



HAL
open science

Les violences en maternelle : reconnaître et atténuer les violences par différentes stratégies

Charlène Georgeon

► **To cite this version:**

Charlène Georgeon. Les violences en maternelle : reconnaître et atténuer les violences par différentes stratégies. Education. 2018. dumas-01833981

HAL Id: dumas-01833981

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833981>

Submitted on 10 Jul 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 second degré

Parcours : Éducation Premier Degré

LES VIOLENCES EN CLASSE DE MATERNELLE

Reconnaître et atténuer les violences par différentes stratégies

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

Soutenu par

GEORGEON Charlène

le 16/05/2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tiphaine Gaudonville, directrice de mémoire

Fabienne Perrot, membre de la commission

LES VIOLENCES EN CLASSE DE MATERNELLE

Reconnaître et atténuer les violences par différentes
stratégies

Table des matières

1. INTRODUCTION	5
2. CADRE THÉORIQUE.....	6
2.1 LA VIOLENCE, LES VIOLENCES À L'ÉCOLE.....	6
2.1.1 : Les violences scolaires : définitions	6
2.1.1.1 Historique des définitions de la violence à l'école.....	6
2.1.1.2 Les violences physiques	7
2.1.1.3 Les violences verbales.....	8
2.1.1.4 Les violences symboliques	9
2.1.2 : Conséquence des actes violents.....	9
2.2 AXES DE RÉFLEXION POUR PRÉVENIR ET LUTTER CONTRE LES	
VIOLENCES.....	11
2.2.1 : Axe des émotions : définition, compréhension, verbalisation	11
2.2.1.1 : La compréhension des émotions chez les enfants.....	11
2.2.2 : Axe de l'empathie : définition, éducation, mise en œuvre.....	13
2.2.3 : Renforcer la communication chez les élèves de maternelle : exemple de la	
Communication NonViolente	14
2.2.4 : Comment aider l'enfant à se décentrer de lui-même ?.....	15
2.3 EXEMPLES DE PRATIQUES CORPORELLES À INTÉGRER DANS LES	
CLASSES.....	16
2.3.1 : Définitions des pratiques douces	16
2.3.1.1 : La cohérence cardiaque	17
2.3.1.2 : Le yoga	18
2.3.2 : Liens de ces pratiques dans les classes	19
2.4. Problématique et hypothèses.....	20
3.1 : Présentation du cadre et des enquêtés	22
3.2 : Déroulement de la recherche et présentation des outils	22
3.2.1 : L'observation des actes violents à l'école	22
3.2.2. : Un long travail sur la perception des émotions	23
3.2.3. : La pratique quotidienne d'exercices de respiration	24
4.1. : États des lieux.....	25
4.2 : Évolution des actes violents durant les récréations.....	28
.....	30
4.3 : Analyse des résultats	31

5. DISCUSSION	33
6. Bibliographie.....	37
7. Annexe.....	39
Annexe 1 : Grille d'observation utilisée pour cette étude	39
Annexe 2 : Illustration de la méthode de la Communication NonViolente.....	40
Annexe 3 : Séquence d'apprentissage sur les émotions	41
Annexe 4 : Murs artistiques sur les émotions : la colère, la tristesse et la joie	42
Annexe 5 : Grille d'observation du mois de décembre 2017	43
Annexe 6 : Grille d'observation du mois de février 2018.....	44
Annexe 7 : Grille d'observation du mois de mars 2018	45
Annexe 8 : Grille d'observation du mois d'avril 2018	46
Annexe 9 : Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes	47
Annexe 10 : Engagement de non-plagiat	48
4^{ème} de couverture	49

1. INTRODUCTION

Aujourd'hui encore, dans la classe, une gifle, trois coups dans le dos, deux bousculades dans les escaliers, cinq enfants qui pleurent. Les élèves sont agressifs entre eux, n'ont pas conscience de leur violence ou ne se contrôlent pas. Ces comportements sont communs à toutes les classes mais les professeur.e.s sont dépourvu.e.s d'outils ou de personnels pour les aider.

Le ministère de l'Éducation Nationale travaille autour du harcèlement, par beaucoup de documentation, d'un numéro vert, et d'une demande d'écoute de la part des adultes. Cependant, dans les classes maternelles, les élèves n'ont pas forcément le vocabulaire pour s'exprimer, les compétences d'appeler à l'aide ou la conscience de leurs actes. Il faut donc intervenir autrement auprès de ce jeune public, par un travail de conscientisation et d'apport langagier.

L'objectif de ce mémoire est d'envisager différentes pistes pour atténuer les violences à l'école, et ce dès la maternelle. Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique est divisé en trois parties. Dans une première partie, la violence sera définie selon ses différentes formes, puis un point sera fait sur les conséquences évaluées chez les élèves victimes de ces actes violents. Dans la seconde partie, plusieurs axes de réflexion pour prévenir et lutter contre les violences seront présentés : le rôle d'un travail sur les émotions, le développement de l'empathie chez les élèves, la Communication NonViolente et la manière d'aider les élèves à se décentrer d'eux mêmes. La troisième partie expose différentes pratiques corporelles, le yoga et la cohérence cardiaque, afin de lier le bien-être des enfants avec la compréhension de leurs corps ; avant de s'intéresser au lien entre ces pratiques et les demandes de l'Éducation Nationale. Puis, dans le troisième chapitre, la méthodologie et les outils seront détaillés avant de voir la mise en place de différents dispositifs dans la classe des enquêtés en Grande Section. Pour finir, le quatrième chapitre permettra d'analyser les données de l'enquête sur l'évolution des actes violents étudiés dans la classe enquêtée, puis une discussion aura lieu.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 LA VIOLENCE, LES VIOLENCES À L'ÉCOLE

2.1.1 : Les violences scolaires : définitions

Comment définir un concept si large, où depuis longtemps des auteurs débattent sur sa définition ? L'élaboration du vocabulaire de sciences humaines est long et toujours malléable. En 2001, Debarbieux et Blaya expliquent que pour définir un concept, il faut croiser plusieurs « *définitions parcellaires* » pour recréer une définition, qui reste modifiable. « *Le concept n'évolue pas avec le contexte, mais le mot fabrique le contexte autant qu'il est fabriqué par lui.* » (Debarbieux & Blaya, 2001, p.44). C'est à chaque scientifique de se détacher de ses représentations, d'actualiser les concepts pour redéfinir chaque sujet. À l'aide des différentes lectures étudiées, la notion de la violence à l'école est très difficile à définir. C'est une notion large, qui contient plusieurs aspects, plusieurs points de vues, plusieurs acteurs. En effet, comme l'enquête de Debarbieux (1990), cibler le sujet de notre questionnement est important. Il faut se demander où observer des actes de violences : dans la classe, dans l'école ou dans la cour. Ce sont des lieux différents où s'exercent des actes violents différents. Plusieurs types d'acteurs peuvent être concernés : ce peut être entre les élèves, entre les élèves et les professeur-e-s ou autres adultes. Dans ces relations, les libertés ne sont pas les mêmes entre les élèves et entre les élèves et les adultes. Enfin, la violence a un paramètre de subjectivité. Chacun a une représentation de la violence, un degré d'acceptation différent, une sensibilité différente. Debarbieux (1990) précise : « *La violence n'a pas forcément d'objet : elle peut n'être ressentie comme telle que par celui qui en souffre.* » (Debarbieux, 1990, p.18). C'est pour toutes ces raisons que les violences seront évoquées, et non la violence.

2.1.1.1 Historique des définitions de la violence à l'école

Au sein de la conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques »¹, plusieurs définitions ont été discutées. Le terme de violence est souvent utilisé, désignant multiples phénomènes.

En 1997, Bonafé-Schmitt (cité par Debarbieux, 2001) reproche un manque de précision et un mélange de tout types, comme des agressions physiques, le racket, ou les incivilités, ne relevant pas du même ordre d'après lui. En 1999, Ballion (cité par

¹ Cette conférence permet de faire le point sur les définitions des termes employés, sur les recherches antérieures et d'envisager une étude mondiale pour comparer les formes de violence suivant les pays concernés.

Debarbieux, 2001) propose une définition : « *il y a violence lorsqu'il y a injure, menace, intimidation, atteinte physique à autrui, dégradation ou destruction volontaire de biens.* » (Debarbieux, 2001, p.41). Antérieurement, la violence a été définie en respectant la catégorisation du Code Pénal, à savoir en quatre catégories : homicides volontaires ou tentatives, viols ou tentatives, coups et blessures volontaires, vols à main armée ou avec violence, (Chesnais, 1994, cité par Debarbieux, 2001). Cependant, ces trois définitions ne conviennent pas tout à fait à l'objet d'étude car certains types de violences n'existent pas dans les classes de maternelles, comme les homicides ou les vols à main armée. A contrario, celle de Ballion (1999) est quasi-complète mais il oublie un aspect de violence.

La distinction entre la violence et les termes d'incivilités ou d'agressions est subtile. D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL), l'incivilité est un oubli des convenances, du savoir-vivre. Quant à l'agression, elle est l'action d'attaquer une personne de façon soudaine et provoqué, sans intention aucune, une sorte de pulsion.

Selon Debarbieux (2001), « *la vérité d'un phénomène social résulte aussi du sens que donnent les sujets aux évènements et aux actes* » (Debarbieux, 2001, p.46). Laisser la parole aux victimes permet de voir l'autre côté des situations : la manière dont ces victimes vont recevoir ces paroles ou ces actes, la manière de les traiter, les oublier, les intérioriser ou lutter. Debarbieux est donc allé interroger des collégiens pour obtenir leurs points de vue. Les résultats de l'enquête divisent la violence à l'école en trois grandes catégories : les violences physiques, les violences verbales et les violences symboliques.

2.1.1.2 Les violences physiques

Les violences physiques entre les élèves ont toujours été présentes dans les écoles. Ce peut être des actions imprévisibles, incontrôlables d'un élève sur l'autre, liées à une frustration ; ou bien des actions préméditées, conscientes dans le but de faire mal à autrui. Les relations amicales doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part des enseignant-e-s pour prévenir de certains rôles définis, comme le « bouc émissaire » par exemple.

En 1990, Debarbieux interroge les collégiens enquêtés sur les formes de violences physiques vécues entre les élèves. Il recense les coups et l'auto-violence. Les coups peuvent se situer sur le corps entier de l'élève, faits par le corps même de l'attaquant ou bien par un objet extérieur, un bâton, un cahier par exemple. La force de ces coups reste un élément déterminant entre le coup « pour jouer » et le coup « violent ». Lors des jeux,

les enfants ne se contrôlent pas encore tout à fait et ne considèrent pas leur force. Il se peut que des chutes ou des chocs fusent sans aucune intention de l'auteur. En parallèle, les coups violents et intentionnels se traduisent par des morsures, des fessées, des crachats, des griffures, des bousculades, des coups de pieds ou coups de poings notamment. Enfin, l'auto-violence, qui démontre un mal-être particulier et important chez les élèves, s'exprime par des formes différentes de violences physiques de l'enfant sur lui-même, mais aussi par le biais d'éléments extérieurs, comme les murs, l'écharpe resserrée autour du cou, ou des crayons enfoncés dans la peau.

Une dernière forme exprimée par les enquêtés est l'immobilité en classe. Devoir rester assis à la table, immobiles et écouter la leçon ou faire un exercice est difficile pour des élèves qui n'ont pas l'habitude. Les enfants hyperactifs auront davantage de difficulté, ainsi que les enfants non-scolarisés ou ayant une scolarisation fragmentée. De plus, cela crée une inégalité face à l'enseignant.e qui se déplace à sa guise et toute la journée. En classe maternelle, cette forme se vit lors des temps de regroupement, où certains enfants ne peuvent rester sur le banc, physiquement parlant ; ou bien lors d'ateliers qui demandent d'être assis, comme pour écrire par exemple. Beaucoup ne contrôlent pas leurs corps et gesticulent sans cesse.

