



HAL
open science

Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire

Simon Guiller

► **To cite this version:**

Simon Guiller. Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire. Education. 2018. dumas-01807923

HAL Id: dumas-01807923

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807923>

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

Simon Guiller

le 24/05/18

en présence de la commission de soutenance composée de :

Benoit Piroux, directeur de mémoire

Françoise Claquin, membre de la commission

Engagement de non plagiat


Je, soussigné.e Simon Guiller.....

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 : 16-05-18

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 toute 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 de Simon et Léo	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.....	12
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.....	14
3.7. Nos attentes suite à la mise en place de nos dispositifs	15
4.1. Violence et bien-être : deux variables du climat scolaire en interaction, influençant la réussite éducative	16
4.1.1. Définition du climat scolaire	16
4.1.2. Le phénomène de violence à l'école.....	16
4.1.3. Le bien-être en milieu scolaire	18
4.2. L'intelligence émotionnelle au service de la connaissance de soi	19
4.2.1 Une meilleure conscience de soi	19
4.2.2. Développer la maîtrise de soi.....	20
4.2.3 Favoriser la motivation intrinsèque	21
4.3. L'intelligence émotionnelle au service de la communication	23
4.3.1 Le pouvoir de l'empathie.....	23
4.3.2 L'enrichissement des autres	24
4.3.3 Mieux communiquer pour mieux vivre-ensemble.....	25
5. Dispositif – séquence mise en place dans la classe de MS-GS	27
5.1. Lien avec les programmes	27
5.2. Structure générale.....	27
5.3. Déroulement.....	28
5.4. Analyse comparative des séquences mises en place par Léo et Simon	33
5.4.1. Partir de l'émotion ou se diriger vers l'émotion ?	33
5.4.2. Quelle place pour les compétences émotionnelles inter-personnelles	33
5.4.3. Ce qui se rejoint au sein des deux séquences.....	34
6. Recueil de données	35
6.1. Contexte du conflit.....	35
6.2. L'expression des émotions dans une situation concrète	36
6.3. De la compréhension de l'autre... ..	37
6.4. ... A la coopération	38
6.5. Conclusion	39

7. Conclusion du mémoire	41
8. Bibliographie.....	42
9. Annexes	44
Résumé.....	55

1. Introduction

« Ce que les adultes en formation retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir » (Delory-Momberger, 2003, p80). En faisant un tel constat, Christine Delory-Momberger, professeur des sciences de l'éducation, met en évidence l'influence certaine de l'affect sur le rapport aux apprentissages scolaires qu'ont pu entretenir, lors de leur enfance, et qu'entretiennent encore des personnes adultes vis-à-vis de leur expérience scolaire. En tant qu'enseignant, il est fréquent de constater que des élèves sont émotionnellement indisposés à apprendre, que ce qu'ils vivent à l'extérieur ou au sein de la classe, notamment avec leurs pairs, peut nuire à leur motivation ainsi qu'à leur capacité attentionnelle. Edgar Morin développe cette idée en affirmant que, certes, « l'affectivité peut étouffer la connaissance mais [qu']elle peut aussi l'étoffer » (Morin, 1999). Ainsi, il semble impératif d'offrir aux enfants un cadre, sur le temps scolaire, freinant l'émergence d'émotions négatives et favorisant le ressenti d'émotions positives accroissant leur disponibilité. Plus encore, il serait bienvenu de leur apprendre à contrôler leurs émotions, de leur donner les moyens de faire face à des situations déstabilisantes. Dans l'introduction des programmes de l'Education Nationale, il est écrit que « l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » au cycle 1 pour ensuite apprendre à « réguler ses propres émotions et celles des autres » au cycle 2. Les élèves doivent donc être progressivement amenés à comprendre et gérer les émotions qu'ils ressentent pour ensuite en faire autant avec celles de leurs pairs, en développant notamment leur empathie.

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 conduits à la mise en place de dispositifs dans nos classes et 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 recherches 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 au sein de la classe.

3. Contextes d'exercice de Simon et Léo

3.1. Nos écoles

Nous exerçons tous les 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 sentis 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 les 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 et 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 mais 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 que 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 socioprofessionnelles des parents, il y a aussi bien des enfants dont les deux parents sont sans emploi que des enfants dont 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 survenue de comportements violents est souvent liée à la fluctuation des relations amicales, très instables en maternelle. Il arrive parfois qu'un enfant estimant 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, puisse 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 coupent la parole ou se moquent 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 agi 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 qui a 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 efficace 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 peuvent éprouver. Ce travail autour du climat de classe nous permettra d'être davantage disponibles dans nos tâches d'enseignement et de mieux nous engager dans la gestion de l'hétérogénéité au niveau des apprentissages.⁴

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'École de la République du 8 juillet 2013. A ce titre, Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation 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 la dénomme 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'amointrissement 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 [renforceraient] 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. Dispositif – séquence mise en place dans la classe de MS-GS

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 chacun une séquence d'apprentissage dont la finalité est que les élèves soient capables d'« identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ». La fiche de séquence est consultable à la fin de ce mémoire (*voir Annexe 4*).

5.1. Lien avec les programmes

Dans l'introduction des programmes de cycle 1, dans la sous-partie 3.2. « Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe », il est expliqué que l'école doit sensibiliser les enfants à des expériences morales, développer leur empathie et leur capacité à « identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ». C'est dans cette optique qu'a été conçue la séquence proposée aux élèves de MS-GS qui aura pour finalité d'améliorer la gestion qu'ont les apprenants de leurs émotions. Elle s'inscrit essentiellement dans le champ d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Les élèves devront apprendre à exprimer leurs avis, leurs besoins, leurs expériences avec leurs pairs, à se faire comprendre et à comprendre les autres, et enfin à concevoir que tout le monde ne pense et ne ressent pas la même chose. Si l'on se réfère aux attendus de fin d'école maternelle, les principaux items qui seront travaillés sont « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre » et « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ».

5.2. Structure générale

Un album jeunesse comme inducteur

Le choix a été fait de procéder à une méthode inductive en partant d'un album jeunesse « La couleur des émotions », écrit par Marie Antilogus. Il est préconisé d'introduire de nouveaux apprentissages en partant de ce que connaissent les élèves et d'utiliser un inducteur stimulant leur enrôlement. Cet album permet ainsi une première approche des émotions de façon ludique et rend les élèves dans un premier temps spectateurs actifs de ce que peut ressentir le personnage principal de l'histoire. Ils peuvent ainsi s'identifier à ce dernier sans pour autant être émotionnellement très impliqués, ce qui

serait le cas si nous avions débuté la réflexion sur les émotions sur l'expression de leurs ressentis personnels. Le recours à cet outil permet une première distanciation vis-à-vis de ce que les enfants peuvent vivre et concourra indirectement à la régulation de leurs émotions. Par la suite, par un élargissement progressif de l'objet d'étude, les séances suivantes conduiront les élèves à conceptualiser chacune des émotions pour mieux percevoir leur manifestation et contrôler leurs effets.

La centration préalable sur quatre émotions

Des contraintes liées au développement cognitif des enfants ainsi qu'au temps pouvant être accordé à cet objet d'apprentissage nous ont conduit à travailler principalement sur quatre émotions avec les élèves : la peur, la colère, la tristesse et la joie. En effet, pour s'assurer d'une conceptualisation efficace de ces émotions que l'on peut qualifier d'essentielles par les apprenants, il fallait prendre le temps de les aborder en faisant appel à différents sens (kinesthésique, visuel, auditif) tout en réactivant fréquemment leur approche. Les sept premières séances de la séquence, dont certaines ont été ritualisées, travaillent donc majoritairement sur ces quatre émotions.

5.3. Déroulement

Séance 1 : découverte de quatre émotions :

Cette première séance a permis à la fois de recueillir les représentations initiales des élèves et de constater que le terme d'émotion ne faisait pas sens pour eux. Un seul élève est intervenu pour dire « c'est quand on est content, pas content », ce qui a tout de même initié ce premier échange. J'ai ensuite affiché des smileys des quatre émotions pour qu'ils puissent verbaliser ce à quoi ils correspondent. Le constat a été simple : les interventions ont témoigné d'une difficulté à se détacher du réel, les élèves expliquant les traits physiques des visages par des situations concrètes. Je suis donc intervenu afin d'assurer le maintien de l'orientation de la réflexion en cours, expliquant que l' « on ne cherche pas à savoir pourquoi ces personnages ressentent ces émotions, on veut pour l'instant juste savoir comment elles se nomment, comment on peut appeler ces émotions ».

