarche de Marshall Rosenberg (le bonhomme O.S.B.D).

Ainsi, la séquence qui va être analysée était un préalable à l'objectif que nous nous sommes fixé dans notre analyse de pratique : réduire les conflits entre élèves en développant leurs compétences émotionnelles (et communicationnelle). Pour régler un conflit, il faut déjà être en mesure d'exprimer ses émotions et sentiments et dans une autre mesure, prendre conscience de ses besoins insatisfaits. Les deux premières séances ne visaient pas explicitement les émotions en elles-mêmes, mais je souhaitais au cours de ce début de séquence, rassembler les élèves autour d'un projet commun en les amenant à prendre conscience de leurs responsabilités au sein d'un groupe et notamment de la classe. Les séances suivantes poursuivent davantage les objectifs de connaissance, reconnaissance, et expression de ses émotions.

Séance 1 (durée 50 min) :

Objectifs : connaître et exprimer ses qualités / se sentir membre d'une collectivité.

J'ai commencé par présenter le projet à la classe : réaliser un arbre de connaissances et compétences propre à la classe. Ensuite, lors d'un échange oral en classe entière, j'ai demandé aux élèves de définir les termes « qualité » et « compétence ». Cette phase de la séance, présentait une difficulté pour les élèves car ces termes largement utilisés dans nos discussions ne sont pas forcément les plus faciles à définir. J'ai donc sollicité les élèves pour qu'ils expriment des exemples de qualités ou de compétences. Un tour de classe a été fait et les idées des élèves ont été notées au tableau. Par la suite, j'ai projeté un tableau présentant brièvement quelques qualités générales pour aider les élèves à se trouver des qualités les représentant. A la fin de cette phase, les élèves ont dû remplir chacun une « pomme » représentant nos compétences, et une « feuille » qui matérialisait nos qualités. J'ai insisté durant cette phase sur le fait qu'il y a des domaines où on est meilleur qu'un autre et où on peut apporter notre aide. L'objectif était de réunir les élèves au sein d'un groupe-classe, en encourageant et valorisant leurs qualités et compétences différentes. Ainsi, des élèves en difficultés sur un point pouvait trouver un élève qui se débrouillait davantage dans ce dernier. Certains élèves se sont trouvés en difficulté lors de cette séance, particulièrement sur le fait de se trouver des qualités ou des compétences et paradoxalement ce sont principalement les

élèves qui avaient un manque de confiance en eux qui rencontraient des difficultés à se mettre en valeur. Si c'était à reconduire, je prévois un outil permettant aux élèves en difficulté de se questionner sur leurs qualités et compétences, ou je réfléchirais davantage aux modalités de travail en organisant des petits groupes de paroles permettant à chacun de s'exprimer sur les qualités et compétences des autres. A la fin de cette séance et après une conclusion sur l'intérêt de cette séance, l'arbre a été affiché dans le couloir pour représenter les qualités et compétences de la classe.

Séance 2 (durée 50 min) :

Objectif : développer des relations positives entre soi et les autres / amorcer le débat entre les mots "gentils" et ceux qui font mal.

Lors de cette seconde séance, la notion d'émotion n'était pas encore explicite pour les élèves même si lors d'un échange oral, nous avons pu discuter autour de l'impact des mots que l'on pouvait recevoir et ce que l'on pouvait ressentir. Le début de la séance a été l'occasion de faire rappeler par les élèves le travail engagé lors de la séance précédente. Par la suite, la lecture du conte « *Le conte chaud et doux des chaudoudoux* » de Claude Steiner a été présenté aux élèves. A la suite de cette lecture, un échange a eu lieu entre les élèves sur les éléments de compréhension de cette histoire. Quelle était la morale de ce conte ? Qu'apprend-on ? Qu'est-ce qu'un chaudoudou ? Pourquoi est-il précieux ? Pourquoi est-il chaud et doux ? Que ressent-on quand on reçoit un chaudoudou ? Qu'est-ce qu'un froid-piquant ? Pourquoi est-il froid et piquant ? Que ressent-on quand on reçoit un froid-piquant ? Pour que chacun se sente bien dans la classe, que faut-il privilégier ? C'est facile ou difficile ? Il a fallu que j'oriente les élèves sur certains éléments de compréhension notamment ceux qui faisaient appel à l'implicite. Ce conte est davantage accessible en début de cycle 3. Après avoir défini clairement ce qu'était un chaudoudou et un froid piquant mais également les émotions que l'on pouvait ressentir en recevant l'un et l'autre, les élèves ont donné des exemples de chacun. A la suite, de cet échange, par binôme, les élèves ont été amenés à réfléchir autour de paroles de la vie quotidienne en les classant dans la colonne chaudoudoux ou froid-piquant (*voir annexe 1*). Certaines situations pouvaient poser questions au sein des binômes ou entre les binômes, les représentations de chacun étaient différentes et certains pouvaient se sentir blessés par certaines paroles et d'autres non. A la fin de cette séance, les élèves ont écrit un chaudoudou sur un post-it, qui fût distribué à la fin de la matinée à chacun des élèves.

Séance 3 (durée 50 min) :

Objectifs : Prendre conscience de son individualité / partager ses émotions

Il s'agit de la 1ère séance où les émotions sont clairement définies pour les élèves. Nous avons travaillé sur les quatre émotions de bases pour d'abord nous les approprier, puis plus tard au sein de la 2nd séquence un travail a été effectué sur les synonymes des émotions en fonction de leurs intensités. Un rappel de la séance précédente a été fait sur les termes de chaudoudou et de froid-piquant et du ressenti que cela impliquait d'en recevoir un. Lors de cette séance, les élèves ont été mis en petit groupe afin de permettre les interactions et les échanges entre eux. Un dé des émotions leur a été distribué, il s'agissait de lancer le dé, et de partager une situation vécue lors de laquelle nous avons ressenti l'émotion représentée sur la face du dé. A tour de rôle, les élèves lançaient le dé et partageaient une situation qui était notée sur une feuille en guise de trace écrite. Ce temps d'échange permettait aux élèves de prendre conscience de leur individualité en comparant les situations partagées par leur camarade mais aussi de partager des émotions plus ou moins fortes qu'ils ont ressenties lors de situation. Après ce temps en petit groupe, une mise en commun a été réalisée en partageant des situations en groupe classe en fonction des émotions. Ainsi, nous avons réalisé un bref tableau répertoriant quelques situations qui entraînait la joie, la peur, la tristesse ou encore la colère (*voir annexes 4, 5, 6, et 7*) . L'objectif principal de cette séance était de repérer, de reconnaître des émotions de bases dans des situations vécues par un individu. Après ce temps oral collectif, j'ai interrogé des volontaires qui souhaitaient mimer des situations et par conséquent les émotions qu'ils ressentaient. Il s'agissait donc d'une mise en scène des émotions, les autres camarades devaient deviner ou plutôt reconnaître l'émotion mimée par un autre élève. Cette situation permettait de travailler sur l'empathie et notamment de comprendre ce que l'autre ressent ou exprime par ses gestes, son attitude ... Un temps de structuration a clos la séance en résumant ce qui avait été appris.

