



HAL
open science

Améliorer le climat de classe par un enseignement ludique des compétences psychosociales du vivre-ensemble

Marion Lucet

► To cite this version:

Marion Lucet. Améliorer le climat de classe par un enseignement ludique des compétences psychosociales du vivre-ensemble. Education. 2018. dumas-01932582

HAL Id: dumas-01932582

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01932582>

Submitted on 10 Dec 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année

AMELIORER LE CLIMAT DE CLASSE PAR UN ENSEIGNEMENT LUDIQUE DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES DU VIVRE-ENSEMBLE

Mots Clefs : jeu, conflit, climat scolaire, vivre-ensemble, compétences psychosociales

Présenté par : Marion Lucet

Encadré par : Dominique Lagraula

TABLE DES MATIERES

Introduction	2
1. Les fondements scientifiques à l'origine de l'expérience.....	4
1.1. Le vivre-ensemble, clé de voûte pour prévenir la violence et améliorer le climat scolaire... 4	4
1.1.1. Conflit ou violence dans la classe à l'origine d'un mauvais climat ?.....	4
1.1.2. Interdépendance entre prévention de la violence et climat scolaire	6
1.2. Développer les compétences psychosociales à l'école pour améliorer le climat de classe.....	8
1.2.1. Les compétences psychosociales, vectrices du vivre-ensemble	8
1.2.2. Définition des compétences psychosociales (CPS)	9
1.2.3. Les compétences psychosociales dans le programme	12
1.3. Travailler les compétences psychosociales nécessaires au vivre-ensemble par le jeu	14
1.3.1. Définition du jeu	14
1.3.2. Utiliser le jeu à l'école	16
1.3.3. Quels types de jeux utiliser en classe ?.....	17
1.3.4. Travailler les compétences psychosociales par le jeu en Enseignement Moral et Civique .	19
2. Présentation de l'expérience mise en œuvre pour améliorer le climat de classe.....	21
2.1. L'utilisation de jeux en Enseignement Moral et Civique (EMC).....	21
2.1.1. Une expérience pleinement intégrée à la programmation	21
2.1.2. Des séquences sur le vivre-ensemble censées améliorer les relations interpersonnelles	22
2.1.3. Présentation des jeux utilisés et déroulement	23
2.2. Les indicateurs utilisés pour mesurer l'évolution du climat de classe.....	26
2.2.1. Le point de vue de l'élève : sondage sur le climat de classe	27
2.2.2. Le point de vue du professeur : le thermomètre de classe	28
2.2.3. Un point de vue plus objectif : le recensement des conflits.....	29
3. Analyse de l'expérience en classe : relevé des indicateurs et analyse de l'évolution... 30	30
3.1. Le sondage, indicateur de la mauvaise entente persistante entre élèves mais d'un bien-être individuel augmenté	30
3.2. Le thermomètre, témoin de l'effet de la fréquence des jeux.....	32
3.3. Un point de vue plus objectif : le recensement des conflits.....	32
Conclusion	34
Bibliographie	36
Annexes	38

INTRODUCTION

Mon année de stage en tant que professeure des écoles se déroule dans une classe de CM1 de l'école Emile Levassor, dans le 13^{ème} arrondissement de Paris. La classe est composée de vingt-cinq élèves, dont deux élèves allophones qui relèvent des enseignements d'UPE2A et s'incluent progressivement dans la classe au cours de l'année. Les apprentissages se déroulent donc alternativement avec vingt-trois et vingt-cinq élèves. L'école est localisée en secteur REP, les critères menant à ce classement sont essentiellement liés à la multiculturalité. Beaucoup d'élèves vivent dans un cadre non francophone et certains sont arrivés en France récemment. En dehors des deux élèves en UPE2A, deux autres élèves étaient en classe CLIN l'an passé.

En conséquence de ces différences multiculturelles notamment, le climat de classe s'est vite révélé tendu. Dès la première période, les conflits entre élèves ont été nombreux, prenant la forme d'insultes, moqueries, bousculades voire échanges de coups. Lors de la période 2, j'ai ressenti une dégradation accrue de l'entente entre élèves, avec des conflits incessants tout au long de la journée. Les apprentissages en ont été fortement perturbés et le travail de groupe s'est révélé presque impossible. Enfin en dehors de l'aspect relationnel entre élèves, le climat de classe a été marqué dès le début d'année par un manque de respect envers l'enseignant et les règles de classe par un groupe d'élèves.

Dès la première période nous avons pris, en accord avec mon binôme, des mesures pour contrer ces difficultés. Tout d'abord nous avons organisé la programmation en Enseignement Moral et Civique (EMC) de sorte que les droits, les devoirs, les règles mais aussi les compétences psychosociales soient travaillées dès le début d'année par des méthodes classiques telles que les échanges, l'établissement d'une charte, des discussions autour de textes. En période 2, nous avons modifié la programmation initialement prévue pour accélérer la mise en œuvre des thématiques liées à la fraternité, aux différences et au vivre-ensemble, principalement au travers de l'album « 7 milliards de visages »¹ dans un premier temps. En parallèle, nous avons mis en place des outils pour essayer d'améliorer la discipline, comme un système de points selon le comportement en classe et un thermomètre coloré signalant au quotidien la dégradation de l'environnement de travail. Aucun résultat significatif n'a été observé suite à ces mesures.

¹ Spier Petter, *Sept milliards de visages*, Ecole des loisirs, 2009 (45p.).

Les particularités de ma classe et l'échec des tentatives d'apaisement m'ont amenée à axer mon mémoire sur l'amélioration du climat de classe par de nouveaux moyens. Il m'a paru essentiel de continuer à accorder une place importante à l'EMC, mais plutôt vis à vis de la connaissance de soi et de l'autre, des émotions et de la communication. Le jeu, vecteur de motivation et de lien social chez les enfants, m'est apparu comme une solution potentielle d'amélioration de l'environnement de travail.

Je me suis posée la question suivante : dans le but d'améliorer le climat de classe, le jeu peut-il être un outil efficace à utiliser en Enseignement Moral et Civique pour développer le vivre-ensemble ?

Mon expérience s'est donc articulée autour de la mise en place de jeux en EMC, et a visé la vérification des hypothèses suivantes : le jeu, qui permet généralement de rassembler des enfants différents autour d'une activité plaisante, peut permettre aux élèves d'apprendre à se connaître et à accepter leurs différences, d'améliorer l'entente et donc de diminuer les conflits entre élèves. En raison de la motivation qu'il génère, la reconnaissance des enfants envers ce type de dispositif pourrait également avoir un effet bénéfique sur le respect des règles de classe et le lien entre élèves et professeurs.

Initialement, l'expérience aurait dû se dérouler sur les périodes 3 et 4. Cependant, compte tenu de la très forte dégradation du climat de classe en période 2, il m'a paru important de lancer le projet au plus vite. Après avoir avancé la programmation sur les différences et avoir traité de cette thématique par le biais d'un album, j'ai donc tout de suite commencé à mettre en place l'expérience. Les contraintes ont principalement été les suivantes : le besoin d'adapter rapidement les activités ludiques en raison d'une précipitation par rapport au programme initial, ainsi que l'alternance avec le binôme qui a créé de fortes ruptures dans le dynamisme et les résultats obtenus par les jeux.

La construction de mon expérience sera mise en perspective avec les apports théoriques sur le climat de classe, les compétences psychosociales et le jeu dans la première partie de ce mémoire, dans laquelle elle sera aussi rattachée aux programmes d'enseignement. Mes choix en termes d'activités ludiques et d'indicateurs de l'évolution du climat de classe seront décrits dans une seconde partie, qui présentera la programmation et le déroulement du projet mené. Enfin une analyse critique, réalisée à l'aide de ces indicateurs, sera effectuée en troisième partie.

1. Les fondements scientifiques à l'origine de l'expérience

1.1. Le vivre-ensemble, clé de voûte pour prévenir la violence et améliorer le climat scolaire

Dans la classe, il a été observé une tension croissante entre les différents acteurs, élèves et professeurs, mais surtout entre les élèves. En effet si les problèmes de discipline ont été plutôt constants depuis septembre, ce sont surtout les conflits entre élèves qui ont suivi une courbe de progression exponentielle lors du premier trimestre. Or gérer ces problèmes et notamment installer une forme de discipline constitue une étape normale de la vie de classe des premiers mois mais la tension est censée s'apaiser grâce aux dispositifs mis en œuvre afin de laisser plus de place aux apprentissages durant le reste de l'année. En effet la multiplicité des conflits de toutes sortes, entre élèves, avec le professeur ou la communauté éducative, nuit au climat scolaire et aux apprentissages.

Avant toute chose, il est nécessaire de définir le conflit afin de mieux comprendre son rôle, ses différents aspects et de mieux savoir comment agir dessus et dans quel cadre.

1.1.1. Conflit ou violence dans la classe à l'origine d'un mauvais climat ?

Historiquement, le conflit revêt une connotation « négative, il est considéré comme un dérèglement »². Cela tient de son origine du bas latin « *conflictus* » qui signifie « lutte, combat », du latin classique « *confligere* », qui signifie « lutter »³.

Aujourd'hui, une définition plus étendue du conflit est la suivante : « opposition de sentiments, d'opinions, d'intérêts »² et au fil des études dédiées à ce sujet, les professionnels ont commencé à le considérer comme « constitutif et créateur du sujet, de son identité, source de développement »¹. En pédagogie, les professionnels soutenant le modèle socioconstructiviste utilisent d'ailleurs le conflit sociocognitif comme outil de construction des

² Bayada Bernadette, Bisot Anne-Catherine, Boublault Guy, Gagnaire Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, Lyon, Chronique Sociale, 2004, (142p.).

³ Larousse, « Conflit », en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conflit/18127> (consulté le : 20/11/2017).

apprentissages. Les conflits peuvent être classés selon qu'ils mettent en jeu une ou plusieurs personnes, un ou plusieurs groupes.

Les enjeux ont ainsi évolué vers une gestion non-violente des conflits et une prévention ne visant non pas à éradiquer le conflit, de plus en plus considéré comme normal voire essentiel, mais à le limiter et l'encadrer par une meilleure prévention, afin d'éviter que le conflit ne se transforme en violence, plus problématique.

Il est en effet important de distinguer le conflit de la violence. Ce dernier concept est difficile à définir dans la mesure où « il n'y a pas une mais des violences »⁴. La prise en compte et la définition des violences à l'école ont elles aussi fortement évolué, de la violence de l'école sur l'élève dans les années 1980 à la violence de l'élève sur l'école dans les années 1990. Aujourd'hui, « la violence à l'école s'actualise dans le quotidien scolaire en prenant la forme de microviolences »⁵, de différents types et tournés à la fois entre les élèves ou vers le professeur ou l'institution. « Ces incidents révèlent un quotidien scolaire exposé à d'innombrables écarts de conduite, du bavardage en classe à la bagarre de cour de récréation, du refus de travailler aux insultes, de l'absentéisme au tabassage »⁴.

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

Ce n'est pas tant la prévention des conflits mais la prévention de leur caractère répété et de leur évolution vers une violence quotidienne qui pose problème dans la classe. Elle engendre mal-être et apprentissages ralentis, et aboutit à la constance d'un mauvais climat de classe.

⁴ Bayada Bernadette, Bisot Anne-Catherine, Boublault Guy, Gagnaire Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, Lyon, Chronique Sociale, 2004, (142p.).

⁵ Carra, Cécile « Derrière l'évidence de la violence à l'école », *Cahiers pédagogiques : Violences, l'école en cause ?*, n°488, 2011, pages (p. 11-13).

1.1.2. Interdépendance entre prévention de la violence et climat scolaire

1.1.2.1. Le climat scolaire, pour le bien-être et la réussite de tous

Le climat scolaire se présente comme une notion complexe de part la multiplicité de ses facteurs. Le School Climate Center le définit comme suit⁶ :

Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.

La conceptualisation du climat scolaire comme vecteur d'une réussite scolaire est due à la réalisation de « deux enquêtes d'ampleur nationale conduites par l'Observatoire international de la violence à l'école en 2010 et par la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale) en 2011 »⁷, qui ont menées à la réalisation d'un rapport sur le climat scolaire en 2012. Le choix des auteurs de ces enquêtes montre bien le lien étroit existant entre la prévention de la violence, le climat scolaire et la réussite scolaire.

En continuité, l'un des objectifs de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 est « 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 »⁸.

⁶ Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R., 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, (25 p.).

⁷ Esen, « Climat scolaire : une approche systémique », *Esenesr*, 2013, en ligne : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/priorites-nationales/climat-scolaire/climat-scolaire-une-approche-systemique/> (consulté le : 23/12/2017).

⁸ Legifrance, « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », *Legifrance*, 2013, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984> (consulté le : 28/12/2017).

L'idée sous-tendant cet axe est qu'un « climat scolaire serein est une condition essentielle pour assurer de bonnes conditions de travail et le bien-être et l'épanouissement des élèves. »⁹. Selon les recherches scientifiques, un climat scolaire positif permet¹⁰ :

- *L'amélioration des résultats scolaires*
- *L'amélioration du bien-être des élèves et des adultes*
- *La diminution notable du harcèlement*
- *La diminution des problèmes de discipline*
- *La diminution des inégalités scolaires*
- *Une plus grande stabilité des équipes*
- *Une baisse de l'absentéisme et du décrochage scolaire*

1.1.2.2. Construire le vivre-ensemble pour agir sur le climat scolaire

Le guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire »¹⁰ réalisé par le Ministère de l'Education Nationale présente sept facteurs déterminants sur lesquels agir afin d'améliorer le climat scolaire :

- *Agir sur la dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe*
- *Adopter des stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves*
- *Agir sur la justice scolaire, avec un cadre et des règles explicites et explicitées*
- *Prévenir les violences et le harcèlement*
- *Privilégier la coéducation avec les familles*
- *Interagir en contexte : le lien avec les partenaires*
- *Agir sur la qualité de vie à l'école : le temps et l'espace*

Canopé résumé l'ensemble de ces recommandations en faveur du climat scolaire par le fait « d'agir sur les différents éléments structurels et contextuels pour construire le bien vivre-ensemble, le bien-être des élèves et de l'ensemble des personnels dans l'école »¹¹.

⁹ Ministère de l'Education Nationale, « Climat scolaire et prévention des violences », *Education.gouv.fr*, mise à jour décembre 2017, en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html> (consulté le : 20/11/2017).

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale (Dgesc/DMPVMS), « Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire », *reseau-canope.fr*, 2015, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf (consulté le : 20/11/2017).

¹¹ Réseau Canopé, *Canopé*, en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/vivre-ensemble/climat-scolaire.html> (consulté le : 20/11/2017).

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

Le climat de classe est une composante du climat scolaire, mais concerne plus particulièrement ce qui se joue au sein de la classe. L'action en faveur du climat scolaire, qui revêt différentes formes, a été conçue comme un outil de prévention contre les problèmes de violence, d'inégalités et pour améliorer les résultats scolaires. Un cercle vertueux peut se former, mêlant action sur le climat pour prévenir la violence et action sur la violence pour améliorer le climat. La clé de voûte permettant d'intervenir directement sur les deux est le développement du vivre-ensemble, indispensable au bien-être de tous au sein de l'école et de la classe.

1.2. Développer les compétences psychosociales à l'école pour améliorer le climat de classe

1.2.1. Les compétences psychosociales, vectrices du vivre-ensemble

Vivre ensemble, c'est « développer une cohabitation harmonieuse entre individus »¹². C'est vivre avec les autres dans un climat serein. Or toute expérience de vie en société, quelque soit la taille et les caractéristiques de la société, nécessite que chacun apprenne à trouver sa place en laissant une place aux autres. Pour ce faire, les individus doivent « développer des habiletés sociales, ou compétences psychosociales, qui s'acquièrent au même titre que les compétences disciplinaires »¹³. Le guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire » précise que l'un des leviers d'action pour améliorer le vivre-ensemble est un « cadre clair et un apprentissage des compétences sociales »¹⁴. Il précise que des études « révèlent qu'un

¹² Larousse, « Vivre-ensemble », en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vivre-ensemble/10910799> (consulté le : 28/12/2017).

¹³ Dore Louise, Rosenberg Sandra, *Bien s'entendre pour apprendre*, Québec, Chenelière/McGraw-Hill, 2003 (181p.). Adapté de : Canter Lee, Petersen Katia, *Teaching Students To Get Along*, Los Angeles, Solution Tree, 1995, (166p.).

¹⁴ Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS), « Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire », *reseau-canope.fr*, 2015, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf (consulté le : 20/11/2017).

apprentissage des compétences sociales entraîne sur une période de 3 à 5 ans une augmentation des résultats scolaires et une diminution de la violence ».

En effet, parmi les leviers pour agir contre la violence et le harcèlement, signes explicites d'une incapacité à vivre ensemble, Benoit Galand¹⁵ distingue plusieurs leviers d'action, parmi lesquels la mise en place de dispositifs visant à former les élèves à certaines compétences sociales et émotionnelles pour développer d'autres manières d'agir. Marie-Odile Le Masson¹⁶ dénonce un « déni du système scolaire français vis à vis de l'intelligence émotionnelle, qui engendre en retour des comportements inadaptés, de l'agressivité, de la passivité et du stress ».

Certains élèves n'ont pas appris à vivre ensemble donc à partager, coopérer, écouter, communiquer de manière non-violente, ce qui peut avoir des répercussions même à l'âge adulte. Vivre avec les autres s'apprend, grâce à l'acquisition de diverses compétences.

