



HAL
open science

Les émotions au service de la lutte contre la violence

Mélanie Lavergne

► **To cite this version:**

Mélanie Lavergne. Les émotions au service de la lutte contre la violence. Education. 2018. dumas-01907720

HAL Id: dumas-01907720

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01907720>

Submitted on 29 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

**LES EMOTIONS AU SERVICE DE LA LUTTE CONTRE
LA VIOLENCE.**

LAVERGNE Mélanie

Directeur du mémoire : Morel Françoise

Assesseur : Laux Sandrine

Soutenu le 22 Mai 2018

Résumés

Français :

Aujourd'hui, et depuis des années la lutte contre les violences scolaires est une priorité gouvernementale. Parmi tous les moyens préconisés par l'éducation nationale, l'éducation à l'empathie et à l'expression des émotions constitua le fondement de ce travail de recherche. Ce mémoire ambitionne d'étudier l'efficacité d'un dispositif pédagogique axé sur les émotions, dans la lutte contre les violences entre pairs, à l'école maternelle. L'étude se construit autour de trois hypothèses. Il s'agira dans un premier temps de vérifier que la violence physique prédomine chez nos jeunes élèves. Ensuite, il sera nécessaire de faire un parallèle entre répétition des comportements violents et compétences émotionnelles. Enfin, il conviendra d'analyser les effets d'un dispositif abordant l'étude des émotions, à la fois sur certaines compétences émotionnelles, et sur la quantité de violences recensées.

Anglais :

The fight against violence at school has been a priority for the government for years now. Among all the means recommended by the Ministry of Education, the teaching of empathy and expression of emotions is the basis of this research work. This thesis questions the efficacy of a pedagogical device centered on emotions, in the fight against violence between children in preschool. The study is built on three assumptions : First, we will verify that the physical violence is the predominant one among our young pupils. Then, we will establish a parallel between the repetition of violent behaviours and emotional skills. Finally, we will analyse the effects of a device centered on emotions, on specific emotional pupil's skills as well as on the amount of violent acts identified.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 6 |
| Partie I : Cadre théorique | 7 |
| 1. La violence scolaire | 7 |
| 1.1 Définir la violence, un défi impossible ? | 7 |
| 1.2 Les faits violents | 8 |
| 1.2.1 Une définition restreinte | 8 |
| 1.2.2 Une définition « large » | 9 |
| 1.3 Le « chiffre noir » | 11 |
| 1.4 La violence perçue par les enseignants | 12 |
| 1.5 La violence perçue par les élèves | 14 |
| 1.6 La violence de l'Institution | 15 |
| 1.7 Prévention et lutte contre la violence scolaire : les pistes données par l'Institution | 16 |
| 2. Les émotions et l'empathie, vers la prévention de la violence ? | 19 |
| 2.1 Définitions | 19 |
| 2.1.1 Les émotions | 19 |
| 2.1.2 L'empathie | 20 |
| 2.2 Les émotions à l'école | 21 |
| 2.3 Les émotions et l'empathie au service de la prévention de la violence ? | 22 |
| Partie II : Présentation de la recherche | 23 |
| 1. Problématique et hypothèses de recherche | 24 |
| 2. Présentation du dispositif de recueil de données | 24 |
| 2.1 Le choix de l'échantillon | 24 |
| 2.2 Le choix du dispositif de recueil de données | 24 |
| 2.3 Déroulement de l'étude | 26 |
| 3. Présentation du dispositif mis en place dans la classe | 27 |

| | |
|--|-----------|
| Partie III : Présentation des résultats | 31 |
| 1. États des lieux | 31 |
| 1.1 Aptitude à identifier une émotion en se basant sur l'expression faciale | 35 |
| 1.2 Aptitude à identifier l'émotion d'un personnage fictif dans une situation donnée | 37 |
| 2. Étude des effets du dispositif mis en place | 39 |
| 2.1 Les cas de violence recensés | 39 |
| 2.1.1 Chez les élèves initialement « violents » et « non-violents » | 41 |
| 2.2 Les capacités à identifier les émotions | 42 |
| 2.2.1 Le test n°2 | 42 |
| 2.2.2 Les entretiens | 44 |
| 3. Les limites de la recherche | 46 |
| | |
| Conclusion | 48 |
| Bibliographie | 50 |
| Annexes | 54 |

Introduction

Les faits de violence à l'école ont été projetés sur le devant de la scène médiatique à partir des années 1990 (Debarbieux, 2006). En plus d'être un phénomène régulièrement médiatisé, la violence scolaire est devenue une préoccupation majeure de l'Institution (Carra, 2009). La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République réaffirme la volonté du gouvernement de lutter contre l'insécurité et la violence scolaire dans le dessein d'améliorer le climat scolaire et de créer un environnement paisible pour nos élèves (MEN, 2013a).

Indubitablement, l'école est un lieu où les élèves doivent être protégés ; il est nécessaire qu'ils y soient, et s'y sentent, en sécurité afin de pouvoir grandir, mûrir, s'épanouir, apprendre, échanger, s'exprimer, se lier dans les meilleures conditions possibles. La recherche indique que l'inclusion des émotions à l'école pourrait être un moyen efficace dans la prévention des comportements violents, mais également des difficultés d'apprentissage (Laforture, Doudin, Pons et Hancock, 2004). Dans ce mémoire nous nous interrogerons sur les moyens indiqués pour la prévention et la lutte contre les violences, chez des élèves de cycle 1. Nous analyserons ainsi les effets d'un travail thématique autour des émotions et de l'empathie, sur la violence observée en classe et en cour de récréation.

Dans un premier temps nous ferons un état des lieux des connaissances établies par la recherche sur la violence scolaire. Nous verrons comment elle est définie, puis, grâce à une enquête menée par Carra (2009), nous pourrions découvrir la violence scolaire telle qu'elle est perçue et vécue par des enseignants et des élèves de l'école élémentaire. Ensuite, nous ferons l'état des lieux des outils et recommandations de l'éducation nationale concernant la prévention et la lutte contre les violences scolaires. Enfin, nous définirons les concepts d'émotions, d'empathie et de compétences émotionnelles. Nous verrons d'ailleurs en quoi ces dernières sont bénéfiques au bien-être, créant des conditions propices aux apprentissages. Ces divers apports théoriques permettront de formuler une problématique de recherche à laquelle nous tenterons de répondre en élaborant des hypothèses. Pour valider, ou invalider, ces hypothèses, nous mettrons en place une méthodologie de recherche, décrite dans la seconde partie de ce mémoire. La troisième et dernière partie de cette étude sera consacrée à l'exposition et à l'analyse des résultats.

Au delà du travail de recherche, l'élaboration de ce mémoire a permis d'approfondir une réflexion sur un sujet qui semblait sensible, et qui apparaît aujourd'hui essentiel. Cette façon d'aborder un problème, essayer d'abord de le comprendre pour ensuite tenter d'y répondre par des solutions appropriées, est un véritable bagage pour cette future vie professionnelle.

Partie I : Cadre théorique

1. La violence scolaire

1.1 Définir la violence, un défi impossible ?

S'il y a un fait sur lequel la recherche dans le domaine de la violence (et plus particulièrement de la violence en milieu scolaire) s'accorde, c'est bien la difficulté éprouvée à définir ce phénomène. Jean-Louis Lorrain affirme ouvertement, et nous verrons pourquoi ci-après, que « toute tentative de définition est restrictive » (2003, p. 11)

La violence est un phénomène empreint de relativisme (Debarbieux, 1996); « elle dépend des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où elle prend sens » (Debarbieux, 2006, p. 102). Les duels à mort couramment usités il y a des siècles pour résoudre un litige opposant deux parties, nous semblent aujourd'hui empreints d'une extrême cruauté. Il en est de même à l'école : il fut un temps où un instituteur n'aurait été que peu considéré s'il n'avait pas pratiqué le châtiment corporel sur ses élèves (Debarbieux, 1996).

Debarbieux (1996, 2006) et Lorrain (2003) s'accordent pour dire que la relativité de la violence tient au fait qu'elle dépend de notre perception, du rapport que l'on entretient avec elle. Nous avons vu que cette perception peut dépendre de l'époque et du lieu, mais elle peut également dépendre de notre sexe, âge ou classe sociale : cette dernière variable pouvant par exemple faire réproucher la violence observée dans des quartiers difficiles mais tolérer la violence des rituels de « bizutage » de grandes écoles (Debarbieux, 1996). Selon Debarbieux (2006), tout comme la perception de la violence peut différer d'un individu à l'autre, elle peut aussi varier chez une même personne avec l'évolution de son état émotionnel ou de son niveau de fatigue (intolérance au bruit de fond en fin de journée par exemple).

1.2 Les faits violents

1.2.1 Une définition restreinte

Il existe bel et bien une définition avérée de la violence : celle établie par le Code Pénal. Pour certains chercheurs (Chesnais notamment, cité dans Debarbieux, 1996), il est des actes violents qui ne sont pas soumis au relativisme : la violence telle que déterminée par le code pénal – violence délictuelle, criminelle – regroupe ainsi d'après Debarbieux (1996) les actes relevant du plus haut degré de violence. Cette « définition dure de la violence » (Debarbieux, 1996, p. 39) fut, dès lors, adoptée par ces chercheurs, « se réclamant d'une approche objective » (Carra et Faggianelli, 2011, p.47). Pain, cité par Debarbieux (1996), estime que la posture scientifique doit être celle à adopter pour définir le terme « violence », et considère par ailleurs que le code pénal constitue un référent fiable.

Ainsi, le document fixe juridiquement les faits violents parmi lesquels nous pouvons citer quelques exemples :

- Crimes et délits contre les personnes :
atteinte à l'intégrité physique (art. 221-1), ou psychique (art. 222-2), le viol, menace de crime ou délit (art. 222-17)
- Crimes et délits contre les biens (vols (avec ou sans violence), racket, extorsion, dégradations...)
- Crimes et délits contre la Nation, l'État, la vie publique (attentat, dégradation...)
(Lorrain, 2003, p. 11-12)

Debarbieux, dans sa définition de la violence scolaire, intègre bien évidemment la dimension pénale que nous venons de présenter. Cela, d'autant plus que certaines des violences évoquées ci-dessus peuvent être observées dans les écoles ; ces dernières disposent d'une forte visibilité, d'un caractère violent indéniable et d'une condamnation incontestable par le code pénal. Pour autant, la criminalité, les violences « dures » ne constituent pas la part la plus importante des violences scolaires (Debarbieux, 1996), et les autres formes de violences ne sont pas à occulter, et ce, quel que soit l'établissement scolaire. Debarbieux dit d'ailleurs :

[...] une telle définition est trop restrictive et risque de manquer ce qui forme précisément la trame du quotidien, y compris dans les établissements les plus marqués par des violences clairement criminelles. Nous ne pensons pas qu'y compris dans ces établissements « à problèmes », ces violences soient les seules en jeu. (1996, p. 40)

Assurément, la nécessité d'élargir la définition de violence scolaire des seuls actes condamnables par le code pénal prend tout son sens quand on connaît un tant soit peu la réalité de l'école : doit-on considérer une bagarre en cour de récréation comme un acte criminel (atteinte à

l'intégrité physique) ? La relativité du phénomène de violence prend tout son sens à l'école. D'où la nécessité, selon Debarbieux (1996, 2006), d'opter pour une définition plus « large » du phénomène.

1.2.2 Une définition « large ».

Il s'agira ici de définir la violence scolaire à laquelle tous les acteurs de l'école peuvent être confrontés : « la violence au quotidien » (Debarbieux, 2006, p. 100). Blaya (2001), cité par Debarbieux (2006), donne un exemple révélateur du fait que la violence scolaire n'est pas toujours criminelle : chez les enfants anglo-saxons ce sont les surnoms qui sont majoritairement perçus comme des violences. Ces derniers, ainsi que d'autres formes d'insultes ou de moqueries ne relèvent pas d'un caractère pénal.

Cet exemple révèle un aspect primordial dans la définition de la violence : celui de « l'expérience victimaire » (Debarbieux, 2006, p. 100). Ce que l'on considère aujourd'hui comme une définition « large » de la violence résulte de la prise en compte de l'expérience des victimes (mais aussi des auteurs). Cette démarche prône ainsi une définition presque subjective de la violence, basée sur nos perceptions et nos ressentis (Debarbieux, 2006). Finalement, « la violence est d'abord ce qui est décrypté comme tel par une victime [...] » (Debarbieux, 1996, p. 38).

Ainsi, la recherche a mené ce que l'on appelle des « enquêtes de victimation » dans les établissements français. L'enquête de victimation permet de recenser et d'analyser les phénomènes violents du point de vue de la victime (Debarbieux, 2006 ; Carra, 2009). Les enquêtes de « violences auto-déclarées » trouvent, elles, leurs réponses auprès des auteurs de violences (Carra et Faggianelli, 2011). Ces enquêtes ont permis à la recherche de définir ce que Debarbieux qualifie de « microviolences ». Les microviolences comprennent tous les types de violences observés, subis et auto-déclarés indépendamment des violences physiques et crimes et délits définis par le code pénal. Nous y trouvons l'incivilité et le *bullying* (souvent traduit par le harcèlement entre élèves) (Debarbieux, 2006).

L'incivilité se définit, toujours selon Debarbieux (2006), comme une tendance liée à la délinquance, de « petits » délits, de « petites » agressions que les forces de l'ordre ont du mal à endiguer. Il en résulte un sentiment d'insécurité important (augmentant exponentiellement dans le cas où il y a répétition d'incidents contre les victimes). Aujourd'hui, l'incivilité est le plus souvent utilisé au pluriel : « les incivilités ». Elles désignent alors des faits créant un sentiment de « non-respect » chez les victimes (Roché, cité dans Debarbieux, 2006, p. 112). Les incivilités comprennent des actes allant du vandalisme, aux insultes, bousculades, manque d'hygiène, nuisances sonores, impolitesse... (Lorrain, 2003).

Le « *school-bullying* », est la dénomination usitée pour décrire le harcèlement entre élèves. Ce concept décrit par Debarbieux (2006), se caractérise par son aspect répétitif. La violence est infligée ou subie sur le long terme et à répétition. Le harcèlement scolaire, ou « *bullying* » fait l'objet d'une attention particulière en raison de ses conséquences graves, allant d'impacts sur la réussite scolaire des élèves, aux retombées psychologiques : absentéisme, décrochage scolaire, diminution de l'estime de soi, anxiété, et même comportements auto-violents (pouvant aller jusqu'au suicide) (Debarbieux, 2006).

Les violences liées au « *bullying* » peuvent être variées : moqueries, coups, bousculades, menaces, envois de messages injurieux ou blessants... (Smith et Sharp cités dans Carra et Faggianelli, 2011). Bien souvent, les recherches sur le « *school bullying* » ont révélées la présence d'un ou plusieurs agresseurs sur une victime, souvent incapable de se défendre et étant donc en position de faiblesse (Debarbieux, 2006).

Les enquêtes de victimation permettent, en outre, de répertorier les différents types de violences à partir des occurrences mentionnées par les personnes directement concernées. Carra (2009), en s'appuyant sur une étude menée à l'école élémentaire en 2004 (voir 2.4), cite par exemple les bagarres, les coups, les insultes, les bavardages, les moqueries, les disputes, l'absentéisme, le refus de travailler... Ces types de violences sont communément classés sous les hyperonymes « violence physique » et « violence verbale » (Carra, 2009). L'auteure distingue de plus, deux catégories de violences : celles appelant une réciprocité (bagarres, disputes, échanges de coups...) et celles « à sens unique » (coups, agressions...).

Paquin et Drolet (2005), s'appuient dans leur ouvrage sur plusieurs auteurs (Bouchard, Pelchat, Boudreault, Hoff, ou encore Ohsako et Anatrella) pour établir une typologie des violences scolaires. Elles répartissent, elles aussi, les faits selon trois grandes catégories : les violences physiques, les violences verbales, et les violences verbales accompagnées de gestes. La première catégorie inclut des faits violents du type : coups, bousculades, morsures, bagarres. La seconde implique des actes comme des insultes, des blâmes, des menaces ou des mensonges. Enfin, la troisième et dernière catégorie englobe les destructions ou dégradations d'objets, lancers d'objets, gestes déplacés... (Paquin et Drolet, 2005).

Pour terminer, il semble absurde de définir la notion de violence scolaire sans aborder celle de climat scolaire, l'une étant inhérente à l'autre (Debarbieux, 2006). La recherche a d'abord attesté la relation entre victimation et climat scolaire au cours des années 1980 (Debarbieux, 2006), et ensuite la relation de cause à effet entre qualité du climat scolaire et réussite à l'école (Cohen, 2006, cité dans Debarbieux et al., 2012).

Le climat scolaire peut être défini comme la perception que les personnels éducatifs, élèves et parents ont de l'école (Debarbieux et al., 2012). Carra précise qu'il « relève de l'impression, de l'impalpable » (2009, p. 70). La recherche a établi plusieurs éléments pouvant influencer le climat scolaire : la qualité des relations quelles qu'elles soient au sein et en dehors de l'école (pensons particulièrement aux parents d'élèves), ainsi que le sentiment de sécurité, la motivation ressentie ou encore la qualité de l'enseignement font partie de ces facteurs (Debarbieux et al., 2012).

Somme toute, il apparaît que la définition « large » de la violence – n'excluant pas les violences condamnables par le code pénal, et incluant une large gamme de violences « mineures » (les microviolences) définies selon les différentes études de victimation – semble être plus appropriée que la définition « restreinte » quand il s'agit d'étudier, d'analyser les violences scolaires.

Nous retiendrons de surcroît que la difficulté éprouvée par la recherche quant à la tentative de définition du terme « violence » est due à sa relativité. Il est vrai que nous pourrions nous demander si une définition de la violence à partir des ressentis des victimes ne laisserait pas porte ouverte à une infinité d'actes. Cependant, comme le dit si bien Debarbieux :

La pire des violences faite par les savants – et pas les autres – pour la victime ne serait-elle pas encore d'être niée en tant que victime [...] ? Cela [...] laisse ouvert la possibilité d'une parole des victimes, et d'une prise de conscience compréhensive, qui est une tâche sociologique. (2006, p. 128)

La violence est un phénomène incontestablement lié au temps et au lieu. Finalement, cela révèle qu'elle est inhérente à la norme et à nos rapports avec cette dernière (Carra, 2009). C'est aussi pour cela qu'elle est si complexe à préciser, et que pour certains chercheurs il n'y a pas de procédé préférable, sinon de le faire « en définissant comme violence ce qui est qualifié comme tel par les acteurs concernés » (Carra et Faggianelli, 2011, p.52).

1.3 Le « chiffre-noir »

Conséquemment à la médiatisation du phénomène de violence scolaire, le gouvernement entreprend de les recenser (Lorrain, 2003). Une première fois en 1993 : le ministère de l'Intérieur réalise une enquête dont le dessein est de quantifier les violences subies par les élèves et par les enseignants (Debarbieux, 2006). Cette enquête révèle que la violence criminelle (atteinte à l'intégrité physique, dégradations, vols) reste modérée (Lorrain, 2003, Debarbieux, 2006). Ensuite, l'Éducation Nationale a tenté, elle aussi, de quantifier les faits violents en 2001, grâce à un logiciel spécialisé : « Signa ».

Les établissements (écoles primaires, collèges et lycées) étaient soumis à l'obligation de déclarer tous les actes violents selon différentes catégories inspirées du code pénal (Carra et Faggianelli, 2011). Signa dénombre 72057 signalements au cours des années 2002 et 2003, pour le second degré (Debarbieux, 2006). Le logiciel s'est vu boycotté plus tard suite à la diffusion par un magazine (« Le Point ») d'une liste des établissements enregistrant le plus de violences en France (Carra et Faggianelli, 2011). Le ministère de l'éducation nationale a rebondi en créant en 2007 un autre dispositif de recensement (SIVIS), cette fois tout à fait anonyme, évitant ainsi le risque de fuite qui causa une stigmatisation des établissements listés dans l'article auprès de l'opinion publique (Carra et Faggianelli, 2011).

Concernant les chiffres révélés par le dispositif Signa, il serait intéressant de les analyser parallèlement aux résultats obtenus par une enquête de victimation réalisée durant la même période (2002-2003) par l'équipe de Debarbieux. Il est vrai que les logiciels comme Signa ou SIVIS voient leur limite dans la visibilité des faits par les personnels qui les enregistrent. Beaucoup d'enseignants en sont conscients : nous ne voyons (malheureusement) pas tous les actes violents se déroulant au sein de l'établissement. Il en résulte que le décalage entre les violences recensées par Signa et les violences subies et déclarées par les victimes est colossal. L'exemple le plus frappant reste celui des insultes : Signa relève 0,23% de cas quand l'enquête de victimation en révèle 73,2% (Debarbieux, 2006, p75). Cet exemple démontre de façon limpide la présence d'une violence invisible, voire cachée aux yeux de l'Institution et de fait, de ses représentants (Debarbieux, 2006). Cet écart observable entre les chiffres de la violence perçue et de la violence vécue ou commise correspond à ce que les chercheurs appellent le « chiffre-noir » (Carra et Faggianelli, 2011).