Séance 4 (durée 50 min) :

Objectifs : Approfondir la notion d'émotion / différencier émotions et sentiments

Au sein de cette séance, les 4 émotions principales sont retravaillées. Les élèves sont amenés à résumer ce qu'ils ont fait depuis le début de la séquence et notamment ce qu'ils ont appris au cours des séances. Après ce rebrassage, un poster est étudié en classe entière et fait l'objet d'échanges oraux entre les élèves. A travers ce poster, la définition d'une émotion est explicitée, ainsi que le rôle de chacune de nos émotions,

intervient ensuite la différence entre une émotion et un sentiment pour enfin se finir sur la conclusion qu'un sentiment trop fort peut nous rendre incontrôlable, c'est à dire, avoir des difficultés à gérer nos émotions. A la suite de ce poster (*voir annexe 2*), les élèves observaient différents personnages et il s'agissait de deviner les émotions de ces derniers. Les élèves se sont appuyés sur divers indices qui ont été verbalisés : les onomatopées (AHHHH / GGRRRR ...), les expressions du visage, les expressions du corps, les réactions physiques ... Ensuite, les élèves ont été répartis en 4 groupes. La consigne était de remplir le tableau distribué qui concernait une émotion parmi les 4 étudiés. Le tableau comprenait 4 colonnes avec des items précis : ce qui provoque cette émotion / les sensations et les ressentis / les réactions physiques (ce que vous faites) / les réactions en pensées et paroles (ce que vous dites, vous pensez). Ainsi, chaque groupe travaillait précisément autour d'une émotion particulière. Avant la mise au travail, certains termes ont dû être explicités aux élèves à l'aide d'exemples comme les réactions physiques et les réactions en paroles, pensées. Les élèves se sont beaucoup appuyés sur leurs vécus pour remplir le tableau sur leur émotion, ils ont de nouveau partagé des situations pour se remémorer les réactions qu'elles soient physiques ou en pensées qu'ils ont eues. Ce travail a pris plus de temps que prévu, la dernière phase de la séance n'a pas eu lieu. Suite à la séance, ces affiches ont été retapées et affichées sur le tableau noir.

Séance 5 (durée 50 min) :

Objectifs : Repérer ses émotions / apprendre à gérer ses émotions

Pour cette dernière séance au cours de cette séquence, nous avons travaillé spécifiquement sur la colère et les dispositifs qui peuvent être mis en place pour la canaliser et la calmer. Les élèves ont en premier lieu été invité à résumer la séance précédente et le travail réalisé par les groupes. Nous avons pris appui sur l'affiche réalisée par le groupe travaillant autour de la colère. Ensuite, la lecture de l'album jeunesse « Grosse colère » de Mireille d'Alancé a été présenté aux élèves. A la suite de cette lecture, les élèves ont été interrogés sur leurs ressentis après cette lecture, certains ont de nouveau fait des comparaisons avec leurs vécus. Cet album était l'occasion de revenir sur la séance précédente, en insistant sur l'idée qu'un sentiment trop fort devient vite incontrôlable, et qu'il faut savoir repérer ses émotions pour mieux les gérer et les appréhender. Après, une phase de recherche a été engagé avec les élèves autour de cette situation : « Une grosse colère c'est comme un ballon qui se gonfle, gonfle, gonfle et qui est prêt à exploser. Est ce que vous avez des idées pour que ce ballon n'explose pas ?

». Les élèves ont reçu individuellement une fiche composée de 5 thermomètres (*voir annexe 8*) : quatre étaient accompagnés d'une phrase d'explication « quand quelqu'un dit des choses qui ne sont pas vraies sur moi », « quand quelqu'un se moque de moi », « quand quelqu'un m'insulte » et « quand quelqu'un me pousse ». Les élèves devaient colorier les thermomètres en fonction de leur colère dans ces situations : tout va bien, mal à l'aise, frustré, énervé, fâché et très fâché. Le dernier thermomètre était réservé pour la situation qui leur posait le plus problème dans la vie. Chacun des thermomètres était accompagné d'une suite : « je décide de ... ». Les élèves devaient trouver des solutions pour apaiser leur colère en fonction de la situation. Pour finir, ces solutions individuelles pour apaiser leur colère ont été partagées au cours d'un échange collectif en classe entière et ont fait l'objet d'une affiche qui a été elle aussi affichée en classe pour aider les élèves au moment venu (*voir annexe 3*).

5.2. Analyse comparative des deux séquences mises en place :

5.2.1. Partir de l'émotion ou se diriger vers l'émotion ?

La séquence de cycle 2, proposée par Léo, cherche dans un premier temps, à travers les deux premières séances, à développer l'estime de soi, l'entraide ainsi que la communication et la compréhension entre pairs. Cette entrée, ne visant pas directement le développement de compétences communicationnelles, permet une première réflexion de l'apprenant sur lui-même, sur ses capacités ainsi que sur l'impact qu'il peut avoir sur l'autre, notamment au travers de ses actes. Si le concept d'émotion n'est pas explicitement abordé, il n'en est pas moins présent, notamment par le biais des « chaudoudoux » et les « froids-piquant » pouvant provoquer des émotions positives ou négatives chez celui qui les reçoit.

A l'inverse, dans la séquence de cycle 1 mise en place par Simon, dès le début de la première séance, le terme d'émotion est questionné et l'idée sera de permettre aux enfants de progressivement conceptualiser ce dernier. Il s'agit donc d'une démarche déductive, contrairement à la séquence de cycle 2 qui approche progressivement la notion d'émotion dans un raisonnement davantage inductif.