Après cet échange langagier, l'album a été lu aux élèves. Il raconte l'histoire d'un monstre qui peine à « ranger » ses émotions et une petite fille l'aide donc à y voir plus clair ; l'idée est bien évidemment d'être capable de les reconnaître. Le choix a été fait de permettre aux élèves de deviner à l'aide des illustrations de quelle émotion il s'agissait au fil des pages pour ensuite lire le texte qui leur correspondait. Cette phase a permis la mise en évidence de symboles associées aux émotions, telles que la pluie pour la tristesse, les

fantômes pour la peur, le feu pour la colère ou encore le soleil pour la joie. Il s'est avéré difficile pour les apprenants de s'exprimer à propos de la sérénité qui, finalement, relève davantage d'un sentiment que d'une émotion spontanée. J'ai donc expliqué avec mes propres mots que l'on la ressentait lorsqu' « on était calme, détendu, apaisé, qu'on n'avait aucun problème ».

Finalement, bien que je ne l'eusse pas prévu, la phase d'exemplifications introduites par les enfants s'est avérée très productive et a motivé la ritualisation d'une séance d'expression d'émotions vécues, propice aux interactions langagières et à la mise en valeur des expériences personnelles des élèves. Il aurait d'ailleurs été possible de partir d'exemples concrets pour finalement conceptualiser les émotions, en repérant les attributs essentiels de chacune d'entre elles. Cela aura peut-être davantage fait sens pour les élèves puisque l'on serait alors parti de ce qu'ils ont vécu.

Séance 2 : L'expression des émotions vécues :

Comme expliqué précédemment, il m'est paru important de permettre aux enfants de faire part de leurs expériences personnelles. Ce type d'exercice, s'il est mené efficacement, peut conduire à l'amélioration de l'estime de soi, surtout lorsque que les pairs de l'enfant raconteur se retrouvent dans les situations partagées. J'ai d'ailleurs été surpris de l'aisance des enfants à exprimer leur vécu face au groupe-classe puisqu'au fil de ces séances ritualisées, ils ont tous pris la parole de leur plein gré. Une dizaine de discussions collectives a donc été menée lors de temps de regroupement afin que les élèves puissent partager des situations durant lesquelles ils ont vécu la peur, la tristesse, la joie ou la colère. Il a ainsi été décidé de ne pas re-travailler sur le sentiment de sérénité, qui peine à être différencié de la joie par des élèves de maternelle, mis à part lors de la séance 5. Le sentiment amoureux, qui intervient à la fin de l'histoire, a également été oublié puisqu'il s'exprime sur le long terme et tend donc à s'éloigner de notre sujet d'étude : le contrôle des émotions.

Quoi qu'il en soit, les interventions ont été enrichissantes, variées et ont permis l'émergence de nouvelles réflexions au sein du groupe. Parmi celles-ci, la possibilité de ressentir deux émotions à la fois, ou de passer d'un état à un autre en peu de temps. Une réserve peut tout de même être mise en exergue : certains garçons de la classe ont affirmé avec persuasion qu'ils n'avaient « jamais eu peur ». Ce type de réaction, relevant probablement d'une socialisation sexuée, n'avait pas été anticipé et il n'a pas été possible de réellement développer une réflexion à son sujet.

Séance 3 : l'expression des émotions par le biais du langage écrit :

Cette séance, dont l'objectif est le même que la séance précédente, choisit malgré tout de tirer parti d'un autre média que le langage oral pour partager ses émotions. Les élèves ont été amenés à dessiner des situations lors desquelles ils ont vécu des émotions et devaient, après production, dicter à l'adulte le déroulement de l'instant vécu dans un langage recevable à l'écrit. Encore une fois, cette séance, qui a d'ailleurs été renouvelée afin de traiter différentes émotions, s'est avérée valorisante pour les enfants dont le dessin était présenté à la classe en temps de regroupement et le texte associé lu. Ce dernier avait en partie pour objectif d'amener les élèves à justifier leurs ressentis en utilisant des constructions syntaxiques du type « J'étais en colère parce que ». Encore fois, cette séance a incité les enfants à mieux percevoir des caractéristiques chez leurs camarades qui pouvaient les amener à se ressembler ou à se distinguer ; des thématiques furent récurrentes telles que la perte de leur doudou ou encore l'injonction parentale d'aller se coucher. Si l'on pouvait alors douter de la véridicité de certaines situations évoquées, il n'empêche que l'activité a attesté d'une bonne compréhension de la définition des différentes émotions et a stimulé la réflexion du groupe-classe sur leur conceptualisation. De plus, la proximité des scénarios m'a amené à réutiliser leurs expériences lors de la séance 6 pour aborder l'intensité des émotions, puisque l'on pourrait pour certaines les comparer en évoquant un seul facteur pouvant conduire une variation du ressenti.

Séance 4 : le visage des émotions :

Cette séance avait deux objectifs : un premier d'ordre lexical et un deuxième lié à la discrimination visuelle. La fiche plastifiée présentait quatre visages dont les traits avaient été retirés. Le choix a été fait de proposer aux GS de dessiner les traits correspondant aux émotions étudiées (*voir Annexe 1*) tandis que les MS auraient des étiquettes avec quatre pièces de chacune des parties du visage à replacer, caractérisant les émotions. Alors que j'estimais initialement que le dessin libre serait plus difficile pour les MS dont les dessins de bonhommes sont moins élaborés que leurs pairs, je me suis rendu compte, en leur proposant après composition avec étiquettes de recommencer le travail selon les mêmes modalités que les GS, que la distinction faciale était intériorisée par certains d'entre eux. D'autre part, les vignettes de parties du visage choisies, issues de dessins préalablement fragmentés n'étaient finalement pas assez explicites pour s'assurer que les élèves connaissant les traits propres à chaque émotion les choisissent comme je l'imaginais. Les élèves ont réalisé quelques compositions non-anticipées et qui se révélaient d'ailleurs tout aussi recevables (*voir Annexe 2*).

Pour ce qui est de l'objectif lexical, sous les visages dénués de leurs traits figuraient seulement les noms des émotions écrits en lettres capitales que les élèves devaient reconnaître à l'aide d'un référent. Sur ce dernier, le nom des émotions était encadré par sa couleur respective en lien avec l'album *Le monstre des couleurs*. Par un travail de correspondance des couleurs et des lettres, ils ont ainsi pu trouver sur quels visages dessiner chaque émotion ou déposer les vignettes.

Séance 5 : Reconnaître les émotions en photographie :

A l'instar du travail avec les étiquettes des parties du visage lors de la séance précédente, l'objectif ici est également de reconnaître visuellement les traits propres aux émotions étudiées, mais cette fois-ci sur des photographies et non des dessins. Une sélection de cinq photographies caractéristiques de la joie, la peur, la tristesse, la colère et la sérénité a été faite. Afin de rendre l'activité plus réflexive, le choix a été fait d'ajouter une sixième photographie sur laquelle apparaît une femme dont le visage est neutre, qui fait alors office d'intrus. Les enfants devaient ainsi faire correspondre des étiquettes avec les couleurs symbolisant les émotions aux différentes photographies en les apposant à côté. Tous les enfants sont parvenus à reconnaître aisément la peur, la colère et la tristesse. Les confusions sont intervenues sur la joie et la sérénité, notamment à cause de l'ajout de la photographie « intrus ». Parmi celles-ci, des enfants ont par exemple estimé que cette dernière image représentait la joie puisqu'un léger sourire pouvait être décelé ; cette solution a donc également été acceptée. Un autre enfant a jugé qu'elle représentait la sérénité puisque la femme semblait s'endormir, et qu'après discussion, à ses yeux, « la sérénité c'est quand on s'endort ». Cette idée est probablement la conséquence de la représentation du monstre des couleurs ayant les yeux fermés lorsqu'il est serein dans l'album jeunesse. D'autre part, la séance a aussi permis de travailler l'écriture des noms d'émotions puisqu'une ligne était disponible sur la partie inférieure des étiquettes de couleurs, sur lesquelles étaient écrits leurs noms en lettres capitales.