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

Comme vu précédemment, prévenir la violence quotidienne présente dans la classe peut passer par une action sur le climat de classe, elle-même découlant d'un travail sur le vivre-ensemble. Or savoir vivre ensemble est un savoir-être qui nécessite de nombreuses compétences, appelées compétences psychosociales. Prendre ces compétences comme appui pour notre expérience de classe permettra de donner un cadre au projet.

1.2.2. Définition des compétences psychosociales (CPS)

1.2.2.1. Définition selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)

Le concept de compétences psychosociales fait son apparition en 1986 dans la charte d'Ottawa, où il est présenté comme un élément essentiel de promotion de la santé. En favorisant un bien-être général, l'acquisition de ces compétences permet de prévenir les conduites à risque et la consommation de substances psychoactives.

¹⁵ Galand, Benoit, « Le « harcèlement entre élèves », phénomène méconnu », *Cahiers pédagogiques : Violences, l'école en cause ?*, n°488, 2011, pages (p. 21-22).

¹⁶ Le Masson, Marie-Odile, « Une aide pour analyser et agir », *Cahiers pédagogiques : Le climat scolaire*, n°523, 2015, pages (p. 12-13).

En 1993, l'Organisation Mondiale de la Santé définit les compétences psychosociales comme¹⁷ :

La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé dans son sens le plus large, en termes de bien-être physique, mental et social.

Ces compétences sont au nombre de dix, et sont souvent regroupées par deux :

- Savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée créative et avoir une pensée critique
- **Savoir communiquer efficacement et être habile dans ses relations interpersonnelles**
- **Avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres**
- **Savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions**

Les compétences en gras sont particulièrement importantes pour le vivre-ensemble et donc pour le climat de classe. Elles permettent directement d'apprendre à interagir de manière adéquate et harmonieuse avec autrui.

1.2.2.2. Le développement de l'enfant et les compétences psychosociales

Chez l'enfant et donc dans le cadre de l'école, le développement des compétences psychosociales est dépendant du développement de l'enfant. « Depuis sa naissance, l'être humain se développe tant corporellement que cognitivement »¹⁸. En termes de développement social et affectif, l'enfant entre très tôt en interaction avec les autres. Il sait comprendre les expressions et les états mentaux de ses proches, y réagir. A partir de 5/6 ans, il sait se contrôler,

¹⁷ OCCE, « Les compétences psychosociales », *OCCE.coop*, en ligne : <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/2nd/at/001.pdf> (consulté le : 20/11/2017).

¹⁸ Ait Slimane, Sophia, *Développer les compétences psychosociales des élèves, notamment l'empathie, afin de prévenir les comportements violents à l'école et dans la vie du futur citoyen (CE1)*, Paris, Dumas, 2015 (31 p.).

choisir ses amis et négocier avec l'adulte¹⁹. En cycle 3, entre 6 et 11 ans, l'enfant atteint de nouvelles phases de développement qui lui permettront d'acquérir de nouvelles compétences sociales : il peut dépasser l'égoïsme pour s'ouvrir à une décentration et une réversibilité de la pensée progressives. Grâce à son développement naturel, l'enfant acquiert donc des possibilités, des ouvertures à de nouvelles compétences, notamment permettant de vivre ensemble. Néanmoins ces capacités doivent être exploitées et l'enseignement de ces compétences doit être explicite afin de leur donner du sens et de la solidité.

1.2.2.3. Les compétences psychosociales, principaux outils de la communication non-violente

Les compétences psychosociales sont aujourd'hui reconnues comme²⁰ :

Un déterminant clé de la santé et du bien-être. L'insuffisance du développement des compétences psychosociales est l'un des déterminants majeurs de comportements à risque tels que la prise de substances psychoactives, les comportements violents et les comportements sexuels à risque.

La communication non-violente a été mise au point par Marshall B. Rosenberg, docteur en psychologie, dans les années 1960. Elle s'attache à instaurer des relations fondées sur une coopération harmonieuse, sur le respect de soi et des autres. Sa pratique repose sur l'expérimentation d'un nouveau modèle qui a pour principaux objectifs « l'identification des sentiments, des besoins et la formulation d'une demande en vue de les satisfaire »²¹. Elle vise à transformer des conflits, qui risquent de déboucher sur de la violence, en de simples dialogues.

Marshall Rosenberg²² identifie quatre étapes nécessaires pour communiquer correctement avec autrui, de manière non-violente :

¹⁹ Florin, Agnès, *Introduction à la psychologie du développement*, Paris, Dunod, 2003 (128 p.).

²⁰ Lamboy, Béatrice, « Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances », *La Santé en Action : développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes*, n°431, 2015, pages (p. 12-16).

²¹ Maillard, Catherine, « La communication non violente mode d'emploi », *Psychologies.com*, 2011, en ligne : <http://www.psychologies.com/Therapies/Toutes-les-therapies/Psychotherapies/Articles-et-Dossiers/La-Communication-non-violente-mode-d-emploi> (consulté le : 28/12/2017).

²² B. Rosenberg, Marshall, *Vers une éducation au service de la vie*, Québec, Les éditions de l'Homme, 2007 (165 p.). Traduit de : B. Rosenberg, Marshall, *Life-enriching education*, Puddle Dancer Press, 2003 (192p.).

1. Faire des observations claires sans y mêler d'évaluation, de jugement
2. Identifier et exprimer clairement ses sentiments
3. Exprimer le lien entre ses sentiments et ses besoins non satisfaits
4. Effectuer une demande concrète et négociable à l'autre

En préalable à cette communication non-violente, nous retrouvons bien les compétences psychosociales énoncées plus haut, relevant à la fois de l'identification et de l'expression des sentiments et des émotions mais aussi des besoins, de la gestion du stress lors de la situation de communication, et de la capacité d'empathie pour une expression et une interprétation sans jugement des messages.

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

Les compétences psychosociales sont un élément introduit dans le cadre de la prévention de la santé, puisque ces compétences visent un bien-être général physique et mental. C'est le bien-être mental visé qui est vecteur d'un bon vivre-ensemble. Pouvoir vivre ensemble, c'est avant tout pouvoir communiquer de manière non-violente, un concept utilisé par Gandhi et ayant donné naissance à une véritable méthode de communication à partir des années 1960. Cette méthode nécessite des compétences psychosociales de la part des membres qui entrent en communication. En CM1, le développement de l'enfant devrait permettre l'acquisition de ces compétences.

1.2.3. Les compétences psychosociales dans le programme

« L'Enseignement Moral et Civique a notamment pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble »²³ et d'apporter aux élèves des connaissances et des compétences autour de quatre axes principaux :

- Penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie).

²³ Education Nationale, « Programme d'enseignement moral et civique », *Education.gouv.fr*, 2015, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 (consulté le : 29/09/2017).

- Comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline).
- Reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés).
- Construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens).

L'ensemble des compétences psychosociales telles que définies par l'Organisation Mondiale de la Santé apparaît dans l'Enseignement Moral et Civique, par le biais de l'apprentissage de la connaissance de soi et de l'autre, des méthodes de communication non-violente développées grâce aux messages clairs, et de l'empathie notamment.

En plus de ce créneau horaire dédié, les compétences psychosociales apparaissent dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et sont ainsi travaillées de manière transversale en classe.

Les compétences psychosociales étant avant tout un concept visant initialement la prévention de la santé, il n'est pas étonnant de les retrouver aussi dans le descriptif d'un des trois axes du parcours éducatif de santé développé de la maternelle au lycée. En effet le premier axe, l'éducation à la santé, est fondé « sur le développement des compétences psychosociales en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture »²⁴.

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

L'amélioration du vivre-ensemble et du climat scolaire dépend en partie de l'acquisition des compétences psychosociales, travaillées de manière transversale dans toutes les disciplines et de manière spécifique en EMC. C'est grâce à l'EMC, et principalement tout ce qui a trait à la communication non-violente, que les compétences psychosociales nécessaires au vivre-ensemble pourront être travaillées.

²⁴ Education Nationale, « Le parcours éducatif de santé », *Eduscol.education.fr*, mise à jour octobre 2017, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid105644/le-parcours-educatif-sante.html> (consulté le : 28/12/2017).

1.3. Travailler les compétences psychosociales nécessaires au vivre-ensemble par le jeu

Plusieurs dispositifs doivent permettre de travailler ces compétences en EMC à l'école, même si le terme n'est pas directement employé dans le programme : création de règles de classe, lecture de textes à visée philosophique, débats, mises en situation, jeux de rôles.

Plusieurs méthodes ayant été exploitées pendant le premier trimestre et n'ayant pas eu le succès escompté, une réflexion a été menée afin de trouver un nouveau dispositif. Le principal problème concernant la multiplicité des conflits entre élèves et la violence entre eux, le jeu a été envisagé pour son caractère socialisant. Les recherches menées ont eu pour but de valider et d'orienter cette possibilité d'enseigner l'EMC sous forme ludique afin d'agir sur les problèmes observés.

1.3.1. Définition du jeu

Dans le Larousse, le terme « jeu », très polysémique, est décrit comme provenant du latin « jocus » signifiant « plaisanterie ». L'origine de ce mot permet d'expliquer une partie des définitions recensées par Olivia Kandassamy.

Elle expose en effet plusieurs types de définitions, un premier éventail mettant « en exergue « des aspects liés au côté ludique du jeu, tels que le plaisir, la spontanéité, le divertissement »²⁵. Dans d'autres définitions, le terme « pédagogie » apparaît, ajoutant un enjeu éducatif.

Jean Gondonneau²⁶ résume le jeu en quatre points :

- Le jeu est un besoin vital : il permet à l'enfant de « se construire », de développer sa personnalité.
- Le jeu est un outil social, qui permet de créer du lien. Jean Gondonneau s'interroge d'ailleurs sur la mutation de cette fonction du jeu : « le jeu a été un facteur

²⁵ Kandassamy, Olivia, *Apprendre par le jeu au cycle 3 : le jeu au service des apprentissages fondamentaux ?*, Paris, Dumas, 2015 (63 p.).

²⁶ Gondonneau, Jean, « Introduction » dans Sautot, Jean-Pierre, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, Grenoble, Scéren CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006 (295 p.).

d'apaisement des tensions entre groupes sociaux, n'est-il pas en train de changer d'échelle, de devenir un facteur d'apaisement entre individus ? ».

- Le jeu est un objet de culture car il est universel.
- Le jeu n'est pas un exercice : la liberté dans le jeu doit être trouvée et créée par l'enfant.

L'une des définitions les plus répandues du jeu est celle de Roger Caillois, cité par Olivia Kandassamy²⁷. Pour lui, le jeu est une activité :

libre, à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;

séparée, circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;

incertaine, dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement,

improductive, ne créant ni bien, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ;

réglée, soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle qui seule compte ;

fictive, accompagnée d'une conscience spécifique de la réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante.

À l'école, la notion de jeu éducatif a fait sa place. Pourtant selon Yann Barrère²⁸, le jeu éducatif remet en question la nature même du jeu, puisque le terme « éducatif » va à l'encontre du facteur d'improductivité énoncé par Roger Caillois, et repris par Yann Barrère sous le terme de gratuité, afin de préciser l'improductivité comme absence d'apport matériel et d'éloigner l'idée d'une absence d'apport immatériel.

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

Les différentes définitions du jeu engendrent des polémiques sur le fait qu'un jeu servant des intérêts pédagogiques soit ou non considéré comme un réel jeu. Il relève donc du choix de chacun d'utiliser ou non un jeu pour y intégrer des éléments éducatifs.

²⁷ Kandassamy, Olivia, *Apprendre par le jeu au cycle 3 : le jeu au service des apprentissages fondamentaux ?*, Paris, Dumas, 2015 (63 p.).

²⁸ Barrère, Yann, « Les valeurs du jeu » dans Sautot, Jean-Pierre, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, Grenoble, Scéren CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006 (295 p.).

1.3.2. Utiliser le jeu à l'école

L'utilisation du jeu à l'école a longtemps fait polémique, « jeu et plaisir étant souvent, encore aujourd'hui, opposés à effort et apprentissage »²⁹. Pourtant, les recommandations vont dans le sens d'adopter des pratiques donnant envie aux élèves de venir à l'école et d'apprendre.

D'ailleurs, l'utilisation du jeu à l'école est mise en avant dans le référentiel de compétences communes³⁰ à tous les professeurs :

P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

En particulier à l'école : tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.

En plus de ses fonctions cognitives et sociales, le jeu favorise du point de vue des apprentissages la motivation et l'implication, sert de levier aux apprentissages et permet de travailler des compétences multiples³¹. Evelyne Vauthier ajoute que le jeu permet de rendre l'élève « actif », voire « l'amène à se dépasser »²⁹.

Cependant l'aspect ludique doit être un support aux apprentissages et non pas constituer une fin en soi. Il faut donc veiller à mettre en œuvre un enseignement explicite, c'est à dire expliquer les objectifs d'apprentissage aux élèves et prévoir une exploitation pédagogique après le jeu. Il est aussi nécessaire d'anticiper la préparation du matériel, des règles, des modalités de groupement.

Chantal Barthélémy-Ruiz³² parle ainsi « d'avant-jeu et d'après-jeu » pour exprimer le fait que pour qu'un jeu entre dans le cadre d'une situation d'apprentissage, les objectifs doivent être

²⁹ Vauthier, Evelyne, « Un mode d'apprentissage efficace », *Cahiers pédagogiques : Le jeu en classe*, n°448, 2006, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace> (consulté le : 23/12/2017).

³⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », *Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015*, 2015.

³¹ Musset, Marie, « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », *Dossier d'actualité*, n°48, 2009.

³² Barthélémy-Ruiz, Chantal, « Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire », *Cahiers pédagogiques : Le jeu en classe*, n°448, 2006, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire> (consulté le : 23/12/2017).

explicités afin de pouvoir être réinvestis par la suite. Selon Evelyne Vauthier, ces activités n'auraient pas la même efficacité sans ces « exploitations finales » et les synthèses effectuées par le groupe. « L'efficacité et la pertinence de ces pratiques dépendent de la manière dont le jeu est introduit et mis en œuvre dans la classe, et, surtout, du choix des jeux proposés »³³.

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

De septembre à fin novembre, les thèmes abordés en EMC, compte tenu de l'urgence dans la classe, ont été centrés sur l'apprentissage du vivre-ensemble (importance des règles, fraternité et compréhension des différences). Néanmoins, pour traiter de ces sujets, aucun jeu n'a été mis en place. Les méthodes utilisées ont été les suivantes : création d'une charte, lecture et compréhension de textes, échanges et débats autour d'un album. Ces dispositifs n'ont pas permis d'améliorer mon ressenti relatif au climat de classe avant la mise en place d'indicateurs.

L'utilisation du jeu ayant sa place à l'école et pouvant susciter motivation et lien social, éléments recherchés pour améliorer le vivre-ensemble, l'expérience menée en classe pour agir sur le climat pourrait être axée sur une forme ludique.

1.3.3. Quels types de jeux utiliser en classe ?

Les spécialistes ont proposé différentes typologies pour classer les jeux, se basant sur des critères variés, comme le but à atteindre, la fonction sociologique, la fonction éducative ou pédagogique ou encore leur apparition dans le développement de l'enfant.

Jean-Marie Lhôte propose une typologie en cinq catégories³⁴ : les jeux physiques, les jeux intellectuels, les jeux de hasard, les jeux de stratégie et les hors jeu. Roger Caillois propose de son côté une approche très différente, en déclinant quatre catégories : les jeux de compétition regroupés sous le terme d'Âgon, les jeux de chance et de hasard regroupés sous le terme d'Alea, les jeux de simulacre ou Mimicry et enfin les jeux de vertige ou Ilinx. Dans ces deux cas de figure, la typologie n'est pas centrée sur des objectifs pédagogiques.

³³ Vauthier, Evelyne, « Un mode d'apprentissage efficace », *Cahiers pédagogiques : Le jeu en classe*, n°448, 2006, en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace> (consulté le : 23/12/2017).

³⁴ Sautot, Jean-Pierre, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, Grenoble, Scéren CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006 (295 p.).

Deux modèles sont plus facilement rattachables au monde éducatif.

Le premier est défini par Nicole de Grandmont³⁵, qui différencie le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Selon ses commentaires postés sur son blog en 2007, le jeu ludique permet de faire des « apprentissages qui respectent le rythme de chacun », le jeu éducatif permet des acquisitions qui développent les stratégies de résolution de problèmes (apprentissage des règles par « déduction, hypothèse, réflexion ») et le jeu pédagogique constitue « un examen de nos connaissances acquises », puisqu'il nécessite des compétences préalables.

La seconde approche est le système ESAR, inventé par Denise Garon et appuyé sur les travaux de Jean Piaget, « qui a décrit quatre différentes familles de jeu et leur apparition chronologique dans le développement de l'enfant »³⁶. Selon cette approche, les jeux sont d'abord répartis selon les quatre catégories de Piaget, à savoir les jeux d'exercices, les jeux symboliques, les jeux d'assemblages et les jeux de règles. Les élèves des classes d'école élémentaire atteignent le stade des jeux de règles, permis par le développement d'aptitudes acquises lors des étapes précédentes, donc lors des jeux des trois autres catégories. Dans cette démarche, les jeux sont ensuite « classés selon cinq facettes distinctes, correspondant aux différents aspects du développement de la personnalité et précisant les compétences requises pour le jeu étudié ».