Cela prouve l'importance qu'il convient d'accorder aux enquêtes de victimation (et aux enquêtes de violences auto-déclarées) ; elles permettent de comprendre la réalité du phénomène de violence scolaire.

1.4 La violence perçue par les enseignants

La définition de la violence est relative, nous l'avons mis en évidence précédemment. Cette relativité est imputable aux normes sociétales s'imposant en fonction de plusieurs facteurs : époque, lieu, classe sociale, âge, sexe... Mais la violence peut également être perçue et définie différemment en fonction du groupe d'appartenance du sujet, soit ici : élève ou professeur. Le plus bel exemple illustrant cette assertion pourrait être le chahut, « qui n'apparaît souvent comme violent qu'à l'enseignant chahuté » (Debarbieux, 1996, p. 38).

Cécile Carra et son équipe ont réalisé en 2004 une étude ambitionnant d'analyser les

perceptions et l'expérience (soit les types de violences « perçues, subies ou commises » (Carra, 2009, p. 12)) des élèves et professeurs, mais également de quantifier les proportions du phénomène de violence scolaire. L'échantillon recense 2073 élèves de 7 à 12 ans (du CE1 au CM2), et 93 professeurs dans 31 écoles élémentaires (hors et en éducation prioritaire) du nord de la France (Carra, 2009). Dans son étude, Carra prend le parti de considérer comme violence tout acte qui aura été défini comme tel par un sujet.

Les résultats dévoilent que 30% des professeurs estiment avoir été victimes de violence. Les déclarations incriminent majoritairement les parents. L'analyse des assertions révèle que ces violences :

[...] prennent très largement la forme de relation conflictuelles ; elles sont construites sur une atteinte au statut de l'enseignant à travers la contestation d'une décision professionnelle concernant l'enfant. (Carra, 2009, p. 28)

Les litiges peuvent aussi bien concerner une note, qu'une sanction ou les choix pédagogiques des enseignants (Carra, 2009). Contre toute attente, ce sont bel et bien les contestations en elles-mêmes que les enseignants vivent comme de vraies violences, et non la façon dont les parents les expriment. La violence perçue par les professeurs, dans ces remises en cause, prend tout son sens quand on sait qu'elles font référence à deux grands aspects de leur travail posant communément problème : l'évaluation, et la gestion de classe (Carra, 2009).

Les enseignants évoquent en outre des situations qu'ils ont perçues à un moment donné comme pouvant être dangereuses (Carra, 2009). Au cours de ces faits, il s'avère que les enseignants n'étaient pas protagonistes de l'action mais assistaient à des situations violentes qui, de leur point de vue, auraient pu dégénérer. Pour Carra (2009), la déclaration de telles situations relève d'un effet générationnel et s'observe souvent chez les jeunes enseignants. Il semblerait en effet qu'un sentiment d'insécurité naisse chez les enseignants de moins de 30 ans, et particulièrement chez les enseignants stagiaires, se laissant guider par les représentations, considérant ainsi le danger comme un phénomène inhérent au métier, et davantage encore dans les établissements classés en réseaux d'éducation prioritaire (Carra, 2009).

L'étude a également mis en lumière un décalage dans les représentations du métier, chez les enseignants s'auto-déclarant victimes de violence par rapport aux autres. Lorsque Carra demande aux professeurs ce qu'ils préfèrent dans leur profession, les enseignants victimes de violence ne sont que 5% à citer la relation enseignant-élève (contre quatre fois plus d'occurrences pour les autres). Les professeurs ayant vécu des violences sont également plus nombreux que les enseignants « non-victimes » à se considérer incapables de faire progresser des élèves en difficulté (Carra, 2009). Les

appréciations qu'ils ont de leurs élèves sont également différentes : les enseignants « victimes » considèrent davantage que leurs collègues « non-victimes » que le niveau de leurs élèves est faible (Carra, 2009). Les professeurs n'ayant pas vécu de violences sont six fois moins nombreux à déclarer avoir une classe « difficile » que les enseignants « victimes ».

Finalement, ces chiffres sont témoins d'une souffrance ressentie par les enseignants qui découvrent une réalité du métier bien différente des représentations initiales qu'ils pouvaient en avoir (Carra, 2009).

1.5 La violence perçue par les élèves

Pendant longtemps, la parole de l'enfant ne fut pas prise en considération, ni par l'Institution, ni par la recherche (Carra, 2009). Il est pourtant intéressant de constater les dissemblances des dires des enfants et des enseignants. L'étude de Carra révèle que trois quarts des enseignants estiment qu'il y a peu de violence dans leur établissement. En revanche, seulement un tiers des élèves auront la même réponse (Carra, 2009). Il s'avère en outre, que les violences majoritairement perçues par les enseignants sont de type verbales, quand chez les élèves ce sont les violences physiques qui priment (coups, bagarres...) (Carra, 2009).

L'enquête révèle que l'école élémentaire est loin d'être préservée des violences. Si la recherche a eu tendance à sonder davantage le phénomène dans le secondaire, les élèves d'élémentaire sont toutefois environ 40% à déclarer avoir subi ou commis des violences (Carra, 2009).

Il semble que la violence déclarée par les élèves est une violence perçue, vécue ou commise entre pairs (dans plus de 85% des déclarations des victimes et des auteurs), et concerne dans la plupart des cas les enfants d'une même classe (Carra, 2009). Les enfants déclarent avoir subi et administré des coups à respectivement 50% et 55%, viennent ensuite les bagarres à 16% et 24%, et enfin les insultes à 20% et 6%. Ainsi, les violences déclarées par les élèves sont majoritairement d'ordre physique (Carra, 2009). Les assertions des élèves intègrent maintes fois les conséquences dues aux coups qu'ils ont reçus : douleurs, fractures, saignements... Il semble que cela permet aux élèves d'exprimer la gravité et la violence de l'acte telles qu'ils les ont ressenties (Carra, 2009).

Dans l'ensemble, les faits violents prennent, d'après les élèves, effets dans la cour de récréation (plus de 70% des déclarations) (Carra, 2009). Cela est en grande partie lié au fait que la cour de récréation est un lieu où les interactions sociales enfantines sont significatives. *A fortiori* il apparaît que la violence est en réalité inhérente à la construction des rapports sociaux des enfants (Carra, 2009). Ce phénomène s'observe par exemple dans l'évocation par les élèves de situations du type dominant/dominé, particulièrement liées aux âges et niveaux de classe des élèves (les plus âgés

accaparent bien souvent la place de dominants). Carra recense aussi des situations mettant en jeu la coopération et la cohésion (2009). Dans leur récit, les élèves font souvent état de faits (coups, bagarres, insultes) commis dans le but de défendre, de venger, ou de soutenir un pair, qui fut lui-même violenté (Carra, 2009). Il se trouve également que les élèves ressentent la nécessité de répondre à une provocation, vécue comme un véritable défi, et cela encore plus devant témoins (Carra et Faggianelli, 2011).

Finalement, il apparaît que la violence telle qu'elle est conçue par les élèves ne renvoie quasiment qu'aux rapports entre pairs : entre nécessité de s'intégrer, de s'imposer, de se définir en tant qu'individu, la violence entre élèves semble être régie par ses propres normes, différentes évidemment des normes posées par l'institution (Carra, 2009). Néanmoins, le rapport à la violence se modifie au fil des ans, attestant de « l'apprentissage d'un rapport à la violence » au cours de la scolarité (Carra, 2009, p. 66).

1.6 La violence de l'Institution

Les élèves ne mettent que très peu en cause les enseignants dans leur rapport à la violence, à l'inverse de ces derniers qui évoquent les élèves dans tout de même presque 30% des cas de victimation (Carra, 2009). Ils sont nombreux cependant à percevoir une inégalité de traitement de la part de l'enseignant, considérant à presque 40% que leur professeur a un « chouchou » dans la classe (Carra, 2009).

Ces chiffres poussent à s'interroger sur un autre aspect de violence scolaire : celle de l'institution elle-même. Nos parents ou grands-parents ont même pu nous faire le récit des us et coutumes « correctifs » des instituteurs : coups de règle sur les doigts, coups de martinet, bonnet d'âne, pierre d'infamie... Aujourd'hui, ces « punitions » nous semblent cruelles, et pourtant, à l'époque elles étaient tolérées par l'Institution (Debarbieux, 2006). Là encore, nous sommes face à un exemple de relativité de la violence scolaire en fonction de l'époque : « Le « bien » d'une époque est devenu le « mal » d'une autre époque » (Debarbieux, 2006, p. 37).

Les châtiments corporels sont depuis longtemps prohibés, mais est-ce pour autant que l'Institution n'est plus violente envers ses élèves ? L'école impose encore aujourd'hui une « norme » du bon élève (Casanova, 2000). Les élèves ne se retrouvant pas dans cette norme peuvent en souffrir, ils sont soumis au « jugement scolaire » (Galand, Carra et Verhoeven, 2012, p. 29) de leurs résultats, de leur attitude... Les élèves ressentent l'évaluation comme une évaluation de leur personne et non de leur travail (Galand, Carra et Verhoeven, 2012). Leurs résultats déterminent

l'amplitude des possibilités qu'ils auront dans leur scolarité future, et les élèves ayant de « mauvais » résultats peuvent d'une part souffrir d'un sentiment d'infériorité, et d'autre part voir leur parcours scolaire leur être indirectement imposé (Galand, Carra et Verhoeven, 2012). À ce propos, Carra met en lumière une idée intéressante :

[...] cette notion s'appuie [...] sur une certaine lecture de la réalité où domine l'idée selon laquelle les problèmes de comportement nuisent aux apprentissages et provoquent l'échec scolaire. L'influence des difficultés scolaire sur le comportement est beaucoup plus rarement questionnée [...]. (Galand, Carra et Verhoeven, 2012, p. 45)

Les élèves ne sont pas les seuls à être violentés par l'Institution, les professeurs peuvent se sentir jugés et soumis à une pression par les parents d'élèves, les inspecteurs de l'éducation nationale et même par les programmes (MEN, 2015b, 2015c) (Carra, 2009). De plus, si l'évaluation peut être violente pour les élèves, elle « est rangée au rang des tâches ingrates par l'enseignant » (Carra, 2009, p. 32). Ajoutons pour conclure que « L'Institution peut aussi violenter les enseignants par les conditions de travail en termes d'effectifs de classe, d'évaluation, de formation [...] qu'elle impose [...] » (Casanova, 2000, p. 15).

Les violences scolaires sont cependant aujourd'hui au cœur des préoccupations de l'éducation nationale qui depuis des années s'attelle à chercher des solutions pour offrir à ses élèves, ses professeurs, et aux parents d'élèves un climat scolaire serein et propice aux apprentissages, favorisant le bien-être, la motivation et le plaisir à être à l'école.

1.7 Prévention et lutte contre la violence scolaire : les pistes données par l'Institution

Avec la circulaire 2006-125 (MEN, 2006) le ministère de l'éducation nationale réaffirme sa volonté de lutter contre les violences scolaires (Carra, 2009). La recherche a démontré leurs effets toxiques sur le climat scolaire et sur la réussite et le bien-être de tous les acteurs de l'école (Debarbieux, 2006).

Les enseignants peuvent aisément se sentir dépourvus face aux violences scolaires, c'est pour cela que le ministère de l'éducation nationale a conçu et mis à leur disposition des ressources, des pistes de réflexion, des outils, des projets éducatifs... visant à aider la communauté éducative à prévenir et lutter contre les violences.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (MEN, 2013a) déclare sa volonté d' « améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant

les problèmes de violence et d'insécurité » (Annexe de MEN, 2013a). Peu de temps après, le 13 août 2013, le ministère de l'éducation nationale publie une circulaire (MEN, 2013b) lançant une grande campagne de sensibilisation et de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire. Ce document met à notre disposition plusieurs ressources pour mieux s'informer sur le sujet, car comprendre et repérer les situations de harcèlement entre pairs (notamment via le site internet : <http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/>) constituent un premier pas vers la lutte contre le harcèlement (MEN, 2013b). Le ministère de l'éducation nationale recommande sérieusement (entre autres choses) d'associer les élèves (et leurs parents) à la lutte, et de les responsabiliser *via* des conseils d'élèves et la médiation par les pairs (MEN, 2013b). Faisant suite à ces recommandations, une Charte de médiation par les pairs (MEN, 2013c) est publiée sur le site internet Eduscol (MEN).

Plus qu'un outil ponctuel, la médiation par les pairs doit être considérée comme un projet pédagogique (Bonafé-Schmitt, cité dans MEN, 2013c). « Elle est une des modalités d'intervention [...] de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire » (MEN, 2013c, p. 3). Le principe de la médiation par les pairs est de permettre aux élèves, dans le quotidien de l'école, de gérer de façon autonome les situations conflictuelles par l'intermédiaire d'un médiateur et selon des modalités bien définies. La médiation favorise ainsi une résolution des conflits par la communication, l'expression des émotions, et des besoins. Elle permet de faire diminuer les tensions évitant ainsi une issue violente. Le médiateur doit forcément être un élève. Les adultes n'interviennent pas dans le processus, bien qu'ils se tiennent à disposition des élèves dans le besoin (MEN, 2013c).

Au-delà de responsabiliser les élèves par une gestion autonome des situations conflictuelles, la médiation permet de les responsabiliser vis à vis de leurs actes, elle permet aussi de leur inculquer le respect des autres individus ainsi que l'écoute empathique (MEN, 2013c).

La médiation par les pairs est un dispositif recommandé par le Guide du climat scolaire (MEN, 2013d). Le document souligne l'importance de proposer aux élèves des outils pour trouver des solutions aux conflits, en utilisant une forme de communication non-violente (dialogue) permettant de prévenir les issues violentes. Les élèves se construisent en tant que citoyens responsables et solidaires (MEN, 2013d).

Le guide (MEN, 2013d) est une ressource proposant des pistes d'action sur sept facteurs ayant une influence sur le climat d'école. Il ambitionne entre autre de prévenir et de lutter contre les violences scolaires, d'améliorer la réussite et le moral des élèves et enseignants. Les pistes pédagogiques décrites, là encore, ne doivent pas faire l'objet d'une utilisation uniquement ponctuelle. Le guide propose par exemple de « travailler sur l'empathie » (MEN, 2013d, p. 30).

L'empathie permettrait ainsi aux élèves (et aux professeurs) de mieux se comprendre (soi-même, et les autres), de mieux s'écouter (soi-même, et les autres) pour mieux se respecter. Apprendre à exprimer ses émotions peut permettre aux élèves de mieux les gérer par la suite (MEN, 2013d). C'est une compétence importante à développer chez nos élèves, qui parfois peuvent manquer d'empathie et agir violemment (MEN, 2013d).

En 2015, le domaine trois du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2015a) réaffirme l'importance du rôle des compétences émotionnelles dans la prévention des violences : « l'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyen d'expression [...] Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (MEN, 2015a, p. 5). Les programmes d'enseignement moral et civique des cycles 2 et 3, publiés au bulletin officiel du 26 novembre 2015 (MEN, 2015b) contiennent un volet « sensibilité ». L'école reconnaît que « la sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique » (MEN, 2015b, p. 56). Les élèves apprendront à exprimer leurs émotions, et à reconnaître celles d'autrui (MEN, 2015b). L'éducation morale et civique contribue à éduquer les élèves au respect de l'Autre, de ses convictions, de ses décisions, de ses opinions mais aussi au respect de soi-même, tout cela dans l'objectif de bien vivre ensemble (MEN, 2015b).

Les programmes d'enseignement de l'école maternelle (MEN, 2015c) soulignent eux aussi l'importance de l'apprentissage du « vivre ensemble ». Cela est d'autant plus important que l'école maternelle représente pour beaucoup d'élèves leur premier lieu de socialisation. Au cours de ces trois années, les enfants vont apprendre leur métier d'élève : respect des règles collectives, « acquisition des principes de la vie en société » et « regard positif sur les différences » (MEN, 2015c, p. 5). Les programmes proposent également que ces petits élèves soient sensibilisés aux notions de justices, stéréotypes et même d'empathie. Le professeur devra enfin développer « la capacité des élèves à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » (MEN, 2015c, p. 6).

Debarbieux (2006) indique que les violences à l'école peuvent impacter négativement le climat scolaire et le sentiment de sécurité ressenti par les élèves. Elles peuvent engendrer de fortes angoisses, un défaut de confiance envers les adultes, et *a fortiori* entraîner l'augmentation des difficultés scolaires.

L'Institution prend alors le parti d'intégrer les émotions à l'école, et à la classe, pour apprendre à vivre ensemble, mais aussi pour prévenir les violences. Ainsi, il semble opportun d'apporter un éclairage quant aux différentes notions d'« émotion », « sentiment », « empathie », ou encore « compétences émotionnelles ».

2. Les émotions et l'empathie, vers la prévention de la violence ?

2.1 Définitions

2.1.1 Les émotions

Le Glossaire mis à disposition sur le site Eduscol (MEN, 2015d) définit les émotions comme « [...] une réaction psychologique et physique à une situation » (MEN, 2015d, p. 3). Cette assertion peut cependant être étoffée : « [...] le terme « émotion » [désigne] un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants par l'organisme » (Sander et Scherer 2014, p. 10).

En clair, l'émotion est une « réaction biologique » (Gueguen, 2018, p. 40) qui fait naître des effets perceptibles par l'organisme (cris, pleurs, accélération du rythme cardiaque, bouffées de chaleur...) (Gueguen, 2018). Ajoutons que l'émotion est un processus biologique résultant d'une confrontation à une situation ou à un événement particulier (Sander et Scherer, 2014). L'être humain est de ce fait dans l'incapacité d'en présager et d'en maîtriser l'apparition (Gueguen, 2018). Nous sommes par contre capables de les canaliser à condition que l'événement dont elles résultent ne soit pas trop tragique. En revanche, les enfants n'ont pas la même capacité à gérer leurs émotions que les adultes, ils auront davantage tendance à les laisser les submerger (Gueguen, 2018).

Précisons qu'émotion et sentiment sont des phénomènes différents, bien qu'ils soient fréquemment confondus l'un avec l'autre (Sander et Scherer, 2014 ; Gueguen, 2018). D'après Gueguen (2018), l'émotion doit être considérée comme la réponse biologique immédiate, imprévisible et éphémère de l'organisme face à une situation particulière. Le sentiment est le phénomène qui succède à l'émotion et qui lui, dure dans le temps.

Les émotions sont essentielles à l'épanouissement de l'être humain (Rogers, cité dans Gueguen, 2018), elles sont une part inhérente de ce qui nous définit en tant qu'individu capable de penser, de raisonner, de se lier, de s'intégrer, de choisir, de juger, de réagir (Gueguen, 2018 ; Damasio, 1995, cité dans Gueguen, 2018 ; Mikolajczak, 2009).

2.1.2 L'empathie

Favre et al. (2005) révèlent dans leur article que l'empathie, tout comme la violence, reste un phénomène complexe à définir. En effet, il existe différentes écoles de pensées qui allouent au terme des significations multiples.

L'empathie doit, dans un premier temps, être distinguée de la sympathie. Bien que ces phénomènes possèdent des caractéristiques communes, elles ne relèvent pas des mêmes dimensions (Favre et al., 2005). L'empathie se situe dans le spectre plutôt cognitif de la compréhension de l'état, des émotions ressenties par un autre individu, quand la sympathie intègre l'affect et relève davantage du « bien » que l'on veut pour autrui. En d'autres termes, « [...] la sympathie se caractérise principalement par le souci d'alléger les souffrances d'autrui » (Favre et al, 2005, p. 367).

La recherche aura longtemps éprouvé des difficultés à trouver un consensus entre ceux qui admettaient que l'empathie relevait d'une aptitude strictement cognitive, et ceux qui pensaient qu'elle était tout de même liée à l'affect (Favre et al., 2005). De fait, Favre et al. (2005, p. 365) expliquent qu'elle peut encore aujourd'hui signifier :

a) une simple contagion émotionnelle, b) une capacité cognitive à se représenter, comprendre les émotions des autres, c) une capacité cognitive à se représenter l'ensemble des états mentaux de l'autre, d) une capacité à l'écoute et e) le fait de réagir à la souffrance de l'autre.