2.1.1.3 Les violences verbales

Dans leur étude, Debarbieux et Blaya (2001) demandent aux enquêtés leurs avis sur la graduation de la violence verbale par rapport à la violence physique. Unaniment, les enquêtés considèrent la violence verbale comme « plus profonde » et donc plus grave. Selon eux, un coup se transforme en bleu puis disparaît. Quant à la violence verbale, elle reste dans les souvenirs et peut ressurgir à n'importe quel moment. Cette violence verbale se traduit par des « *réprimandes dévalorisantes* », des propos blessants qui ne devraient pas avoir lieu. Les auteurs relèvent que la non-communication est un des facteurs de ce type de violence : entre les élèves mais aussi entre les élèves et les professeur.e.s. Ne pas prendre le temps d'écouter, agir face aux actions négatives des élèves sans comprendre la cause peut accentuer le sentiment d'injustice des élèves et surtout de non-respect.

En se concentrant sur la relation élèves-élèves, les bruits ambiants, les injures, les cris sont des formes de violences verbales. Le bruit ambiant constant détruit la concentration, le bien-être de certain.e.s élèves, et est vécu comme une gêne importante.

Enfin, les injures exprimées envers soi-même ou envers un ou une camarade, ont différents degrés. Les élèves les plus jeunes ne reconnaissent pas les différents registres de langue, les « gros mots » des mots déplaisants. Du point de vue des victimes-élèves et des adultes, une même phrase ne va pas être considérée comme une insulte. Il est important d'écouter les enfants et de leur faire expliciter pourquoi telle phrase est considérée comme violente pour eux. De plus, très jeunes, des élèves vont utiliser des grossièretés entendues chez eux ou dans les médias, sans en comprendre le sens.

2.1.1.4 Les violences symboliques

Enfin, les violences symboliques sont plus invisibles que les autres types de violence. Braud, en 2003, définit la violence symbolique selon la manière de la percevoir : elle peut être perçue et vécue par la victime seulement, ou par l'agresseur lorsqu'elle est délibérée. Elle fait appel à la subjectivité de chacun et est alors parfois imprévisible. Elle vient blesser la personne au niveau de son « *moi identitaire* », c'est-à-dire au niveau de l'estime de soi et de ses représentations du monde. Les atteintes vont déclencher chez les personnes un sentiment de vulnérabilité et d'infériorité sociale face à l'agresseur ; ce que Bourdieu (1980) appelle la « domination de classe ». Les violences symboliques peuvent être un rejet de l'autre, causé par son appartenance à un groupe (groupe d'amis, groupe des « forts scolairement », groupe selon le sexe, groupe selon les classes, etc.) ou à une religion.

Mbanzoulou, en 2008, ajoute que ce type de violence s'illustre par un refus général de l'institution : refus de participer à toutes les activités proposées par l'enseignant.e soit par une résistance passive, en faisant abstraction de tout (ne pas prendre ses affaires, ne pas écouter les consignes, ne pas suivre l'emploi du temps) ; soit par une résistance active, où, individuellement ou collectivement, les élèves peuvent organiser des retards volontaires, refuser d'entrer en classe ou de retirer leurs manteaux (Mbanzoulou, 2008, p.29). Ce refus de l'autorité, de la part de l'adulte mais aussi de l'institution, s'accompagne parfois d'un refus de communication.

2.1.2 : Conséquence des actes violents

En s'appuyant sur les enquêtes de Debarbieux (depuis 1993) et celles de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) (Debarbieux, 2016, p.36), le pourcentage d'élèves heureux à l'école élémentaire est toutefois majoritaire. En effet, 90% des élèves se disent « bien dans leur école » et 89% notent avoir de bonnes relations avec les enseignant.e.s.. Ces résultats se retrouvent également

dans 80 écoles enquêtées en zone REP et REP+, où 89,6% des élèves se disent s'y sentir bien et 91,8% disent avoir de bonnes relations avec les enseignant.e.s.. La violence à l'école touche donc seulement 10% des élèves mais d'une manière intense et profonde. Par exemple, 14% des élèves disent ne pas se sentir en sécurité dans leur établissement et 5% à avoir manqué l'école par peur de la violence. Ces enquêtes démontrent que ces violences scolaires sont en réalité principalement des microviolences répétées sur un petit échantillon d'élève. Debarbieux (2016) relève que ces microviolences ne sont pas pénalisées, ce qui entraîne chez les victimes un stress qui s'installe profondément et qui peut, sur le long terme, pousser ces élèves à avoir une opinion négative sur l'école, à la dépression, et dans les cas extrêmes, aux tentatives de suicides. À court terme, les apprentissages sont rapidement touchés : la mémoire et la concentration vont être affectées donc les résultats scolaires également. De plus, ces victimations sont pour la plupart multiples (10% des collégiens enquêtés). Les huit catégories les plus fréquentes sont les suivantes selon la DEPP en 2011 (Debarbieux, 2016, p.37) : recevoir des surnoms méchants ; recevoir des moqueries ; être mis à l'écart ; se faire insulter ; se faire bousculer ; recevoir des coups ; lancement d'objets ; recevoir des menaces.

Au sein de ces 10%, 6% sont définis comme harcèlement sévère et très sévère, ce qui appuie l'idée que le mal-être ressenti par les victimes est souvent très profond.

Lorsqu'un acte violent est commis, les élèves ont trois principales réactions : venir voir un adulte, répondre directement à l'agresseur, le plus souvent par le même geste reçu, ou se laisser faire. Debarbieux rapproche ces trois réactions à nos instincts naturels : fuir, agresser ou se soumettre (Debarbieux, 1990, p.67). L'auteur propose de prendre conscience de ces déterminismes pour ne pas réagir imprudemment. Pour un enfant de maternelle, ces déterminismes sont encore plus forts, dus à leur jeune âge. L'auteur conseille donc aux adultes présents de prendre du recul sur chaque situation et ne pas réagir sans comprendre l'ensemble de la situation.

Pour définir la violence au sein de cette enquête, il faut prendre en compte sa dimension relative, où victime et agresseur n'auront pas la même définition. Ce qui est violence pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre. Tout au long de cette étude, la définition de la violence scolaire sera celle-ci : la violence scolaire englobe les actes, intentionnels ou non, s'exprimant sous trois formes distinctes : les violences physiques (atteinte physique à autrui, auto-violence, dégradation ou destruction de biens), les violences verbales (injures, menaces, intimidations, auto-violence) et les violences symboliques

(refus de l'autre, refus des règles, retrait du groupe). Elles seront observées dans les relations élèves-élèves lors des récréations.

2.2 AXES DE RÉFLEXION POUR PRÉVENIR ET LUTTER CONTRE LES VIOLENCES

2.2.1 : Axe des émotions : définition, compréhension, verbalisation

Mises à l'honneur dans les nouveaux programmes de l'école maternelle en 2015 de l'Éducation Nationale et du Socle Commun, de Connaissance, de Compétence et de Culture en 2016, la prise en compte des émotions apparaît dans plusieurs domaines. Au sein du programme de maternelle, le terme « émotion » fait l'objet de cinq occurrences : « *exprimer verbalement leurs émotions* » (p.4) ; les activités artistiques « *sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles* » (p.9) ; un des objectifs dans le domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » est de « *vivre et exprimer ses émotions, formuler des choix* » (p. 11), c'est-à-dire « *mettre des mots sur leurs émotions, sentiments, impressions* » ; et lors des pratiques des arts du spectacle vivant, les élèves sont confrontés à « *de nouvelles sensations et émotions* » (p.13). Cela traduit que tout un travail de définition, de verbalisation, d'acquisition du vocabulaire doit se faire autour de ce concept. De plus, au sein du socle commun, les émotions apparaissent dans deux des cinq domaines : dans le domaine 3, « La formation de la personne et du citoyen », l'objectif « expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres » demande aux élèves d'acquérir un vocabulaire spécifique et précis pour savoir expliquer leurs émotions. Puis dans le domaine 5, « Les représentations du monde et de l'activité humaine », les élèves sont amenés à créer, concevoir des productions diverses, esthétiques et qui permettent de développer leurs goûts et leurs « *émotions esthétiques* » (p.11). Les émotions sont donc travaillées sous l'angle de l'art et sous l'angle de la compréhension de soi, tout au long des années de la scolarité obligatoire. Cet axe nouveau des émotions complète une autre ligne directrice des programmes qui est le vivre ensemble : verbaliser pour mieux comprendre ses élèves, ses pairs et pouvoir ouvrir la communication.

2.2.1.1 : La compréhension des émotions chez les enfants

Les enfants comprennent leurs émotions et celles d'autrui au fur et à mesure de leur croissance. Selon Pons, Doudin et Harris (2004), ils atteignent les trois stades du développement de la compréhension des émotions entre 2 et 12 ans : le stade de la

compréhension des dimensions externes des émotions, le stade de la compréhension des dimensions internes des émotions, et le stade complexe.

Entre 2 et 5 ans environ, les enfants sont au premier stade, le stade de la compréhension des dimensions externes des émotions. Ils commencent à catégoriser certaines émotions physiquement visibles et à comprendre les répercussions de causes externes (actes, souvenirs). Vers 2 ans, ils reconnaissent la joie, la tristesse, la peur ou la colère, puis des émotions plus fines, comme la honte ou la fierté. Vers 3 ans, ils attribuent certains événements à des émotions ressenties, comme la perte du doudou qui pourra être attribuée à de la tristesse. Enfin, vers 4 ou 5 ans, les enfants comprennent que les souvenirs modifient leurs émotions ou peuvent les plonger à nouveau dans un état émotionnel. Par exemple, une colère diminuera avec le temps mais pourra s'accroître de nouveau lorsque l'enfant repensera à l'événement (Pons, Doudin & Harris, 2004, p.12).

Entre 5 et 9 ans environ, ils atteignent le deuxième stade : la compréhension des dimensions internes des émotions. C'est-à-dire qu'ils comprennent l'aspect psychologique des émotions, et distinguent « *les émotions apparentes-externes et les émotions ressenties-internes* » (ibid., p.13). Ils relient l'apparence et le ressenti : une personne fronçant les sourcils sera probablement en colère. Vers 5 ans, les enfants saisissent le lien entre un désir et l'émotion ressentie. Si le désir n'est pas accompli, l'émotion qui envahira l'enfant sera comprise et pourra être explicitée (« je suis en colère car je n'ai pas eu de bonbons »). Vers 6 ans, ils lient les croyances aux émotions : penser avoir perdu quelque chose va déclencher de la tristesse, penser avoir une surprise va déclencher de la joie. De plus, les enfants commencent à distinguer les simulations ou dissimulations d'une émotion : faire semblant d'être triste pour obtenir quelque chose ; cacher derrière un sourire sa tristesse.

Entre 9 et 12 ans, les enfants atteignent le stade complexe, qui se décompose en trois stades intermédiaires. Vers 9 ans, le sens moral impacte les émotions ressenties : se sentir coupable lors d'un mensonge, se sentir fier lors d'une réussite. Vers 10 ans, la sensation des émotions est plus fine, ils découvrent que plusieurs émotions de natures différentes peuvent être ressenties au même moment. C'est à ce moment qu'un conflit cognitif éclate. Puis, vers 11 ou 12 ans, les enfants contrôlent leurs ressentis en utilisant différentes stratégies, comme par exemple penser à autre chose pour chasser la colère.

