



HAL
open science

Apprendre à communiquer est-il essentiel pour mieux vivre ensemble au cycle 1 ?

Émilie Nougier

► **To cite this version:**

Émilie Nougier. Apprendre à communiquer est-il essentiel pour mieux vivre ensemble au cycle 1 ?. Education. 2018. dumas-01813600

HAL Id: dumas-01813600

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01813600>

Submitted on 12 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.

**Apprendre à communiquer est-il essentiel pour mieux vivre
ensemble au cycle 1 ?**

Emilie Nougier

Sous la direction de

Solange Beauchesne

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

Mention Enseignement Premier Degré

**Apprendre à communiquer est-il essentiel pour mieux vivre
ensemble au cycle 1 ?**

Emilie Nougier

Sous la direction de

Solange Beauchesne

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

Mention Enseignement Premier Degré

Sommaire

1	Introduction.....	3
2	Comment fonctionne la communication et à quoi sert-elle ?	5
2.1	Sciences de la communication : trois modèles complémentaires.	5
2.1.1	Les modèles techniques.	5
2.1.2	Les modèles linguistiques.	6
2.1.3	Les modèles psychosociologiques.	8
2.2	Les enjeux de la communication dans les relations sociales.	10
2.2.1	Les objectifs d'une communication réussie.	10
2.2.2	Les enjeux de la communication à l'école maternelle.	12
3	Comment développer la communication chez l'enfant ?.....	14
3.1	La communication chez le tout-petit.....	14
3.1.1	La communication non verbale.....	14
3.1.2	La communication verbale.....	15
3.2	Comment améliorer la communication de l'enfant ?.....	16
3.2.1	Savoir émettre.	17
3.2.2	Savoir écouter.	20
3.2.3	La communication non-violente.	22
4	Les observations en contexte classe et leur analyse.....	24
4.1	Récoltes de données.	24
4.2	Remédiation.	29
4.2.1	Travail sur les émotions	29
4.2.2	La résolution de conflit.	31
4.2.3	Travail sur la communication.	32
5	Conclusion	35
6	Bibliographie.....	37
7	Annexes.....	39

1 Introduction

Scolarisation des moins de 3 ans.

La scolarisation des enfants les plus jeunes est au cœur des préoccupations du gouvernement. D'ailleurs, le Ministère de l'éducation Nationale l'annonce : l'école maternelle est le moment de la première expérience collective. L'enfant y apprend le respect de soi, l'attention aux autres et l'entraide ; il apprend aussi à coopérer, à s'engager dans l'effort et à persévérer. Les années d'école maternelle posent les bases des apprentissages ultérieurs. Elles sont par conséquent décisives.¹ (Ministère de l'Education National, 2016)

C'est pour cette raison que de plus en plus d'enfants de moins de 3 ans sont accueillis au sein des établissements scolaires. Or, accueillir un enfant de moins de 3 ans, c'est accepter ses spécificités et ses besoins. L'école est un lieu où « les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble », nous disent les programmes² (Ministère de l'Education National, 2015). Mais comment « apprendre ensemble » lorsque le « vivre ensemble » est si peu naturel pour un enfant de 2 ans ?

Spécificités des moins de 3 ans et constat.

Dans la classe de Très Petite Section (9) et Petite section (11) d'une école classée « école à aider », vivre ensemble n'est pas toujours chose facile. Cette classe est composée de 20 élèves dont 13 garçons et 7 filles provenant pour la plupart d'un milieu social défavorisé. Malgré un climat général que l'on pourrait qualifier de « bon », les querelles ne sont pas rares. Marin a pris le jouet des mains de Nicolas, Thomas a mordu Lucien et a griffé Théo. Pourquoi tant d'agressivité ? On parle bien d'enfants de 3 ans voire moins ? D'où vient cette violence si spontanée ? On sait d'emblée que le jeune enfant n'a pourtant pas la volonté de blesser, alors quelles raisons vont le pousser à agir de la sorte ?

Tout d'abord, un enfant de moins de 3 ans n'est pas en mesure de contrôler ni de réguler ses émotions et ses désirs : il agit par pulsions. En effet, le cortex préfrontal où se prend la décision d'agir n'est pas encore mature chez le jeune enfant pour servir de filtre et lui permettre d'inhiber une action.

¹ Ministère de l'Education National, Réussir le développement de la scolarisation des moins de 3 ans, Dossier de presse, <http://www.education.gouv.fr/cid100762/reussir-le-developpement-de-la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-3-ans.html>.

² Ministère de l'Education National, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940.

De plus, l'enfant est dérouté par les réactions qu'il peut avoir en face de lui car elles sont différentes de celles qu'il voit à la maison. En maternelle, l'enfant n'a pas eu souvent l'occasion de se confronter aux autres. Il a l'habitude, avec ses parents d'avoir à faire à des réactions prévisibles et ne comprend donc pas lorsque l'autre ne réagit pas systématiquement comme il le souhaiterait³ (cf. Solène Bourque, 2016).

Généralement, c'est le besoin de posséder un objet qui l'anime. Il désire un objet et se le procure même si celui-ci se trouve dans les mains d'un autre. Les disputes vont donc avoir lieu lorsque l'objet du désir est commun : objet ou attention d'une même personne. Cela nous arrive aussi, à nous adulte, de convoiter un même dessein. Et pourtant, voit-on papa et maman se mordre parce que l'un a pris le sel sur la table alors que l'autre le voulait aussi ? Les enseignants se tapent-ils lorsqu'ils veulent le même créneau en salle de motricité ? Heureusement, non. Nous savons, non seulement attendre et patienter, mais aussi et surtout communiquer, nous expliquer, argumenter et trouver un terrain d'entente. Comment faire alors, si nous n'avons pas cette possibilité langagière ? S'il nous manquait les mots ?

Le jeune enfant a des difficultés à communiquer via le langage verbal. Les enfants de moins de 3 ans n'ont pas encore tous développé un langage suffisamment élaboré pour exprimer précisément leurs envies et leurs émotions. De même, la colère et la frustration sont souvent vécues avec une violence extrême car contenues et réfrénées. L'enfant de 3 ans, lui, a acquis la notion de partage mais reste égocentrique et a du mal à accepter le refus. Il va donc s'agir pour l'enfant d'apprendre à freiner certaines pulsions tout en s'affirmant face aux autres.

C'est ce dernier point qui va m'intéresser pour ce mémoire. Dans quelle mesure apprendre à communiquer va permettre de mieux vivre ensemble ? Comment permettre à des jeunes enfants partageant le même espace, le même matériel et l'attention des mêmes adultes de s'affirmer face aux autres tout en se respectant mutuellement ?

Pour cela, je vais m'intéresser en premier lieu à la communication en en déterminant ses fonctions ainsi que les modèles théoriques mis en lumière au cours de l'histoire, mais également ses enjeux. En second lieu, j'exposerai les différents moyens qui pourraient permettre à tous les élèves, malgré le niveau de langage hétérogène, d'entrer dans une communication efficace. Enfin, après une présentation de mon contexte de classe et de données récoltées, j'analyserai les différentes solutions que j'ai mises en place.

³ Solène Bourque (psychoéducatrice), Naître et grandir, L'enfant agressif, article, http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naître-grandir-enfant-agressif-comment-intervenir.

2 Comment fonctionne la communication et à quoi sert-elle ?

2.1 Sciences de la communication : trois modèles complémentaires.

Le petit Robert met en lien étroit communication et transmission d'information. C'est la définition moderne la plus courante : « passage ou échange de messages entre un sujet émetteur et un sujet récepteur au moyen de signes, de signaux » (Dictionnaire de langues françaises, 1976). Étymologiquement, le mot vient du latin *communicare*, « mettre ou avoir en commun ». A leur début, *communio* et *communication* étaient ainsi, utilisés indifféremment pour signifier le partage et la mise en commun. Ces deux termes ont ensuite été légèrement détachés, conférant spécifiquement au premier une portée religieuse. Un autre sens fait son apparition au XVII^e siècle : de partage, on passe à transmettre, associant petit à petit une acception plus technique comme les routes et les chemins de fer qui deviennent des « moyens de communication » ou plus tard, les nouvelles technologies qui vont renvoyer la communication au moyen de transmission d'un point vers un autre en passant par une multitude de médias (cf. Yves Winkin.).⁴

La communication qui nous intéresse ici, est la transmission entre individus qu'elle soit verbale, gestuelle ou autre. On estime qu'il y a communication si la réception du message a une incidence observable sur le comportement du destinataire. De nombreux théoriciens se sont penchés sur le sujet et ont permis de mettre en lumière certains facteurs.

On peut ainsi distinguer trois grands types de modèles : les modèles « techniques », principalement axés sur les problèmes de la transmission des signaux; les modèles linguistiques, privilégiant le message; et les modèles psychosociologiques, envisageant plutôt la communication dans ses mécanismes psychologiques et sociaux (Picard, 1992, p.69).

2.1.1 Les modèles techniques.

Le modèle le plus courant d'après guerre est celui de Shannon et Weaver⁵. Ces deux théoriciens vont mettre en lumière le bruit : un phénomène parasite qui altère le signal de telle manière que le message reçu est différent de celui qui est émis. Harold D.Lasswell⁶, lui, se penche sur la communication de masse. Il démontre que la communication est un processus d'influence et de persuasion qui met l'accent sur la finalité, c'est-à-dire l'effet de la communication. Avec ces deux études, la communication reste linéaire et centrée sur le transfert d'informations. Les situations de communication présentées sont dégagées de tout contexte et l'influence entre l'émetteur et le

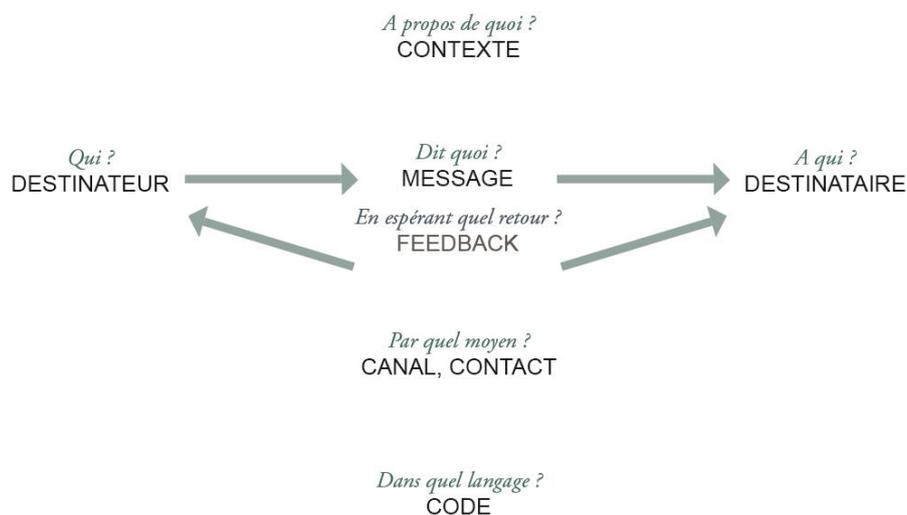
⁴ Yves Winkin (professeur des universités), Aux sources du mot communication, encyclopédie, <https://www.universalis.fr/encyclopedie/communication/1-aux-sources-du-mot-communication/>

⁵ Claude Shannon – Chercheur ingénieur électricien et mathématicien. Warren Weaver – Mathématicien et philosophe de la communication.

⁶ Harold D.Lasswell (1948) - Chercheur américain.

récepteur n'est pas pris en compte (cf. Picard, 1992, p.70-71). C'est pourquoi, le modèle de Riley et Riley va inclure le contexte social et l'appartenance au groupe des deux acteurs de l'échange. Aussi, les visions précédemment linéaires vont évoluer vers un processus circulaire, notamment avec la notion de feedback ou rétroaction, qui prend en compte désormais, la réaction du récepteur et son retour vers l'émetteur. (cf. Picard, 1992, p.72) Malgré les évolutions notables, ces trois conceptions négligent la nature du message et en oublient le rôle du langage, ainsi que son influence, dans la communication. Ce sont ces manques que les modèles linguistiques vont tenter de combler.

Schéma 1 : Modèle de Riley&Laswell.