Favre et al. prennent le parti de considérer le phénomène de « contagion émotionnelle » (2005, p. 365) isolément de celui de l'empathie. La « contagion émotionnelle » résulte de la compétence de l'Être humain à reproduire (par mimétisme) chez soi, le même « état émotionnel » (Favre et al., 2005, p. 369) que celui observé chez un autre individu (Lipps, 1903, cité dans Favre et al., 2005).

L'empathie se caractériserait donc davantage par la distance émotionnelle que les individus sont capables de placer entre eux (Favre et al. 2005) : je comprends que tu ressens de la colère, je comprends pourquoi tu la ressens, sans la ressentir moi-même.

« L'empathie apparaît [alors] comme une capacité [...] de se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même » (Favre et al., 2005, p. 376).

2.2 Les émotions à l'école

Pendant très longtemps, les émotions furent considérées comme une entrave à la cognition (Mikolajczak, 2009), par conséquent, elles furent bannies de l'école (Gueguen, 2018). Depuis, la recherche a démontré que les émotions sont inhérentes à notre épanouissement personnel, à la qualité de nos relations sociales et de fait à notre bien-être (Gueguen, 2018).

De plus, Damasio (1995, cité dans Gueguen, 2018) a réussi à démontrer que notre faculté à raisonner ne saurait exister sans notre capacité à ressentir des émotions. En effet, il a pu constater de grandes difficultés à raisonner et à faire des choix rationnels chez des sujets présentant une détérioration du cortex orbitofrontal (zone du cerveau liée aux émotions) (Gueguen, 2018). Les patients, ainsi dépourvus de leur habiletés à éprouver ou exprimer des émotions (mais ayant un quotient intellectuel normal), « [...] n'avaient plus aucun sens moral, [...] n'éprouvaient plus aucun plaisir et devenaient totalement indifférentes à elle-mêmes, [et] aux autres [...] » (Gueguen, 2018, p. 37).

D'autre part, Omar Zanna (2015) révèle que l'intelligence cognitive n'est pas garante de réussite scolaire et professionnelle. Durlak souligne lui aussi qu'« apprendre en classe nécessite des compétences intellectuelles mais aussi émotionnelles et sociales » (2011, cité dans Gueguen, 2018, p. 34). Les auteurs ne parlent plus seulement d'émotions ressenties, mais également d'intelligence, ou de compétences émotionnelles.

Les compétences émotionnelles sont définies comme :

[...] la capacité [...] à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales (Mikolajczak, (2009, p. 3).

Les compétences émotionnelles ont une fonction prépondérante à l'école. En effet, Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004, p. 9) révèlent qu'« [...] un élève présentant un déficit dans sa compréhension des émotions est moins disponible pour les apprentissages scolaires ». Les compétences émotionnelles (de la même manière que la métacognition) influencent la réussite (ou l'échec) scolaire ou encore le climat de classe (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004).

Le rôle des compétences sociales ne doit cependant pas être amenuisé : l'école est un lieu où les liens sont omniprésents (entre pairs, entre les enseignants, entre les élèves et leur enseignant ou leur ATSEM...) (Pons, Doudin, Harris, de Rosnay, 2002). Les élèves ont besoin de liens affectifs de qualité pour apprendre (Durlak, 2011, cité dans Gueguen, 2018). Plus la relation est de qualité, plus l'élève se sentira en confiance et en sécurité (Gueguen, 2018). De plus, les relations conflictuelles

sont des causes sérieuses de dégradation du climat de classe (Pons, Doudin, Harris, de Rosnay, 2002).

Zanna ajoute pertinemment que les élèves ressentent, tout au long de la journée, une large gamme d'émotions : appréhension, peur (de l'échec, de la violence ou du rejet), joie, frustration, incompréhension, colère... « l'école bouillonne d'émotions » (Zanna, 2015, p. 42).

2.3 Les émotions et l'empathie au service de la prévention de la violence ?

Nous l'avons vu au cours de notre exposé, les émotions sont omniprésentes à l'école. Elles peuvent être positives mais aussi négatives, entraînant parfois des comportements violents (Zanna, 2015). La recherche atteste bel et bien l'existence d'un lien de cause à effet entre les compétences émotionnelles et les comportements violents.

Favre et al. (2005) listent les caractéristiques observées chez des adolescents qualifiés de « violents » : « un état anxieux et dépressif qui touche la majorité des sujets [...] l'absence significative de mots pour désigner des émotions ou des sentiments » (2005, p. 365).

Ce phénomène est également observable chez les élèves les plus jeunes n'ayant pas accès à tout l'attirail langagier nécessaire pour exprimer leurs émotions, de plus « c'est entre l'âge de 2 et 3 ans que les enfants sont les plus violents physiquement » (Tremblay, 2000, cité dans Paquin et Drolet, 2005, p. 3). Un élève incapable d'exprimer sa colère, peut se laisser submerger par cette dernière et l'exprimer en actes verbaux ou physiques (Gold, 2014).

Galand, Carra et Verhoeven (2012) surenchérisent en soulignant que les enfants violents confondent les émotions des autres avec les leurs ; d'où l'intérêt d'éduquer à l'empathie. Cette dernière pourrait également permettre de sensibiliser les élèves aux répercussions de leurs actions (Zanna, 2015).

Les émotions sont inhérentes à l'Être humain ; par conséquent, il est inévitable qu'elles soient omniprésentes à l'école. La violence fait également partie du quotidien de l'école ; la recherche souligne d'ailleurs qu'il y aurait un lien entre défaut d'empathie, difficultés dans les compétences émotionnelles et comportements violents (Favre et al., 2005 ; Galand, Carra et Verhoeven, 2012 ; Gold, 2014). L'Institution semble également prendre ce tournant en intégrant les émotions dans les textes officiels et documents d'accompagnement. L'éducation à l'empathie, à la verbalisation des émotions, et à la compréhension de celles des autres serait-elle un premier pas vers l'éducation à la citoyenneté ?

Partie II : Présentation de la recherche

1. Problématique et hypothèses de recherche

La violence fait partie du quotidien des élèves de l'élémentaire ; près de la moitié d'entre eux déclare avoir été au moins une fois victime de violences (Carra, 2009). La maternelle n'est cependant pas épargnée avec, il semblerait, une prévalence de violences physiques (Paquin et Drolet, 2005).

Effectivement, en maternelle la violence physique est presque quotidienne (bousculades, coups, bagarres...). S'appuyant sur les différentes lectures, dont les recommandations du ministère de l'éducation nationale, l'hypothèse que la violence chez les enfants de 3 à 6 ans résulte d'une incapacité à exprimer ses besoins, ses frustrations, et plus généralement, ses émotions, pourrait être émise. Gold confirme en effet qu'« un enfant qui n'a pas la capacité à réfléchir ses sentiments et à les mettre en mot [...] peut [...] se laisser envahir par la rage et s'en prendre violemment à un enfant et le taper » (2014, p. 189). L'éducation à l'empathie, à la verbalisation des émotions, à la compréhension de celles des autres serait-il un premier pas vers l'éducation à la citoyenneté ?

Ainsi, dans le cadre de l'éducation au vivre ensemble, il conviendra d'étudier dans quelle mesure un dispositif de sensibilisation aux émotions permettrait de développer certaines compétences émotionnelles des enfants et *a fortiori* contribuer à diminuer les cas de violence entre pairs. Cela constituera la problématique de recherche de ce mémoire.

Partant des diverses lectures, au cours de cette étude nous regrouperons sous le terme « violence » tous les comportements ou actes pouvant porter atteinte à l'intégrité physique, morale ou matérielle d'un individu ou d'un bien de l'école, et pouvant avoir des répercussions sur le bien-être par les souffrances qu'ils occasionnent. Les violences observées entre pairs au cycle 1 correspondent nécessairement à des microviolences (incivilités et harcèlement scolaire) (Debarbieux, 2006). Certes, la violence physique, le vol, les insultes sont des faits condamnables par le code pénal. Cependant, dans le contexte de l'école maternelle, prenant en compte l'âge et la maturité des élèves, ces violences ne relèvent évidemment pas d'un caractère pénal.

Le travail de recherche s'articulera autour de plusieurs hypothèses. Dans un premier temps, il conviendra de confirmer que la violence physique est la plus significative chez les sujets. Ensuite, il s'agira de vérifier que les enfants les plus « violents » ont des difficultés d'une part à identifier une émotion chez l'Autre, et d'autre part à faire preuve d'empathie. Enfin, il s'agira de confirmer l'efficacité du dispositif abordant l'étude des émotions, tant sur le nombre de cas de violence observés, que sur les capacités des élèves à comprendre l'état émotionnel d'un autre individu.

2. Présentation du dispositif de recueil de données

2.1 Le choix de l'échantillon

L'étude fut réalisée dans une école maternelle se situant en milieu périurbain. L'école accueille 116 élèves et contient quatre classes, deux de Petite Section – Moyenne Section et deux de Petite Section – Grande Section. La recherche s'est déroulée dans une classe de PS – MS comptant 29 élèves, allant donc de 3 à 5 ans.

| | Petite section (3 à 4 ans) | Moyenne section (4 à 5 ans) | Total |
|---------|-------------------------------|--------------------------------|-------|
| Filles | 5 | 10 | 15 |
| Garçons | 4 | 10 | 14 |
| Total | 9 | 20 | 29 |

Tableau 1 : Répartition des élèves de la classe en fonction du genre, et de l'âge.

L'échantillon retenu pour la recherche ne contient que 19 élèves de moyenne section. En effet, le nombre d'élèves de petite et de moyenne section n'étant pas équilibré (9 PS et 20 MS), une comparaison en fonction des âges des élèves n'aurait pas été représentative. De plus, les tests réalisés pour évaluer les capacités des élèves à reconnaître une émotion sur un visage, ou à se décentrer pour comprendre l'état émotionnel d'un personnage fictif ne semblaient pas à la portée des élèves de petite section. Ce fut le cas également pour une élève de moyenne section présentant des difficultés langagières, motrices et cognitives, et ayant besoin de plus de temps pour s'épanouir tant au niveau langagier que dans les autres apprentissages.

L'échantillon se compose donc de dix garçons et neuf filles de moyenne section âgés de 4 à 5 ans.

2.2 Le choix du dispositif de recueil de données

L'étude ayant l'ambition de mesurer les effets des dispositifs mis en place dans la classe, sur les violences observables dans l'école ; il était nécessaire de mettre en place, dans un premier temps, un recueil quantitatif de données. Il s'agissait donc au départ de faire un état des lieux des types de violences les plus fréquents dans l'école, permettant ainsi de quantifier les violences en fonction de différentes catégories : violence physique, violence verbale et les autres formes d'incivilités. Il s'agira aussi de valider ou d'invalider l'hypothèse d'une violence physique prégnante au cycle 1.

Ce test consistera en une observation des élèves de l'échantillon pendant deux jours, avant la mise en place de la séquence thématique sur les émotions, à partir d'une grille d'observation (annexe n°2, p. 56). Le test sera reconduit une fois la séquence terminée, permettant ainsi d'en observer les effets (diminution, augmentation ou stagnation de la quantité d'actes violents). La grille d'observation fut conçue en s'appuyant, d'une part, sur les types de violences recensés dans les diverses lectures (Paquin et Drolet, 2005 ; Debarbieux, 2006 ; Carra, 2009), et ensuite sur l'expérience personnelle et les types de violences les plus fréquemment observés dans l'école entre les pairs, depuis le début de l'année scolaire.

Mikolajczak (2009) révèle l'importance du « langage non-verbal » (p. 75) dans le processus d'identification des émotions d'autrui. « Le langage non verbal inclut l'expression faciale, les gestes, l'intonation de la voix, etc. » (p. 65). Ainsi, « un premier moyen d'identifier l'émotion d'autrui est d'observer l'expression faciale » (p. 66). Dès lors, cette compétence apparaît comme nécessaire à la compréhension de nos pairs, et plus spécifiquement de leurs états émotionnels (Mikolajczak, 2009).

C'est à partir de ces indications que le second test fut élaboré (annexe n°5, p. 59). Il a l'ambition de mesurer la capacité des élèves à identifier des émotions en fonction d'une expression faciale. Il est bien sûr évident que toutes les émotions ressenties ne sont pas nécessairement externalisées : notre aptitude à réguler nos émotions nous permet d'afficher un sourire en (presque) toutes occasions, sans que nous soyons forcément heureux.

Cependant, il sera intéressant d'observer si les élèves les plus violents présentent un déficit dans cette aptitude. Rappelons-le, l'éducation à l'empathie est aujourd'hui considérée comme un pilier dans la prévention et la lutte contre les violences. Or, si l'empathie est un processus permettant de comprendre l'état émotionnel d'un individu, cela passera forcément par l'analyse des signaux non-verbaux qu'il pourra envoyer (dont l'expression faciale) (Mikolajczak, 2009). Il sera également intéressant d'analyser les effets de la séquence thématique sur cette aptitude. Le test sera donc distribué aux élèves avant et après les actions mises en place dans la classe.

Enfin, poursuivant cette fois l'objectif d'évaluer la capacité des élèves à comprendre l'état émotionnel d'un personnage fictif dans une situation particulière, un dernier test sera proposé. Il consistera à énoncer de très courtes histoires – des situations que les élèves rencontrent fréquemment – au cours desquelles un personnage subit une action. Au cours de l'entretien, il sera demandé aux élèves d'expliquer l'état émotionnel du ou des protagonistes de l'histoire.

Situation n° 1 : « C'est l'histoire de trois copains ; il y a un petit garçon, et deux petites filles. Le petit garçon et la première petite fille jouent ensemble, mais ils ne veulent pas jouer avec leur copine Margot. Comment se sent Margot à ton avis ? »

Situation n°2 : « C'est une petite fille, qui s'appelle Marie. Quand elle rentre chez elle, elle découvre que sa maman a perdu son doudou. Comment se sent Marie à ton avis ? »

Situation n°3 : « Ce sont deux copains qui ne se sont pas vus depuis très longtemps, car ils étaient partis en vacances. Ils se retrouvent à l'école le jour de la rentrée et vont jouer ensemble pendant la récréation. Comment se sentent-ils à ton avis? »

Ce dernier test, en complément du second, vient évaluer la capacité des élèves à comprendre l'état émotionnel d'une tierce personne, et donc à faire preuve d'empathie. Ces deux derniers tests cherchent à évaluer s'il existe bel et bien un rapport entre la redondance de comportements violents, et difficultés à comprendre les émotions d'autrui. De plus, ils permettront d'analyser les effets de la séquence sur la thématique des émotions : nous verrons si le test révèle des progrès après de multiples activités langagières visant à cultiver les facultés de décentration des élèves.

Il sera également nécessaire de faire le parallèle entre diminution (si diminution il y a) des comportements violents et progression (si progression il y a) des capacités d'identification des émotions d'autrui.

2.3 Déroulement de l'étude

La recherche s'étalera sur une période de huit semaines, correspondant à l'intégralité de la quatrième période (allant du 5 Mars 2018 au 14 Avril 2018) et au début de la cinquième période (30 avril au 11 mai) de l'année scolaire. La première observation visant à quantifier les faits violents se déroulera les jeudi 8 et vendredi 9 mars, soit au cours de la semaine de rentrée scolaire. La seconde et dernière observation aura lieu les 3 et 4 mai, soit lors de la première semaine de la cinquième période.

Les tests n°2 et 3 seront proposés aux élèves une première fois le 5 avril et une seconde fois le 11 mai.

La séquence sur les émotions, considérée ici comme potentiel moyen de lutte contre les violences scolaires s'étalera sur une période de 3 semaines. Elle débutera directement après la réalisation des tests 2 et 3, le 5 avril. Elle s'achèvera le 4 mai.

Le test n°2 (annexe n°5, p. 59) visant à évaluer l'aptitude des élèves à identifier une émotion à partir d'une expression faciale, sera réalisé en autonomie. L'adulte se tiendra cependant à proximité et à disposition des élèves pour palier les difficultés éventuelles qu'ils pourraient rencontrer. Le test n°3 sera proposé aux élèves sous la forme de courts entretiens.

3. Présentation du dispositif mis en place dans la classe

Une séquence sur la thématique des émotions fut proposée aux élèves afin de vérifier la troisième hypothèse, à savoir qu'un travail relatif à certaines compétences émotionnelles chez les élèves permettrait de faire diminuer les cas de violence entre pairs, mais aussi d'améliorer leur capacité à comprendre les émotions d'Autrui.

À l'aide de ces neuf séances et activités quotidiennes, la séquence ambitionne de permettre aux élèves de commencer à identifier, à nommer et à comprendre les émotions et leurs causes (chez soi, et chez les autres). Les activités y sont variées : lecture d'albums jeunesse, discussions collectives, jeu de mime, classement d'œuvres d'art... L'organisation de la séquence est décrite dans le tableau ci-après.

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Séance 1&2 Lecture offerte : <u>La couleur des émotions.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion collective : raconter l'histoire, nommer les personnages, verbalisation des émotions (joie, colère, peur, tristesse, amour, sérénité) - Explication de termes si nécessaire (sérénité) | <p>Séances quotidiennes</p> <p>Chant de comptines thématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le petit chat triste - Le pont des émotions - If you're happy clap your hands | <p>Séance 3 Lecture offerte : <u>Grosse colère.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion collective : raconter l'histoire, nommer les personnages, verbalisation de l'émotion ressentie par Robert. - Discuter de ce que l'on ressent quand on est furieux, des gestes que l'on peut avoir, et du fait qu'on finisse par se calmer. Recherche de situations, astuces, qui permettent de se calmer lorsqu'on est en colère. | <p>Séance 4 & 8 Jeu du monstre des émotions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de l'histoire <u>La couleur des émotions</u> et des émotions qu'on y trouve - Présentation des bocaux qui représentent les 4 émotions (peur, colère, joie, tristesse) - Présentation des photographies plastifiées et de la règle du jeu - Phase de jeu (voir fiche de préparation) |
| <p>Séances quotidiennes « Le musée des émotions »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du projet : classer des photographies d'œuvres selon les 4 émotions de base. - Déterminer pour chaque carte : est-ce une photographie/peinture/sculpture ? Que pense-t-on que le personnage représenté ressent ? J'aime/j'aime pas (parce que...) - Classer 4 cartes par jour | <p>Séance 5&6 Lecture offerte : <u>George cherche un ami</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion collective : raconter l'histoire, nommer quelques personnages et la trame de l'action. - Identification des émotions et sentiments ressentis par George (tristesse, colère, joie, solitude, rejet, déception). - Essayer d'en identifier la ou les causes | <p>Séance 7 Lecture offerte : <u>La couleur des émotions</u>, et référence à son expérience personnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'arrêter à une page décrivant une émotion. - Pour chaque émotion, les élèves évoquent des situations qui les rendent en colère, triste, serein, joyeux... (noter les propositions) | <p>Séance 9 Jeu des mimes</p> <ul style="list-style-type: none"> - En regroupement, proposer aux élèves de venir (s'ils l'acceptent) de venir mimer une émotion aux pairs. - Les pairs doivent deviner l'émotion mimée. - Faire des photographies des élèves pour les ajouter au Jeu du monstre des émotions. |
| <p>Autre lecture offerte : <u>Aujourd'hui je suis</u>. Explication des différents termes (gradation des émotions).</p> | | | |

Tableau n°2 : Organisation des séances de la séquence.

Les objectifs liés à chaque séance sont multiples : les lectures d'albums, ainsi que les discussions qui s'en suivent, permettent dans un premier temps de découvrir du vocabulaire appartenant au champ lexical des émotions. À travers les histoires, les aventures et événements vécus par les personnages, les élèves seront amenés à se décentrer pour comprendre et mettre des mots sur l'état émotionnel du ou des protagonistes. De plus, il sera proposé aux élèves de justifier leurs affirmations, les incitant ainsi à mettre en exergue les manifestations (verbales, ou non verbales) permettant d'identifier une émotion (il crie, tape du pied, devient tout rouge...). *In fine*, les discussions collectives déboucheront sur une réflexion au sujet des événements ayant pu causer cette réaction émotionnelle.

Trois albums seront utilisés au cours de cette séquence : La couleur des émotions (Anna Llenas) est le support adéquat pour présenter et nommer les émotions de base (joie, colère, tristesse, sérénité). Il constitue de fait un référentiel idéal, particulièrement grâce à son monstre coloré bien reconnaissable par les élèves. Grosse colère, de Mireille d'Allancé, permet quant à lui d'aborder l'émotion sous l'angle des débordements qu'elle peut causer, des paroles et des gestes que l'on peut avoir lorsqu'on se laisse submerger, mais aussi des solutions que l'on peut trouver pour se calmer. Enfin, George cherche un ami, de Yōyo Imoto et Yoko Yamazaki, traite de la notion d'amitié, du sentiment de solitude, d'injustice... et incite les élèves à faire preuve d'empathie (déduire les émotions de George en fonction d'un événement de l'histoire, comprendre pourquoi personne ne veut jouer avec lui...).