Ces stades et ces âges restent approximatifs, chaque individu avance à son rythme. Dans leur étude, ces auteurs démontrent de fortes différences individuelles,

parfois une différence de plusieurs stades. Il y aurait également une stabilité de ces différences et une conservation tout au long de la croissance (Pons, Doudin & Harris, 2004, p.16). Ces retards seraient liés à un modèle dit « affectif », où la relation entre les personnes qui prennent soin de l'enfant et l'enfant est extrêmement importante par rapport au bien-être émotionnel de l'enfant. Plus ce bien-être est grand, plus développée sera sa compréhension des émotions. Puis ces retards seraient liés à un deuxième modèle, dit « cognitifs » (ibid., p.19), où la liberté de parole est importante. Plus l'enfant pourra s'exprimer sur ses ressentis et plus il aura un vocabulaire adapté, plus sa compréhension des émotions sera développée.

2.2.2 : Axe de l'empathie : définition, éducation, mise en œuvre

L'empathie vient du grec *en*, qui signifie « dans, à l'intérieur », et du grec *pathos*, qui signifie « ce qu'on éprouve, souffrance ». Être empathique est donc avoir la capacité à ressentir les émotions, les sentiments d'une autre personne ou de se mettre à sa place, en lui. En 2015, Zanna reprend la définition de Rogers pour préciser que l'empathie est le fait de comprendre une personne « comme si nous étions elle-même ». Ce « comme si » est très important : il permet de différencier avec la sympathie, qui nous pousse à la compassion et donc à partager la souffrance de l'autre. A contrario, l'empathie permet de garder une distance avec la personne et de comprendre ses émotions sans en subir les répercussions. En effet, l'enfant, par sa propre socialisation, va prendre de la distance avec l'autre et ne sera plus dans le mimétisme.

L'auteur différencie deux types d'empathie : premièrement, l'empathie cognitive est le fait de comprendre les raisons de l'état émotionnel de l'autre, de comprendre ce qui a amené ces émotions chez l'autre, « *les corps raisonnent ensemble* », (Zanna, 2015, p.33). Deuxièmement, l'empathie émotionnelle : le corps serait un transmetteur de nos émotions, miroir attirant autrui à ressentir et vivre les mêmes choses. Si quelqu'un sourit en face de nous, nous allons sourire plus facilement, « *les corps résonnent ensemble* », (Zanna, 2015, p.35). Zanna (2015) distingue ces deux empathies car il y a une profondeur différente. L'empathie cognitive est plus complexe à atteindre, surtout pour des enfants qui ont peu d'expérience. Comprendre pourquoi une personne est déçue implique d'entendre son point de vue et de comprendre son passé. Alors que l'empathie émotionnelle implique seulement de décoder les signes extérieurs pour connaître l'état émotionnel d'une personne. Ces codes sont innés et presque universels.

En reprenant les travaux de Zanna (2015), il semble qu'éduquer à l'empathie à l'école viendrait appuyer les apprentissages et le développement des compétences sociales demandées par les programmes. L'empathie entre dans l'intelligence relationnelle, où l'école est là pour transformer tout enfant en citoyen socialement éduqué pour vivre en harmonie au sein de la microsociété qui est la classe ; donc les élèves mais aussi tous les adultes qui gravitent autour. Il paraît alors important que l'enfant apprenne à réagir face aux autres, à avoir une confiance en lui développée qui l'aidera à se positionner au sein du groupe ; groupe qui s'élargit au fur et à mesure des années (école, collège, lycée, vie professionnelle).

Les neuroscientifiques ont démontré que l'empathie est un procédé neurophysiologique. Lorsqu'une émotion est partagée par la personne A vers la personne B, à cet instant, le corps de B provoque une simulation interne, comme si ce corps avait vécu l'événement, par un changement des hormones très rapide. Ceci entraîne une « *impression quasi hallucinatoire* » (Pallier, 2004, p.6). Le cerveau utilise les neurones miroirs pour propager l'information jusqu'aux zones sensibles, qui transforment cette information en émotion. Les neurones miroirs sont des neurones qui permettent l'apprentissage par l'observation d'une action, ou par l'imagination de celle-ci. Ils ont un rôle dans les processus affectifs, comme décrit ci-dessus.

2.2.3 : Renforcer la communication chez les élèves de maternelle : exemple de la Communication NonViolente

Afin que les élèves aient conscience de leurs émotions et vivent cette éducation à l'empathie, des pratiques doivent être mises en place dans les écoles. Un théoricien, Marshall Rosenberg, a développé la Communication NonViolente (CNV) dans les années 1970. Psychothérapeute, Rosenberg cherchait d'où venait la violence chez les Hommes et les Femmes. Il a souhaité créer une « *méthode capable de transformer notre éducation* » (Rosenberg, 2006, p.17).

La CNV est un processus de communication, découpé en quatre étapes, afin d'explicitier le mal-être de façon clair, ordonné et convenable, sans aucune violence dans les mots. Cette démarche permet de prendre le temps d'entendre autrui, d'exercer son empathie, de comprendre l'autre, de développer son vocabulaire pour décrire son état émotionnel afin de trouver une solution à tout conflit. L'intelligence relationnelle s'amplifie donc. Cette manière de régler un conflit rejoint la mise en place des messages clairs, méthode promue par l'Éducation Nationale.

La CNV se divise en quatre composantes. La première est l'observation sans jugement. Dans le cas de l'école, un enfant devrait décrire ce qu'il s'est passé sans prédire les pensées de l'autre. Il doit décrire simplement les faits. Puis il faut suivre les trois dernières composantes : les sentiments que nous ressentons à ce moment, les besoins que nous avons et la demande concise que nous faisons à l'« agresseur ». La dernière est la manière de formuler le plus clairement possible nos demandes afin d'améliorer notre qualité de vie et celle de l'entourage. Voici un exemple : sur la cour de récréation, un enfant A bouscule un autre enfant B, qui tombe. L'enfant B s'exprime face à l'enfant A :

<u>Étapes</u>	<u>Discours</u>
1- Observation	Quand tu m'as poussé, je suis tombé.
2- Émotion	Je me sens vexé que tu m'ais poussé...
3- Besoin	... parce que j'aurais voulu me sentir en sécurité dans la cour.
4- Demande	J'aimerais maintenant que tu m'aides à me relever si cela recommence.

L'observation sans jugement rejoint un des facteurs à la prévention de la violence et au harcèlement : réagir correctement à ce que nous voyons et non à ce que nous croyons (Gottfresdon, 2001, cité par le MEN, 2013, p.8).

Rosenberg (2006) est très vite intervenu dans les écoles pour gérer des conflits au sein des classes mais aussi au sein des équipes enseignantes. Sa méthode a pris de l'ampleur et des écoles CNV se sont créées. Au sein de ces établissements, les professeurs sont vus comme des « *voyagistes* » qui ont pour rôle de « *donner le goût du voyage* » (Rosenberg, 2006, p.189), c'est-à-dire le goût d'apprendre mais aussi de vivre en microsociété. Selon les études israéliennes, le taux de violence est plus faible dans les écoles CNV que dans les écoles ordinaires, et le niveau académique est plus haut (Rosenberg, 2006, p.200).

2.2.4 : Comment aider l'enfant à se décentrer de lui-même ?

Selon le Guide du Climat Scolaire (MEN, 2013), pour contribuer à son amélioration, il faudrait que l'équipe enseignante s'oriente vers des « *stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et à la motivation des élèves* » (ibid., p.22). Ce facteur entraîne la coopération, l'entraide chez les élèves, donc des relations plus saines et ouvertes aux autres. Les conseils donnés s'ouvrent sous plusieurs angles, dont deux particulièrement

intéressants. Le premier concerne la reconnaissance de l'individualité de chaque élève, de ses compétences extrascolaires, de considérer les élèves entièrement afin d'augmenter l'estime personnelle de chacun. Cela va favoriser le respect et la tolérance de l'autre. Si les enfants se considèrent eux-mêmes avec davantage d'amour-propre, ils s'ouvriront aux autres plus facilement et sans violence. Puis le deuxième angle est le développement de démarches de coopération entre pairs, afin de développer l'entraide, le sentiment d'appartenance au groupe-classe et le respect mutuel (ibid., p.23). Ces démarches peuvent se traduire par des travaux de groupes, la mise en place du tutorat, des conseils d'élèves, etc. La considération de l'autre passe d'abord par l'estime de soi, se sentir capable d'avancer vers les autres et se sentir respecté d'autrui. L'intelligence relationnelle s'éveille au fur et à mesure des rencontres et des expériences, mais aussi des apprentissages que la vie scolaire nous fait vivre.

2.3 EXEMPLES DE PRATIQUES CORPORELLES À INTÉGRER DANS LES CLASSES

Farrington (cité par, Debarbieux & Blaya, 2001) apporte les facteurs psychologiques liés à la violence juvénile. Il s'appuie notamment sur l'étude de Dunedin qui met en exergue le fait que les enfants âgés de 3 à 5 ans et ayant des signes de mauvaise maîtrise du comportement, comme par exemple l'impulsivité, sont considérés comme coupables de violences durant toute leur adolescence. Il recense les facteurs psychologiques les plus importants : l'hyperactivité, l'impulsivité, un faible contrôle de soi et des problèmes d'attention. Cependant, dès la maternelle, les professionnel.le.s peuvent repérer certains de ces comportements et aider les élèves à contrôler leur corps et leur attention par certaines pratiques dites douces.

2.3.1 : Définitions des pratiques douces

Le but de ces pratiques est d'atteindre une détente mentale et physique pour diminuer les tensions de notre corps par une conscientisation de nos gestes et de notre corps. Ce sont des activités à mobilisation lente, comme le yoga, des activités qui travaillent l'immobilité (la méditation par exemple) ou encore toutes les activités de gymnastique douce. Le stress ou l'excitation peuvent empêcher les élèves à se concentrer. Ainsi, il est possible de leur apprendre plusieurs moyens de se contrôler par eux-mêmes, basés sur différentes méthodes. Dans les cultures tibétaines, la relaxation est beaucoup utilisée pour la maîtrise du corps et de son état tonique afin d'accéder à un équilibre psychique. Dans les pays européens, le terme « relaxation » englobe toutes les méthodes qui nous amènent à un relâchement physique et psychique, par la

décontraction musculaire. Ces méthodes permettent de contrôler nos émotions qui nous crispent, de nous en défaire pour mieux appréhender les situations.

« La relaxation, en tant que décontraction musculaire, nécessite l'apprentissage de la passivité. La passivité est l'état de non-action indispensable à l'organisme. La passivité n'est pas un abandon de la volonté. C'est un état d'inaction choisi et maintenu volontairement. Au contraire, l'apprentissage de la décontraction musculaire renforce la volonté au lieu de l'affaiblir. »

(Brieghel-Müller, cité par Lacombe, 2006, p.32)

Les pratiques douces pour les enfants sont utilisées en psychomotricité pour apprendre à contrôler l'état de tension musculaire et à améliorer la conscience et la connaissance de soi-même (lire son état corporel pour comprendre ses émotions). Avant 8 ans, ces pratiques de relaxation sont des outils pour se tranquilliser et commencer à se contrôler (Lacombe, 2006). Voici deux exemples : la cohérence cardiaque et le yoga.

2.3.1.1 : La cohérence cardiaque

Cette pratique a été mise au point par le docteur O'Hare (2012), diplômé en psychologie cognitive et comportementale. Il démontre par ses études que la cohérence cardiaque permet de prévenir les maladies cardio-vasculaires, de gérer les émotions dues à des traumatismes, de gérer une dépression, des anxiétés, des troubles du comportement alimentaire et l'obésité, des troubles de l'attention. O'Hare (2012) a développé des formations afin que les personnels de santé puissent acquérir ce savoir et l'utiliser auprès des patients.