2.1.2 Les modèles linguistiques.

Deux modèles font figures de références dans le domaine de la linguistique et tentent de prendre en compte toute la complexité de la communication humaine. Celui de Roman Jakobson (1963) et celui de Dell Hymes (1962).

Tout d'abord, Jakobson, dégage « six facteurs auxquels il fait correspondre six fonctions communicatives spécifiques » (Picard, 1992, p73). Les facteurs sont : le destinataire, le message, le destinataire, le code, le contact et le contexte. Ceux-ci s'imbriquent comme tel : le destinataire envoie un message au destinataire. Ce message est transmis sous forme de code via le contact et ce, dans un contexte précis. Le contact est le canal physique et la connexion psychologique qui permet d'établir et de maintenir la communication entre les deux acteurs. Dans ce modèle, le message demande à être encodé pour être partagé puis à être décodé pour être compris. Les fonctions communicatives qui sont rattachées à ses facteurs sont :

-la **fonction expressive** ou émotive qui pointe le fait que le destinataire est émotionnellement impliqué dans ce qu'il transmet.

-la **fonction conative** qui est centrée sur le destinataire et sur l'effet que le message va produire sur lui.

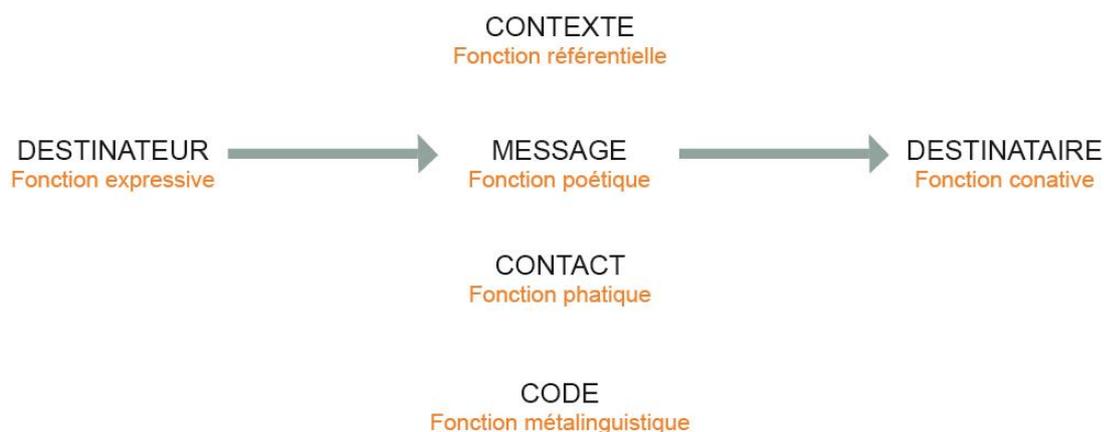
-la **fonction phatique** qui renvoie à tout ce qui va permettre de maintenir le contact.

-la **fonction métalinguistique** qui définit les formulations permettant de s'assurer d'un langage commun.

-la **fonction référentielle** qui donne implicitement le sens du message selon le contexte dans lequel il est produit.

-la **fonction poétique** qui est la forme esthétique du message.

Schéma 2 : Modèle de Jakobson.



Ce modèle, malgré son exhaustivité, ne prend pas suffisamment en compte le contexte social de la communication. Hors, « une relation entre deux individus est, en circonstance, la rencontre particulière de deux mondes. L'univers de chacun avec son histoire personnelle, ses objectifs, sa personnalité, ses modalités propres, se croise avec l'univers de l'autre » (Nifle, 2004)⁷.

C'est pour cela que le modèle Speaking créé par D. Hymnes émerge en 1962. Ce dernier prend en compte **la situation** de communication, c'est-à-dire le cadre ou le lieu de l'interlocution mais aussi la scène, à savoir l'aspect culturel et psychologique de l'échange. Hymnes inclut également d'autres

⁷ Roger Nifle, La communication et les relations humaines, 2004, Article du « Journal Permanent de l'Humanisme Méthodologique », <http://journal.coherences.com/article26.html>.

composantes : **les participants** qui extérieurs ou impliqués, vont influencer l'échange ; **les finalités** qui incluent autant l'intention que le résultat produit ; **les actes** qui constituent la forme, le style et le contenu du message ; **le ton** ou « la manière dont on le dit » ; mais également **les instruments** qui regroupent les différents canaux tels que les gestes, les sons etc., mais aussi la forme de la parole comme le registre utilisé ou le dialecte. **Les normes et le genre** du discours sont également des composantes prises en compte par Hymnes.

Ces deux modèles linguistiques proposent un regard plus riche de la communication, mais ils ne considèrent pas les aspects psychosociologiques qui influencent d'une façon notable l'acte de communiquer.

2.1.3 Les modèles psychosociologiques.

A travers les travaux de psychosociologues, on peut voir « qu'un grand nombre d'informations sont émises par des voies « non verbales » (les gestes, les mimiques, les postures, le ton ...) et que cette forme de communication, fondamentale, ne « fonctionne » pas comme le langage verbal. » (Picard, 1992, p76). D'ailleurs, des chercheurs de plusieurs disciplines rassemblées par l'Ecole Palo Alto⁸ décrivent une certaine logique de la communication qui découle de redondances et de répétitions. Ainsi, Waltzalwick⁹ fait émerger 4 axiomes (cf. Garitte, 1998, p.29) :

- « On ne peut pas ne pas communiquer » (Waltzalwick, et al. Op. cit., p.48). Autrement dit, chaque émission qu'elle soit consciente ou non, est porteuse d'une signification : à tout comportement est attribué un sens. Par exemple, une absence de réponse à un « Bonjour » peut être perçue comme une impolitesse voire un affront.

- « Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tel que le second englobe le premier et est par suite une métacommunication. » (Waltzalwick, et al. Op. cit., p.52). En effet, lorsque nous communiquons nous nous attachons au contenu : c'est l'information que l'on souhaite transmettre qui prime. Seulement, la relation que l'on a avec notre interlocuteur peut nuire à cette transmission puisque le récepteur prête des intentions à chacun des signaux émis, même si ceux-ci sont inconscients. La relation entre les deux acteurs altère donc, la lecture et par-là même, la réception du message.

- « Les êtres humains usent de deux modes de communication : digitale et analogique. » (Waltzalwick, et al. Op. cit., p.65). Le mode « digitale » correspond à la langue qui est fondée sur

⁸ Ecole Palo Alto : il s'agit d'un groupe de chercheurs qui ont travaillé ensemble autour de la théorie de la communication et de la relation entre les individus.

⁹ Waltzalwick, Helmick-Beavin et Jackson, Une logique de la communication. 1967.

des signaux arbitraires. Le mode « analogique » lui, est relatif à l'expression corporelle établie sur des signaux dits « motivés ». Toute communication non-verbale est d'ailleurs, de nature analogique. Cette communication bien que très large, manque de précision et ne connaît pas la négation. De même, le mensonge y est très difficile. Le mode « digital » va donc permettre de préciser, de complexifier et de recadrer le message et ainsi d'éviter les interprétations hasardeuses.

- « La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre pairs » (Waltzwick, et al. Op. cit., p.57). En effet, la causalité des comportements est circulaire et non pas linéaire. La relation entre deux individus va donc dépendre des rétroactions simultanées. Concrètement, il est aisé de s'apercevoir que notre comportement sera influencé par les réactions de l'autre : nous ne réagissons pas de la même manière selon que notre interlocuteur nous montre de la bienveillance ou de l'impatience ; et pourtant, nous omettons souvent de voir à quel point nos propres attitudes vont également modifier les retours de l'autre.

Ces travaux ont permis de montrer que la communication ne se réduisait pas uniquement à une relation entre un émetteur et un récepteur mais plutôt à un rapport psychosocial entre les deux. En d'autres termes, le statut, l'identité sociale et la position respective de l'un et de l'autre des acteurs sont déterminants.

Cette approche précise la notion de « contexte » qui regroupe plusieurs éléments qu'ils soient langagiers comme le *co-texte* ou extra-langagiers comme la *situation*. La *situation* comprend le *cadre* qui est constitué d'aspects aussi bien topologiques que physiques et temporels, l'*institution* qui renvoie à la culture mais aussi aux normes, le *nombre de participants* ainsi que leurs *relations* (rôles et statuts). De même, la notion de *réception* a également été reconsidérée en lui attribuant le travail d'interprétation que les modèles antérieurs mettaient de côté. « Le travail de compréhension consiste à sélectionner parmi les implications de l'énoncé explicite celles qui sont pertinentes par rapport au contexte » nous dit D. Picard (Picard, 1992, p.80).

De plus, les psychosociologues ont également mis en évidence les règles auxquelles était soumis l'acte de communiquer : les règles linguistiques d'abord, les règles conversationnelles et les règles rituelles ensuite. Même si les premières étaient connues depuis longtemps, les dernières prennent en compte la langue commune et les conventions sociales (usages, culture, politesse et savoir-vivre). Pendant longtemps, le canal acoustique a évincé les autres canaux (visuel, kinésique, etc.) de l'analyse de la communication mais l'étude des comportements humains a largement contribué à la reconnaissance des différents moyens de communication. La communication est donc, dite

« multicanale » puisque différentes composantes interviennent : de la construction de la signification du message de l'émetteur à l'interprétation que peut en faire le récepteur. (cf. Garitte, 1998, p.47)

Ces différents modèles complémentaires permettent de passer de la notion de communication à celle d'interaction. D'un message encodé puis décodé, on passe à un système plus complexe mettant en lumière des éléments qui ne peuvent être isolés les uns des autres. Les composantes verbales, non verbales et para verbales coexistent et concourent à donner du sens. Nous voyons donc, que la communication est un processus à considérer dans son ensemble et que l'on ne peut négliger certains aspects sans la mettre en péril. Il convient maintenant d'en déterminer tout l'enjeu.

2.2 Les enjeux de la communication dans les relations sociales.

2.2.1 Les objectifs d'une communication réussie.

« L'homme est un être sociable ; la nature l'a fait pour vivre avec ses semblables » nous dit Aristote. Aussi, les hommes ne peuvent se contenter de vivre les uns à côté des autres sans interagir. La communication a pour but premier de faire passer un message, mais en réalité, elle cherche à répondre à plusieurs objectifs.

La communication a un premier enjeu informatif. Elle permet de transmettre des connaissances, des informations ou même des émotions et des sentiments. La communication permet de « dire » à l'autre pour susciter un retour, une action ou simplement pour partager ou diffuser. Que le message passe par le verbale, le non-verbal, la voie directe ou des médias tels que la radio, internet, la télévision ou la publicité, qu'il soit interpersonnel ou de masse, l'acte de communiquer répond au même objectif : informer.

La communication a aussi un enjeu identitaire puisqu'elle permet de trouver sa place au sein d'un groupe, de s'affirmer aux yeux des autres. C'est la manière dont nous interagissons avec autrui que nous créons notre rôle au sein de la société. Selon s'il on est effacé, expansif ou modéré, nous n'aurons pas la même reconnaissance au regard des autres. Selon Erving Goffman¹⁰, c'est notre identité sociale qui se construit à travers l'acte de communiquer. Ainsi, nous ne nous exprimerons pas de la même manière selon le contexte où l'on se trouve, en fonction de l'image que nous souhaitons renvoyer. Par exemple, si nous sommes le patron d'une entreprise, nous aurons tendance à vouloir montrer notre autorité au sein de l'établissement, mais nous entretiendrons une toute autre relation lorsque nous nous trouverons être le patient d'un médecin. De même, nous serons plus

¹⁰ Erving Goffman (1922-1982) – sociologue américain d'origine canadienne.

facilement prêts à faire des concessions devant un policier lors d'un contrôle routinier que devant l'automobiliste qui nous aura abîmé notre voiture. Certains rapports sociaux sont pré-établis par la société, comme les clients/vendeurs, maître/élève ou même parent/enfant; ou par la situation comme le cas de la victime et du responsable lors d'un accident; d'autres sont plus flous. Ces derniers vont se construire au fur et à mesure que l'on avancera dans l'échange. De même, la connaissance que l'on a de notre interlocuteur va également modifier la manière dont on s'adressera à lui. Par exemple, un ami dont on sait qu'il peut se froisser facilement méritera que l'on prenne des gants pour aborder certains sujets. (cf. Lipiansky, 1993, p.32) Mais « l'identité n'est pas seulement la condition ou l'enjeu de la communication : elle en est aussi la résultante. » (Lipiansky, 1993, p.34) C'est dans une relation d'identification ou d'opposition à autrui que va se définir la conscience de soi.