Aujourd'hui je suis (Mies van Hout) sera lu en fin de séquence. Cet album génère un apport lexical conséquent, et permet une première approche de la gradation des émotions (effrayé, avoir peur, terrifié...).

Le jeu du monstre des émotions s'inspire d'une activité proposée dans un document d'accompagnement Eduscol destiné aux GS, sur le vocabulaire du champ lexical des émotions (MEN, DGESCO, 2014). L'objectif de ce jeu est de s'entraîner à identifier une émotion en s'appuyant sur l'expression faciale, le déroulement en est explicité dans la fiche de préparation suivante.

| Les émotions : Le jeu du monstre des émotions | | | |
|---|--|--|------------------------------------|
| Séance 4 & 8 | Niveau : MS | Matériel : Jeu du monstre des émotions, bocaux en papier coloré | Dispositif : atelier dirigé |
| Domaine : - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions | | | |
| Attendus de fin de cycle liés : - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer , questionner , proposer des solutions, discuter un point de vue . - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. | | | |
| Objectif d'apprentissage : identifier, nommer des émotions à partir de l'expression faciale de personnes photographiées | | | |
| Objectifs spécifiques : - comprendre et respecter les règles du jeu - respecter les tours de parole, écouter les autres élèves - coopérer en complétant, ou en s'opposant aux dires de ses pairs - identifier et nommer les émotions ressenties par d'autres personnes ou personnages - expliquer, se justifier en décrivant les expressions du visage | | | |
| Objectifs langagiers : - nommer les émotions de base : joie, colère, peur, tristesse - utiliser les adjectifs correspondants : joyeux, triste, heureux, fâché, furieux, content - décrire les spécificités des expressions non-verbales : larmes qui coulent, pleurer, avoir les sourcils froncés, montrer le poing, avoir les mains sur les hanches, rire, sourire, avoir les yeux grands ouverts, avoir les mains sur la bouche, faire les gros yeux... | | | |
| Description du jeu : Dans un petit sac sont placées des photographies plastifiées. Sur ces photographies nous pouvons voir des personnes. Sur la table sont posés quatre bocaux en papier de couleur et plastifiés, inspirés de ceux présents dans <u>La couleur des émotions</u> . | | | |
| Déroulement du jeu : Chaque élève pioche une photographie, décrit ce qu'il y voit (homme, femme, enfant, bébé) et ce que la personne ressent (utilisant les adjectifs : joyeux, triste, fâché, énervé, content...). Puis, avant de poser la carte sur le bocal correspondant à l'émotion perçue, il est demandé à l'élève de justifier son choix (s'il ne l'a pas déjà fait en décrivant ce qu'il voyait sur la carte) en décrivant les expressions faciales des personnes (sourcils froncés, larmes, sourire, rire, grands yeux...). Ensuite, l'élève peut poser la carte sur le bocal désigné en nommant l'émotion correspondante. | | | |
| Phase 1 : | Présentation du matériel : Le monstre des émotions est représenté sur chacun des bocaux. - décrire chaque monstre pour déterminer à quelle émotion il correspond (couleur, sourire, larme...) - nommer le matériel : cartes (photographies, personnes, visages), bocaux, joie, colère, peur, tristesse | | |
| Phase 2 : | Explicitation des règles du jeu : <i>« Nous allons piocher une carte dans le sac chacun notre tour. Nous devons regarder la photographie et essayer de deviner quelle émotion ressent la personne sur la photographie. Ensuite, il faudra ranger la carte sur le bon bocal »</i> Faire une démonstration | | |
| Phase 3 : | Phase de jeu Pour chaque carte tirée, laisser l'élève s'exprimer. Lui demander, si besoin, ce que ressent la personne sur la photographie. Lui demander d'expliquer ce qui lui fait penser ça : <i>« comment sais-tu que cette dame est en colère ? »</i> Lui demander de nommer l'émotion lorsqu'il la place sur le bocal. | | |

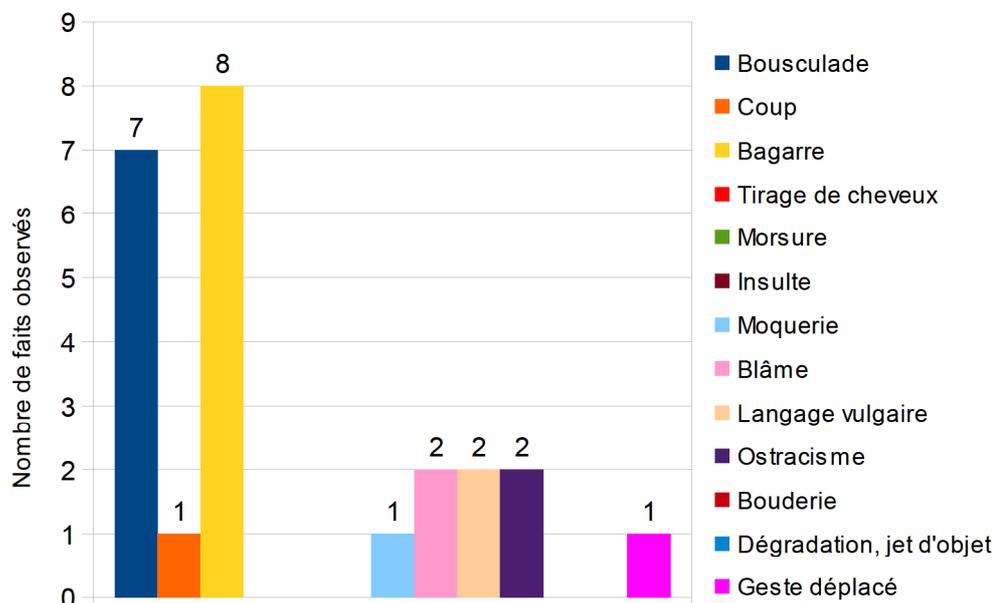
Tableau 3 : Fiche de préparation des séances 4 et 8 : le jeu du monstre des émotions.

La séance 9, tout comme les séances dédiées au « Musée des émotions » poursuivent le même dessein que le jeu du monstre des émotions. Le « Musée des émotions » consiste en un classement de photographies d'œuvres d'art (peintures, photographies, sculptures...) sur des feuilles de couleurs. Cette activité permet, outre l'analyse et la description des expressions faciales, d'exprimer son ressenti vis à vis d'une œuvre. Le jeu de mime incite les élèves (volontaires) à réinvestir et vivre les manifestations non-verbales (faciales, ou corporelles) qu'ils auront perçues préalablement. Les élèves seront photographiés et leurs photographies seront plastifiées et ajoutées au jeu du monstre barbouillé.

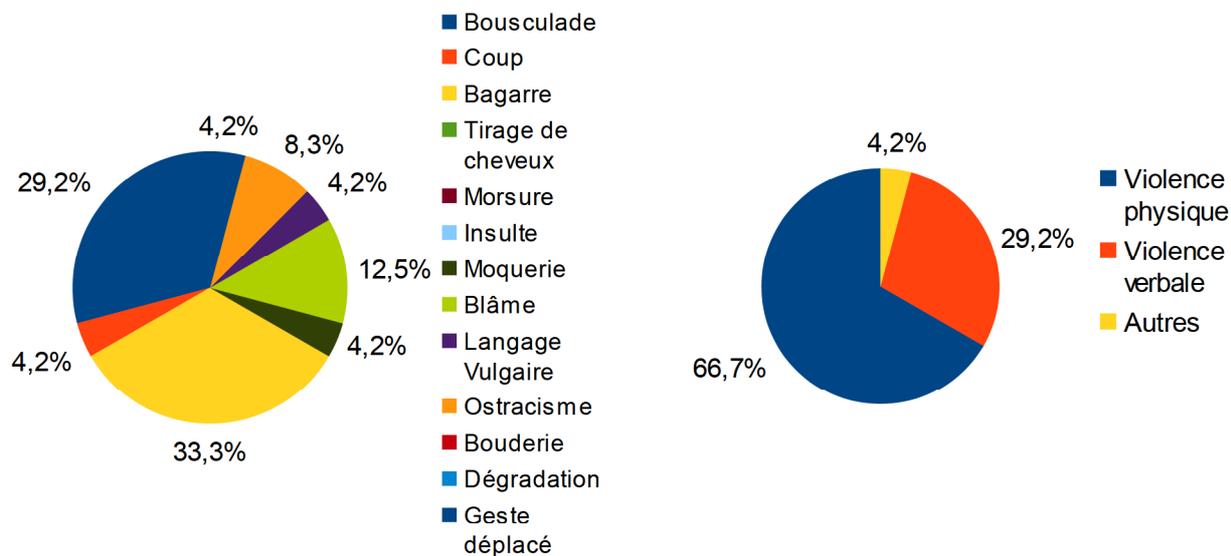
Pour finir, la séance 7, qui se déroulera au cours de plusieurs regroupements, invite les élèves à associer des situations vécues à une émotion ressentie. Les élèves devront faire référence à leur expérience propre, pour évoquer cette situation. Cette discussion de partage, d'échange permettra aux élèves de percevoir que des situations très différentes peuvent être à l'origine d'une émotion.

Partie III : Présentation des résultats

1. État des lieux



Graphique n°1 : répartition des faits violents observés les 8 et 9 mars



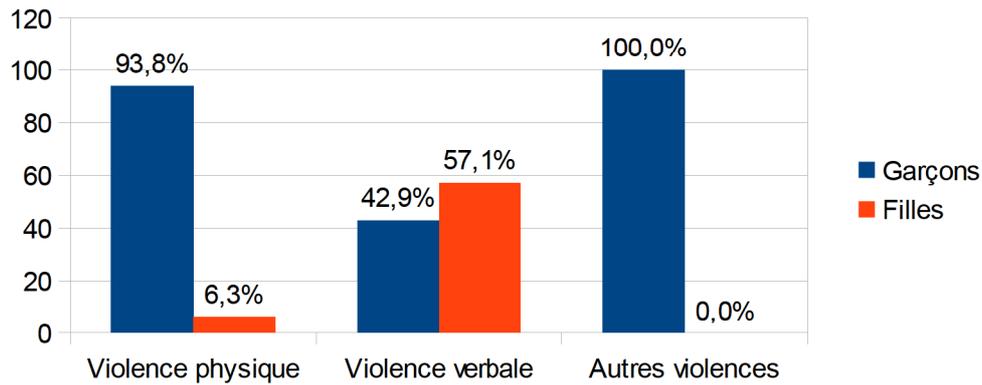
Graphiques n°2 et 3 : répartition des faits de violence observés (en %) les 8 et 9 mars.

La grille d'observation remplie les 8 et 9 mars (Annexe n°1, p. 57) (à partir de laquelle ces trois graphiques furent conçus) révèle un total de vingt-quatre faits violents, classés selon trois formes : violence physique, violence verbale, autres formes de violence. Le graphique n°1 décrit la répartition des faits violents recensés ; il révèle une nette prédominance des bagarres et bousculades avec respectivement huit et sept cas, sur un total de 24 cas observés. Le graphique n°2 expose les taux de violences observées. Nous l'avons vu, les bagarres sont les faits les plus récurrents (33,3% des cas), suivies de près par les bousculades (29,2%). Ces deux types de violences représentent à eux deux 62,5% des cas de violence de l'échantillon. Les blâmes, le langage vulgaire et les cas d'ostracisme viennent ensuite, avec chacun deux cas (soit 8,3% des faits) ; puis enfin viennent, avec un seul cas (4,2%), les coups, les moqueries et les gestes déplacés. Nous notons l'absence de cas de morsure, de tirage de cheveux, d'insulte, de jet ou dégradation de matériel ou encore de bouderie.

Le graphique n°3 témoigne de la prévalence de la violence physique, avec 66,7% des cas, suivie de la violence verbale (29,2%) et enfin des autres formes de violences (bouder, gestes déplacés, dégradations, jets d'objets) à 4,2%.

Ces chiffres confirment les conclusions de Paquin et Drolet (2005) et de Carra (2009), et valident la première hypothèse de recherche : la violence physique est nettement plus significative que les autres formes de violence dans notre échantillon.

Toutes violences confondues, ce sont majoritairement les garçons qui en sont les auteurs. L'écart observé est considérable : les filles commettent 20,8% des violences observées, contre 79,2% pour les garçons. Les observations permettent, ici encore, de confirmer le constat de Carra (2009) sur la répartition des violences en fonction du genre. Le graphique n°3 révèle que, dans l'ensemble, les violences physiques concernent plus spécifiquement les garçons. En effet, parmi les 16 cas de violence physique observés, les garçons sont auteurs de 15 d'entre eux, ce qui représente 93,8% des cas. Les filles sont, elles, plus souvent auteures de violences verbales (57,1% des violences verbales sont commises par des filles). La grille d'observation remplie les 8 et 9 Mars (annexe n°3, p. 57) dévoile que les cas de moqueries, ainsi que d'ostracisme désignent plutôt les filles, quand le langage vulgaire et les blâmes concernent majoritairement les garçons.



Graphique n°4 : Taux de violences en fonction du genre

L'analyse des données permet en outre, de constater une multiplicité de faits violents chez certains élèves. De la même manière, certains élèves n'en commentent aucun.

Nous notons, à l'aide du tableau ci-dessous (n°4), que les élèves 1, 2, 6, 16 et 17 commettent respectivement 4, 6, 2, 3 et 3 actes violents sur un total de (rappelons-le) 24 faits observés. Ces élèves commettent donc à eux cinq, 18 des 24 violences observées, ce qui représente tout de même 75% des faits. Ce groupe d'élève se compose d'une fille et de quatre garçons. Les quatre garçons commettent 15 faits violents soit 62,5% des cas observés dans l'échantillon. 86,7% des violences accomplies par ces garçons sont des violences physiques (bousculades ou bagarres). Finalement, la majorité des violences recensées ne concerne qu'une portion de l'échantillon. Parmi les 19 élèves observés, ils sont tout de même 9 (soit 47,4% de l'échantillon) à ne commettre aucune violence.

Nous nous intéresserons donc tout particulièrement à ces cinq élèves (quatre garçons et une fille) durant la suite de l'étude. Nous étudierons les aptitudes de ces élèves à identifier les émotions d'autrui, pour établir (ou non) une relation de cause à effet entre compétences émotionnelles et comportements violents. Nous mettrons en parallèle leurs résultats avec ceux d'élèves chez qui nous notons une absence totale de faits violents. Nous ajouterons donc à l'étude deux filles et trois garçons, les élèves 3, 7, 12, 15 et 19.

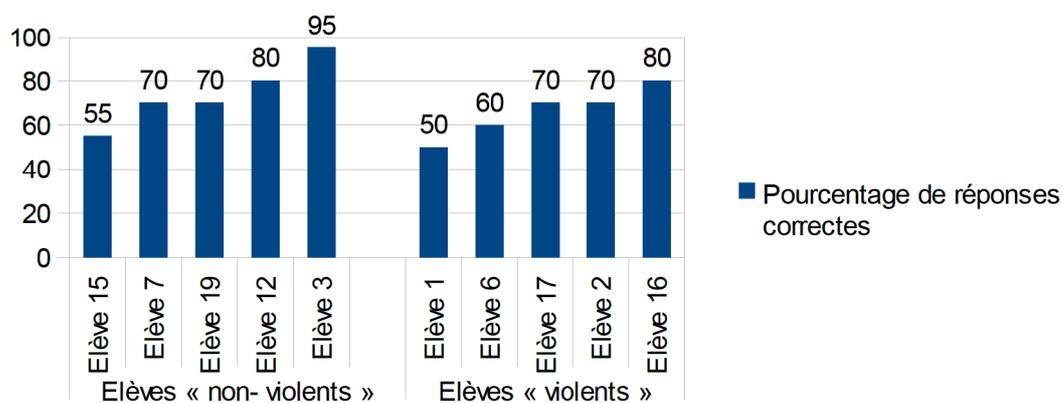
| Formes de violences | Violence physique | | | | | Violence verbale | | | | | |
|-------------------------|--------------------|------------|------|---------|-----------|------------------|---------|----------|-------|---------------|------------|
| | Types de violences | Bousculade | Coup | Bagarre | Tirage de | Morsure | Insulte | Moquerie | Blâme | Langage vulg. | Ostracisme |
| Elève 1 (garçon) | | 1 | | 2 | | | | | 1 | | |
| Elève 2 (garçon) | | 2 | | 3 | | | | | 1 | | |
| Elève 3 (fille) | | | | | | | | | | | |
| Elève 4 (fille) | | | | | | | | | | | 1 |
| Elève 5 (fille) | | | | | | | | | | | |
| Elève 6 (garçon) | | | | 2 | | | | | | | |
| Elève 7 (fille) | | | | | | | | | | | |
| Elève 8 (fille) | | | | | | | | | | | |
| Elève 9 (fille) | | | | | | | | | | | |
| Elève 10 (garçon) | | | | | | | | | | 1 | |
| Elève 11 (fille) | | 1 | | | | | | | | | |
| Elève 12 (garçon) | | | | | | | | | | | |
| Elève 13 (garçon) | | 1 | | | | | | | | | |
| Elève 14 (garçon) | | | 1 | | | | | | | | |
| Elève 15 (garçon) | | | | | | | | | | | |
| Elève 16 (fille) | | | | | | | | 1 | 1 | | 1 |
| Elève 17 (garçon) | | 2 | | 1 | | | | | | | |
| Elève 18 (fille) | | | | | | | | | | | |
| Elève 19 (garçon) | | | | | | | | | | | |
| Total/type de violence | | 7 | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| Total filles | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Total garçons | | 6 | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| Total/forme de violence | | 16 | | | | | 7 | | | | |

Tableau n°4 : Cas de violences (physique et verbale) observés les 8 et 9 mars.

1.1 Aptitude à identifier une émotion en se basant sur l'expression faciale.

Le test n°2 (Annexe n°5, p. 59) comporte vingt items. Les quatre émotions de base (colère, joie, tristesse et peur) y sont représentées de façon proportionnelle (5 photographies par émotion). Les résultats sont donc mesurés en nombre de réponses positives (sur 20) puis transformés en pourcentages de réponses correctes.

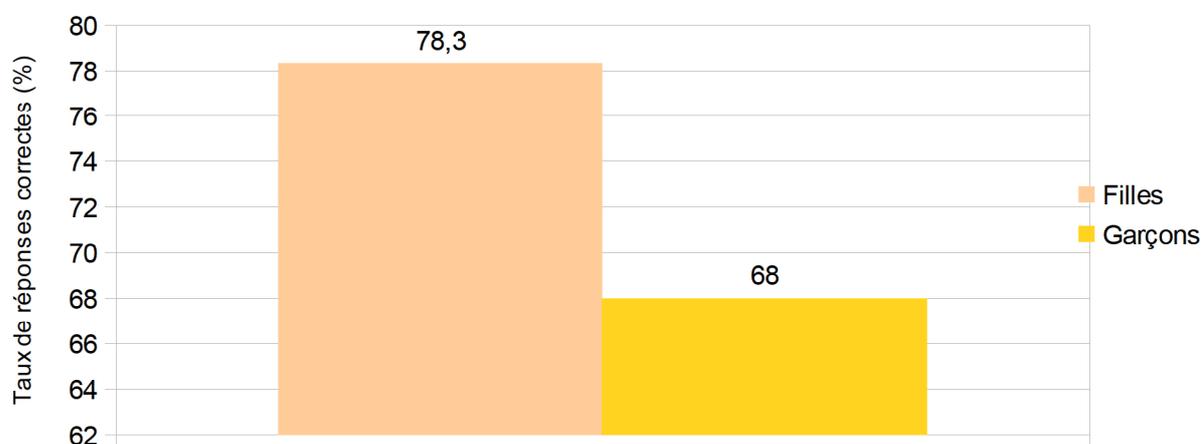
Cette partie se consacrera à l'analyse des résultats de ce test, par la mise en parallèle des taux de réponses positives chez le groupe de cinq élèves qui ont commis des actes violents, et chez le groupe de cinq élèves n'en ayant pas commis. Pour améliorer la lisibilité et la compréhension, le premier groupe d'élèves sera qualifié de « violent », et le second de « non-violent ». Ces qualificatifs ne signifient en aucune mesure une stigmatisation ou une catégorisation de ces élèves en tant qu'individus violents ou non.



Graphique n°5 : Taux de réponses positives des élèves à l'étude.

