



La malle aux émotions : un dispositif d'aide à la gestion des émotions pour les élèves à l'école maternelle ?

Shani Bermès

► To cite this version:

Shani Bermès. La malle aux émotions : un dispositif d'aide à la gestion des émotions pour les élèves à l'école maternelle ?. Education. 2018. dumas-01860687

HAL Id: dumas-01860687

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01860687>

Submitted on 18 Mar 2019

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.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

LA MALLE AUX EMOTIONS

**Un dispositif d'aide à la gestion des émotions
pour les élèves à l'école maternelle ?**

Mots Clefs :

émotion, bien-être, dispositif expérimental, gestion des situations difficiles, prévention

Présenté par : Shani Bermès

Encadré par : Ghislain Leroy

TABLE DES MATIÈRES

<u>Introduction</u>	p.2
 <u>1. Etat des lieux et réflexions sur la place des émotions à l'école maternelle</u>	p. 3
1.1. <u>Apports théoriques et psychologiques</u>	p. 3
1.1.1. Définitions des émotions	p. 3
1.1.2. Enjeux psychologiques et développement personnel : le rôle du contrôle des émotions et de l'empathie	p. 4
1.1.3. Apprendre à gérer ses émotions pour aller vers la maturité émotionnelle : intérêt et difficultés pour les enfants à l'école	p. 4
1.1.4. Apprendre à gérer les émotions des enfants : intérêt et difficultés pour les adultes, vers une intelligence émotionnelle	p. 6
<u>1.2. Bien-être et émotions à l'école</u>	p. 7
1.2.1. Quelles évolutions psycho-affectives ?	p. 7
1.2.2. Quelle place pour les émotions à l'école et quel est le rôle et la responsabilité de l'école dans leur accueil ?	p. 9
1.2.3. Les pratiques et projets déjà existants autour de la gestion des émotions en classe	p. 11
<u>1.3. La place des émotions et du bien-être dans les textes officiels</u>	p. 12
1.3.1. Emotions et bien-être : quelle place dans les textes officiels de l'école maternelle ?	p. 12
1.3.2. Emotions et bien-être : quelles places dans les nouveaux programmes de 2015 ?	p. 13
 <u>2. La malle aux émotions : étude des pratiques en vigueur et expérimentations</u>	p.15
<u>2.1. Présentation et explication du dispositif</u>	p.15
2.1.1. Qu'est-ce que la malle aux émotions ?	p.15
2.1.2. La naissance du projet : pourquoi travailler sur les émotions à l'école maternelle ?	p.17
<u>2.2. Mise en œuvre du projet : attentes et appréhensions des équipes concernées</u>	p.18
2.2.1. La mise en place concrète du dispositif	p.18
2.2.2. Les attentes liées à ces malles	p.19
2.2.3. Les appréhensions et les problèmes que ce projet pourrait soulever	p.19
<u>2.3. La malle aux émotions dans ma pratique professionnelle et bilan de ce dispositif</u>	p.20
2.3.1. Préparation en amont de l'utilisation de la malle	p.20
2.3.2. L'utilisation de la malle dans ma pratique de classe : les cas pratiques	p.25
2.3.3. Analyse personnelle de la mise en œuvre et bilan du dispositif	p.26
 <u>Conclusion générale</u>	p.30
<u>Bibliographie</u>	p.31
<u>Résumés</u> (français / anglais)	p.32
<u>Annexes</u>	p.33

INTRODUCTION

Je suis actuellement professeure des écoles stagiaire en cycle 1 à l'école Eugénie Cotton, Place des Fêtes dans le 19^{ème} arrondissement à Paris et située en REP (Réseau d'Education Prioritaire). J'occupe mes fonctions dans une classe à double niveau en petite et moyenne sections, avec un effectif de vingt élèves. L'école compte huit classes et dix enseignants.

Un changement de direction a eu lieu à la rentrée 2017 et l'ancienne directrice comme le nouveau directeur ont fait état de plusieurs cas de violences émanant des élèves au sein de l'établissement et des différentes classes. Ce constat est partagé par l'équipe enseignante, comme par l'équipe du périscolaire, les parents d'élèves, voire les élèves eux-mêmes. L'objectif était de trouver une solution à ces problèmes et il a été créé un projet intitulé « La malle aux émotions », un dispositif expérimental mis en place lors de l'année scolaire 2017-2018. L'originalité de ce projet, au-delà de son intérêt éducatif et pédagogique, est qu'il est une initiative conjointe et globale des directions, des enseignants, des parents d'élèves et des équipes du périscolaire ; en somme de tous les adultes entourant les élèves au sein d'une même école et durant tous les différents temps passés à l'école par les enfants.

La mise en place de « La malle aux émotions » permet-elle une réelle gestion de leurs émotions par les enfants, ceci afin de réduire les incidents « douloureux ou violents » et ainsi améliorer les compétences relationnelles, le climat d'école et le développement personnel des élèves ? Cette problématique soulevant par ailleurs plus globalement la question de l'accueil des émotions à l'école et du bien-être à la maternelle contemporaine.

Ce mémoire s'organise en deux parties principales : un état des lieux quant à la place des émotions à l'école maternelle, grâce aux apports psychologiques, de la question du bien-être et des émotions à l'école, et de leur place dans les textes officiels. Dans une seconde partie, je présenterai plus en détail le dispositif de « La malle aux émotions » et sa mise en œuvre, que je compléterai grâce à des entretiens de terrain, autour des enjeux, des attendus, des appréhensions évoqués par les différentes équipes concernées. J'illustrerai également mon cheminement et mon analyse quant à l'utilisation de cette malle au regard de ma pratique professionnelle et à travers des exemples concrets de son exploitation dans ma classe afin d'aboutir à un bilan personnel.

1. Etat des lieux et réflexions sur la place des émotions à l'école maternelle

1.1. Apports théoriques et psychologiques

1.1.1. Définitions des émotions

Définition (Larousse 2018) : émotion, nom féminin (de émouvoir, d'après l'ancien français motion, mouvement) :

-Trouble subit, agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie, etc. : Parler avec émotion de quelqu'un.

-Réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement.

« Les émotions sont des réactions automatiques, elles jaillissent brusquement, nous surprenant souvent, sont de courte durée et ont une traduction corporelle, physiologique évidente. » (Gueguen, 2003). Cela peut-être de la peur, de la colère, de la surprise, de la joie, du dégoût par exemple. A l'inverse, les sentiments (par exemple l'affection, la compassion, la confiance, la déception) sont plus durables, plus élaborés, ils imprègnent dans le temps notre humeur.

Selon Robert Dantzer (Dantzer, 2002), il existe six émotions principales car primaires, c'est à dire automatiques, innées et inconscientes : la joie, la colère, le dégoût, la peur, la tristesse et la surprise. La seule émotion positive étant la joie. Mais les émotions peuvent aussi, selon lui, classées en trois catégories :

- les émotions fondamentales, soit une réaction à un évènement extérieur (la colère, la peur...)
- les émotions dérivées, engendrées par l'image que l'on a de l'autre (le mépris, le dégoût...)
- les émotions tierces, naissant de la conscience de soi face aux autres (la honte, la timidité...)

En complément, le document « École maternelle - Le développement de l'enfant » du site Éduscol précise : « Aux émotions de base (joie, surprise, dégoût, tristesse, peur, colère) s'ajoutent à partir de la deuxième année des émotions secondaires de fierté, culpabilité, embarras, honte, avec le développement de la capacité de l'enfant à évaluer ses propres actions. » Pour Robert Dantzer, les émotions sont des sensations plus ou moins précises de plaisir ou de déplaisir, peuvent être agréables, positives ou désagréables, négatives ; « Leur caractère exagéré ou leur disparition est signe de pathologie ».

Mais les émotions ne restent pas cérébrales, même si le rôle du cerveau est rendu indéniable grâce aux études récentes autour des neurosciences : elles sont constituées d'une expérience subjective (un ressenti, une impression), d'une expression de ce que l'on ressent dans son

corps, d'une expression communicative : une émotion s'exprime aussi physiquement, par des modifications physiologiques et somatiques, des mimiques, des postures, des mouvements, des vocalisations caractéristiques. Cela nous permet également de comprendre et d'identifier une émotion chez l'autre, comme un signal.

1.1.2. Enjeux psychologiques et développement personnel : le rôle du contrôle des émotions et de l'empathie

Savoir gérer ses émotions permet de construire l'affectivité, de former un rapport à soi positif, d'avoir conscience de soi, d'acquérir une certaine estime de soi, une confiance en soi indispensable au bon développement de sa personne. Cela permet aussi de construire le rapport à l'autre, de créer de la confiance, une ouverture aux autres, un sentiment de sécurité.

« Faire l'effort d'exprimer nos propres émotions et sentiments en réalisant qu'ils font partie intégrante de notre univers intérieur et comprendre que l'autre n'est pas la cause première de ce que nous ressentons, que les vraies raisons de nos sentiments qui sont en nous et pas dans l'autre, aident à la compréhension mutuelle, ouvrent à l'empathie et modifient radicalement notre rapport à nous-mêmes et à autrui » (Gueguen, 2003).

Il s'agit alors de développer des capacités morales et civiques, à apprendre à raisonner et à interagir de façon apaisée avec les autres, à mieux nous connaître et à appréhender l'autre avec plus d'empathie (reconnaître les émotions des autres et d'y réagir avec justesse), grâce à une forme de communication non violente. Ainsi, l'enfant a la possibilité de développer un rapport à soi et aux autres bienveillant, une forme d'intelligence émotionnelle (capacité à avoir conscience de ce qui se passe à l'intérieur de soi et pour les autres et de savoir adapter son comportement en conséquence), des capacités à se respecter, à respecter les autres. Les relations humaines sont pacifiées, et donc les rapports sociaux à travers le respect et la tolérance. Ainsi se réalise, dans un rapport constructif et positif, le jeune citoyen capable de vivre avec les autres et en accord avec lui-même. Mais si l'importance de savoir gérer ses émotions reste indéniable, cela s'avère souvent complexe pour l'enfant à l'école maternelle.

1.1.3. Apprendre à gérer ses émotions pour aller vers la maturité émotionnelle : intérêt et difficultés pour les enfants à l'école

La maternelle est le lieu par excellence de rencontre entre l'enfant et l'école et vers l'âge de trois ans, les enfants, en y arrivant, doivent intégrer des règles sociales de vivre-ensemble. L'assimilation de ces nouvelles règles de vie, partie intégrante de la socialisation (l'un des enjeux majeurs de l'école maternelle) prend du temps et provoque chez les jeunes enfants de nouveaux sentiments : fierté, orgueil, honte, culpabilité, mais aussi angoisse et excitation...

Or, la plupart des émotions négatives créent chez les enfants de moins de cinq ans des interactions, des rebondissements, des mécanismes d'action/réaction, des bouderies, des poussées d'agressivité, des replis sur soi, des silences, des fuites, des colères, des crises incontrôlables. L'enfant arrive difficilement à gérer ses impulsions et ses frustrations, tout comme vouloir immédiatement quelque chose, trépigner et crier pour obtenir ce qu'il souhaite, prendre plaisir à faire le pitre lorsque les situations sont inappropriées, avoir des peurs démesurées et incontrôlables, frapper lorsqu'il est mécontent, mordre, violenter les autres physiquement ou verbalement etc.

Un enfant a besoin de temps pour comprendre et apprendre à mettre des mots sur des émotions. Petit à petit, et avec l'aide d'un adulte bienveillant, il saura discerner plus précisément ce qu'il ressent et apprendra à l'identifier et à le nommer. « Ce désir d'exprimer ce qui nous meut et nous émeut est un besoin vital, très profond quel que soit l'âge. Sans expression de soi, sans échange, sans écoute, la vie affective de l'enfant s'éteint, voire se brise et jaillissent chez lui des craintes, des doutes, des empêchements à vivre (...) Quand l'enfant n'est pas entendu, pas respecté, les conséquences se font rapidement sentir. Elles prennent des tonalités variables : soit il se renferme, une partie de lui s'éteint, soit au contraire la colère et l'agressivité prennent le dessus, ou bien encore il oscille entre des phases de soumission et des phases de révolte » (Gueguen, 2003).

Par ailleurs, tant que le cerveau de l'enfant n'est pas mature, il n'est pas totalement possible pour l'enfant de gérer pleinement ses émotions ou ses affects. Ce processus de contrôle n'est pas encore opérationnel et explique pourquoi il est si compliqué pour un enfant de maternelle de maîtriser ses réactions, qu'elles soient affectives ou émotionnelles. Le petit enfant, jusqu'à cinq ans au moins, n'a donc pas les capacités physiologiques pour gérer de façon optimale l'ensemble des situations émotionnelles qu'il peut rencontrer. Il rencontre des difficultés à prendre du recul et il réagit spontanément lorsqu'il est confronté à des situations ou émotions nouvelles. Bien souvent il ne réalise pas lui-même ce qui lui arrive et ne comprend pas l'ampleur de l'émotion qui l'envahit. Ce n'est pas qu'il ne veut pas, c'est qu'il ne peut concrètement pas, car il n'est pas encore apte à réaliser vraiment ce qu'il ressent intérieurement, et est encore moins capable de le nommer.

Lorsque l'adulte accompagne l'enfant et l'aide à nommer ce qu'il ressent, il lui offre alors la possibilité de mettre en place des mécanismes qui lui permettront, petit à petit, d'exprimer ses émotions. L'enfant développera ainsi progressivement une intelligence émotionnelle et apprendra à réguler ses émotions. Plus tard, une poussée de croissance neuronale débutera

vers six ou sept ans et l'enfant commencera à contrôler un peu mieux ses émotions, à en comprendre les causes et il apprendra à les surmonter avec un peu moins de difficultés.

Cependant, pour les adultes qui chaque jour œuvrent auprès des enfants, accompagner les tout-petits sur le chemin de la maîtrise de leur émotions reste un défi majeur et requiert des dispositions, plus ou moins intuitives, mais primordiales, pour les aider à appréhender ces ressentis souvent complexes.

1.1.4. Apprendre à gérer les émotions des enfants : intérêt et difficultés des adultes, vers une intelligence émotionnelle

Les adultes se retrouvent souvent à montrer un modèle qui est à l'inverse de celui qu'ils souhaiteraient transmettre : « Il résulte tous les jours de cette habitude si répandue une quantité incroyable de frustrations, de malentendus et de violences ouvertes ou larvées. Et devant cette « lasagne » d'incompréhensions successives, dont on ne sait plus qui a apporté quelle couche, nous nous sentons aussi frustrés qu'impuissants quand nous ne sommes pas complètement découragés. » (Thomas d'Ansembourg, préface de Catherine Guegen, 2003).

Si certains peuvent avec une bienveillance inconditionnelle et intuitive gérer les émotions mêmes les plus difficiles des enfants, il n'en reste pas moins que cela nécessite de développer de la patience et une réelle capacité d'accueil des états des enfants, soit une réelle intelligence émotionnelle. Cela est indispensable pour réussir à analyser, comprendre et accueillir leurs émotions, et demande de la bienveillance, voire une certaine tendresse pour avoir l'empathie nécessaire afin d'être disponible. L'adulte montre à l'enfant qu'il est capable d'être présent pour lui, l'aide à gérer ses chamboulements émotionnels, quand bien même ils transgressent un certain ordre scolaire.

Car certains adultes attendent encore des enfants qu'ils ne manifestent pas d'émotions qui viendraient en opposition au « bon ordre » de l'école et qu'ils arrivent à mettre de côté leur angoisse de la séparation, la peur de la nouveauté, les colères... Ils ont alors tendance à exercer une autorité stricte, froide, occultant les émotions des enfants. Durant tout le cycle 1, les expériences humaines et relationnelles, l'atmosphère dans laquelle va évoluer l'enfant, les attitudes de son entourage, seront déterminantes et décisives pour la suite de son développement : « L'enfant petit est donc fragile, malléable et influençable. Son cerveau présente une étonnante plasticité lui permettant d'« enregistrer » dans de nouveaux circuits toutes les expériences, qu'elles soient positives ou négatives. Si les adultes, dès le plus jeune âge de l'enfant, comprennent ce qui l'aide à grandir harmonieusement, le « bon pli » sera pris » (Guegen, 2003).