La communication peut également, avoir un enjeu relationnel. On communique pour créer ou entretenir des relations. C'est pourquoi l'objectif ici, est la réussite de la communication et tous les moyens pour y parvenir vont être employés. Qu'il s'agisse des formes de politesse ou des règles de savoir-vivre, tous les chemins vont être utilisés pour garantir une entente entre les deux parties. C'est d'ailleurs à cette fin que nous créons des normes pour nous comprendre. Des codes sociaux sont mis en place pour permettre à chaque acteur de pouvoir s'y référer. C'est d'ailleurs l'enjeu relationnel qui va permettre de résoudre les conflits. On va chercher par la communication à retisser un lien, à trouver un terrain d'entente.

La communication a enfin, des enjeux d'influence puisqu'elle va permettre d'agir sur l'autre en modifiant ses pensées ou ses actions. On va tenter non seulement de transmettre un point de vue mais aussi de convaincre l'autre pour qu'il y adhère. Qu'il s'agisse d'un ordre pour obtenir la réalisation d'une action, d'une demande, d'un conseil, d'une consigne ou même d'un point de vue, la communication va être menée afin d'inciter l'autre à agir selon sa volonté.

Nous voyons donc que la communication répond à de nombreux objectifs. Adulte, nous avons tous plus ou moins conscience des enjeux et du rôle que joue la communication dans la relation à l'autre. Certains maîtrisent plus ou moins bien les différents aspects, mais globalement, l'expérience personnelle concourt à se créer ses propres capacités à communiquer. Qu'en est-il des jeunes enfants qui sont au début de leurs interactions avec les autres ?

2.2.2 Les enjeux de la communication à l'école maternelle.

Confronté aux autres à l'école, l'enfant dépourvu de verbe va immédiatement éprouver une intention communicative, mais quels sont les enjeux réels de la communication à l'école maternelle ?

En premier lieu, l'enfant a des besoins qui doivent être satisfaits, si tant est que l'interlocuteur puisse les percevoir et les comprendre. L'élève qui se retrouve en classe doit partager l'espace, le matériel mais aussi l'attention des adultes présents, avec ses pairs. Pour avoir accès aux jeux, au matériel ou à la disponibilité de l'autre, il doit s'exprimer ou attirer l'attention. La communication, qu'elle soit verbale ou non, est donc la condition obligatoire pour accéder à ses besoins et obtenir ce qu'il désire. Hors, contrairement à la relation parentale qui anticipe et traduit les besoins avant même qu'ils soient formulés, l'enseignant, l'ATSEM¹¹ ou les camarades vont avoir besoin d'un code commun pour déchiffrer les demandes précises. L'enfant doit donc, utiliser des moyens « conventionnalisés » pour exprimer ses intentions (cf. Bruner, 1983, p.36). Ces conventions sont linguistiques mais également culturelles. Comment réaliser sa demande et solliciter son interlocuteur pour que l'échange se fasse dans les conditions les plus heureuses ? (cf. Bruner, 1983, p.121). Un des enjeux de la communication pour l'élève, est donc d'obtenir la satisfaction de ses besoins.

En second lieu, lors de sa première année de scolarisation, l'élève est confronté à des réactions qu'il ne connaît pas, il veut interagir avec ses pairs et il cherche à trouver sa place au sein de ce nouvel entourage. C'est pourquoi, il doit apprendre à lire et à reconnaître les comportements des autres. Tout l'enjeu de la communication chez le jeune enfant, est de mieux comprendre l'autre et le monde qui l'entoure pour trouver sa place au sein du groupe. La communication va donc, permettre aux élèves de s'intégrer dans le groupe classe mais aussi de s'affirmer devant les autres. C'est grâce aux interactions qu'il va vivre avec ses pairs mais aussi avec l'adulte, qu'il va pouvoir construire son sentiment d'appartenance au groupe classe.

De même, dans le contexte collectif qu'est l'école, l'interaction qu'elle soit avec l'adulte quel qu'il soit ou avec les autres élèves, est une condition essentielle aux apprentissages et aux progrès de chacun. Pour progresser et évoluer, l'enfant a non seulement la nécessité de comprendre ce qu'on attend de lui, mais il doit de surcroît, échanger avec ses pairs pour enrichir et élargir ses propres perceptions. (cf. Panazol, Favoriser la communication, article, p.29) La communication est donc, d'une part, un objet d'apprentissage et d'autre part, un moyen d'apprentissage. On retrouve ici, la fonction première de la communication qui est la transmission d'information et de savoirs. En effet,

¹¹ ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

les enfants vont devoir comprendre les consignes et saisir les objectifs pour pouvoir entrer dans les apprentissages. De plus, ce sont les questionnements et les échanges qui permettent aux enfants de confronter leur point de vue et de découvrir de nouvelles manières de faire. Pour ce faire, la communication va devoir s'apprendre pour être efficace. D'où l'apprentissage de la langue mais aussi des composantes nécessaires à une communication réussie. Communiquer s'apprend.

Enfin, arrivé à l'école, le jeune enfant va devoir faire face à des agressions ou des frustrations. La communication va donc être un moyen du « vivre ensemble ». C'est la médiation par le langage qui va permettre d'engager la résolution de conflits et de trouver un terrain d'entente. La communication va rendre possible la relation à l'autre, elle va recréer un lien. Le langage va permettre de prévenir les gestes et les actes de violence en offrant à l'enfant la possibilité de repérer ce qui se passe en lui avant d'agir, à mettre un délai entre son envie à l'instant et sa réalisation¹² (cf. Guillaud, 2016, p.8). Le langage va contribuer à mettre en place les fonctions exécutives de l'enfant.

Les enjeux de la communication en première scolarisation sont donc nombreux. Outre la satisfaction des besoins de l'enfant et le fait que la communication représente un réel outil d'apprentissage, un des enjeux forts de la communication en Petite Section, est la prévention et la résolution des conflits, mais également la condition essentielle du « vivre ensemble ».

¹² Issu de la préface rédigé par Edith Tartar Goddet – Auteure, elle organise pour l'Education nationale des formations sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la prévention de la violence et la gestion des conflits.

3 Comment développer la communication chez l'enfant ?

3.1 La communication chez le tout-petit.

3.1.1 La communication non verbale.

La communication demande que les deux acteurs d'un échange interprètent le message et son intention. A-t-on besoin de mots pour se faire comprendre ou bien y a-t-il communication avec juste un sourire, une attitude ? A partir de quand peut-on considérer qu'il y a communication ?

Jérôme Bruner affirme que dès nourrisson, l'être humain « est extraordinairement social et axé sur la communication » (Bruner, 1983, p.21). Il met en exergue le fait que l'enfant et son interlocuteur premier c'est-à-dire celui de la sphère familiale, extraient spontanément des significations de leur interaction, ils en donnent des interprétations et en déduisent des intentions (cf. Bruner, 1983, p.24). Pour qu'il y ait communication, il faut qu'il y ait une attention conjointe entre deux personnes. Aussi, le nourrisson et l'adulte procèdent en premier lieu, à un contact prolongé des regards. Ensuite, le bébé qui a des besoins ou des désirs impératifs, fait appel à sa capacité innée d'attirer l'attention en utilisant d'autres moyens à sa disposition. Totalement dépendant de son environnement, il use alors, d'accompagnements vocaux comme les cris, les pleurs mais aussi de mimiques et de sourires. Cela se révèle extrêmement efficace. Ces intentions sont interprétées comme la manifestation d'un besoin, même si le nourrisson n'est pas encore en mesure de spécifier ce qu'il veut (cf. Bruner, 1993, p.84). C'est le contexte qui constitue pratiquement l'essentiel de l'interprétation. C'est pourquoi, le parent est en mesure de reconnaître les signes d'inconfort, de faim, de plaisir et de satiété de son bébé.

Puis, l'enfant commence à coupler vocalise et geste : c'est ce qu'on appelle la « demande référentielle ». Une sorte de convention du code s'instaure jusqu'à montrer du doigt les objets ou les motifs de la demande. Au fil des ans, cet outil puissant peu avoir tendance à s'incruster solidement dans le schéma de comportement s'il n'a pas progressivement démontré ses limites. Ces acquis sont pour autant des prérequis essentiels à la mise en place de la communication verbale. Ainsi, à ce stade, l'enfant utilise la communication non-verbale pour entrer en interaction avec l'autre. Selon la classification de Cosnier et Brossard, trois éléments constituent la communication non-verbale :

- les éléments *visuo-acoustiques* (les signes linguistiques et leur composition : phonologie, sémantique, morpho-syntaxique) et leur *vocalité* (intonation, timbre, hauteur, intensité, accents, tempo) ; les éléments *cinétiques rapides* (gestes, expressions faciales) et éventuellement les éléments *cinétiques lents* (posture, rides, faciès). (Garitte, 1998, p.49).

Chez l'enfant qui n'utilise pas encore du verbe, seules les éléments cinétiques qu'ils soient lents ou rapides sont utilisés. Si toutes ces étapes sont efficaces, viennent enfin, la désignation nominale puis l'utilisation du langage verbal.

3.1.2 La communication verbale.

Vers deux ans, l'enfant commence à prononcer ses premiers mots. Il les utilise seuls puis il associe deux mots pour constituer la forme syntaxique de base : Pronom + Groupe Verbal. Les phrases se complexifient au fur et à mesure que la syntaxe et le lexique s'enrichissent. Ce sont les échanges avec les autres qui construisent et apportent la nourriture essentielle à cet apprentissage. Aussi, des points de vue opposés sur les échanges verbaux entre enfants ont été émis par deux psychologues : celui de Piaget (1923) qui qualifiait le langage des jeunes enfants comme égocentrique avant que celui-ci puisse s'ouvrir à l'autre et à un point de vue externe ; et celui de Vigotsky qui considérait plutôt le langage comme social en premier lieu, avant de devenir un langage intérieur contribuant à la structuration de la pensée (cf. Bredrat/Rondal, 1982, p.21).

Que l'on retienne l'une ou l'autre de ces représentations, il reste indéniable que c'est la relation à l'autre qui permet à l'enfant de construire le langage. Ce mémoire étant ciblé sur la communication et non le langage en particulier, je vais revenir sur ce qui nous intéresse, c'est-à-dire le développement des capacités communicationnelles des enfants.

Vers deux ans, « les échanges simples (émission-réponse) restent majoritaires. » (Garitte, 1998, p.115). Ce sont les engagements dans les jeux qui amènent petit à petit des échanges plus complexes. Lorsque l'on analyse les interactions entre pairs chez les jeunes enfants, les objets sont considérés dans un premier temps comme des médiateurs entre les partenaires. En effet, leur attention est focalisée sur ces objets avant de l'être sur l'autre. C'est pourquoi les jeux et notamment les jeux de rôles sont essentiels. Ils permettent entre autre, de passer des « jeux en parallèle » où les contacts entre les enfants se font uniquement par l'objet, aux « jeux de fiction » avec interaction où il y aura complémentarité des rôles. Tout cela en passant par les « jeux simples » où les enfants s'échangent des sourires en réalisant une activité identique ou encore les « jeux de réciprocité » où les enfants reproduisent mutuellement les comportements observés (cf. Garitte, 1998, p.115).

Par la suite, on remarque que les contenus des échanges sont principalement liés au contexte immédiat. Ils peuvent être seulement descriptifs (ex : « T'as vu la poupée ! ») ou bien enrichis par des réflexions personnelles (ex : « Elle est jolie, non ? »). Petit à petit, les échanges sont liés à une expérience commune ou au contraire à une expérience personnelle relatée ou partagée. Le plus souvent, les interactions sont issues d'un jeu ludique inventé comme le chahut, l'imitation, le

détournement d'objet, le chant ou les blagues (Garitte, 1998, p.115). Grâce à ces interactions, l'enfant peut observer et analyser les réactions et les comportements de ses partenaires de jeux. C'est comme cela qu'il se construit petit à petit un code qu'il est en mesure de décrypter de plus en plus finement.