Pour conclure sur ces deux dernières typologies, un enseignant qui souhaite travailler certaines compétences avec ses élèves par le biais d'un jeu sans but évaluatif pourrait choisir d'opter pour l'utilisation d'un jeu éducatif selon la typologie de Nicole de Grandmont, et choisir ensuite son jeu selon les compétences établies dans le système ESAR. Néanmoins, la limite de cette réflexion réside dans le fait que ce système dépend avant tout des compétences nécessaires, donc déjà relativement acquises, plus que des compétences à travailler.

³⁵ De Grandmont, Nicole, *Pédagogie et philosophie du jeu*, en ligne : <http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.fr/2007/04/le-jeu-pdagogique.html> (consulté le : 03/01).

³⁶ Sautot, Jean-Pierre, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, Grenoble, Scéren CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006 (295 p.).

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

Les typologies intéressant le plus le monde éducatif se déclinent selon les objectifs pédagogiques. Ainsi, le choix du jeu s'effectue essentiellement selon ces critères, plus que selon la forme du jeu. En CM1, les élèves peuvent participer à des jeux de règles.

1.3.4. Travailler les compétences psychosociales par le jeu en Enseignement Moral et Civique

L'exploitation du jeu n'est pas exclue en EMC dans les programmes. En effet, des exemples de pratiques en classe font appel à du jeu théâtral ou des jeux de rôles. En outre, les professionnels de la santé recommandent de travailler les compétences psychosociales à l'aide d'une « pédagogie participative et expérientielle. Les CPS ne peuvent se développer que progressivement via l'interaction et l'expérience vécue ; elles ne peuvent être plaquées ou enseignées de façon magistrale »³⁷.

Ainsi, la préoccupation de la participation de l'ensemble des élèves pose la question du type de jeu à utiliser, à restreindre ou non aux jeux de théâtre et de rôles. En effet, ces types de dispositifs permettent de développer certaines compétences et connaissances mais ne peuvent être utilisés pour chaque sujet traité en EMC, au risque de lasser les élèves. De plus, ces formules permettent rarement la participation simultanée de l'ensemble des enfants. Ainsi dans le cas de configurations de classes difficiles avec beaucoup de chahut, le risque de limiter les apprentissages à ces deux dispositifs est de ne pas avoir l'attention de tous.

D'ailleurs, de plus en plus de programmes sont proposés pour travailler les compétences psychosociales à l'aide de jeux de tous types comme le « Jeu des Trois figures » basé sur le théâtre ou le jeu de plateau « Jeu... te connais mieux ». L'Office Central de la Coopération à l'Ecole n'hésite pas à proposer des activités ludiques pour travailler la coopération. L'Université de Paix, association fondée par Dominique Pire, Prix Nobel de la Paix 1958, propose quant à elle un programme « Graines de Médiateurs » lors de formations ou en suivant un ouvrage qui « permet à toute équipe d'accompagner les enfants dans l'apprentissage de la

³⁷ Lamboy, Béatrice, « Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances », *La Santé en Action : développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes*, n°431, 2015, pages (p. 12-16).

prévention et de la gestion positive des conflits et particulièrement la médiation par les pairs »³⁸. Le programme « En santé à l'école », dans sa sélection documentaire pour renforcer les compétences psychosociales à l'école, fait référence à ce programme. Celui-ci s'appuie sur quatre rouages :

- Vivre ensemble
- Comprendre
- Communiquer
- Agir

Il propose une progression dans l'apprentissage des compétences et de la non-violence. Vivre ensemble en constitue le premier pilier. Il est abordé par des situations relevant pour la majorité du jeu, de typologies différentes.

Bilan et intégration de ces éléments à l'expérience menée en classe :

Compte tenu des éléments déclinés ci-dessus, l'expérience en classe se tournera vers l'approche ludique des notions du vivre-ensemble et des compétences psychosociales dans le cadre des cours d'EMC, en adéquation avec la nécessité d'adopter des stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves, l'un des sept facteurs déterminants sur lesquels agir pour améliorer le climat de classe selon les recommandations officielles.

Au vu des indications figurant dans le programme d'EMC mais voulant multiplier les situations d'apprentissage utilisant le jeu et dans le souci de mobiliser tous les élèves en même temps, faire varier le type de jeux utilisés pour le projet paraît nécessaire. Les jeux seront ainsi choisis individuellement, non pas tellement en fonction de leur typologie mais surtout en fonction de l'objectif pédagogique visé. Des modalités de groupement différentes pourront également être envisagées.

³⁸ Universités de Paix, *Graines de Médiateurs 2 : accompagner les enfants dans l'apprentissage de la gestion positive des conflits*, Université de Paix et Fondation Bernheim, 2010, (263 p.).

2. Présentation de l'expérience mise en œuvre pour améliorer le climat de classe

2.1. L'utilisation de jeux en EMC

2.1.1. Une expérience pleinement intégrée à la programmation

Compte tenu des difficultés rencontrées, la programmation de l'EMC a été réadaptée très rapidement afin de favoriser l'apprentissage des thématiques les plus liées au vivre-ensemble la première partie de l'année. Ainsi les notions de droits et de règles, de différences, d'émotions et besoins et de laïcité ont été traitées lors des trois premières périodes, tandis que les autres enseignements seront déroulés durant les deux dernières périodes.

Le projet concernant la mise en œuvre de jeux pour enseigner l'EMC a été initié au milieu de ma période 2, à savoir deux semaines avant les vacances de Noël, et a été poursuivi jusqu'à la fin de la période 3, avec néanmoins une interruption lors du changement d'enseignant. Lors de ces périodes, les éléments du programme abordés étaient centrés sur « la sensibilité », comme indiqué sur la figure 1.

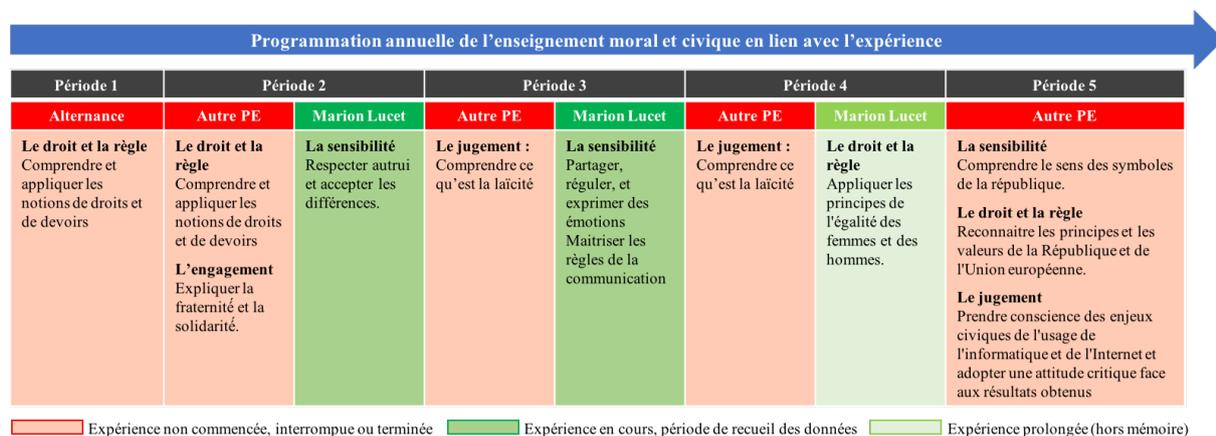


Figure 1 : Programmation annuelle et déroulement de l'expérience

Le recueil des données figurant dans ce mémoire s'arrête à la fin de cette période 3, cependant l'expérience a été poursuivie hors mémoire au long de la période 4 sous une autre forme.

2.1.2. Des séquences axées sur le vivre-ensemble, censées améliorer les relations interpersonnelles

Deux séquences ont pu être mises en place dans le cadre de l'expérience. Les fiches présentant les séquences figurent en annexe 1.

Lors de la période 2 et face à un constat de dégradation exponentielle du climat de classe lors de mon retour, j'ai pris la décision après concertation en binôme d'avancer la séquence qui était initialement prévue en période 3 sur le respect des différences, retardant ainsi les apprentissages sur la laïcité. Le nombre et la nature des conflits, non pas tournés vers des désaccords mais plutôt vers des provocations, des moqueries, des insultes racistes ou liées aux caractéristiques physiques ou comportementales des élèves, m'ont fait prendre conscience de l'urgence de travailler sur le respect et les différences, et d'essayer de nouvelles méthodes pédagogiques. Cette séquence a été divisée en plusieurs phases : recueil de données auprès des élèves, séance sur les différences par le biais d'un échange sur un album et réalisation de jeux et d'activités coopératives. Le projet a donc été lancé dès la première phase via le recueil initial des données mais la mise en place de jeux n'a été effectuée qu'à partir de la troisième phase, soit le 13 décembre. Le temps de transition volontaire entre ces deux étapes était nécessaire afin d'évaluer la situation initiale avant projet grâce aux indicateurs. La durée hebdomadaire dédiée à l'enseignement de l'EMC a été globalement respectée.

Lors de la période 3, ce temps a été intentionnellement dépassé, afin d'assurer une véritable continuité des séances. Les émotions, les besoins et les messages clairs étaient les principaux sujets traités dans le cadre de cette partie de l'expérience. Seule la première séance n'a pas utilisé de jeu mais me paraissait importante et m'avait été recommandée par ma directrice. Il s'agissait d'un échange et du visionnage d'une vidéo sur les émotions. Toutes les autres séances se sont déroulées par la mise en œuvre de jeux. J'ai pris soin cette fois-ci de lancer cette série de séances ludiques au plus vite, afin de vraiment mesurer l'impact du jeu sur l'amélioration du climat de classe. Cette séquence s'est conclue par la récolte d'une nouvelle série de données auprès des élèves.

2.1.3. Présentation des jeux utilisés et déroulement

Entre ces deux séquences, le type de jeux utilisés et les modalités choisies ont évolué. Lors de la période 2, les jeux proposés avaient pour but d'améliorer la connaissance de l'autre, via l'utilisation de jeux de type « plateaux », tandis qu'une plus grande variété a été utilisée en période 3 pour travailler sur les émotions et la communication non-violente. Un récapitulatif des jeux utilisés est disponible en annexe 2 et les fiches de préparation des séances ludiques sont présentées en annexe 3.

2.1.3.1. En période 2, des jeux de plateaux pour apprendre à se connaître

Un premier jeu a été mis en place en séance 3, le 13 décembre. Son principal objectif en termes de compétences psychosociales était de développer la conscience de soi et des autres, pour cheminer ensuite vers l'empathie. Le jeu s'est déroulé en classe entière dans le préau après explication en classe. Le but, suite à la séance sur les différences, était de chercher aussi les points communs entre les élèves de la classe. Nous nous sommes tous assis en cercle, avec un dé au milieu du cercle (cf. annexe 4) et une balle. Les consignes étaient les suivantes : « Je vais lancer la balle à un élève, qui devra aller au milieu, lancer le dé et répondre à la question qui figure dessus. L'élève devra ensuite s'asseoir et faire rouler la balle vers un autre élève, qui ira à son tour au milieu. On ne peut pas envoyer la balle à un élève qui est déjà passé ». Le jeu s'est déroulé dans le bruit mais avec une grande motivation et un respect global des règles, en dehors de certains élèves. Tous les enfants ont pu passer une fois dans le temps imparti, et la séance s'est conclue par un bilan, toujours dans le préau.

Afin de faire suite à ce temps ludique et pour assurer une continuité dans l'utilisation de cette méthode et dans le travail des compétences psychosociales citées, un autre jeu a été mis en place dès le lendemain. Cette fois-ci, il n'a pas été réalisé en classe entière mais en « groupes de conflit » en accompagnements pédagogiques complémentaires (APC). La finalité du jeu était la même, mais je souhaitais confronter les élèves qui ne s'entendent pas et les faire jouer ensemble. Ce jeu-ci était un réel jeu de plateau et s'appelle « Dis-moi tout » (cf. annexe 5). Ce choix a été fait afin de pouvoir laisser au maximum les enfants jouer en autonomie. Cela aurait selon moi été trop compliqué avec le jeu précédent, et l'espace de la classe ne s'y prêtait pas.

Les élèves ont donc passé un temps de 30 minutes en autonomie autour du jeu. Ils avançaient à l'aide d'un dé et devaient répondre à des questions sur eux. Cette partie ainsi que toutes les parties effectuées lors de la période 2 avec différentes équipes, lors de chacun des temps d'APC, se sont très bien déroulées, alors même que les groupes formés étaient très conflictuels (provocations et disputes fréquentes). En revanche, une partie a été effectuée en période 3 et s'est plutôt mal passée, témoignant de l'effet que la rupture des vacances et de l'alternance a pu créer dans le dispositif mis en place.



Photographie 1 : jeu « Dis-moi tout » en APC

2.1.3.1. En période 3, des jeux de types diversifiés pour reconnaître, exprimer les émotions et s'exprimer sans violence

Un premier jeu a été réalisé en séance 2, le 1^{er} janvier, faisant suite à la séance de découverte et de visionnage d'une vidéo sur les émotions. Le but de ce jeu de type Time's Up était d'apprendre à reconnaître les émotions et à les graduer et de travailler sur la conscience de soi. Après avoir été pensé comme un jeu faisant s'affronter deux équipes, il a finalement été mis en place comme jeu coopératif, malgré un déroulement par équipe. Le but était d'atteindre un nombre de points cumulés global.



Photographie 2 : Time's up des émotions

Le jeu s'est déroulé de la manière suivante : à chaque manche, je piochais au hasard le prénom d'un comédien qui devait tirer au sort une étiquette et mimer l'émotion y figurant, et d'un ambassadeur par équipe, qui devait rendre compte de l'avis de ses coéquipiers. Seuls les ambassadeurs étaient autorisés à circuler, pendant que chaque membre de leur équipe devait marquer son choix sur son ardoise.

Si une équipe seulement retrouvait correctement l'émotion mimée, la classe marquait un point. Si les deux équipes gagnaient, 5 points étaient marqués au total. Les élèves pouvaient s'aider d'un tableau lu ensemble lors de la séance précédente (cf. annexe 6) ou des noms d'émotions recopiés au tableau.

Le 7 février, nous avons réalisé un autre jeu en groupe classe. Il s'agissait d'une réexploitation du jeu de société « Feelings », adapté à la classe entière et en reprenant au maximum les éléments du jeu du 1^{er} janvier pour favoriser la compréhension des consignes. Le but était cette fois de deviner les émotions que peuvent ressentir les autres dans des situations de la vie quotidienne. Les compétences psychosociales développées par le jeu étaient « prendre conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres ». L'organisation en deux équipes et le comptage coopératif des points ont été maintenus, ainsi que l'utilisation de l'ardoise. Un rôle par équipe a été ajouté à chaque manche, celui du devin. Cette fois-ci, je lisais une courte situation (cf. annexe 7), après quoi les élèves devaient marquer l'émotion ressentie parmi une liste proposée, chacun sur leur ardoise. Pendant que les ambassadeurs écrivaient le compte rendu de l'émotion dominante dans leur équipe, les deux devins, isolés à l'avant, devaient essayer d'anticiper cette émotion dominante. Les ardoises des devins et des ambassadeurs de chaque équipe étaient ensuite comparées. Deux points étaient marqués si les ardoises étaient identiques dans une équipe, cinq points si c'était le cas pour les deux équipes.

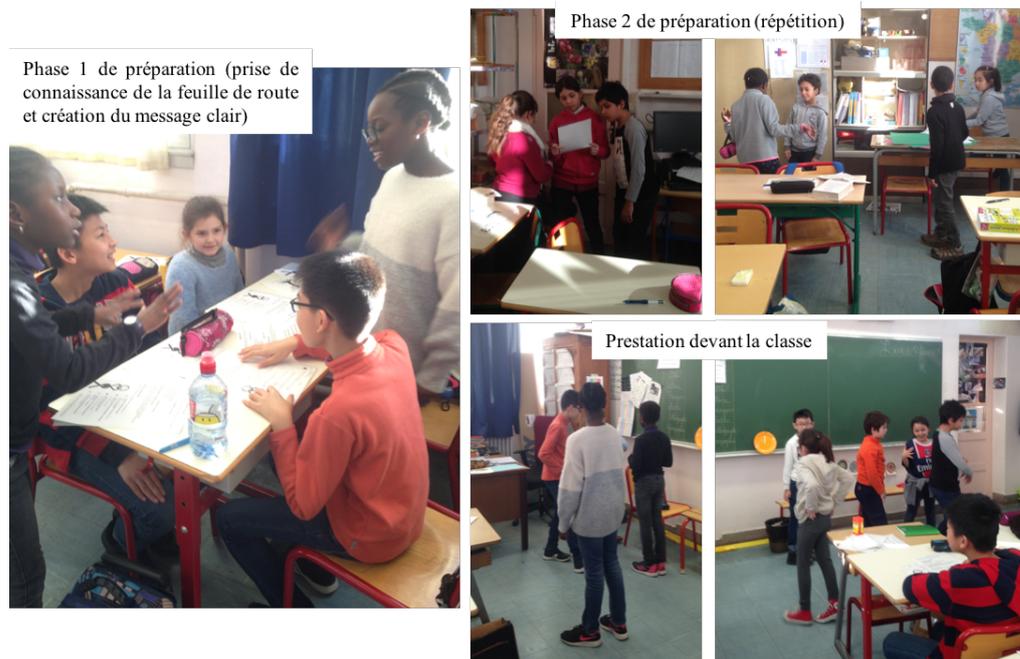
Lors de la séance 4, les élèves ont utilisé un jeu de carte (cf. annexe 8) pour apprendre à lier les émotions et les besoins. En groupe, chaque élève disposait de cartes dont il devait se débarrasser en créant des paires entre une situation déclenchant une émotion et un besoin. Le choix était soumis à validation du groupe.