L'enfant de maternelle est donc encore trop jeune pour accéder à un degré de maturité et ou être raisonnable comme le souhaiteraient certains. Par contre, s'il observe comment une émotion forte est gérée avec calme et justesse, les circuits de son cerveau intégreront durablement la scène et cet enregistrement se chargera d'apprendre petit à petit à l'enfant à réguler ses impulsions émotionnelles, l'aidant à devenir plus raisonnable. A l'inverse, des réactions violentes (cris, punitions corporelles, colères, hurlements, punitions violentes...) de la part des adultes peuvent empêcher le cortex du cerveau de murir convenablement et avoir des conséquences durables sur l'adulte qu'il deviendra et qui pourrait ultérieurement être sujet à des troubles psycho-affectifs.

1.2 Bien-être et émotions à l'école

1.2.1. Quelles évolutions psycho-affectives ?

Qu'en est-il de la place des émotions au sein du milieu scolaire, quelle place lui accorde-t-elles et en quoi les points de vue et les méthodes divergent, encore aujourd'hui, sur la manière toujours problématique de les accueillir ? Philippe Bongrand et Séverine Colinet introduisent leur texte (introduction à un numéro spécial de la revue "Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle") « Éduquer et gouverner (par) les émotions, L'École à l'épreuve du régime émotionnel contemporain » par ces mots : « Désirs » et « peurs » d'apprendre ou d'enseigner, « bien-être » des élèves et « bienveillance » des professionnels de l'éducation, « plaisirs » et « souffrances », « stress » et « burn-out » : l'École bruit aujourd'hui de préoccupations pour les émotions de ses acteurs. ». Les auteurs soulèvent ainsi la question des enjeux liés au plaisir ou déplaisir de travailler au sein de l'école, les émotions y tiennent une place centrale depuis plusieurs dizaines d'années, au cœur de polémiques liées à l'introduction du jeu à l'école, aux différentes techniques disciplinaires et à l'arrivée du courant de l'éducation nouvelle. Ainsi sont mises en exergue des difficultés que rencontrent les acteurs de l'école, adultes et enfants, à trouver une stabilité et une manière pertinente de gérer les émotions, qu'un historique des pratiques scolaires long de plusieurs siècles fait apparaître.

Leur article met alors en lumière l'évolution de la place des émotions, liée à la place de l'enfant dans la société, conséquence directe des approches pédagogiques. Si les émotions étaient traditionnellement vues comme des passions à apprivoiser et à dompter pour mettre l'individu sur le chemin de la raison et pour le civiliser, elles sont devenues, à l'inverse, au fil de l'évolution de la société, des phénomènes de construction personnelle et individuelle. En lien avec cela, dès la moitié du XX^{ème} siècle, on observe un nouveau statut social de l'individu : alors qu'il était jusque dans les années 1970 plutôt considéré comme un membre à

part entière de groupes sociaux aux droits et devoirs assez figés, on voit se dégager la figure d'un individu qui tente de s'en détacher, auteur de sa vie, sur le chemin de l'individualisation. De ce fait, l'émotion et l'émotionnel prennent petit à petit plus de place en lui, et son identité se construit davantage en réflexion face au groupe et grâce ses propres ressentis. On assiste à une sorte de mutation des sensibilités : les sentiments sont assumés au titre de la santé mentale et l'estime de soi, comme la recherche du bien-être, deviennent de véritables sujets de préoccupation. Les émotions prennent petit à petit plus de place au cœur des enjeux sociaux et sociétaux, et donc de l'école.

Néanmoins, les avis et les pratiques divergent encore sur le rapport des individus à l'institution scolaire : il apparaît nécessaire de susciter chez l'enfant le plaisir des apprentissages, une émulation, une motivation et une intelligence émotionnelle. Il est dans ce contexte primordial que les enseignants prennent en considération les émotions de leurs élèves pour organiser leur pédagogie. Ils sont alors invités à prendre en considération la dimension affective dans la construction de la relation pédagogique avec leurs élèves.

Mais on se questionne aujourd'hui pour savoir si l'école est passée d'une considération des élèves « abstraits » et « intelligents » à des élèves « concrets » et « émotifs » ? L'intérêt que certains éducateurs portent aux émotions ravive aussi la tension entre psychologisation et sociologisation des approches éducatives et crée le débat :

- Assiste-t-on par exemple à une « psychologisation » des problèmes scolaires qui auparavant relevaient plutôt du médical ou de causes sociales (échec scolaire, troubles cognitifs, neuro-psycho-développementaux, souffrances relatives à un handicap, phobie scolaire...) ? On a alors tendance s'appuyer sur le terrain psychologique pour trouver sens aux difficultés rencontrées par les élèves.

- La revalorisation de l'enfant, qui certes lui permet plus d'émancipation, se fait-elle au détriment de la norme des objectifs de l'école actuelle ? A trop considérer l'élève comme une individualité à préserver, cela n'entache-t-il pas un fonctionnement global et des règles communes nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe classe et de la vie de l'école ?

- Les émotions sont-elles devenues un indicateur de ce qui peut être perçu comme une sorte d'inadéquation entre l'école et la société ?

- L'analyse qu'on peut en faire relève-t-elle de réels malaises ou insatisfactions dans le rapport et les attentes qu'entretiennent les familles, les enfants, et l'institution scolaire ?

Rien n'est encore officialisé et les pratiques semblent encore dériver du bon vouloir des équipes éducatives : pour certains enseignants il existe rarement de réels espaces ou projets éducatifs impliquant les émotions et leur considération demeure marginale, accessoire, ou

implicite. Pour d'autres, à l'inverse, un réel effort a été mené pour prendre en compte de façon concrète et optimale les émotions, le bien-être et les souffrances à l'école. Quel est alors le rôle de l'institution scolaire concernant le traitement des émotions à l'école maternelle, au cœur d'une société où les enjeux autour de la place des émotions sont devenus si importants ?

1.2.2. Quelle place pour les émotions à l'école et quel est le rôle et la responsabilité de l'école dans leur accueil ?

Dans son article « Socialisations scolaires des émotions enfantines », Ghislain Leroy (Leroy, 2016) dresse un état des lieux du travail scolaire et des émotions enfantines, dans le contexte de l'école maternelle contemporaine, réunissant des enjeux tels que la socialisation familiale, la sacralisation de l'enfant et la socialisation de l'école.

Dans les années 1960-1970, parallèlement aux objectifs scolaires inscrits, la joie éprouvée par un enfant à l'école maternelle était un fait valorisé et lié à une forme d'affection profonde liant les élèves et leurs enseignants. Mais, avec la scolarisation de l'école maternelle à l'aube des années 1970-1980, les objectifs émotionnels sont différents : dans une école maternelle qui se scolarise, les rapports affectifs entre enfants et adulte se sont amoindris et l'objectif émotionnel revêtu par l'école consiste pour l'élève à prendre plaisir dans les activités scolaires proposées. Si les termes « bienveillance » et « bien-être » refont actuellement leur discrète apparition au sein des directives éducatives ministérielles, force est de constater, comme nous l'expliquions précédemment, qu'il est encore exigé, dans de nombreux cas de la part des élèves, même les plus jeunes, une certaine maîtrise de soi et un réel contrôle de leurs émotions.

Sont donc mis en corrélation deux visions différentes du système : les jeunes élèves doivent-ils apprendre à s'adapter aux contraintes et à la rigueur de l'école qui tend à une normalisation des conduites ; et donc apprendre à gérer leurs émotions pour devenir élève ? L'institution scolaire doit-elle se mettre à l'écoute des enfants et accueillir de façon plus libertaire les émotions ? Faut-il gérer l'expression de sentiments de plaisir et de déplaisir en classe ?

Dans le cas d'un accueil des émotions à l'école, dans lequel les enseignants endossent des valeurs psycho-affectives attachant une importance réelle au développement psycho-émotionnel de l'enfant, quels dispositifs pédagogiques sont alors proposés ? Cela peut par exemple concerner les temps d'accueil du matin, où les émotions fortes liées à la séparation peuvent subvenir, les enseignants pourront alors faire le choix d'inviter ou non les parents dans la classe, d'accueillir les élèves, de proposer directement des activités... Les temps de regroupement durant lesquels les enfants doivent très concrètement jouer leur rôle d'élève

(être assis, écouter, participer, lever le doigt, être silencieux, éviter les prises de parole spontanées, l'émergence d'émotions spontanées...) peuvent aussi devenir anxiogènes et s'y rendre peut déclencher des formes de tristesse et d'angoisse, et un temps différé pour rejoindre le groupe peut aussi être proposé, etc.

Il a également été constaté que des enseignants évinçant la question des émotions et imposant une autorité ferme, brusque et stricte n'écartaient pas la présence des émotions de leurs élèves au sein, celles-ci pouvant cependant se manifester sous la forme d'un mal-être des enfants, blessés par un manque d'écoute et d'attention, pressés par une volonté d'obéissance immédiate et une discipline à force de consignes. Il est alors exigé de l'enfant une grande responsabilité dans la gestion de ses émotions (ce dont il n'est pas réellement capable) et davantage de distance affective avec l'enseignant.

Gilles Brougère (Brougère, 2010) questionne : « Qui dit le bien (voire le bien-être) de l'enfant: l'adulte ou l'enfant lui-même ? Quelle est la place de l'autonomie de l'enfant dans la prise en compte de ce bien-être, entendu comme le sentiment de se sentir bien physiquement et psychologiquement au sein des institutions ? ». Et lui de préciser « Les enseignantes françaises, elles, introduisaient dans le débat la question de l'élève : « *Le bien-être de l'enfant n'est pas forcément celui de l'élève* ». Sans bien entendu chercher le mal-être de l'enfant, mais pour son réel épanouissement, l'enseignante française se sent responsable du bien de l'élève, du bien scolaire (dans tous les sens du terme), ce qui limite l'autonomie de l'enfant, entendue comme l'autonomie de l'élève, laquelle n'est autre que celle de l'adulte futur. À la question de savoir qui dit le bien de l'enfant s'ajoutait une tension entre bien-être actuel et bien-être futur : l'instruction, le savoir... ».

On peut observer actuellement une régulation des émotions au service des apprentissages scolaires, encouragée parfois par une autorité familiale de plus en plus souvent peu instaurée. Car l'institution et les familles exigent des enfants (et donc des enseignants), dès leur plus jeune âge, des performances et des réussites intellectuelles devant formater au plus tôt leur réussite scolaire future (Florin, 2007). Ghislain Leroy l'explique dans son article du 2 septembre (Leroy, 2016) : « Les apprentissages qui permettraient la réussite scolaire à l'école élémentaire, notamment en lecture, écriture et mathématiques, n'ont eu de cesse de gagner en influence au détriment des finalités affectives, physiques, ou liées au vivre ensemble, jadis plus influentes. » Par ailleurs, Pascale Garnier, dans sa contribution à l'élaboration des nouveaux programmes du cycle 1 de 2015, suggère que réapparaissent des préoccupations davantage psychologiques et affectives en maternelle. La question du rapport affectif à

l'enfant dans une école maternelle de plus en plus scolarisante est soulevée, par là-même toute la question du bien-être de l'enfant à l'école maternelle.

Par ailleurs, un rapport de l'OCDE de 2009 classe très mal l'école française sur la question du bien-être des enfants (la France est au 23^{ème} rang sur 30 pays concernant le bien-être éducationnel et au 22^{ème} rang concernant la qualité de vie scolaire). Pour information, ce même rapport précise : « La dimension de la qualité de la vie scolaire comprend deux indicateurs. Le premier rend compte des conflits dont l'enfant fait l'expérience à l'école, notamment des brimades. Le second rend compte de la satisfaction globale à l'égard de la vie scolaire. Ces deux indicateurs sont fortement centrés sur les enfants et sont directement tirés de questions posées aux enfants eux-mêmes ; en tant que tels, ils satisfont aux critères d'une approche centrée sur l'enfant. »). Ce rapport insiste par ailleurs sur le rôle et la responsabilité des pouvoirs publics quant à ces tendances.

1.2.3. Les pratiques et projets déjà existants autour de la gestion des émotions en classe

Néanmoins, au regard des sites internet d'enseignants et de divers sites pédagogiques académiques (par exemple : Les émotions à l'école et la gestion des conflits 2016 F - Eduscol eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11884.pdf ; www.acbesancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/corpsfp01.pdf), on observe de nombreux dispositifs et activités pédagogiques qui cherchent de plus en plus à travailler sur les émotions à l'école primaire. Par ailleurs, certains dispositifs intitulés par exemple « infirmerie à émotion », « boîte à colère », « boîte à émotions » ou « valise à émotions » ont également fait l'objet d'expériences partagées ; certaines réunissent des objets « transitionnels », d'autres plutôt des albums et autres supports papiers pédagogiques. On trouve aussi quelques exemples, sur le modèle anglo-saxon, de « calm down corners » ou « classroom calming corner », de « coins calme » dans des classe, sorte de petit espace de retour au calme, de quelques albums également, de coussins pour se reposer, écouter de la musique etc.

Les éditions Retz proposent également un support pédagogique intitulé « La boîte à émotions de Zatou », qui est le résultat d'un travail mené depuis 2009 et durant six années au sein d'une école maternelle entre une directrice et une mère d'élève psychopraticienne et formatrice en communication relationnelle ; l'ensemble de la démarche, en 2014 est baptisée « programme E.D.E.R. » (Écoute Dynamique des Émotions et des Ressources). Mais les objets de cette boîte sont davantage des outils papier servant à guider et expliquer les émotions, plus que des objets ayant un impact « physique » sur et pour l'enfant.

A ce jour, je n'ai pas trouvé trace d'un dispositif exactement identique à celui de notre malle aux émotions, impliquant comme à l'école Eugénie Cotton l'ensemble des classes, des adultes et couvrant l'ensemble des différents temps de l'enfant passés à l'école. Par ailleurs, lors d'une réunion regroupant plusieurs directeurs d'école de la circonscription, notre directeur Laurent Bobert a présenté le projet de la malle aux émotions à ses collègues. L'intérêt de tous s'est alors fait sentir, mais montre que ce type de dispositif semble encore novateur puisqu'aucun d'entre eux n'avait eu encore écho de ce type de projet, qui semblait susciter l'attention et la curiosité de tous.

1.3 La place des émotions et du bien-être dans les textes officiels

1.3.1. Emotions et bien-être : quelle place dans les textes officiels de l'école maternelle ?

Emotions et bien-être sont intimement liés car illustrent les états sensibles de l'enfant. Dans son article « *La question du bien-être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle* » (Leroy, 2017), Ghislain Leroy souligne que la référence affective est en diminution au sein des textes officiels de l'école maternelle de la période 1986-2008. Il rappelle tout d'abord que le bien-être de l'enfant (à savoir une certaine forme d'accomplissement) est une conception qui peut être à la fois scolaire, maternelle, pédagogique ou psycho-affective. Si l'on remonte dans le temps :

En 1977, les textes officiels proposaient une vision psycho-affective du bien être de l'enfant : un bien-être affectif lié à l'émotionnel, que permet un adulte attentif et non inhibant, autorisant un certain laisser-faire et défendant ses désirs, ses rires, une attention à son bien-être affectif, à sa créativité, le refus des stéréotypes imposés par l'adulte, le refus des exercices ne répondant pas à un besoin... soit une critique de la figure de l'enfant-élève «traditionnelle».