C'est pourquoi, selon Bates (1976), dès l'âge de trois ans, les enfants sont en mesure de juger si telle ou telle requête est plus polie qu'une autre. Ceux-ci estiment par exemple, que les demandes qui contiennent les formules de politesse « s'il te plaît » sont plus polies que les autres. Vers quatre ans, ils prennent en compte l'intonation plus ou moins douce, puis vers six ans, ils portent attention au conditionnel voire à l'expression formelle de la deuxième personne du pluriel, pour juger de la politesse d'une requête (cf. Bredart/Rondal, 1982, p.84).

De même, dans l'ouvrage « L'analyse du langage chez l'enfant », S. Bredart et J-A. Rondal confrontent plusieurs études sur la capacité d'ajustement du discours en fonction du locuteur. Selon l'âge de ce dernier, mais également selon son niveau linguistique, on s'aperçoit que les enfants dès quatre ans, modifient leur discours en adaptant leur débit de parole, l'intensité, en simplifiant le lexique et en l'explicitant. C'est comme si les enfants étaient dotés d'un réglage automatique.

Aussi, nous voyons que l'enfant qui arrive à l'école est déjà en mesure de communiquer ses besoins à son entourage immédiat et de se faire comprendre grâce à un système façonné progressivement depuis sa naissance par lui-même et ses proches. Seulement, lorsqu'il arrive à l'école, il se confronte à d'autres codes que celui créé et organisé par sa famille et il va devoir s'employer à les comprendre et les acquérir. Comment l'école va-t-elle pourvoir l'y aider ?

3.2 Comment améliorer la communication de l'enfant ?

Entrer en relation avec les autres n'est pas inné et doit s'apprendre au même titre que les autres domaines d'apprentissages. Les enfants qui arrivent en très petite section en sont encore pour certains, à la désignation nominale voire même à la communication non-verbale uniquement (cf. Zimmermann, 1982, p.13). Au sein du groupe, cette façon de communiquer paraît incomplète et conduit souvent à une communication inefficace. La demande n'est pas comprise et n'est donc pas satisfaite. C'est là que les difficultés vont apparaître : violence, agressivité, retrait, sentiment d'insécurité, frustrations etc.

Dans les paragraphes précédents, nous voyons qu'une communication réussie suppose que l'émetteur soit en capacité d'encoder son message de manière à être compris par son interlocuteur

mais également, que ce dernier soit capable de décoder et de comprendre ce message. Afin de permettre aux élèves d'y parvenir, il va falloir travailler sur ces deux aspects. C'est pourquoi, je vais développer en premier lieu, les moyens qui peuvent être mis à disposition des élèves pour apprendre à délivrer un message, une demande, un ressenti, puis en second lieu, je vais aborder ce qui peut permettre de travailler la compréhension et l'ouverture à l'autre.²

3.2.1 Savoir émettre.

La puissance déictique des signes.

Du fait des fragilités linguistiques, les interactions entre jeunes enfants sont empreintes de moyens gestuels. En l'absence d'un langage suffisamment élaboré, les gestes vont permettre d'identifier le référent. Jérôme Bruner dans son ouvrage « Comment les enfants apprennent à parler » évoque ce qui selon lui, mène vers une communication efficace : « combiner le langage de l'enfant, l'action mais aussi le contexte et ce dans des situations bien définie qu'elles soient verbales ou non-verbales. » (Bruner, 1993, p.24)

Pour certains élèves, il est difficile de franchir le pas de la parole. Ceux-ci ne sont pas prêts à partager et à s'adonner à une relation ouverte avec le groupe (cf. Panazol, Favoriser la communication, article, p.30). Parfois, ce sont les expériences interactionnelles moins présentes dans leur univers familial qui les empêchent de trouver les moyens d'interagir. Le manque de mots ou de syntaxe peut également, être la cause d'un blocage ainsi que la timidité ou la retenue. C'est pourquoi, il est important que les adultes entretiennent un climat de confiance et de sécurité qui va permettre à l'enfant d'entrer progressivement dans la communication verbale. Pour cela, l'enseignant doit user d'un langage professionnel tout en se saisissant de la communication non-verbale avec l'utilisation de gestes adaptés : sourires, être à hauteur de l'élèves, se montrer réceptif et attentif etc.

Lorsque cela ne suffit pas, il peut-être intéressant en début d'année d'avoir recours au langage des signes. Le Makaton (cf. Association Avenir Dysphasie Makaton, « Qu'est-ce que le Makaton ? ») est un Programme d'Aide à la Communication et au Langage créé au départ, pour répondre aux besoins d'individus souffrants de troubles d'apprentissage et de la communication, mais qui s'est élargi à la petite enfance, notamment dans les crèches (cf. annexe 1). Constitué d'un vocabulaire fonctionnel, ce programme associe la parole au signe, mais également à un pictogramme. C'est ce support visuel qui va permettre d'améliorer la compréhension et faciliter l'expression. Les échanges vont donc être favorisés car les utilisateurs vont rapidement accéder à l'ensemble des fonctions de la

communication. Ainsi, ils vont être en mesure de formuler une demande, de nommer, d'exprimer des sentiments et de commenter. Ce programme propose un vocabulaire de base qui permet de connaître les concepts essentiels de la vie quotidienne, suivi par la suite, d'un vocabulaire plus étendu permettant d'enrichir et d'élargir ses échanges.

Le Makaton a pour objectif d'établir une communication fonctionnelle entre les utilisateurs, d'améliorer la compréhension et de favoriser l'oralisation, de structurer le langage oral mais aussi écrit, de permettre de meilleurs échanges au quotidien et d'optimiser l'intégration sociale. Le recours aux signes est de plus, un moyen non négligeable pour éviter ou du moins, réduire les conflits. Au lieu d'agresser physiquement, l'enfant va avoir recours au geste pour s'exprimer, pour formuler sa demande. De même, le fait de donner la possibilité à l'enfant de formuler ses besoins et d'être compris va réduire de façon conséquente ses frustrations.

Mais n'y a-t-il pas un risque que l'enfant se conforte dans ce mode de communication et ne franchisse pas le pas de l'oral ? Laurent Danon-Boileau répond que ce n'est pas tant la nature du support de communication choisi et utilisé qui importe, mais surtout la qualité de la communication elle-même, qu'il s'agisse d'une communication par le geste ou par le langage (cf. Danon-Boileau, 2007, p.37). La Makaton ne se substitue pas au langage, au contraire, en associant le mot et l'image au signe, l'enfant va rapidement comprendre la structure des phrases et le plaisir que vont lui procurer les interactions réussies va faire place à un système plus économique. Les bénéfices du Makaton en classe sont très nombreux, et c'est pourquoi plusieurs enseignants l'ont adopté. Il permet d'unifier le groupe classe en leur apportant un code commun.

Développer le langage

La place de l'adulte.

Une fois que le langage semble vouloir s'installer, que la barrière du premier mot a été franchie, l'élève va apprendre à enrichir son lexique, sa syntaxe et gagner en efficacité. Ainsi que l'énonce J Bruner : « La seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'*utiliser* pour communiquer. » (Bruner, 1983, p.110). C'est d'ailleurs, comme nous l'avons vu avec le Makaton, l'interactivité communicative qui façonne le langage. L'adulte ne doit donc pas être vu simplement comme un modèle, mais plutôt comme un interlocuteur qui amène de nouveaux scénarios et qui règle l'usage du langage. L'adulte, par le langage, transmet à l'enfant des règles conventionnelles, une culture qui sera partagée. Malgré tout, le langage employé avec les jeunes élèves doit être ajusté afin de maximiser les chances de succès de la communication. L'adulte a donc recours à « une syntaxe simplifiée, une hauteur tonale élevée, une durée des mots plus longues que d'habitude, l'emploi de

contours intonatifs distincts, un redoublement des unités phonologiques, des phrases plus courtes et un vocabulaire simplifié » (John-Steiner/Panofsky, 1985, p.205). De même, un Feedback permanent permet à l'élève de vérifier qu'il a bien été compris par l'adulte. Il constitue un modèle à sa portée et vise l'amélioration progressive de la qualité de production de l'enfant (cf. Boisseau, 2005, p.27). « En apprenant « comment le dire », il apprend aussi ce qui est canonique, obligatoire, et valorisé chez ceux avec qui il communique. » (Bruner, 1983, p.111).

Des modalités de travail spécifiques.

Pour les élèves les plus fragiles, le travail en petit groupe permet non seulement d'atténuer la timidité, mais aussi de laisser à l'élève un réel espace de parole qui ne sera pas coupé par les grands-parleurs (cf. Boisseau, 2005, p.22). En d'autre terme, ce sont la prise en compte des difficultés de l'élève et la mise en place d'un cadre sécurisant qui aideront les élèves à casser les barrières qui les empêchent de communiquer oralement. Pour cela, l'accueil individualisé va créer chez lui le sentiment d'être reconnu comme une personne unique (cf. Panazol, Favoriser la communication, article, p.33).

Afin d'interagir efficacement avec les autres, l'enfant va devoir maîtriser certaines capacités propres à la communication comme la capacité à initier l'interaction, à produire un message clair et adapté, mais également la capacité à répondre. Même si pour certains, la conversation est déjà mise en place, la circulation de sens n'est pas encore efficace. La cohérence n'est pas très élaborée et l'échange repose principalement, sur un partage émotionnel comme le rire par exemple. La mise en place d'espaces de jeux symboliques dans la classe va permettre aux élèves de se construire des scénarios et d'user de formes langagières non habituelles comme le vouvoiement ou le niveau de langue. L'association du matériel et du geste va contribuer à mettre en place des situations d'interactions.

De même, le travail sur la communication en classe entière va permettre d'établir un climat de classe et une unité du groupe. Les élèves vont apprendre à demander la parole, à accepter les tours de parole, et à écouter le point de vue de ses camarades. C'est aussi dans ce cadre collectif que peuvent être mis en place des rituels.

« La communication ritualisée nous est apparue comme structurante dans tous les groupes d'enfants [...] Elle facilite et renforce les activités en commun. Elle permet à l'enfant de mobiliser, de contrôler et de coordonner ses actes en fonction du comportement des autres et, par la suite, de mieux connaître les multiples possibilités de sa motricité. » (Montagner, 1978, p.254).

C'est pourquoi, des échanges qui se répètent au quotidien selon une certaine structure vont permettre aux élèves d'avoir un modèle tout prêt pour entrer dans la communication. Simplement

dire qu'on est là lors de l'appel va permettre aux plus timides de s'exprimer, sans peur de ne pas savoir quoi dire ni comment le dire.

3.2.2 Savoir écouter.

« N'importe quel sujet peut être accessible à (ou peut être porté à l'attention de) n'importe qui grâce à des moyens qui le lui rendront compréhensible. » (Bruner, 1983, p.80). C'est pourquoi, pour que la communication puisse être effective, il faut que le récepteur du message soit en mesure de le comprendre, de décoder ce qu'on lui adresse. Déjà que pour nous adulte, ce n'est pas toujours si simple puisque l'interprétation vient souvent parasiter et modifier le sens premier du message. Mais pour les enfants qui débutent dans cette lecture de l'autre, que peut-on mettre en place pour les aider ?

Compréhension orale.

Enrichir le vocabulaire

Pour comprendre le message qui nous est adressé, il faut au préalable que les mots utilisés fassent sens pour nous, il faut qu'ils aient une signification. Hors, pour le jeune enfant qui débute dans la construction de son lexique, ce prérequis est loin d'être systématiquement assuré. Les élèves sont confrontés à du matériel qu'ils n'ont encore jamais vu, à des consignes qu'ils n'ont encore jamais reçues. C'est pourquoi, il faut avant tout, leur donner des outils qui permettent de donner du sens à ce qui leur est dit et ce qu'ils voient. Pour cela, tous les moyens possibles pour enrichir le lexique vont être employés. Par la lecture d'histoires, par les chants ou tout simplement par la verbalisation de tous les actes de la vie quotidienne, l'enseignant va apporter la nourriture lexicale essentielle pour que l'élève puisse mémoriser mais aussi utiliser ces nouveaux mots pour interagir. C'est la répétition qui va permettre aux élèves de progresser.

Créer une culture commune.