5.2.2 Quelle place pour les compétences émotionnelles inter-personnelles

Dans la séquence de cycle 2, notamment au travers de la séance 2, le développement de l'empathie est explicite et l'objectif pour les élèves est d'apprendre à mieux se comprendre et de développer des relations bienveillantes entre pairs. Au sein de la séquence à destination d'un public de maternelle, les compétences interpersonnelles n'ont pas été l'objet d'une séance à part entière, et ceci pour deux raisons. Premièrement, les séances permettaient aux enfants d'exprimer leur vécu, ils ont également été amenés à évoquer des interactions avec d'autres personnes qui les ont conduits à ressentir des émotions positives et négatives. Ces séances, ensuite ritualisées, permettaient d'ailleurs de renforcer les liens entre pairs qui pouvaient alors repérer des similitudes ou des différences dans leurs expériences, dans leur façon de réagir à un événement donné. Cette pratique conduisait donc à développer leur inter-compréhension du point de vue émotionnel. Deuxièmement, c'est à la suite de cette séquence que les compétences interpersonnelles ont pu être davantage développées : à la fois par la mise en place de l'émotiomètre, permettant aux enfants de parler de ce qui les affectait à l'école, parfois suite à des échanges entre pairs, mais aussi grâce à la séquence visant la mise en place d'une médiation par les pairs. Cette dernière a permis aux enfants d'apprendre à prendre des distances par rapport à une situation vécue, d'avoir recours aux mots plutôt qu'à la violence, de développer leur empathie, et enfin de s'entraider ainsi que coopérer.

5.2.3. Ce qui se rejoint au sein des deux séquences :

Finalement, c'est sur l'approche de l'émotion à proprement parler que les deux séquences se rejoignent, bien que celle de cycle 2 ne s'y consacre qu'à partir de la séance 3. En effet, toutes deux mènent d'abord les élèves à reconnaître les émotions, pour ensuite être capable de les partager pour enfin les comprendre. Ce processus témoigne d'une volonté de d'abord développer les compétences intra-émotionnelles avant d'envisager une compréhension de l'autre de la part des apprenants. Comme précisé précédemment, nous avons estimé nécessaire que l'élève soit déjà capable de se comprendre avant de pouvoir écouter l'autre, tout en prenant en compte ses différences. Si l'on se réfère aux travaux de Piaget, celui-ci explique que c'est lors du stade opératoire que l'individu peut engager une décentration, être capable de réellement prendre en compte les autres, alors sorti de son égocentrisme. Puisque cette dernière n'a généralement pas lieu avant 8 ans, soit la fin du cycle 2, il nous a semblé nécessaire de d'abord développer les compétences intra-personnelles avant d'évoquer le rapport à l'autre, qui aurait probablement moins fait sens sans cette première approche. Nous

sommes d'ailleurs conscients que l'écoute et la compréhension de l'autre est difficile pour des élèves de cycle 1, mais nous faisons le pari que la séquence qui leur est proposée permettra de développer ce que l'on peut appeler leur « théorie de l'esprit », et plus précisément leur empathie.

6. Recueil de données :

6.1. Présentation du recueil de données :

Suite à la séquence visant à développer les compétences émotionnelles présentée précédemment qui constitue notre dispositif principal, et une seconde séquence pour ma part visant l'acquisition de compétences communicationnelles, j'ai mis en place dans la classe un conseil de coopération. Cet outil amorcé en période 3, avait pour visée de régler les petits conflits de vivre-ensemble principalement au sein de la classe. Il permettait d'engager un moment d'échanges entre les élèves autour de trois critères: les félicitations, les problèmes à résoudre, les propositions. Ce moment d'échange était également un moyen d'exprimer nos émotions et particulièrement autour des problèmes à résoudre où les élèves étaient amenés à répondre à la question "comment je me sens ?". Ce temps, accordait une place particulière au langage, permettant aux élèves de s'exprimer librement sur leur vie quotidienne à l'école; au sens de Vygotski et Bruner, il était considéré comme « un moyen de communication sociale » et de fédération du groupe classe (Vygotski, 1997, p56).

Néanmoins, après plusieurs conseils de coopération, il s'avère que l'expression des émotions ait été un objectif second pour les élèves, elle n'était pas clairement respectée et les élèves accordaient davantage d'importance à la résolution du conflit ou aux remerciements adressés. Le ressenti des émotions était à la fois peu exprimé, et peu écouté. Au cours d'une discussion avec une formatrice, j'ai décidé d'adapter cet outil pour m'en servir comme recueil de données suite à notre travail autour des émotions en aménageant ce temps comme un moment privilégié pour exprimer ses émotions. Il s'agit, pour moi d'amener les élèves à prendre conscience de leurs émotions, mais aussi à les exprimer clairement. Je présume que le fait d'exprimer ses émotions permettrait aux élèves de se décharger d'une situation qui peut les perturber, ou simplement pour contribuer au bien-être des élèves en favorisant des relations positives entre eux. Dans un second temps, je suppose que c'est davantage le fait de se sentir écouté qui permet à l'élève de gagner en estime de soi. Cet aménagement commencera dès la période 4 pour pouvoir analyser l'évolution de l'expression des émotions lors de ce temps d'échange. Un travail autour du vocabulaire sera entrepris en début de séance pour ré-amorcer les connaissances de la période 2 (*voir annexe 9*). Ce temps d'échange commencera donc par l'expression d'une émotion pour en venir ensuite à la situation (ou plutôt son

interprétation) qui a conduit à cette émotion. Par exemple, « je me sens satisfait parce que j'ai réussi à faire mon exercice de mathématiques sans demander de l'aide au maître ». De plus, une nuance sera apportée à l'expression des « anciennes félicitations », un élève pourra exprimer sa satisfaction autour de trois critères: une situation qui le concerne lui (exemple précédent), une situation appréciée à laquelle autrui a participé (je me sens confiant parce qu'un tel m'a dit qu'il serait là si j'ai besoin d'aide), une situation appréciée parce qu'elle a conduit autrui à être satisfait (je me sens heureux parce un tel s'est réconcilié avec un tel et ils jouent de nouveau ensemble). Cette dernière situation amène davantage l'élève à se décentrer de lui-même, et pourra permettre d'évaluer l'évolution de l'empathie entre les élèves.

Le recueil de données consistera à retranscrire ces moments d'échanges entre les élèves (*voir annexes 10 et 11*) et à évaluer la part accordée à l'expression des émotions dans leurs échanges tout en prenant en compte la faculté des élèves à se mettre à la place de l'autre: résolution de conflits, expression d'une satisfaction envers l'acte d'un tiers ... Un moment d'évaluation avec les élèves pourra aussi être envisagé pour juger de l'utilité de ce moment d'échange comme outil favorisant le climat de classe.