Avec le recul, je réalise que cette séance aurait dû avoir lieu avant la séance 4 puisque la compréhension des dessins symboliques des différentes parties du visage demandait finalement davantage d'abstraction que l'observation des photographies, bien plus concrètes pour les enfants.

Séance 6 : L'intensité des émotions :

Cette séance va permettre la mise en place d'un émotiomètre dont la finalité, pour les élèves, est à la fois de développer la capacité à jauger l'intensité des émotions et de

les exprimer au groupe-classe lorsque celles-ci sont ressenties par soi-même. Afin d'introduire l'idée d'intensité, deux photographies d'une même personne ont été affichées au tableau pour inciter les élèves à les comparer. Sur l'une, la femme photographiée a les traits physiologiques d'une personne quelque peu fâché tandis que sur l'autre, cette dernière semble très en colère. Lors de la phase de recherche, si les élèves se sont facilement mis d'accord sur le fait que la femme était, sur l'une des photographies, en colère, ils ont en revanche eus des difficultés à affirmer de façon consensuelle quelle émotion était ressentie sur la photographie correspondant à l'émotion de faible intensité. L'idée que cette femme était en colère est apparue lorsqu'une élève a déclaré qu'elle semblait « attendre », ce qui a ensuite amené à estimer qu'il s'agissait d'une maîtresse qui « attendait le silence pour continuer de lire un livre » et qu'elle était donc en colère. J'ai ensuite demandé au groupe si la femme semblait plus en colère sur l'une des deux photos, ce à quoi ils ont aisément répondu.

Afin d'illustrer le concept d'intensité, j'ai dans un second temps décidé d'évoquer des situations concrètes lors desquelles on peut ressentir, soit une petite colère, soit une grosse colère. Pour initier cette réflexion, j'ai tout d'abord partagé deux situations que j'avais vécues personnellement pour ensuite exploiter les dessins et dictées à l'adulte que les enfants avaient produits lors de la séance 3 ensuite ritualisée. Parmi les comparaisons proposées, je leur demandai si on était plus joyeux « quand on allait au camping pour la première fois » ou « lorsqu'on y allait, comme à chaque grandes vacances ». Cette phase a été plus difficile que prévue car, si les élèves prenaient sans peine position, il n'était pas possible pour eux de se justifier. J'ai finalement décidé de modifier le déroulement de cette fin de séance pour privilégier un moment d'expression libre où les enfants pouvaient faire part de situations où ils ont vécu des petites et des grosses colères, sans pour autant chercher à expliquer le changement d'intensité. L'objectif était atteint pour les élèves faisant part de leur vécu puisque ceux-ci avaient bien compris l'idée d'intensité des émotions. Je réalise d'ailleurs que l'intensité des émotions en situation est subjective et que chacun peut estimer que tel ou tel événement provoque une émotion plus forte qu'un autre, ou inversement.

Après ce temps de langage, j'ai finalement présenté l'émotiomètre (*voir Annexe 3*) en expliquant aux élèves qu'ils pourraient à présent indiquer leur état émotionnel en plaçant leur étiquette-prénom sur l'une des émotions représentées (peur, joie, colère, tristesse), chacune déclinée dans deux intensités.

5.4. Analyse comparative des séquences mises en place par Léo et Simon

5.4.1. 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.

5.4.2. 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 à 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, ces derniers 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 inter-personnelles 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 et coopérer.

5.4.3. 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

Suite à la séquence visant à développer les compétences émotionnelles présentée précédemment, une deuxième séquence a été mise en place afin de faire découvrir aux enfants de grande section ce qu'était la médiation par les pairs (fiche de séquence disponible, voir Annexe 5). Dans un premier temps, après avoir réfléchi avec eux sur le concept de conflit, une vidéo présentant brièvement le déroulé-type d'une médiation a conduit les élèves à identifier les différentes étapes du processus de résolution de conflit. Dans un second temps, de petites saynètes ont été à plusieurs reprises jouées par les élèves pour engager une simulation de médiation. Cette idée a été soutenue par les autres enseignants de l'école ayant des grandes sections dans leur classe qui ont également proposé cette séquence aux élèves en vue d'instaurer la médiation par les pairs dans la cour, lors des temps de récréation. Le choix a été fait de ne proposer ce travail qu'aux grandes sections, qui seront de plus volontaires en vue de devenir médiateurs puisque cela demande un engagement important. En effet, devoir incarner ce rôle demande une certaine distanciation vis-à-vis des conflits pouvant prendre place, les élèves se doivent d'être les plus objectifs possibles et capables de communiquer aisément.

Il a donc été décidé d'enregistrer une résolution de conflit à l'aide de médiateurs dans la cour en tant que recueil de données qualitatif ; elle a ensuite été retranscrite (Voir annexe 6). Nous estimons que ce qui pourra être dit entre les élèves, à la fois par les acteurs du conflit et les médiateurs, attestera du développement des compétences émotionnelles chez chacun d'entre eux. D'un côté, il sera intéressant de voir si les élèves, vivant une situation de conflit déstabilisante, sont capables d'avoir recours à la discussion et à l'expression de leurs émotions ainsi que leurs besoins, plutôt que d'avoir recours à la violence. D'autre part, les médiateurs devront quant à eux faire preuve d'empathie pour réussir à amener à la résolution du différend. Leur rôle sera déterminant dans certaines situations puisqu'il n'est pas évident pour tous les enfants en conflit de mettre en mots ce qu'ils ressentent et ce qu'ils souhaitent ; les médiateurs devront donc étayer l'échange pour les aider à s'exprimer et à contribuer à une solution pacifique, d'un commun accord des différents interlocuteurs.

6.1. Contexte du conflit

Si plusieurs résolutions de conflit auraient pu être intéressantes à analyser pour attester de l'acquisition de compétences émotionnelles par les apprenants, une a semblé tout de même plus pertinente que les autres puisqu'elle met en scène l'enfant évoqué

dans le contexte d'exercice qui fait preuve d'hypersensibilité. Ce dernier, qui a très fréquemment recours aux violences verbales et physiques pour résoudre ses différends avec les autres enfants a donc décidé de faire appel aux médiateurs afin de régler le conflit qu'il a alors eu avec Chloé, une camarade de la classe. Avant leur intervention, la discussion entre Nathan et Chloé commençait à s'envenimer, le ton montait, mais il n'y avait pas eu de violence dans leur échange, même si ces derniers déclaraient s'être « bagarrés ». On peut donc constater, en se référant aux travaux de D. Favre que Nathan est parvenu à utiliser le « circuit long » tirant parti de ses compétences intellectuelles et émotionnelles, à privilégier l'usage du langage plutôt que la violence afin de résoudre la situation de frustration qu'il pouvait vivre. Il est par ailleurs important de préciser que, puisque la mise en place de la médiation par les pairs étant récente, un adulte est systématiquement présent afin de s'assurer du bon déroulement du processus. Il peut intervenir s'il constate que la discussion bloque, en posant notamment des questions afin de relancer la réflexion. Nous allons à présent analyser cette résolution de conflit, retranscrite en annexe.