Cette méthode consiste à maîtriser son rythme respiratoire pour apaiser son rythme cardiaque. Suite à un effort, le rythme cardiaque s'accélère. Pour le diminuer, il existe un seul moyen volontaire : la respiration. Celle-ci est contrôlée par le système nerveux végétatif, comme l'ensemble de nos fonctions viscérales, c'est-à-dire toutes les réactions dont nous ne sommes pas conscients (respiration, digestion, température du corps, stress, etc.). Ce système est composé de deux sous-systèmes : le système nerveux parasympathique (SNP) qui est responsable de la mise au repos de l'organisme et le système nerveux sympathique (SNS) qui prépare le corps à être en activité. Un de ces neurotransmetteurs est l'adrénaline. Ce système augmente l'activité cardiaque et respiratoire de la personne. Ainsi, utiliser un cycle respiratoire strict et régulier permet d'influencer le système nerveux végétatif : cet exercice se nomme la cohérence cardiaque. En effet, le stress va faire augmenter le rythme cardiaque via le système nerveux

sympathique. Par une inspiration et une expiration contrôlées de cinq secondes chacune, le rythme cardiaque va diminuer. La pratique de la cohérence cardiaque préconise de faire cela cinq minutes par séance et de façon quotidienne, trois fois par jour pour ressentir les effets rapidement.

2.3.1.2 : Le yoga

La vision commune du yoga est basée sur la respiration et la tenue de postures pour permettre un calme intérieur. En réalité, cette définition concerne un des multiples types de yoga. Ceci est le hatha-yoga. Il existe également le Yoga-Sutra, écrit par Patanjali, 400 avant J-C., qui fonctionne par des versets philosophiques pour apprendre les valeurs du yoga et atteindre « un arrêt de l'agitation mentale ». Il en existe 195. Puis, il y a également l'Asthanga Yoga, qui est basé sur huit branches : les règles de vie dans la relation aux autres ; les règles de vie dans la relation à soi-même ; la pratique de la posture ; la pratique de la respiration ; l'écoute intérieure ; l'exercice de la concentration ; la méditation ; l'état d'unité. Ce type de yoga nous intéresse plus particulièrement car il englobe le travail corporel mais aussi l'environnement social.

En 2015, Amoros fait référence aux courants scientifiques qui utilisent le yoga, notamment en psychiatrie selon les travaux de Johannes Heinrich Schultz. Ce psychiatre élabore des techniques de relaxation à partir des données physiologiques et psychologiques. Ce sont des exercices permettant de mettre le corps et l'esprit au repos « par action volontaire et personnelle »². Il remarque que la pratique quotidienne et régulière permet une réduction du stress, de la fatigue et de la tension. Ses études et observations se sont déroulées durant la Première Guerre Mondiale, dans un contexte donc très difficile.

Par l'arrêté du 4 juillet 2013, l'Éducation Nationale ouvre un partenariat en faveur du yoga avec le centre de Recherche sur le Yoga dans l'Éducation (RYE), fondée par Micheline Flak en 1973. Depuis 40 ans, ce centre recherche et enquête sur les effets du yoga chez les enfants et adolescents. Désormais, le RYE propose des formations agréées par l'Éducation Nationale, pour former les enseignants qui le souhaitent. Ainsi, ils pourront transmettre sereinement des postures de yoga et toutes les valeurs promues : la concentration, l'attention, la prévention à la violence, etc. D'après leur enquête annuelle où 314 adhérents ont répondu, 59% sont intervenus dans des écoles élémentaires et 43% dans des écoles maternelles pour mettre en place un projet touchant au yoga. Au total,

² Méthode développée par Schultz : Training Autogène.

durant l'année scolaire 2015-2016, 16 500 élèves auraient participé à cette pratique. Le yoga peut être pratiqué par des exercices de postures, de respiration, mais aussi des exercices de visualisation et d'écoute pour développer les autres sens, qui sont importants pour lire par exemple.

2.3.2 : Liens de ces pratiques dans les classes

Précédemment expliqué, l'Asthanga Yoga repose sur huit branches, qui sensiblement se rapprochent des valeurs du système éducatif. Pour chacune, un extrait des programmes illustre le rapprochement des valeurs et donc le yoga peut réellement fonctionner avec l'Éducation Nationale pour aider les élèves à diminuer les violences vécues au sein des établissements scolaires.

La première branche du yoga est les règles de vie dans la relation aux autres : chaque classe a son règlement afin de trouver une entente collective et juste envers tous les élèves. « *Être élève, c'est apprendre à vivre ensemble, devenir un citoyen socialement et physiquement éduqué* » [EPS]. La deuxième branche est les règles de vie dans la relation à soi-même. Les programmes font référence à l'apprentissage du « qui suis-je » par le domaine 1 du socle commun : « *l'élève apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi* », « *former un citoyen autonome* ». La troisième et quatrième branche sont la pratique de la posture et de la respiration : prendre conscience de sa posture permet de prendre soin de son corps, et prendre conscience de sa respiration permet de réguler les tensions. Dans le programme de Questionner le Monde, au cycle 2, un objectif est de « *développer un comportement responsable vis-à-vis de la santé grâce à une attitude raisonnée.* ». La cinquième et sixième branche sont l'écoute intérieure et l'exercice de la concentration : « *L'élève apprend à résoudre des conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyen d'expression, de communication et d'argumentation.* » [S4C : Domaine 3] Pour communiquer, il faut savoir écouter les autres, se contrôler et réagir en conséquence. La concentration d'un élève est mise à l'épreuve tout au long de la journée et de l'année. Beaucoup de professeur.e.s se munissent d'outils ou d'exercices favorisant la concentration afin de garder les élèves réellement présents. La septième branche correspond à la recherche de l'état d'unité : la recherche de l'unité signifie avoir conscience de son corps, le comprendre et en prendre soin. Les programmes de 2015 s'orientent sur la prévention de la santé, suite à l'étude du corps, de la nutrition et du sommeil. La huitième branche est la méditation. L'élève est amené à réfléchir et à comprendre seul les apprentissages qu'on lui propose, et donc à se questionner mais aussi à se remettre en question ; par exemple, l'analyse d'une œuvre plastique.

Le yoga, la relaxation, ou quelle que soit la forme que ces activités de concentration sur soi peuvent prendre, elles aident les élèves à s'apaiser, à être disponibles pour écouter les autres, pour s'écouter eux-mêmes, pour recevoir les nouveaux apprentissages.

L'expérience du collège Gabriel Péri à Gardanne nous montre que les effets sur les classes sont réels. Un projet yoga se forme dans le but de « *développer chez les élèves des capacités favorisant l'acquisition des savoirs, d'un savoir-être, des compétences sociales et civiques, des compétences linguistiques et culturelles* » (Vincent, Sicre & Costa, 2014, n.d.). En effet, les élèves étaient dispersés et cela engendrait un climat scolaire vif, non propice aux apprentissages, ou provoquant beaucoup de stress chez certains élèves, qui le somatisaient. Voici le protocole. En 2010, une classe de 6^{ème} et la classe ULIS ont eu des cours de yoga deux heures par mois. Les élèves s'inscrivent sur la base du volontariat. En 2011, ce noyau de 6^{ème} constitue la classe 5^{ème} yoga pour une pratique d'une heure par semaine ; de même pour la classe ULIS. Puis vient une pratique en demi-groupe sur des tapis pour plus d'aisance que dans la classe. En 2012, il y a donc les 6^{ème} arrivants, la classe ULIS, les 5^{ème} et les 4^{ème} qui pratiquent le yoga. En 2013, chaque niveau du collège a sa classe yoga. La classe ULIS et 6^{ème} montent un projet d'écriture autour des haïkus en parallèle du yoga.

Enfin, le bilan est fait en 2014. Les enseignant.es constatent que les classes sont plus calmes, intègrent les nouveaux élèves plus facilement, ont de meilleurs résultats et moins de punitions. Les élèves disent avoir acquis des outils pour gérer le stress, augmenter leur capacité de concentration et augmenter l'estime d'eux-mêmes. Le collège poursuit donc chaque année de proposer aux nouveaux 6^{ème} une option yoga, et de plus en plus de professeur.e.s proposent des moments calmes en début de cours.

2.4. Problématique et hypothèses

Les actes violents faits par les enfants sur les autres entraînent un sentiment d'injustice, de rejet de l'école et du rejet du rapport à l'adulte (Debarbieux, 2016). Pour comprendre ces pulsions, il faut définir ce que l'on appelle « violence scolaire » : la violence scolaire englobe les actes, intentionnels ou non, s'exprimant sous trois formes distinctes : les violences physiques (atteinte physique à autrui, auto-violence, dégradation ou destruction de biens), les violences verbales (injures, menaces, intimidations, auto-violence) et les violences symboliques (refus de l'autre, refus des règles, retrait du groupe) (Debarbieux, 1990 ; Debarbieux & Carra, 2001). Il faut également prendre en compte les

capacités des enfants à comprendre quand et comment une personne est blessée par un acte commis. Et cela est difficile tant que l'empathie n'est pas développée (Zanna, 2015) mais aussi tant que les enfants ne développeront pas leur compréhension des émotions, qui passe par la dimension externe des émotions, par ce que le corps exprime, mais aussi par la dimension interne, par mettre des mots sur les ressentis (Pons, Doudin & Harris, 2004). Ce mémoire s'interrogera ainsi à déterminer par **quels moyens les adultes référents peuvent aider les élèves à développer leur intelligence relationnelle et à atténuer les violences dans les classes de maternelles.**

La première hypothèse posée est d'aider les élèves à se décentrer d'eux-mêmes afin d'apaiser le climat scolaire. Pour cela, il faut dès le plus jeune âge les sensibiliser à l'empathie, les aider à développer leur intelligence relationnelle pour créer et garder des relations saines. Pour ce faire, l'enseignant.e peut aider les enfants de 5 ans à comprendre les émotions externes, c'est-à-dire à interpréter l'extérieur pour comprendre l'intérieur. En s'appuyant sur l'étude de Pons, Doudin & Harris (2004), il faut leur amener un vocabulaire plus précis pour qu'ils puissent poser des mots sur leurs ressentis. Les interactions doivent être guidées par des codes sociaux : écouter, observer, comprendre. Un travail autour des émotions sera réalisé sur l'année scolaire.

La deuxième hypothèse posée est la mise en pratique, c'est-à-dire de faire vivre certaines expériences aux enfants pour qu'ils comprennent et ressentent de nouvelles choses. Certaines pratiques corporelles peuvent permettre aux élèves de se poser, de comprendre leurs réactions imprévisibles pour pouvoir ensuite les canaliser et les contrôler. La pratique quotidienne de pratiques dites douces aide les élèves à se concentrer sur eux-mêmes. Avec la classe enquêtée, un travail quotidien autour de la relaxation par la respiration sera fait, en s'inspirant des travaux de O'Hare (2012).

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 : Présentation du cadre et des enquêtés

La classe enquêtée est une classe de 29 grandes sections, entre 5 ans et 6 ans. Pour l'anonymat de l'enquête, les prénoms ne seront pas utilisés mais un code : F pour une fille, G pour un garçon ; puis un numéro, de 1 à 29. Une nouvelle élève est arrivée en janvier, elle figurera à partir de la deuxième observation.

La classe de Grandes Sections est donc composée de 15 garçons et 13 filles pour la première observation, puis de 14 filles pour les autres observations. Tous les enfants sont nés en 2012. L'école n'est pas classée en zone d'éducation prioritaire, mais la population est généralement de catégorie socio-professionnelle « employés » ou « ouvriers », voire « sans activité professionnelle ». La population de cette ville s'appauvrit de façon globale et l'école connaît depuis trois ans des élèves de plus en plus compliqués au niveau du comportement. La communication avec les parents est plutôt bonne et à l'écoute.

Une grille d'observation détaillant les différentes formes de violences sera utilisée (cf. annexe 1). Ces observations seront faites durant les récréations, deux jours consécutifs, le jeudi et le vendredi. Les récréations durent trente minutes : les matins de 10h45 à 11h15, les midis de 13h35 à 13h45, et le vendredi après-midi de 15h15 à 15h45. Les observations seront faites en décembre, février, mars et avril. Janvier restera un mois sans observation pour laisser le temps aux élèves d'intégrer les notions et les pratiques étudiées en classe.