De 1986 à 2008, la vision scolaire du bien-être de l'enfant progresse en lien avec une vision nouvelle de l'école maternelle qui redevient une école de plein droit. Le discours psycho-libertaire sur l'enfant perd en légitimité, la contrainte de l'enfant redevient légitime, le bien-être de l'enfant est défini comme le fait de devenir autonome, de savoir «se donner des règles» pour maîtriser les apprentissages scolaires futurs attendus, les évaluations prennent place à l'école maternelle, la didactique prend de l'importance, l'enseignement devient plus rationnel. Agnès Florin explique : « *la référence à la fonction économique et sociale de l'adulte revient à l'honneur, l'enfant devant avant tout apprendre à se dépasser, à satisfaire*

aux exigences de l'école et à devenir, au prix de certains efforts, le citoyen de demain ». En résumé, la figure de l'enfant-élève « traditionnelle » prend toute sa dimension dans les programmes de 2008 (MEN, 2008), au détriment d'une vision plus psycho-affective de l'enfant élève-actif : un élève qui est actif, participe, s'intéresse.

De 2011 à 2015, la figure de l'enfant-élève traditionnelle semble avoir recours à des alternatives et la tendance se renverse : critique de la « primarisation » de l'école maternelle et de la surreprésentation dans les classes des activités symboles de l'école, mais aussi une valorisation de la figure de l'enfant-élève actif, et ainsi de la conception du bien-être qui lui est propre. Mais la figure de l'enfant-élève dans sa forme traditionnelle reste cependant assez présente, avec notamment la thématique de la contrainte.

En 2014, un projet de nouveaux programmes s'enrichit de thématiques psycho-affectives : c'est le retour de la figure de l'enfant à qui l'on porte une attention psycho-affective. On évoque une école qui accompagne les transitions vécues par l'enfant, où parents et enseignants coopèrent au nom de la coéducation et au service du bien-être de l'enfant, avec le retour des termes comme « bienveillant » et « sécurisant », donc un certain retour de préoccupations psycho-affectives et la prise en compte de l'enfant-élève actif, impliqué et participant.

1.3.2. Emotions et bien-être : quelles places dans les nouveaux programmes de 2015 ?

En 2015, les nouveaux programmes proposent une certaine vision scolaire du bien-être de l'enfant : la pédagogie de projet semble devenir moins influente et par là-même la figure de l'élève actif. On relève néanmoins ces extraits issus des nouveaux programmes de 2015 pour le cycle 1 évoquant bien-être, empathie ou émotion, pour une école qui se veut bienveillante, attentive au développement personnel et collectif. Cela représente alors de véritables axes de développement pour les élèves et les apprentissages :

« À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'**empathie**, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. (...). Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement **leurs émotions** et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur **estime de soi**, s'entraider et partager avec les autres. »

On évoque alors une école bienveillante où « le cadre d'accueils périscolaires doit être travaillé avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le **bien-être** des enfants » et « L'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l'enfant est pris en

charge dans le cadre d'accueils périscolaires doit être travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le **bien-être** des enfants et constituer une continuité éducative. ».

Concernant les activités physiques ou artistiques, elles « sont l'occasion d'éprouver des **émotions**, des sensations nouvelles », elles « suscitent chez l'enfant de nouvelles sensations et **émotions** » et ont pour objectif de « favoriser leur **bien-être** ». « Vivre et exprimer des **émotions**, formuler des choix. Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs **émotions**, leurs **sentiments**, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres ». On y note aussi que « l'équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du **bien-être** et d'une première scolarisation réussie des enfants ».

On assiste alors à une sorte de tension entre une volonté de maintenir les visées scolaires de l'école maternelle avec un fort accent mis sur les apprentissages, tout en remettant au jour des préoccupations liées aux émotions et au bien-être de l'enfant à l'école maternelle. Quelle est la position de l'école aujourd'hui face aux émotions ? Est-ce la figure d'un enfant qui doit apprendre à se maîtriser, à se contrôler ou une école qui accueille les émotions de façon plus large ? L'accueil des émotions est-il une façon pour l'école d'aider l'enfant à construire son rôle d'élève ? Ou sommes-nous dans une approche plus libertaire et bienveillante qui permettrait à l'élève de vivre ses émotions ? En tout état de cause, les textes abordent l'idée d'exprimer et d'identifier ses émotions, mais n'évoquent pas de cadres, d'espaces ou de dispositifs précis dédiés à cet accueil des émotions.

Agnès Florin explique dans son rapport « L'école primaire en France » (Florin, 2007) qu'apprendre à vivre ensemble et développer ses compétences sociales doit faire partie des programmes de l'école maternelle : « Ceci passe par le respect de soi et celui d'autrui, la construction de l'identité dans le rapport à autrui, la prise en compte des règles sociales de son groupe d'appartenance. Les jeunes enfants ont à apprendre à exprimer leurs émotions, à comprendre celles d'autrui, à éviter ou dépasser les conflits de la vie quotidienne. ». Elle dénonce le fait que les comportements excessivement violents de certains enfants, objet d'analyse depuis nombre d'années, est un thème sensible, résultat de nombreuses publications de propositions répressives ou d'éléments de réflexion, qui ont occulté la prise en compte d'une véritable réflexion sur la prévention de ces phénomènes de souffrance.

A l'issue de cet état des lieux, observons la malle aux émotions, dispositif justement préventif et qui tente de répondre au souci du bien-être des enfants, tant lors des temps transitionnels

que dans les apprentissages et activités, et d'être attentif et à l'écoute des émotions. Ceci nous aiguillera pour essayer de comprendre en quoi la malle essaye de combler et pallier à certaines failles évoquées dans cette première partie, ou de rallier certaines préoccupations ou prérogatives, notamment pour la place allouée à l'accueil, à la gestion et à l'écoute des émotions à l'école maternelle : la malle aux émotions est-elle un outil de libre accueil des émotions ou un moyen de canaliser pour mieux les cadrer les émotions des enfants dans l'objectif de « devenir élève » ; ou les deux ?

2 La malle aux émotions : étude des pratiques en vigueur et expérimentations

2.2 Présentation du dispositif

Cette deuxième partie a essentiellement été rédigée à partir d'entretiens de terrain, enregistrés et menés en novembre, décembre 2017, février et avril 2018 auprès de *Sarah Tassimot, ancienne directrice de l'école Eugénie Cotton* (le 2 décembre 2017), *Laurent Bobert, actuel directeur de l'école Eugénie Cotton depuis la rentrée 2017* (le 13 décembre 2017), *deux collègues enseignantes de l'école Eugénie Cotton* (le 28 novembre 2017 et le 13 février 2018) puis un petit moment de bilan auprès de chacune au mois d'avril 2018 ; *une mère représentante des parents d'élèves, Madame XXX, particulièrement impliquée dans le dispositif* (le 13 décembre 2017) ; *La REV, responsable des équipes du périscolaire de l'école Eugénie Cotton* (le 13 décembre 2017).

2.2.1 Qu'est-ce que la malle aux émotions ?

Le contenu des malles aux émotions est actuellement composé d'une dizaine d'objets, plus ou moins « transitionnels » qui sont ajustables et perfectibles : il peut en effet évoluer, certains objets pouvant être extraits, d'autres ajoutés au fil du temps, des situations, des besoins :

1. Un gros oreiller lourd (2-4 kg) que l'enfant pourra poser sur son ventre ou ses cuisses avec un effet de soulagement et de calme. La pression exercée permet à l'enfant de se « poser », de se recentrer sur lui-même, de se reconnecter avec son corps (cet objet avait été créé au départ pour les enfants à besoins spécifiques). Ces objets ont été fabriqués par des mères d'élèves.
2. Une poupée ou une peluche doudou à câliner si l'on est triste.
3. Un foulard tout doux qui procure une sensation de réconfort.
4. Deux-trois balles anti-stress de formes, couleurs et matières différentes que l'enfant pourra presser, étirer, triturer.

5. Un objet sur lequel souffler afin de réguler sa respiration et se concentrer sur l'inspiration et l'expiration (plume, plumeau, une paille).
6. Un objet à tordre dans tous les sens sans que l'enfant se fasse mal (torchon, serviette, foulard).
7. Un casque ou des écouteurs pour isoler l'enfant des bruits extérieurs et lui permettre de s'isoler dans sa bulle.
8. Un colorimètre ou un dragon de colère à colorier pour évaluer l'intensité de son énervement et le faire tomber.
9. Une roue des émotions pour aider l'enfant à pointer et verbaliser ses émotions (L'utilisation de cette roue peut aussi venir après l'utilisation première d'un objet de la malle. Elle peut aussi être introduite si besoin un peu plus tard dans le temps, lorsque les enfants auront appris à mieux identifier leurs émotions).



Ces objets ont pour objectif de calmer, détendre, apaiser, isoler, réconforter, défouler, se recentrer, se réguler. Les deux derniers permettent plutôt une sorte de bilan de l'état de l'enfant qu'il pourra gérer au début avec un accompagnement puis de façon plus autonome avec le temps. Ils nécessiteront un guidage de l'enseignant dans les premiers temps d'appropriation et, s'ils en sont par la suite capables, les élèves pourront devenir de plus en plus autonomes. Mais cela demandera un temps de pratique indispensable à une bonne utilisation.

Les objets ont été achetés en partie avec le budget de la coopérative scolaire, une autre partie avec le budget du centre de loisirs et une autre partie a été fabriquée par les parents d'élèves. Donc même dans la constitution des malles, le travail a été collaboratif au sein de l'école

2.1.2. La naissance du projet : pourquoi travailler sur les émotions à l'école maternelle ?

La réflexion autour d'un projet lié aux émotions a débuté lors de l'année scolaire 2016-2017. C'est suite à une formation qu'elle a suivie, animée par un enseignant spécialisé qui travaillait avec des enfants très en difficulté que Sarah Tassimot a découvert ce concept de malle à émotions. Elle a rebondi sur cette idée et une première initiative a été inscrite au projet d'école. Le climat scolaire dans l'école peut en effet s'avérer violent et il fallait trouver des solutions. En effet, tous les jours des incidents surviennent et c'est une constante car les enfants ne savent pas encore parler et s'exprimer clairement à cet âge. Les équipes éducatives rencontrent souvent des élèves très en difficulté, notamment dans la gestion de leurs émotions ; il en résulte une non disponibilité des élèves pour les apprentissages scolaires du fait de tensions internes, une méconnaissance de soi et de l'autre, une faiblesse du vocabulaire pour exprimer ses émotions, une mauvaise communication avec l'autre, des difficultés de respect des règles de vie en classe, des tensions dans les classes, une sollicitation excessive des enseignants pour aider à la résolution des conflits entre élèves. Une journée d'école est longue pour des petits enfants et il est difficile pour eux de suivre, d'écouter, et tous ne sont pas sur le même rythme. Un enfant qui est débordé par ses émotions est à la fois en souffrance, et n'est pas capable de continuer à écouter ni de prendre part aux apprentissages et à la vie de la classe, il devient donc nécessaire de lui apprendre à canaliser ses émotions. Plusieurs choses sont alors à développer : apprendre aux enfants à s'aider, à se consoler, à développer leur propre bien-être ; l'estime de soi, travailler sur leurs qualités, les valoriser par rapport à ce dont ils sont capables ; établir la confiance en l'autre ; résoudre la peur, car un enfant qui a peur est empêché d'apprendre ; l'autonomie, qui peut aussi être une forme de valorisation pour certains ; l'empathie. Le rôle et la responsabilité des adultes à l'école sont aussi de communiquer avec les élèves de façon non-violente et de réussir à leur dire les choses sans que cela soit humiliant ou stigmatisant.

On prépare ainsi les enfants pour leur vie de futur citoyen : savoir reconnaître ses émotions est un savoir que l'on garde durablement, une habitude, un fonctionnement qui fera des enfants des citoyens plus à l'écoute d'eux-mêmes et des autres, capables de mieux vivre ensemble.

Lors de l'année 2016-2017 les rapports avec les parents d'élèves étant très constructifs, ils ont tout de suite adhéré au projet proposé par la directrice, qui s'inscrivait alors véritablement dans la coéducation. Sarah Tassimot a aussi partagé l'idée avec l'équipe enseignante et l'équipe du périscolaire et son objectif était de l'inscrire dans la continuité de leur précédent

projet d'école : rendre les élèves autonomes dans la gestion de leurs émotions. Il y a eu quelques appréhensions de la part des enseignants au début car cela impliquait des changements dans les pratiques, mais globalement la majorité était partie prenante du projet. La conception, la composition de la malle et le projet sont donc nés d'un travail et d'une réflexion conjointe entre la direction de l'école, le périscolaire, les enseignants et les parents d'élève.

2.3 La mise en œuvre du projet : attentes et appréhensions de la part des équipes concernées

2.2.1. La mise en place concrète du dispositif

A la rentrée 2017 Laurent Bobert le nouveau directeur a relayé ce projet (voir entretien en annexe 2). Deux réunions avec les représentants des parents d'élèves ont permis de repréciser le projet et son contenu, et une avec l'équipe enseignante qui, même si les avis demeurent mitigés à 50% avec les plus convaincus, reste partie prenante du dispositif et se montre de plus en plus curieuse et intéressée par le projet. L'idée est d'expérimenter cette année de façon simple ce nouvel outil, sans pression de résultats. Si la finalité du projet reste parfois encore floue et peut laisser encore dans une certaine expectative, la mise en place concrète des malles et leurs constitutions ont ré-impulsé le projet à la rentrée. Les périodes une et deux de l'année scolaire 2017-2018 ont permis au directeur et aux parents d'élèves de constituer matériellement les malles. Il est prévu une malle par salle de classe. Puis la mise en place et l'observation du dispositif aura lieu lors des périodes trois et quatre, pour se poursuivre ensuite jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Il faut également étudier la façon dont cette malle devra être utilisée par les élèves (en totale ou partielle autonomie ?) et la manière d'utiliser les objets, de les présenter aux élèves et de leur montrer à quoi ils servent. Le temps des APC, hors remédiation, leur est consacré, ainsi qu'à des discussions autour des émotions. Au niveau du périscolaire, la responsable m'a précisé, lors de notre entretien, qu'une malle fera partie des différents « pôles » accessibles aux enfants, plutôt imaginée en libre accès au début.

L'introduction de la malle en classe est aussi un moment délicat qui doit être bien préparé. Lors d'un premier moment, l'enseignant peut détecter le mal-être d'un enfant, puis lui proposer de se saisir de la malle et de s'approprier plus ou moins seul un objet. Ensuite, un moment de dialogue, de retour ou de bilan peut idéalement avoir lieu, assez proche de la crise, durant lequel l'enfant peut reparler de ce qui s'est passé, verbaliser et expliquer avec l'aide de

l'enseignant, pour mieux comprendre. Une attention toute particulière doit être portée aux élèves de petite section pour les aider à comprendre et à mettre des mots sur des ressentis.

2.2.2. Les attentes liées à ces malles

Les objectifs poursuivis en priorité sont apprendre à se connaître, à réguler ses émotions, améliorer l'estime de soi, apprendre à communiquer de manière non violente afin de gérer les conflits, comprendre l'autre et développer de l'empathie afin d'anticiper les conflits inhérents à la vie en collectivité. La malle peut offrir un moment d'isolement dont peut avoir besoin l'enfant pour se calmer, l'amener à trouver et comprendre ce qui lui fait du bien, lui donner les outils et l'occasion d'être « dans sa bulle » quelques instants. Avec le temps, les enfants pourront aussi apprendre à s'autoréguler, à mieux sentir quand une émotion négative est en train de naître en eux. La malle a pour but d'éviter que ne se reproduise les mêmes situations douloureuses souvent répétitives pour les élèves en proie à de violentes crises de colère, de tristesse, de peur ou de violence. Son objectif est aussi d'apprendre à gérer la frustration, d'apprendre la socialisation et la vie en collectivité car gérer ses émotions en est un fait inhérent. Mais si tous s'accordent sur les objectifs bienfaiteurs de la malle aux émotions, certains doutes se font encore entendre (voir entretien en annexe 1).