6.2. L'expression des émotions dans une situation concrète

Considérons tout d'abord les propos de Nathan qui fut à l'initiative de la médiation. Dès la première phase d'évocation des faits, celui-ci justifie d'ores et déjà l'émergence du conflit par un comportement de Chloé qui l'a « énervé ». Il développe ensuite son mécontentement, lors de la phase d'expression des émotions en ayant recours à un lexique varié, expliquant qu'il fut « stressé » et « inquiet », en « colère ». Puisque cela ne transparait pas réellement dans la retranscription, il est intéressant de soulever le fait que Nathan semblait perturbé, voire angoissé par ce qu'il venait de vivre, chose remarquable par son débit vocal élevé ainsi qu'un certain essoufflement lorsqu'il s'exprimait. La triple répétition du mot « stresse » montre d'ailleurs que cette angoisse a persisté dans le temps ; Nathan explique en effet que Chloé sautait « tout le temps » sur Victor. Si son explication montre qu'il a repéré la cause des émotions négatives qu'il a pu ressentir, on peut également estimer que le fait de le verbaliser va l'aider à prendre du recul sur la situation. Considérons à présent les dires de Chloé vis-à-vis de son ressenti émotionnel. Elle déclare avoir ressenti la tristesse parce que Nathan lui a fait mal. Si cette intervention s'avère être brève, ce qui est notamment dû à sa grande timidité, l'émotion choisie ainsi que la justification de son émergence sont tout à fait cohérentes. La façon dont Yasmine la reprend, expliquant qu'il ne lui a pas fait mal, mais fait « du mal » est très intéressante. Comme précisé précédemment, aucun des deux enfants en conflit n'a eu recours à la

violence physique pour tenter d'imposer son désir. En nuanciant ainsi, il paraît clair que Yasmine, qui a bien vu qu'il n'y avait pas eu échanges de coups, différencie la violence physique, visible, le fait de « faire mal », et une violence plus conceptuelle, qui nous touche à l'intérieur, ce qu'elle exprime par l'idée de faire « du mal ». Cette deuxième conception est, en considérant son point de vue, peut-être à lier à la violence verbale, qui pour bon nombre d'enfants, ne relève pas d'une réelle violence, celle qui laisse des séquelles physiques, la sensation de douleur liée à la prise d'un coup. Les dires de ces trois interlocuteurs témoignent donc bien d'une connaissance des émotions et d'une capacité à les reconnaître lorsqu'on les subit. Nous allons maintenant nous intéresser davantage à la dimension inter-personnelle des compétences émotionnelles et analyser si les enfants sont capables de comprendre ce qu'autrui peut ressentir, de faire preuve d'empathie.

6.3. De la compréhension de l'autre...

L'issue de cette médiation par les pairs, l'une des premières ayant eu lieu dans la cour, s'avérait assez incertaine. Déjà, Nathan est un enfant qui peinait beaucoup à exprimer de ce qu'il pouvait ressentir et déclarait souvent « personne ne me comprend ». Il allait donc falloir que la résolution prenne place dans un climat d'écoute sécurisant. D'autre part, il faut tenir compte du fait que les enfants ne croyaient pas en leur capacité à résoudre eux-mêmes les conflits. Cela se témoigne par le recours systématique à l'adulte, dans la cour, lorsque deux enfants considèrent être en conflit alors qu'il suffit parfois de mettre quelques mots sur ce que l'on peut ressentir, penser pour mettre fin à la situation de frustration. Ce sentiment d'incapacité est d'ailleurs visible dans la résolution retenue lorsque Nathan affirme « laisse tomber on va jamais s'en sortir » en soupirant. Voyant que les deux médiatrices sont en désaccord sur la manière de mener la résolution, celui-ci exprime son découragement, doutant de leur capacité à satisfaire son besoin : celui de se faire comprendre et de trouver une résolution conciliante. Cette déclaration montre que, bien qu'il ait accepté de tenter le recours à une tierce personne, Nathan n'ait pas convaincu de la puissance du langage verbal. Son choix de mettre en place cette médiation témoigne cependant l'existence d'une motivation d'innovation, au sens de D. Favre chez Nathan, ce dernier acceptant d'expérimenter une nouvelle méthode de résolution d'une situation frustrante, sans violence et par le biais de la parole. Cette motivation portera d'ailleurs ses fruits puisque la médiation parviendra à une résolution sereine et efficace. C'est lors de la troisième phase du dispositif, la recherche de solutions, que Chloé montre qu'elle fait preuve d'empathie et qu'elle est prête à faire des efforts pour

que Nathan ne revive pas les émotions négatives liées à cette situation qui semblait se répéter. Elle déclare donc, qu'afin de solutionner le conflit, ils « [pourraient ne] plus se bagarrer et qu'[elle sera] plus souvent avec Nathan, pas que avec Victor ». Elle démontre alors avoir entendu le besoin de Nathan et trouve elle-même la solution au problème, s'engageant alors à faire davantage attention à Nathan qui souffre d'un sentiment d'exclusion. De plus, en évoquant l'idée de ne plus se bagarrer, elle expose dans un même temps son besoin propre, celui de ne plus souffrir d'un différend avec Nathan, qu'elle considère comme son ami. Ainsi, si elle intervient peu durant cette résolution, elle montre à cet instant avoir compris les enjeux de la médiation, les besoins de Nathan ainsi que la manière dont elle peut agir pour les combler. En réponse à sa proposition, Nathan ré-affirme d'ailleurs le fait de ne plus se bagarrer, ce qui montre qu'il a bien compris le message de Chloé, se contentant de rappeler ce qu'il va devoir faire et non de ce qui relève de l'engagement de celle-ci. Cette médiation se soldera donc par une réussite puisque les deux enfants accepteront la proposition de résolution, se serreront la main et partiront jouer ensemble. Cette situation a présenté la capacité des enfants à coopérer pour résoudre un problème ; nous allons à présent analyser en quoi chaque acteur a permis, en travaillant ensemble, à cette solution.

6.4. ... A la coopération

Dans un premier temps, si l'on considère à nouveaux les deux enfants en conflit, la dimension coopérative de leur échange a été mise en évidence par la recherche, la découverte et l'acceptation d'une résolution conciliante, demandant à chacun des deux enfants d'agir pour le bien de l'autre. Tandis que Chloé déclare qu'elle fera davantage attention à ce que Nathan ne se sente pas mis de côté, ce dernier tâchera de ne plus s'énerver, ce qui conduira Chloé à se sentir davantage en sécurité et sereine au sein de leur relation. Dans un second temps, il convient d'analyser davantage le rôle qu'ont joué les médiatrices dans cette résolution de conflit. La difficulté principale, notamment pour des enfants à ce jeune âge, est de faire preuve d'une certaine neutralité et ne pas privilégier un enfant plutôt qu'un autre. Dans le cadre de cette médiation, il est important de préciser qu'une inimitié forte existe entre Chloé et Yasmine et que cela n'a pas empêché leur coopération à l'instant considéré. Au tout début de la discussion, lorsque Yasmine demande à Chloé ce qui s'était passé, Nathan lui coupe la parole pour corriger un terme qu'il juge inapproprié. A ce moment-là, Yasmine, consciente de sa responsabilité, ne déroge pas à la règle et rappelle que c'était à Chloé de s'exprimer, ce qui montre bien qu'elle ne favorise pas Nathan, auprès duquel elle est pourtant relationnellement proche.

Plus globalement, les deux médiatrices auront efficacement joué leur rôle et se seront investies pour aider les deux enfants ayant un différend. On peut néanmoins regretter le fait que les interventions d'Anna furent minimales. Si cette dernière s'avère être de nature discrète, le fait d'avoir à ses côtés Yasmine, au caractère fort et parfois autoritaire, n'a pas favorisé son expression. Cette dernière l'a par ailleurs reprise, lui expliquant qu'il ne suffit pas de montrer du doigt un enfant pour lui faire comprendre que c'est à lui de parler, qu'il fallait également le dire. Si Yasmine se montre très capable de venir en aide aux autres, il lui est donc davantage compliqué de prendre en compte le point de vue des autres. Les interventions d'Anna auront néanmoins mis en évidence sa connaissance du déroulement d'une médiation, notamment lorsqu'elle complète la question de Lisa « comment on pourrait solutionner le conflit ? » par l'idée de se réconcilier. C'est d'ailleurs elle qui clôturera l'échange en demandant aux « médiés » de se serrer la main. Ainsi, chacun des quatre acteurs aura contribué au bon déroulement de la médiation dans un climat coopératif. Je n'ai eu à intervenir qu'une seule fois, pour relancer la discussion lors d'un flottement; le conflit a donc été résolu sans l'aide d'un adulte.