Photographie 3 : Jeu de carte sur les besoins

Enfin le dernier jeu mis en œuvre dans le cadre de cette expérience a constitué la situation finale de la séquence. Après avoir découvert, reconnu, anticipé les émotions et les avoir liées à des besoins humains, les élèves devaient lors de la séance 5 réinvestir les notions vues afin de mettre en place des messages clairs lors d'un jeu théâtral.

Les compétences psychosociales entraînées étaient cette fois de « savoir communiquer efficacement et d'être habile dans ses relations interpersonnelles ».



Photographie 4 : Saynètes sur les messages clairs

Plusieurs groupes ont été constitués et une feuille de route distribuée (cf. annexe 9), sur laquelle était indiquée une situation de vie, le rôle des élèves, et deux situations à mimer : l'une en prenant en compte les réactions habituelles des élèves, l'autre en essayant d'arranger la situation à l'aide d'un message clair. Les groupes ont eu un temps de préparation, puis ont réalisé une prestation devant la classe. Un bilan était fait après le passage de chaque groupe.

2.2. Les indicateurs utilisés pour mesurer l'évolution du climat de classe

Le choix d'indicateurs a été guidé par les lectures effectuées sur le climat de classe. De nombreuses composantes entrent dans ce climat, et sont ainsi à prendre en compte pour en mesurer l'évolution. En outre le point de vue de l'enseignant seul ne suffit pas, car il est subjectif, imprécis et peut même parfois être erroné. Il m'a donc paru essentiel de trouver des indicateurs prenant en compte à la fois le point de vue de l'élève et du professeur.

2.2.1. Le point de vue de l'élève : sondage sur le climat de classe

Afin de prendre en compte le point de vue des élèves, j'ai décidé de mettre en place un sondage à remplir une première fois avant le début de l'expérience, et une seconde fois, identique, à la fin de l'expérience (cf. annexe 10). Ce sondage s'est fortement inspiré du travail d'Halim Bennacer, qui dégage trois principales dimensions de mesure du climat de classe, ensuite décomposées en critères multiples :

- « *Le domaine des relations interpersonnelles,*
- *Le domaine du développement personnel ou d'orientation vers les buts,*
- *Le domaine de maintien du système (réglementation scolaire, organisation).*³⁹ »

Par souci de réaliser un questionnaire le moins complexe possible mais regroupant des éléments de ces trois thématiques, les points me paraissant les plus importants ont été conservés et reformulés et la forme s'est inspirée, pour sa simplicité, du questionnaire proposé par Louise Dore et Sandra Rosenberg⁴⁰.

Il en est ressorti un questionnaire anonyme recto-verso de 20 questions de type QCM, proposé en deux temps aux élèves la première fois le 1^{er} décembre puis en un seul temps la seconde fois le 15 février. Le questionnaire est structuré en quatre parties délimitées, permettant plus de clarté pour les enfants :

- Entente entre élèves
- Relation entre élèves et professeurs
- Fonctionnement de la classe
- Bien être général en classe

Cet outil permet de bien délimiter l'expérience dans le temps, et d'obtenir un ressenti avant et après par les élèves. Il a cependant des limites, comme l'obstacle de la compréhension par les enfants. En effet, il est possible malgré les explications que les élèves aient mal compris certaines questions. Il n'est en outre pas suffisant pour mesurer objectivement l'évolution du climat de classe.

³⁹ Bennacer, Halim, « Construction et validation de l' « Echelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (EMCCE) », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°72, 2006, pages (p. 85-100).

⁴⁰ Dore Louise, Rosenberg Sandra, *Bien s'entendre pour apprendre*, Québec, Chenelière/McGraw-Hill, 2003 (181p.). Adapté de : Canter Lee, Petersen Katia, *Teaching Students To Get Along*, Los Angeles, Solution Tree, 1995, (166p.).

2.2.2. Le point de vue du professeur : le thermomètre de classe

Le relevé du thermomètre de classe a permis de compléter ces informations, en prenant en compte cette fois-ci surtout mon propre ressenti, puisque c'est moi qui faisais varier le thermomètre. Il s'agit d'un outil mis en place avant le début de l'expérience, dans le but d'aider à la gestion de classe.

Le principe en est le suivant : le thermomètre est au vert en début de journée. Lorsque je sens la classe trop dissipée sur un temps assez long et de manière globale, indépendamment de quelques problèmes de comportements isolés, je fais évoluer le thermomètre de classe. Celui-ci passe d'abord à la couleur jaune (sur trois stades), puis à la couleur orange (sur deux hauteurs), et enfin au rouge.

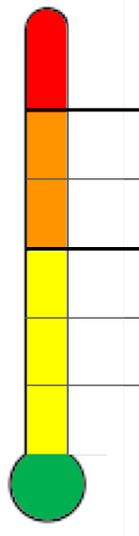


Figure 2 : Thermomètre de classe

Cet outil permet de recentrer la classe et dans le cadre de l'expérience, d'évaluer le nombre de fois par jour où le groupe a été tellement dissipé que j'ai estimé que cela nuisait totalement aux apprentissages. Il a été relevé chaque jour durant toute la durée du projet à l'exception des deux premiers jours de période 2.

Même si j'essaie d'être la plus objective possible dans l'utilisation de cet outil, il va sans dire qu'une part de subjectivité demeure, puisque le seuil de tolérance d'un enseignant peut varier d'un jour à l'autre.

2.2.3. Un point de vue plus objectif : le recensement des conflits

J'ai donc voulu ajouter un dernier indicateur, plus axé sur des données objectives. Il s'agit d'un recensement quotidien des conflits, qui, rempli rigoureusement, peut constituer un bon outil pour mesurer l'évolution d'une partie du climat de classe, concernant les relations interpersonnelles entre élèves. Ce tableau (cf. annexe 11), inspiré de la grille d'observation des conflits de Charlotte Marin⁴¹, dédie une ligne à chaque conflit et reprend le lieu et l'horaire, le type de conflit (verbal, physique, plainte) ainsi que les protagonistes et un résumé des faits. Cela a permis de voir la fréquence des conflits d'une part et son évolution, ainsi que la répétition des conflits entre certains élèves, et d'isoler ainsi des groupes de conflits, qui ont joué au jeu « Dis-moi tout » lors des temps d'APC.

Cet outil est sans conteste le plus demandeur de rigueur et de temps. Il a été rempli quotidiennement sur toute la période. Il était parfois complété au fur et à mesure, ou plus souvent en fin de journée. Les altercations étaient ainsi généralement notées sur portable au cours de la journée, puis résumées le soir dans la grille. Son objectivité pourrait être contestée puisque les événements pourraient avoir été vécus comme des conflits uniquement par le professeur, mais dans le cas de ma classe, la grande majorité des conflits recensés ont été présentés comme tels par les élèves, qui venaient me chercher dès le moindre problème. L'utilisation de cet indicateur paraît donc assez légitime pour l'analyse de l'expérience réalisée.

⁴¹ Marin, Charlotte, *Les messages clairs, un outil pour mieux communiquer au sein d'une classe de CMI*, Paris, Dumas, 2015 (45 p.).

3. Analyse de l'expérience en classe : relevé des indicateurs et analyse de leur évolution

3.1. Le sondage, indicateur de la mauvaise entente persistante entre élèves mais d'un bien-être individuel augmenté

Le sondage réalisé auprès des élèves a révélé plusieurs faits : tout d'abord, il a permis de confirmer que le problème principal empêchant un bon climat de classe concerne les relations interpersonnelles, à la fois entre élèves, et entre élèves et professeurs, tandis que les données liées au développement personnel et au maintien du système sont plutôt satisfaisantes, comme le montre la figure 3. 95 % des élèves pensent qu'ils apprennent des choses à l'école, qu'ils peuvent progresser et comprennent l'utilité des règles de classe, aussi bien avant qu'après l'expérience. Il est normal que ces chiffres n'aient pas évolué, puisque l'action lors des séquences a été centrée sur les relations interpersonnelles.

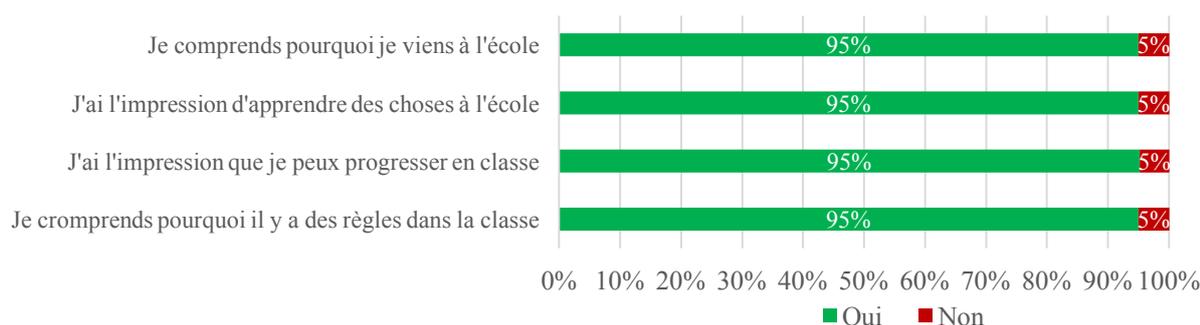


Figure 3 : Réponses identiques aux questions 11, 12, 19 et 14 relatives au développement personnel et au maintien du système lors des deux sondages

En revanche, l'entente entre élèves est ressentie très négativement par les enfants. Avant l'expérience, 95 % d'entre eux pensaient que les élèves se connaissaient bien. Cette donnée a perdu 20 points pour atteindre 75 % après l'expérience. Cela peut paraître contradictoire compte tenu des jeux mis en place dans le but de développer cette connaissance des autres, mais elle peut montrer le fait que ces jeux ont constitué un levier de prise de conscience.

En décembre, 68 % des enfants enquêtés ont estimé que les élèves au sein de la classe ne s'entendaient pas bien, contre 90 % en février (cf. figure 4). Cette évolution de 22 points révèle que l'expérience n'a pas permis d'améliorer l'entente entre les élèves. Cette information est

confirmée par la note globale donnée par les élèves pour l'entente entre élèves, qui chute de 26 % comme l'indique la figure 5. La note exprimée pour l'entente entre élèves et professeurs diminue également, de manière plus nuancée (-11 %).

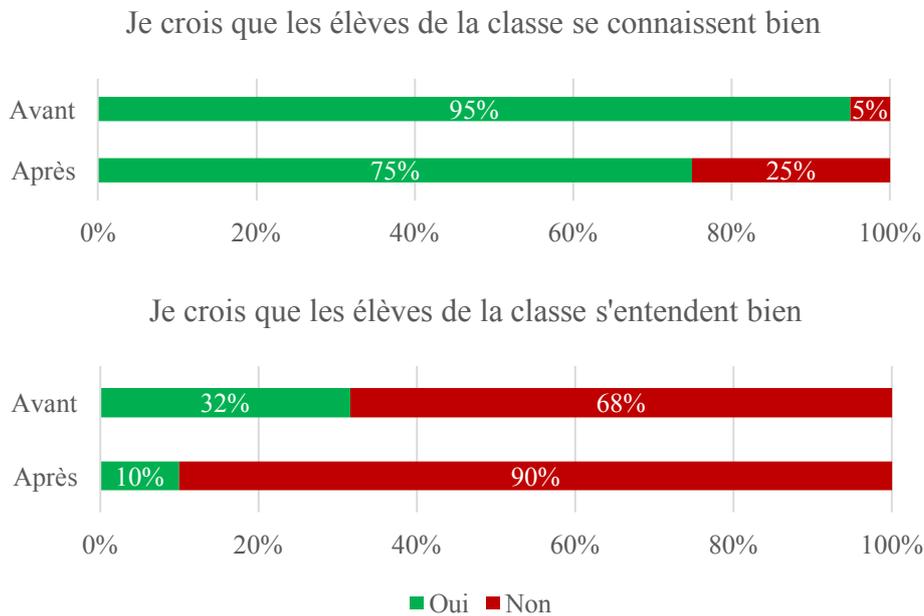


Figure 4 : Réponses aux questions 1 et 2 (relations interpersonnelles) lors des deux sondages

Il est surprenant de constater que la note donnée pour le bien-être individuel en classe augmente de 10 %. Cela montre bien l'imbrication des facteurs et le fait que les relations interpersonnelles ne sont pas les seules déterminantes dans le bien-être individuel et dans le climat de classe.

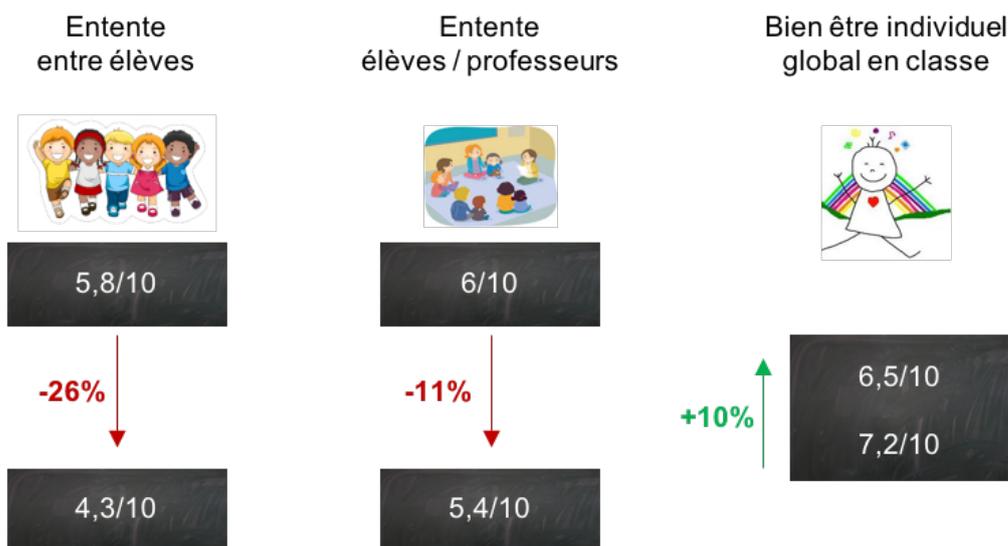


Figure 5 : Notes globales données par les élèves aux questions 5, 10 et 20

3.2. Le thermomètre, témoin de l'effet de la fréquence des jeux

La figure 6 rend compte de l'état du thermomètre de classe à chaque fin de journée, selon les couleurs explicitées plus haut. Le rectangle « transition » correspond à la phase de rupture entre la période 2 et la période 3, durant laquelle l'autre professeur a pris la classe en charge. Les barres bleues indiquent les moments où des jeux ont été effectués en EMC, sans tenir compte de la modalité.

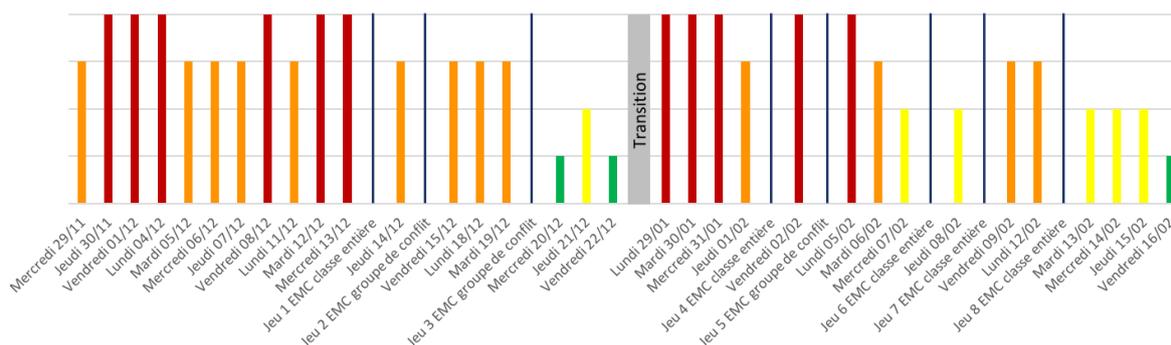


Figure 6 : Relevé quotidien du thermomètre de classe

Lors des deux périodes, il apparaît que le thermomètre vacille entre les couleurs rouge et orange avant l'intervention des jeux en EMC. Dans les deux cas aussi, la première mise en place d'activités ludiques n'a pas d'impact net, alors que les suivantes permettent de voir dans le premier cas une stabilisation au orange et en période 3 un changement de couleur du thermomètre. À chaque fois, c'est surtout la répétition des activités de jeu qui semble avoir un effet positif sur l'ambiance générale de classe et le climat d'apprentissage.

Néanmoins il est important de nuancer ces propos, puisque l'amélioration globale de l'ambiance au sein de la classe pourrait aussi s'expliquer par une cause « naturelle ». En effet chaque changement de prise en main de la classe par un membre du binôme entraîne une déstabilisation globale, qui doit prendre fin au bout de quelques jours. Toutefois, l'impact des jeux sur l'attention et l'ambiance globale reste une hypothèse plausible.