Le graphique n°5 présente les taux de réponses correctes au test, chez les deux groupes d'élèves à l'étude. Contre toute attente nous constatons que les réponses sont très peu dissemblables. Cependant, les élèves « non-violents » obtiennent bel et bien une moyenne supérieure aux élèves « violents ». Les premiers détiennent une moyenne de 14,8 réponses correctes quand les élèves « violents » obtiennent 13,2 ; ce qui correspond respectivement à des moyennes de 74% et 66% de réponses correctes. L'échantillon dans son intégralité (19 élèves) présente un taux de 72,9% de réponses positives. Les élèves « non-violents » se situent donc au-dessus de la moyenne, à l'inverse des élèves « violents ». Cependant, il est intéressant de constater que le deuxième résultat le plus faible (55% de réponses correctes) concerne un élève chez lequel on ne comptabilise aucun fait violent.

Nous l'avons explicité lors de l'analyse de la grille d'observation (annexe n°3, p. 57), les garçons sont en moyenne plus violents que les filles. Il se trouve que leurs résultats à ce test sont également moins bons :



Graphique n°6 : Taux de réponses correctes en fonction du genre

En effet, les garçons obtiennent une moyenne de 13,6 réponses correctes, contre 15,7 chez les filles, ce qui correspond respectivement à 68% et 78,3% de réponses correctes (*cf* graphique n°6). Il apparaît clairement que les garçons éprouvent plus de difficultés que les filles à identifier une émotion à partir de l'expression faciale. L'analyse de ces premiers résultats montre que les élèves chez qui l'on observe des agissements violents sont moins performants dans l'identification d'une émotion à partir de gestes non-verbaux (ici, l'expression faciale). Voyons maintenant ce qu'il en est avec le test n°3, visant à étudier les aptitudes des élèves à comprendre (identifier, exprimer) les émotions de personnages fictifs.

1.2. Aptitude à identifier l'émotion d'un personnage fictif dans une situation donnée

Les résultats de ce test sont très contrastés. Rappelons-le, nous avons analysé les entretiens de dix élèves, cinq chez lesquels nous comptabilisons 18 faits de violence pour 24 cas au total, et cinq autres chez qui nous n'en constatons aucun. Nous avons observé, grâce au test n°2, des résultats plus performants chez les élèves « non-violents », permettant de valider notre deuxième hypothèse de recherche. Il s'agira ici de mettre en relation ces résultats avec ceux obtenus lors des entretiens (annexe n°8, p.69).

Globalement, il émerge des entretiens que la plupart des élèves ont des difficultés à utiliser les termes associés aux émotions et aux sentiments. Ils ne sont que la moitié à citer des adjectifs tels que « triste », « content », « seule », « bien » (se sentir). Ce sont d'ailleurs ces élèves qui ont le mieux répondu aux questions qui leur ont été posées. Ils ont été, dans la majorité des cas, capables d'identifier l'émotion ressentie par le personnage fictif. Par exemple, à la question « À ton avis comment se sent Margot ? » l'élève 12 (garçon) répond « euh, triste ». Lorsqu'il lui est demandé d'expliquer la cause de cette émotion il répond « parce qu'elle n'a pas de copains ». L'élève a, d'une part, bien saisi le contexte de l'histoire et a su déduire de ce contexte une conséquence, qui n'est autre que l'émotion de tristesse. L'élève commence à faire preuve d'empathie : il est capable de se décentrer, et de comprendre l'état émotionnel du personnage. Les élèves montrant des capacités similaires à l'élève 12 sont les élèves 7 (fille), 16 (fille), 3 (fille) et 6 (garçon).

Cependant, les élèves 12 et 3 n'identifient pas l'émotion attendue lors de la troisième situation. Nous attendions en effet que les élèves descendent de la joie, mais ces deux élèves descendent de la tristesse. Nous pourrions émettre l'hypothèse d'une mauvaise compréhension de la situation, ou encore d'une prise en considération de son expérience personnelle : je ne suis pas content de retourner à l'école après les vacances. Les élèves montreraient dans ce cas-là, un défaut de décentration.

Il est intéressant de constater que parmi les élèves capables de nommer les émotions des personnages, deux d'entre eux sont des élèves « violents ». L'élève 16 (fille) avait obtenu 80% de réponses correctes au test n°2. Il n'est donc que peu surprenant qu'elle montre une aptitude à identifier les émotions de personnages fictifs au cours de ce test.

En revanche, l'élève n°6 n'avait obtenu que 60% de réponses positives au test n°2, il est donc inattendu qu'il démontre une excellente capacité à comprendre les émotions d'un personnage fictif.

Parmi les cinq autres élèves, trois ne citent aucun terme lié aux émotions ou sentiments. L'élève 1, semble comprendre le contexte de l'histoire, il explique que la petite fille « pleure », que les deux copains « rigolent » et « s'aiment ». Il cite donc davantage les manifestations des émotions

(le rire pour la joie, les pleurs pour la tristesse) que les émotions elles-mêmes. Nous pourrions émettre l'hypothèse que cela pourrait être davantage lié à une difficulté à nommer, à verbaliser les émotions, plutôt qu'à les identifier. Il a cependant tendance, comme certains de ces camarades, à vouloir parler du contexte et à étayer l'histoire « ils jouent à cache-cache » « elle dit « au voleur » ! »

Les quatre derniers élèves (2, 17, 15 et 19), des garçons, manifestent de grandes difficultés à répondre aux questions. Ils ne parlent jamais des émotions ressenties par les personnages, mais décrivent le contexte, étayent l'histoire. Lorsqu'on leur demande comment se sentent les deux personnages qui se retrouvent après les vacances ils répondent « parce que le garçon avec les filles ils jouent à cache-cache » (élève 17), « ils vont jouer » (élève 2), « ils sont gentils » (élève 15). L'élève 19 ne fut pas capable de répondre à cette question, détournant souvent la conversation pour aborder un autre sujet de conversation.

Parmi ces quatre élèves, deux font partie des élèves « violents » (2 et 17) et les deux autres des « non-violents » (15 et 19). L'élève 15 obtient de faibles résultats au test n°2 (55%), il n'est pas surprenant qu'il éprouve des difficultés à identifier les émotions des personnages de nos histoires. Les trois autres élèves obtiennent des résultats presque dans la moyenne (70% de résultats positifs).

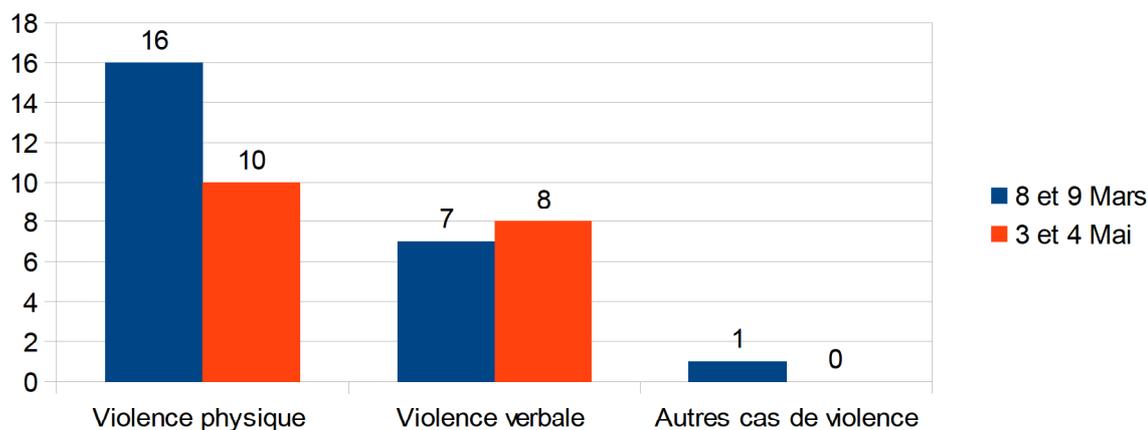
Les résultats de ce test sont en demi-teinte : certains élèves « non-violents » réussissent aisément le test (élèves 7, 12 et 3). Quelques élèves « violents » manifestent une incapacité à verbaliser, et à identifier les émotions des personnages (élèves 2 et 17). À l'inverse, certains élèves « violents » se révèlent tout à fait compétents à identifier et nommer les émotions des personnages (élèves 6 et 16) quand d'autres, « non-violents », éprouvent de grandes difficultés à comprendre les émotions des protagonistes (élèves 15 et 19). Dès lors, ces résultats ne nous permettent ni d'infirmier, ni de confirmer notre deuxième hypothèse.

Nous concluons cette partie en mettant en lumière que l'observation et le recensement des cas de violence a permis de valider notre première hypothèse : la violence physique est prédominante dans l'échantillon de recherche. Le test n°2 corrobore notre seconde hypothèse : les élèves les moins « violents » se montrent plus performants dans l'identification des émotions au moyen des expressions faciales. De la même manière, les élèves les plus « violents » obtiennent des résultats légèrement moins bons. Néanmoins, le troisième test ne fourni pas de résultats pouvant infirmer ou confirmer cette même hypothèse. Il convient donc de s'interroger sur sa fiabilité.

Au cours de la partie suivante nous analyserons les effets de la séquence sur la thématique des émotions, tant sur la quantité de faits violents, que sur les résultats aux test n°2 et 3.

2. Étude des effets du dispositif mis en place

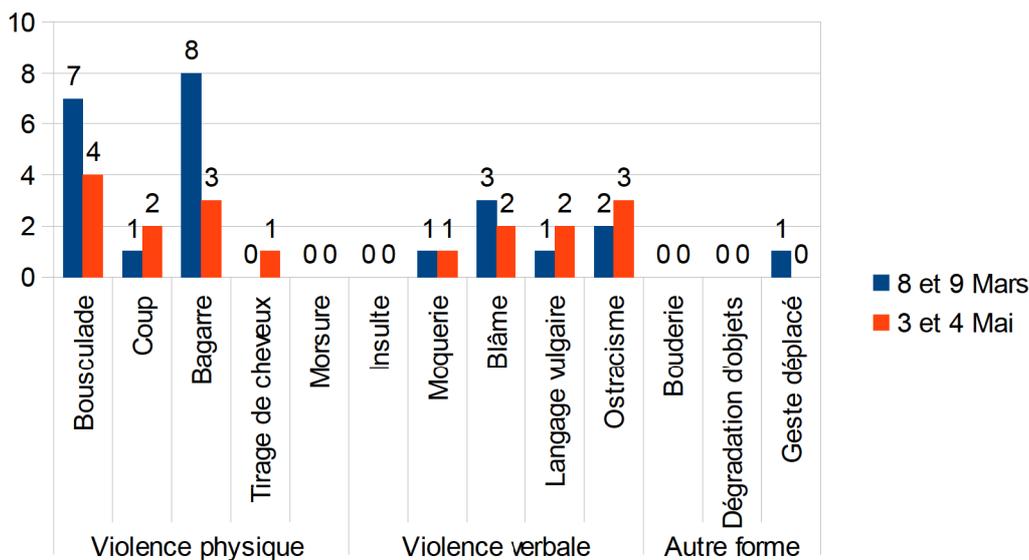
2.1 Les cas de violence recensés



Graphique n°7 : comparaison du nombre de violences recensées avant et après la mise en place du dispositif.

La grille d'observation des 3 et 4 mai (annexe n°4, p. 58) recense dix-huit faits violents. La première observation en comptabilisait vingt-quatre. Cela représente tout de même une diminution de 25% des cas de violence. Le graphique n°7 présente l'évolution des cas de violence (classés selon les trois formes : violence physique, violence verbale, autres types de violences) entre la première et la seconde observation. Les cas de violence physique ont largement reculé, contrairement aux cas de violence verbale qui ont, eux, augmenté. Les cas de violence physique passent de 16 à 10, soit une diminution de 37,5%. La violence verbale comptabilise un cas supplémentaire par rapport à la première observation, passant de 7 à 8 cas, ce qui représente une augmentation de 14,29%.

Conséquemment à la diminution des cas de violence physique, la violence verbale représente 44,4% du total de cas recensés lors de la seconde observation (contre 29,2% avant la séquence). La violence physique arrive toujours en tête avec 55,6% des cas. Procédons à une analyse plus détaillée de l'évolution des violences en examinant les données du graphique ci-dessous.



Graphique n°8 : Évolution du nombre de cas recensés, par types de violences.

Le graphique ci-dessus nous permet de constater que les deux types de violences ayant le plus diminué sont les bousculades et les bagarres, affichant respectivement des diminutions de 42,9% et 62,5%. Ces deux types de violences ont reculé de façon inespérée. En revanche, nous pouvons noter l'augmentation du nombre de coups, tirage de cheveux, langage vulgaire ou cas d'ostracisme.

La mise en parallèle des deux recensements révèle bel et bien une diminution des cas de violence entre les 8 et 9 mars, et les 3 et 4 mai. Les cas de violence verbale n'ont cependant pas reculé, ils ont même augmenté. En revanche, les cas de violence physique ont très nettement diminué. Nous pouvons ainsi penser que le dispositif mis en place dans la classe, additionné au gain constant de maturité chez les élèves a permis de diminuer les cas de violence physique. Nous pourrions dès à présent nous demander ce qui justifie ce recul de la violence physique et non pas de la violence verbale. Nous pourrions émettre l'hypothèse que les conséquences, les effets, de la violence physique sont immédiatement et plus aisément perceptibles par les élèves : douleur, cris, pleurs, énervement... les effets de la violence verbale étant, eux, plus intériorisés. Les cas d'ostracisme, de moqueries, d'insultes causent des souffrances morales, plus que physiques, et sont peut-être moins visibles pour les élèves. Cela entraînant qu'ils ne prennent pas encore conscience des conséquences que peuvent avoir leurs actes.

2.1.1 Chez les élèves initialement « violents » et « non-violents »

| | | Violence physique | | | | | Violence verbale | | | | | Autres types de violences | | |
|------------------|-------|-------------------|-------|---------|-------------------|---------|------------------|----------|-------|------------------|------------|---------------------------|--------------|---------------|
| | | Bousculade | Coups | Bagarre | Tirage de cheveux | Morsure | Insulte | Moquerie | Blâme | Langage vulgaire | Ostracisme | Bouderie | Jet d'objets | Geste déplacé |
| « violents » | EL 1 | 1 - 0 | | 2 - 0 | | | | | 1 - 0 | | | | | |
| | EL 2 | 2 - 1 | | 3 - 2 | | | | | 1 - 1 | | | | | |
| | EL 6 | 0 - 1 | | 2 - 1 | | | | | | | | | | |
| | EL 16 | | | | | | 1 - 1 | 1 - 0 | | 1 - 1 | | | | |
| | EL 17 | 2 - 1 | | 1 - 0 | | | | | | | | | | |
| « non-violents » | EL 3 | | | | | | | | | | | | | |
| | EL 7 | | | | | | | | | | | | | |
| | EL 12 | | | | | | | | 0 - 1 | | | | | |
| | EL 15 | | | | | | | | | | | | | |
| | EL 19 | | | | | | | | | | | | | |

Tableau n°5 : cas de violence observés lors des deux observations chez les élèves « violents » et « non-violents »

Ce tableau présente à gauche les cas de violence observés au cours de la première observation, et à droite ceux recensés lors de la seconde observation. Les cases vertes indiquent une diminution de faits violents, les blanches une stagnation, et les rouges une augmentation. Nous voyons nettement que dans la majorité des cas, les faits de violence ont diminué. En effet, nous recensons 18 cas de violence lors de la première observation, chez les élèves « violents », et aucun chez les élèves « non-violents ». Au terme de la seconde observation, nous dénombrons 9 cas de violence chez les élèves « violents » et un seul chez les élèves « non-violents ». Le nombre de violences recensées chez les élèves « violents » a diminué de 50% entre la première et la seconde observation. Nous pouvons même relever que l'élève 1 n'enregistre plus aucune violence les 3 et 4 Mai. En revanche, on note l'apparition d'un cas de violence verbale chez un élève « non-violent ».

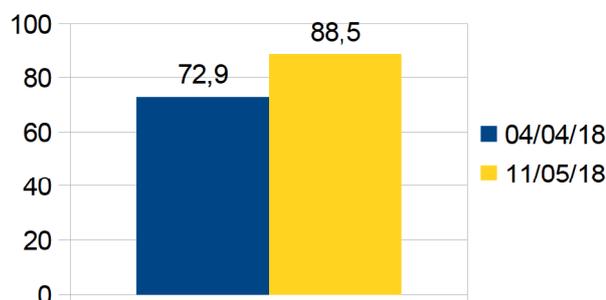
Le nombre d'élèves de l'échantillon qui commettent des violences n'a que très peu augmenté, passant de 10 à 11. En revanche, certains élèves voient leurs statistiques augmenter : l'élève 13, par exemple, passe d'un cas de violence lors de la première observation, à 3 cas pour la seconde.

Les cas de violence ont, de manière générale, diminué. On note également une réduction de 50% du nombre de violences chez les élèves qui en commettaient le plus lors de la première observation. En revanche, il apparaît que ce sont toujours quatre des cinq élèves « violents » qui commettent le plus d'actes violents : 9 cas sur une totalité de 18, soit 50% des cas de violence recensés. Il semblerait que le dispositif mis en place ait été profitable, à la fois sur l'intégralité de l'échantillon, mais aussi plus spécifiquement chez les élèves qui commettaient le plus d'actes violents initialement.

Voyons maintenant si la séquence sur la thématique des émotions a permis d'améliorer les scores des élèves, au test n°2.

2.2 Les capacités à identifier les émotions

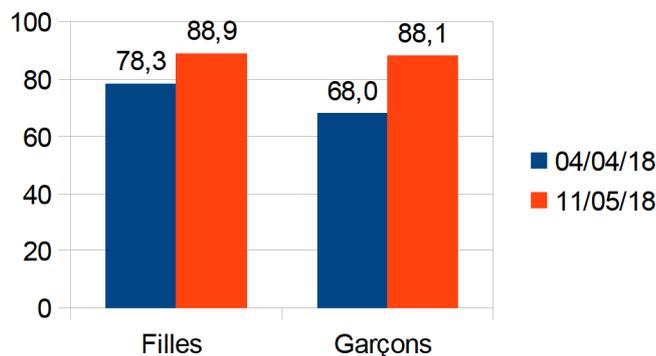
2.2.1 Le test n°2



Graphique n°10 : Comparaison des taux de réponses correctes au test n°2

Le graphique ci-dessus présente les taux de réponses correctes au test. Nous voyons une nette progression : l'échantillon obtenait, lors des tests initiaux, une moyenne de 72,9% de réponses positives (soit une moyenne de 14,58 réponses correctes sur 20). Les tests du 11 Mai révèlent une augmentation des résultats positifs de l'ordre de 21% avec une moyenne de 17,71 réponses correctes (soit 88,5%). Il semble que la séquence ait permis aux élèves d'améliorer leurs résultats, et donc leur aptitude à identifier les émotions de base (joie, colère, tristesse et peur) à partir des expressions faciales.

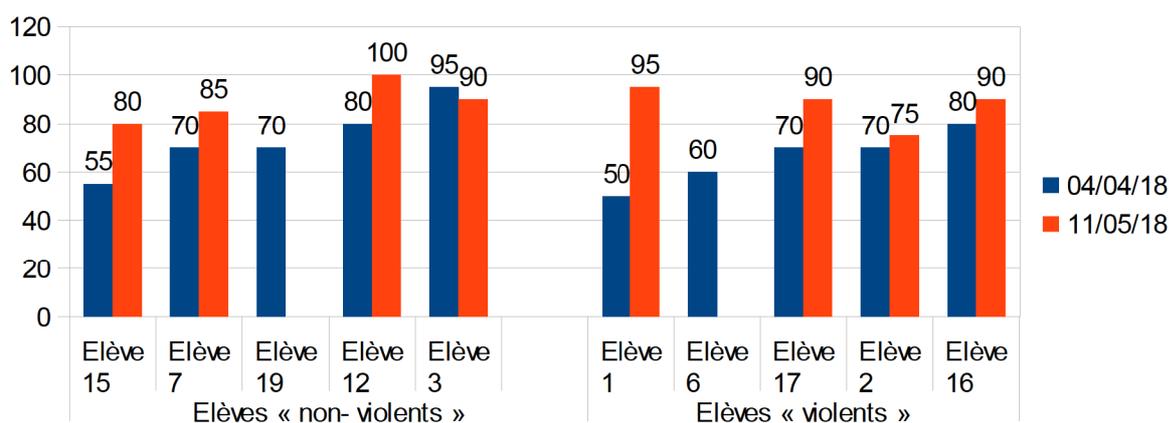
Rappelons-le, lors des tests initiaux, les filles affichaient de meilleurs résultats que les garçons.