Tout comme les règles de vie vont rapidement s'installer pour permettre à tous les élèves de vivre ensemble en sécurité et dans le respect de l'autre, des codes et des conventions vont se mettre en place pour faciliter la lecture des messages émis. Selon Goffman (1974), « toute interaction avec autrui est potentiellement conflictuelle » et le seul moyen de ne pas perdre la face est d'utiliser les contraintes conventionnelles, les règles imposées par la norme (cf. Garitte, 1998, p.61). Déjà, parce qu'« une communication réussie requiert un contexte familial partagé pour aider les partenaires à clarifier réciproquement leurs intentions. » selon Bruner (Bruner, 1983, p.118),¹(p.118), mais aussi, parce qu'elle repose sur des conventions sans lesquelles l'issue sera hasardeuse. Un « s'il te plaît »

permettra plus facilement d'obtenir l'objet que l'on souhaite car la convention l'impose comme une marque de politesse. Cette marque fonctionne car elle est identifiée comme tel aussi bien par celui qui l'utilise que par celui qui la reçoit. Ainsi, pour que ces attitudes soient installées, il faut qu'une norme soit créée, acceptée et utilisée par tous les membres d'un groupe qui souhaitent interagir. C'est non seulement pas les échanges collectifs que ces normes peuvent être mises en place dans une classe, que par les expériences communes vécues par le groupe. L'enfant sera ainsi, plus à même de s'intégrer dans le groupe. En effet, il va apprendre à développer des réponses motrices appropriées à l'attente et aux sollicitations des autres.

Apprendre à comprendre l'autre.

Théorie de l'esprit : l'autre pense différemment.

Connaître le sens des mots et comprendre un énoncé suffit-il à percevoir le sens réel d'un message ? Autre que des connaissances lexicales ou des formules préfabriquées, n'y a-t-il pas une compréhension de l'autre à avoir pour accéder à la signification profonde de ce qui nous est dit ? Dans tout échange, chaque intervenant se doit de protéger sa propre image (celle qu'il renvoie de lui-même) mais également celle de son interlocuteur sans quoi, une réaction émotionnelle s'ensuit. L'image de chacun se construit au fur et à mesure des échanges. Il est alors essentiel pour les petits de créer un climat favorable aux échanges équilibrés. Faire en sorte que tous puissent s'exprimer et donner son point de vue va permettre à chacun de prendre confiance et de chercher dans tout conflit à s'imposer mais aussi à s'effacer, en somme à trouver le juste équilibre pour construire une relation aux autres.

Les nombreuses interactions que va vivre l'élève à l'école vont lui permettre d'accepter les points de vue différents et de se décentrer. Les échanges collectifs vont permettre à chacun de voir que l'autre peut penser autrement, avoir un angle de vue différent. Pour autant, attribuer à l'autre des émotions, pensées et des croyances implique-t-il nécessairement l'empathie ? Est-ce parce qu'on a conscience que l'autre pense différemment, que l'on est capable de se mettre à sa place ?

Se décentrer pour comprendre les émotions de l'autre

De manière à comprendre les réactions de l'autre, l'enfant doit se décentrer. Pour cela, les jeux de rôles semblent adéquats puisqu'ils permettent entre autre, aux enfants de tenir compte du point de vue d'autrui, la condition sine qua non pour que le scénario puisse se dérouler convenablement. De même pour tenir son rôle, l'enfant va devoir s'identifier à un autre personnage et ainsi, abandonner provisoirement son statut pour un autre (cf. Garitte, 1998, p.108). Un travail spécifique sur les

émotions va permettre à l'enfant, non seulement d'identifier ce qu'il ressent, mais également de *lire* le comportement de celui qui lui fait face. Lorsque l'on évoque les émotions, la joie, la colère, la peur, le dégoût ou la tristesse viennent spontanément. Sont-elles seules ou existe-t-il un catalogue exhaustif ? Qu'est-ce qu'une émotion ? Le dictionnaire Larousse évoque une réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement ou encore un trouble subit, agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise ou de joie. L'émotion a donc, un caractère passager, bref et soudain et elle est généralement accompagnée de signes physiologiques (rougissement, larmes, sudation).

« Savoir gérer ses émotions nécessite un long apprentissage [...], il ne s'agit pas de les réprimer ni d'en interdire les manifestations, mais de parvenir à les exprimer sans se laisser déborder par elles, puis, dans un second temps, de savoir les reconnaître chez l'autre et de développer l'empathie, qui est source d'une vie sociale plus harmonieuse. » (Guillaud, 2016, p.56)

Le rôle des émotions est primordial et il est certain que la forme, le contenu et la structure de certaines conversations sont déterminés par la maîtrise des émotions ressenties par les protagonistes.

Même si l'émotion est parfois verbalisable, elle peut être considérée comme une communication infra linguistique qui a des liens avec la parole mais qui ne la remplace pas comme peut le faire un geste symbolique. Elle suit un développement qui lui est propre, avec un soubassement physiologique particulier. Toutefois, elle n'appartient pas à un système symbolique même si, à certaines de ses manifestations est attribué un sens (rougeur pour la honte, pâleur pour la peur etc.) et si l'universalité de l'expression des émotions est reconnue par la majorité des chercheurs. Le sens qui est attribué à l'émotion et à ses manifestations physiologiques dépend du contexte d'apparition.

Les émotions éprouvées par un même individu changent et évoluent dans le temps. Cela est dû à l'expérience émotionnelle mais également à l'éducation que ce soit celle qui va imposer aux garçons de contrôler d'avantage leurs émotions pour se dissocier des filles ou bien culturelle qui va permettre aux italiens d'être beaucoup plus expansifs qu'un lord anglais qui gardera son self contrôle en toute situation (cf. Garitte, 1998, p.64). On peut s'appuyer sur les expressions faciales pour décoder une émotion. Cela nous permet d'être plus à même de comprendre les réactions de l'autre et d'adapter nos propres attitudes. Bien connaître ses émotions permet d'apprendre à les maîtriser et donc, à être plus ouvert à une discussion éventuelle. Aussi, gérer ses émotions est essentiel dans la résolution d'un éventuel conflit.

3.2.3 La communication non-violente.

Un conflit intervient entre deux personnes qui défendent chacun leur propre intérêt. A l'origine se trouve un besoin qui se doit d'être satisfait. Seulement, le conflit doit trouver une fin si la relation

entre les deux individus veut continuer. Pour qu'il y ait une réelle résolution du conflit, cette fin doit permettre aux deux parties d'être satisfaits. La solution doit être de l'ordre du gagnant-gagnant. Pour cela, chacun va devoir exprimer à l'autre son ressenti et ses besoins, mais aussi écouter avec empathie.

C'est pourquoi, chacun doit posséder une bonne connaissance de soi. De même, les émotions ressenties vont influencer et la forme et le contenu des échanges. Il est donc, essentiel d'apprendre à les gérer afin de garder le contrôle du message envoyé. Pour réguler son émotion, il faut l'accueillir et la reconnaître en la nommant. Le travail sur le langage va contribuer à stimuler les fonctions exécutives qui vont permettre d'inhiber ses pulsions et par là même, avoir un comportement social adapté. Le langage « fournit aux enfants des outils qui les aident à résoudre les tâches difficiles, à surmonter les actes impulsifs, à planifier la solution d'un problème avant de passer à l'exécution et à maîtriser leur propre comportement. » écrit Vygotsky. (1978 a, pp. 28-29) C'est pour cela qu'habituer les élèves à avoir recours au langage lors d'un conflit permet d'éviter, ou du moins de limiter, les agressions physiques bien connues en première année de maternelle. Cela passe par le contrôle de soi, mais aussi par la connaissance de soi. Chacun doit apprendre à s'accepter pour pouvoir accepter l'autre.

Pour résoudre un conflit, « la procédure doit être claire, intangible, constituant une colonne vertébrale, un point de repère autorisant alors les protagonistes à laisser place à la créativité, la liberté, l'imprévu. » nous dit D.Pingeon (Pingeon, 2007, p.109). Il est essentiel de donner équitablement la parole aux parties. L'objectif étant de rétablir un dialogue interrompu, de restaurer un lien détérioré. Il faut inciter un changement de perception de la situation.

La médiation scolaire par les pairs est un processus bien ancré dans certaines écoles. Cette méthode s'organise en 3 étapes :

La Theoria ou l'exposé du conflit. Chacun décrit ce qui est et ce qu'il vit. C'est la phase du : « Dire et Ecouter ». Deux versions du conflit se profilent et le médiateur reformule en s'assurant que chacun a entendu l'autre.

La Crisis, c'est la confrontation, les émotions, les interrogations et la souffrance. Petit à petit, les émotions vont s'apaiser et la perception du conflit va évoluer.

La Catharsis, c'est le passage de la centration sur soi à l'intérêt de l'autre. Une solution peut être trouvée. L'issue doit être acceptable pour les deux parties.

En Petite section, il peut paraître difficile de mettre en place chacun de ses points, aussi, de légères modifications pour répondre aux capacités des enfants de cet âge doivent être envisagées.

4 Les observations en contexte classe et leur analyse.

4.1 Récoltes de données.

J'ai observé en début d'année beaucoup de situations de conflits : des griffures, des morsures, des tapes et des bousculades, mais aussi des frustrations mal vécues. Aussi, j'ai mis en place un tableau de récolte de données du 6 novembre au 20 novembre, rempli simultanément par ma collègue, l'ATSEM et moi-même. Il s'agissait de relever toutes les formes de conflits qu'il pouvait y avoir.

Durant cette période, 16 élèves étaient présents dont une élève présente une seule journée. Il y avait 10 PS dont 2 filles et 8 garçons, et 6 TPS dont 4 filles et 2 garçons.

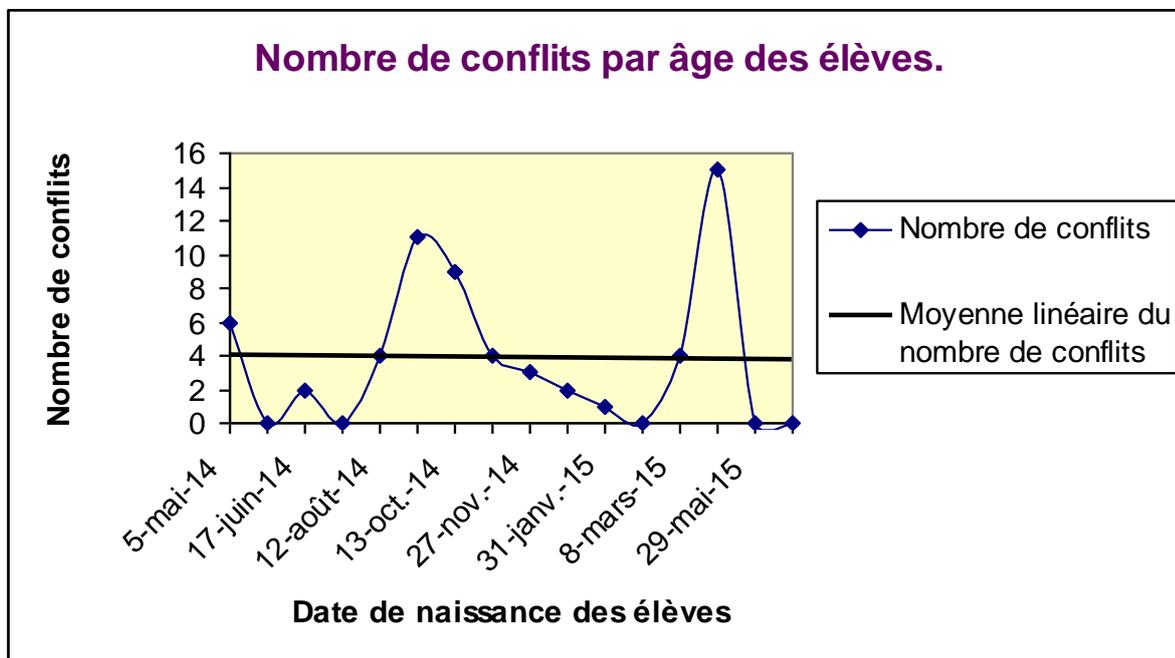
Cette classe comprend principalement des jeunes élèves. Les Petites Sections sont majoritairement de fin d'année : le plus âgé étant de mai 2015, il avait 3 ans et 3 mois à la rentrée des classes. Le plus jeune élève de Très Petite Section est de juin 2014 et avait 2 ans et 3 mois le jour de la rentrée.