2.3.3. Les appréhensions et les problèmes que ce projet pourrait soulever

Pour certains enfants qui vivraient une forme de violence physique ou verbale chez eux, il y a le risque d'un certain « conflit de loyauté ». On peut donc se trouver en porte à faux face à certaines familles où les émotions sont rejetées, mais aussi certaines familles pour qui l'éducation commence réellement avec l'école : les enfants arrivent alors à l'école en étant très immatures au niveau du langage et du comportement. Donc l'objectif est aussi que cela puisse rejaillir positivement sur les familles.

Par ailleurs, la gestion de la malle en classe n'est pas évidente à appréhender pour les enseignants car le dispositif est nouveau pour tous. Voici un relevé de quelques situations appréhendées et précisées lors des entretiens :

- Crainte que tous les enfants veulent aller se saisir de la malle ; c'est donc un rapport à l'objet qui est à travailler, qui demande de bien connaître ses élèves, de les observer et de poser peut-être certaines limites pour réguler les flux. Un enfant maximum peut par exemple y accéder ? Ou plusieurs en même temps ?
- Sera-t-il possible pour les enfants de s'isoler et de se calmer sachant que tous les autres seront autour dans la classe, en activité ?

- Cela soulève la question de l'accès à la malle et de la gestion du matériel : est-ce l'élève seul qui décide s'il a envie ou besoin d'aller se saisir d'un objet, ou est-ce l'enseignant qui l'autorise à y accéder ?
- Où situer la malle dans la classe pour qu'elle soit à la fois visible, mais pas considérée comme un espace de jeu ? Faut-il prévoir un affichage spécifique à lui apposer ?
- Si le dispositif n'est pas bien expliqué, le risque est que les enfants détournent les objets pour jouer avec ou les manipuler.
- Comment évaluer si un enfant a besoin d'accéder à la malle ? Comment l'adulte peut ou doit diagnostiquer son état émotionnel ?
- Il ne faut pas que la malle devienne un prétexte pour s'extraire de l'effort à fournir pour gérer ses émotions. Il est en effet intéressant de travailler aussi la notion de persévérance, d'apprendre aux enfants à se dépasser.
- De la même manière, les enfants de petite section ont souvent leur propre doudou pour se calmer ou se consoler. Il ne faudrait pas que certains objets de la malle fassent « régresser » ceux des autres sections plus grandes qui auraient réussi à s'en émanciper et à s'en détacher.
- Il est possible que l'élève choisisse seul son objet ou que ce soit l'enseignant qui lui propose ce qui lui semble être l'objet le plus adapté à son état ; une distinction peut être faite selon le niveau des élèves, entre la petite et la grande section.
- Se pose aussi la question du nombre d'enfants qui seront concernés par ce dispositif et qui vont s'investir pour s'en saisir. La malle va-t-elle profiter à de nombreux élèves ?
- Le rapport affectif à cette malle pose aussi question : il ne faut pas que l'accès à la malle soit vécu comme une punition, ni une forme de récompense ou de privilège.

Il est donc important de garder un rapport pragmatique avec le dispositif pour que les élèves comprennent bien son utilisation et la relation qu'ils doivent entretenir avec ses objets.

2.3. La malle aux émotions dans ma pratique professionnelle et bilan de ce dispositif

2.3.1 Préparation à l'utilisation de la malle

Introduire en classe un dispositif comme la malle aux émotions demande de bien préparer les élèves à cela afin que son usage soit le plus efficace, le plus intelligent et le plus pertinent possible. Travailler en petits groupes autour de l'exploration des objets la constituant et mener des apprentissages autour des émotions, dans différents domaines a été mon choix pédagogique et a fait partie intégrante de l'utilisation de la malle ; il a été important et précieux de prendre le temps de comprendre et identifier les émotions avant d'apprendre à les

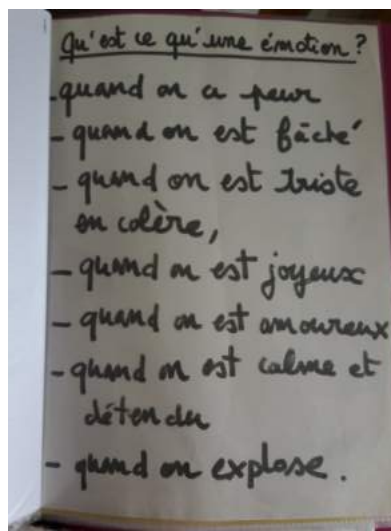
gérer soi-même pour des petits enfants. Un travail lors des APC (voir annexe 5) a tout d'abord été introduit début janvier par ma binôme. Pour cela, il a été constitué des petits groupes de cinq à six élèves afin de leur faire découvrir la malle, de leur présenter chaque objet, son usage, son intérêt et son utilisation selon les circonstances. L'idée était, dans un premier temps, de laisser en libre manipulation les objets aux élèves puis de les inciter à verbaliser sur la façon dont ils pourraient les utiliser. Il leur a bien été expliqué que la malle ne serait pas encore accessible et qu'elle le deviendrait à mon retour en classe fin janvier ; cela a bien été intégré. Voici un résumé des remarques des élèves en fonction de chaque objet :

- L'oreiller : « Quand je suis triste, que j'ai mal au ventre ou que je suis fatigué. »
- Les boules : « Quand je suis énervé je les serre et je les jette par terre. »
- Les pailles : « Quand je suis énervé je souffle très fort dedans pour me calmer. »
- Les plumes : « Quand je suis triste et que j'ai pris le coussin, après je me fais des caresses sur le bras ou sur le visage. » Ils ont été très inventifs avec cet objet.
- Le casque de musique : « Quand je suis triste ou quand je suis énervé. »
- Le doudou : « Quand je suis triste, ça me reconforte, ça me rassure. »
- Les coloriages : les élèves ont voulu les faire tout de suite.
- La roue des émotions : les élèves ont chacun mis l'aiguille sur l'émotion ressentie sur le moment.

De manière générale, les élèves ont montré beaucoup d'intérêt pour les objets et la malle lors de la découverte sur ces moments d'APC. Seul un élève n'a montré aucune curiosité, les autres étaient motivés, expressifs et inventifs avec les objets. Ils ont surtout relevé que la malle leur servirait quand ils seraient tristes, en colère ou énervés. Une élève a demandé s'il était possible d'avoir quelques objets tout le temps dans la classe, une autre a essayé de faire semblant d'être énervée dans l'après-midi pour accéder à la malle.

Par ailleurs, j'avais déjà mené des séances lors des périodes précédentes dont l'objectif était d'apprendre aux élèves à découvrir, identifier une émotion, à la nommer, à la comprendre, à l'identifier, à en parler ensemble pour mieux l'appréhender (voir annexe 6).

Ce dispositif s'est en effet accompagné de tout un travail autour des émotions qui est nécessaire pour l'introduire, l'un ne peut pas aller sans l'autre si l'on veut vraiment y rendre sensibles les enfants. Il est ressorti de ces moments de langage ou d'expressions plastiques des moments d'échanges vraiment intéressants, les élèves ont volontiers verbalisé et ont été sensibles à cette thématique émotionnelle.



Les parents d'élèves m'ont d'ailleurs souvent fait allusion aux discussions qui avaient eu lieu ensuite à la maison, les élèves évoquant parfois les émotions avec eux, des moments d'apprentissages qui les avaient particulièrement marqués, comme le mime par exemple. Les parents eux-mêmes avaient l'air d'apprécier que nous travaillions sur un tel sujet et l'ont évoqué à plusieurs reprises lors de l'accueil du matin.

Voici un résumé des moyens pédagogiques que j'ai mis en place (voir annexes 6, 7 et 8) :

- Lecture d'albums mettant en scène des émotions que les élèves auront pu rencontrer dans leur vie de tous les jours pour leur permettre de les nommer, de les reconnaître et ainsi d'en prendre conscience.
- Débats et échanges oraux sur chaque émotion de base pour comprendre que les ressentis peuvent être partagés pour accéder à un respect de soi-même et des autres.
- Expression des émotions par le corps, et plastiquement.

Nous avons travaillé autour de *Grosse colère* (Mireille d'Allancé) en période 1 et les élèves ont pu comprendre cette émotion qui les submergeait souvent en ce début d'année; nous avons mené plusieurs séances pour essayer de comprendre l'émotion de Robert, le personnage principal et la représentation de la colère (le gorille). Les élèves avaient aussi verbalisé sur ce qui les mettait en colère et ce qui les aidait à se calmer ; j'avais noté tout cela en dictée à l'adulte sur des affiches. Les élèves en fin de séquence avaient ensuite peint leur colère avec du rouge et du noir, permettant ainsi d'associer couleur et émotion.

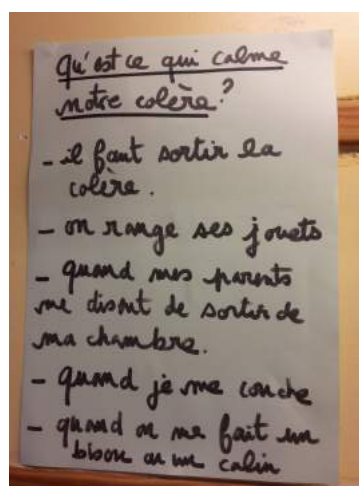


En période 2, nous avons travaillé autour des monstres et des loups pour le thème de la peur. Les principaux albums sur lesquels nous avons travaillé étaient des récits par accumulation : *Va t'en grand monstre vert* (Ed Emberley) et *Je m'habille et je te croque* (Bénédicte Guettier). Cette fois-ci, les élèves avaient également verbalisé autour de la peur sous forme de dictée à l'adulte, puis créé leur propre monstre à partir de morceaux de visages de monstres à choisir ; les moyens devant ajouter une phrase dictée pour décrire leur monstre.

En période 3, j'ai approfondi ce travail et nous avons étudié plus largement les émotions. L'objectif était d'apprendre aux élèves à identifier une émotion, à la nommer, à la comprendre, à l'identifier, à les représenter. J'avais choisi quatre émotions : la peur, la tristesse, la joie (positive) et la colère. Pour cela, j'ai d'abord mené une séquence autour de l'album *La couleur des émotions* (Marie Antilogus, Anna Llenas). Cet album a l'avantage de présenter plusieurs émotions et de les associer à des couleurs, ce qui est parlant pour des élèves de petite et moyenne sections et permet une association immédiate. Après plusieurs lectures, les élèves ont dessiné les flacons de couleurs et annoté eux-mêmes l'émotion à y ranger.



Ils ont aussi dessiné le monstre de l'émotion de leur choix, à l'encre, et de même, ont verbalisé ce qu'ils associaient à chaque émotion et ce qui leur permettait de calmer cette émotion, notamment pour la peur, la tristesse et la colère.



Puis nous avons étudié *Billy se bile* (Anthony Browne) album autour de la peur mais qui trouve sa solution grâce aux poupées tracas offerte par la mamie du personnage et qu'il se met à fabriquer à son tour. Cet album permettait d'aborder la peur mais sans que cela ne soit enfermant dans une idée de terreur irrémédiable, on y trouvait là plutôt des solutions. Les élèves ont dessiné à la fois ce qui faisait peur à Billy, mais aussi des poupées tracas, objets du réconfort, de la peur oubliée.

Parallèlement à cela, j'avais confectionné un petit réseau d'albums en lecture offerte en lien avec les émotions tels *Perdu-Retrouvé* (Olivier Jeffers), *Parfois je me sens* (Mies van Hout), *Trois courageux petits gorilles* (Michel Van Zeveren), *Mon papa, Ma maman* (Anthony Browne), *Jojo la terreur* (Edouard Manceau). A chaque fois nous identifions les émotions vécues par les personnages.

Nous avons aussi dédié, dans le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques », une des séances de mimes aux émotions et les élèves ont su être très expressifs. Des photos des élèves mimant les émotions ont également été réalisées et nous avons créé une grande affiche de couleur par émotion.

J'avais également réalisé un choix d'œuvres d'arts et les élèves ont classé les œuvres selon l'émotion véhiculée par le personnage du portrait, que nous avons ajouté à leurs photos sur les affiches.



2.3.2. L'utilisation de la malle dans ma pratique de classe : les cas pratiques

La malle aux émotions est située près du tableau de la classe, au niveau du coin regroupement. En période 3, je n'ai pas laissé les élèves y aller en accès libre, mais je leur ai plutôt proposé des objets ou un choix d'objets en fonction des situations dites « de crises ».

J'ai relevé 14 moments d'utilisation de la malle en 3 semaines d'école. Cela revient presque à une fois par jour et concerne 9 élèves sur 21 élèves (donc presque la moitié) ; certains se sont donc saisis à plusieurs reprises d'objets.

A mon retour en période 4, j'ai reparlé de la malle, nous avons évoqué à nouveau avec les enfants son usage, son utilisation, son objectif, son utilité (sachant que ma binôme ne s'en était pas du tout servi). J'ai relevé 30 utilisations des objets (soit 2 fois par jour en moyenne), donc chiffre grandissant, le cercle des élèves s'ouvrant quelques peu aussi (à 12 élèves).

Les situations qui ont été relevées sont liées à de la colère, de la tristesse, de la violence envers les autres, de l'hyper-agitation, donc globalement un besoin de se calmer, s'apaiser : un élève (MS) shoote dans les jouets du coin jeux de construction, le même élève (MS) frappe sans raison ses camarades lors d'un atelier, un élève (PS) se jette au sol sans s'arrêter au moment du regroupement, le même élève grimpe sur les meubles de la classe se mettant en danger, une élève (PS) arrivée en décembre est inconsolable, impossible de lui faire verbaliser pourquoi, un élève (MS) tape à plusieurs reprises ses camarades en coin regroupement, il a les poings très serrés et le visage crispé, une élève (PS) arrivée en janvier pleure régulièrement car veut son papa, est inconsolable, une élève (MS) a mordu un camarade, je l'ai grondée et elle est devenue inconsolable, un élève (PS) est fatigué, triste et souhaite se reposer, une élève (MS) a craché sur un camarade et est choquée par son propre geste, une élève s'est disputé avec ses camarades et est inconsolable, la même élève s'est fait violemment tirer les cheveux et décoiffer pendant la récréation et pleure sans s'arrêter etc.

De manière générale, je leur ai proposé les objets qui me semblaient les plus appropriés, mais qui étaient toujours les mêmes : le coussin dans les cas de colère, d'agitation, de violence physique ; le doudou dans les cas de tristesse, pour le réconfort (voir annexe 9). Deux élèves ont demandé d'eux-mêmes des objets : le coloriage pour un élève (voir annexe 10) que cela apaise en général ; le casque pour l'élève qui avait craché ; la plume pour se cajoler.

Donc sur les neuf objets de la malle, cinq ont été utilisés. Au regard de l'âge des enfants, le coussin et le doudou sont les plus accessibles et les plus simples à manipuler pour l'élève. L'utilisation est immédiate et autonome, l'enfant sait tout de suite comment s'en saisir. Ces

quelques chiffres et exemples se rapprochent notablement de ceux de ma collègue (voir entretien en annexe 3) tant sur les modalités d'utilisation que sur les choix des objets.

Par ailleurs des objets comme le coussin et le doudou offrent un contact direct avec le corps de l'enfant qui le serre et un réconfort physique se fait immédiatement sentir, apaisant l'élève très vite.