Graphique n°11 : évolution des taux de réponses positives en fonction du genre.

Le 11 Mai, les filles obtiennent des résultats à peine plus élevés que les garçons. En effet, comme le montre le graphique n°11, les garçons ont amélioré leurs résultats en passant de 68% à 88,1% de réponses positives.

Deux garçons étaient absents le 11 Mai, réduisant l'échantillon à 17 élèves (au lieu de 19) et le nombre de garçons à 8 (au lieu de 10). Toutes les filles étaient présentes. Entre le 5 Avril et le 11 Mai les garçons montrent une amélioration de leurs résultats de 29,6%, passant d'une moyenne de 13,6 à 17,6 sur un total de 20 items. Les filles progressent également, elles passent d'une moyenne de 15,7 à 17,8 réponses correctes. Il semble que les garçons ont davantage progressé que les filles, pour obtenir *in fine* un résultat quasiment similaire au leur.



Graphique n°12 : évolution des taux de réponses correctes chez les groupes d'élèves « violents » et « non-violents »

Les deux garçons absents lors des tests proposés le 11 Mai furent malheureusement deux élèves appartenant aux groupes d'élèves « violents » et « non-violents » restreignant chacun des groupes à quatre individus au lieu de cinq.

Le graphique n°12 révèle que la quasi-totalité des sujets ont amélioré leurs résultats (seule l'élève 3 a obtenu un résultat légèrement plus faible). En effet, les élèves « non-violents » passent d'une moyenne de 14,8 à 17,75 réponses correctes. Les résultats des élèves « violents » évoluent de manière tout aussi remarquable, passant d'une moyenne de 13,2 à 17,5.

Relevons la formidable progression de l'élève 1, qui disposait des résultats les plus faibles lors des tests initiaux. Nous observons une augmentation de réponses positives de l'ordre 90%. Il passe ainsi de 10 réponses correctes au premier test à 19 lors du second. Rappelons qu'avant la mise en place de la séquence dans la classe, cet élève était l'auteur de 4 faits violents. Lors de la seconde et dernière observation, nous ne relevons plus aucun cas de violence de la part de cet élève. Nous constatons ainsi que la séquence a permis, chez cet élève, de diminuer les comportements violents, tout en améliorant sa capacité à identifier les émotions en s'appuyant sur l'expression faciale d'autres individus.

La séquence sur la thématique des émotions et plus particulièrement les séances 4, 8 et 9 ont indéniablement permis aux élèves d'améliorer leurs résultats au test n°2. Ces résultats permettent de valider l'efficacité de la séquence sur une partie des compétences émotionnelles des élèves, à savoir la capacité à identifier les émotions externalisées. Voyons maintenant ce qu'il en est des aptitudes à identifier et nommer les émotions pouvant être ressenties par autrui en fonction d'un événement.

2.2.2 Les entretiens

Les seconds entretiens furent menés avec les élèves ayant manifesté des difficultés à reconnaître et nommer les émotions en jeu dans les situations évoquées, à savoir les élèves 15, 17, 2 et 1 (l'élève 19 étant absent). Les résultats de ce test sont plutôt satisfaisants. Seul l'élève 2 ne parvient toujours pas à verbaliser les émotions. Il ne semble toujours pas comprendre la signification des questions qui lui sont posées, car il ne fait que répondre en donnant des éléments liés au contexte « il [le doudou] est sous la table », « elle [Margot] veut jouer »... En revanche, on observe une nette progression chez les élèves 1, 17 et 15.

L'élève 1 avait eu des difficultés à nommer concrètement les émotions lors des premiers entretiens, citant plutôt les manifestations physiques accompagnant ces émotions « elle pleure », « ils rigolent ». Au cours de l'entretien du 11 Mai, l'élève 1 est capable d'identifier la tristesse chez

les deux premiers personnages. Il ne verbalise cependant pas les adjectifs « joyeux » « heureux » dans la situation n°3, disant qu' « ils se sentent rigolos ». L'élève 1 semblait avoir compris quelles émotions résultent des événements subis par les personnages, il montrait cependant quelques difficultés à les nommer. La séquence semble lui avoir procuré un petit bagage lexical lui permettant de verbaliser oralement les émotions ressenties par les protagonistes.

L'élève 15 semble encore éprouver des difficultés dans cet exercice. Il se montre tout de même capable d'identifier et de nommer l'émotion ressentie par le premier personnage (à savoir, la tristesse).

L'élève ayant fait le plus de progrès par rapport au premier entretien est l'élève 17. Il cite une émotion pour chaque situation. Il parle de « peur » lors de la situation n°3, cette erreur résultant peut-être d'une mauvaise compréhension de la situation. Il est intéressant de constater qu'à la question « À ton avis comment se sent Margot ? » l'élève ne parvient à répondre, il cite des éléments de contexte « Parce que la fille elle ne veut pas jouer avec ce garçon ». En revanche, lorsque la question est transformée « Elle est comment ? », l'élève reprend la construction syntaxique de la phrase « elle est... ». Cela semble lui faciliter la tâche puisqu'il répond « elle est triste ». Les termes liés aux émotions apparaissent instinctivement. Durant la suite de l'entretien, l'élève 17 semble avoir compris la tâche (trouver l'émotion reliée à chaque situation) puisqu'il cite par exemple « la tristesse » en référence à de la seconde situation, ne parlant même plus du personnage (en disant par exemple « elle se sent... » « elle est... »).

Globalement, il apparaît que les élèves ont moins de difficultés à comprendre et à mettre des mots sur l'état émotionnel d'un personnage fictif.

En définitive, la première observation a confirmé les conclusions de Paquin et Drolet (2005) et de Carra (2009) et notre hypothèse première : la violence physique est la forme de violence qui prédomine chez les élèves les plus jeunes. Il s'agira donc de penser les bons outils pour prévenir et lutter contre cette forme de violence, sans pour autant négliger les autres formes de violences pouvant avoir des répercussions tout aussi graves sur nos élèves.

Ensuite, le test n°2 aura permis de mettre en parallèle les aptitudes des élèves à identifier une émotion en se référant à l'expression faciale, aux cas de violence qu'ils ont pu commettre. Les élèves chez lesquels nous avons recensé le plus de cas de violence obtiennent en effet des résultats légèrement moins bons que les élèves chez lesquels nous n'avions observé aucun cas de violence. Les entretiens initiaux ne permettent pas de conclure que les actes violents perpétrés par les élèves trouvent leurs origines dans un déficit de leurs compétences émotionnelles, car certains élèves

« non-violents » se trouvent dans l'incapacité totale d'identifier et de nommer l'état émotionnel d'un personnage fictif. À l'inverse, certains élèves « violents » se montrent tout à fait aptes à identifier et nommer les émotions des personnages. Le test n°2 tendrait donc à valider notre seconde hypothèse de recherche. Les entretiens, eux, du fait de leurs résultats en demi-teinte, ne permettent ni de confirmer, ni d'infirmier notre deuxième hypothèse.

Enfin, nous aurons formellement constaté une diminution des cas de violence au cours de la seconde observation. Les actes de violence recensés furent réduits de 25%, passant du nombre de 24 à celui de 18. De plus, nous relevons une nette amélioration des résultats des élèves aux tests n°2 et n°3. Leur aptitude à identifier les émotions semble avoir été exacerbée grâce aux diverses activités de sensibilisation aux émotions proposées. Enfin, l'apport d'un petit « bagage » lexical pour nommer les émotions, utiliser les adjectifs liés adéquats, découvrir du vocabulaire pour exprimer les différentes intensités des émotions (fâché, en colère, furieux)... semble avoir permis aux élèves de verbaliser plus aisément les états émotionnels des personnages fictifs. C'est ainsi que nous concluons, avec pondération, que le dispositif abordant l'étude des émotions semble être un moyen efficace d'améliorer certaines compétences émotionnelles des élèves, mais également de prévention et de lutte contre les violences.

3. Les limites de la recherche

Comme dans tout travail de recherche, il est indispensable de faire preuve de circonspection dans l'interprétation des résultats. En effet, d'autres facteurs que le dispositif mis en place dans la classe peuvent influencer sur les résultats.

Tout d'abord, il est capital de signaler que les violences recensées grâce à la grille d'observation furent des violences perçues par un observateur extérieur. D'une part, il est quasiment certain que certains cas nous ont échappés. D'autre part, les violences physiques sont bien plus ostensibles que les violences verbales. Il est indubitable que certaines violences verbales nous ont échappées : cas d'ostracismes, moqueries, langage vulgaire... Il est aussi probable que certains faits de violence physique soient passés à la trappe. En cour de récréation, tous les élèves ne viennent pas se plaindre aux enseignants lorsqu'ils ont reçu un coup, par exemple. Cependant, il était inenvisageable de mener des enquêtes de victimation avec des élèves si jeunes.

Ensuite, si les cas de violence physique ont bel et bien diminué, la violence verbale a, elle, progressé. Nous l'avions précédemment interprété comme un possible défaut de perception des conséquences de la violence verbale. En effet, si les élèves deviennent capables de percevoir les

répercussions de leurs coups, des bagarres, et des bousculades, en interprétant les manifestations externes tels que les pleurs, les cris, ou les doléances de leurs pairs, ils peuvent être dans l'incapacité d'identifier les effets, les conséquences de leurs paroles. Il serait de fait bénéfique, d'aborder, à travers un album jeunesse par exemple, l'influence des moqueries, des insultes, de l'ostracisme sur le bien-être d'un personnage.

De plus, en ce qui concerne le dernier test, il est certain que les productions des élèves lors des entretiens ne relevaient pas uniquement de leur capacité à se décentrer pour comprendre l'état émotionnel d'un personnage. Les élèves devaient d'abord être en mesure de comprendre un récit sans autre support que le langage oral. Or, dans cet exercice, les élèves ne sont pas tous sur un pied d'égalité. C'est pourquoi il est nécessaire de faire preuve de mesure dans l'analyse des résultats de ce test. Finalement, il aurait peut-être été plus opportun d'enregistrer les élèves lors de la régulation des conflits ou bagarres. De cette manière nous aurions pu analyser l'évolution des capacités des élèves à comprendre ce qu'a pu ressentir le pair lors du conflit.

Enfin, le facteur qui semble le plus essentiel dans la mise en place d'une action en lien avec les émotions, est le temps. Dans l'optique de ce que disait Bonafé-Schmitt, (cité dans MEN, 2013c) à propos de la médiation par les pairs, tout dispositif visant à prévenir et lutter contre les violences devrait être conçu comme un véritable projet pédagogique. Il serait peut-être idéal de créer ce projet pédagogique en équipe, en l'inscrivant par exemple dans le projet d'école. De la même manière, le dispositif quel qu'il soit serait assurément plus efficace s'il s'allongeait sur toute l'année scolaire, voire sur tout le cycle.

Conclusion

La violence scolaire est une problématique actuelle à laquelle la recherche, autant que l'Institution scolaire, s'efforce de trouver des solutions. Malheureusement, avec l'essor des nouvelles technologies, téléphones portables, films d'action diffusés à la télévision, jeux vidéos en tous genres... nous assistons à une « banalisation » de la violence (Paquin et Drolet, 2005). Les enfants, dès leur plus jeune âge, assistent à des scènes imprégnées d'une violence qu'ils ne comprennent même pas. Dès lors nous observons des élèves qui ne se bagarrent pas réellement, mais qui s'amusent à la bagarre (Carra, 2009), sans percevoir que les coups échangés peuvent tout de même avoir des conséquences sur leurs pairs. Bien que la violence soit inhérente à la construction des rapports sociaux entre les enfants (Carra, 2009), il semble nécessaire de sensibiliser les élèves aux conséquences de leurs actes. C'est en cela que le ministère de l'éducation nationale propose aux équipes pédagogiques des moyens de prévention et de lutte contre les violences à l'école. L'un d'eux, l'éducation à l'empathie, à la compréhension et à l'expression des émotions, fut à l'étude dans ce mémoire.

En effet, l'objectif était d'analyser dans quelle mesure un dispositif abordant l'étude des émotions permettrait d'influer sur les compétences émotionnelles des élèves, et *a fortiori* sur les cas de violence observés.

L'état des lieux a permis de témoigner d'une prévalence de violence physique chez les élèves de 4 à 5 ans, les garçons étant plus souvent auteurs de violences physiques, quand les filles commettaient davantage de violences verbales. Ce premier test a permis la validation de l'hypothèse première. Le test n°2 a révélé que les cinq élèves chez lesquels nous recensons le plus de cas de violence éprouvaient légèrement plus de difficultés à identifier une émotion en s'appuyant sur l'expression faciale, que les cinq chez lesquels nous ne notions aucun fait violent. Ce test tendrait à prouver l'existence d'un lien entre compétence émotionnelle et comportements violents. Cependant, il serait présomptueux d'admettre une telle conclusion, aux vues du faible écart entre les résultats des deux groupes. Enfin, les entretiens révèlent que des élèves « violents » sont tout à fait capables d'identifier et de verbaliser l'état émotionnel d'un personnage fictif, quand certains élèves « non-violents » ne le sont pas. Ces résultats sont disparates, ils ne permettent aucunement de conclure à l'existence d'un lien entre compétences émotionnelles et comportements violents.

L'analyse des données recueillies après la mise en place de la séquence sur la thématique des émotions dévoile une diminution visible des cas de violence entre pairs. De plus, les tests n°2 et 3 exposent une franche progression chez quasiment tous les élèves. D'une part, les élèves arrivent à

mieux identifier les émotions, d'autre part, ils sont pour la plupart capables de comprendre et verbaliser les émotions des protagonistes des histoires. Seul l'élève 2 reste incapable de citer une seule émotion. Cet élève est d'ailleurs celui chez lequel on observe le plus de cas de violence lors du recensement des 3 et 4 Mai. Ce qui nous pousserait à penser que les élèves ayant des lacunes dans leurs compétences émotionnelles auraient plus tendance à faire preuve de comportements violents. Cependant, l'échantillon contient un nombre trop faible d'élève pour être significatif. Nous ne validerons donc pas notre seconde hypothèse. En revanche, la diminution des cas de violence, et la progression des résultats de la plupart des élèves aux tests n°2 et 3 permettent de valider qu'une séquence sur la thématique des émotions permet de diminuer les comportements violents.

Nous faisons cependant preuve de modération, puisque la durée de la séquence n'aura simplement pas été suffisante pour être significative. Le travail mené pour lutter contre les violences doit être conçu comme un véritable projet éducatif, prenant effet sur la durée.

La thématique des émotions n'est pas sujet un aisé à traiter. Les émotions sont inhérentes à l'être humain certes, mais elles sont aussi liées à l'affect, à l'intime. Nous le voyons bien au quotidien, entre collègues, entre amis le « ça va » quotidien est devenu une banalité qui a perdu toute sa signification. Nous répondons machinalement, gardant nos émotions pour la sphère privée. Cependant, il semble bien que l'expression des émotions serait un premier pas vers la prévention des conflits. Chez les élèves de l'élémentaire, la communication non-violente, la mise en place de messages clairs entre les pairs sont autant de projets qui pourraient permettre aux élèves de réguler leurs conflits par un mode de communication non-violent, le dialogue. Dans la lutte contre les violences scolaires, ces outils, complétés par la mise en place de jeux d'éducation à l'empathie (Zanna, 2015) pourraient être expérimentés.

Bibliographie

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Carra, C. et Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.

Casonova, R. (2000) *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*. Paris : Hatier.

D'Alancé, M. (2000). *Grosse Colère*. Paris : l'École des loisirs.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : ESF éditeur.

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... , Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. Récupéré en décembre 2017 de l'URL http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/fileadmin/Stockage2/selections_thematiques/climat-scolaire_Rapport2012.pdf

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., Laurent Salvador, L. (2005). *Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions*, *Enfance* 2005/4 (Vol. 57), p. 363-382. DOI 10.3917/enf.574.0363. Récupéré en Avril 2018 de l'URL https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=ENF_574_0363

Galand, B., Carra, C., Verhoeven, M. (dir.). (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gold, C, M. (2014). *À l'écoute des émotions de l'enfant : chagrins, angoisses, colères et autres problèmes du quotidien* (Traduit de l'anglais (États-Unis) par Sylvie Taussig). Paris, France : Albin Michel.

- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Robert Laffont.
- Lafortune, L., Doudin, P-A., Pons, F., Hancock, D-R. (dir.). (2004). *Les émotions à l'école*. Collection « éducation-intervention ». Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions* (Traduit de l'Espagnol par Marie Antilogus). Paris : Édition Quatre Fleuves.
- Lorrain, J. (2003). *Les violences scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mikolajczak, M. (dir.). (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris, France : DUNOD.
- Ministère de l'éducation nationale. (2006). Circulaire n°2006-125. *Lutte contre la violence. Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire*. Consultée à partir de l'URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601694C.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2013)a. *Loi d'orientation, de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Consultée à partir de l'URL : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/ta/ta0096.asp>
- Ministère de l'éducation nationale. (2013)b. Circulaire n°2013-100. *Prévention et lutte contre le harcèlement à l'école*. Consultée à partir de l'URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=72680
- Ministère de l'éducation nationale. (2013)c. *Charte de qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées*. Récupérée en Avril 2018 de l'URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/31/2/Charte_mediation_Pairs_276312.pdf
- Ministère de l'éducation nationale (2013)d. *Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. Récupéré en 2016 de l'URL : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2014). Ressource Eduscol. *Vocabulaire Grande Section*.
Thème : *Les émotions*. Consultée à partir de l'URL :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/13/6/Module_4_les_emotions_301136.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2015)a. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Récupéré en 2016 à partir de l'URL :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compетенces_et_de_culture_415456.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2015)b. *Programmes d'enseignement pour les cycles 2, 3 et 4*. Récupéré en 2016 à partir de l'URL :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2015)c. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 Mars 2015. *Programme de l'école maternelle*. Récupéré en 2016 de l'URL :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2015)d. Eduscol. Ressource Enseignement Moral et Civique. Glossaire. Récupéré en Avril 2018 à partir de l'URL :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

Paquin, M., Drolet, M. (2005). *La violence au périscolaire et au primaire : les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Pons, F., Doudin, P-A., Harris, P, L., de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans Lafortune, L. et Mongeau, P. (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (Partie I, chapitre 1, p. 7-24). Québec : Presses de l'Université du Québec

Sander, D., Scherer, K, R. (2014). La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. Dans Sander, D et Scherer, K, R. (dir.), *Traité de psychologie des émotions* (Chapitre 1, p. 11-50). Paris, France : Dunod, 2014.

Van Hout, M. (2011), *Aujourd'hui je suis*. Paris : Minedition

Yamazaki, Y., Imoto, Y. (1993). George cherche un ami. (Traduit du Japonais par Harinezumino pinkuru). Paris : Mango.

Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe*. Paris : Dunod.