Voici dans un premier temps, le tableau utilisé pour la récolte de données faisant également apparaître les moyennes qui seront utilisées dans les graphiques ci-dessous. Dans un souci de confidentialité, les prénoms ont été modifiés.

Tableau de récolte de données et d'analyse.

Dates Prénoms	Age	Id enfant	Niveau de Langage	Nombre de conflits	Moyenne de conflits par niveau de langage.	Niveau	Récolte de données										
							06- nov	07- nov	08- nov	09- nov	10- nov	13- nov	14- nov	15- nov	16- nov	17- nov	20- nov
Damien	20/08/2014	1	1	11	11	PS	1		1	3	5			1			
Anissa	07/08/2014	2	2	0	3,8	PS											
Thomas	08/03/2015	3	2	4	3,8	TPS				1			3				
Marin	30/04/2015	4	2	15	3,8	TPS			1	8	4		1	1			
Helena	29/05/2015	5	2	0	3,8	TPS											
Emmy	18/06/2015	6	2	0	3,8	TPS											
Kilyan	12/08/2014	7	3	4	3,1	PS				1			1		1		1
Romain	01/11/2014	8	3	4	3,1	PS				3			1				
Julia. B	31/01/2015	9	3	1	3,1	TPS	Abs	abs	Abs	1	abs						
Théo	05/05/2014	10	3	6	3,1	PS				2				3			1
Julia. H	26/05/2014	11	3	0	3,1	PS											
Marcus	17/06/2014	12	3	2	3,1	PS	1							1			
Nicolas	13/10/2014	13	3	9	3,1	PS							4		3		2
Lucien	27/11/2014	14	3	3	3,1	PS	1		1								1
Fabio	22/12/2014	15	3	2	3,1	PS								1			1
Léane	31/01/2015	16	3	0	3,1	TPS											

Ce tableau nous montre que l'élève qui génère le plus de conflits est en Très Petite Section. Y a-t-il un lien entre l'âge des enfants et le nombre de conflits ? Le graphique ci-dessous va permettre via la courbe de moyenne linéaire, de voir s'il existe une relation évidente entre les deux.



Résultat :

Nous voyons sur ce graphique une disparité importante du nombre de conflits. La moyenne linéaire reflète ce phénomène en ne faisant pas figurer d'augmentation ou de diminution flagrante du nombre de conflits entre les enfants plus jeunes et ceux plus âgés. Toutefois, on relève via la droite noire correspondant à la moyenne linéaire, une très légère diminution du nombre de conflits avec les élèves plus grands (de 4,1 conflits pour les TPS à 3,3 conflits pour les PS). J'en déduis que l'âge des enfants est un des facteurs contribuant à la réduction du nombre de conflits mais qu'il ne faut pas s'arrêter à cet unique facteur.

Aussi, je me suis aperçue à la lecture de ces résultats que certains élèves générateurs de conflits avaient des difficultés langagières. C'est pourquoi, j'ai choisi pour ce mémoire, de créer 3 niveaux de langage :

- Niveau 1 : non-verbal : l'élève communique uniquement avec le langage corporel voir des onomatopées.

- Niveau 2 : holophrastique : l'élève utilise des mots isolés comme noyau de la phrase qui s'appuie sur le contexte et la prosodie pour permettre la compréhension. Ce mot n'est pas toujours bien prononcé.
- Niveau 3 : début de la syntaxe ordonnée : l'élève sait associer deux mots : sujet/verbe, voire il sait s'exprimer via une phrase complète.

Mes élèves sont ainsi départagés au mois de novembre :

Niveau 1 : Damien (PS).

Niveau 2 : Elea (TPS), Emmy (TPS), Marin (TPS), Anissa (PS) et Thomas (TPS).

Niveau 3 : Romain (PS), Kilyan (PS), Julia B (TPS), Julia H (PS), Nicolas (PS), Théo (PS), Lucien (PS), Marcus (PS), Fabio (PS) et Léane (TPS).

Ce que j'observe de cette répartition :

Sur les 10 PS :

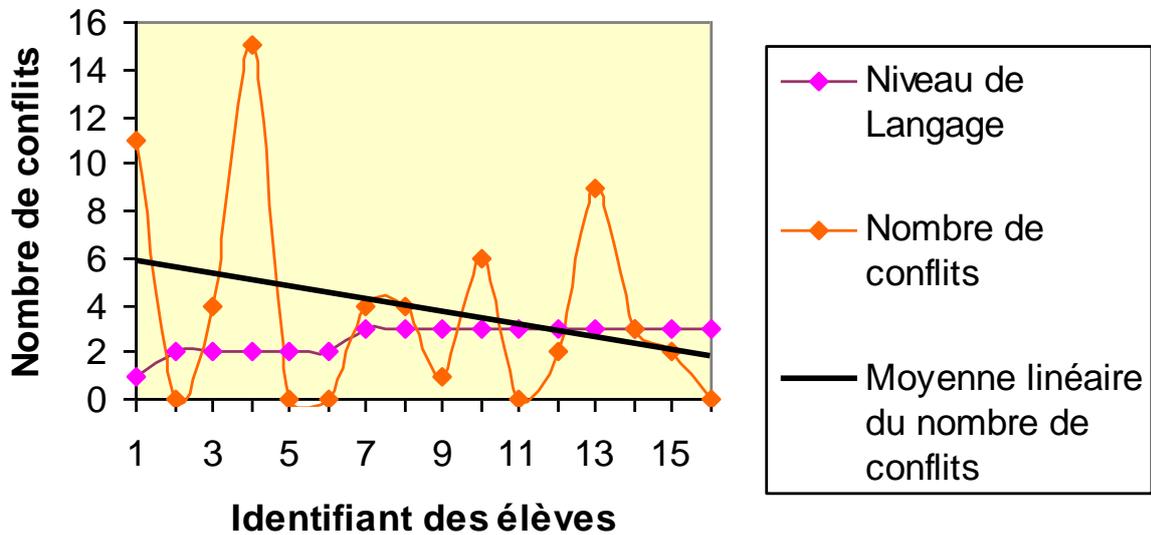
- 1 élève est en situation langagière fragile (Niveau 1), il ne parle pas et s'exprime par des moyens non-verbaux principalement.
- 1 élève s'exprime via un mot isolé mal prononcé (niveau 2)
- 2 élèves parlent en associant deux mots (leur prénom + verbe) et 6 élèves ont un niveau langagier correct (niveau 3).

Sur les 6 TPS :

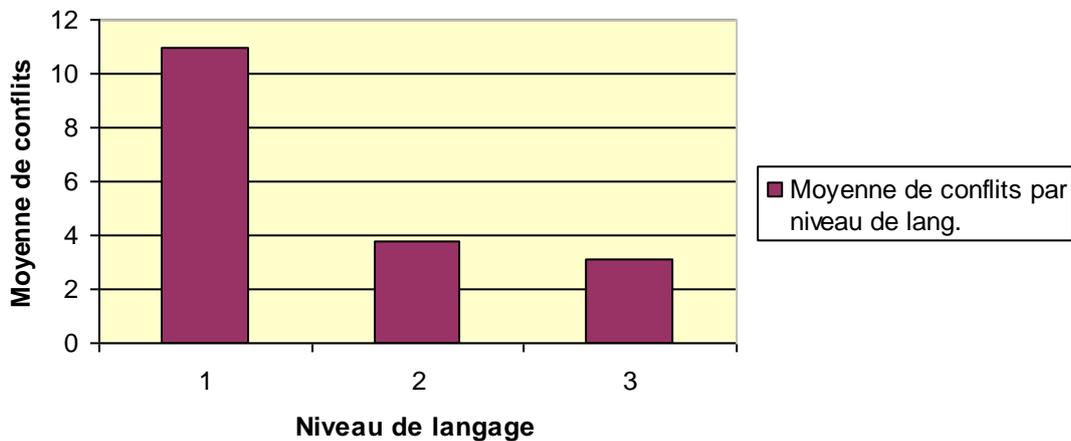
- 4 élèves s'expriment peu ou via un mot isolé mal prononcé (niveau 2)
- 1 élève parle en associant deux mots et 1 élève a un niveau langagier correct (niveau 3).

L'élève impliqué le plus régulièrement dans un conflit est un élève en TPS de niveau de langage 2. Le deuxième élève qui génère le plus de conflits est en PS de niveau de langage 1. C'est pourquoi, la question suivante peut se poser : y a-t-il un lien étroit entre le niveau langagier d'un élève et sa capacité à éviter le conflit ? Voici ci-dessous deux graphiques mettant en relation le niveau de langage définit plus haut, et le nombre de conflits relevés.

Nombre de conflits par élève (niveau de langage croissant)



Moyenne de conflits par niveau de langage.



Ces deux graphiques nous montrent qu'il existe une incidence entre le niveau de langage des élèves et leur implication dans un conflit. En effet, nous voyons que l'élève qui a un niveau de langage très faible où le langage verbal est quasiment inexistant génère un grand nombre de conflits. A l'inverse, la moyenne du nombre de conflits des élèves qui ont un niveau langagier correct est la plus basse.

Aussi, ces résultats montrent que sur un échantillon de très jeunes élèves, l'âge n'est pas le seul facteur favorisant le conflit, mais que le niveau de langage et la capacité à communiquer d'un élève permettent d'éviter ou de gérer plus aisément le conflit.

Aussi, pour valider cette hypothèse mais aussi pour trouver des solutions à cet état de fait, je vais proposer différentes remédiations à mes élèves.

4.2 Remédiation.

4.2.1 Travail sur les émotions

Travail sur un livre.

Pour permettre à mes élèves de mieux comprendre leurs propres émotions mais également celles de leurs camarades, j'ai entrepris fin novembre de travailler avec eux sur les émotions. Pour cela, je me suis appuyée sur un livre documentaire adapté aux tout-petits. Ce choix volontaire permet de parler et d'échanger autour des émotions les plus proches de mes élèves, mais également d'employer les termes et les explications les plus appropriées. C'est pourquoi, le livre « Les émotions » de la collection « Mes p'tits pourquoi ? » des Editions Milan, m'a paru convenir. Il offre également, l'avantage de travailler les différents aspects d'une émotion. Aussi, la peur peut paraître une émotion à apprivoiser lorsqu'elle nous empêche de faire des choses, mais elle est aussi bénéfique lorsqu'elle nous prévient du danger, ou encore agréable lorsqu'on l'attend autour d'une histoire par exemple. C'est un livre que j'ai abordé en classe entière sur un temps ritualisé. Après la récréation, les élèves se rassemblent à l'espace regroupement pour des séances de langage.

Les séances menées autour de ce livre sont construites de façons similaires. Je commence la séance par un rappel, effectué par les élèves eux-mêmes, de ce qui a été vu précédemment. Ensuite, vient la lecture des quelques pages qui traitent de l'émotion travaillée. Il s'agit de l'histoire d'une petite fille, Léa, qui va à l'école pour la première fois et qui traverse durant sa journée, différentes émotions. Aussi, les élèves peuvent suivre de manière chronologique l'histoire de Léa. S'ensuit un temps d'échange où les élèves me disent ce qu'ils ont compris, s'ils ont déjà connu ou ressenti l'émotion évoquée et si oui, dans quel contexte ? L'émotion est envisagée sous différents angles pour montrer qu'il y a plein de façons de la vivre. Ces échanges permettent de prendre pour exemple leur vécu. Beaucoup d'élèves ont évoqués la peur du noir le soir. Cela permet de voir que les autres aussi ont les mêmes peurs.