3.2 : Déroulement de la recherche et présentation des outils

Pour répondre à la problématique de prévenir et d'atténuer les violences en milieu scolaires, pour chaque hypothèse, un travail a été réalisé.

3.2.1 : L'observation des actes violents à l'école

Tout d'abord, des observations quantitatives des violences faites par les élèves ont été réalisées dès décembre. Ces observations sont basées sur une grille d'observation, créée suite à la lecture de Debarbieux et Blaya (2001), en catégorisant les types de violences. Le but est de quantifier mais aussi de connaître quels types, quels actes, sont vécus par les victimes dans cette école. La grille est constituée de trois parties : les violences physiques, les violences verbales et les violences symboliques (cf. annexe 1 et tableau 1). Lors des observations, chaque fois qu'une action a été vue, une croix est mise dans la case correspondant à l'acte et à l'enfant acteur de cet acte. Il faut prendre en

compte que l'observateur ne peut pas voir la totalité des actes. Chronologiquement, les observations ont été faite le 21 et 22 décembre 2017, le 22 et 23 février 2018, le 29 et 30 mars 2018 et le 24 et 25 avril 2018.

Tableau 1 Extrait de la grille d'observation utilisée

	Violence verbale					Violence physique							Violence symbolique				
	Injure verbale envers X	Crier sur X	Chuchoter à l'oreille de X	Voc familial	Bruits	Auto-violence verbale	S'arracher un objet des mains	Pincer (où ?)	Mordre (où ?)	Coup (poing/pied, où ?)	Bousculade	Se pousser (escalier / en rang)	Auto-violence physique	Refus de l'autre	Retrait du groupe	Retrait d'une activité	Refus des règles
F1																	
F2																	
F3																	
G1																	
G2																	
G3																	
G4																	
G5																	

3.2.2. : Un long travail sur la perception des émotions

Pour la première hypothèse, un long travail sur les émotions a été réalisé durant la période 2 et 3, donc d'octobre à début février. Ce travail continuera tout au long de l'année pour aboutir à une présentation aux parents d'élèves en juillet. Une séquence, en annexe 3, sur *La couleur des émotions*, album d'Anna Llenas et de Marie Antilogus (cf. figure 2), a été le fil conducteur pour ensuite travailler autour de tout un réseau d'albums, illustrant les différentes émotions (la joie, la peur, la colère, la tristesse et la sérénité). Cette séquence est progressive dans la compréhension des émotions et dans leurs gestions. Tout d'abord, les élèves observent plusieurs illustrations d'une émotion pour pouvoir la décrire puis la nommer. Ensuite, ils la contextualisent, expliquent des situations quand eux-mêmes ont ressenti cette émotion. Ces situations sont écrites et ajoutées à l'œuvre collective représentant l'émotion (annexe 4). Enfin, un jeu de mime a été mis à disposition des élèves pour travailler l'expressivité de l'émotion et réutiliser le vocabulaire. Dans un second temps, la classe a étudié l'album *Le loup qui apprivoisait ses émotions*, d'Orianne Lallemand et d'Éléonore Thuillier (cf. figure 2). Cet album aborde de nouvelles émotions, plus fines, comme le courage, la jalousie, la fierté. Ce fut les deux albums principaux sur lesquels les élèves ont travaillé. De ces albums s'écoulaient des séances de langages, de compréhension, de création d'arts visuels et de théâtre.

Puis, cet axe de travail langagier s'est prolongé hors des murs de la classe pour venir au sein des récréations. Lors des conflits, les enseignant.e.s de l'école utilisent une manière développée de régler les désaccords. Chaque membre de l'équipe prend le temps d'écouter et de questionner l'enfant sur la situation. L'utilisation des messages clairs permettent aux élèves de raconter la situation et dire leurs ressentis. Les messages clairs ont un protocole plus simple que la Communication NonViolente (MEN, 2013).

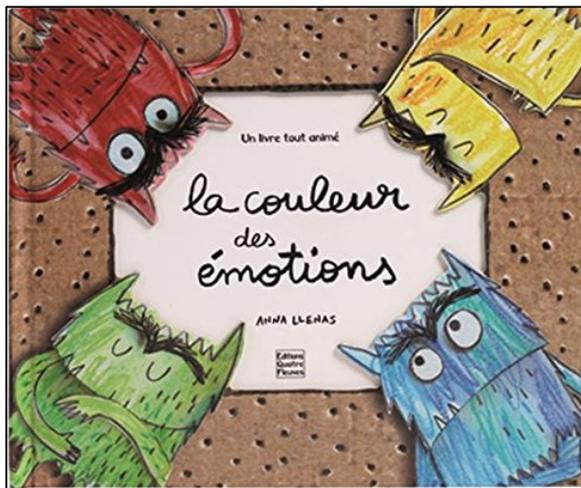


Figure 2 Couverture de *La couleur des émotions*



Figure 1 Couverture de *Le loup qui apprivoisait ses émotions*

3.2.3. : La pratique quotidienne d'exercices de respiration

Puis, la seconde hypothèse est de développer le contrôle de soi chez les enfants par une pratique quotidienne de relaxation. La respiration a été choisi car ces exercices n'ont besoin ni d'accessoires, ni d'espace, ni de musiques pour les faire. Les élèves peuvent donc les reproduire pour eux, à l'école comme à la maison. Les exercices de respiration proviennent de plusieurs œuvres, dont la majorité de Jacques Choque (2016) (cf. figure 3).

Plusieurs buts se dégagent de cette pratique : premièrement, se détendre, comme par exemple après manger où le corps est en période postprandial. Deuxièmement, se concentrer, ce peut être dès la fin de l'accueil ou après les récréations pour vivre la transition jeu-travail. Troisièmement, se calmer, lors d'un gros chagrin ou d'une grosse colère. Ce but a été beaucoup développé lors des récréations, quand les enfants venaient en pleurant pour raconter les faits.

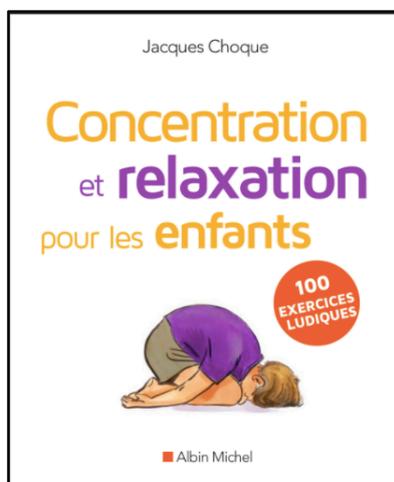


Figure 3 Couverture de *Concentration et relaxation pour les enfants*

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1. : États des lieux

L'observation de décembre donne les résultats des tableaux 2, 3, 4 et 5.

Tableau 2 États des lieux des violences physiques au mois de décembre 2017

	Violences physiques						
	S'arracher un objet des mains	Pincer	Mordre	Coup	Bousculade	Se pousser (escalier / en rang)	Auto-violence physique
F1							
F2							
F3							
G1		1					
G2							
G3						1	
G4							
G5						1	
F4							
F5							
F6							
G6							
G7							
F7							
F8							
F9	1				1		
G8		2			3		
G9		1	1	3			3
F10							
G10							
G11					1	1	
G12							
F11				1			
G13				4			
G14				1			
F12							
G15				1			
F13							
TOTAL	1	4	1	10	5	3	3
TOTAL	27						

Tableau 3 États des lieux des violences verbales au mois de décembre 2017

	Violence verbales					
	Injure verbale envers X	Crier sur X	Chuchoter à l'oreille de X	Voc familial	Bruits	Auto-violence verbale
F1						
F2						
F3						
G1						
G2						
G3						
G4						
G5						
F4						
F5						
F6						
G6						
G7						
F7						
F8						
F9			1			
G8						
G9	3			2		
F10					1	
G10					1	
G11		1				
G12						
F11						
G13						
G14	2					
F12						
G15						
F13						
TOTAL	5	1	1	2	2	0
TOTAL	11					

Tableau 4 État des lieux des violences symboliques au mois de décembre 2017

	Violences symboliques			
	Refus de l'autre	Retrait du groupe	Retrait d'une activité	Refus des règles
F1				
F2				
F3				
G1				
G2				
G3				
G4				
G5				
F4				
F5				
F6				
G6				1
G7				
F7				
F8				
F9				
G8				
G9		1	2	
F10				
G10				1
G11				
G12				
F11				
G13			1	1
G14				
F12				
G15				
F13				
TOTAL	0	1	3	3
TOTAL	7			

Tableau 4 État des lieux des violences réparties selon le sexe au mois de décembre 2017

	Verbales	Physiques	Symboliques	Total
15 garçons	9	24	7	40
13 filles	2	3	0	5
Total	11	27	7	45

Dans le tableau 2, relatant les 27 faits de violences physiques observés, le nombre d'élèves concernés est de 11 élèves sur 28. Ici, la forme la plus répandue est de donner un coup, de poing ou de pied (10 occurrences). Les élèves G13 et G9 ont à eux-seuls donnés 7 coups, respectivement 4 coups et 3 coups. Le plus souvent, les coups sont donnés par les enfants avec le poing ou le pied, en direction du dos, du ventre, du visage ou des fesses. Puis, nous constatons 5 occurrences pour les bousculades, 4 occurrences pour les pincements (à l'épaule, au bras ou au sexe), 3 occurrences lorsque les élèves se poussent dans les escaliers ou en rang, et lorsqu'ils font acte d'auto-violence physique, puis 1 occurrence pour les morsures et lorsqu'ils s'arrachent les objets des mains. Ici, ce sont les objets de la cour de récréation (trottinettes, bonnet, gants). Ici, 11 élèves sur 28 sont acteurs de ces actes.

Dans le tableau 3, relatant les 11 faits de violences verbales observés, le premier constat est le nombre d'élèves acteurs. Seulement 6 élèves sur les 28 ont agi violemment (F9 ; G9 ; F10 ; G10 ; G11 ; G14). Sur ces deux jours d'observation, l'injure verbale envers autrui est la forme la plus répandue (5 occurrences), contre 2 pour l'emploi d'un vocabulaire familier et la création de bruits incessants gênants autrui ; et 1 occurrence pour le cri sur autrui et le chuchotement à l'oreille (pour provoquer l'autre).

Dans le tableau 4, relatant les 7 faits de violences symboliques observés, le retrait d'une activité et le refus des règles (de jeu ou de l'école) font l'objet de 3 occurrences chacun. Alors que le retrait au groupe ne fait l'objet que d'1 occurrence et le refus de l'autre, aucune observation n'a été relevé. Cela signifie que les élèves de cette classe se mélangent, jouent ensemble et s'apprécient. Ici, 4 élèves sont concernés pour ces faits. Rappelons-le, la définition de la violence est relative à chacun ; c'est donc selon la définition de l'observateur que les faits ont été catégorisé comme violents.

Dans le tableau 5, exprimant la répartition des faits violents selon le sexe, nous constatons que les garçons ont un total de 40 faits contre 5 faits pour les filles. Pour

rappel, la classe est composée de 15 garçons et 13 filles. Les formes de violences physiques sont les plus importantes, pour un total de 27, puis viennent les formes de violences verbales pour un total de 11 faits et 7 faits pour les violences symboliques.

Pour conclure, les différentes formes de violence physiques sont les plus notables, puis viennent les violences verbales et enfin les formes de violences symboliques. De plus, les garçons semblent davantage auteurs de ces actes que les filles.