2.3.3. Analyse personnelle de la mise en œuvre et bilan du dispositif

Tout d'abord je tiens à préciser que je n'imaginai pas avoir autant recours à la malle. J'ai pourtant pris soin de sélectionner les moments et de faire clairement la distinction entre un élève agité, perturbateur, chagrin, agressif comme cela peut souvent être le cas, et les élèves en état de réelles « crises » plus violentes. Au début, j'ai donc uniquement proposé des objets à des élèves dont j'estimais qu'ils n'arriveraient ni seuls ni avec mon aide à retrouver leur calme, où que leur état durait depuis trop longtemps. Les élèves qui ont eu accès à ces objets étaient pour la plupart des élèves dont j'avais déjà pu repérer auparavant certaines fragilités émotionnelles, ou qui, par les circonstances (arrivée nouvelle dans l'école par exemple) étaient quelques peu fragiles à cette période ; je n'ai donc pas été très étonnée par les élèves que cela a concerné.

Concernant les aspects positifs, il n'y a pas eu de « dérive » comme nous pouvions l'appréhender avec la malle. A une exception près, les enfants ont respecté le fait qu'ils ne pouvaient pas y accéder seuls (en période 3), que les objets n'étaient pas des jouets en accès libres et avaient une fonction bien précise. J'ai aussi trouvé la plupart du temps efficace l'utilisation des objets, le doudou et le coussin notamment : dans le cas d'un regroupement par exemple, cela permet bien souvent à l'enfant de poursuivre avec l'ensemble du groupe le moment en cours. Lors de moments d'activités, l'élève passe un peu de temps avec son objet puis revient en général de lui-même quand il se sent apaisé, vient parfois juste me dire « je

suis calmé » et retourne à son activité. Une autonomie s'installe donc peu à peu dans le sens où l'élève se calme seul avec son objet et je n'ai pas eu besoin de réexpliquer l'usage de l'objet, ou alors très brièvement.

Aucun n'élève n'a jamais exprimé d'envie ou de jalousie, ni n'a réclamé d'avoir le même objet que son camarade. Les élèves font donc bien la part des choses et comprennent que la situation est « exceptionnelle » pour certains. Ils ne posent d'ailleurs que très rarement de question de pourquoi cet enfant est en possession d'un tel objet. Il n'y a donc pas eu de rivalité dans le sens où certains auraient pu prétexter des états pour simplement obtenir un objet ; même si en période 4, l'usage commençait à devenir plus automatique, intégré à la vie de la classe et avec une saisie plus autonome des objets par les élèves. Au début, aucun élève ne m'a demandé un objet pour une raison que l'on aurait pu considérer comme inappropriée, mais petit à petit, j'ai tout de même dû surveiller que ne s'installe pas une utilisation quelque peu systématique.

La malle ne concernait qu'un certain nombre d'élèves, quasiment toujours les mêmes, mais cet aspect est finalement plutôt positif car il montre que tous ne sont pas en état de difficulté émotionnelle. Puis petit à petit, en période 4, d'autres élèves ont aussi commencé à s'emparer du dispositif qui pouvaient peut-être les intimider au début, et se saisissent désormais plus volontiers des objets ; non pas qu'ils soient plus tristes ou violents, mais ils présentent plus de curiosité à leurs égard et s'accordent aujourd'hui le droit de s'en saisir comme les autres. Aucun élève en période 3 ne m'avait en effet spontanément demandé un objet de la malle, soit parce qu'ils estimaient que c'était à moi de leur proposer, comme nous leur avions auparavant indiqué, soit ils n'y pensaient pas forcément d'eux-mêmes ; donc il n'y avait pas d'élan spontané vers la malle. L'autonomie de l'élève se situait davantage dans la gestion de son émotion une fois qu'il avait l'objet, non dans l'accès ou le désir d'un objet de la malle. Or en période 4, un réel basculement s'est opéré : non seulement les élèves se sont seuls saisis des objets de la malle, mais les autres élèves ont spontanément proposé ou apporté à leur camarade qui en montrait le besoin, un objet. Se dessine alors petit à petit une véritable empathie chez les élèves, mettant l'enfant sur le chemin d'une forme d'intelligence émotionnelle.

A ce stade de la mise en place du dispositif, la malle me semble une ressource intéressante, une sorte de « boîte à outils » qui permet réellement de dénouer certaines situations pour les élèves, les aider à s'apaiser quand cela est nécessaire. L'usage de la malle est « efficace » et je pense que les élèves qui ont utilisé les objets ne se sont pas sentis « punis » ou « stigmatisés » ; ils ont plutôt eu l'air d'apprécier être aidés de la sorte.

Concernant les aspects à revoir, réfléchir ou améliorer, les objets utilisés sont toujours les mêmes et les autres semblent moins appropriées aux circonstances, à l'âge des élèves, ou tout simplement moins pratiques. Un tri serait nécessaire en fin d'année après un bilan avec l'ensemble des équipes. Se pose aussi la question des espaces, car des incidents interviennent souvent dans la cour de récréation ou en salle de motricité, la malle n'est alors pas accessible. Par contre, j'avais emmené le doudou lors d'une sortie au cinéma, craignant des moments d'appréhensions et de peurs ; il a effectivement servi à deux enfants.

Son usage reste aussi limité pour les cas d'élèves ayant des difficultés beaucoup plus complexes à gérer par un enseignant seul et qui devraient solliciter l'aide du psychologue scolaire pour un suivi plus appuyé. Parfois aussi, certains états de crises dépassent l'usage simple de la malle et d'autres types d'interventions s'avèrent nécessaires.

Tenter de faire verbaliser les enfants serait également pertinent, notamment pour éviter que les phénomènes ne se reproduisent et pour faire comprendre à l'enfant le cheminement de ses émotions, ses progrès ; mais j'avoue qu'il est très difficile de trouver les moments opportuns pour cela. Les élèves arrivent parfois à verbaliser ce qui leur cause du chagrin cependant cela est beaucoup plus difficile lorsqu'il s'agit de la colère. Cette émotion les dépasse souvent et est complexe pour eux à analyser. Ils ont souvent un sentiment d'amertume qui ne leur donne pas non plus envie de dialoguer à ce moment-là. Il est donc encore difficile de faire verbaliser les élèves, malgré le travail sur les émotions mené en amont et au cours duquel ils étaient plutôt actifs, forces de propositions et de partages d'expériences. Cela devient aussi plus complexe quand le cas devient personnel. Cela est lié à leur inhibition au moment des crises, à leur âge auquel mettre des mots sur un ressenti intérieur est difficile, et aussi, et peut-être est-ce là un point sur lequel je dois continuer à essayer de travailler, trouver des moments, même un peu plus tard pour revenir sur les crises et l'impact des objets sur ces dernières. L'enfant pourrait alors mieux suivre le cheminement de ses émotions, de son « toboggan émotionnel » duquel il aurait réussi à redescendre après sa crise. J'ai essayé à quelques reprises d'échanger en aval avec des enfants mais les réponses sont très lacunaires : « parce que je peux le prendre comme un doudou », « parce que j'aime bien avoir des doudous même quand je suis à l'école car ça me calme », « j'aime bien le coussin et le doudou car ça me calme », « parce que ça me fait du bien lorsque je tape sur le coussin et pas sur les autres », « j'aime bien parce que c'est doux ». Je me pose aussi la question de la nécessité de cela. Une émotion, un état est aussi quelque chose de très intime, les enfants n'ont pas toujours envie d'exprimer à l'adulte ce qu'ils ressentent, cela peut faire partie de leur espace personnel. L'important est qu'ils aient retrouvé leur calme dans leur sphère personnelle, qu'ils se sentent mieux, qu'ils aient

compris comment pouvoir se calmer. Je ne sais pas s'il est nécessaire pour l'adulte de devoir à tout pris tout comprendre de l'état de l'enfant, certains sentiments lui appartiennent, peut-être faut-il respecter cela.

Il faudrait ensuite quelques mois d'expériences pour observer si la malle a un effet sur le long terme auprès des enfants, s'il y a moins de récurrences de crises, si l'autonomie dans l'accès aux objets continue à se mettre en place sans excès ni régression et si les climats de classes et d'école s'en trouvent agréablement changés.

Il faut par contre mener, défendre et croire en ce dispositif pour qu'il fonctionne ; les expériences chez mes collègues sont à ce jour très limitées, voire inexistantes. Le professeur est moteur et anime ce dispositif, même de façon très discrète. Sans un certain guidage, les enfants l'oublient très vite, ce qui a été le cas chez la plupart des autres enseignants de l'école. Enfin, au regard de la première partie de ce mémoire, je m'interroge sur certains aspects de la malle : elle est à la fois un outil pour canaliser les émotions et ne pas gêner le travail scolaire, donc elle porte ici l'image d'une solution ponctuelle pour gérer les crises et pour que l'enfant continue à être élève sans gêner le déroulement de la classe. Elle accompagne donc l'image d'un enseignement plus traditionnel, avec une figure de l'enfant-élève au sein d'une école se dirigeant vers la primarisation. En ce sens, elle exige une certaine activation de l'autonomie de l'enfant, qui a encore malgré tout encore besoin de l'accompagnement de l'adulte au regard de son jeune âge pour gérer ce type de situation. Ici se pose la question de la réalisation du jeune élève par rapport à lui-même, est-il réellement capable de se responsabiliser seul ?

Parallèlement, la malle demeure un moyen précieux pour aider l'enfant à se calmer, une solution abordable pour lui, des outils qu'il comprend et qu'il sait manipuler. On l'aide ainsi à trouver un chemin pour s'apaiser, se calmer et c'est une manière tout à la fois bienveillante et constructive pour lui apprendre à mieux se connaître, à se sentir mieux, à lui laisser du temps, une façon de l'accompagner pour trouver ses propres solutions face à des situations qui le dépassent et, en ce sens, elle est un « moyen » d'accueil des émotions à l'école.

Elle est peut-être d'une certaine manière représentative des tensions observées dans notre première partie, entre une école qui se veut à la fois accueillante des émotions de l'enfant tout en guidant l'enfant sur le chemin d'une scolarisation primarisante, donc plus canalisante.

La malle aux émotions est à mes yeux un outil d'accueil et de gestion des émotions, un pas vers l'autonomie et l'empathie, mais aussi moyen de canaliser pour mieux cadrer les émotions des enfants dans l'esprit de pouvoir continuer le fil des activités sans grande interruption, mais avec une certaine douceur, fluidité.

CONCLUSION GENERALE

La mise en place de la malle aux émotions a souvent permis de mieux gérer certains incidents douloureux ou violents pour les enfants qui avaient alors un objet pour les aider, mais aussi pour l'enseignant qui avait une aide, une solution à leur proposer. Le travail sur les émotions a également sensibilisé les enfants à ce sujet et dans le cadre de leur développement personnel, ils semblent plus à l'écoute de leurs émotions et de celles de leurs camarades, développant un réel sentiment d'entraide et d'empathie. Cela étant, le dispositif étant en chemin, il est encore tôt pour avoir un véritable recul sur son utilité, sa pertinence et observer son impact sur le climat scolaire et le bien-être à l'école.

L'objectif de la malle demeure précieux mais ambitieux, car apprendre canaliser ses émotions est encore extrêmement complexe pour des élèves de cycle 1. Mais elle a, comme le précisait Agnès Florin, un objectif préventif réel : elle les amène doucement sur cette voie, celle d'une régulation, de la recherche d'un apaisement et ce de la façon la plus autonome possible. Elle permet à l'enfant d'identifier l'adulte comme une personne ressource, qui prend en considération ses émotions et tente de l'aider à les gérer, qui se rend disponible pour l'aider à trouver des solutions, voire petit à petit ses propres solutions, à le mettre sur le chemin d'une autonomie, d'une confiance en soi, celle que l'on acquiert quand on apprend à mieux se connaître et qui permet de grandir, de gagner en maturité.

La malle apparaît néanmoins comme un dispositif qui a ses propres contradictions : elle symbolise à la fois une certaine responsabilisation de l'enfant qui appartiendrait alors à une forme de logique primarisante de l'école, mais elle offre aussi une gestion heureuse des émotions de l'enfant, nécessaire à son bon développement psychologique et affectif.

Quoiqu'il en soit, la malle aux émotions s'inscrira pleinement dans l'axe « climat scolaire » du nouveau projet d'école qui entrera en vigueur à la rentrée prochaine 2018-2019 et se rapprochera également de l'axe lié à l'autonomie des élèves. L'accent sera aussi mis sur la gestion des émotions et des conflits entre pairs d'une part et l'implication des familles dans le processus de coéducation, d'autre part.

Ce n'est qu'en cycle 3 que l'on voit apparaître dans les programmes la notion de « réguler des émotions » ; avant cela, il s'agit de les identifier, de les nommer, de verbaliser, de les exprimer. En ce sens, il est en projet de développer, dans le prolongement de la malle, les « messages clairs » (un premier levier de médiation entre pairs visant à assurer un climat scolaire apaisé, propice au vivre-ensemble et aux apprentissages) dispositif qui perdurera aux cycles 2 et 3 à l'école élémentaire du groupe scolaire Eugénie Cotton.

BIBLIOGRAPHIE

- Bongrand Philippe, Colinet Séverine (Université de Cergy-Pontoise ÉMA, École, mutation, apprentissages), « Éduquer et gouverner (par) les émotions, L'École à l'épreuve du régime émotionnel contemporain », 2013
- Brougère, Gilles, « Le bien-être des enfants à l'école maternelle, Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne », Informations sociales n° 160, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-46.htm>), 2010
- Bulletin officiel spécial n° 6, Programmes du cycle 1, 2015
- Dantzer, Robert, « Les Emotions », Que sais-je ? Editions PUF, 2002, 128 pages
- Éduscol, « École maternelle - Le développement de l'enfant » (www4.ac-nancy-metz.fr)
- Florin, Agnès, « L'école primaire en France », Rapport du Haut Conseil de l'Éducation, 2007
- Garnier, Pascale, « Sociologie de l'école maternelle », Paris, Puf, collection Éducation et société, 2016, 204 pages
- Gueguen, Catherine, « Pour une enfance heureuse », Editions Pocket, 2015
- Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>, 2018
- Leroy, Ghislain, « Figures de l'enfant et pratiques des maîtres de l'école maternelle contemporaine », Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université paris Descartes, 2016
- Leroy, Ghislain, « La relation psycho-affective à l'enfant dans l'école maternelle contemporaine. Petite enfance : socialisation et transitions », URL : <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01275863>, Villetaneuse, 2015
- Leroy, Ghislain, « La question du bien être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle ». *Recherches & éducations*, N° 17, 2017
- Leroy, Ghislain, « Déscolariser l'école maternelle ? », *La Vie des idées*, ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Descolariser-l-ecole-maternelle.html>.
- Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Puf, coll. « Éducation et société », 2016, 204 pages
- OCDE, « Assurer le bien-être des enfants », <http://www.oecd.org/fr/els/famille/assurerlebien-etredesenfants.htm> (consulté le 3 janvier 2018), 2009

Résumé (français)

Dans notre école maternelle où les cas de violences ou de crises de la part des enfants se reproduisent, il a été mis en place par la direction, l'équipe enseignante, l'équipe du périscolaire et les parents d'élèves un dispositif expérimental appelé « La malle aux émotions ». Cet outil propose aux élèves des objets leur offrant la possibilité de les aider à gérer leurs émotions, l'objectif étant d'améliorer les qualités personnelles des enfants, les relations entre élèves, donc le climat scolaire. L'objet de ce mémoire est d'étudier sa mise en place ainsi que la pertinence et l'utilité de ce dispositif.

Résumé (anglais)

In our school where cases of violence or crises on the part of the children are reproduced, it was set up by the management, the teaching team, the extracurricular team and the parents of an experimental device called " The trunk of emotions ". This tool offers students objects that offer them the opportunity to help them manage their emotions, and the goal is to improve the personal qualities of the children, the relationships between students, and therefore the school climate. The purpose of this thesis is to study its implementation and the relevance and usefulness of this device.