6.5. Conclusion

Si cette retranscription témoigne bien de l'acquisition de compétences émotionnelles par les enfants, elle ne permet cependant pas explicitement d'affirmer que ces dernières favorisent le déroulement des apprentissages en classe. Néanmoins, on peut relever le fait que Nathan est un enfant dont les interactions qu'il a dans la cour avec ses pairs déterminent grandement le comportement qu'il aura par la suite en classe ainsi que l'implication dont il fera preuve dans les apprentissages. Ainsi, à la suite de cette résolution de conflit, Nathan a fait preuve d'investissement et de calme en classe jusqu'à la fin de la matinée, ce qui atteste en partie qu'il était satisfait du dénouement de la résolution du conflit en situation de bien-être. D'autre part, l'analyse de cette médiation a mis en évidence que le travail sur les émotions était à poursuivre. En effet, il est clair que l'émotion ressentie par Nathan était la jalousie ; seulement, cette dernière n'avait pas été étudiée en classe et il sera donc bienvenu de la travailler. Pour finir, ces interactions ont montré que le travail mené en classe a effectivement permis l'affinement des compétences émotionnelles, qu'elles soient intra ou inter-personnelles, des enfants. C'est lors de la mise en place d'autres tentatives de résolutions de conflits que le constat a été fait. Lorsque ces dernières concernaient des grandes sections des autres classes, en tant qu'enfants « médiés », elles se sont toujours avérées bien moins efficaces. Ces derniers faisaient alors preuve d'une grande difficulté à exprimer clairement ce qu'ils ressentaient

et à chercher une solution pour contenter le besoin de l'autre. Après discussion avec mes autres collègues, s'ils ont également amorcé un travail sur la médiation par les pairs, il n'y avait pas eu, avant cela, un travail sur les émotions, ce qui explique donc leur incapacité à résoudre le conflit.

7. Conclusion du mémoire

Ce travail de recherche a mis en évidence le caractère essentiel du vivre-ensemble en milieu scolaire. Les interactions observées entre pairs hors de la classe au fil de notre travail ont clairement eues un impact sur la capacité des élèves à entrer efficacement dans les apprentissages. De surcroît, l'analyse de la retranscription de la médiation par les pairs a permis le constat d'un meilleur contrôle de ses émotions par un enfant qui avait, à la base, systématiquement recours à la violence pour gérer ses situations de frustration. Son mal-être a ainsi pu être atténué et l'a empêché d'entrer dans un rapport de force qui aurait également nuit à la personne avec laquelle il était entré en conflit. Ainsi, le travail mené avec ce dernier sur la reconnaissance et l'expression des émotions lui a permis de privilégier l'usage du langage à celui de la violence tout en lui permettant de sortir satisfait de la résolution du conflit et donc d'être disponible pour travailler suite au différend qu'il avait vécu. Force est de constater qu'il fut bien plus compliqué, voire impossible de régler verbalement les conflits mettant en scène des enfants d'autres classes n'ayant pas suivi le travail visant à faire acquérir des compétences émotionnelles. Cette donnée permet donc d'affirmer l'importance de cet apprentissage, qui de plus, se doit d'être fait sur le long terme. Nous pouvons cependant nous demander s'il ne serait pas plus pertinent de travailler avec les élèves sur leur capacité à tolérer les situations de frustration, situations qui pourraient par ailleurs résulter d'un manque d'estime de soi.

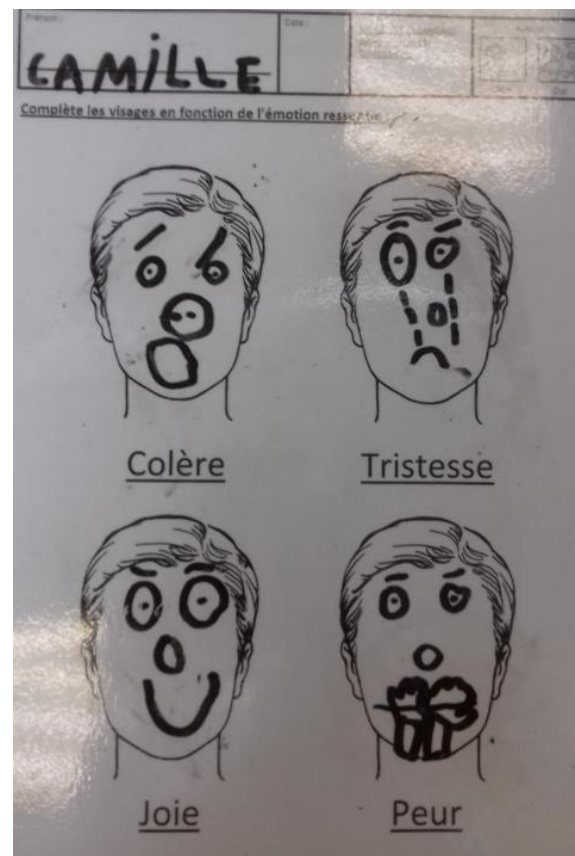
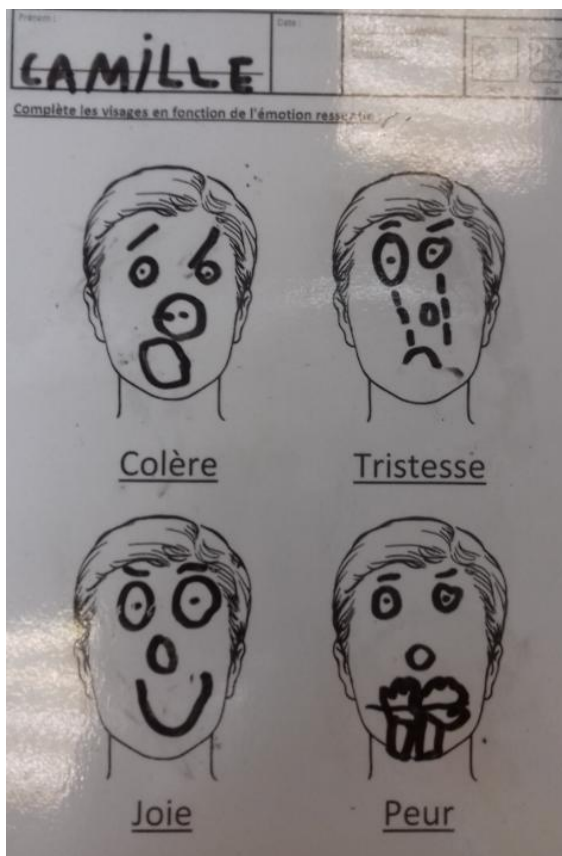
8. Bibliographie

- 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.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- 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.
- 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.
- Marsollier, C., (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Hachette Education.

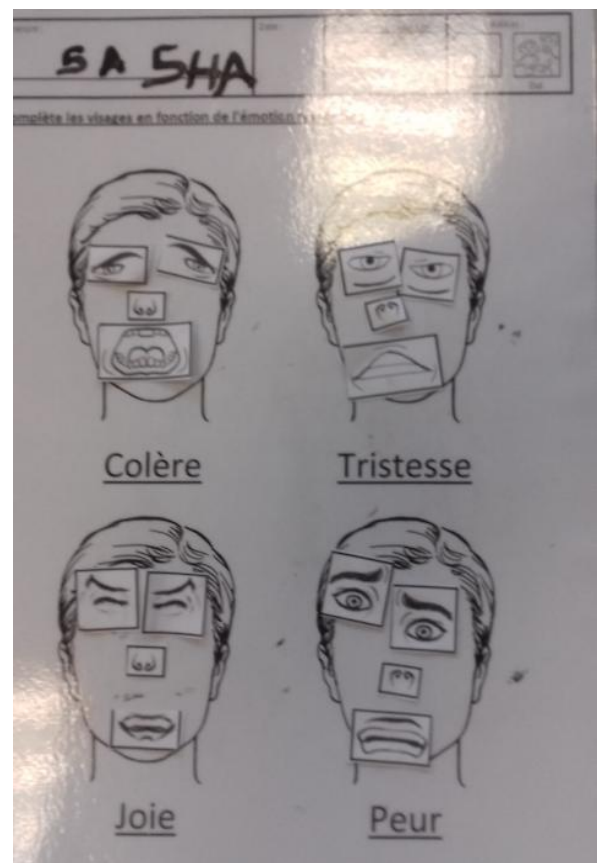
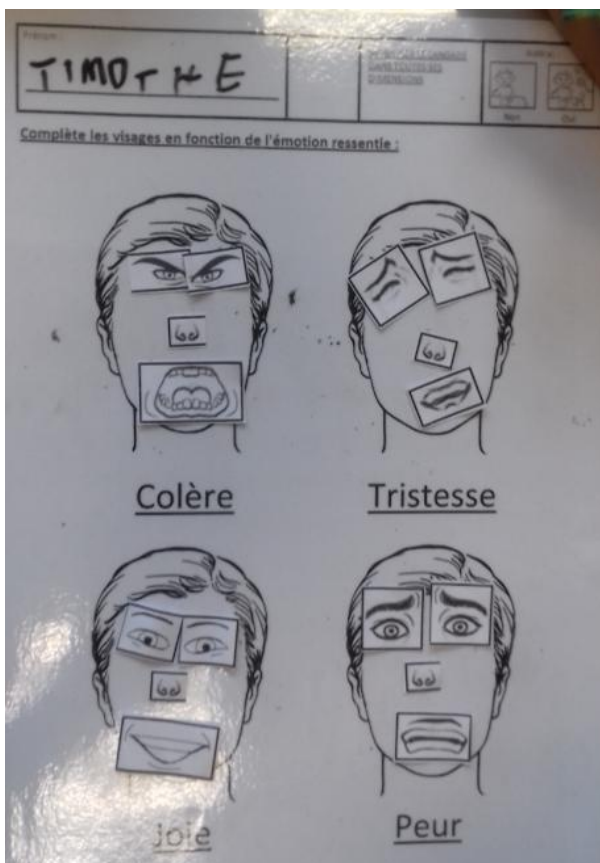
- Michaud, Y. (1999). *La violence*. Paris, PUF.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Pham Quang, L. (2017). *Emotions et apprentissages*. Paris, L'Harmattan.
- Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par 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