4.2 : Évolution des actes violents durant les récréations

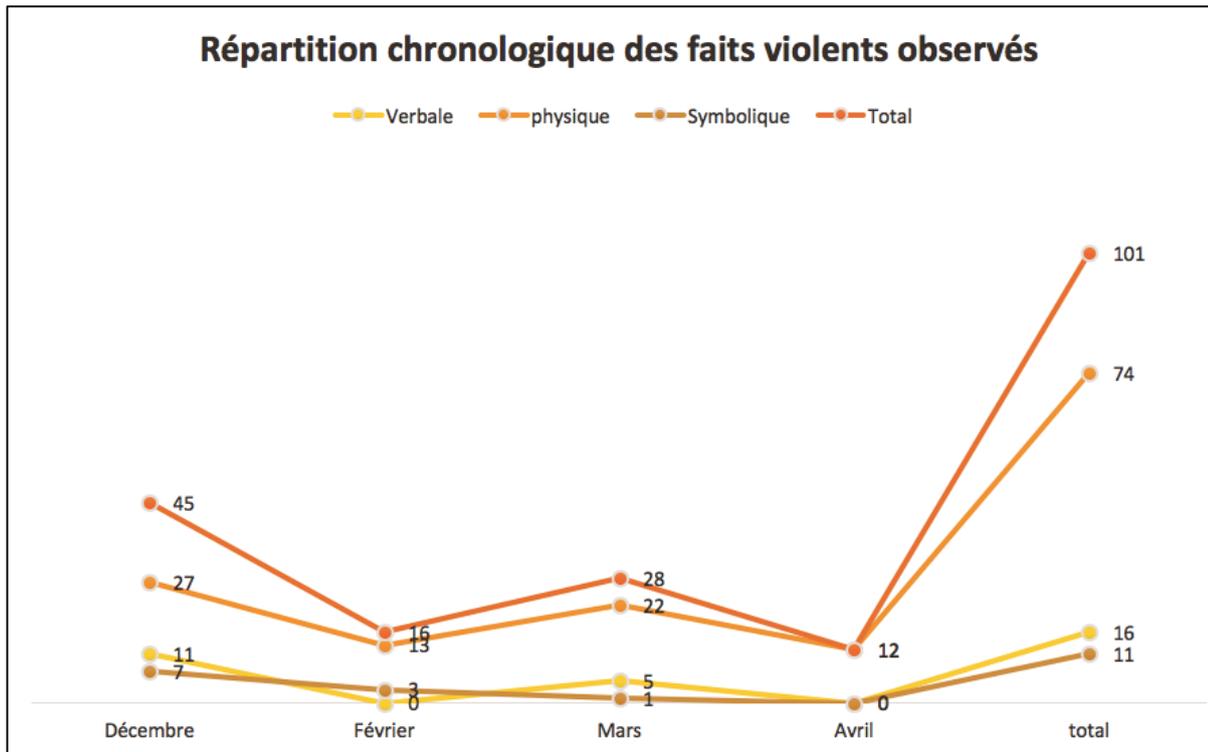
Pour apprécier l'évolution des actes violents, le tableau 6 situe chronologiquement les différents travaux en parallèle des différentes observations.

Tableau 5 Répartition des projets en fonction des observations

Septembre		
Octobre		
Novembre		ÉMOTION
Décembre	Observation 1	
Janvier		en filigrane
Février	Observation 2	
Mars	Observation 3	
Avril	Observation 4	
Mai		
Juin		
Juillet		

Il faut noter que l'étude des émotions et le travail oral autour de cette séquence sera étudié jusqu'à la fin de l'année.

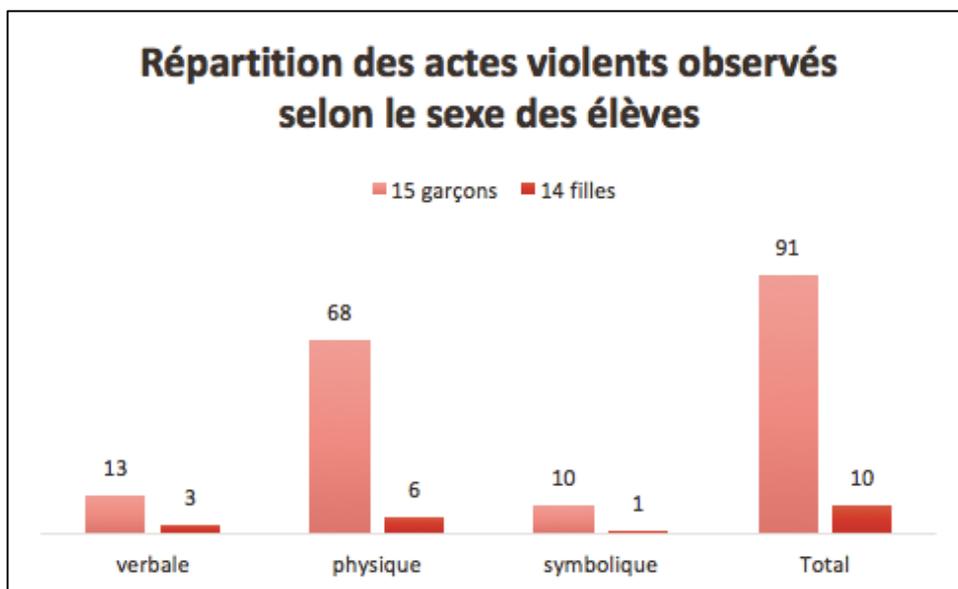
Les prochains graphiques représentent la totalité des actes violents selon la catégorie de violence et selon le sexe.



Graphique 1 Répartition chronologique des faits violents observés

En analysant le graphique 1, nous remarquons que les formes de violences gardent la même importance : les formes de violences physiques sont majoritaires (74 occurrences), puis viennent les formes de violences verbales (16 occurrences) puis symboliques (11 occurrences). Ceci est réel pour chaque observation, mis à part en février où nous notons 3 faits de violences symboliques contre 0 faits pour les actes verbaux. Ainsi que pour l'observation d'avril où ces deux formes de violences n'ont pas été recensé.

Dans l'ensemble, nous relevons une baisse continue des actes violents observés. Une forte baisse entre décembre (45 faits) et février (16 faits) s'explique notamment par l'absence de 9 enfants, dont les plus perturbateurs (G8, G9 et G14). Il y avait également des absents dans les autres classes de l'école maternelle, la cour de récréation était donc plus vide. L'observation de mars relatent 28 faits puis celle d'avril, seulement 12. Sur l'année scolaire, nous passons donc de 45 faits observés durant les récréations sur deux jours consécutifs à 12 faits observés.



Graphique 2 Répartition des actes violents observés selon le sexe des élèves

Ce deuxième graphique aborde les acteurs selon leur sexe. La tendance de décembre est conservée : les garçons représentent 90% des acteurs qui ont commis des actes violents, contre 10% pour les filles. Cela est notable à chaque observation : 13 faits contre 3 ; 68 faits contre 6 ; 10 faits contre 1.

Tableau 6 Nombre d'actes violents par élèves

	DECEMBRE	FEVRIER	MARS	AVRIL	Total
F1	0	0	0	0	0
F2	0	0	0	0	0
F3	0	0	1	0	1
G1	1	1	0	0	2
G2	0	2	1	0	3
G3	1	2	1	1	5
G4	0	0	0	1	1
G5	1	0	0	0	1
F4	0	0	0	0	0
F5	0	0	0	0	0
F6	0	0	1	0	1
G6	1	5	1	0	7
G7	1	1	0	0	2
F7	1	0	0	0	1
F8	1	0	0	0	1
F9	3	0	0	0	3
G8	5	2	1	2	10
G9	5	0	8	3	16
F10	1	0	1	0	2
G10	2	0	4	1	7
G11	2	0	0	1	3
G12	2	0	0	0	2
F11	1	0	0	0	1
G13	6	1	0	0	7
G14	3	0	6	3	12
F12	0	0	0	0	0
G15	1	0	1	0	2
F13	0		2	0	2
F14	X	0	0	0	0

Ce dernier tableau présente le nombre d'actes notés par élèves. Il apparaît en rouge les trois élèves les plus acteurs : G9 avec 16 occurrences, G8 avec 10 occurrences et G14 avec 12 occurrences. Nous constatons que ce ne sont que des garçons. Puis, G6, G10 et G13 obtiennent 7 occurrences chacun. Ce sont donc 6 élèves sur les 29 qui répertorient 50 faits observés à eux seuls.

4.3 : Analyse des résultats

Reprenons les hypothèses en confrontation avec les résultats.

La première hypothèse est de développer la compréhension des dimensions externes et internes des émotions afin d'ouvrir l'enfant à l'autre et de considérer les effets

de ses actions sur l'autre. L'étude ne présente aucun outil de mesure dans l'utilisation des termes étudiés, des noms des émotions. Cependant, la mise en place de dispositifs a beaucoup aidé les élèves les plus colériques, comme par exemple la bouteille de relaxation où l'élève prend le temps de regarder les paillettes tomber, seul, pour se calmer. De plus, lorsqu'un conflit dans la cour apparaissait, les élèves savent comment réagir lorsqu'ils « sentent la colère monter ». Il faut s'écarter, rester seul un moment, souffler ou venir chercher de l'aide pour expliciter la situation. Ces choses sont souvent dites par les élèves. Néanmoins, les résultats montrent une diminution conséquente des actes violents au sein des récréations : de 45 actes en décembre à 12 actes en avril. L'hypothèse semble alors être validée.

La deuxième hypothèse est la mise en pratique des exercices quotidiens de respiration. Les élèves ont apprécié et en demande à chaque moment de fatigue ; ainsi que dans la cour, après sollicitation, ils s'exécutent pour retrouver leur calme. Comme pour la première hypothèse, il manque à cette étude un outil qualitatif pour mesurer l'ampleur des conséquences de ces exercices et surtout l'implication des élèves. Comme le nombre d'actes violents a diminué, nous pouvons valider cette hypothèse.

Pour conclure ce chapitre, la violence a diminué durant les récréations mais cette étude ne permet pas de distinguer la cause réelle, si cela provient de la première, de la deuxième ou de la troisième action mise en place au sein de la classe.

5. DISCUSSION

Suite aux résultats de mon étude, nous remarquons que le nombre total d'actes violents observés dans la cour de récréation diminue au fur et à mesure de l'année scolaire.

La première hypothèse de cette étude est qu'explicitement les émotions aux élèves leur permettrait de s'exprimer oralement plus facilement et de diminuer leurs réactions violentes. Développer leur compréhension des émotions est primordial. Selon Pons, Doudin et Harris (2004), les élèves de 5 et 6 ans entrent dans le second stade de compréhension des émotions : le stade de la compréhension des dimensions internes des émotions ; c'est-à-dire tout l'aspect psychologique et les ressentis qui peuvent annoncer un changement d'état émotif. Suite au travail fait avec la classe, les élèves savent dire quand ils sont en colère lorsqu'ils le sont et commencent tout juste à contrôler leurs gestes et leurs paroles. Cette hypothèse est validée dans le sens où les élèves perçoivent, nomment et comprennent leurs émotions. En revanche, ils n'arrivent pas totalement à les contrôler. L'axe de travail avec cette classe durant les prochaines années serait de travailler le contrôle corporel.