ANNEXES

1- Retranscription : entretien réalisé avant l'installation des malles dans les classes, avec une collègue enseignante en grande section à l'école Eugénie Cotton, le 28 novembre 2017 **(p.34)**

2- Retranscription : entretien réalisé avant l'installation des malles dans les classes avec Laurent Bobert, Directeur de l'école Eugénie Cotton, le 13 décembre 2017 **(p. 37)**

3- Retranscription : entretien réalisé après l'installation des malles dans les classes avec une collègue enseignante en petite/moyenne section à l'école Eugénie Cotton, le 13 février 2018 **(p. 42)**

4- Résumés d'échanges avec deux élèves en amont de l'introduction de la malle en classe, en décembre 2017 **(p.47)**

5- Photos des élèves lors de la présentation de la malle au moment des APC en janvier 2018 **(p.49)**

6- Exemples de productions d'élèves et dictée à l'adulte autour de la colère (Période 1 - septembre-octobre 2017) – **(p.50)**

7- Exemples de productions d'élèves et dictée à l'adulte autour de la peur (Période 2 – novembre-décembre 2017) – **(p.51)**

8- Exemples de productions d'élèves et dictée à l'adulte autour des émotions : peur, colère, joie, tristesse (Période 3 – janvier-février 2018) et albums lus en classe **(p.51)**

9- Elèves gérant leurs émotions avec des objets de la malle aux émotions suite à leurs états de crises **(p.58)**

10- Coloriages d'un élève qui avait choisi cet objet pour se calmer **(p.60)**

1. Retranscription : entretien réalisé avec une collègue enseignante en grande section à l'école Eugénie Cotton, le 28 novembre 2017.

Shani Bermès : « Le projet en lui-même, sa conception, son usage, comment tu l'envisages, comment tu l'appréhendes ?

L'enseignante : A priori c'est une malle qui sera en fond de classe, à utiliser par les enfants de façon libre donc moi je vais me baser sur ce qu'on m'en a dit. Une maman qui a été à l'initiative du projet va venir présenter le projet, elle a travaillé dans le domaine de la psychologie pour enfants et les différents objets qui seront dans cette malle. Et à l'issue de la présentation l'idée c'est, dans ma classe en tous cas, que chacun puisse disposer, quand il en a envie, des différents objets de la malle.

Donc en accès libre ?

En accès libre, voilà. Dès qu'il y a un petit coup de blues, une envie de s'isoler, une colère, un besoin de s'isoler des autres, il y a l'idée d'accéder à cette malle.

Et donc dès qu'il y aura une activité ou un regroupement tu laisseras l'enfant y aller ?

Alors je pense que je régulerai le flux, ce sera un enfant maximum. Mais je ne sais pas du tout dans la pratique. Moi j'imagine ça comme ça, un enfant pourra accéder à cette malle, mais un par un, ça ne pourra pas être plus. Ce sera la condition sine qua non je pense.

Et tu n'as pas peur, justement, qu'au début, par curiosité, ils se précipitent tous dessus ?

Moi honnêtement j'ai plein d'appréhension sur cet outil. Premièrement j'ai peur qu'ils y aillent uniquement pour jouer et pas du tout par envie de s'isoler des autres, pour manipuler. Je crains un peu l'usage qui en sera fait ; est-ce que ils vont tous l'utiliser pour s'isoler, pour se détendre ? Je n'en suis pas certaine. Est-ce que ça va vraiment leur permettre de débrancher pendant quelques instants ? Je n'en suis pas sûre avec tous les autres enfants autour. Je ne sais pas vraiment si l'enfant arrivera à se mettre dans sa bulle avec la continuité de la classe. Est-ce que ça ne va pas être pris comme un espèce de jeu ? Est-ce que ça va vraiment garder son origine première d'être dans un espace personnel, dans une bulle personnelle, je crains que ça ne fonctionne pas. Est-ce qu'il n'y aura pas un détournement des objets ? Est-ce qu'il ne va pas y avoir un détournement du doudou pour jouer au coin poupées ?

Il va y avoir beaucoup de régulation à mettre en œuvre pour que ce ne soit pas justement pris comme un jeu collectif mais comme un objet pris de façon individuelle. Je pense que beaucoup auront envie de jouer avec, à plusieurs.

Voilà, j'ai peur aussi de réguler le flux, que ce soit compliqué de réguler le flux d'accès à cette malle. Parce que je ne me vois pas avec, ne serait-ce que cinq enfants, au même moment, à vouloir utiliser cette malle. Pour moi c'est un par un, je ne l'imagine pas tellement autrement.

Et quel seraient pour toi les craintes et qu'est-ce que tu en attendrais si tu étais plus positive ?

Il y a quelques enfants dans la classe qui sont des enfants qui ont du mal à se canaliser, en regroupement qui ont du mal à bien écouter, qui ont du mal à ne pas se fâcher avec les autres, à ne pas entrer dans des disputes avec les autres, et j'ai notamment un enfant qui est un peu particulier, qui a une AVS, qui a du mal à contrôler ses excès de colère.

Et du coup je me dis que pour cet enfant-là, ça peut être une occasion, lorsque l'on sent que la colère monte, de vite s'autoréguler par rapport à ça.

Donc il y a certains enfants pour qui ça peut peut-être être un moyen de détournement de colère, je pense que ça peut être utile pour ça : un enfant qui serait en montée de crise, qu'il puisse avoir accès à cette malle pour sentir ce qui se passe, ça peut être bien. Je me dis que ça peut être bien pour quelques-uns pour qui la gestion des émotions part un peu trop précipitamment.

Et tu as beaucoup d'élèves qui sont comme cela, difficiles à gérer ?

J'en ai quand même quelques-uns...

C'est combien à peu près ?

Je dirais qu'il y en a quatre ou cinq qui ont des excès de colère, qui sont agités et qui pourraient effectivement, du coup, à certains moments, se cadrer par ce biais-là.

Et tu as combien d'élèves en tout ?

Dix-huit.

Donc ça fait quand même un quart.

Après il y en a d'autres pour qui ça pourrait aussi être intéressant. D'autres cas de figure d'enfants un peu fatigués, qui pourraient aller prendre un petit doudou dans un petit coin. Pour ces enfants-là, qui peuvent avoir envie de dormir, fatigables très vite, le manque de sommeil se ressent et ça peut peut-être être bien pour eux, à un moment, d'avoir un objet qui leur permette de se rappeler le lien affectif.

Donc oui je pense qu'il peut y avoir un intérêt pour ces enfants-là aussi.

Donc soit les colères, soit la fatigue, ce sont tes principales attentes finalement.

Oui, après je ne me rends pas du tout compte de ce que ça peut donner, j'avoue que c'est très abstrait pour moi. Sinon je ne vois pas bien comment gérer les flux, s'il y a besoin de les guider, j'imagine qu'au début ce sera un peu la cohue et après ils en auront l'usage, je ne sais pas. »

2. Retranscription : Entretien réalisé avec Laurent Bobert,
Directeur de l'école Eugénie Cotton, le 13 décembre 2017

Shani Bermès : « Quel a été ton cheminement à toi, tu as accueilli le projet, quel a été ton premier à priori ?

Laurent Bobert : J'ai accueilli le projet quand Sarah me l'a présenté, quand on a fait la passation de relais. Elle me l'a présenté de façon à la fois très claire, mais vague parce que ce n'était pas du tout mis en place. Elle m'a dit qu'effectivement, comme il y avait des problèmes de comportements dans l'école, on allait mettre en place quelque chose pour essayer de palier à cela, ces comportements violents et ces crises. Elle m'a parlé d'une malle des émotions sans qu'il y ait quelque chose dedans de précisé.

Et Lilas, la REV (NB : Responsable Educatif Ville, soit la responsable du périscolaire), quand j'ai fais la passation avec elle et qu'on s'est présenté pour faire le point sur les dossiers, m'a dit exactement la même chose : que c'était une envie conjointe des parents, de l'école et du REV, mais c'était une idée. On allait mettre en place une malle aux émotions, pour gérer les crises, les colères et les problèmes comme cela.

Je suis donc parti de ça, de cette idée un peu brute et j'en ai reparlé aux parents lors de la première réunion qu'on a fait avec eux. Et là l'idée, notamment avec quelques parents motivés par l'idée et porteurs du projet, s'est un peu précisée sur ce qu'on pourrait mettre dedans. On est parti de l'idée de base et on a commencé à glisser sur les objets concrets, et derrière chaque objet on a commencé à se demander à quoi il pourrait servir. On a fait deux réunions comme ça, où on en a parlé.

J'en ai aussi reparlé avec l'équipe. Ce n'était pas tout de suite le grand enthousiasme de la part de tout le monde, mais tout le monde en avait déjà entendu parlé, c'était déjà bien, et tout le monde savait de quoi je parlais quand je parlais de cette malle aux émotions. Et puis on a tout doucement listé les objets, les actions.

Puis j'en ai reparlé à l'équipe en conseil des maîtres, j'ai reparlé du contenu, vraiment, que ça allait devenir concret, qu'on allait vraiment le faire. Donc là l'équipe a commencé à se dire aussi qu'effectivement, ça allait être quelque chose qui allait se faire.

J'ai été aussi un peu porteur au départ sur ce projet car l'équipe était sceptique.

Moi aussi à l'époque j'étais un peu dans le flou ; je me demandais effectivement à quoi ça pouvait servir. Je suis un peu dans l'expectative, je le fais parce que je trouve ça positif qu'il y ait quelque chose qui fasse du lien entre l'école, la famille et le centre de loisirs. Partir du

moment où il y a du lien qui est fait, je trouve ça positif. Donc je me lance dedans pour cela, mais la finalité me semble encore un peu floue.

Et puis c'est moi-même, en me retrouvant notamment avec une mère d'élève impliquée dans le projet qui m'a aussi aidé là-dessus, à me pencher sur la constitution de cette malle et les actions qu'on pourrait mettre derrière chaque objet, que j'ai été amené à vraiment me poser des questions, à réfléchir concrètement comme quand on prépare une séance, à me projeter et à me demander dans quelle situation cela pourrait être utile et comment ça pourrait être mis en place. Ça s'est un peu concrétisé dans ma tête en le préparant, et en discutant avec les parents c'est devenu encore plus concret.

Et j'en ai aussi parlé par hasard à une réunion de directeurs où on évoquait des cas difficiles de comportement dans plusieurs écoles. Il y avait notamment un cas compliqué en maternelle et, à l'issue de ce cas, je leur ai dit de façon assez informelle qu'on était en train de mettre ça en place dans notre école, une malle aux émotions, pour essayer de gérer les crises et les colères. Je me suis retrouvé à leur expliquer, et en leur expliquant, ça a été le déclic pour moi : en expliquant à mes collègues directeurs ce qu'on était en train de mettre en place, et de voir l'enthousiasme chez eux, et que c'était quelque chose auquel ils n'avaient pas du tout pensé ni mis en place, et qu'il découvriraient, en leur en parlant et en voyant leurs réactions, j'étais en train de me convaincre moi-même. C'était une sorte de métalangage sur cette malle.

On a refait un conseil très récemment où je vous ai dit concrètement comment on allait le mettre en place, avec des objectifs simples : on va faire ce que l'on peut. On va le mettre en fond de classe, mais de façon intelligente. Le but n'est pas de refaire un coin bis, ou une punition, mais de faire ce pour quoi cette malle existe : accompagner les enfants dans la gestion de leurs émotions.

Le but est aussi de donner du contenu aux enseignantes, à l'équipe, sur comment on met ça en place (...). Madame XXX viendra en support et moi-même je viendrai un peu dans les classes auprès des autres enseignantes expliquer plus précisément encore comment ça fonctionne.

Puis de mettre ça petit à petit en place avec les enfants sur le temps des APC, que ça se fasse progressivement, que ce soit bien expliqué aux enfants, avant ça que ce soit bien clair pour les enseignants, et en période 3, ou 4 on le mettra vraiment en place en fond de classe.

Donc le but pour moi maintenant c'est de donner un cadre à l'équipe, rassurant et faisable, et que l'on puisse se lancer sur quelque chose de concret.

(...)

L'idée est aussi qu'il y ait trois temps dans l'utilisation de cette malle :

-il y a le moment où l'on détecte que l'enfant ne va pas bien et on l'envoie vers cette malle. C'est un premier temps à gérer par l'enseignant. Il ne faut pas que ce soit pris comme une punition détectée au bon moment, il ne faut pas l'envoyer n'importe quand...

-le deuxième temps, c'est l'enfant qui lui-même s'approprie cette malle, prend l'objet et le gère tout seul ; ça va faire partie de son apprentissage, il faut l'accompagner en amont et pendant peut-être aussi.

-et il y a un troisième temps qu'il ne faut pas oublier, c'est le temps du retour : il faut trouver un moment assez proche de la crise pour en reparler avec l'enfant, verbaliser l'émotion qu'il a ressentie. Il y aura une petite roue des émotions qui permettra de verbaliser cela, et de pointer si l'enfant n'a pas le vocabulaire, et au moins d'expliquer ce qui s'est passé : « pourquoi tu étais en colère ? Est-ce que ça t'a fait du bien d'utiliser ça ? Pourquoi ? ». Un petit moment, pas très long, mais où l'on va essayer de verbaliser ce qui s'est passé, car le but est quand même d'essayer d'éviter que ça recommence, et d'apprendre la gestion de la frustration, de la colère, de la tristesse, de la peur, ou de la joie, du refus de tout, de tout ce qu'il n'arrive pas à contrôler. Apprendre à l'enfant et qu'il apprenne à intérioriser. Ce sont quand même des objets transitionnels qui ne doivent pas être une fin en soi.

Il y a des enfants qui ont des crises de rire, qui sont très nerveux et qui n'arrivent pas à se calmer... plusieurs émotions mais qui, chez certains enfants jeunes, sont dures à gérer. C'est un apprentissage comme un autre, parce que nous les socialisons, surtout en petite et moyenne section : on apprend la socialisation, la vie en collectivité et gérer ses émotions en fait partie, car si tout le monde sur-réagit à chaque fois, c'est compliqué.

Je pense que c'est un moyen en plus dans notre boîte à outils de choses qui nous permettent de gérer la classe et je ne vois pas en quoi ça peut être négatif, freiner la classe, freiner la dynamique ou amener du travail en plus pour les enseignants.

Peut-être juste prendre du temps en plus ?

Prendre peut-être un petit temps en plus de pour le retour, mais la préparation se fait sur les APC, les malles c'est moi qui vous les donne ; il n'y a pas, à part le petit temps de dialogue qu'on peut avoir, comme de toute façon après une crise avec un enfant, de surplus.

Donc je suis plutôt ouvert à cette idée, ça ne peut être que du positif.

Est-ce que tu as des craintes quand même, des appréhensions ?

La crainte est que si ce n'est pas bien expliqué aux enfants, les enfants détournent l'utilisation des objets, prennent une balle pour la lancer à travers la classe au lieu de la malaxer, joue avec la poupée bruyamment ou avec la peluche, au lieu de se rassurer. Il faut qu'ils comprennent que ce n'est pas un coin-jeu.

Et tu imagines quand même un système d'« autorisation » pour aller vers la malle ?

Il faut que ce soit l'enseignant qui autorise. L'enfant, à mon sens, pas dans un premier temps, après ce serait fantastique qu'ils arrivent à verbaliser, mais à mon avis c'est le PE qui va accompagner. Cette caisse n'est pas en accès libre, elle est là, on sait qu'elle existe, mais on n'y va que quand l'enseignant le dit.

L'autre crainte c'est qu'elle reste à prendre la poussière parce que les enseignants ne s'en saisissent pas, parce que ça marche dans les deux sens. Bien sûr il y a des fois où ça ne servira à rien, c'est aussi à l'enseignant de juger.

Dans l'équipe tu as un petit ratio de personnes convaincues, mitigées, réticentes ?

On est huit classes, et dix enseignants. Je dirais que ça a changé aussi, je pense qu'au début personne n'était vraiment convaincu, on ne comprenait peut-être pas. Mais c'est comme tout, quand on ne se lance pas ou qu'on ne s'intéresse pas vraiment à quelque chose, on n'en voit pas vraiment l'intérêt. Maintenant je pense que c'est 50/50.