Annexe 1 : deux travaux d'élèves lors de la séance 3 « dessiner les émotions » »










Annexe 2 : deux travaux d'élèves lors de la séance 3 « reconstituer les visages selon les émotions ressenties » »



Annexe 3 : l'émotiomètre de la classe

Camille Nina Mahé Nina
Keilliah Manon Apolline
Louis Marchal Chayma Gaspard
Arsène Adem Sasha Abel Jeanne

JE SUIS...

 EFFRAYE	 FACHE	Brune
 INQUIET	 AGACE	Louka Anna
 RAVI	 DESESPERE	Ali
 GAI	 CHAGNE	Théo

Louisa Wael Lisa Perrine Timothé

Annexe 4 : séquence sur les émotions

Domaine principal – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			
Séquence : Les émotions			
Niveau : MS-GS			
Compétence : « identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » (extrait des programmes de l'école maternelle)			
Déroutement			
Séances	Consignes / rôle du maître	Réponses / comportements attendus / obstacles	Conditions d'exécution
<p>Séance 1 – Découverte des émotions (30 minutes)</p> <p><i>Objectif : identifier et nommer des émotions</i></p> <p><i>Objectifs langagiers :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer des émotions (joie, colère, tristesse, peur) - Exprimer les raisons qui ont conduit à ressentir une émotion donnée 	<p>Etape 1 : recueil des représentations (10 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Pouvez-vous m'expliquer ce qu'est une émotion ? » - Montrer aux élèves les smileys et leur demander de nommer les émotions qui y sont associées - Possibilité de demander aux élèves de donner un exemple de cause du ressenti d'une émotion. « Pour quelle raison peut-on être en colère ? » - Redéfinition plus précise de l'émotion <p>Etape 2 : lecture de l'album « les couleurs des émotions » (20 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A chaque fois qu'une nouvelle émotion est présentée, proposer aux élèves de deviner de laquelle il s'agit en regardant l'illustration et d'expliquer pourquoi. On peut également leur demander d'expliquer le choix des couleurs associées. - Arrivés à la page des flacons remplis, demander aux élèves de rappeler quelles sont les émotions associées aux couleurs. <p>Etape 1 : Rappel des émotions vues en séance 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves doivent être capables de nommer l'émotion correspondant à un smiley pointé du doigt 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves doivent être capables de nommer les émotions (« il a mal » pour la tristesse), il est important d'être déjà assez précis et de reprendre ce type d'intervention pour permettre la conceptualisation. - Mettre en évidence la complémentarité entre les mimiques du monstre et le choix du décor, de la couleur. - La différence entre sérénité et joie risque d'être difficile à percevoir. Ne pas hésiter à dire que la « joie », c'est quand on est très content pour une raison précise alors que la « sérénité », c'est quand tout va bien, quand nous n'avons pas de problèmes, que rien ne nous rend triste, que l'on est apaisé. - Il est probable que les élèves fassent part d'événements identiques à ceux exprimés par d'autres enfants (et que ce 	<p>Classe entière – coin regroupement</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Images des smileys - Album « Les couleurs des émotions » d'Anna Llenas <p>Classe entière – coin regroupement</p>

<p>(10 minutes)</p> <p>Objectif : faire part au groupe-classe des raisons qui ont conduit à ressentir une émotion donnée</p> <p>Objectif langagier:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire une phrase syntaxiquement correcte : « j'ai ressenti de la ... quand ... » 	<p>par le PE.</p> <ul style="list-style-type: none"> - On peut demander aux élèves de mimer cette émotion <p>Etape 2 : Raconter un événement qui nous a conduits à vivre une émotion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le PE demande aux élèves volontaires d'expliquer ce qui leur, un jour, a provoqué chez eux la tristesse, la colère, la joie ou encore la peur. <p>[Il n'hésite pas à demander aux autres élèves s'ils ont vécu une situation similaire afin de souder le groupe-classe]</p>	<p>ne soit d'ailleurs pas forcément vrai).</p> <p>Afin de pallier ce biais, le PE peut demander, après qu'un élève se soit exprimé, si d'autres enfants ont vécu la même chose. Il précisera également qu'il est plus intéressant de partager des situations qui n'ont pas encore été abordées.</p>	<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Images avec les smileys
<p>Séance 2 - Expression des émotions en petits groupes (40 minutes)</p> <p>Objectif : s'exprimer sur ses propres émotions</p> <p>Objectifs langagiers:</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer devant les autres - Construire une phrase syntaxiquement correcte 	<p>Etape 1 (20 minutes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « J'aimerais que chacun d'entre vous me raconte ce qui vous a amené à ressentir différentes émotions. Est-ce que vous pouvez me dire, pourquoi vous avez déjà été joyeux ? Pourquoi vous avez ressenti de la joie ? » - Répéter la question avec la tristesse, la peur, la colère. <p>Etape 2 (20 minutes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> « A présent, je vais vous proposer de dessiner une situation, un moment où vous avez ressenti une émotion. Est-ce que quelqu'un a une idée ? » - S'assurer que chaque enfant a bien compris (faire reformuler) et qu'il choisit une émotion parmi les 5. <p>[Le PE notera une phrase explicative du dessin en dictée à l'adulte]</p>	<p>- Cette phase, correspondant au déroulement de la situation ritualisée, offrira davantage de sécurité aux petits parleurs n'osant pas s'exprimer en groupe-classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certains élèves risquent d'être intimidés par la demande, ne pas hésiter à faire parler d'abord les « grands parleurs » qui vont stimuler l'envie des autres de s'exprimer. <p>Si certains enfants ne souhaitent pas intervenir, ne pas insister, ils auront peut-être davantage envie de le dessiner. Si ce n'est pas non plus le cas : utiliser les smileys pour permettre aux enfants de partager des émotions qu'ils</p>	<p>Groupes de couleurs – dirigé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feuilles A4 vierges pour dessiner