La seconde hypothèse concerne la pratique quotidienne de la relaxation. Elle permettrait, ici grâce à la respiration, de se détendre et de développer le contrôle de soi. Certes la pratique permet de se détendre sur le moment, mais pour les enfants de cet âge, il leur est impossible de le faire d'eux-mêmes. Il faut les solliciter dans la cour de récréation pour qu'ils se calment avant de parler, et les accompagner dans les exercices de respiration. En reprenant les travaux de Lacombe (2006), les pratiques relaxantes sont des méthodes tranquillissantes pour les jeunes enfants. Les effets relaxants sont ressentis et conscientisés à partir de 10 ans. L'hypothèse paraît alors invalidée. Néanmoins, la question d'autonomie est à soulever. Dans son étude, Lacombe ne précise pas si l'enfant doit ou non être accompagné par un adulte. Il est alors envisageable de reformuler l'hypothèse en se demandant si cette pratique de relaxation, accompagnée par un adulte, peut aider à la résolution de conflit. Dans ce cas, l'hypothèse est validée : les élèves observés ont besoin d'un accompagnement pour réaliser les exercices et ces exercices ont un effet sur eux. De plus, ces pratiques permettent de commencer un mallette personnelle d'outils qu'ils auront avec eux tout au long de la scolarité, et qu'ils pourront compléter eux-mêmes en fonction de leur expérience.

Cependant, il faut prendre en compte un autre critère : le changement de saison et par conséquent, l'ouverture du bac à sable sur la dernière observation du mois d'avril. Ce nouveau pôle permet aux élèves de se disperser dans la cour, d'avoir un espace à eux plus grand et générant moins de conflit. Cette remarque fait émerger une nouvelle stratégie à étudier afin de diminuer les violences scolaires au sein des récréations : la taille de la cour ainsi que les éléments matériels mis à disposition.

Durant le mois de février, un phénomène s'est produit, faisant écho à l'étude de Debarbieux de 2016. L'élève G4 a eu une période de refus de l'école et des camarades alors qu'il correspondait au profil du bon élève, qui avait envie d'apprendre. Il se sentait en insécurité dans la cour suite aux microviolences qui ne sont pas pénalisées par les adultes (comme les bousculades, les cris, les surnoms). J'ouvre ici un axe complémentaire à cette étude : les pénalités et les contrats faits avec les acteurs, dont les victimes. Le traitement des conflits est délicat, il faut trouver une solution juste pour les deux partis. De plus, je note un échantillon d'élèves qui semblent plus violents que d'autres. Cela conforte l'étude de Debarbieux (2016) précisant qu'un faible pourcentage d'élèves étaient touchés par la violence.

En parallèle, un autre axe semble être à développer : le sexe des perturbateurs ou perturbatrices et par conséquent, la forme de violence utilisée relative au sexe. Pour cette étude, la majorité des actes sont réalisés par les garçons et proviennent des violences physiques. En constatant cela, étudier les formes de violences strictes à l'école enquêtée permettrait de mieux cerner et de mieux réagir. Il faudrait alors modifier les stratégies en fonction des formes de violences inhérentes à l'école, quelles soient féminines ou masculines.

D'autre part, il paraît important d'aborder les limites de cette étude. J'en soulèverai deux. Tout d'abord, la question du temps de l'enquête a plusieurs répercussions. Une seule année scolaire n'est pas suffisante pour noter les évolutions de comportements des élèves par rapport aux projets menés en classe. Les effets des propos et des séquences ne sont pas immédiats. Ce temps limité a également des répercussions sur les moyens déployés pour l'enquête. J'étais actrice, par mon rôle d'enseignante et observatrice, pour mon enquête. Il me semble très important d'augmenter le nombre d'observateurs ou d'observatrices. Ceci permettrait d'affiner les observations, d'obtenir un matériel plus précis pour les violences moins visibles, comme la violence symbolique. Cette limite

temporelle m'amène à la deuxième limite : l'affinement des outils de l'enquête. Il m'est apparu au fur et à mesure du temps que la grille d'observation créée en début d'étude pouvait être peaufinée afin d'être plus précise. Par exemple, j'ai noté une récurrence assez forte dans l'emploi de surnoms, qui semblent être blessants pour les élèves. Et a contrario, des formes inscrites dans la grille d'observation qui n'ont pratiquement pas lieu dans cette école.

En tant que professeure des écoles stagiaire, cette étude m'a permis de me poser face à cette violence permanente pour mieux la saisir. Par ces questionnements, j'ai pu mettre en place un traitement des conflits ouvert, basé sur la communication. Cela est agréable pour les élèves mais aussi pour l'enseignante que je suis. Au sein de la classe, après les récréations débordantes de conflits, nous faisons des « Quoi de Neuf émotions » : chacun raconte ce qui lui a déplu ou blessé lors de la récréation. Les élèves sont de plus attentifs au fur et à mesure de l'année. Je compte reproduire cela dans les prochaines classes, en développant davantage la Communication NonViolente ou les messages clairs (protocole de régulation des conflits inter-élèves).

Par ailleurs, ce positionnement m'a permis personnellement de mieux réagir face aux actes violents. Je me questionne en permanence sur le traitement des conflits de façon à rester juste envers les élèves tout en m'efforçant de comprendre leurs situations émotionnelles. En terme d'action personnelle au sein de la classe, et comme mentionné dans le cadre théorique, les pratiques douces me semblent réellement un outil à développer. Le yoga est de plus en plus utilisé dans les classes, des manuels pour parents et professeur.e.s sont édités, et le RYE (Recherches sur le Yoga dans l'Éducation) proposent des formations aux enseignant.e.s. Pour cette étude, en étant à mi-temps, il me semblait compliqué d'entreprendre le yoga avec ma classe. La régularité est la base pour que ces pratiques fonctionnent et deviennent un rituel, une aide à portée de main des enfants.

Pour conclure cette étude, j'é mets un dernier point qui me semble découler de toutes ces interrogations. Le but de cette étude était de proposer, par l'école, des stratégies alternatives afin d'atténuer les violences présentes lors des récréations. La théorisation des émotions, la pratique de relaxation et le développement de la communication nous amènent, professeur.e.s, à être face à l'émergence des problèmes externes à l'école. Les élèves vont pouvoir les utiliser pour, petit à petit, s'ouvrir, expliquer

les problèmes qui les affectent, les problèmes familiaux ou psychologiques par exemple. Il est donc important de recevoir les enfants, un par un, avec bienveillance, prêts à l'écouter. Nous devenons moteur et responsable d'un lieu qui peut devenir une oreille pour chaque élève. Ainsi, éventuellement transformer l'école en lieu de confiance et de bienveillance est la première stratégie à adopter afin d'atténuer les violences vécues par les élèves.

6. Bibliographie

- Amoros, L. (2016). Le yoga à la maternelle (mémoire de maîtrise non publié). Récupéré le 25 novembre 2016. (Document PDF).
- Braud, P. (2003). Violence symbolique et mal-être identitaire. *Raisons politiques*, n° 9, (1), 33-47. doi:10.3917/rai.009.0033. Récupéré le 18 novembre 2017, à https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2003-1-page-33.htm#anchor_plan
- Choque, J. (2016). Concentration et relaxation pour les enfants. Éditions Albin Michel.
- Couturier, S. (2015). Mon cours de relaxation pour les enfants. Exercices et textes pour païser les émotions et faire grandir la confiance en soi. Paris : édition Marabout.
- Debarbieux, E. (1990). La violence dans les classes. Edition ESF.
- Debarbieux, E. (2001). La « violence à l'école » : querelles des mots et défi épistémologique. Debarbieux. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.). *Violence à l'école et politiques publiques*. (pp.41-57). Esf éditeur.
- Lacombe, J. (2006). Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans : approche théorique et activités corporelles. De Boeck : Bruxelles.
- Debarbieux, E., & Moignard B., (2016). Climat scolaire, violence, harcèlement : c que disent les élèves et les personnels. In E. Debarbieux (Eds). *L'école face à la violence, décrire, expliquer, agir*. (pp. 32-51). Armand Colin.
- Pons, F., Doudin, P. A., & Harris, P. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P. A. Doudin, F. Pons, & D. Hancock (Eds). *Les émotions à l'école*. (pp.7-28). SainteFoy : Presses de l'Université du Québec. Récupéré le 2 décembre 2017, à <https://books.google.fr/books?id=oi1tQnnlXvwC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Lallemant, O., & Thuillier, É. (2017). *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. Auzou Philippe Eds.
- Llenas, A., & Antilogus, M. (2014). *La couleur des émotions*. Quatre Fleuves Eds.
- Marshall, B. R. (2006). Dénouer les conflits par la Communication NonViolente. Fillinges : Jouvences éditions.
- Mbanzoulou, P. (2008). Les enseignants face à la violence scolaire. *Journal du droit des jeunes*, 273(3), pp 29-32. doi:10.3917/jdj.273.0029.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (Mars-Avril 2014). *Formation des enseignants et des personnels d'éducation à la prévention des violences et à la résolution non-violentes des conflits*. Récupéré le 27 novembre 2017, à http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/dossiers_autoformation/cape/proposition_associations_formation_prevention_violences.pdf

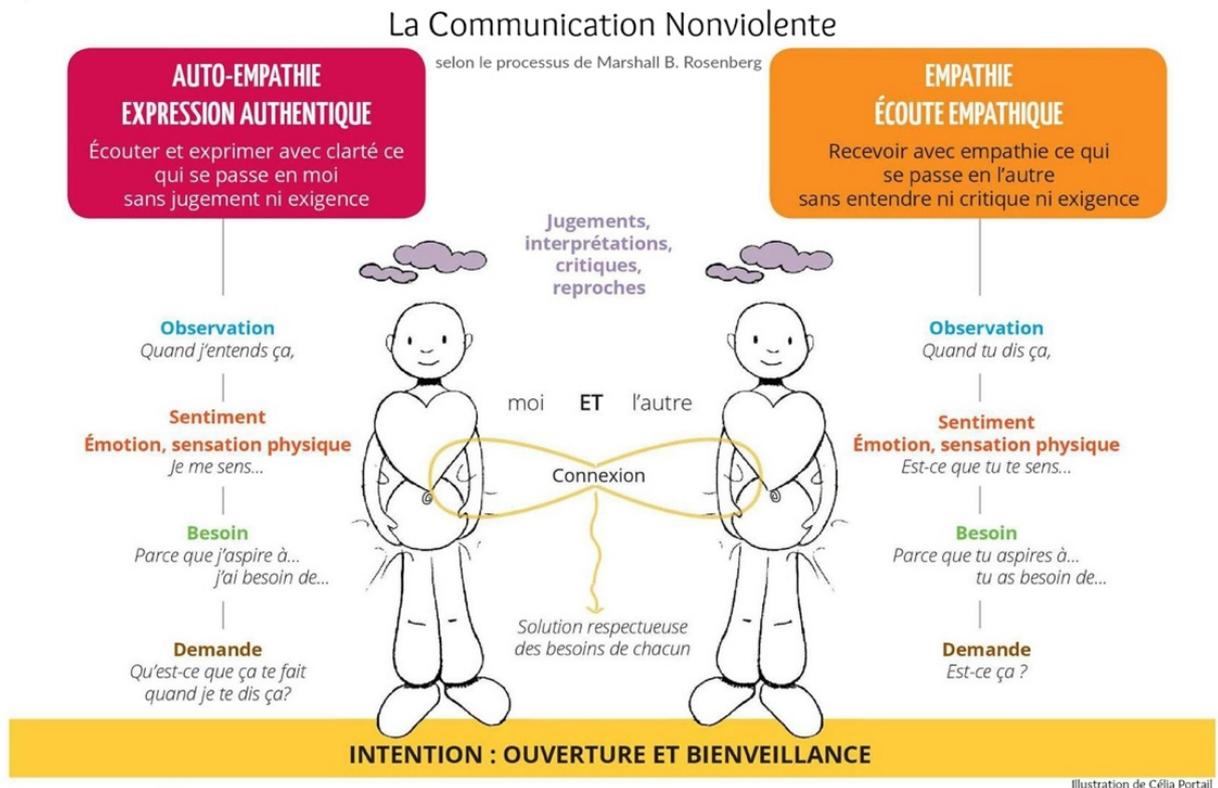
- Ministère de l'Education Nationale. (2013). C. *Guide sur le climat scolaire*. Récupéré le 28 septembre 2017, à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). B. *BO n°17 du 23 avril 2015. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Récupéré le 30 septembre 2016, à <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>
- Ministère de l'Education Nationale. (2016). B. *BO n°2 du 28 mars 2015. Programmes d'enseignements de l'école maternelle*. Récupéré le 30 septembre 2016, à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ministère de l'Education Nationale. (2014). *Ressources pédagogiques. Vocabulaire Grande Section. Thème : les émotions*. Récupéré le 28 septembre 2017 sur le site du ministère (PDF)
- O'hare, D. (2012). *Cohérence cardiaque 365 : guide de cohérence cardiaque jour après jour*. Thierry Souccar Edition : Vergèze.
- Pailler, J. (2004). Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions, d'Antonio R. Damasio. *Revue française de psychosomatique*, n° 25, (1), 165-172. doi:10.3917/rfps.025.0165. Récupéré le 4 janvier 2018 à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychosomatique-2004-1-page-165.htm>
- Vincent, S., Sicre, É., & Costa, E. (2014). *Ministère de l'Education Nationale. Expérithèque, article 34. Mise en pratique de techniques issues du yoga pour mieux réussir au collège*. Récupéré le 6 janvier 2018 à <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=7901>
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe : des jeux pour éduquer à l'empathie*. Dunod : Paris.