ANNEXES

Annexe n°1 : Fiche de préparation de la séquence sur la thématique des émotions.

| Séquence : Les émotions | | | |
|---|---|--|---|
| Séances : 7 | | Niveau : MS | |
| Domaines : - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques - Apprendre ensemble et vivre ensemble | | Dispositifs : regroupement (groupe classe) et ateliers en petit groupe Matériel : Albums jeunesse (<u>La couleur des émotions</u> , <u>Grosse Colère</u> , <u>George cherche un ami</u>), jeu du monstre des émotions, photographies de peintures et sculptures plastifiées, photographies plastifiées, feuilles de couleur A2. | |
| Attendus de fin de cycle liés : - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer , questionner , proposer des solutions, discuter un point de vue . - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. - Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines (...) et les interpréter de manière expressive - Décrire une image (...) et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté | | | |
| Objectif d'apprentissage : identifier, exprimer, comprendre des émotions et expliquer leurs causes | | | |
| Objectifs spécifiques : - participer à un échange collectif, respecter les tours de paroles, écouter les autres élèves - compléter, ou s'opposer aux dires de ses pairs - expliquer les causes, les conséquences, les conditions d'une action (tirée d'un album par exemple) - exprimer ses ressentis, ses émotions - mimer des émotions - identifier les émotions ressenties par d'autres personnes ou personnages (présents dans un album ou représenté sur une peinture, sculpture...) | | | |
| Objectifs lexicaux : Fâché, (en) colère, énervé - Triste, tristesse, peine, pleurer, larmes, malheureux - Content, joyeux, joie, heureux, rire, sourire - Peur, effrayé, peureux- Amour, aimer, être amoureux - Amitié, aider - Sérénité, calme, apaisé | | | |
| Séance 1&2 Lecture offerte : <u>La couleur des émotions</u> . | Séances quotidiennes | Séance 3 Lecture offerte : <u>Grosse colère</u> . | Séance 4 & 8 Jeu du monstre des émotions |
| - Discussion collective : raconter l'histoire, nommer les personnages, verbalisation des émotions (joie, colère, peur, tristesse, amour, sérénité) - Explication de termes si nécessaire (sérénité) | Chant de comptines thématiques : - Le petit chat triste - Le pont des émotions - If you're happy clap your hands | -Discussion collective : raconter l'histoire, nommer les personnages, verbalisation de l'émotion ressentie par Robert. - Discuter de ce que l'on ressent quand on est furieux, des gestes que l'on peut avoir, et du fait qu'on finisse par se calmer. Recherche de situations, astuces, qui permettent de se calmer lorsqu'on est en colère. | - Rappel de l'histoire <u>La couleur des émotions</u> et des émotions qu'on y trouve - Présentation des bocaux qui représentent les 4 émotions (peur, colère, joie, tristesse) - Présentation des photographies plastifiées et de la règle du jeu - Phase de jeu (voir fiche de préparation) |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Séances quotidiennes « Le musée des émotions »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du projet : classer des photographies d'œuvres selon les 4 émotions de base. - Déterminer pour chaque carte : est-ce une photographie/peinture/sculpture ? Que pense-t-on que le personnage représenté ressent ? J'aime/j'aime pas (parce que...) - Classer 4 cartes par jour | <p>Séance 5&6 Lecture offerte : <u>George cherche un ami</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion collective : raconter l'histoire, nommer quelques personnages et la trame de l'action. - Identification des émotions et sentiments ressentis par George (tristesse, colère, joie, solitude, rejet, déception). - Essayer d'en identifier la ou les causes | <p>Séance 7 Lecture offerte : <u>La couleur des émotions</u>, et référence à son expérience personnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'arrêter à une page décrivant une émotion. - Pour chaque émotion, les élèves évoquent des situations qui les rendent en colère, triste, serein, joyeux... (noter les propositions) | <p>Séance 9 Jeu des mimes</p> <ul style="list-style-type: none"> - En regroupement, proposer aux élèves de venir (s'ils l'acceptent) de venir mimer une émotion aux pairs. - Les pairs doivent deviner l'émotion mimée. - Faire des photographies des élèves pour les ajouter au Jeu du monstre des émotions. |
| <p>Autre lecture offerte : <u>Aujourd'hui je suis</u>. Explication des différents termes (gradation des émotions).</p> | | | |
| <p>Séquence en lien avec le projet de spectacle de fin d'année mené par une collègue : chorégraphies thématiques à partir des 4 émotions de base : joie (PS), tristesse (MS), peur (GS) et colère (GS). En Arts Visuels, chaque classe réalise des panneaux thématiques, inspirés (ou non) de <u>La couleur des émotions</u>, qui viendront décorer le fond de la scène.</p> | | | |

Annexe n° 2 : Grille d'observation vierge, pour le recensement des cas de violence

| Formes de violence : | Violence physique | | | | | Violence verbale | | | | | Autre type de violence (avec gestes...) | | | |
|----------------------|-------------------|------|---------|---------|-------------------|------------------|----------|-------|------------------|------------|---|--------------------------------------|---------------|---------------------|
| | Bousculade | coup | bagarre | morsure | Tirage de cheveux | insulte | moquerie | blâme | Langage vulgaire | ostracisme | Bouderie | Dégradation du matériel, jet d'objet | Geste déplacé | Refus de participer |
| Elève 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 2 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 3 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 4 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 5 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 6 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 7 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 8 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 9 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 10 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 11 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 12 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 13 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 14 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 15 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 16 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 17 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 18 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 19 | | | | | | | | | | | | | | |

Annexe n°3 : Grille d'observation remplie les 8 et 9 Mars.

| Formes de violences Types de violences | Violence physique | | | | Violence verbale | | | | | Autre | | | Totaux | |
|---|-------------------|------|---------|-------------------|------------------|---------|----------|-------|------------------|------------|----------|-------------|--------|---------------|
| | Bousculade | Coup | Bagarre | Tirage de cheveux | Morsure | Insulte | Moquerie | Blâme | Langage vulgaire | Ostracisme | Bouderie | Dégradation | | Geste déplacé |
| Elève 1 | 1 | | 2 | | | | | 1 | | | | | | |
| Elève 2 | 2 | | 3 | | | | | 1 | | | | | | |
| Elève 3 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 4 | | | | | | | | | | 1 | | | | |
| Elève 5 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 6 | | | 2 | | | | | | | | | | | |
| Elève 7 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 8 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 9 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 10 | | | | | | | | | 1 | | | | | 1 |
| Elève 11 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 12 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 13 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 14 | | 1 | | | | | | | | | | | | |
| Elève 15 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 16 | | | | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | |
| Elève 17 | 2 | | 1 | | | | | | | | | | | |
| Elève 18 | | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 19 | | | | | | | | | | | | | | |
| Total/type de violence | 7 | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | | 1 |
| Total filles | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | | 0 |
| Total garçons | 6 | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | | 1 |
| Total/forme de violence | | | 16 | | | | | 7 | | | | 1 | | 24 |
| Total filles | | | 1 | | | | | 4 | | | | 0 | | 5 |
| Total garçons | | | 15 | | | | | 3 | | | | 1 | | 19 |

Annexe n°4 : Grille d'observation contenant les recensement des 8 et 9 Mars et 3 et 4 Mai.

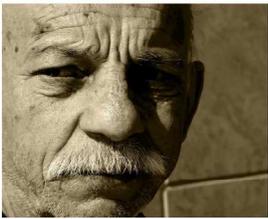
| Formes de violences Types de violences | Violence physique | | | | | Violence verbale | | | | | Autre | | |
|---|-------------------|-------|---------|-------------------|---------|------------------|----------|-------|------------------|------------|--------|-------------|---------------|
| | Bousculade | Coup | Bagarre | Tirage de cheveux | Morsure | Insulte | Moquerie | Blâme | Langage vulgaire | Ostracisme | Bouder | Dégradation | Geste déplacé |
| Elève 1 (garçon) | 1 - 0 | | 2 - 0 | | | | | 1 - 0 | | | | | |
| Elève 2 (garçon) | 2 - 1 | | 3 - 2 | | | | | 1 - 1 | | | | | |
| Elève 3 (fille) | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 4 (fille) | | | | | | | | | | 1 - 1 | | | |
| Elève 5 (fille) | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 6 (garçon) | 0 - 1 | | 2 - 1 | | | | | | | | | | |
| Elève 7 (fille) | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 8 (fille) | | | | | | | | | | 0 - 1 | | | |
| Elève 9 (fille) | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 10 (garçon) | | | | | | | | | 1 - 1 | | | | 1 - 0 |
| Elève 11 (fille) | 1 - 0 | 0 - 1 | | | | | | | | | | | |
| Elève 12 (garçon) | | | | | | | | | 0 - 1 | | | | |
| Elève 13 (garçon) | 1 - 1 | 0 - 1 | | 0 - 1 | | | | | | | | | |
| Elève 14 (garçon) | | 1 - 0 | | | | | | 0 - 1 | | | | | |
| Elève 15 (garçon) | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 16 (fille) | | | | | | | 1 - 1 | 1 - 0 | | 1 - 1 | | | |
| Elève 17 (garçon) | 2 - 1 | | 1 - 0 | | | | | | | | | | |
| Elève 18 (fille) | | | | | | | | | | | | | |
| Elève 19 (garçon) | | | | | | | | | | | | | |
| Total/type de violence | 7 - 4 | 1 - 2 | 8 - 3 | 0 - 1 | 0 | 0 | 1 - 1 | 3 - 2 | 1 - 2 | 2 - 3 | 0 | 0 | 1 - 0 |
| Total filles | 1 - 0 | 0 - 1 | 0 - 0 | 0 - 0 | 0 - 0 | 0 - 0 | 1 - 1 | 1 - 0 | 0 - 0 | 2 - 3 | 0 - 0 | 0 - 0 | 0 - 0 |
| Total garçons | 6 - 4 | 1 - 1 | 8 - 3 | 0 - 1 | 0 - 0 | 0 - 0 | 0 - 0 | 2 - 2 | 1 - 2 | 0 - 0 | 0 - 0 | 0 - 0 | 1 - 0 |
| Total/forme de violence | 16 - 10 | | | | | 7 - 8 | | | | | 1 - 0 | | |
| Total filles | 1 - 1 | | | | | 4 - 4 | | | | | 0 - 0 | | |
| Total garçons | 15 - 9 | | | | | 3 - 4 | | | | | 1 - 0 | | |

Les nombres de gauches sont les cas recensés lors de la première observation. Ceux de droite, au cours de la seconde observation.

Annexe n°5 : Test n°2 (Les photographies sont issues d'un site internet sous licence Creative Commons)

















Annexe n°6 : premiers résultats au test n°2 (5 Avril)

| | Joie | Colère | Tristesse | Peur | Total | | % correct joie | % correct colè | % correct trist | % correct peur | % correct total |
|---------------|------|--------|-----------|------|-------|--|----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Élèves | | | | | | | 0 | | | | |
| Elève 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 19 | | 100 | 100 | 80 | 100 | 95 |
| Elève 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 | | 60 | 60 | 40 | 40 | 50 |
| Elève 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 14 | | 60 | 80 | 80 | 60 | 70 |
| Elève 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 17 | | 100 | 80 | 80 | 80 | 85 |
| Elève 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Elève 6 | 2 | 4 | 2 | 4 | 12 | | 40 | 80 | 40 | 80 | 60 |
| Elève 7 | 5 | 5 | 4 | 2 | 16 | | 100 | 100 | 80 | 40 | 80 |
| Elève 8 | 5 | 3 | 3 | 3 | 14 | | 100 | 60 | 60 | 60 | 70 |
| Elève 9 | 4 | 4 | 3 | 4 | 15 | | 80 | 80 | 60 | 80 | 75 |
| Elève 10 | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 | | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Elève 11 | 5 | 3 | 3 | 3 | 14 | | 100 | 60 | 60 | 60 | 70 |
| Elève 12 | 4 | 4 | 3 | 5 | 16 | | 80 | 80 | 60 | 100 | 80 |
| Elève 13 | 4 | 4 | 2 | 4 | 14 | | 80 | 80 | 40 | 80 | 70 |
| Elève 14 | 4 | 4 | 3 | 4 | 15 | | 80 | 80 | 60 | 80 | 75 |
| Elève 15 | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | | 60 | 60 | 40 | 60 | 55 |
| Elève 16 | 4 | 4 | 3 | 5 | 16 | | 80 | 80 | 60 | 100 | 80 |
| Elève 17 | 5 | 3 | 3 | 3 | 14 | | 100 | 60 | 60 | 60 | 70 |
| Elève 18 | 4 | 3 | 3 | 4 | 14 | | 80 | 60 | 60 | 80 | 70 |
| Elève 19 | 3 | 5 | 3 | 3 | 14 | | 60 | 100 | 60 | 60 | 70 |
| TOTAL | 76 | 73 | 59 | 69 | 277 | | 80 | 76,842105263 | 62,105263158 | 72,631578947 | 72,894736842 |
| TOTAL FILLES | 41 | 35 | 31 | 34 | 141 | | 91,111111111 | 77,777777778 | 68,888888889 | 75,555555556 | 78,333333333 |
| TOTAL GARÇONS | 35 | 38 | 28 | 35 | 136 | | 70 | 76 | 56 | 70 | 68 |

Annexe n°7 : seconds résultats au test n°2 (11 Mai)

| | Joie | Colère | Tristesse | Peur | Total | | % correct joie | % correct colè | % correct trist | % correct peur | % correct total |
|-----------------|------|--------|-----------|------|-------|--|----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Élèves | | | | | | | 0 | | | | |
| Elève 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 18 | | 100 | 100 | 60 | 100 | 90 |
| Elève 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 19 | | 100 | 100 | 80 | 100 | 95 |
| Elève 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 15 | | 80 | 80 | 80 | 60 | 75 |
| Elève 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 18 | | 80 | 100 | 80 | 100 | 90 |
| Elève 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 18 | | 100 | 100 | 60 | 100 | 90 |
| Elève 6 ABSENT | | | | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Elève 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Elève 8 | 4 | 4 | 4 | 5 | 17 | | 80 | 80 | 80 | 100 | 85 |
| Elève 9 | 4 | 4 | 5 | 5 | 18 | | 80 | 80 | 100 | 100 | 90 |
| Elève 10 | 5 | 5 | 4 | 5 | 19 | | 100 | 100 | 80 | 100 | 95 |
| Elève 11 | 5 | 4 | 3 | 4 | 16 | | 100 | 80 | 60 | 80 | 80 |
| Elève 12 | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Elève 13 | 4 | 5 | 2 | 4 | 15 | | 80 | 100 | 40 | 80 | 75 |
| Elève 14 | 5 | 5 | 4 | 5 | 19 | | 100 | 100 | 80 | 100 | 95 |
| Elève 15 | 3 | 5 | 4 | 4 | 16 | | 60 | 100 | 80 | 80 | 80 |
| Elève 16 | 5 | 4 | 4 | 5 | 18 | | 100 | 80 | 80 | 100 | 90 |
| Elève 17 | 5 | 5 | 4 | 4 | 18 | | 100 | 100 | 80 | 80 | 90 |
| Elève 18 | 5 | 4 | 4 | 4 | 17 | | 100 | 80 | 80 | 80 | 85 |
| Elève 19 ABSENT | | | | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 73 | 79 | 66 | 78 | 301 | | 85,882352941 | 92,941176471 | 77,647058824 | 91,764705882 | 88,529411765 |
| TOTAL FILLES | 42 | 40 | 35 | 43 | 160 | | 93,333333333 | 88,888888889 | 77,777777778 | 95,555555556 | 88,888888889 |
| TOTAL GARC | 36 | 39 | 31 | 35 | 141 | | 90 | 97,5 | 77,5 | 87,5 | 88,125 |

Entretiens du 5 Avril 2018

Entretien élève 1 (garçon)

Enseignante : Je vais te raconter plusieurs histoires, et tu vas essayer de deviner comment les personnages de ces histoires se sentent. C'est l'histoire de trois enfants, il y a deux filles, et un garçon. Il y a un garçon qui s'appelle Kevin, une fille qui s'appelle Claire, et une autre fille qui s'appelle Margot. Kevin et Margot sont très copains et ils s'amuse tous les deux mais ils ne veulent pas que leur copine Claire s'amuse avec eux. Donc à ton avis, comment se sent Claire ?

Elève 1 :

Enseignante : Il y a un petit garçon et une petite fille qui ne veulent pas jouer avec l'autre petite fille alors à ton avis comment se sent cette petite fille ?

Élève 1 : Mmmh...

Enseignante : Essaie de deviner.

Elève 1 : Mmmmh...

Enseignante : Tu ne sais pas ?

Elève 1 : Si

Enseignante : Alors comment elle se sent à ton avis ? Ils sont trois copains, il y en a deux qui jouent ensemble et il ne veulent pas jouer avec la troisième petite fille. Alors comment elle se sent cette petite fille qui est toute seule, à ton avis ?

Élève 1 : Elle a pas de copains.

Enseignante : Elle n'a pas de copains. Et à ton avis comment elle se sent ?

Élève 1 : Elle se sent seule.

Enseignante : Comment elle est, si elle est seule ? Que fait-elle ?

Élève 1 : Elle fait rien.

Enseignant : Elle ne fait rien ?

Elève 1 : oui

Enseignante : Et comment elle se sent à ton avis ?

Elève 1 : Elle pleure.

Enseignante : Pourquoi elle pleure?

Elève 1 : Parce qu'elle n'a pas de copains.

Enseignante : D'accord. Je te raconte une autre histoire. C'est une petite fille qui a perdu son doudou. Comment elle se sent à ton avis ?

Elève 1 : Quelqu'un l'a pris.

Enseignante : Ah, tu crois que quelqu'un l'a pris ?

Elève 1 : Oui

Enseignante : Ah et alors, comment se sent-elle à ton avis? Quand on a pris son doudou ?

Elève 1 : Elle dit « au voleur »

Enseignante : Et comment elle se sent ?

Elève 1 : Elle dit « au voleur » « au voleur ».

Enseignante : Ah oui elle peut dire « au voleur » « au voleur ». Mais comment elle se sent ?

Elève 1 : C'est un voleur qui l'a pris.

Enseignante : Comment elle est sans son doudou cette petite fille ? À ton avis ?

Elève 1 : Elle aime bien son doudou

Enseignante : Elle aime bien son doudou oui tu as raison. Et comme on le lui a volé, à ton avis comment elle se sent ?

Elève 1 : Elle le dit à ses parents.

Enseignant : Elle le dit à ses parents, pourquoi ?

Elève 1 : Parce qu'il y a plus de doudou.

Enseignante : Oui c'est vrai, et qu'est ce qu'elle veut elle ?

Elève 1 : Elle veut un jouet

Enseignante : Pourquoi elle veut un jouet ?

Elève 1 : Parce que le voleur il a pris son nounours, et il en a pas.

Enseignant : Le voleur il n'a pas de doudou ?

Elève 1 : Si, il a mis dans son sac

Enseignante : Ah il l'a mis dans son sac, et comment elle se sent cette petite fille ?

Elève 1 : Elle a dit « au voleur »

Enseignante : Je te raconte une dernière histoire. C'est l'histoire de deux copains qui étaient partis en vacances très très loin l'un de l'autre, et qui retournent à l'école et se retrouvent pour aller jouer dans la cours de récréation. Comment ils se sentent à ton avis ces deux copains ?

Elève 1 : Ils rigolent

Enseignante : Ils rigolent ? Pourquoi ils rigolent ?

Elève 1 : Parce que ils s'aiment

Enseignante : Parce qu'ils s'aiment ? Oui, et quoi d'autre ?

Elève 1 : Ils jouent.

Enseignante : Ils jouent ?

Elève 1 : Ils jouent à cache cache

Enseignante : Comment ils se sentent à ton avis ? Quand ils se revoient ?

Elève 1 : Ils rigolent

Enseignante : Ils rigolent ?

Elève 1 : Oui ils jouent à cache cache

Enseignante : Très bien, je te remercie X.

Entretien élève 17

Enseignante : Je vais te raconter plusieurs histoires, et tu vas essayer de deviner comment les personnages de ces histoires se sentent. C'est l'histoire de trois enfants, il y a deux filles, et un garçon. Le garçon s'appelle Kevin, il y a une fille qui s'appelle Claire, et une autre fille qui s'appelle Margot. Kevin et Margot sont très copains et ils s'amusent tous les deux mais ils ne veulent pas que leur copine Claire s'amusent avec eux. À ton avis, comment se sent Claire ?

Elève 17 : Parce que le papa il était venu et ils sont allés dans l'école.

Enseignante : Non ce n'est pas le papa, c'est un petit garçon, et une petite fille qui jouent ensemble et qui ne veulent pas jouer avec leur troisième copine. Comment elle se sent cette petite fille à ton avis ?

Elève 17 : Qu'il est pas gentil parce que

Enseignante: Ah tu crois qu'elle pense qu'ils ne sont pas gentils les copains ? Pourquoi ?

Elève 17 : Parce qu'il fait la bagarre à l'école, ils se battent

Enseignante : Ils ne font pas la bagarre, ils s'amuse mais ne veulent pas s'amuser avec avec leur copine. Comment se sent cette petite fille qui est seule ?

Elève 17 : Parce qu'il y a un garçon qui joue pas

Enseignante : Il y a un garçon qui ne joue pas ? Il ne veut pas jouer avec la petite fille alors comment elle se sent cette petite fille ?

Elève 17 : Parce qu'il joue pas... parce que la fille était venue avec le garçon parce que ... parce que c'était la fille était... parce qu'il a vu l'école... il a vu un garçon pour jouer dehors... parce qu'il a vu tout le monde dans la cour

Enseignante : Ah bon ?

Elève 17 : Parce qu'ils ont vu la dame et parce que le garçon il était puni... il a tapé parce que

Enseignante : Ah bon ?

Elève 17 : parce que la dernière fois il a tapé

[...]

Enseignante : Je te raconte une autre histoire. C'est une petite fille qui s'appelle Marie, qui rentre à la maison et qui a perdu son doudou. Alors comment se sent Marie à ton avis ?

Elève 17 : parce qu'il a perdu son nounours

Enseignante : et oui

Elève 17 : c'est quelqu'un qui l'a rendu

Enseignant : quelqu'un qui lui a rendu ?

Elève 17 : oui

Enseignante : Et comment elle se sent alors sans son doudou ?

Elève 17 : c'est un garçon

Enseignante : c'est un garçon qui lui a pris son doudou ?

Elève 17 : et oui parce qu'il a voulu... il a pleuré... parce que la fille

Enseignante : pourquoi il a pleuré ?