3.3. Un point de vue plus objectif : le recensement des conflits

Sur la figure 7 est synthétisé le nombre de conflits enregistré par jour, tout au long de l'expérience. La couleur verte représente un total inférieur ou égal à deux conflits journaliers,

la couleur orange un total égal à trois ou quatre conflits et la couleur rouge un total supérieur à quatre conflits. Sous le graphique figurent les moyennes et les évolutions du nombre de conflits, d'abord pour chaque période avec la distinction « avant » et « après » jeux, puis au global sur la période expérimentée avec la même distinction « avant » et « après » jeux.

Cette figure dénombre un total de 5 jours ayant vu plus de quatre conflits, 14 jours ayant compté trois ou quatre conflits, et 16 jours avec deux conflits ou moins. 80 % des journées durant lesquelles se sont déroulés plus de quatre conflits se trouvent dans la période 2 ou 3, avant intervention des jeux. A l'inverse, 63 % des jours ayant comptabilisé deux conflits ou moins se trouvent en période 2 ou 3, après intervention des jeux en EMC. Les journées représentées par la couleur orange (trois ou quatre conflits) sont quant à elles réparties à 50 % avant les périodes de jeux et à 50 % après.

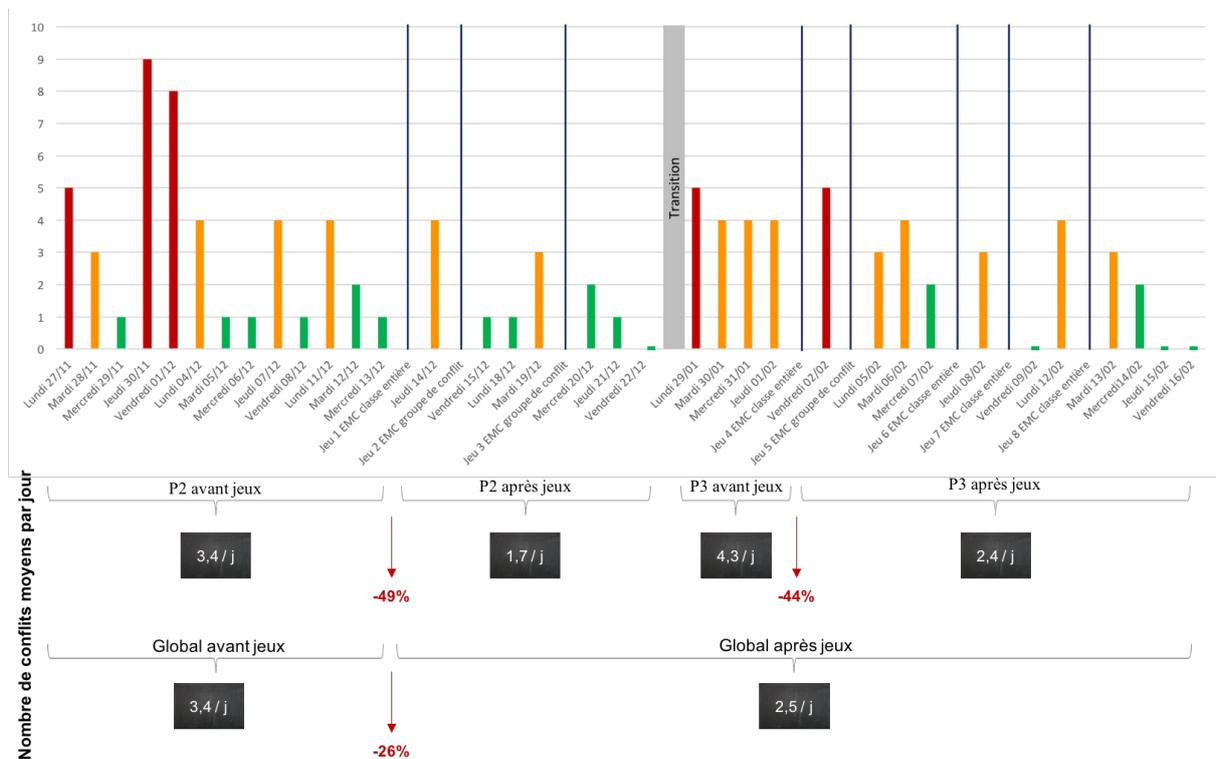


Figure 7 : Nombre de conflits quotidiens entre élèves et moyennes selon les périodes

Il ressort de ces données, ainsi que des moyennes journalières et des évolutions figurant sur la figure 6, que la mise en place de jeux en EMC a un effet positif sur les tensions entre élèves. En période 2, le nombre de conflits entre la période avant et après jeux a diminué de 49 % et de 44 % lors de la période 3. Au total, le nombre de conflits par jour est passé d'une

moyenne de 3,4 conflits avant l'expérience à 2,5 conflits au cours du projet, ces chiffres témoignant d'une diminution de 26 % du nombre total de querelles.

Si nous pouvons nuancer ces propos pour les mêmes raisons qu'avec le thermomètre de classe, cela paraît moins pertinent. En effet la déstabilisation qu'entraîne le changement de professeur a plus d'impact sur l'ambiance générale dans la classe que sur la manière d'agir des élèves entre eux, et donc des conflits qui en découlent. Les données révélées par le recensement des conflits semblent donc plutôt fiables.

CONCLUSION

Trois indicateurs ont été mis en œuvre dans le cadre de ce mémoire visant à comprendre si l'utilisation du jeu en EMC pouvait avoir un effet bénéfique sur le climat de classe. Ils ont permis de mesurer l'évolution de l'environnement de travail au cours de l'expérience, en prenant en compte l'avis des élèves, celui du professeur ainsi que des chiffres plus objectifs.

Le sondage a mis en avant le fait que le bien-être individuel s'est amélioré au sein de la classe entre le début et la fin du projet, ce qui constitue un facteur important du climat de classe. En revanche les relations interpersonnelles dans la classe, très affectées en début d'année, ont continué d'être ressenties négativement lors du projet. Les réponses des élèves montrent en effet que l'entente ne s'est pas développée au cours de l'année.

Le recensement des conflits a quant à lui permis de noter l'effet positif des jeux sur les tensions entre élèves, avec une baisse du nombre de conflits sur chaque période d'expérience ainsi qu'au global sur tout le temps du projet.

Ces deux indicateurs permettent de conclure sur la première hypothèse générée : les activités ludiques et le développement des compétences psychosociales engendrées ont pour effet de rassembler les enfants, les aider à prendre conscience, accepter leurs différences et même diminuer les conflits, ce qui se traduit par un meilleur respect et une acceptation de l'autre accrue. Cette pédagogie ne permet en revanche pas de prétendre à une meilleure entente entre élèves ou au développement de nouvelles amitiés.

En réponse à la seconde hypothèse, l'effet sur le respect des règles de classe et la relation entre les élèves et le professeur, mesuré à l'aide du thermomètre, semble positif mais fragile. Il ressort une amélioration globale du climat de classe surtout soumise à la régularité des jeux.

Les résultats de cet indicateur sont à nuancer en raison de l'influence des nombreux outils mis en place en parallèle et de la réaction générale des enfants à un changement de prise en main de la classe, qui passe par une déstabilisation puis un rééquilibrage.

Un prolongement de l'expérience a été effectué en période 4 en tenant compte de la nouvelle hypothèse dégagée concernant la régularité des jeux. Il ne s'agissait pas de continuer le programme d'EMC par le biais de jeux mais plutôt de mettre en place un petit jeu de manière ritualisée, toujours en lien avec les relations interpersonnelles. Un autre prolongement pourrait être envisagé, qui consisterait à compter les conflits non réglés qui perturbent réellement la classe et les conflits réglés par l'utilisation des messages clairs, perturbant moins la classe et améliorant donc le climat scolaire. Il serait enfin intéressant de mener cette expérience dans le cadre d'une classe au profil semblable, avec un climat de classe tendu dès le début d'année, mais tenue par un professeur unique, afin de pallier les effets produits par la déstabilisation due au travail en binôme.

Les différentes conclusions observées et prolongements proposés m'amènent à m'interroger sur ma prise en main de la classe en début d'année prochaine, dans le cas où je serais titulaire d'une classe pour l'année. Même si les indicateurs et le cadre rendent difficile l'expression de conclusions certaines, je ressens néanmoins que l'expérience menée en classe a eu des effets positifs et je souhaiterais la renouveler. Pour ce faire, il faudrait selon moi lancer le projet au plus vite dans l'année, avant de laisser les conflits s'installer comme cela a été le cas cette année. Lors de la première période, nous avons surtout cherché à améliorer notre autorité en raison des problèmes de gestion de classe que nous rencontrions et avons donc d'abord laissé de côté les conflits entre élèves, qui ont pris de l'ampleur. L'an prochain, je souhaiterais insister sur ces deux problématiques en même temps et dès les premières semaines. Pour cela, il serait sans doute nécessaire de programmer des heures supplémentaires d'EMC en début d'année, qui seraient ensuite régulées. Cela permettrait de travailler sur les règles mais aussi directement sur l'interconnaissance, le respect des différences et les émotions, pour mettre en place au plus vite les messages clairs, qui semblent avoir un effet positif. Je maintiendrais l'utilisation du jeu pour travailler sur les compétences psychosociales liées au vivre-ensemble. Enfin, je souhaiterais mettre en place un rituel évolutif en EMC, permettant d'instaurer une régularité du jeu. Le jeu pourrait être mis en œuvre quotidiennement et évoluer au cours des premières périodes de l'année ou être mis en place de manière hebdomadaire dans le cadre d'un conseil d'élèves, afin d'aborder par exemple les conflits de la semaine tout en les dédramatisant.

BIBLIOGRAPHIE

1. Livres

Bayada Bernadette, Bisot Anne-Catherine, Boublault Guy, Gagnaire Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, Lyon, Chronique Sociale, 2004, (142p.).

B. Rosenberg, Marshall, *Vers une éducation au service de la vie*, Québec, Les éditions de l'Homme, 2007 (165 p.). Traduit de : B. Rosenberg, Marshall, *Life-enriching education*, Puddle Dancer Press, 2003 (192p.).

Dore Louise, Rosenberg Sandra, *Bien s'entendre pour apprendre*, Québec, Chenelière/McGraw-Hill, 2003 (181p.). Adapté de : Canter Lee, Petersen Katia, *Teaching Students To Get Along*, Los Angeles, Solution Tree, 1995, (166p.).

Florin, Agnès, *Introduction à la psychologie du développement*, Paris, Dunod, 2003 (128 p.).

Sautot, Jean-Pierre, Barrère Yann, Gondonneau, Jean, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, Grenoble, Scéren CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006 (295 p.).

Universités de Paix, *Graines de Médiateurs 2 : accompagner les enfants dans l'apprentissage de la gestion positive des conflits*, Université de Paix et Fondation Bernheim, 2010, (263 p.).

2. Pages sur Internet

De Grandmont, Nicole, *Pédagogie et philosophie du jeu*, en ligne : <http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.fr/2007/04/le-jeu-pdagogique.html> (consulté le : 03/01).

Esen, « Climat scolaire : une approche systémique », *Esenesr*, 2013, en ligne : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/priorites-nationales/climat-scolaire/climat-scolaire-une-approche-systemique/> (consulté le : 23/12/2017).

Legifrance, « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », *Legifrance*, 2013, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984> (consulté le : 28/12/2017).

Maillard, Catherine, « La communication non violente mode d'emploi », *Psychologies.com*, 2011, en ligne : <http://www.psychologies.com/Therapies/Toutes-les-therapies/Psychotherapies/Articles-et-Dossiers/La-Communication-non-violente-mode-d-emploi> (consulté le : 28/12/2017).

Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS), « Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire » et « Climat scolaire et prévention des violences », *reseau-canope.fr*, 2015, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outils/pdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PRMIER_DEGRE_269696.pdf (consulté le : 20/11/2017).

Ministère de l'éducation nationale, « Programme d'enseignement moral et civique », *Education.gouv.fr*, 2015, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 (consulté le : 29/09/2017).

Ministère de l'éducation nationale, « Le parcours éducatif de santé », *Eduscol.education.fr, mise à jour octobre 2017*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid105644/le-parcours-educatif-sante.html> (consulté le : 28/12/2017).

Ministère de l'Éducation Nationale, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », *Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015*, 2015.

Réseau Canopé, *Canopé*, en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/vivre-ensemble/climat-scolaire.html> (consulté le : 20/11/2017).

OCCE, « Les compétences psychosociales », *OCCE.coop*, en ligne : <http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/2nd/at/001.pdf> (consulté le : 20/11/2017).

3. Articles de revues

Barthélémy-Ruiz, Chantal, « Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire », *Cahiers pédagogiques pédagogiques : Le jeu en classe*, n°448, 2006.

Bennacer, Halim, « Construction et validation de l'« Echelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (EMCCE) », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°72, 2006, pages (p. 85-100).

Carra, Cécile « Derrière l'évidence de la violence à l'école », *Cahiers pédagogiques : Violences, l'école en cause ?*, n°488, 2011, pages (p. 11-13).

Galand, Benoît, « Le “ harcèlement entre élèves ”, phénomène méconnu », *Cahiers pédagogiques : Violences, l'école en cause ?*, n°488, 2011, pages (p. 21-22).

Lamboy, Béatrice, « Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances », *La Santé en Action : développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes*, n°431, 2015, pages (p. 12-16).

Le Masson, Marie-Odile, « Une aide pour analyser et agir », *Cahiers pédagogiques : Le climat scolaire*, n°523, 2015, pages (p. 12-13).

Musset, Marie, « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », *Dossier d'actualité*, n°48, 2009.

Vauthier, Evelyne, « Un mode d'apprentissage efficace », *Cahiers pédagogiques : Le jeu en classe*, n°448, 2006.

4. Mémoires

Ait Slimane, Sophia, *Développer les compétences psychosociales des élèves, notamment l'empathie, afin de prévenir les comportements violents à l'école et dans la vie du futur citoyen (CEI)*, Paris, Dumas, 2015 (31 p.).

Kandassamy, Olivia, *Apprendre par le jeu au cycle 3 : le jeu au service des apprentissages fondamentaux ?*, Paris, Dumas, 2015 (63 p.).

Marin, Charlotte, *Les messages clairs, un outil pour mieux communiquer au sein d'une classe de CMI*, Paris, Dumas, 2015 (45 p.).

ANNEXES

Annexe 1 : Fiches de séquence

1.1. EMC Séquence 4 EMCS4

Numéro de séquence : 4		Nombre de séances : 4 + APC	
Enseignement : EMC		Classe : CM1	Cycle : 3
Titre : Accepter les différences et rechercher les points communs			
Objectif général de séquence : Respecter autrui et accepter les différences			
Compétence psychosociale : - Prendre conscience de soi et des autres			
Compétences travaillées en lien avec le socle commun : - Domaine 1 : pratiquer des langages (lire, échanger, s'exprimer) - Domaine 2 : découvrir des méthodes d'expression et d'échange - Domaine 3 : comprendre les enjeux de la tolérance, apprendre à vivre ensemble - Domaine 4 : développer son esprit critique, chercher des critères de validité des jugements moraux, confronter ses jugements à ceux des autres - Domaine 5 : observer des objets et situations de la vie quotidienne			
Situation et démarche : la présente séquence s'organise autour de quatre séances. Elle a été avancée en raison du climat de classe négatif depuis le début de l'année et de la multiplication des conflits entre élèves. Elle introduit la méthodologie ludique qui sera expérimentée en EMC. Elle est complétée par des séances ludiques lors des activités pédagogiques complémentaires avec des groupes d'élèves.			
Place dans la progression du cycle : - En CE2, les différences ont déjà été abordées, mais compte tenu de la multiculturalité dans la classe, il est important de revenir dessus. - En CM1, cette notion va être plus approfondie et abordée par le biais du vivre-ensemble et de la connaissance de l'autre.			
Place dans la programmation de l'année : - Séquence 1 : Le droit et la règle : établir des règles de classe - Séquence 2 : Les habiletés sociales - Séquence 3 : Nouveaux outils pour les comportements / sanctions - Séquence 4 : Les différences - Séquence 5 : La laïcité - Séquence 6 : Emotions, besoins et messages clairs - Séquence 7 : L'égalité filles-garçons - Séquence 8 : Symboles et valeurs de la République - Séquence 9 : Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage de l'Internet			
Principaux prérequis pour la séquence 4 : - Avoir abordé la notion de différences en cycle 2 - Avoir été sensibilisé aux enjeux du vivre-ensemble, notamment lors de la séquence sur les règles			
Dispositif d'enseignement :			
Modalités de groupement : Alternance entre travail individuel, en groupes et en classe entière.	Lieux : Classe et préau	Supports : Album 7 milliards de visages, jeux (jeu de dé, jeu « Dis-moi tout »)	Matériel : Tableau, matériel scolaire basique (ciseaux, colle, crayons, feuilles), album, vidéoprojecteur

Numéro et nom de séance	Objectifs spécifiques de séance	Activités principales
<p>EMCS4 S1 : Séance 1 – 45 minutes : Sondage sur le climat de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relever le point de vue des élèves sur le climat de classe et la connaissance et l'entente entre élèves • <i>CPS : Avoir conscience de soi et des autres</i> 	<p>Explication Remplissage individuel du sondage</p>
<p>EMCS4 S2 : Séance 2 – 45 minutes : Les différences dans le monde et leur nécessité (album)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des différences dans le monde et des besoins communs • <i>CPS : Avoir conscience de soi et des autres</i> 	<p>Explication et lien avec le sondage Lecture de l'album 7 milliards de visages et projection des images Echange sur l'album</p>
<p>EMCS4 S3 : Séance 3 – 45 minutes : Les différences et points communs dans la classe (jeu)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des différences dans la classe et des points communs • Apprendre à se connaître pour vivre ensemble • <i>CPS : Avoir conscience de soi et des autres</i> 	<p>Explication en classe Réalisation d'un jeu visant à mieux se connaître Bilan</p>
<p>EMCS4 S3 - suite : Compléments sur la séance en APC (jeu)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des différences dans la classe et des points communs • Apprendre à se connaître pour vivre ensemble • <i>CPS : Avoir conscience de soi et des autres</i> 	<p>Temps de jeu par groupes de conflit Retour sur le déroulement</p>
<p>EMCS4 S4 : Séance 4 – 45 minutes : Activité coopérative</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Souder la classe • <i>CPS : Avoir une pensée créative</i> 	<p>Explications Création d'un scrabble des prénoms de la classe sur affiche</p>

1.2. EMC Séquence 6 EMCS6

Numéro de séquence : 6

Enseignement : EMC

Nombre de séances : 5

Classe : CM1 **Cycle :** 3

Titre : Emotions, besoins et messages clairs

Objectif général de séquence :

Partager, réguler et exprimer correctement ses émotions en lien avec ses besoins, utiliser les messages clairs

Compétences psychosociales :

- Prendre conscience de soi et des autres
- Savoir gérer ses émotions
- Avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir communiquer efficacement et être habile dans ses relations interpersonnelles

Compétences travaillées en lien avec le socle commun :

- **Domaine 1 :** pratiquer des langages (échanger, s'exprimer, théâtre)
- **Domaine 2 :** découvrir des méthodes d'expression pour communiquer
- **Domaine 3 :** comprendre les enjeux de la communication, apprendre à vivre ensemble
- **Domaine 4 :** développer son esprit critique, chercher des critères de validité des jugements moraux, confronter ses jugements à ceux des autres
- **Domaine 5 :** observer des objets et situations de la vie quotidienne

Situation et démarche : la présente séquence s'organise autour de cinq séances. Elle fait suite à d'autres séquences de la thématique « la sensibilité, soi et les autres » visant à améliorer le vivre-ensemble. Il s'agit de la deuxième séquence utilisant au moins en partie une pédagogie ludique.