6.2. La place de l'empathie dans les propos des élèves :

Un des objectifs premiers de ce recueil de données était de percevoir l'évolution de l'empathie chez les élèves. En effet, il s'agit d'aider les élèves à développer une compétence fondamentale dans leur scolarisation : l'empathie. On peut vulgariser cette dernière comme la capacité à « se mettre à la place de l'autre ». Pour être plus précis, Marshall Rosenberg développe l'idée selon laquelle l'empathie « veut que nous portions toute notre attention sur le message de l'autre, que nous accordions à l'autre le temps et l'espace dont il a besoin pour s'exprimer pleinement et se sentir compris » (Rosenberg, 2002, p135). Nous pensons alors que la compréhension des sentiments ou des points de vue de l'autre est le fondement d'une communication bienveillante. Plus largement, la pratique de l'empathie poursuit un objectif transversal au niveau de la gestion de la classe, permettant une augmentation du temps consacré aux apprentissages. En effet, les élèves sont alors davantage préparés pour faire face à leurs besoins sociaux et émotionnels et sont donc beaucoup plus disponibles pour d'autres tâches.

Par le biais des modifications expliquées précédemment, l'expression des émotions prend une place particulière dans les propos des élèves puisqu'elle constitue l'accroche ou l'introduction de leurs échanges. Dorénavant, elles sont clairement exprimées à l'aide d'un outil d'aide projeté au tableau regroupant quelques synonymes des émotions principales (joie, peur, colère, tristesse) en fonction de leurs intensités. Les élèves ont maintenant pris l'habitude d'exprimer leurs émotions avant d'expliquer la situation qui a causé cette ou ces émotions. Ils prennent conscience, dans une certaine mesure, que les émotions sont naturelles et ne doivent pas être refoulées. Ce temps d'échange permet aux élèves de s'exprimer pour, d'une part « exister », c'est à dire prendre conscience de soi et, d'autre part, pour « communiquer », c'est-à-dire mettre des mots sur ce que l'on ressent, alors que nous avons été conditionnés la plupart du temps à ne pas nous dévoiler. On peut également constater que les émotions sont personnelles et les élèves peuvent interpréter des situations différemment. C'est dans cette optique qu'il est intéressant de laisser les élèves s'exprimer sur les causes de leurs ressentis mais aussi de partager leurs états affectifs. L. s'est donc sentie furieuse : « moi je suis furieuse, parce que quand aujourd'hui on continuait l'exposé, et que je voulais lire mon magazine, certains élèves ne m'écoutaient pas », tandis que J. partage sa joie : « je suis réjoui parce que aujourd'hui j'ai beaucoup aimé l'exposé de N., E., et L. et c'était très cool et en plus un peu drôle. ».

D'autre part, nous pouvons relever dans certains propos des élèves une certaine mise à distance de soi, autrement dit autrui est placé comme une version possible de nous-mêmes. Ces élèves évoquent donc des situations qui concernent davantage les autres tout en exprimant une émotion qu'ils ont ressentie. De plus, nous évoquons plus tôt l'hypothèse selon laquelle c'est le fait de se sentir écouté qui permet de développer l'estime de soi : dans ces exemples, le fait de sentir qu'autrui ait interprété son état affectif est une manière de se sentir écouté et compris. Ces élèves ciblés ne réagissent pas forcément suite aux propos de leurs camarades, néanmoins nous pouvons observer des réactions physiques dénotant l'appréciation de ces commentaires : hochement de tête, sourire, relâchement ... Pour permettre le développement de l'empathie, il s'agit de laisser les élèves s'exprimer et surtout de leur permettre de se sentir écoutés. C'est ainsi que certains élèves réagissent aux réactions des autres suite à un exposé : « Moi je suis dégouté parce que pour l'exposé de N. j'ai trouvé qu'il était bien mais il y en a qui se sont moqués. Moi je ne connaissais pas trop Louane mais maintenant je la connais bien et je ne vois pas pourquoi beaucoup de personnes se sont moquées » ou encore « En fait, hier

quand N. elle était triste parce que Na. s'était beaucoup moqué de leur exposé, et bah moi j'étais un peu déçu pour elle ».

6.3. Se concentrer sur la situation plutôt que sur les individus :

Cette partie me semble indispensable à développer tant un travail autour des émotions repose sur une multitude de facteurs à prendre en compte pour viser une expression sincère de ses émotions. Il est déjà complexe pour nous, enfants ou adultes, d'identifier et d'exprimer nos émotions. Nous sommes davantage habitués à diriger notre attention sur les autres, plutôt qu'à être à l'écoute de nous-mêmes. Au-delà du vocabulaire affectif qui est nécessaire pour aider les enfants à exprimer les émotions, Marshall Rosenberg nous invite à prendre conscience de notre responsabilité autour de nos émotions. En effet, « les actes d'autrui peuvent être le facteur déclenchant, mais jamais la cause de nos sentiments » (Rosenberg, 2002, p79). C'est dans cette idée que la seconde séquence, sur la communication, suite au dispositif prend tout son sens. Il s'agissait de faire prendre conscience aux élèves de l'existence de leurs sentiments et du lien qu'ils avaient avec leurs besoins puisqu'à « partir du moment où les gens parlent de leurs besoins [...] il devient beaucoup plus facile de trouver des moyens de satisfaire tout le monde ».

Dans un premier temps, et ce qui importe le plus lors de ces échanges oraux, c'est bien de relier l'émotion à une situation vécue. Nous avons travaillé avec les élèves sur le fait que ce sont bien les situations d'un tel ou d'une telle qui ont provoqué l'apparition d'une émotion chez eux. On écarte donc autrui de la responsabilité de nos sentiments. Il arrive qu'à certains moments des échanges les élèves oublient cette condition, je leur demande donc de reformuler en excluant autrui de leurs paroles : « To. (allophone ce1). Je suis très énervé parce que A. [Alors on ne dit pas le prénom T. qu'est-ce qu'il a fait qui t'a énervé ?]. Tout le temps il m'embête. [Alors toi tu es énervé parce qu'il y a un élève qui t'embête. Donc To. Il est très énervé parce qu'il y a des élèves qui l'embête c'est ça ? Et qu'est-ce qu'ils font To?]. Des choses qui ne me plaisent pas. [...] ». L'objectif est bien de cibler un comportement dans la plupart du temps, ou une situation qui a fait qu'à un moment donné son interprétation a conduit à l'émergence d'une émotion. Dans ce dernier exemple, la formulation permet directement de se concentrer sur le comportement ou l'attitude qui a induit cette émotion chez l'élève : J. (ce2) : Hier, j'étais furieuse parce qu'il y

avait quelqu'un qui ne se mêlait pas de ses affaires, pour le coussin, et elle l'a dit, et je trouvais que c'était de la jalousie. Je lui ai demandé de se mêler de ses affaires et elle m'a répondu non et après il y a eu une dispute. [Donc tu as été furieuse parce que tu t'es disputée avec quelqu'un d'autre, et est-ce que ça va un peu mieux maintenant ?]. Ça va un peu mieux. »