(...)

Ça faisait deux, trois ans qu'il y avait des élèves très perturbateurs dans l'école, qui jusqu'à l'an dernier étaient constamment dans le bureau de la directrice, étaient capables de déclencher des alarmes à incendie, des élèves capables de faire des grosses crises. Donc je pense que l'idée de Sarah partait de là : gérer ces enfants qui sont capables d'être hyper violents ou hyper énervés.

Après ça s'applique aussi à d'autres enfants, moins perturbateurs, mais il y en a dans toutes les classes, au moins deux, trois par classe, qui ont du mal à se canaliser. (...) Pour certaines familles l'éducation des enfants, en tous cas à ce niveau-là, dans la gestion des émotions, du langage, du caractère, de faire grandir l'enfant, commence à l'école.

Et ce qui est bien, avec les délégués de parents d'élèves, c'est que ça se fasse en partenariat avec les familles, qu'elles ne soient pas mises de côté de ce travail, et que ce soit quelque chose qui puisserejaillir à la maison. Ça fait partie de la coéducation que l'on a avec les parents.

Mais pour une partie des familles c'est un aspect de l'éducation qu'ils nous délèguent, même inconsciemment. Donc nous, pour notre gestion de classe, avons besoin de mettre des choses en place. C'est sûr que dans certaines écoles, il ne serait peut-être pas judicieux de mettre cela en place.

Les familles impliquées dans le projet sont déjà familières de l'école ?

Oui pour celles qui sont vraiment au cœur du projet. Après dans les délégués de parents d'élèves, on a quand même beaucoup de diversité sociale, culturelle, dans le sens où certains parents dans les délégués ne sont pas forcément des parents très présents à l'école.

Et j'essaye quand même, dans les mails que je leur envoie ou dans la communication, de tous les toucher. Après ça ne servirait à rien pour le moment, à mon avis, de faire de grandes réunions à ce sujet avec toutes les familles.

Je m'interroge un peu là-dessus ; il y a sur d'autres sujets l'utilité de faire de grandes conférences. On pourrait très bien imaginer faire une grande réunion, faire venir un intervenant extérieur qui nous parlerait de ça, c'est possible, mais la pertinence de cela... je me pose toujours un peu la question de qui vient à ces réunions ? Est-ce que le format en réunion assis pendant une heure et demi convient vraiment à toutes les familles ?

Et est-ce que tu penses faire une petite communication écrite pour les familles ?

Je pense oui. Je ne sais pas encore sous quelle forme mais en tous cas ce sera après qu'on l'ait présenté aux élèves parce qu'on les mettra réellement en service en fin de période 3, ou période 4, et je n'ai pas envie que les enfants communiquent trop là-dessus alors que ce n'est pas encore en classe physiquement. Mais je pense qu'en fin de période 3, je dirais qu'a été présenté dans les classes ce dispositif, qu'il va être mis en place dans les classes, que les parents n'hésitent pas à questionner leurs enfants ou à en parler à l'enseignant. Et ce sera un biais pour inclure tous les parents, au moins pour avoir une première approche là-dessus. »

3. Entretien réalisé avec une collègue enseignante en petite/moyenne section
à l'école Eugénie Cotton, le 13 février 2018 à l'issu de l'installation de la malle
dans sa classe

Shani Bermès : « Quel usage fais-tu de la malle dans ta classe au quotidien? T'en sers-tu beaucoup ? Et as-tu des évènements marquants où elle t'a particulièrement servi ? »

L'enseignante : Je ne m'en sers pas beaucoup. Elle est devant le tableau dans la classe, je sais qu'après la présentation, quelques uns ont été curieux, des objets ont bien fonctionné, le casque, ça les amuse beaucoup.

Parce que tu les laisses y aller en accès libre ?

Moi je les laisse y aller comme ils veulent. Je les ai laissé exploré le truc. Tout le monde n'y a pas été, il y en a qui s'en sont complètement désintéressé mais après j'en ai qui se sont mis le casque sur les oreilles. Donc quand je les vois utiliser un objet, je vais vers eux, on voit comment on l'utilise, à quoi ça sert, tu te souviens de ce qu'on s'est dit avec madame XXX. Le casque c'est quand tu penses qu'il y a trop de bruit, que tu as besoin de t'isoler. Je leur explique à chaque fois l'usage de tel ou tel outil.

Après je l'ai utilisé aussi avec des cas ponctuels, avec des enfants en crise de nerfs ou des enfants fatigués, qui sont venus me dire je suis fatigué ou je ne me sens pas bien ou je suis triste.

Crise de nerfs c'est... ?

Crise de nerfs c'est colère incontrôlable. Alors je lui dis « on va prendre la malle aux émotions, qu'est ce que tu ressens ? Mais ils ont du mal encore à verbaliser ; il faut que je les aide à poser des émotions : est-ce que tu te sens triste ? Non ? Est-ce que tu as peur de quelque chose ? Non ? Est-ce que tu es en colère ? En général quand ils sont en crise de nerfs ils ont plus l'impression d'être en colère et après quand ça redescend c'est plus de la tristesse, dans ce que j'ai remarqué en tous cas.

Donc la colère, il y en avait un vraiment en colère l'autre fois. Je lui ai proposé de prendre le petit coloriage, de colorier, c'est l'objet sur lequel il s'est aussi penché, il s'est dit « ça, je

veux faire ça » et effectivement ça l'a fait redescendre mais après il était triste du coup. Il m'a dit « maintenant je suis triste ».

Quand ils sont tristes, souvent je fais appel soit au coussin, soit le petit doudou peluche. Ça ça marche plutôt bien la petite peluche.

Et par exemple des crises de nerfs tu en as eu combien à cette période ?

J'ai dû en avoir deux. Deux vraies crises de nerfs. Après des enfants fatigués, j'en ai souvent, donc on prend le petit doudou, et après ils ont le leur, donc le doudou de la malle aux émotions je ne le veux pas, moi j'ai le mien, je préfère le prendre.

Ils prennent le doudou et après ils font quoi avec ?

Ils prennent un tapis, j'ai encore des tapis à l'intérieur de la classe. Ils savent qu'ils peuvent prendre un tapis, se mettre dans un coin, ils s'allongent avec le doudou et après ça va mieux et hop d'eux même ils reviennent.

Et des événements comme ça, de fatigue, tu en as eu combien ?

Des événement de fatigue j'en ai eu un au moins tous les deux jours, tous les deux après-midi. Ils sont fatigués mes moyens, vraiment.

Donc une quinzaine ?

A peu près, je ne les ai pas compté. Autant les crises de nerfs ça se voit bien, autant... Voilà donc jusqu'à présent j'avais surtout le petit coussin, pour la fatigue, la colère. Il y en a un c'était le coloriage. Le doudou souvent. Le casque c'est plus parce que ça les amuse. Et hier, une petite m'a dit « je suis triste, est-ce que je peux utiliser la plume ? ». C'était la première fois, et elle avait bien retenu que la plume ça pouvait aussi servir à se faire des petits guilis, à rire et à retrouver le sourire. Du coup elle s'est mise dans un coin, elle s'est fait des petites chatouilles avec sa plume et quand elle a retrouvé le sourire elle a posé sa plume et ça allait mieux. Mais c'était la première fois qu'on faisait l'utilisation de ça spontanément.

Donc au final ils ont quand même utilisé pas mal de choses.

Mais souvent les mêmes objets ?

Oui, le doudou et le coussin beaucoup, et le coloriage. Et la plume c'était la première fois mais j'ai trouvé intéressant qu'elle vienne me dire « je sais que si je me fais des guilis ça va me rendre le sourire ».

Mais après la balle, R. par exemple, il l'utilise pour jouer. Mais après je ne sais pas si c'est que pour jouer ou si c'est pour canaliser son énergie aussi. Parce que R. est quand même très débordant.

Donc ça le canalise ?

Au moins deux trois fois je l'ai vu, pas forcément en grosse crise de colère, mais prendre la balle, faire ça, aller dans un coin et aller la reposer. Donc peut-être que ça le canalise quand même.

Finalement ils l'ont quand même pas mal utilisé, après moi je les oriente vraiment quand je vois que c'est la crise. Et il y en a quand même quelques-uns qui y vont vraiment d'eux-mêmes. Moi je trouve que ça a de l'intérêt si ils y vont d'eux-mêmes, qu'ils comprennent le sens de chaque objet et qu'ils sont capables de s'approprier eux-mêmes l'utilité de chaque objet. Après ça n'engage que moi. Donc plutôt, je dirais pas super positif mais plutôt étonnée aussi. Parce qu'il y en a quand même qui passent à côté.

Oui mais je pense que ce n'est que pour un tout petit nombre finalement ...

Voilà, la malle aux émotions ça concerne ne concerne qu'un petit nombre.

Et il faut distinguer et faire la part des choses entre ceux qui sont turbulents en classe et ceux qui ont de la colère, de la tristesse. Il y en a qui sont agités juste parce qu'ils sont pénibles le jour-là et ce n'est pas forcément la malle aux émotions qui est la solution.

Parce que parfois ils sont aussi passés à un degré au dessus, et du coup la malle... ils sont dans le rejet de tout de toute façon, ça ne sert à rien, il faut attendre qu'ils redescendent d'un cran. Même si je leur propose parfois ils disent « Non, non ! » et puis deux minutes après,

quand c'est un peu redescendu, ils acceptent de regarder au moins. Quand je leur propose quelque chose ils ne sont pas dans le rejet.

Après parfois ça ne marche pas. Ils me disent « Non non, je veux pas, je préfère rester tout seul. C'est leur droit.

Mais je trouve ça par contre très intéressant de parler des émotions avec eux, je pense que ça va être à refaire, je pense que c'est des séquences à refaire, qu'on doit reprendre avec eux souvent, voire chaque année, en complexifiant à chaque fois un peu plus les types d'émotions. En petite section partir sur des émotions basiques, ajouter des choses en moyenne section. Ce serait intéressant de le faire parce que si on veut dans le projet d'école partir sur les messages clairs, ça va l'un avec l'autre. Si on veut mettre en place des messages clairs, une bonne ambiance dans la cour, il faut qu'ils soient capables de verbaliser ce qu'ils ressentent, qu'ils soient capables de trouver des solutions à leur mal-être, qu'ils aient l'impression au moins d'avoir des solutions. Qu'ils ne se disent pas « je suis énervé, je suis énervé, je suis énervé ! Et je n'ai pas d'autre solution pour passer mon énervement que de taper le voisin ».

Voilà, moi je ne suis pas à 100% convaincue ; je pense qu'il y a des objets qui ne servent pas à grand chose, ça mériterait un nouveau tri, en en discutant tous ensemble. Maintenant, je pense que c'est à maintenir, le côté « je travaille sur les émotions », et qu'on essaye de faire une petite progression.

Oui parce que la malle fait partie d'un dispositif global sur les émotions. Il faut plus le voir comme ça.

Voilà, c'est plus un outil, c'est presque accessoire. Parce qu'au delà de ça ils ont vraiment été très intéressés.

Accessoire parce que c'est comme un aboutissement.

Oui c'est un aboutissement mais tout le monde ne va pas avoir besoin de ça.

C'est pour les cas les pires ?

C'est surtout la porte de sortie pour certains. Parce qu'on a parlé du toboggan des émotions avec Madame XXX, donc elle leur a expliqué qu'avec une émotion on monte, on monte, on

monte, et des fois on est coincé en haut du toboggan. C'est pas mal parce qu'ils m'en reparlent, c'est un truc qui les a un peu marqué. On est coincé en haut du toboggan, il faut redescendre mais on ne sait pas comment redescendre.

La malle aux émotions, c'est un moyen, par des objets, de nous aider à redescendre de nos émotions. Donc c'est un biais pour les enfants qui ont du mal à gérer la descente. Après ça ne marche pas pour tous. Mais c'est normal.

Parfois c'est vrai qu'on les oblige à se justifier, à nous dire pourquoi ils sont tristes, mais parfois on n'a pas envie et parfois ils ne savent même pas pourquoi ils sont tristes. Et ça on peu le comprendre, parfois on a une petite mélancolie. Et finalement ce n'est pas de savoir pourquoi on est triste qui va aider à résoudre le problème.

Après ça mériterait parfois en classe de se dire « allez, on reprend la malle aux émotions », de prendre du temps pour faire ça sur un temps de langage, mais ça prend beaucoup de temps tout ça.

Et ils identifient bien les couleurs : « Ah tu es jaune, tu es dans la joie, tu es bleu, tu es dans la tristesse ». Mais la peur pas trop, ce n'est pas trop un sentiment qui ressort à l'école finalement ; c'est plus tristesse, colère, joie. C'est plus celles-ci qu'ils identifient bien. Après ils savent ce qu'est la peur, je leur ai fait lister et ils disent des choses très intéressantes sur la peur notamment. Ça a créé quand même une espèce de petit atelier philo, ils se parlaient bien, et les uns avec les autres. Et moi je les regardais, notamment sur la peur où ils ont été très très inspirés, et ils rebondissaient les uns sur les autres. Parce que c'est des choses qui leur parlent à tous, énormément ».

4. Résumés d'échanges avec deux élèves en amont de l'introduction de la malle en classe

-Le 15 décembre, M*****, un élève de petite section, a un gros chagrin juste avant de partir à la cantine, il est inconsolable. Je lui propose alors, comme un petit « test », le coussin « prototype » des malles qu'une collègue m'a prêtées. Sa réaction a été vraiment étonnante : entre surprise et dégoût. Il a vraiment manifesté un rejet total et visible sur son visage de cet objet inconnu ; et il s'est saisi de son doudou. Cette micro-expérience montre :

-que les élèves de petite section ont encore leur doudou qui permet souvent efficacement de calmer ou apaiser.

-qu'on ne peut pas de but en blanc proposer un objet sans l'avoir introduit et présenté avant.

-Le 18 décembre 2017, entretien avec J***** l'un des élèves les plus difficiles à canaliser de ma classe. Il m'explique : *« oui je me sens parfois en colère, je n'aime pas que tu me grondes alors je fais attention parfois. Quand je marche sur la main de quelqu'un je dis pardon, que je n'ai pas fais attention. Parfois les autres ne m'embêtent pas mais je ne sais pas pourquoi je les tape. Je sens que ma colère elle sort et que je tape alors que je ne sais pas pourquoi. Une fois que j'ai tapé je ne me sens pas bien, et c'est mon comportement qui fait ça. J'arrive pas à être gentil avec eux. Quand je ne tape plus et que je suis gentil avec les autres enfants de la classe, je me sens mieux. »* Je lui demande si quelque chose pourrait l'aider : *« dessiner et colorier pour mes parents et ma famille. Des fois j'aime bien colorier, ça me calme. (...) En plus mon papi il est mort il y a très longtemps, j'avais trois ans, il était au ciel et il peut me voir à l'école et à la maison ».*

C'est d'ailleurs cet enfant qui a choisi librement le coloriage lorsque je lui ai laissé le choix de l'objet dans la malle pour se calmer.