Place dans la progression du cycle :

- Au cycle 2, les émotions ont déjà été abordée. Cependant, l'objectif était alors surtout de savoir identifier les émotions, dans le but de mieux se connaître.
- **Au cycle 3**, cette notion va être plus approfondie et abordée par le biais du vivre-ensemble et de la connaissance de soi et de l'autre. Le but au cycle 3 est de pouvoir partager ses émotions avec les autres pour mieux les gérer, développer son empathie et s'exprimer sans violence, pour à terme réduire les incidents et améliorer le vivre-ensemble.

Place dans la programmation de l'année :

- Séquence 1 : Le droit et la règle : établir des règles de classe
- Séquence 2 : Les habiletés sociales
- Séquence 3 : Nouveaux outils pour les comportements / sanctions
- Séquence 4 : Les différences
- Séquence 5 : La laïcité
- **Séquence 6 :** Emotions, besoins et messages clairs
- Séquence 7 : L'égalité filles-garçons
- Séquence 8 : Symboles et valeurs de la République
- Séquence 9 : Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage de l'Internet

Principaux prérequis pour la séquence 6 :

- Comprendre qu'il y a des différences et points communs entre individus
- Avoir identifié au cycle 2 les 4 principales émotions
- Avoir été sensibilisé aux enjeux du vivre-ensemble
- Etre ouvert et disponible pour le travail en groupes

Dispositif d'enseignement :

Modalités de groupement :

Groupes, équipes, classe entière

Lieux :

Classe

Supports :

C'est pas sorcier, différents jeux créés ou à disposition

Matériel :

Tableau, matériel scolaire basique, vidéoprojecteur, jeux

Numéro et nom de séance	Objectifs spécifiques de séance	Activités principales
EMCS6 S1 : Séance 1 – 50 minutes : Définir les émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Définir et citer les principales émotions • <i>CPS : Avoir conscience de soi.</i> 	Introduction Visionnage de « C'est pas sorcier » Bilan collectif et correction
EMCS6 S2 : Séance 2 – 60 minutes : Reconnaître les émotions (jeu)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les émotions et leur intensité • <i>CPS : Avoir conscience de soi. Avoir de l'empathie pour les autres</i> 	Rappels de la séance précédente Jeu : Time's up personnalisé des émotions Bilan collectif
EMCS6 S3 : Séance 3 – 70 minutes : Comprendre ses émotions et deviner celles des autres (jeu)	<ul style="list-style-type: none"> • Partager et deviner des émotions • <i>CPS : Avoir conscience de soi. Avoir de l'empathie pour les autres</i> 	Rappels de la séance précédente Jeu : Feelings version groupe classe Bilan collectif
EMCS6 S4 : Séance 4 – 60 minutes : Emotions et besoins (jeu)	<ul style="list-style-type: none"> • Définir et identifier les besoins • Lier émotions et besoins • <i>CPS : Avoir conscience de soi. Savoir communiquer efficacement</i> 	Rappels de la séance précédente Jeu de carte créé sur émotions et besoins Bilan collectif et trace écrite
EMCS6 S5 : Séance 5 – 60 minutes : Communiquer sans violence lors d'un conflit avec des messages clairs (jeu)	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer sans violence lors d'un conflit • <i>CPS : Etre habile dans ses relations interpersonnelles Savoir communiquer efficacement</i> 	Rappels des différentes séances Jeu : saynètes de situations Bilan collectif et trace écrite

Annexe 2 : Récapitulatif des jeux mis en place en EMC dans le cadre de l'expérience

Séance	Objectifs et compétences psychosociales	Jeu	Modalités	Photographies
1 EMCS4 S3 : Les différences et points communs dans la classe	<ul style="list-style-type: none"> Prendre conscience des différences dans la classe et des points communs Apprendre à se connaître pour vivre ensemble <i>CPS : Avoir conscience de soi et des autres</i> 	Jeu de dé	Classe entière	
2 EMCS4 S3 - suite : Compléments sur la séance en APC	<ul style="list-style-type: none"> Prendre conscience des différences dans la classe et des points communs Apprendre à se connaître pour vivre ensemble <i>CPS : Avoir conscience de soi et des autres</i> 	Jeu de plateau	Groupes de conflit	
3 EMCS6 S2 : Reconnaître les émotions	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les émotions et leur intensité <i>CPS : Avoir conscience de soi. Avoir de l'empathie pour les autres</i> 	Time's up personnalisé des émotions	Classe entière, deux équipes mais objectif commun (coopératif)	
4 EMCS6 S3 : Comprendre ses émotions et deviner celles des autres	<ul style="list-style-type: none"> Partager et deviner des émotions <i>CPS : Avoir conscience de soi. Avoir de l'empathie pour les autres</i> 	Feelings personnalisé	Classe entière, deux équipes mais objectif commun (coopératif)	
5 EMCS6 S4 : Emotions et besoins	<ul style="list-style-type: none"> Définir et identifier les besoins Lier émotions et besoins <i>CPS : Avoir conscience de soi. Savoir communiquer efficacement</i> 	Jeu de carte créé sur émotions et besoins	Groupes	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>Je réponds mal, les autres se moquent de moi : je me sens blessé car j'ai besoin de ...</p> <p>J'ai eu un mauvais bulletin alors que j'ai beaucoup travaillé, je me sens découragé car j'ai besoin de ...</p> </div>
6 EMCS6 S5 : Communiquer sans violence lors d'un conflit avec des messages clairs	<ul style="list-style-type: none"> Communiquer sans violence lors d'un conflit <i>CPS : Être habile dans ses relations interpersonnelles. Savoir communiquer efficacement</i> 	Jeu théâtral : saynètes de situations	Groupes puis présentation en classe entière	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>J'essaie de faire un message clair</p> <ul style="list-style-type: none"> Je suis en colère Je suis triste </div>

Annexe 3 : Fiches de préparation des séances ludiques d'EMC

3.1. Jeu 1 (période 2) :

Séance n° 3 EMCS4 S3		Titre de la séance : Les différences et points communs dans la classe		Niveau : CM1	Domaines du socle : 1, 2, 3, 5	Durée : 45 minutes
Objectif spécifique de séance : • Prendre conscience des points communs entre élèves dans la classe			Compétences visées : en fin de séance, chaque élève doit être capable de : <u>EMC</u> • Citer certains points communs avec ses camarades • Compétence psychosociale : avoir conscience de soi et des autres			
Phase	Activités	Durée	Consigne	Matériel	Modalités et professeur	
1 <u>Introduction et préparation</u>	Lien avec la séance précédente et explication des règles du jeu	15	Phase 1 : lien avec la séance précédente → Qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois en EMC ? Attendu : on a lu un livre, on a parlé du racisme, on a parlé des différences. → Oui, et qu'est-ce qu'on avait conclu ? Attendu : que c'est important d'être différent car le monde ne serait pas beau sinon, et qu'il faut accepter les différences → Oui, alors maintenant qu'on a parlé des différences dans le monde, est-ce que vous pouvez me citer des différences entre vous dans la classe Attendu : âge, couleur de peau, niveau à l'école, couleur de cheveux / yeux, taille, poids Phase 2 : explication du jeu Alors maintenant que nous avons parlé des différences dont nous avons bien conscience, nous allons essayer de voir si nous n'avons pas des points communs malgré ces différences. Pour cela, nous allons descendre dans le préau pour faire un jeu, quand j'aurai expliqué les consignes. Une fois en bas, nous allons nous asseoir en cercle. Il y aura une balle et un dé avec des questions dessus (lire les questions). Je vais lancer la balle à un élève, qui devra aller au milieu, lancer le dé et répondre à la question qui figure dessus. L'élève devra ensuite s'asseoir et faire rouler la balle vers un autre élève, qui ira à son tour au milieu. On ne peut pas envoyer la balle à un élève qui est déjà passé. → Est-ce qu'il y a des questions ? Les règles pour que ça se passe bien sont les suivantes : - Rester assis correctement en cercle, ne pas aller au milieu quand ce n'est pas notre tour - Ne pas crier et respecter la parole des autres - Ne pas se moquer - Ne pas râler chaque fois que la balle est passée à quelqu'un d'autre	- Tableau - Dé de jeu - Balle	Organisation : collective Rôle du professeur : expliquer les consignes, insister sur le sérieux, rappeler les règles du jeu et de comportement	
2 <u>Jeu</u>	Temps de jeu	25	Maintenant que nous sommes descendus dans le préau, nous nous mettons tout de suite en place en cercle et je vais lancer la balle.	- Balle - Dé de jeu	Organisation : collective Rôle prof. : bon déroulement,	
3 <u>Bilan</u>	Echange collectif	10	→ Alors il nous reste 5 minutes avant la récréation, est-ce qu'il y a des choses qui vous ont surprises pendant ce jeu ? Attendu : des réactions sur des élèves → Qu'est-ce que ça a permis de faire ce jeu ? Attendu : mieux se connaître et de se rendre compte qu'on a des points communs	- Aucun	Organisation : collective Rôle du professeur : poser des questions, animer le débat	

3.2. Jeu 3 (période 3)

Séance n° 2 EMCS6 S2		Titre de la séance : <u>Reconnaitre les émotions</u>		Niveau : CM1	Domaines du socle : 1, 2, 3, 5	Durée : 60 minutes
Objectif spécifique de séance : • Reconnaître les émotions et leur intensité			Compétences visées : en fin de séance, chaque élève doit être capable de : <u>EMC</u> • Reconnaître des émotions grâce à l'attitude de quelqu'un / Mimer des émotions • Compétences psychosociales : Avoir conscience de soi et des autres / Avoir de l'empathie pour les autres			
Phase	Activités	Durée	Consigne	Matériel	Modalités et professeur	
1 <u>Introduction</u>	Rappels	10	<p>→ Qui peut me rappeler ce que nous avons vu l'autre fois avec le c'est pas sorcier ? Je vais vous distribuer un tableau avec les émotions et beaucoup de sous émotions. Nous allons le lire ensemble et en parler. → Et que remarque t-on ? Pourquoi y a t-il tant de mots ? Attendu : il y a des mots selon que c'est plus ou moins fort. Oui exactement. Discuter des différents mots et essayer de voir l'intensité. Nous allons faire un jeu pour essayer de reconnaître ces émotions et leurs différents degrés. → Comment voit-on les émotions ? Que faut-il regarder ? Attendu : visage, corps, attitudes.</p>	- Tableau avec mots de graines de médiateurs + mixer avec mots du jeu feelings + site : graduer	Organisation : collective Rôle du professeur : introduire, poser des questions	
2 <u>Jeu en équipes</u>	Time's up des émotions	40	<p>Nous allons faire un jeu de mimes, pour pouvoir essayer de lire ces attitudes et expressions. Phase 1 : consignes et explications J'ai fait des petits papiers avec ces mots écrits dessus. Je vais constituer deux équipes (couper la classe en deux). Je demanderai à un élève à chaque fois s'il veut bien mimer un papier (au hasard). Les autres devront essayer de deviner de quel mot il s'agit, et le marquer sur leur ardoise. Attention c'est difficile comme il y a des intensités. Puis un ambassadeur doit venir et marquer le choix le plus écrit par son équipe sur leur ardoise. Ensuite les deux ambassadeurs viendront montrer leur ardoise et vérifierons la réponse auprès du comédien. Si une équipe a bon, nous marquons 2 points. Les deux équipes ont bon, nous marquons 5 points. Noter les points au tableau. Le but est donc de gager tous ensemble en atteignant la fin du plateau (montrer). Le jeu s'arrête à la fin du temps (30 minutes). Faire le point sur les comportements attendus. → Est-ce qu'il y a des questions ? Phase 2 : préparation et temps de jeu : je vais donc maintenant piocher des papiers pour désigner un premier comédien et un ambassadeur dans chaque équipe. Et je le ferai à chaque nouvelle manche.</p>	- Etiquettes des émotions - Etiquettes élèves à piocher par équipe - Tableaux des mots des émotions	Organisation : en équipes Rôle du professeur : expliquer les règles, insister sur la discipline, recadrer si nécessaire	
3 <u>Bilan</u>	Bilan	10	<p>Phase 1 : bilan du jeu puis retour au calme : s'ils ont gagné, leur dire qu'il y aura un diplôme pour la classe Phase 2 : bilan sur l'importance de reconnaître les émotions → Alors à quoi ça sert ce qu'on a fait ? Attendu : à reconnaître les émotions, mieux comprendre les autres → A quoi ça sert de mieux se comprendre et comprendre les autres ? Attendu : à mieux réagir, à pouvoir changer, à mieux communiquer, à réduire les problèmes avec les autres. D'accord, nous continuerons à discuter de cela une autre fois.</p>	- Diplôme	Organisation : collective Rôle du professeur : poser des questions pour amener au bilan	

3.3. Jeu 4 (période 3)

Séance n° 3 EMCS6 S3		Titre de la séance : <u>Comprendre ses émotions et deviner celles des autres</u>		Niveau : CM1	Domaines du socle : 1, 2, 3, 5	Durée : 1h10
Objectif spécifique de séance : • Expérimenter et définir l'empathie			Compétences visées : en fin de séance, chaque élève doit être capable de : EMC • Faire des hypothèses sur les émotions de quelqu'un / Anticiper ses propres émotions dans des situations données • Compétences psychosociales : Avoir conscience de soi et des autres / Avoir de l'empathie pour les autres			
Phase	Activités	Durée	Consigne	Matériel	Modalités et professeur	
1 <u>Introduction</u>	Introduction	10	Phase 1 : Lien avec la séance précédente → Qu'avons nous fait la dernière fois ? Attendu : le jeu de mimes. → Quel était le but du jeu ? Attendu : reconnaître des émotions, voir qu'il y a des grades. → Pourquoi c'est important ? Attendu : pour communiquer Phase 2 : explication de l'objectif de la séance Aujourd'hui, nous allons aller plus loin. Maintenant que nous connaissons les principales émotions et que nous savons les reconnaître sur le corps et par l'attitude, nous allons essayer de les anticiper, c'est à dire de deviner ce que ressentent les autres dans certaines situations.	- Aucun	Organisation : collective Rôle du professeur : introduire, poser des questions, faire des liens	
2 <u>Jeu coopératif en équipes</u>	Explication et temps de jeu	40	Phase 1 : explication du jeu et questions / reformulations Pour cela, nous allons faire un nouveau jeu. Je vous explique, puis je réponds aux questions après. 1/ <u>Présentation du matériel</u> . Nous avons un plateau cette fois-ci. Je vais l'accrocher au tableau et nous verrons directement la progression comme cela. Nous avons aussi des cartes avec certaines émotions. Certaines n'ont pas été vues la dernière fois. Je les accroche au tableau et je marque le nom en gros. 2/ <u>Equipes</u> : Nous allons procéder presque comme la dernière fois. Il y aura deux équipes, les mêmes (redire), et c'est un jeu de coopération, donc le but est de gagner ensemble. 3/ <u>Déroulement</u> : je vais lire une situation qui peut arriver (faire évoluer : un élève lit si le jeu se déroule bien). Je vais sélectionner deux personnes par équipe en piochant. Vous ne passerez pas à tous les rôles mais au moins à un rôle. Le premier qui rôle arrête de jouer. Je vais piocher un « devin » pour chaque équipe qui va au tableau et ne regarde pas les autres. Il écrit l'émotion qu'il pense que son équipe va choisir. Une fois la situation lue, tout le monde prend son ardoise ou cahier de brouillon, puis écrit l'émotion qu'il ressentirait dans cette situation. Attention, vous êtes obligés de choisir une émotion qui est au tableau. Ensuite l'ambassadeur passe et relève l'émotion majoritaire dans son équipe. Il l'écrit sur son ardoise. Puis nous comparons les deux ardoises. Si une équipe a bon, on marque 2 points. Si les deux équipes ont bon, on marque 5 points. Faire un exemple. 4/ <u>Questions</u> Rappels sur les comportements.	- Jeu feelings avec émotions sélectionnées - Plateau de jeu et deux aimants - Cartes de situation - Etiquettes des prénoms par équipe - Ardoises et feutres ou cahiers de brouillon - Liste élèves à changer de place - Enregistreur et portable pour filmer	Organisation : en équipes Rôle du professeur : expliquer les consignes, le but du jeu, insister sur les rôles, les comportements, répondre aux questions, faire reformuler.	