7. Annexe

Annexe 1 : Grille d'observation utilisée pour cette étude

	Violence verbale					Violence physique					Violence symbolique						
	Injure verbale envers X	Crier sur X	Chuchoter à l'oreille de X	Voc familial	Bruits	Auto-violence verbale	S'arracher un objet des mains	Pincer (ou ?)	Mordre (ou ?)	Coup (poing/ pied, ou ?)	Bousculade	Se pousser (escalier / en rang)	Auto-violence physique	Refus de l'autre	Retrait du groupe	Retrait d'une activité	Refus des règles
F1																	
F2																	
F3																	
G1																	
G2																	
G3																	
G4																	
G5																	
F4																	
F5																	
F6																	
G6																	
G7																	
F7																	
F8																	
F9																	
G8																	
G9																	
F10																	
G10																	
G11																	
G12																	
F11																	
G13																	
G14																	
F12																	
G15																	
F13																	

Annexe 2 : Illustration de la méthode de la Communication NonViolente



Annexe 3 : Séquence d'apprentissage sur les émotions

Niveau : Cycle 1, classe de GS	Titre de la séquence :	Période : 2 et 3 ^{ème} période
Discipline : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – ORAL	Les émotions : les identifier pour les apprivoiser.	
Compétences : Connaissances : Acquérir du vocabulaire. Capacités : S'observer et observer autrui pour se/le comprendre. Attitudes : apprendre à vivre ensemble.	Objectif général : Permettre aux enfants de devenir élève. Apaiser l'ambiance générale de la classe.	Prérequis : connaissance de certaines émotions.
	Programme d'enseignement du cycle 1 (2015) : Oser entrer en communication avec les autres. Pratiquer divers usages du langage oral : discuter un point de vue. Rentrer dans l'écrit.	
Séance	Déroulé	Matériel
Séance 1 : Représentations initiales (10 min) : Définir et lister les émotions.	Lister les émotions que les élèves connaissent.	Coin regroupement - Oral
Séance 2 : Découverte d'une émotion (20 min) : Acquérir du vocabulaire, mettre les mots sur ce que l'on éprouve. → Une émotion par semaine	-Décrire les images, les figures -Nommer l'émotion -Dire ce qui nous rend... -Dire ce que nous pouvons faire pour calmer nos émotions extrêmes, ou exprimer notre joie.	<u>Atelier dirigé</u> -Album -Quelques photos, ou album montrant les émotions -Référentiel des émotions -Liste des raisons
Séance 3 : Art : Affichage par groupe représentant une émotion. Technique variées, travail de groupe.	<u>Art Visuel</u> : Utiliser une technique différente pour le fond et pour le monstre à remplir.	4 techniques : pastel, œuvres collectives, drawing-gum, suspensions.
Séance 4 : Matérialiser une émotion : Trouver les détails qui nous donne des informations sur l'émotion	Théâtraliser. Modéliser en pâte à modeler les yeux, la bouche.	Pâte à modeler Visage à compléter fait sur papier cartonné.
Chaque semaine voir une émotion :	Colère, Joie, Peur, Tristesse, Sérénité : réseau autour de chaque émotions.	
Séance 5 : TÂCHE FINALE Livret personnel de photos des émotions (période 3)	Sur deux périodes, travailler en réseau sur les émotions Créer le livret qu'ils ramèneront chez eux et pourront compléter à leur guise.	Livret, photo
Activités complémentaires		
Jeu du mime (5 min) :	Piocher une émotion et la mimer. Les autres doivent deviner.	Monstres / Loup
Nouveau rituel : Comment je me sens ce matin...	Préparer un espace mural pour accrocher l'humeur de chacun : chaque élève a une pince à linge avec sa photo/son prénom.	1 Pince à linge par élève. Roue des émotions
Écoute musicale (5 min) : Colorier, dessiner ou dire ce que l'on a ressentie sur la musique.	Temps calme pour écouter. Prendre 5 minutes pour dessiner ou choisir le monstre qui désigne notre émotion ressentie.	Musiques, feuilles d'écoutes
Coin colère :	Bouteille de paillettes à regarder tomber tout en respirant.	Bouteille

Annexe 4 : Murs artistiques sur les émotions : la colère, la tristesse et la joie



Annexe 5 : Grille d'observation du mois de décembre 2017

	OBS Décembre														TOTAL											
	Injure verbale envers X	Crier sur X	Chuchoter à l'oreille de X	Voc familial	Bruits verbaux	Auto-violence verbale	Sarracher un objet des mains	Pincer	Mordre	Coup	Bousculade	Se pousser (escalier / en rang)	Auto-violence physique	Refus de l'autre		Retrait du groupe	Retrait d'une activité	Refus des règles								
F1																	0									
F2																	0									
F3																	0									
G1									1								1									
G2																	0									
G3												1					1									
G4																	0									
G5												1					1									
F4																	0									
F5																	0									
F6																	0									
G6																	1									
G7																	0									
F7																	0									
F8																	0									
F9				1													3									
G8								1									5									
G9									2								5									
F10									1								16									
G10										1							1									
G11																	2									
G12																	1									
F11																	3									
G13																	0									
G14																	1									
F12																	6									
G15																	3									
F13																	1									
TOTAL	5	1	1	2	2	0	1	4	1	10	5	3	3	0	1	3	3	45								
TOTAL	11																	27	5	3	3	0	7	3	3	45

Annexe 6 : Grille d'observation du mois de février 2018

	OBS FEVRIER											TOTAL						
	Violence verbale					Violence physique					Violence symbolique							
	Injure verbale envers X	Crier sur X	Chiuchoter à l'oreille de X	Voc familial	Bruit	Auto-violence verbale	Sarracher un objet des mains	Pincer	Mordre	Coup	Bousculade	Se pousser (escalier / en rang)	Auto-violence physique	Refus de l'autre	Retrait du groupe	Retrait d'une activité	Refus des règles	
F1																		0
F2																		0
F3																		0
G1											1							1
G2											1					1		2
G3										2								2
G4																		0
G5																		0
F4																		0
F5																		0
F6																		0
G6											1						1	5
G7										1								1
F7																		0
F8																		0
F9																		0
G8										1		1						2
G9																		0
F10																		0
G10																		0
G11																		0
G12																		0
F11																		0
G13																		1
G14																		0
F12																		0
G15																		0
F13																		0
F14																		0
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	2	0	1	2	0	0	14
TOTAL	0											11			3			14

Annexe 7 : Grille d'observation du mois de mars 2018

OBS MARS																	
	Violence verbale					Violence physique					Violence symbolique			TOTAL			
	Injure verbale envers X	Crier sur X	Chuchoter à l'oreille de X	Voc familier	Bruits	Auto-violence verbale	S'arracher un objet des mains	Pincer	Mordre	Coup	Bousculade	Se pousser (escalier / en rang)	Auto-violence physique		Refus de l'autre	Retrait du groupe	Retrait d'une activité
F1																	0
F2																	0
F3											1						1
G1																	0
G2											1						1
G3												1					1
G4																	0
G5																	0
F4																	0
F5																	0
F6															1		1
G6											1						1
G7																	0
F7																	0
F8																	0
F9																	0
G8												1					1
G9										2		4					8
F10																	1
G10												2					4
G11																	0
G12																	0
F11																	0
G13																	0
G14											4	2					6
F12																	0
G15													1				1
F13																	1
F14																	2
TOTAL	4	1	0	0	0	0	1	0	0	7	11	3	0	1	0	0	28
TOTAL	5													22	1	0	

Annexe 8 : Grille d'observation du mois d'avril 2018

	OBS AVRIL										TOTAL						
	Violence verbale					Violence physique						Violence symbolique					
	Injure verbale envers X	Crier sur X	Chuchoter à l'oreille de X	Voc familier	Auto-violence verbale	Sarracher un objet des mains	Pincer	Mordre	Coupe	Bousculad	Se pousser (escalier / en rang)	Auto-violence physique	Rafus de l'autre	Retrait du groupe	Retrait d'une activité	Rafus des règles	
F1																	0
F2																	0
F3																	0
G1																	0
G2																	0
G3								1									1
G4											1						1
G5																	0
F4																	0
F5																	0
F6																	0
G6																	0
G7																	0
F7																	0
F8																	0
F9																	0
G8						1					1						2
G9						2					1						3
F10																	0
G10										1							1
G11											1						1
G12																	0
F11																	0
G13																	0
G14									3								3
F12																	0
G15																	0
F13																	0
F14																	0
TOTAL	0	0	0	0	0	3	0	0	6	0	3	0	0	0	0	0	12

Annexe 9 : Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes



Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux, quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

Annexe 10 : Engagement de non-plagiat

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) GEORGEON CHARLÈNE,

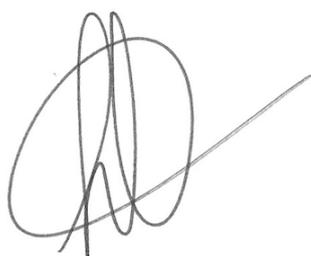
étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- 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.

Angers, le 3/01/2018

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

4^{ème} de couverture

Mots-clefs : maternelle, violences, émotions, relaxation, communication

Résumé en français :

Ce mémoire présente une étude sur les différents moyens d'atténuer les violences au sein des classes de maternelle. D'après les études, les enfants de moins de 6 ans ne développent pas encore l'empathie et ne prennent pas conscience des émotions des autres. La problématique est alors d'interroger certaines pratiques pour aider les élèves à se contrôler et diminuer la violence entre pairs. Cette étude propose trois axes de travail principaux. Tout d'abord, étudier ses propres émotions : les ressentir, les nommer, les assimiler, pour ensuite les exprimer et enfin comprendre celles des autres. En parallèle, un travail sur la relaxation par la respiration pour aider les élèves à se contrôler face aux différentes situations qu'ils vivent à l'école et dans la cour de récréation. Enfin, proposer aux élèves une séquence d'apprentissage sur le corps pour leur apporter une sensibilité qu'ils n'ont pas encore.

Résumé en anglais :

This dissertation presents a study about different ways to reduce violence inside preschool classes. According to many studies, children above 6 years old don't have empathy and don't have consciousness about other's feelings. The problem is interrogating actual practices to help pupils to control themselves and reduce violence between them. This study proposes 3 working axes. First of all, study emotions: feeling, naming, and assimilating them, then expressing them and understanding others feelings. At the same time, work on relaxation by breathing to help pupils to control themselves in front of different situations they live all day long. Finally, propose to pupils a learning sequence about the body to bring them new sensibility.