<p>Séance 3 – Lecture et couleurs des émotions (30 minutes) – Autonomie</p> <p>Objectif : mémoriser la couleur associée aux émotions ainsi que leur écriture</p>	<p>[Avant de mettre en place cette séance, le PE aura relu l’histoire afin que les élèves aient en tête les émotions et les couleurs qui y sont associées dans l’album]</p> <p>Étape 1 – Lecture (seulement GS) En montrant la fiche : « Est-ce que certains d’entre vous sont capables de lire les mots entourés ? » [Si oui, demander comment ils ont fait / Si non, aider à faire la correspondance avec les images du monstre] « Vous allez chercher les noms d’émotions écrits en minuscules dans les listes de mots. Par exemple, dans cette liste-là, il va falloir trouver le mot entouré au-dessus, sérénité. » [Il sera important en bilan de demander aux élèves d’expliquer les procédures utilisées pour discriminer les mots]</p> <p>Étape 2 – Reconnaissance des émotions et de leur couleur (deuxième étape GS / première étape MS) « Vous allez devoir colorier les monstres de la bonne couleur. Il faut choisir la couleur qui correspond à l’émotion que ressent le monstre dans l’album.</p> <p>Les MS : je vais vous donner ces images. Si vous regardez bien, le monstre ressent une émotion différente à chaque fois. Les faire énoncer. Vous allez devoir retrouver les mêmes émotions sur votre feuille personnelle et les colorier de la même</p>	<p>ont pu vivre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves vont devoir comparer les mots avec le mot modèle pour s’assurer qu’il s’agit bien des mêmes. Pour certains d’entre eux, il faudra comparer de nombreuses lettres puisque le début est le même (étant donné qu’il est probable qu’ils commencent à comparer par le début du mot) <p>Différenciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire varier le nombre de mots à discriminer - Faire varier la proximité des lettres entre le modèle et les autres mots <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves vont devoir faire la correspondance entre les deux dessins de chaque émotion (elles sont toutes issues de l’album). <ul style="list-style-type: none"> - Etant donné que les élèves auront une fiche-modèle pour deux, on peut penser qu’ils vont échanger et réfléchir ensemble. 	<p>Groupes de couleurs – autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fiches de lecture des noms - d’émotions avec différents niveaux de difficulté / GS (x16) - Fiches monstres de couleurs (x28) - Fiches modèles couleurs / MS (x3)
--	---	---	---

	<p>couleur. [Demander reformulation]</p> <p>Les GS : « vous aurez les mêmes images pour vous aider sur votre premier exercice. Il faut bien regarder pour faire correspondre les couleurs. »</p> <p>« Sur cette fiche, plusieurs parties des visages ont été enlevées. Pouvez-vous me dire lesquelles ? »</p> <p>« Vous allez dessinez les parties manquantes. Seulement, chaque visage doit ressentir une émotion. Est-ce que quelqu'un peut me lire les émotions qui sont marquées sous les visages ? »</p> <p>[Mise en place du référentiel et explicitation de son utilisation avec les élèves]</p> <p>« Pouvez-vous m'expliquer comment on pourrait par exemple dessiner un visage qui ressent la colère ? »</p> <p>[Possibilité de faire un dessin servant d'exemple au tableau]</p>		
<p>Séance 4 - Le visage des émotions (20 minutes)</p> <p>Objectif : <i>Représenter les mimiques associées aux émotions</i></p> <p>Objectif langagier : <i>Rappel des différentes parties du visage</i></p>	<p>- Les parties du visage ne contribuant pas à l'expression d'une émotion ont volontairement été pré-dessinées pour que les élèves se centrent sur l'objectif (réduction des degrés de liberté)</p> <p>- Dessiner la peur risque d'être plus compliqué que pour les trois autres émotions. Néanmoins, les retours sur productions lors de la phase de bilan permettront aux élèves de constater différentes manières de représenter cette émotion</p>		<p>Groupes de couleurs – autonomie</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Référentiel avec les noms - Émotions colorés - Fiches visages à remplir plastifiés (x6)
<p>Séance 5 - Reconnaître les émotions (20 minutes)</p> <p>Objectifs : <i>identifier des émotions – entraînement / écrire le nom des émotions</i></p>	<p>- « Je vais vous distribuer des photographies de personnes. En les regardant, on peut reconnaître des émotions. Vous aurez également ces petites étiquettes où sont écrites les émotions. Si vous n'arrivez pas à les lire, comment faire pour savoir de quelles émotions il s'agit ? »</p> <p>Le but de l'exercice va être d'associer la bonne photographie à chaque émotion.</p> <p>Faire un exemple avec une image.</p> <p>Attention : il y a peut-être une image en trop, c'est un intrus qui ne correspond pas aux émotions des étiquettes !</p> <p>« Lorsque vous pensez avoir fini, vous pourrez vous</p>	<p>- Les élèves peuvent savoir de quel nom d'émotion il s'agit grâce à la couleur du papier. Si besoin, ils peuvent également utiliser un référent pour les couleurs en question (avec des images du livre).</p> <p>- Si les élèves se mettent à discuter entre eux, les laisser faire, le conflit socio-cognitif est intéressant dans ce contexte.</p>	<p>Groupes de couleurs – autonomie</p> <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Étiquettes - Émotions (5*6) - Photographies (6*6) - Feutres Velleda

<p>Séance 6 – L'intensité des émotions (20 minutes)</p> <p>Objectif : apprendre à mesurer l'intensité des émotions</p> <p>Objectifs langagiers : Adverbes (à peine, peu, légèrement, très, fort, beaucoup, énormément)</p> <p>Comparatifs (plus que, moins que, autant que)</p>	<p>entraîner à écrire le nom des émotions entre les deux lignes en dessous » (montrer). N'effacez rien avant que je vienne voir et laissez bien vos étiquettes sur les bonnes photos.</p> <p>Inducteur : les deux photos de la colère</p> <p>« Pouvez-vous me dire ce que vous voyez ? Quelle différence entre les deux photographies ? Comment sait-on que la femme est plus en colère sur cette photo ? »</p> <p>→ Conclusion : on peut donc ressentir une petite colère et une grosse colère.</p> <p>Explication de l'objectif : Aujourd'hui, nous allons travailler sur l'intensité des émotions. Est-ce que quelqu'un sait ce que veut dire le mot « intensité » ?</p> <p>⇒ Quand je veux savoir l'intensité d'une émotion, je veux savoir si l'émotion est forte ou faible. Si c'est une émotion qui est très importante où une émotion que je ne sens pas beaucoup.</p> <p>- Le PE donne un exemple de petite et grosse colère qu'il a vécu.</p> <p>-Demander des exemples de petites colères et de grosses colères aux enfants.</p> <p>Comparaisons :</p> <p>- Est-ce que je suis plus triste si ma feuille de dessin est déchirée ou si c'est mon doudou qui est déchiré ?</p> <p>- Quand est-ce que j'ai le plus peur ? Quand un copain me fait « bouh » dans le dos ou quand je crois voir un</p>	<p>- Si les enfants peinent à déterminer les émotions ressenties par la femme, leur demander de trouver des situations qui amèneraient cette femme à être dans cette posture. Demander également de l'imiter pour mettre en évidence son mécontentement.</p> <p>- Demander à un élève pouvant avoir des difficultés de compréhension de reformuler ce qui a été dit.</p> <p>- L'expression de l'enseignant permettra aux enfants de partager leur vécu plus facilement avec le groupe.</p> <p>Il est probable que les enfants, à ce jeune âge, peinent à justifier leur choix. Le fait qu'il l'exprime est déjà une bonne chose, leur capacité à justifier sera à</p>	<p>Classe entière – coin regroupement</p> <p>- 2 photographies de la femme (petite et grosse colère)</p> <p>- Emotiomètre et étiquettes prénoms</p> <p>- Noter les situations vécues (exprimées lors des séances précédentes) par les enfants semblables qui permettront leur comparaison</p>
---	---	---	--

	<p>monstre dans le noir ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que je suis plus en colère si on me prend mon doudou ou si on me prend un crayon de couleur que j'utilisais ? - Utilisation des situations exprimées par les enfants aux séances précédentes. <p>- Présentation de l'émotiomètre PE : « Que voyez-vous ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explications des adjectifs. - Explication du fonctionnement : quand nous ne sommes pas en activité, on peut venir mettre notre étiquette sur une émotion. On choisit également son intensité, si l'émotion est forte ou faible. Si vous le souhaitez, vous pourrez en parler avec la classe. 	<p>retravailler tout au long de l'année.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enfants ayant racontées des histoires semblables lors des séances d'expression, il sera pertinent de les comparer - A la suite de la séance, l'enseignant pourra montrer l'exemple en positionnant son étiquette sur l'émotiomètre en expliquant son choix. 	
--	--	---	--