Phase	Activités	Durée	Consigne	Matériel	Modalités / professeur
2 <u>Jeu coopératif en équipes</u>	Explication et temps de jeu	40	<p>Phase 2 : préparation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afficher les éléments au tableau (si possible à faire avant) - Changer des élèves de place pour libérer les tables de devant pour les devins. <p>Difficultés possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comme le jeu est coopératif, <u>triche pour faire gagner le devin.</u> <ul style="list-style-type: none"> → Remédiation : supprimer l'aspect coopératif : le devin doit deviner les émotions de l'autre équipe. Les deux équipes s'affrontent. - Les élèves <u>veulent faire tous les rôles et se plaignent longuement.</u> <ul style="list-style-type: none"> → Remédiation : expliquer dès le début que chacun passera à un rôle mais pas aux deux. Bien enlever les étiquettes au fur et à mesure pour que chaque élève passe à un rôle. Ne pas céder, faire taire les élèves réticents quittent à leur enlever un point sur le permis. - <u>Problème de gestion de classe.</u> <ul style="list-style-type: none"> → Remédiation : rappeler que l'autre jeu s'est très bien passé et dire que les attentes sont les mêmes. Rappeler les règles avant le jeu. Réagir dès la moindre infraction (permis à points). → Si l'ensemble de la classe est agitée, faire une pause de retour au calme avant de reprendre. - Les élèves risquent de <u>ne pas arriver au bout du plateau en raison du manque de temps.</u> <ul style="list-style-type: none"> → Remédiation : dire que comme on a eu moins de temps que prévu, on augmente le nombre de points gagnés par tour. Adapter le nombre de points gagnés au nombre de situations qui peuvent être faites. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu feelings avec émotions sélectionnées en grand - Plateau de jeu et deux aimants - Cartes de situation - Etiquettes des prénoms d'élèves par équipe - Ardoises et feutres ou cahiers de brouillon - Liste élèves à changer de place - Enregistreur et portable pour filmer 	<p>Organisation : en équipes</p> <p>Rôle du professeur : expliquer les consignes, le but du jeu, insister sur les rôles, les comportements, répondre aux questions, faire reformuler.</p>
3 <u>Bilan</u>	Bilan et trace écrite	20	<p>Phase 1 : bilan du jeu Point sur le déroulement et les comportements.</p> <p>Qu'est-ce que ça a permis ce jeu ? Attendu : de réfléchir à ce que ressentent les autres.</p> <p>Pourquoi est-ce important ? Attendu : pour mieux se comprendre, se mettre à leur place.</p> <p>Quelqu'un sait comment ça s'appelle quand on se met à la place de l'autre, qu'on cherche vraiment à comprendre ce qu'il ressent ? Attendu ou à dire : l'empathie.</p> <p>Phase 2 : retour au calme : lecture offerte de la couleur des émotions</p> <p>Phase 3 : rédaction ou collage de la trace écrite</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Album - Feuille d'EMC - Trace écrite 	<p>Organisation : collective</p> <p>Rôle du professeur : interroger les élèves, amener au bilan, lire un album, donner ou écrire la trace écrite.</p>

3.4. Jeu 5 (période 3)

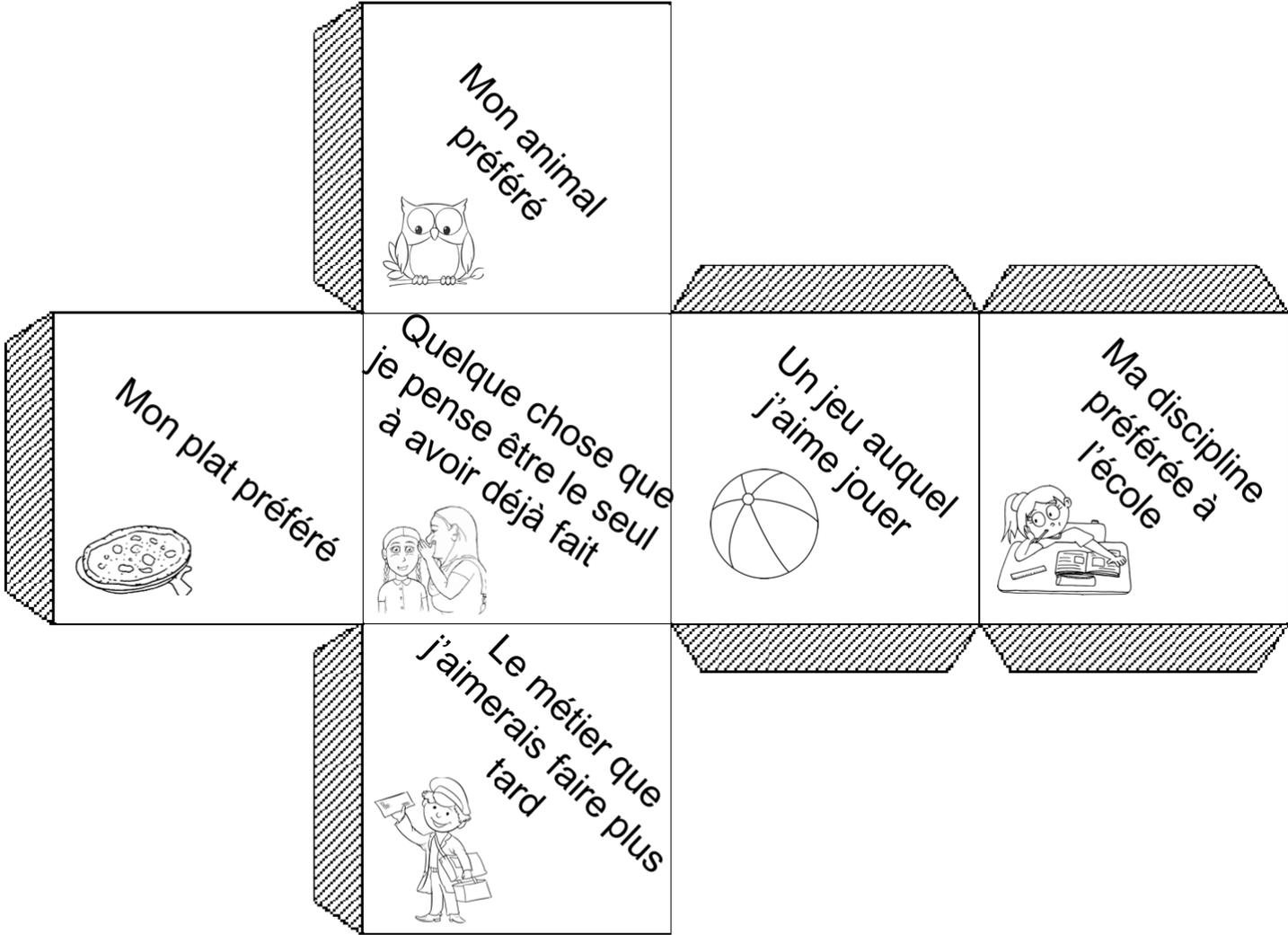
Séance n° 4 EMCS6 S4		Titre de la séance : <u>Emotions et besoins</u>		Niveau : CMI	Domaines du socle : 1, 2, 3, 5	Durée : 1h
Objectif spécifique de séance : <ul style="list-style-type: none"> • Définir et identifier les besoins • Lier émotions et besoins 			Compétences visées : en fin de séance, chaque élève doit être capable de : EMC <ul style="list-style-type: none"> • Citer quelques besoins humains / Mettre en lien une émotion à un besoin • Compétences psychosociales : Avoir conscience de soi / Savoir communiquer efficacement 			
Phase	Activités	Durée	Consigne		Matériel	Modalités et prof.
1 <u>Introduction</u>	Lien avec la séance précédente	5	<p>→ Rappelez-vous, à quoi servent les émotions ? On l'a surtout vu chez le bébé. Attendu : ça sert à se protéger, et à exprimer des besoins</p> <p>→ Qu'est-ce que c'est un besoin ? Attendu : c'est ce qu'il faut pour vivre</p> <p>→ C'est différent de quoi un besoin ? Faire émerger la différence entre besoin et désir</p> <p>Donc les émotions c'est très important, car ça nous permet d'exprimer nos besoins satisfaits ou non.</p>		- Aucun	Organisation : collective Rôle du professeur : introduire, poser des questions, liens
2 <u>Jeu coopératif en équipes</u>	Explication et temps de jeu	40	<p>Phase 1 : explication du jeu et questions / reformulations Pour cela, nous allons faire un nouveau jeu. Je vous explique, puis je réponds aux questions après. 1/ <u>Présentation du matériel et des modalités.</u> Cette fois ci nous allons jouer à un jeu de cartes. Et nous serons en petits groupes. Je vais choisir les équipes. Ceux qui râleront ne joueront pas, ils iront voir ce qu'il se passe dans une autre classe.</p> <p>2/ <u>Déroulement :</u> vous allez avoir des cartes mélangées. Au départ, chaque personne a 3 cartes dans les mains. Il y a deux types de cartes : celles avec une phrase, une situation, et celles avec un besoin. Le but est de compléter les phrases avec le besoin qui va avec. Chacun joue à son tour. S'il peut assembler deux cartes, on les met de côté. S'il ne peut pas, il pioche une carte. Quand il n'y a plus de cartes, on tire dans la pioche de son voisin à tour de rôle. Le premier qui n'a plus de cartes gagne.</p> <p>4/ <u>Questions et rappels sur les comportements.</u></p> <p>Phase 2 : temps de jeu et régulations Difficultés possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problèmes avec les <u>équipes</u> → Remédiation : ceux qui ne veulent pas de l'équipe ne jouent pas. - Les élèves <u>n'arrivent pas à finir la partie</u> → Remédiation : prévenir : gagnant = celui qui a le moins de cartes. - <u>Des équipes finissent plus vite</u> → Dès que les équipes ont fini, elles passent à la recherche de la phase suivante. - <u>Des élèves se sont trompés de cartes</u> → Intervention enseignant pour faire le point et remettre les bonnes cartes 		<ul style="list-style-type: none"> - Liste des groupes - Cartes situation et cartes besoins par équipe - Enregistreur et portable pour filmer 	Organisation : en groupes Rôle du professeur : expliquer les consignes, le but du jeu, insister sur les rôles, les comportements, répondre aux questions, faire reformuler, passer dans les groupes.
3 <u>Tri des besoins</u>	Exercice par équipe	5	Quand les équipes ont terminé, elles sont invitées à essayer de faire des catégories de besoins avec les cartes besoins. Elles devront ensuite venir proposer les catégories à la classe.		- Aucun	Organ. : en équipes Rôle prof. : circuler
4 <u>Bilan</u>	Bilan	10	<p>Phase 1 : proposition de tri et réalisation de l'affiche Phase 2 : bilan sur le jeu Phase 3 : collage de la leçon précédente + écriture de la trace écrite de cette séance.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Arbre besoins - Leçon 	Org. : collective Rôle prof. : questions, bilan

3.5. Jeu 6 (période 3)

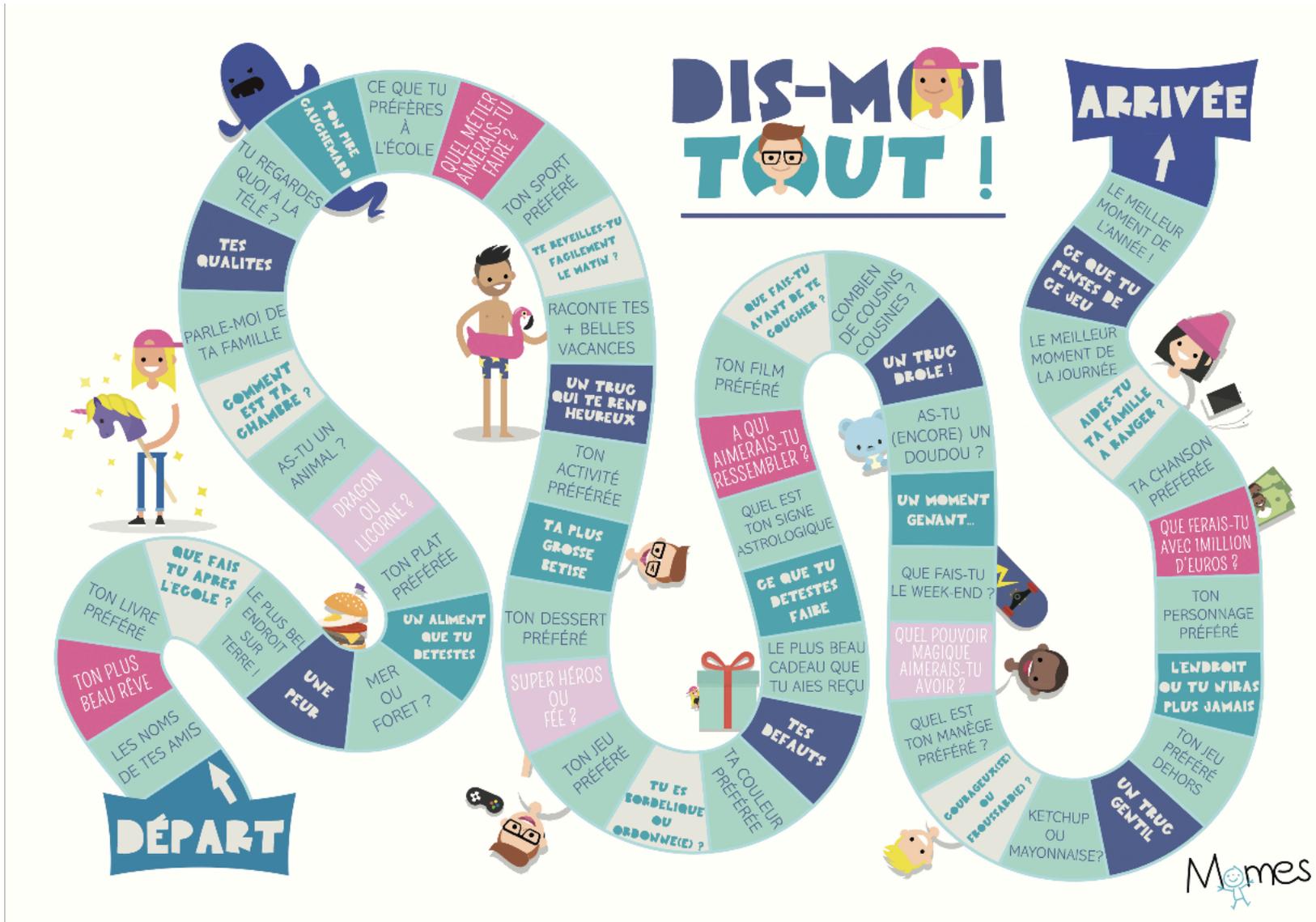
Séance n° 5 EMCS6 S5		Titre de la séance : Communiquer sans violence avec des messages clairs		Niveau : CMI	Domaines du socle : 1, 2, 3, 5	Durée : 1h
Objectif spécifique de séance : • Communiquer sans violence lors d'un conflit			Compétences visées : en fin de séance, chaque élève doit être capable de : EMC • Créer un message clair / Demander à communiquer par message clair • Compétences psychosociales : Etre habile dans ses relations interpersonnelles / Savoir communiquer efficacement			
Phase	Activités	Durée	Consigne	Matériel	Modalités et prof.	
1 <u>Introduction</u>	Lien	5	Vous allez rentrer dans la classe et lire la feuille que je vous donne. C'est ce que nous avons fait l'autre jour, c'est la suite de la leçon. (feuille sur l'empathie et les besoins). Demander à des élèves de lire et en discuter. Aujourd'hui, nous allons aller encore plus loin, nous allons essayer de nous servir de tout ce que nous avons appris pour réussir à gérer correctement les problèmes.	- Feuille de leçon photocopiée	Organisation : collective Rôle du professeur : introduire	
2 <u>Jeu</u>	Explication et temps de jeu	20	Phase 1 : explication du jeu et questions / reformulations (10 minutes) Pour cela, nous allons faire un nouveau jeu. Je vous explique, puis je réponds aux questions après. 1/ <u>Présentation du matériel et des modalités.</u> Cette fois ci nous allons faire des petites scènes de théâtre. Vous allez être par petits groupes, que j'ai déjà choisis. 2/ <u>Déroulement :</u> vous allez avoir une feuille. Dessus, il y a une situation décrite. La première chose à faire est que l'une des personnes lise la situation tout haut dans le groupe. Ensuite, vous avez chacun un rôle, qui est écrit sur la feuille. Vous avez 10 minutes pour préparer, puis chaque groupe passera. L'idée est de mimer d'abord la situation telle qu'elle se passe pour l'instant, donc une situation où le conflit est souvent amplifié, puis de mimer une situation qui utilise les messages clairs. Donc pour préparer : ensemble vous réfléchissez d'abord au message clair, puis vous vous entraînez. <i>Exemple : j'ai Younes, Jacques, Hajaer et Kim Sour dans un groupe. Voici la scène : Nicolas passe à côté de la table de Tom et fait tomber ses affaires. Situation 1 : Kim Sour (Nicolas) et Jacques (Tom) miment la scène. Jacques par exemple s'énerve, la situation dégénère. Situation 2 : Younes (Tom message clair) intervient, arrête Jacques, puis dit son message clair.</i> Ensuite avec la classe nous en discutons et nous décidons pour chaque étape si c'est réussi. 3/ <u>Questions et rappels sur les comportements.</u> Phase 2 : temps de préparation en équipes (10 minutes) Difficultés possibles : - Problèmes avec les équipes → Remédiation : ceux qui ne veulent pas de l'équipe ne jouent pas. - Les élèves qui jouent la situation 1 finissent plus vite. → Remédiation : ils aident les autres. - Problème dans la compréhension de la répartition des rôles → Intervention de l'enseignant pour faire le point et réexpliquer.	- Liste des groupes - Feuilles de situation - Plateau de jeu - Arbre des émotions et horloge des émotions photocopiés - Enregistreur	Organisation : en équipes puis collective Rôle du professeur : expliquer les consignes, le but du jeu, insister sur les rôles, les comportements, répondre aux questions, faire reformuler, passer dans les groupes, filmer / enregistrer.	