Pour aller plus loin, et cela sera un prolongement du dispositif et du recueil de données mis en place au sein de la classe, il s'agira de prendre conscience dans un second temps que nous sommes pleinement responsable de l'émergence de nos sentiments. Effectivement, nos sentiments proviennent de la manière dont nous choisissons de recevoir les paroles ou les actes d'autrui. A ce stade, les élèves rejettent encore majoritairement la faute sur l'autre ou adoptent une posture défensive en entendant dans les propos d'autrui un reproche ou une critique. L'idée est d'amener les élèves à porter attention à leurs sentiments et à leurs besoins, puis sur ceux des autres en écoutant leurs propos. Au sein de ce recueil de données, il n'y a pas d'exemples concrets qui puissent venir illustrer cette idée. Cependant dans la partie précédente, j'évoquais le fait que certains élèves pouvaient interpréter une même situation différemment, ce qui justifie le fait que nous sommes pleinement responsables de nos sentiments. Enfin, à titre d'exemple, lors d'une séance d'E.P.S, un quiproquo eu lieu entre un groupe d'élève autour de l'inclusion d'autres élèves dans leurs présentations. Après discussion, il s'avère que chaque groupe ait entendu un reproche dans les paroles de l'autre groupe et que chacun ait rejeté la faute sur l'autre. Ces groupes ont fait le choix de recevoir d'une manière les paroles de l'autre, mais nous aurions pu imaginer une toute autre situation si chaque groupe avait pris le temps de s'écouter, reformuler et de relier leurs sentiments avec leurs besoins et ceux des autres (besoin d'appartenance, besoin de stabilité ...).

6.4. La reformulation, principe pour se sentir écouté et compris :

La place de la reformulation me semble essentielle à analyser au sein de ce recueil de donnée puisqu'elle s'inscrit pleinement dans notre cadre d'analyse autour de la communication non-violente et plus précisément de l'écoute active. Au sens de Carl Rogers, la reformulation permet à l'interlocuteur de « reconnaître comme dans un miroir, l'image de ce qu'il dit »; cela va l'aider à éclaircir son point de vue et à le développer. De plus, la reformulation permet à autrui de percevoir que l'on est à son écoute et de vérifier

qu'il a été compris, ainsi il se sentira davantage en confiance pour s'exprimer. Au delà des bienfaits que la reformulation peut avoir sur les élèves, cela conduit aussi l'enseignant à ne pas interpréter ce qu'il vient d'écouter. Il peut aussi reprendre un propos pour l'étayer, le clarifier mais également mettre en évidence un élément qui permettra de faire avancer la réflexion.

Carl Rogers développe à ce titre plusieurs catégories de reformulation. Au sein de ma pratique, nous pouvons en développer deux. D'une part, la reformulation « reflet » qui consiste à vérifier que le discours d'autrui a bien été compris. Dans ce cadre là, je reformule dans des termes équivalents les paroles entendues. Par exemple, lorsqu'un enfant déclare « Moi hier je me suis sentie blessée quand je suis allée au tableau et quand je n'ai pas fait exprès de lâcher la souris », je peux déclarer : « Si j'entends bien, N. elle a dit qu'elle était blessée hier parce que quand on a fait l'activité sur les registres de langue et qu'on a utilisé la souris, N. a fait une erreur en utilisant la souris et certains élèves se sont moqués d'elle et N. elle s'est sentie blessée ». D'autre part, nous pouvons considérer la reformulation « clarification » qui repose sur l'idée de mettre en lumière dans un discours des éléments confus, épars ou inorganisé. Dans ce cadre là, on offre la possibilité à l'élève de préciser des éléments qui vont apporter des informations essentielles. Lorsqu'un enfant explique « ça m'a plu le travail qu'on a fait, d'écrire une lettre au prince de Motordu », je la relance en disant « et pourquoi ça t'a plu cette activité? ». Ce à quoi l'enfant répond « parce qu'on pouvait écrire tout ce qu'on voulait, parce qu'on devait aussi écrire une lettre, même s'il n'existe pas. Je finis donc par reformuler : « J. elle a bien aimé le fait d'écrire une lettre au prince de Motordu, de lui répondre à la lettre qu'il nous avait envoyé ».

Enfin, il est tout aussi important de s'assurer que la reformulation correspond aux propos de l'élève. En d'autres termes, il faut être vigilant au feed-back que les élèves vont nous apporter suite à notre reformulation. Il peut reposer sur le langage verbal, c'est à dire que l'élève va répondre de lui-même à la reformulation de l'enseignant, en acquiesçant les paroles reformulées ou en reformulant de lui-même les éléments qui n'ont pas été entendus ou plutôt compris : « [D'accord, donc toi tu es contente parce que si je résume, tu t'es fais de nouvelles amies, des personnes avec qui tu ne jouais pas avant ?]. Une. [Une nouvelle amie, donc cela te rend contente]. » ou encore « [Alors, toi tu te sens furieux]. Oui et même triste. [Parce que quand tu t'es mis à côté de To. certains t'ont dit

des choses qui n'étaient pas forcément vraies]». Par ailleurs, les feed-back concernant le langage verbal ne sont pas les plus fréquents lors des échanges oraux. La majorité du temps, les élèves répondent simplement par le biais d'un langage non verbal qui s'inscrit dans les regards, les expressions faciales ... Il est ainsi important pour l'enseignant s'il veut permettre de développer l'empathie au sein de sa classe, de permettre des temps d'échange entre les élèves pour que ceux ci se sentent encouragés et écoutés.