Annexe 5 : séquence sur la médiation par les pairs

Domaine principal –Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
Séquence : la médiation par les pairs	Niveau : GS
<p>Compétences : « identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ; il apprend les règles de la communication et de l'échange ; première sensibilité aux expériences morales » (extrait des programmes de l'école maternelle) / ML-E « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre »</p> <p>Pré-requis : travail sur les émotions / participation à des débats philosophiques</p>	
Déroulement	
Séances	Consignes / rôle du maître, de l'élève
<p>Séance 1 – Qu'est-ce qu'un conflit ? (20 minutes)</p> <p>Objectif : conduire les élèves à élaborer une définition commune du conflit</p> <p>Objectifs langagiers : s'écouter, être capable de raconter une situation vécue, définir un concept à l'oral.</p>	<p>Pour la mise en place de cette séance, tenter d'exploiter un conflit ayant eu lieu dans la cour de récréation ou dans la classe pour illustrer la première étape si les élèves peinent à évoquer des situations de conflits.</p> <p>Etape 1 : Brainstorming « Avez-vous déjà vécu une situation de conflit ? » Discuter avec le groupe pour savoir si ce sont effectivement des situations de conflit ou non.</p> <p>Etape 2 : Définir ce qu'est un conflit Elaborer une définition commune, avec les attributs essentiels du conflit. Dictée à l'adulte. « Un conflit, c'est lorsque deux personnes s'affrontent car elles ne sont pas d'accord entre elles. Elles peuvent s'insulter ou se bagarrer. »</p> <p>Etape 3 : Repérer les caractéristiques importantes d'un conflit - Acteurs du conflit : deux enfants, un enfant-un adulte, plusieurs enfants contre un enfant, deux filles, deux garçons...</p> <p>- Problème à l'origine du conflit : désir du même objet, divergence de goût, d'opinion, coup donné sans vouloir faire mal, triche, accusation fautive, vol, utilisation d'un objet sans demander, moquerie, manque de respect, etc.</p> <p>- Sentiments provoqués à l'origine du conflit : on peut évoquer l'intensité</p> <p>- Le problème a-t-il été résolu ? Est-on toujours ami ? S'est-on pardonné ? Ai-je obtenu ce que je voulais ?</p>
<p>Séance 2 – Résoudre le conflit (30 minutes)</p> <p>Objectif : Identifier et comprendre les différentes étapes de la médiation par les pairs</p> <p>Objectifs langagiers : s'écouter, tenter de</p>	<p>Etape 1 : Brainstorming (10 minutes) Comment peut-on résoudre un conflit ? Comment le régler, arrêter le conflit ? → Avez-vous des idées de solutions ? Les enfants vont très probablement dire « on va voir un adulte ». Repartir de cette réponse pour dire « J'aimerais bien que ce ne soit plus les adultes qui règlent les conflits. Vous êtes des grands maintenant. Comment pourriez-vous faire pour régler le conflit sans faire appel à un adulte ? » → Amener les élèves à évoquer la médiation par les pairs « Si je vous parle de ça, c'est que j'aimerais que vous soyez capables de régler vous-mêmes les conflits. J'aimerais que l'on mette en place dans la cour de récréation des médiateurs. Les médiateurs, ce sont des enfants qui régleront les conflits. Si deux enfants se disputent par exemple, les médiateurs viendront les</p>
	Conditions d'exécution
	<p>- Tous le GS au coin regroupement - Tableau blanc mobile pour prendre des notes - Dictaphone</p> <p>Tous les GS au coin-regroupement - Dictaphone - Tableau blanc - Ordinateur + extrait vidéo</p>

<p>reformuler ce qui a été dit dans la vidéo, synthétiser une explication, échanger et coopérer avec les pairs</p>	<p>voir pour résoudre le conflit.</p> <p>Etape 2 : Visionnage des extraits de « Graine de médiateurs » Je vais vous montrer une vidéo où l'on voit des enfants qui règlent un conflit avec des médiateurs. La médiation se fait en plusieurs étapes, on ne la fait pas comme on veut. Il va falloir bien écouter comment ça se déroule pour que vous puissiez faire pareil plus tard. » [Entre chaque étape, faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils ont vu et noter un résumé de l'étape] - Ecouter les faits : on demande aux enfants qui se sont disputés de raconter chacun ce qui s'est passé - Ecouter les émotions ressenties : comment t'es-tu senti ? - Ecouter les besoins : que veux-tu de la part de l'autre enfant ? - Chercher des solutions : comment faire pour répondre à ses besoins ?</p>	
<p>Séance 3 – Jeux de rôle (30 minutes)</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etre capable de jouer différents rôles - Mémoriser les différentes étapes de la médiation et les réaliser 	<p>Etape 0 : Rappel de la séance précédente + présentation de l'aide-mémoire des étapes de la médiation.</p> <p>Etape 1 : Proposer une situation de conflit qui va être résolu par l'enseignant Raconter le conflit oralement qui va être joué par deux enfants : tandis que X jouait avec l'appareil photo de l'accueil (jouet), Y lui a arraché des mains. X s'est mise en colère et a commencé à frapper Y. Les deux enfants se mettent à se bagarrer, le médiateur arrive. → Les enfants jouent la scène et le PE rappelle pour mettre en place une séance de médiation. [Le PE doit bien penser à toujours reformuler ce que les élèves ont dit]</p> <p>Etape 2 : Proposer une situation de conflit qui va être résolue par deux élèves [Proposer un signe distinctif pour les médiateurs, qu'ils auront également dans la cour, ex : bracelets réfléchissants] « X a trouvé un objet dans la cour, Y veut voir ce que c'est. Mais X ne veut pas lui montrer, il veut le garder pour lui. Y se met en colère et pousse X. X se met à pleurer et décide d'aller voir des médiateurs. » - Analyse de l'acte de médiation Les élèves analysent ce qui s'est passé et peuvent donner des conseils aux médiateurs. → Proposer aux élèves de rejouer la scène avec les conseils (le PE prendra bien le temps de les répéter)</p> <p>Bilan</p> <p>→ Cette séance peut être renouvelée x fois.</p>	<p>Coin regroupement : Tous les GS. [Penser à enregistrer les scènes] - Signes distinctifs pour les médiateurs (bracelets réfléchissants)</p>

Annexe 6 : retranscription de la médiation par les pairs

Enseignant : Allez-y les médiateurs, je vous laisse régler le conflit.

Yasmine : Qu'est-ce qui s'est passé Chloé ?

Chloé : En fait, je suis sauté dessus Victor et Nathan il ne voulait pas

Nathan : Heu en fait c'est pas que je voulais pas mais c'est parce que, bah ça m'énerve

Yasmine : Bon, attends. C'est Chloé qui parle. « Il ne voulait pas et quoi ? »

[Chloé n'ose pas rajouter quelque chose]

Nathan : C'est à moi ?

Yasmine : Oui

Anna : Oui

Nathan : Beh en fait ...

Yasmine : Qu'est-ce qui s'est passé Nathan ?

Anna (en montrant Nathan du doigt) : Quand on te fait ça, bah ça veut dire que c'est à toi.

Yasmine : Non, tu dois dire. Sinon on sait pas.

Nathan : Laisse tomber on va jamais s'en sortir

Yasmine : Mais si. Qu'est-ce qui s'est passé Nathan ?

Nathan : Beh en fait, Brune a sauté sur Victor et en fait moi ça m'a stressé, comme elle le fait tout le temps à la récré. Du coup on s'est bagarré.

Yasmine : Qu'est-ce que tu as ressenti Chloé ?

Chloé : La tristesse

Anna : Pourquoi la tristesse ?

Chloé : Parce qu'il m'a fait mal

Yasmine : Parce qu'il t'a fait du mal.

Anna : Et toi Nathan, qu'est-ce que tu as ressenti ?

Nathan : La colère.

Yasmine : Pourquoi ?

Nathan : Parce qu'elle arrêta pas de sauter sur Victor, et du coup, moi après, ça me stresse, stresse, stresse comme elle le fait tout le temps. Elle le fait tous les jours, moi après je m'inquiète parce que après, plus personne joue avec moi.

[Ici, les interactions cessent, je décide donc d'intervenir]

Enseignant (en regardant les médiatrices) : Les filles ?

Yasmine : Comment on pourrait solu... solutionner le conflit ?

Anna : Se réconcilie, être réconciliés.

Chloé : On pourrait plus se bagarrer et que je serai plus souvent avec Nathan, pas que avec Victor.

Yasmine : OK... Et toi Nathan tu proposes quoi ?

Nathan : Qu'on se bagarre plus.

Yasmine : Est-ce que Chloé tu es d'accord avec Nathan ?

Chloé : Oui.

Yasmine : Et toi, Nathan, tu es d'accord avec Chloé ?

Nathan : Je suis d'accord.

Anna : Vous vous serrez la main.

[Chloé et Nathan se serrent la main]

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.

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.

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

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