Phase	Activités	Durée	Consigne	Matériel	Modalités et prof.
2 <u>Jeu</u>	Explication et temps de jeu	25	<p>Phase 3 : temps de jeu théâtral en commun (25 minutes)</p> <p>Les règles pour les points sont expliquées à ce moment, pour éviter la surcharge au moment de l'explication des règles. <i>Critères : jeu théâtral de la situation fréquente, description de la situation sans jugement, expression de l'émotion, expression du besoin, demande claire. 2 points pour chaque.</i></p> <p>Les équipes passent, puis un temps de discussion est mené à la fin de chaque passage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liste des groupes - Feuilles de situation - Plateau de jeu - Arbre des émotions et horloge des émotions photocopiés - Liste de possibilités de demandes pour l'enseignant - Enregistreur 	<p>Organisation : en équipes puis collective</p> <p>Rôle du professeur : expliquer les consignes, le but du jeu, insister sur les rôles, les comportements, répondre aux questions, faire reformuler, passer dans les groupes.</p>
3 <u>Bilan</u>	Bilan	10	<p>Phase 1 : bilan sur le jeu</p> <p>Phase 2 : mise en place d'une boîte de messages clairs</p> <p>Un coin message clair est créé avec des outils. Quand le besoin se fait entendre, les élèves y vont. Puis la feuille de message claire est remplie et laissée dans une boîte, afin de pouvoir rappeler aux élèves les demandes qui leur ont été faites.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Boîte à messages clairs - Feuilles de message clairs 	<p>Organisation : collective</p> <p>Rôle prof. : questions, bilan</p>

Annexe 4 : Dé utilisé pour le jeu 1



Annexe 5 : Plateau utilisé pour le jeu 2



Annexe 6 : Trace écrite ayant servi de support pour le jeu 3 (Time's Up des émotions)

Les émotions



JOIE



PEUR



COLÈRE



TRISTESSE

Une **émotion** est une réaction visible qui est la manifestation physique d'un signal envoyé par le cerveau.

Les émotions principales sont la peur, la colère, la joie, et la tristesse. S'y ajoutent bon nombre d'autres émotions positives, négatives ou plus neutres.

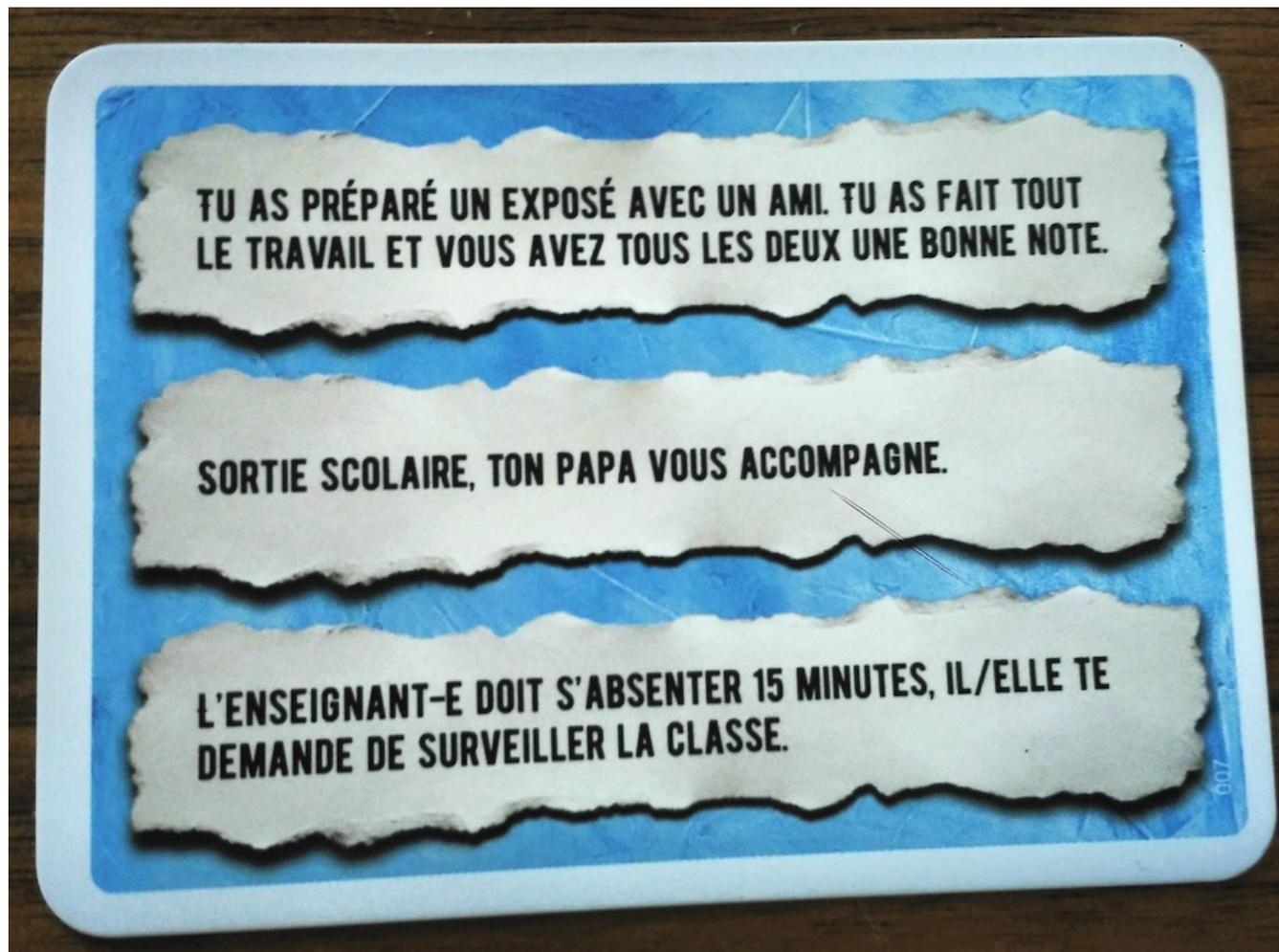
Les émotions s'expriment depuis notre naissance à travers notre corps, et notamment notre visage. Ainsi, les autres peuvent deviner les émotions qui nous traversent.

Une émotion peut atteindre différentes intensités. Ses manifestations physiques seront donc elles aussi plus ou moins fortes.

Émotion \ Intensité	Joie	Peur	Colère	Tristesse
Faible	Content Satisfait Réjoui	Préoccupé Soucieux Méfiant	Agacé Contrarié Impatient	Déçu Affecté/ embarrassé Désolé
Moyenne	Heureux Optimiste Enchanté	Anxieux Inquiet Tourmenté	Mécontent Irrité Frustré	Peiné Blessé Navré
Forte	Enthousiaste Excité Euphorique	Angoissé Effrayé Paniqué	Exaspéré Furieux Enragé	Désespéré Anéanti Déprimé

Comprendre et reconnaître les émotions permet de mieux se connaître et mieux connaître les autres. Cela peut nous aider à mieux communiquer, mieux réagir et ainsi à mieux gérer les conflits avec les autres.

Annexe 7 : Exemple de carte de situation ayant servi pour le jeu 4



Annexe 8 : Cartes du jeu 5

Je réponds mal, les autres se moquent de moi : je me sens blessé car j'ai besoin de ...	J'ai eu un mauvais bulletin alors que j'ai beaucoup travaillé, je me sens découragé car j'ai besoin de ...	Je pars aujourd'hui en colonie, je me sens joyeux car j'ai besoin de ...	Après une longue journée d'école, je rentre à la maison et je me sens fatigué car j'ai besoin de ...	Quand le professeur me dit qu'il est content de mon travail, je me sens fier car j'ai besoin de ...	Quand je mange mon goûter, je me sens vivifié car j'ai besoin de ...	Quand un de mes copains m'embête et dit que ce n'est pas vrai, je me sens en colère parce que j'ai besoin de ...
Quand quelqu'un fait tomber mes feuilles en passant et ne les ramasse pas, je me sens énervé parce que j'ai besoin de ...	Quand un enfant me tape et qu'un adulte le voit sans rien faire, je me sens inquiet car j'ai besoin de ...	Quand on dit qu'on va m'acheter un cadeau et qu'on ne le fait pas, je me sens frustré parce que j'ai besoin de ...	Quand le professeur me demande mon avis, je suis épanoui parce que j'ai besoin de ...	Quand je reste longtemps assis à l'école, je me sens crispé parce que j'ai besoin de ...	Quand c'est la récréation et que je peux quitter la classe, je me sens excité parce que j'ai besoin de ...	Il fait très chaud et les fenêtres sont fermées, je me sens mal parce que j'ai besoin de ...
Maman roule très vite sur l'autoroute. Je me sens effrayée parce que j'ai besoin de ...	Quand papa m'accuse de mentir alors que je dis la vérité, je me sens incompris parce que j'ai besoin de ...	Pendant la récréation, des élèves me proposent de jouer avec eux. Je me sens heureux parce que j'ai besoin de ...	Il est deux heures du matin et mon petit frère est malade. Pour l'aider, papa me demande de m'occuper de lui. Je me sens contrarié car j'ai besoin de ...	Quand mes parents me font un câlin, je me sens serein parce que j'ai besoin de ...	Quand des élèves font du bruit dans la classe alors que la leçon m'intéresse, je me sens déçu , parce que j'ai besoin de ...	Aujourd'hui, on me propose un match de basket. Je suis ravie car j'ai besoin de ...

calme	manger	air	mouvement	sommeil	respect	confiance
sécurité	protection	avoir des amis	amitié	tendresse	soutien	être fier de moi
reconnaissance	justice	vérité	défi	autonomie	apprendre	m'amuser

Annexe 9 : Exemple de feuille de route du jeu 6

Situation de base 1

Julie, Tom et Lucas préparent un exposé ensemble. Julie a l'impression que les autres ne tiennent pas compte de ses idées.

Répartition des rôles

- Hajaer est Julie en situation 1
- Emma est Julie en situation 2
- Victor est Tom
- Anas est Lucas
- Hayden Jayce est le maître.

Situations à mimer

Situation 1 (situation fréquente) au choix :

- Julie se met à bouder et arrête de travailler. Le travail de groupe est un échec.
- Julie se met à pleurer. Le travail de groupe s'arrête et le temps consacré à l'exposé devient un temps de dispute. Julie s'énerve contre les autres. Elle les insulte et leur dit des choses blessantes : « Vous êtes égoïstes ». Le maître doit intervenir.
- Autre.

Situation 2 (message clair) :

- Julie dit au groupe : « Je voudrais vous faire un message clair ».



Je décris la situation sans juger

Quand

Exemple : quand tu fais exprès de me pousser (remplacer par : quand je me fais bousculer)



J'exprime ce que je ressens (émotion / sentiment)

Je me sens

Exemple : je me sens inquiet



Je fais le lien avec mes besoins

Parce que j'ai besoin de

Exemple : parce que j'ai besoin de sécurité



Je vérifie que l'autre comprends, sinon je reformule

Est-ce que vous comprenez ?



Je formule une demande claire et positive

Est-ce que vous voulez bien

Exemple : est-ce que tu veux bien regarder autour de toi quand tu fais des mouvements brusques pour vérifier que tu ne me bouscules pas ?

Annexe 10 : Sondage réalisé auprès des élèves

SONDAGE ÉLÈVE

Date :

Je marque mon nom si je le souhaite :

Entente entre élèves

1. Je crois que les élèves de la classe se connaissent bien. Oui Non
2. Je crois que la plupart des élèves de la classe s'entendent bien entre eux. Oui Non
3. Je suis victime de violence verbale (cris, injures, moqueries) de la part d'élèves de ma classe.
 Jamais Parfois Chaque semaine Chaque jour
4. Je suis victime de violence physique (poussées, coups) de la part d'élèves de ma classe.
 Jamais Parfois Chaque semaine Chaque jour
5. Comment sont les relations entre les élèves de la classe (je mets une note de 1 à 10) ?
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Relation entre élèves et professeurs

6. Je pense pouvoir compter sur l'aide de mes professeurs pour mon travail en classe.
 Oui Non
7. Je pense pouvoir compter sur l'aide de mes professeurs si j'ai des problèmes personnels.
 Oui Non
8. Je pense que mes professeurs font confiance aux élèves de la classe.
 Oui Non
9. Je pense que mes professeurs me considèrent comme un enfant particulier et non pas uniquement comme un élève dans un groupe.
 Oui Non
10. Comment sont les relations entre les élèves et les professeurs (je mets une note de 1 à 10) ?
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fonctionnement de la classe

11. Je comprends pourquoi je viens à l'école, j'y vois de l'intérêt..

Oui Non

12. J'ai l'impression d'apprendre des choses en classe.

Oui Non

13. J'ai l'impression que les élèves participent à la construction des règles et de la vie de la classe avec les professeurs.

Oui Non

14. Je comprends pourquoi il y a des règles dans la classe et je comprends ces règles.

Oui Non

15. Quand je suis puni, je comprends pourquoi.

Jamais Parfois Souvent Tout le temps

Bien être général en classe

16. J'ai envie de venir à l'école le matin.

Jamais Parfois Souvent Tout le temps

17. J'ai peur de venir à l'école le matin.

Jamais Parfois Souvent Tout le temps

Si j'ai peur, j'explique pourquoi :

18. Je me sens en sécurité dans ma classe.

Oui Non

19. J'ai l'impression que je peux progresser en classe.

Oui Non

20. Comment est-ce que je me sens de manière générale en classe (je mets une note de 1 à 10) ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Annexe 11 : Tableau de recensement des conflits

Date	Jour	Lieu		Heure	Activité en cours	Elèves concernés	Type de conflit		Précisions
		Classe					Verbal		
		Couloir					Physique		
		Cour					Plainte		
		Cantine					Dénonciation		
		Classe					Verbal		
		Couloir					Physique		
		Cour					Plainte		
		Cantine					Dénonciation		
		Classe					Verbal		
		Couloir					Physique		
		Cour					Plainte		
		Cantine					Dénonciation		
		Classe					Verbal		
		Couloir					Physique		
		Cour					Plainte		
		Cantine					Dénonciation		
		Classe					Verbal		
		Couloir					Physique		
		Cour					Plainte		
		Cantine					Dénonciation		
		Classe					Verbal		
		Couloir					Physique		
		Cour					Plainte		
		Cantine					Dénonciation		

RESUME

La gestion de classe et l'instauration d'un climat de classe serein sont essentielles au bon déroulement des apprentissages. Il est nécessaire d'y accorder une importance dès le début de l'année, notamment lors de la prise en charge de classes difficiles ou multiculturelles, dans lesquelles les conflits peuvent refléter le manque de connaissance et d'acceptation des différences entre élèves.

Différents moyens sont généralement mis en place par les enseignants, qui développent des outils de gestion de classe qu'ils adaptent ensuite en cours d'année. L'expérience menée lors de ce mémoire permet de s'interroger sur d'autres méthodes possibles lorsque ces outils quotidiens ne fonctionnent pas et que les conflits et infractions aux règles se multiplient. Elle questionne notamment l'efficacité de la mise en place de jeux en Enseignement Moral et Civique pour développer les compétences psychosociales nécessaires au vivre-ensemble et améliorer un climat de classe tendu.

Classroom management and establishing a positive classroom environment lay the foundation for a good learning process. It is essential to establish this importance from the beginning of the academic year, especially when dealing with particularly demanding classes or challenging environments such as the acceptance of multicultural classroom dynamics that may be a period of adjustments for some students.

Different means are generally put in place by teachers via classroom management tools, which are adapted throughout the year to evolve with the students behavior and learnings needs. The experiment conducted in this thesis raises questions about other possible methods when this framework is no longer effective and when conflicts and breaches of the rules multiply. In particular, it questions the effectiveness of the use of games in Moral and Civic Education as a method to allow children to develop the necessary psychosocial skills to learn to live together and to improve a tense classroom environment.