7. Conclusion :

Pour conclure, les émotions sont des réactions physiologiques qui sont à l'origine d'actions ou de comportements. Elles jouent un rôle crucial dans les processus d'apprentissage, une émotion positive comme le plaisir d'apprendre aide considérablement l'apprentissage en augmentant l'attention, en améliorant la mémorisation ou en influençant la prise de décision. A l'inverse les émotions négatives comme la peur sont extrêmement néfastes en terme d'apprentissage, elles déstabilisent voire bloquent les processus d'apprentissage. Plus largement, la prise en compte des émotions des élèves permet un travail transversal autour du climat de classe. Ce dernier repose d'une part sur un cadre rigoureux que l'enseignant met en place dans sa classe et qui permet la concentration des élèves dans la tâche scolaire, et d'autre part sur la cohésion des élèves afin de permettre des rapports harmonieux entre pairs. Le climat de classe est intimement lié à la prise en compte des besoins des élèves et particulièrement sur les trois besoins fondamentaux pour développer un sentiment d'auto-efficacité : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance social. Le climat de classe constitue alors un préalable déterminant aux apprentissages. Dans cette optique, il était intéressant et justifié de proposer un travail à la fois autour des émotions (savoir les reconnaître, les exprimer), mais aussi autour de la communication et de la cohésion du groupe (prendre conscience de la singularité de chacun, de nos besoins) pour prendre en compte plusieurs dynamiques liées au climat de classe. Le temps d'échanges ritualisé mis en place au sein de la classe permet d'attester de l'appropriation du dispositif par les élèves, si ces derniers expriment maintenant davantage leurs émotions dans un dialogue empreint d'empathie, il est encore difficile aujourd'hui de constater les effets de ce travail sur le climat général de la classe. Une des limites de ce projet réside donc dans son prolongement à long terme, un dispositif comme celui-ci nécessite un partenariat et une coopération entre les enseignants de l'école et plus largement la communauté éducative. A ce titre, ce début de réflexion pourrait se prolonger également autour d'une autre compétence sociale et civique comme la coopération et l'entraide pouvant s'intégrer dans un travail spécifique autour du tutorat.

8. Bibliographie :

- Canivez, P. (1995). *Eduquer le citoyen*. Paris : Hatier.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris, PUF.
- Coudronniere, C., F. Bacro, P. Guimard, et A. Florin (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance* (02), 225–243
- De Vecchi, G. & Rondeau-Revelle, M. (2006). *Un projet pour favoriser la relation maître-élève*. Paris, Delagrave.
- Debardieux, E. « Du “climat scolaire” : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation et formations*, no 88-89, décembre 2015, p. 11-27
- Debardieux, E. (2017). Le climat scolaire: un outil de combat. *Diversité*, n°189, 79-84.
- Debardieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen J. et al. « *Le “climat scolaire” : définition, effets et conditions d'amélioration* », rapport au comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école, 2012.
- Ekman, P., Davidson, R. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York, Oxford University Press.
- Espinosa, G. (2017). Le rôle de l'affectivité dans le bien-être de l'élève à l'école. *Diversité*, n°189, 65-69.
- Favre, D. (2013). *Transformer la violence des élèves : Cerveau, motivations et apprentissage*. Paris, Dunod.
- Florin, A. Bacro, F. (2017). Bien-être et qualité de vie: prendre soin des enfants. *Diversité*, n°189, 48-52.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux ESF éd.
- Gueguen, C. (2015). *Vivre heureux avec son enfant : un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives*. Groupe Robert Laffont.
- Guyon, R. (2017). Prendre soin, ou l'attention aux autres. *Diversité*, n°189, 5-6.
- Haag, P., Epstein, M. (2017). Le bien-être est à appréhender comme une problématique systémique et sociétale. *Diversité*, n°189, 103-107.

- Pham Quang, L. (2017). *Emotions et apprentissages*. Paris, L'Harmattan.
- Marsollier, C., (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Hachette Education.
- Michaud, Y. (1999). *La violence*. Paris, PUF.
- Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 juin -22 juillet 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948
- Rosenberg, M., (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. 3ème édition augmentée. La découverte.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

9. Annexes :

Les <u>chaudoudoux</u> et les froids piquants		
	<u>Chaudoudou</u>	Froids-piquants
Que dirais tu si on s'entendait à propos de ...?		
Bravo, tu apprends rapidement.		
Mais réfléchis voyons!		
Je sais que tu en es capable.		
Tu en es capable mais tu ne t'en donnes pas les moyens.		
A ton âge on a plus peur de ça!		
Je te félicite pour ton écriture.		
Fais de ton mieux.		
Tu devrais montrer l'exemple.		
Je serai toi, je ne ferai pas comme ça.		
Nous faisons tous des erreurs.		
Arrête de me coller!		
Je te demande pardon.		
Tu nous déçois.		
Tu n'as pas encore réussi, ce n'est qu'une question de temps.		
Bonjour comment vas-tu?		
Tu n'as fait que ça?		
Je t'écoute, que veux-tu me dire?		

Annexe 1: Document de travail séance 2.

COMMENT TE SENS-TU ?

1. Une émotion est quelque chose que l'on ressent et que l'on ne contrôle pas. Il existe 4 émotions :
 - la peur (qui aide à se protéger du danger)
 - la colère (qui répare ce que l'on ressent comme une atteinte à notre personne)
 - la joie (qui nous transporte, renforce nos capacités)
 - la tristesse (qui accompagne une perte : celle d'un objet, d'une personne ou de quelque chose de nous)+ la surprise (qui nous met en alerte) et va déclencher ou non une émotion
2. Chaque émotion, si elle n'est pas exprimée puis écoutée, comprise, consolée, ... peut se prolonger par un sentiment qui dure : amour, haine, doute, angoisse, peur, mélancolie, ...
3. Si ce sentiment est trop fort, nous envahit, cela peut nous rendre violent, ou malade. Il faut toujours chercher quelqu'un qui nous écoutera, ne pas garder pour soi tout seul une souffrance.

Observe ces personnages et devine les émotions qu'ils expriment



Annexe 2: Document de travail séance 4.

LA PEUR			
Ce qui la provoque	Sensations et ressentis	Réactions physiques	Réactions en pensées et paroles
Les histoires qui font peur Les gros serpents, les araignées J'ai peur des filles, des zombies	Je tremble, je panique J'ai la gorge sèche, le souffle coupé. J'ai la chair de poule	Je tremble J'ai mal au cœur J'ai des frissons	Des cris : AHHHHHH « Au secours ; maman j'ai peur » « Tu me fais peur, tu me stresses »

Annexe 5: Recueil des représentations des élèves (peur), séance 3.

LA TRISTESSE			
Ce qui la provoque	Sensations et ressentis	Réactions physiques	Réactions en pensées et paroles
Quand on me dit ou fait des méchancetés Quand on est puni Quand des proches décèdent	J'ai envie de rien faire. J'ai le cœur serré, la gorge nouée.	Je pleure Je me met à l'écart.	Je repense à des choses tristes.

Annexe 6: Recueil des représentations des élèves (tristesse), séance 3.