Elève 17 : parce que maman faut que faut que je le dise... parce que je veux le doudou maman

Enseignante : Aaaah. Si elle a perdu son doudou comment elle se sent cette petite fille ? Sans son doudou ?

Elève 17 : c'était le garçon qui avait mais parce que il voulait le cacher au bébé et c'était le bébé qui l'a caché

Enseignante : ah bon ?

Elève 17 : le doudou de la maman parce que cette maison il a vu un loup, non pas un loup, parce qu'il a, il était, il a vu dans un autre... parce que c'est le père Noël. Il l'a rendu parce que le bébé il a fait un câlin au père Noël parce qu'il a un autre doudou à la maman parce que parce que la maman de la sœur avec le bébé il se sont fait des bisous

Enseignante : Ah bon ?

Elève 17 : oui

Enseignante : je te raconte une dernière histoire. Ce sont deux copains, qui sont partis en vacances très très loin l'un de l'autre et quand ils se retrouvent à l'école, ils vont jouer tous les deux pendant la récréation. Alors à ton avis comment se sentent ces copains ?

Elève 17 : parce que le garçon avec les filles ils jouent à cache-cache

Enseignante : ils jouent à cache-cache, oui...

Elève 17 : et ensuite il compte 1, 2, 3, 4..

Enseignante : ah il compte

Elève 17 : et il faut que je trouve mon copain

Enseignante : et comment ils se sentent ces copains quand ils se retrouvent ? Ça fait très très longtemps qu'il ne se sont pas vus

Elève 17 : et oui il faut que je le retrouve... trouvé !

Enseignante : oui quand il se retrouvent ça veut dire qu'ils se voient... Comment ils se sentent ?

Elève 17 : parce qu'il a quelqu'un qui se voit... un garçon qui pleure mais je regardais là bas qu'il était venu avec... euh qu'il a perdu il était allé... qu'il a perdu et qui se revoit derrière. Après c'est un garçon qui le revoit et c'est toi, tu as perdu et je te retrouve

Enseignante : alors toi, comment tu te sens quand tu ne vois pas les copains de toutes les vacances, et tu revois les copains après les vacances à l'école, comment tu te sens de les revoir tous tes copains ?

Elève 17 : Et oui parce qu'il y a quelqu'un qui s'est fait mal dans la cour et encore un qui court

Entretien élève 7

Enseignante : Je vais te raconter de petites histoires. D'accord ? Alors c'est l'histoire de trois enfants, il y a un petit garçon et deux petites filles. Le petit garçon et la première petite fille, jouent ensemble mais ils n'ont pas envie de jouer avec la troisième petite fille, qui s'appelle Margot.

Elève 7 : Attends la sœur de élise elle s'appelle Margot

Enseignante : ah bon ? D'accord, mais à ton avis comment elle se sent, cette petite fille ? Cette Margot ?

Elève 7 : triste

Enseignante : triste, pourquoi ?

Elève 7 : parce que elle est toute seule personne veut jouer avec elle

[...]

Enseignante : Je te raconte une autre histoire, c'est Marie, qui a perdu son doudou. Elle rentre de l'école, et sa maman a perdu son doudou, elle ne le retrouve plu. À ton avis comment se sent Marie ?

Elève 7 : Triste

Enseignante : triste, pourquoi ?

Elève 7 : parce que sa mère a perdu son doudou

Enseignante : sa mère a perdu son doudou, mh mh, et si elle retrouve son doudou, elle va se sentir comment ?

Elève 7 : contente

[...]

Enseignante : Enfin la dernière histoire. Ce sont deux copains qui se retrouvent après les vacances. Ça fait très longtemps qu'ils ne se sont pas vus, et ils se retrouvent à l'école pour aller jouer dans la cour de récréation. Comment ils se sentent ?

Elève 7 : euh, bien.

Enseignante : Pourquoi ils se sentent bien ?

Elève 7 : parce que ça fait longtemps qu'ils ne sont pas allés à l'école

Enseignante : merci X

Entretien Elève 16

Enseignante : Je te raconte une petite histoire. Ce sont trois petits enfants, un petit garçon, une petite fille et une dernière petite fille qui s'appelle Margot.

Elève 16 : Mario

Enseignante : Margot

Elève 16 : Margot

Enseignante : le petit garçon et la petite fille, ils jouent tous les deux mais ils ne veulent pas que Margot joue avec eux.

Elève 16 : Ah

Enseignante : donc à ton avis comment se sent Margot ?

Elève 16 : euh, toute seule.

Enseignante : toute seule, et comment elle se sent ? Comment elle est ?

Elève 16 : triste

[...]

Enseignante : alors ensuite je te raconte une autre histoire, c'est Marie qui rentre de l'école, et elle arrive chez elle et elle découvre que sa maman a perdu son doudou, comment elle se sent à ton avis ?

Elève 16 : euh, et ben en fait et beh

Enseignante : à ton avis comment elle se sent ? Si sa maman a perdu son doudou ?

Elève 16 : Elle se sent triste

Enseignante : pourquoi ?

Elève 16 : Parce qu'elle a perdu son doudou

[...]

Enseignante : Dans la dernière histoire, ce sont deux copains qui sont partis en vacances très loin l'un de l'autre. Ils ne se sont pas vu depuis très longtemps. Ils reviennent à l'école et se retrouvent pour aller dans la cour de récréation. Comment ils se sentent à ton avis, ces deux copains ?

Elève 16 : bien

[...]

Entretien élève 12 :

Enseignante : C'est l'histoire de trois enfants, un petit garçon, une petite fille, et une troisième petite fille qui s'appelle Margot. Le petit garçon et la petite fille jouent ensemble, mais ils n'ont pas envie que Margot joue avec eux. À ton avis comment se sent Margot ?

Élève 12 : euh, triste

Enseignante : pourquoi ?

Élève 12 : parce qu'elle n'a pas de copains

(...)

Enseignante : Ensuite j'ai une autre histoire. C'est Marie, une petite fille qui rentre de l'école. Elle rentre chez elle et sa maman a perdu son doudou. À ton avis comment elle se sent ?

Élève 12 : euh, triste

Enseignante : pourquoi ?

Élève 7 : parce que et bien... elle l'a perdu dans la forêt

enseignante : elle l'a perdu dans la forêt sa maman ?

Élève 7 : oui

[...]

Enseignante : la dernière histoire, ce sont deux copains qui se retrouvent après les vacances. Ils sont partis en vacances très loin, ça fait longtemps qu'ils ne se sont pas vu, et ils retournent à l'école, se retrouvent et vont jouer dans la cour de récréation. Comment se sentent-ils à ton avis ?

Élève 7 : tristes

Enseignante : ils sont tristes ? Pourquoi ?

Élève 7 : parce qu'ils leur manquent, les copains

Enseignante : Les copains sont à l'école aussi. Ça fait très très longtemps qu'ils ne se sont pas vus parce qu'ils sont partis en vacances, mais c'est la rentrée scolaire, tout le monde revient à l'école, ils vont jouer pendant récréation. Comment ils se sentent à ton avis ?

Élève 7 : tristes

Enseignante : ils sont tristes de se retrouver dans la récréation ?

Élève 7 : oui

Entretien élève 2 :

Enseignante : Je vais te raconter des histoires, tu vas me dire ce que tu en penses. Ce sont trois petits enfants, qui sont à l'école maternelle, comme nous. Il y a un petit garçon, une petite fille, et enfin il y a une dernière petite fille qui s'appelle Margot. Le petit garçon et la petite filles jouent ensemble mais ils ont pas envie que Margot joue avec eux. Donc à ton avis comment elle se sent, cette petite Margot ?

Élève 2 : ...

Enseignante : à ton avis ?

Élève 2 : Parce qu'elle voulait jouer

Enseignante : Elle voulait jouer à ton avis ?

Élève 2 : *acquiesce*

Enseignante : Et quand les copains lui disent qu'il ne veulent pas jouer avec elle, comment elle se sent ?

Élève 2 : il leur a dit (incompréhensible)

Enseignante : il lui a quoi ?

Élève 2 : (incompréhensible)

Enseignante : elle va voir quoi ?

Élève 2 : (incompréhensible)

Enseignante : je n'ai pas compris

[...]

Enseignante : Ensuite c'est l'histoire de Marie. C'est une petite fille qui rentre de l'école et arrive chez elle, et sa maman a perdu son doudou. Comment elle se sent à ton avis ?

Élève 2 : ...

Enseignante : Elle arrive, et sa maman a perdu son doudou

Élève 2 : la mère elle l'a mis dans son sac

[...]

Enseignante : Comment elle se sent à ton avis avant de savoir qu'elle l'a mis dans le sac ?

Élève 2 : Elle va le prendre à l'école

Enseignante : D'accord. Et ensuite ce sont deux copains qui sont partis en vacances, très loin l'un de l'autre. Ça fait longtemps qu'ils ne se sont pas vus. Le jour de la rentrée scolaire, tous les copains retournent à l'école et ils se retrouvent pour jouer dans la cour de récréation, donc à ton avis comment se sentent ces copains ?

Élève 2 : ils vont jouer

Enseignante : ils vont jouer, et comment ils se sentent, d'aller jouer ?

Élève 2 : pour jouer

[...]

Entretien élève 15

Enseignante : Je vais te raconter de petites histoires, tu es prêt ? C'est l'histoire [...] de trois petits enfants. Il y a un petit garçon, une petite fille et une troisième petite fille qui s'appelle Margot. Le petit garçon et la petite fille ils s'amuse tous les deux mais ne veulent pas jouer avec Margot. À ton avis comme se sent Margot ?

Élève 15 : Elle est gentille

Enseignante : Margot est gentille ? Et à ton avis comment elle se sent si les copains ils ne veulent pas jouer avec elle ?

Élève 15 : parce qu'il veut pas être sa copine

[...]

Enseignante : Je raconte une autre histoire, c'est une petite fille qui s'appelle Marie, qui rentre à la maison et qui se rend compte que sa maman a perdu son doudou. À ton avis comment se sent Marie ?

Élève 15 : ...

Enseignante : Comment elle est à ton avis Marie ?

Élève 15 : [inaudible]

Enseignante : Je n'entends pas X

Élève 15 : un ourson

Enseignante : un ourson ? Et comment elle se sent Marie ? Elle rentre à la maison et il n'y a plus son doudou. Comment elle réagit ?

Élève 15 : [inaudible]

Enseignante : elle rit ?

Élève 15 : Il est dans le lit

Enseignante : D'accord. Et ensuite la dernière histoire c'est deux copains qui partent en vacances très loin l'un de l'autre, ils ne se voient pas de très longtemps et le jour de la rentrée scolaire, ils se retrouvent à l'école avec tous les copains et vont en récréation ensemble. À ton avis comment ils se sentent ?

Élève 15 : ils sont gentils

[...]

Entretien élève 3

Enseignante : C'est l'histoire de trois petits enfants. Il y en a un qui s'appelle Kevin, une qui s'appelle Claire, et la dernière petite fille s'appelle Margot. Le petit garçon et la petite fille, Kevin et Claire s'amusent tous les deux, mais ne veulent pas que Margot jouent avec eux. À ton avis, comment se sent Margot ?

Élève 3 : euh, seule

Enseignante : elle se sent seule, pourquoi elle se sent seule ?

Élève 3 : parce que elle veut pas qu'elle joue avec elle

[...]

Enseignante : Je te raconte une autre histoire. Cette fille qui s'appelle Marie. Elle rentre de l'école, et se rend compte que sa maman a perdu son doudou. Comment se sent cette petite fille à ton avis ?

Élève 3 : seule

Enseignante : seule, pourquoi ?

Élève 3 : parce qu'elle a pas son doudou

Enseignante : parce qu'elle a pas son doudou... et comment elle se sentirait si sa maman retrouvait son doudou ?

Élève 3 : elle serait contente

(...)

Enseignante : La dernière histoire, c'est celle de deux copains qui sont partis en vacances, très loin l'un de l'autre et qui ne se sont pas vus depuis très longtemps. Ils se retrouvent après les vacances. Tout le monde retourne à l'école et ces deux copains se retrouvent. À ton avis, comment se sentent-ils ?

Élève 3 : euh pas bien

Enseignante : pas bien ? Pourquoi ?

Élève 3 : parce qu'ils sont malades

Entretien élève 6

Enseignant : C'est l'histoire de trois petits enfants, tu m'écoutes ? Un petit garçon, une petite fille et une troisième petite fille qui s'appelle Margot. Le petit garçon et la petite fille jouent ensemble mais ne veulent pas jouer avec Margot. Alors comment se sent Margot à ton avis ?

Élève 6 : triste

Enseignante : pourquoi ?

Élève 6 : Elle ne veut pas jouer avec les autres

[...]

Enseignant : Ensuite c'est l'histoire d'une petite fille qui s'appelle Marie. Elle rentre à la maison après l'école, et sa maman a perdu son doudou. À ton avis comment elle se sent cette petite Marie ?

Élève 6 : Elle pleure.

Enseignante : elle pleure ? Pourquoi ?

Élève 6 : elle a perdu son doudou à son école

[...]

Enseignante : La dernière histoire c'est celle de deux copains qui sont partis en vacances et qui ne se sont pas vus depuis très longtemps. C'est la rentrée scolaire, ils se retrouvent ces deux copains pour aller jouer dans (à) la cour de récréation. Donc à ton avis comment se sentent ces deux copains ?

Élève 6 : je ne sais pas

Enseignante : tu ne sais pas ? Ça fait très longtemps qu'ils ne se sont pas vus, et ils se retrouvent dans la cour de récréation. Comment ils se sentent à ton avis ?

Élève 6 : contents

(...)

Entretien élève 19 :

Enseignante : C'est l'histoire de trois enfants, un petit garçon, une petite fille et une dernière petite fille qui s'appelle Margot. Le petit garçon et la petite fille jouent ensemble mais ne veulent pas jouer avec Margot. À ton avis comment se sent Margot ?

Élève 19 : Elle ne se sent pas gentille

Enseignante : Elle ne se sent pas gentille ? Pourquoi ?

[...]

Enseignante : Ensuite c'est l'histoire de Marie, qui rentre à la maison après l'école, et se rend compte que sa maman a perdu son doudou.

Élève 19 : Tu connais Marraine ?

Enseignante : Non je connais pas marraine

élève 19 : c'est la copine à ma maman.

Enseignante : Je te raconte une histoire, j'aimerais qu'on parle de cette histoire. De Marie, qui a perdu son doudou, comment elle se sent Marie à ton avis ?

Élève 19 : elle se...

Enseignante : comment elle se sent ? Comment elle est ?

Élève 19 : Elle veut dormir

[...]

Enseignante : La dernière histoire, c'est celle de deux copains qui ne se sont pas vus depuis très très longtemps, parce qu'ils étaient en vacances. Tous les copains retournent à l'école maternelle et vont en récréation ensemble. Comment se sentent-ils ces copains à ton avis ?

Élève 19 : hum...

Enseignante : Que font-ils quand ils vont en récréation à ton avis ?

Élève 19 : ils ne font pas ça

Enseignante : ils ne font pas quoi ?

Élève 19 : ils courent

Entretiens du 11 Mai (élèves 6 et 19 absents)

Entretien élève 15

Enseignante : La dernière fois, je t'ai raconté de petites histoires, tu t'en souviens ? La première histoire est celle d'un petit garçon et d'une petite fille qui ne veulent pas jouer avec leur copine Margot. À ton avis, comment se sent Margot ?

Elève 15 : Triste

Enseignante : Triste ? D'accord. L'autre histoire c'est celle de Marie. Une petite fille qui, en rentrant de l'école, se rend compte que sa maman a perdu son doudou. À ton avis comment se sent cette petite fille ?

Elève 15 : il va le mettre dans le lit

Enseignante : Non, son doudou est perdu. Elle a perdu son doudou, comment elle se sent à ton avis ?

Elève 15 : il est dans le lit

Enseignante : Ma dernière histoire est celle de deux copains qui ne se sont pas vus depuis très longtemps car ils étaient en vacances. Le jour de la rentrée scolaire, ils se retrouvent et vont s'amuser ensemble dans la cour de récréation. À ton avis comment se sentent ces petits garçons ?

Elève 15 : Je ne sais pas

Enseignante : Si toi tu ne vois pas les copains pendant très longtemps, et que tu les retrouves dans la cour de récréation, comment tu te sens ?

Elève 15 : la copine

Enseignante : Oui, comment tu te sens quand tu retrouves la copine ?

Elève 15 : je ne sais pas

Entretien élève 2

Enseignante : Je ne sais pas si tu te souviens des petites histoires que je t'avais racontées. La première était celle d'un petit garçon et d'une petite fille qui jouent ensemble dans la cour de récréation, mais qui ne veulent pas jouer avec leur copine Margot. À ton avis comment se sent Margot ?

Elève 2 : elle veut jouer

Enseignante : Elle veut jouer, tu as raison. Alors comment se sent-elle, puisqu'elle est seule ?

Elève 2 : elle ne veut pas voir ses copains.

Enseignante : Ensuite, c'était l'histoire de Marie. Une petite fille qui rentre chez elle et qui a perdu

son doudou. Comment se sent-elle à ton avis ?

Elève 2 : parce qu'elle l'a laissé à la maison

Enseignante : Elle rentre chez elle et ne retrouve plus son doudou, comment se sent-elle à ton avis ?

Elève 2 : il est sous la table

Enseignante : La dernière histoire est celle de deux petits garçons qui ne se sont pas vus depuis très longtemps. Ils se retrouvent à l'école et vont jouer ensemble dans la cour de récréation. À ton avis comment ils se sentent ?

Elève 2 : il attendait son copain

Enseignante : Oui, alors comment il se sent quand il voit son copain arriver ?

Elève 2 : Parce que c'étaient pas ses amis.

Enseignante : D'accord, et quand il est avec ses copains, il est comment ce petit garçon ? Quand il retrouve ses amis ?

Elève 2 : il l'a retrouvé

Entretien élève 17

Enseignante : Je t'avais raconté trois petites histoires, il y a quelques temps, tu t'en souviens ? La première était l'histoire d'un petit garçon et d'une petite fille qui jouent ensemble dans la cour de récréation. Ils ne veulent pas jouer avec leur copine Margot. À ton avis comment se sent Margot ?

Elève 17 : Parce que la fille elle ne veut pas jouer avec ce garçon

Enseignante : Non, alors comment elle se sent, toute seule ?

Elève 17 : Parce qu'il n'y a pas de garçon

Enseignante : Elle est comment ?

Elève 17 : elle est triste.

Enseignante : Oui, elle est triste. Ensuite, je te raconte une seconde histoire. C'est celle de Marie, qui rentre à la maison et a perdu son doudou. À ton avis comment elle se sent ? Comment elle est ?

Elève 17 : Elle est... la tristesse

Enseignante : Tu crois qu'elle ressent de la tristesse ?

Elève 17 : acquiesce

Enseignante : La dernière histoire c'est celle de deux copains qui ne se sont pas vus depuis très longtemps. Ça y est : ils retournent jouer ensemble dans la cour de récréation. À ton avis, comment

ils se sentent ces copains.

Elève 17 : La peur !

Enseignante : Ils ont peur ? Pourquoi ?

Elève 17 : Parce qu'il a ... qui fait peur.

Enseignante : Ah bon ? Ils ne se sont pas vus depuis très longtemps et quand ils se retrouvent dans la cour de récréation à ton avis ils ont peur ?

Elève 17 : Oui

Enseignante : Très bien, merci.

Entretien élève 1

Enseignante : Je ne sais pas si tu te souviens que je t'avais raconté de petites histoires la dernière fois. La première histoire était celle d'un petit garçon, d'une petite fille et d'une troisième petite fille. Le petit garçon et la petite fille jouent ensemble mais ils ne veulent pas que leur copine Margot joue avec eux. À ton avis comment elle se sent ?

Elève 1 : elle se sent triste

Enseignante : Tu penses qu'elle se sent triste ? D'accord. La seconde histoire est celle de Marie, tu te rappelles, qui rentre chez elle et qui a perdu son doudou. Donc à ton avis comment elle se sent ?

Elève 1 : elle se sent triste

Enseignante : Pourquoi ?

Elève 1 : elle a perdu son doudou.

Enseignante : Et oui. Enfin, c'est l'histoire de deux copains, qui ne se sont pas vus pendant très longtemps car c'était les vacances, et quand ils reviennent à l'école ils se retrouvent pour aller jouer en cour de récréation. Comment se sentent-ils à ton avis ?

Elève 1 : Ils se sentent rigolos

Enseignante : Pourquoi ?

Elève 1 : Parce qu'ils s'amuse

Enseignante : Très bien, je te remercie.