5. Photos des élèves lors de la présentation de la malle
au moment des APC en janvier 2018

Elèves de moyenne section :

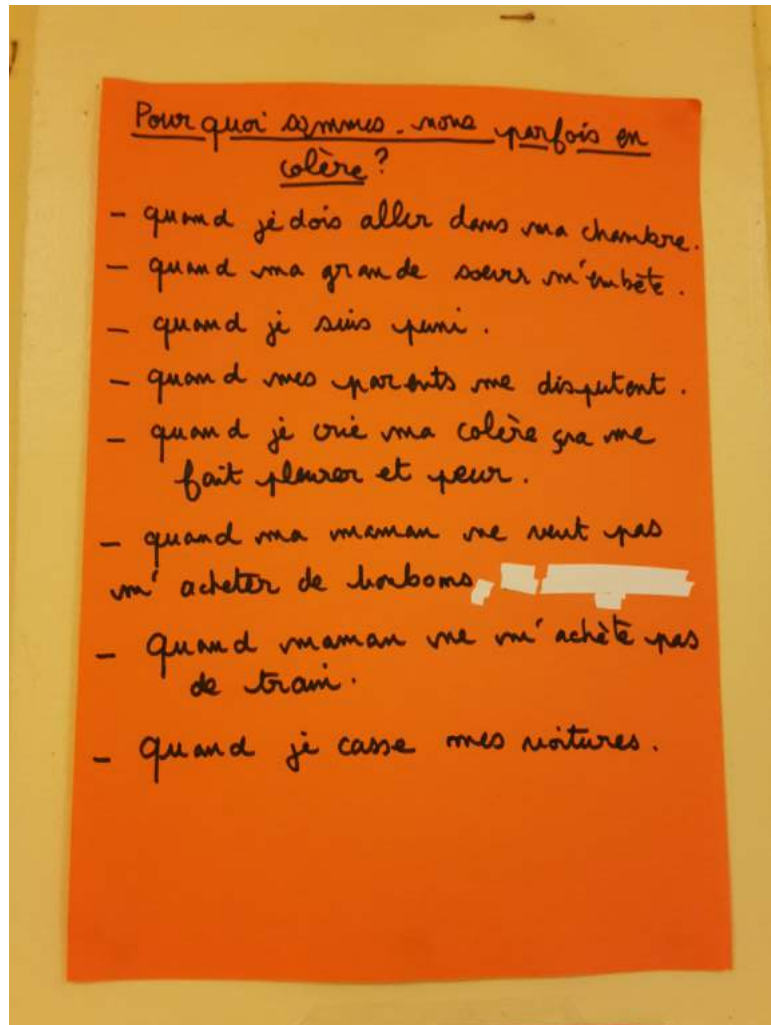


Elèves de petite section :



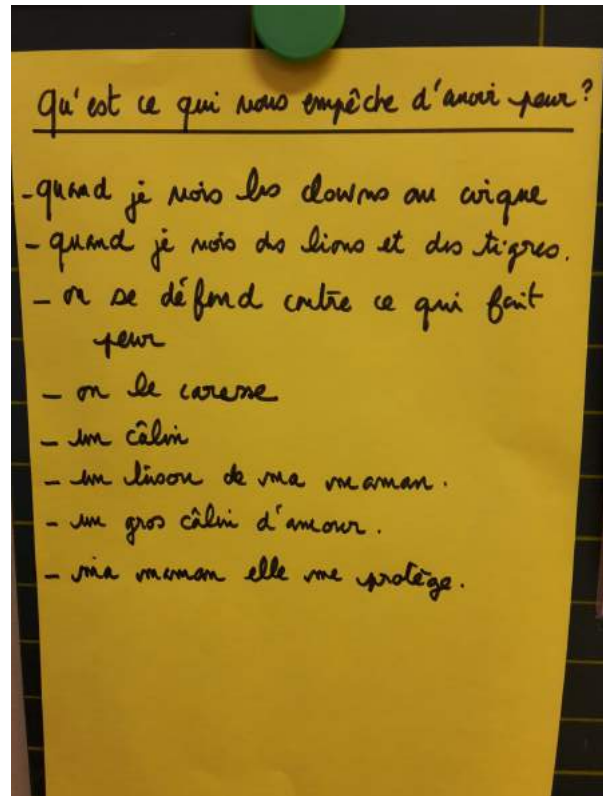
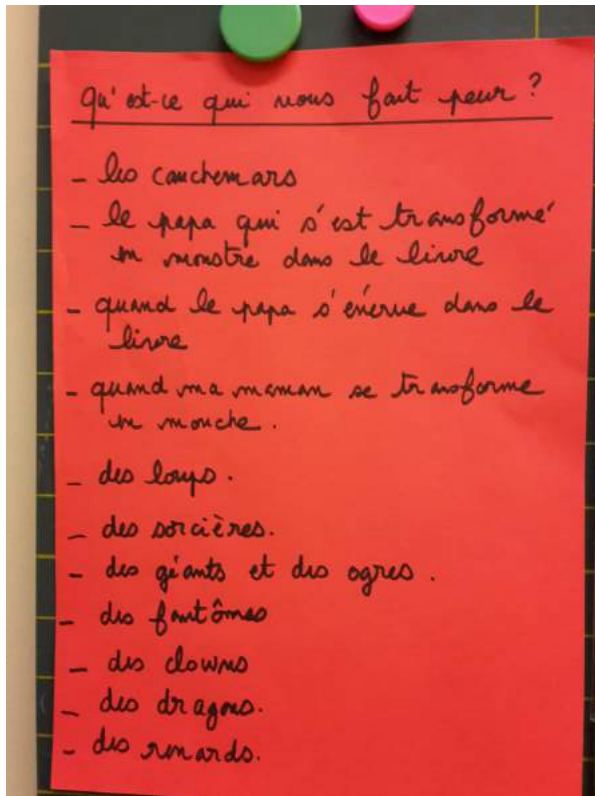
6. Productions d'élèves et dictée à l'adulte autour de la colère
(Période 1 - septembre-octobre 2017)

Dictée à l'adulte :



7. Productions d'élèves et dictée à l'adulte autour de la peur (Période 2 – novembre-décembre 2017)

Dictée à l'adulte :



Consigne : « Je dessine ce qui me fait peur » :



« Un renard »



« Quand je dors je pense qu'il y a des loups dans ma maison »

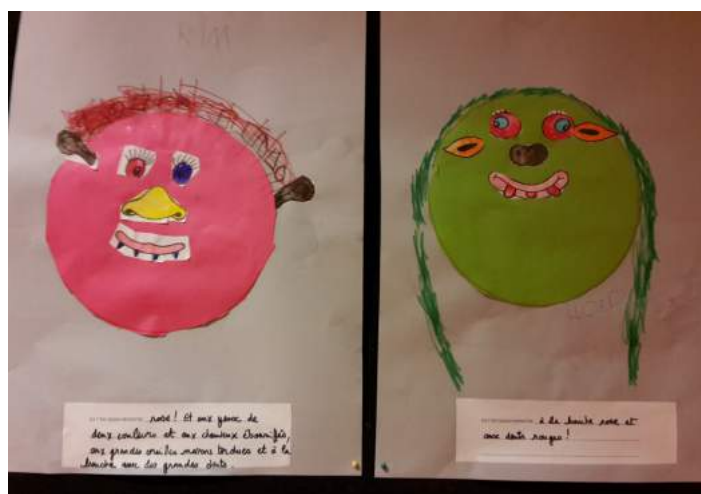
« Des petits cochons qui dorment, le monstre ou le gros cauchemar qui va les dévorer. »



Sélection d'albums autour du thème des monstres :



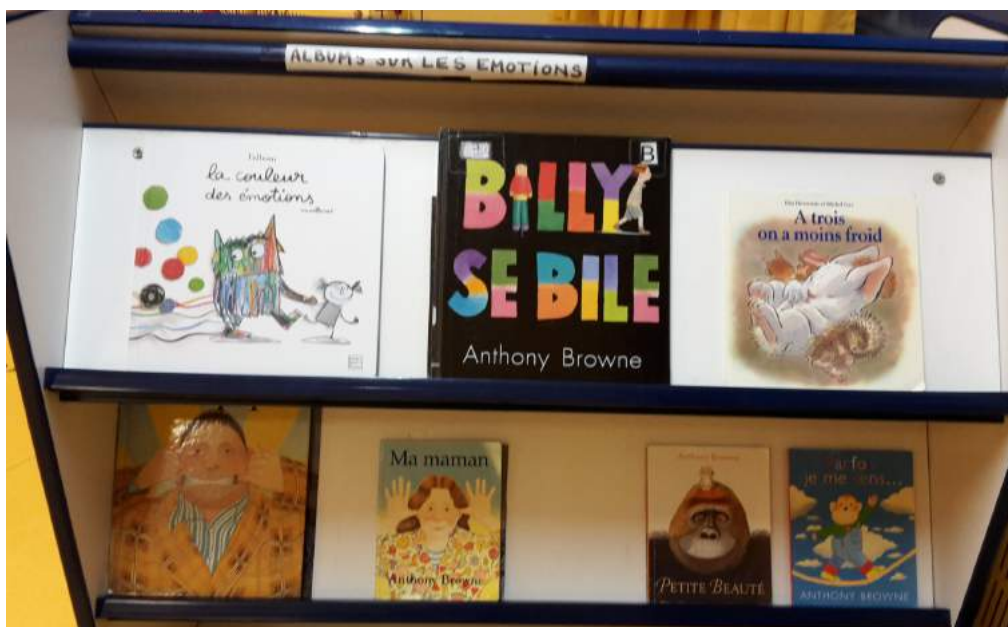
Monstres réalisés par les élèves :



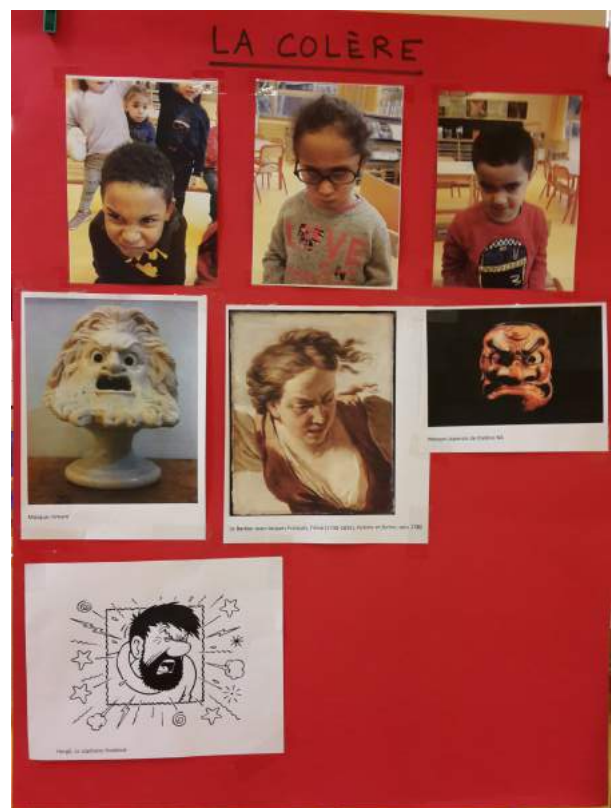


8. Productions d'élèves et dictée à l'adulte autour des émotions: peur, colère, joie, tristesse (Période 3 – janvier-février 2018) et albums lus en classe.

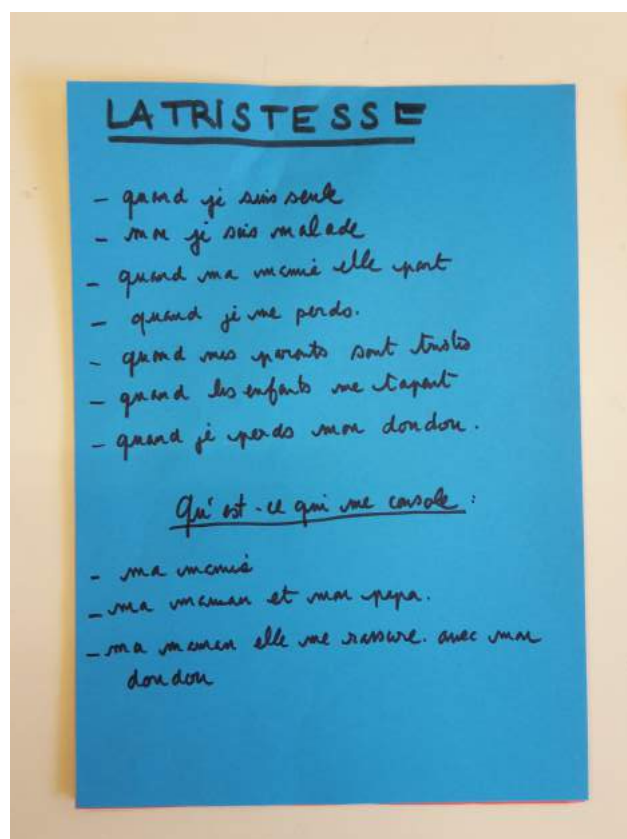
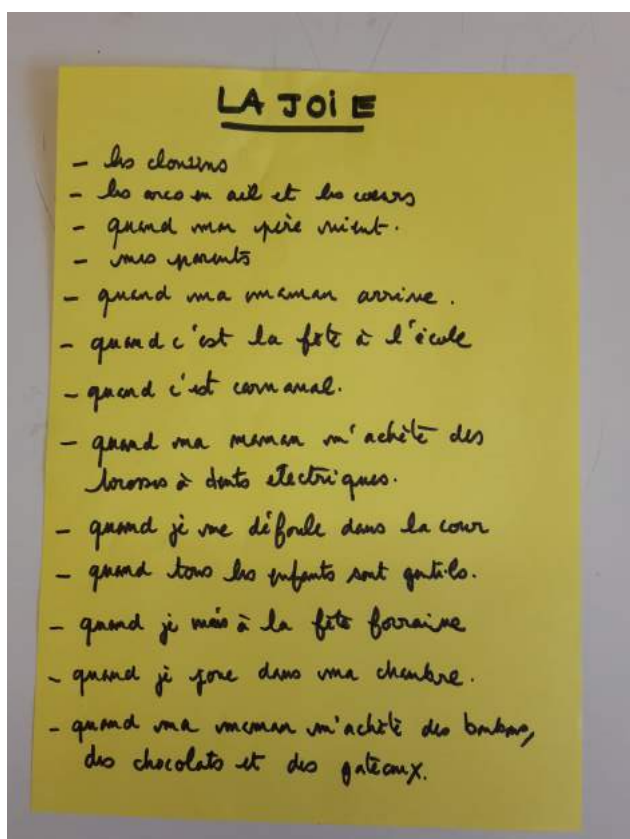
Sélection d'albums autour du thème des émotions :



Affiches des émotions :



Dictées à l'adulte :



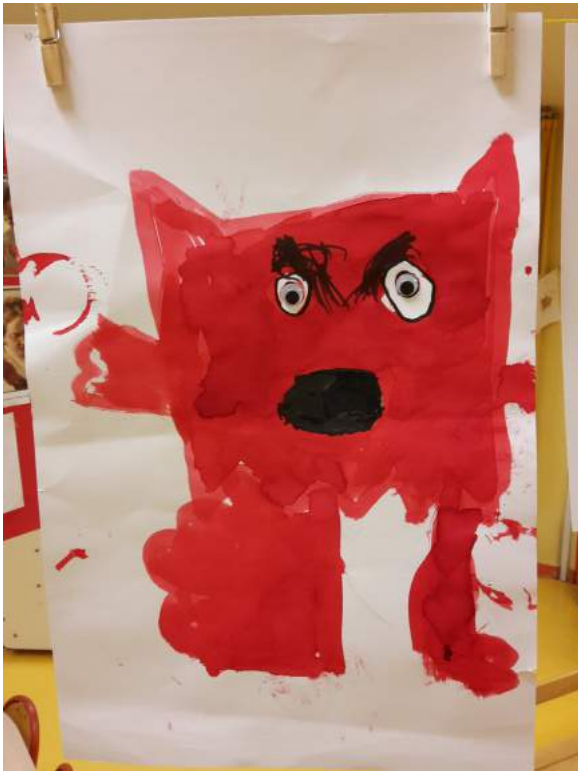
Les pots pour ranger ses émotions, d'après La Couleur des émotions :



Consigne : « Je dessine comment je me sens »



Consigne : « Peindre un monstre selon l'émotion de son choix » :



9. Elèves avec des objets de la malle aux émotions suite à leurs états de crises





10. Coloriages d'un élève qui avait choisi ces objets pour se calmer ; il avait insisté pour prendre du bleu qui est sa couleur préférée.