LA COLERE			
Ce qui la provoque	Sensations et ressentis	Réactions physiques	Réactions en pensées et paroles
Quand on me frappe Les insultes Quand on m'embête Quand on me domine, on me donne des ordres	Je me sens en colère Je ne contrôle rien du tout	J'ai envie de taper, de mordre. Ça me donne envie de casser mon matériel Je serre les dents et je tape du pied	Je dis des gros mots

Annexe 7: Recueil des représentations des élèves (colère), séance 3.

Pour calmer ma colère, je peux ...
En parler à quelqu'un d'autre. M'éloigner, m'écarter (me poser dans un endroit tranquille). Souffler, Serrer les dents ou les poings, taper du pied. Réfléchir calmement. Me boucher les oreilles. <u>Je peux aussi</u> : Formuler une demande : Je me sens ... quand ... j'ai besoin ... donc je te demande ...

Annexe 8: Trace écrite pour gérer sa colère, séance 5.

Les émotions	 Joie	 Peur	 Colère	 Tristesse
Forte	Enthousiaste Enchanté Excité Réjoui	Terrifié Horriblé Pétrifié Paniqué	Furieux Enragé Bouillonnant Révolté	Déprimé Blessé Déçu Malheureux Poul
Moyenne	Joyeux Optimiste Gai Soulagé Heureux	Inquiet Apeuré Effrayé Apeuré	Contrarié Frustré Agité Dégouté	Chagriné Contrarié Bouleversé Découragé
Faible	Content Satisfait Agréable Bien À l'aise	Craintif Nerveux Préoccupé Timide Poucieux	Perturbé Ennuagé Cendu Irrité	Insatisfait Affligé Perdu Désorienté

Annexe 9: Tableau d'aide à l'expression des émotions, recueil de données.

Retranscription du moment d'échange sur les émotions : mercredi 11 avril (20 minutes)

C. (ce1) : Moi je suis contente parce qu'en faite avant je jouais avec deux personnes et maintenant je joue avec une autre personne et j'aime bien aussi, même un peu plus qu'avec les autres parce qu'en faite avant j'étais pas très proche d'elle et maintenant je joue plus avec elle et elle m'aime bien aussi. [D'accord, donc toi tu es contente parce que si je résume, tu t'es fais de nouvelles amies, des personnes avec qui tu ne jouais pas avant?]. Une. [Une nouvelle amie, donc cela te rend contente].

N. (ce2) : Je suis content parce qu'on est mercredi et je vais faire plein de choses avec ma mère. [Alors qu'est ce que tu vas faire?]. Je ne sais pas, je vais aller à la fête foraine, je vais chercher mes nouvelles lunettes, je vais faire plein d'autres choses. [D'accord, et tu fais ça tous les mercredis?]. Samedi et dimanche aussi, j'y suis allé à la fête foraine.

R. (ce1) : Moi, je suis content parce que j'aime bien le mercredi, c'est le jour où je fais du foot. [Donc là après l'école, tu vas faire du foot?]. Je mange avant, et après je vais au foot. [Tu fais du foot sur Nantes?]. Oui avec mon copain G. mais il est dans une autre classe.

J. (ce2) : Je suis contente parce que le travail m'a plu, quand on a écrit une lettre au prince de Motordu. [Est-ce que tu peux parler plus fort, parce que je crois que Th. il n'a pas pu t'entendre et c'était intéressant ce que tu as dit]. Ça m'a plu le travail qu'on a fait, d'écrire une lettre au prince de Motordu. [Et pourquoi ça t'a plu cette activité?]. Parce qu'on pouvait écrire tout ce qu'on voulait, parce qu'on devait aussi écrire une lettre, même s'il n'existe pas. [J. elle a bien aimé le fait d'écrire une lettre au prince de Motordu, de lui répondre à la lettre qu'il nous avait envoyé].

N. (ce2) : Moi je suis contente, parce qu'en rentrant de l'école on va mettre la table et on va manger des pâtes carbonara et quand mon frère et ma sœur seront partis, je vais regarder la belle et la bête le film. [Une sacrée après-midi N.].

PE : Alors il y a beaucoup d'élèves qui ont dit qu'ils étaient contents, je vous demande d'essayer de trouver des synonymes en vous aidant du tableau. En fonction de l'intensité des émotions que vous ressentez.

J. (ce2) : Hier, j'étais furieuse parce qu'il y avait quelqu'un qui ne se mêlait pas de ses affaires, pour le coussin, et elle l'a dit, et je trouvais que c'était de la jalousie. Je lui ai demandé de se mêler de ses affaires et elle m'a répondu non et après il y'a eu une dispute. [Donc tu as été furieuse parce que tu l'es disputée avec quelqu'un d'autre, et est-ce que ça va un peu mieux maintenant?]. Ça va un peu mieux.

G. (ce1) : Moi, je suis excité parce que Té. cet après-midi, il va m'inviter chez lui. [Qui ça? J'ai pas entendu excuse-moi]. Té. [Té.? Donc tu vas inviter G. chez toi cet après-midi?]

T. (ce2) : Oui parce que lui il m'a déjà invité, et comme du coup je ne peux pas venir à son anniversaire, il m'avait invité avec mon petit frère et maintenant c'est lui qui m'invite. [D'accord, et tu avais dit quoi comme émotion G.?].

G. (ce1) : J'avais dit que j'étais excité [Très bien]. Et je le suis toujours d'ailleurs parce que c'est cet après-midi.

T. (ce1) : Alors en fait moi, j'étais un peu en colère et un peu triste parce qu'en fait là quand on était

dans la cours en récréation, il y a des CM2 qui étaient en train de regarder les cartes pokémon et ensuite moi quand je suis venu, ils ont dit : « fais pas gaffe au CP ». Et ils m'ont traité de CP et ils ont dit que j'étais aussi nul qu'un CP en mathématiques. [Alors ça s'est passée dans la cour de récréation et comme émotion tu m'as dit ?]. Moi, je suis un peu frustré et déçu. [Tu as été déçu des paroles que tu as entendues ?]. Oui, et y a des moments moi quand ça m'énervé, j'ai envie de donner des coups de poings. [Et qu'est ce que tu as fait dans ce cas là ?]. Je me suis énervé. [Et tu as fait quoi ? Comment tu as réagi quand ils t'ont dit ça ?]. Je ne leur ai pas répondu, et j'ai pensé à certains mots méchants.