A chaque séance, une image de Léa représentant l'émotion du jour, est affichée au tableau. Elle permet aux élèves de mémoriser l'histoire, mais aussi de se rappeler ce qui a été dit sur chacune

d'elles. Petit à petit, une culture commune se crée. Les élèves s'identifient à Léa et reconnaissent ses émotions. Aussi, à la fin de la séquence, un tableau des émotions est créé avec les images utilisées précédemment. Un choix est effectué pour ne garder que quelques émotions. Cet affichage intitulé « Je me sens... » (cf. Annexe 2) permet aux élèves d'exprimer leurs ressentis tout au long de la journée. Dès l'accueil, l'élève met son étiquette prénom en face de l'émotion qui correspond à l'état d'esprit du moment. Cela me permet d'avoir une idée de l'état général de ma classe. Les parents sont présents lors de cette étape et cela leur permet également, d'être attentif à ce que ressent leur enfant. Bien sur, je remarque des élèves qui prennent plaisir à se mettre dans la case « colère » alors qu'ils ont le sourire aux lèvres ou case « anxieux » parce qu'ils aiment bien l'image correspondante et d'autres qui se mettent dans la case tristesse pour signifier à leur parent la difficulté de la séparation et qui se remettent dans la case « joyeux » une fois les parents partis. Les élèves peuvent modifier leur choix à tout moment de la journée.

C'est un tableau qui a été très bien accueilli par les enfants. Ceux-ci l'ont intégré dans leur rituel du matin. Ce tableau permet de voir aussi où mon copain ou ma copine se situe. (Tiens ? Lucien est triste ce matin ?).

Trombinoscope des émotions.

Ce travail sur les émotions a continué avec l'élaboration d'un « trombinoscope » des émotions. Les élèves ont pu se prendre en photo les uns les autres. Pour se faire, un espace de prises de vue a été installé avec l'appareil photo sur pied. Les élèves devaient s'organiser pour être le modèle ou le photographe. Chacun leur tour, ils se sont prêtés au jeu : celui qui formule la demande (exemple : peux-tu me faire la joie s'il te plaît ?) et celui qui tente de réaliser l'expression attendue.

Ainsi, le 07 février 2018 : je remarque que les élèves les plus jeunes ont plus de difficultés à mimer plusieurs expressions. Les facteurs qui entrent en compte sont :

- ➔ La timidité : deux élèves particulièrement timides un PS et un TPS ont plus de difficultés à mimer les émotions. On sent que leur difficulté est d'avantage liée au malaise de se retrouver devant l'objectif que liée à des difficultés faciales. Un de ces deux enfants refuse d'ailleurs, de signaler sa présence lors du rituel du matin et se retourne pour montrer qu'il ne souhaite pas être interrogé alors qu'il répond à la place de ses camarades lorsque son tour est passé.
- ➔ La méconnaissance des émotions : deux élèves de très petite section ne semblent pas encore avoir construit la perception des différentes émotions chez l'autre. On sent leur regard interrogatif lorsque l'on entre en interaction avec eux : ils essaient de lire

sur le visage de l'adulte : est-elle contente ou fâchée ? Ces deux élèves n'ont pas réussi à mimer d'émotions : ils sont restés très neutre.

- ➔ Difficultés à reproduire les émotions faciales : un élève de TPS et un autre PS n'ont pas la maîtrise volontaire des muscles de leur visage. Ces élèves ne réussissent pas à mimer sur commande malgré mes exemples exagérés ou même devant un miroir.
- ➔ Lexique émotionnel pauvre : une élève de PS montre au quotidien un visage faible en expression. Elle sourit ou garde un visage neutre, mais les autres émotions comme la colère ; la peur ou la tristesse sont très peu lisibles.

Globalement, je remarque que les élèves ont plus de facilité à mimer les expressions qu'ils reproduisent le plus souvent.

Une fois, toutes les prises de vue effectuées, nous trions tous ensemble les différentes photos. Chaque photo est passée de mains en mains pour déterminer quelle émotion lui convient le mieux. Lorsque plusieurs avis sont évoqués, les élèves justifient en donnant des arguments (« Il a les sourcils comme ça... », ou bien « il est content, il sourit. »). Ensuite, l'élève concerné place sa photo sur un tableau aimanté dans la colonne choisie par le groupe. Ce travail a pour objectif de permettre aux élèves de reconnaître sur le visage de l'autre les différentes émotions. Cela concourt à développer l'empathie et la décentration. De même, l'objectif de ce travail à terme, est de pouvoir mettre en place l'utilisation des portraits pour ceux qui n'arrivent pas encore à s'exprimer, comme le fait le Makaton. Montrer l'image de ce que je ressens en attendant de trouver les mots pour le dire peut permettre d'aider à résoudre certains conflits.

4.2.2 La résolution de conflit.

Les jeux de rôle.

Le 08 février 2018, je mets en place avec mes élèves des séances de jeux de rôle. L'objectif étant de mettre en place une procédure à adopter pour régler toutes sortes de conflits. Les enfants vont donc devoir résoudre ensemble des conflits auxquels ils peuvent être confronté au quotidien. Les séances se déroulent durant le temps de langage collectif. Une situation conflictuelle simple est annoncée aux élèves : elle peut être inventée ou bien se baser sur une situation de classe. Ensuite, sur la base du volontariat, des élèves viennent jouer la scène. Chacun a un rôle spécifique à tenir. Cela leur permet de vivre et d'expérimenter ce que peuvent vivre leur camarade. Les autres regardent et interviennent comme ils le souhaitent. Les élèves qui jouent les acteurs ont besoin d'être accompagnés durant toute la durée de l'exercice que ce soit par moi-même ou par leur camarade. Je note, les prises de paroles de chacun. Parfois, je creuse un peu les idées qui semblent émerger.

Les scénarios ont été les suivants :

- Un élève reste debout devant les autres lors du regroupement.
- Un élève souhaite avoir une voiture alors qu'un autre en a deux dans sa main.
- Deux enfants jouent à la dînette : il n'y a qu'une théière et les deux veulent servir le thé.
- Un enfant casse la construction d'un autre.
- Un élève dessine sur le dessin d'un autre.

Ces différents scénarios permettent de travailler aussi bien la gêne que peut occasionner un élève sur l'ensemble du groupe, que le partage du matériel qu'il soit réduit comme la théière ou bien mal partagé pour les voitures et que le non-respect du travail de l'autre.

Mes élèves se sont prêtés au jeu et ont investis de manière enthousiaste ces séances. Il est évident que seuls certains enfants ont acceptés le rôle d'acteur, mais les autres ont su apporter leur contribution par le développement de leur point de vue. Les différentes idées ont ensuite permis d'établir un squelette commun auquel se référer pour résoudre l'ensemble des conflits.

Une procédure de référence.

Le 15 mars 2018, je présente donc sous forme d'affiche, la procédure en 4 étapes aux élèves (cf. Annexe 3) : « 1- Stop ! Je me calme. 2- Je dis ce qui me dérange et j'écoute. 3- Je cherche une solution. 4- Je m'entends sur une solution. » De façon à ce qu'ils se l'approprient encore d'avantage, les élèves miment chacune des phases. Ces moments sont immortalisés grâce à l'appareil photo. Les photos réalisées servent à illustrer l'affiche. Ainsi, cette affiche est lisible par l'ensemble des élèves puisqu'ils se reconnaissent en train de faire. Les jeux de rôle précédents sont reproduits, mais cette fois, les résolutions doivent prendre en compte les différentes étapes de l'affiche. Pour aider les élèves moins à l'aise avec le langage, l'utilisation de leur portrait « émotion » est recommandée. Malgré cela, le langage reste un outil essentiel pour régler un conflit.

4.2.3 Travail sur la communication.

Le langage pour partager.

Début novembre, je mets en place un « Quoi de neuf » pour apprendre à s'écouter et à communiquer. Je rédige un mot aux parents pour les inclure dans ce projet et demande aux enfants

de ramener des objets qu'ils souhaitent présenter aux autres. Je mets à disposition des élèves une corbeille pour qu'ils puissent y déposer leurs objets, et j'inscris au tableau le prénom de l'élève qui souhaite passer. Ce projet rencontre un vif succès puisque la corbeille est chaque jour utilisée. Les élèves montrent un grand enthousiasme à s'exprimer devant les autres. Nous apprenons à écouter l'élève qui présente et à le remercier lorsqu'il a terminé sa représentation. Beaucoup d'élèves prennent l'habitude d'amener des jouets. Aussi, l'objectif second de ce projet étant le langage d'évocation et non la description d'un objet, je leur demande en février d'apporter plutôt des objets qui se rapportent à leur vécu : ticket de sortie, coquillages ramassés sur la plage ou feuilles ramassées d'une forêt, une photo ou une carte postale reçue, un dessin ou une production réalisée à la maison. De même, pour que tous les élèves puissent participer, certains peuvent montrer une réalisation qu'ils ont faite sur le temps de l'accueil. Les élèves apprennent ainsi, à prendre la parole devant les autres, à parler fort pour que tout le monde puisse entendre, à articuler pour être compris et à être attentif pour bien saisir ce qu'on me dit. Ces moments permettent de faire du lien entre leur vécu familial et l'école : ce qu'ils vivent au sein de leur famille trouve un prolongement à l'école. Cette activité structure une parole émotionnelle.

Ce travail est mené parallèlement à un travail quotidien sur le langage. C'est d'ailleurs l'axe de travail essentiel pour cette classe de tout-petit. Chaque instant de la journée est l'occasion de travailler le langage. Aussi, plusieurs modalités sont mises en place selon des objectifs spécifiques : le travail avec les petits-parleurs en groupe de besoin ou en individuel, l'utilisation de marottes pour jouer des histoires, l'utilisation des espaces symboliques, mais aussi, les reformulations quasiment systématiques des apprentissages.

Le langage du corps.

Le 15 février 2018, je mets en place une séquence sur l'expression corporelle. Chaque séance s'organise de la même manière : en début de séance, les élèves se déplacent au rythme de la musique : ils apprennent ainsi, à écouter et à prendre en compte un rythme extérieur et imposé et en milieu de séance, ils apprennent à communiquer avec leur corps. Ils réalisent alors, que leur main seule peut « dire » des choses, qu'elle peut communiquer des intentions. En effet, une main ouverte peut signifier « stop ! » alors qu'un index tendu montre le chemin ou désigne quelqu'un. De même, des exercices de groupe sont proposés aux élèves afin qu'ils apprennent à être attentifs à l'autre et à ce qu'il montre. Ainsi, les élèves ont dû se passer un ballon imaginaire. Pour ce faire, le lanceur doit regarder l'élève à qui il veut envoyer le ballon et effectuer son geste dans la bonne trajectoire. Le receveur, doit bien observer les autres pour savoir qui est lanceur et si le lancer lui est destiné. Pour

des raisons d'organisation d'école, cette séquence s'est déroulée uniquement sur 5 séances, mais j'envisage de prolonger ce travail en dernière période.

5 Conclusion

Les capacités relationnelles de l'enfant dans le cadre scolaire, sont à développer et à entretenir durant toute la scolarité. Ces attitudes ne sont pas innées mais doivent être acquises au même titre que les autres apprentissages. Les programmes soulignent le Vivre Ensemble, mais cet apprentissage n'a pas de contenu spécifique. Aussi, généralement associé aux règles de vie de la classe (respect du matériel, des autres et de soi), il n'est bien souvent travaillé que superficiellement. C'est d'ailleurs les valeurs de l'enseignant qui déterminent la volonté de travailler cet aspect plus ou moins profondément. Seulement, ces attitudes ne s'apprennent pas une fois pour toute et c'est en s'enrichissant d'expériences nouvelles que l'élève va pouvoir porter lui-même ces valeurs. Aussi, le travail autour du relationnel devrait être pensé en équipe de cycle et plus largement, au groupe scolaire, afin de proposer un discours similaire d'une année sur l'autre ainsi qu'une progression. « Il est important de considérer l'apprentissage de la vie en collectivité comme une compétence à acquérir, avec ses difficultés, ses étapes, ses échecs et ses réussites... » (M. Guillaud, p9). En première année de scolarisation, ce constat est d'autant plus évident que la relation à l'autre est à construire dans son intégralité. Les enfants qui n'ont pas connus les structures collectives, n'ont bien souvent eu que très peu de contacts avec d'autres enfants du même âge. C'est pourquoi, ils doivent se confronter pour la première fois, au partage et à la frustration.