M. (ce2) : *(n'arrive pas à choisir une émotion)*. Je ne sais pas laquelle choisir, je suis plutôt en intensité forte dans la colère parce qu'en faite quand j'étais au milieu de la cour, j'étais en train de courir et il y avait des CM2, ils faisaient exprès de me foncer dessus pour que je tombe. [D'accord donc toi tu t'es senti plutôt furieux ou révolté ? Et qu'est ce qui t'as gêné dans le fait qu'il fasse cela ?]. *(pour pas qu'il tombe)*. Ils me faisaient mal, ils faisaient comme ça. [Donc ils t'ont embêté].

T. (ce1) : En fait les CM2, ils embêtent les plus petits qu'eux. Une fois on regardait des cartes avec N. et ils disaient des trucs sur nous, qu'on était pas sympa, qu'on était que des nuls. En fait c'est souvent les CM1 et les CM2 qui nous embêtent, c'est souvent les plus grands que soi. [Si on doit mettre une émotion T. ?]. Moi je serais plutôt un peu enragé. [Tu te sens enragé quand ils se moquent de vous ?]. Oui parce que c'est toujours les plus grands qui embêtent les plus petits. [Et ça arrive souvent ça dans la cour de récréation ?]. Oui ça arrive souvent. [Est-ce que vous en avez déjà parlé à quelqu'un sur la cour ?]. Oui mais ils continuent. [Est-ce que vous en avez reparlé de cette histoire ?]. On en parle, on en parle quasiment tout le temps, mais ça ne marche jamais, ils continuent, ils s'en fichent des punitions. [Après si c'est des élèves d'une classe particulière c'est à la maitresse ou au maitre de s'en occuper. Mme N. tout à l'heure elle a grondé des élèves de la classe et moi je fais la même chose avec d'autres élèves.] Mais quand même c'était pas bien parce qu'ils se sont moqués de nous. [Je comprends T.]. C'est quasiment toujours la même chose, patatipatata, t'es nul en mathématiques, patatipatata, t'es un CP, moi j'en ai marre.

R. (ce1) : Moi je ne suis pas content parce que les grands ils nous appellent les petits. Et parfois ils disent salut les petits ... et après ils disent ... un truc ... un gros mot. [Donc R. tu nous as dit que tu n'étais pas content parce que comme T. il y a des élèves plus âgés qui vous embêtent]. Alors que ce n'est pas vrai parce que ma sœur elle est en 5ème et elle me dit : « bonjour Raphaël ». Et eux ils nous disent « bonjour les petits ». [D'accord, et est-ce que toi aussi tu en as parlé à des adultes sur la cour, que ça soit au périscolaire ou à la récréation ? Il faut aussi venir nous voir, vous savez dans la cour de récréation, il y a tous les enseignants et il y en a toujours deux à chaque récréation qui s'occupent de ces soucis, de ces problèmes. Moi c'est tous les matins le lundi et le mardi, donc si vous avez un problème vous venez me voir. Et même quand ce n'est pas moi qui suis de service, on peut en discuter].

M. (ce2) : Moi je trouve que c'est injuste, ils sont peut être plus grands que nous les CM1 – CM2. Mais ce n'est pas parce qu'ils sont plus grands qu'ils doivent nous embêter. Moi une fois j'étais en train de jouer et il y a les CM2 qui sont venus et qui m'ont dit « Dégage » et j'ai répondu que j'étais là avant et après ils me poussent. [Tu as dit que c'était injuste M. et si tu dois mettre une émotion, tu mettrais laquelle ?]. Moi je suis en colère.

To. (allophone ce1). Je suis très énervé parce que A. [Alors on ne dit pas le prénom T. qu'est ce qu'il a fait qui t'a énervé ?]. Tout le temps il m'embête. [Alors toi tu es énervé parce qu'il y a un élève qui l'embête. Donc To. Il est très énervé parce qu'il y a des élèves qui l'embête c'est ça ? Et qu'est ce qu'ils font To ?]. Des choses qui ne me plaisent pas. [...]

Annexe 11: Suite de la retranscription.

Résumé :

La réussite scolaire des élèves à l'école élémentaire est corrélée au sentiment de bien-être que ceux-ci peuvent éprouver au sein du milieu scolaire. De nombreuses recherches sociologiques ont montré que l'indice de violence présent dans un établissement pouvait atténuer ou exacerber ce sentiment de bien-être ; nous nous sommes donc intéressés aux possibilités qui permettraient de freiner l'émergence de comportements violents entre pairs en vue de rendre les élèves disponibles pour apprendre. De surcroît, l'acte violent résulte d'une incapacité à gérer ses émotions, il convient donc d'apprendre à les maîtriser. C'est ainsi que nous en sommes venus à nous demander, au sein de notre travail de recherche, en quoi le développement de l'intelligence émotionnelle permet de créer un climat de classe plus propice à la réussite scolaire des élèves. Nous avons ainsi expérimenté, dans deux classes, une de maternelle et une autre de cycle 2, deux dispositifs qui permettraient aux enfants de mieux gérer leurs émotions, ce qui contribuerait à l'amélioration du climat de classe. A l'issue de l'application de ces dispositifs, nous avons ainsi constaté, par le biais de deux recueils de données, qu'une meilleure reconnaissance des émotions et la capacité à les exprimer permettait dans certains cas d'éviter l'émergence de comportements violents. Néanmoins, il est également paru primordial de poursuivre le développement des compétences émotionnelles sur un plus long terme afin de systématiser le recours au langage verbal en cas de conflit, plutôt que celui à la violence verbale ou physique.

Mots clés : émotions ; apprentissages scolaires ; violence ; bien-être ; bienveillance.

Summary :

The school success of students at elementary school is correlated to the feeling of well-being that they can feel in the school environment. Several sociological research showed that the level of violence in a school could mitigate or exacerbate this well-being feeling. Therefore, we looked at the possibilities of curbing the emergence of violent behaviors between children in order to make students available for learning. Moreover, the violent act results from an inability to manage our emotions, so it is necessary to learn to control them. Thus, we have come to ask ourselves, in our research work, how the development of emotional intelligence helps to create a more conducive class climate for students' school success. We experimented in two classes, one in a nursery school and the other at an elementary school, two devices that would permit children to manage in a better way their emotions, which would contribute to the improvement of the class climate. After the application of these devices we discovered that, through two data collections, a better recognition of the emotions and the capacity to express them allowed, in certain cases, to avoid the emergence of violent behaviors. Nevertheless, it also seemed essential to continue the development of emotional skills on longer-term in order to systematize the use of verbal language in case of conflict, rather than verbal or physical violence.

Keywords: emotions; school learnings; violence; well-being; benevolence.