Seulement voilà, les conflits tournent vite à l'agression physique. Est-ce le manque de mots la source de cette agressivité ? La récolte de données effectuée dans ce mémoire peut le laisser penser, seulement, un échantillon plus important et une recherche plus poussée mériteraient d'être réalisées pour le confirmer. Cependant, on peut voir dans ma seconde récolte de données (cf. Annexe 4) que les conflits sont moins présents en période 4 et ce, malgré l'arrivée de deux nouveaux élèves. Est-ce dû au niveau de langage de mes élèves qui a évolué et qui s'est amélioré ? Est-ce dû à tout ce qui a été mis en place autour de la gestion de conflit et du vivre ensemble ? Ou bien, est-ce dû simplement, à l'habitude qu'ont pris les élèves de se retrouver ensemble et de partager le même univers ?

Peut-être que les trois participent à cette diminution du nombre de conflits. Malgré tout, le travail entrepris avec mes élèves trouve une résonance qui ne peut être contestée : les élèves qui sont en mesure de le faire, expriment spontanément leur ressentis lorsqu'ils sont en colère. De même, les demandes entre pairs s'accompagnent fréquemment d'un « s'il te plaît ». Il n'y a presque plus d'élèves qui arrachent les objets des mains de l'autre. Bien entendu, les conflits sont toujours présents et je dois intervenir régulièrement pour les aider dans leur démarche de résolution, mais il y a plus d'écoute entre les élèves.

De plus, en classe de Très petite section, certains élèves peuvent arriver en cours d'année. C'est un paramètre à prendre en compte dans l'analyse des résultats car ses enfants-là n'ont pas constitué les mêmes références que les autres. Même si le groupe classe va petit à petit, montrer l'exemple au nouveau camarade, il faut du temps pour que les automatismes se mettent en place. De même, l'affiche référence pour la résolution doit pouvoir servir pour les conflits quotidiens. Hors, submergés par leurs émotions, les élèves doivent encore être accompagnés pour penser à l'utiliser. C'est un travail régulier et quotidien qui va permettre à chaque élève de communiquer efficacement avec les autres.

Ces sujets de la résolution de conflit par les pairs et de la communication non-violente, ont été traités par de nombreux ouvrages et par de nombreux enseignants. Des méthodes très efficaces ont d'ailleurs été mises en place dans certaines écoles. Malgré tout, ces méthodes efficaces ne sont pas forcément adaptées au public des tout-petits. C'est à chaque enseignant de faire preuve de créativité pour trouver une méthode qui sera abandonnée par la suite, par manque de suivi dans les classes suivantes. Il faudrait pouvoir accéder à un outil flexible qui évoluerait au fil des années de scolarisation des élèves. Les conflits sont récurrents dans n'importe quelle relation à l'autre et dans un espace où l'on se doit de vivre en société, il est essentiel d'apprendre à les gérer pour garantir un état de bien-être. Cela a des répercussions immédiates sur les apprentissages puisqu'un élève soucieux n'a pas l'esprit libre pour entrer dans les apprentissages. Gérer les conflits par la communication non-violente en cherchant une solution juste pour tous permet d'assurer un climat serein et évite à l'élève de ressasser une éventuelle injustice qui le mettra dans une posture défavorable aux apprentissages.

6 Bibliographie

- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Bredart & Rondal. (s.d) *L'analyse du langage chez l'enfant. - Les activités métalinguistiques*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. (Editions Retz.).
- Claeys Bouuaert, M. (2014). *L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée*. (Edition Le souffle d'or.).
- Danon-Boileau, L. (2007). *La parole est un jeu d'enfant fragile*. (Editions Odile Jacob.).
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles : DeBoeck & Larcier.
- Guillaud, G. (2016). *Bien vivre ensemble en maternelle*. France : Retz.
- Panofsky, C.P. (1985) « Processus sociogénétiques de la communication verbale. ». In Bronckart, J.P. & Schneuwly, B. (dir.), *Textes de base en psychologie. – Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux & Niestlé, 250.
- Lipiansky, E.-M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 97(1), 31-37. <https://doi.org/10.3406/colan.1993.2452>
- Montagner, H. (1978). *L'enfant et la communication*. France : Stock.
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, 93(1), 69-83. <https://doi.org/10.3406/colan.1992.2380>
- Pingeon, P. (2007). *En découdre avec la violence. La médiation scolaire par les pairs*. Genève : ies éditions.).
- Zimmermann D. (1982). Observation et communication non-verbale à l'école maternelle. (Editions ESF).

Sitographie

Association Avenir Dysphasie Makaton, *Qu'est-ce que le Makaton ?* Article. Dernière consultation le 21/03/2018, www.makaton.fr/article/quest-ce-que-le-makaton.html

Bourque, S. (psychoéducatrice), Naître et grandir, *L'enfant agressif*. Article, Août 2016, dernière consultation 25/02/2018, http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-agressif-comment-intervenir.

Ministère de l'Éducation National, *Réussir le développement de la scolarisation des moins de 3 ans*. Dossier de presse - 04/04/2016, dernière consultation le 07/03/2018, <http://www.education.gouv.fr/cid100762/reussir-le-developpement-de-la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-3-ans.html>

Ministère de l'Éducation National, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel, NOR : MENE1504759A, arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015, MENESR - DGESCO MAF 1, dernière consultation le 07/03/2018, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Nifle, R. « Journal Permanent de l'Humanisme Méthodologique, *La communication et les relations humaines*. Article, 2004, dernière consultation le 23/03/2018. <http://journal.coherences.com/article26.html>.

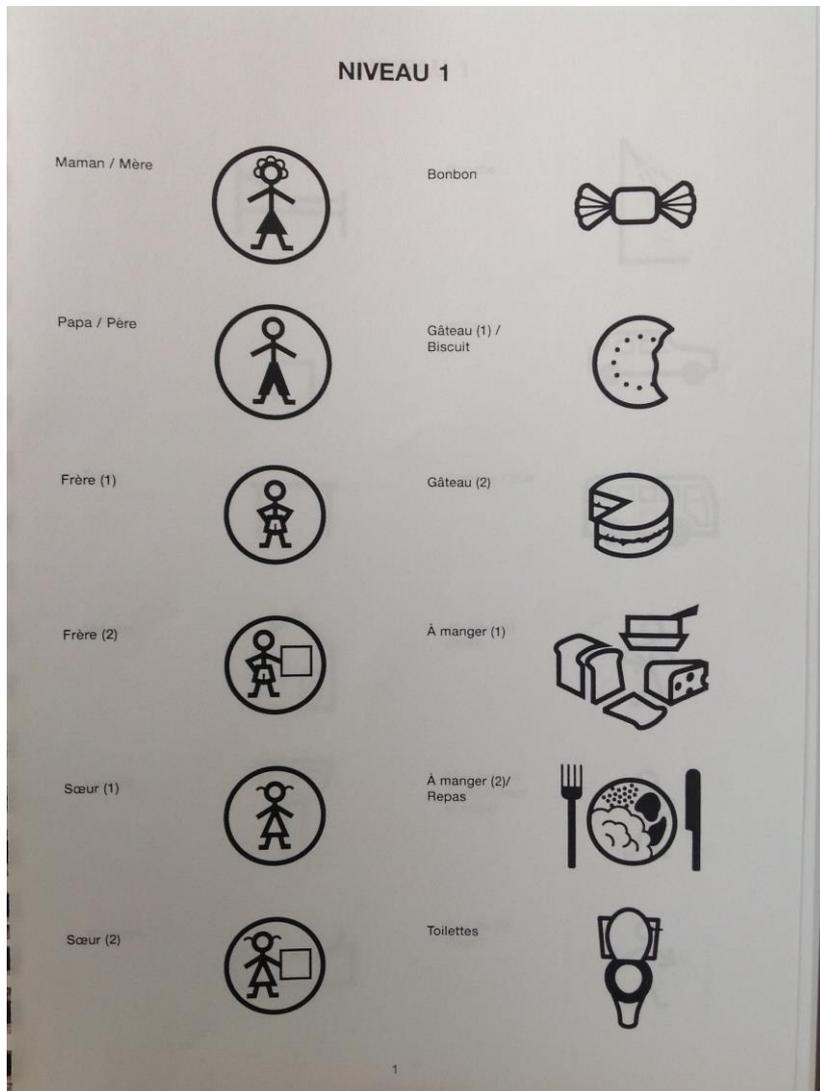
Panazol, J.-M. (Directeur Général du Réseau Canopé.), site du CNDP (Centre National de Documentation pédagogique), *Le langage à l'école maternelle. Favoriser la communication*. http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle02.pdf

Winkin, Y. (professeur des universités), *Aux sources du mot communication*. Encyclopédie, <https://www.universalis.fr/encyclopedie/communication/1-aux-sources-du-mot-communication/>

7 Annexes

Annexe 1 : Exemple de couples concepts/pictogrammes.

© MVDP 2006

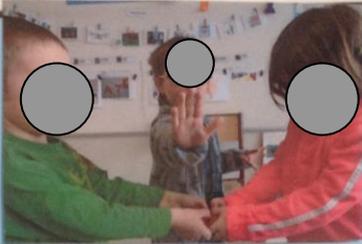
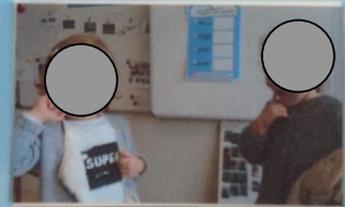


Annexe 2 : Affichage « Je me sens.. » réalisé pour récolter les émotions ou les humeurs de mes élèves.



Annexe 3 : Affichage de référence pour résoudre un conflit.

Les 4 étapes pour régler un conflit.

- 1 Stop !
Je me calme.** 
- 2 Je dis ce qui me dérange et j'écoute.** 
- 3 Je cherche une solution.** 
- 1 Je m'entends sur une solution.** 

 **J'appelle un adulte si j'ai besoin d'aide.**

Annexe 4 : Deuxième tableau de récolte de données du 09/04 au 18/04/2018.

Dates Prénoms	Age	Id enfant	Niveau de Langage	Nombre de conflits	Moyenne de conflits par niveau de langage.	Niveau	Récolte de données							
							09- avr	10- nov	11- avr	12- avr	13- avr	16- avr	17- avr	18- avr
Damien	20/08/2014	1	2	12	4,3	PS	4	1	1	2		3		1
Anissa	07/08/2014	2	2	1	4,3	PS	1					abs		
Thomas	08/03/2015	3	3	4	1,6	TPS	1				1		abs	2
Marin	30/04/2015	4	3	8	1,6	TPS		2	1		abs	2	3	
Hela	29/05/2015	5	2	0	4,3	TPS							abs	
Emmy	18/06/2015	6	3	0	1,6	TPS		abs						
Kilyan	20/04/2015	7	3	2	1,6	PS		1		1				
Romain	12/08/2014	8	3	2	1,6	PS			1		1			abs
Julia. B	01/11/2014	9	3	0	1,6	PS						abs		
Théo	31/01/2015	10	3	0	1,6	TPS								
Julia. H	05/05/2014	11	3	0	1,6	PS	abs							
Marcus	26/05/2014	12	3	1	1,6	PS							1	abs
Nicolas	17/06/2014	13	3	1	1,6	PS	1							abs
Lucien	12/01/2015	14	3	3	1,6	PS	1	2		abs				
Fabio	13/10/2014	15	3	1	1,6	PS				1				
Léane	27/11/2014	16	3	0	1,6	PS								
Nicolas R	22/12/2014	17	1	9	9,0	TPS	2	1	abs	2	abs	1	abs	3
Kimberly	31/01/2015	18	3	0	1,6	TPS								

Résumé en français

Accueillir des jeunes enfants à l'école va demander un travail spécifique autour du Vivre Ensemble. En effet, les conflits entre pairs vont être nombreux et ils vont se traduire en acte. Pourquoi les agressions physiques sont-elles aussi présentes en début de scolarité ? Y a-t-il un lien entre les capacités langagières des élèves et les actes violents ? Ce mémoire vise à analyser le rapport entre le langage et le climat de classe en s'attardant principalement sur la communication.

Mots-clés

Résolution de conflit, communication, climat de classe, école maternelle.

Résumé en anglais

Welcoming young children to school will require a specific approach around the notion of "living together". Numerous conflicts between peers will occur and will turn into acts of violence. Why physical aggressions are so common at the beginning of a child's education? Is there a link between the pupil's linguistic abilities and acts of violence? This dissertation aims to analyse the relation between language skills and the classroom's climate with a focus on communication.

Mots-clés

Dispute settlement, communication, classroom climate, pre-primary education-oriented institution.