MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2017 - 2018

ÉDUCATION ET GESTION DES EMOTIONS :

LE CAS DE LA COUR DE RECREATION A L'ECOLE PRIMAIRE .

Faget Laetitia

Serra Marie-Laure

Directeur du mémoire : Leblanc Serge

Assesseur : Azéma Guillaume

Soutenu le 28/05/ 2018

Nous tenons à remercier Monsieur Leblanc Serge pour son accompagnement et ses directives qui ont guidé notre travail, ainsi qu'aux directrices des écoles qui nous ont permis de réaliser des observations filmées et documentées.

Mais c'est avant tout aux professeurs des écoles, qui ont accepté d'être observées dans leur quotidien et de réaliser un retour sur leurs pratiques professionnelles, que nous devons la réalisation de ce travail. Sans leur participation bienveillante, ainsi que celle des enfants, rien n'aurait été possible.

Our special thanks go to Mister Serge LEBLANC for his educational supervision and helpful advice which have guided our work as well as the head teachers who have allowed us to record and gather documented observations.

Above all we would like to warmly thank all the schoolteachers - without whom that work wouldn't have been possible- who accepted to be followed on a daily basis and consequently reflect on their educational practice. Without their benevolent support- along with the kids' – this work wouldn't have emerged.

RESUME

Ce travail de recherche, réalisé dans le cadre du Master 2 Métier de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation, a pour thème **l'éducation et la gestion des émotions dans la cour de récréation, par les enseignants**.

En partant de questionnement émanant de nos propres pratiques ou expériences, nous avons dans un premier temps mené des recherches théoriques sur le sujet d'étude.

Nous avons, par la suite, recueilli des données au cœur même des cours de récréation, que nous avons analysées et mis en perspective, à la fois avec le retour des enseignantes, mais également avec les connaissances théoriques acquises.

Ces données ont permis d'établir les bases d'un schéma d'action faisant sens dans la gestion des émotions des enfants dans la cour de récréation.

SUMMARY

The subject-matter of this research thesis for the second year of a Master's degree in Education and Training is '***Education and management of emotions by teachers in the playground'***.

From our reflection on our own practices and experience we first collected theoretical data on the subject.

Then we got an overview of the subject from the observation of the playground itself, the schoolteachers' comments and the theoretical data initially gathered.

All those elements have enabled us to set up an overall strategy to deal with kids' emotions in the playground.

Table des matières

Introduction 1

Chapitre 1 - Constats et éléments d'une revue de la littérature 2

1 - Définitions des émotions : des processus physiologiques et des variantes sociales…. 6

2 - La place des émotions dans les apprentissages scolaires 6

3 - Les modèles éducatifs à l'école et dans la société 8

Chapitre 2 - Les pratiques des enseignants face aux émotions 10

1 - Les enseignants et leurs émotions 10

2 - La prise en charge didactique des émotions 11

3 - La cour de récréation, lieu de socialisation et d'émergence des émotions 15

Chapitre 3 - Problématique et question sous-tendue d'une hypothèse 17

Chapitre 4 - Un cadre théorique à l'articulation de l'étude des émotions et des interactions 18

1 - Les émotions : caractéristiques et fonctions dans l'interaction à visée éducative ... 18

2 - La communication : comprendre les interactions 20

Chapitre 5 - L'étude de l'activité individuelle et sociale comme objet théorique 22

1 - Le cours d'action 22

2 - Le couplage structurel 22

3 - Le cours d'interaction 23

4 - Le cours d'expérience 23

5 - Le signe hexadique 23

Chapitre 6 - La cour de récréation comme terrain d'étude 25

Chapitre 7 - Méthodologie de recueil et d'analyse des données 27

1 - Contexte 27

2 - Procédure 27

3 - Recueil des données 28

4 - Choix des données 28

5 - Traitement des données 29

Chapitre 8 - Eléments saillants ……30

1 - L'action des enseignantes avant la situation déclenchante …….....30

2 - L'action des enseignantes suite à la situation déclenchante…….....31

2.1 - Importance de l'impartialité et l'objectivité ……...31

2.2 - La posture professionnelle ……..32

2.3 - La prise en compte et la reconnaissance des émotions…….....32

2.4 - Accompagner les enfants vers une gestion autonome des conflits……..33

2.5 - Les outils permettant cet accompagnement individualisé vers une gestion autonome ……..34

3 - L'action des enseignantes après leur intervention……..37

9 - Conclusion et perspectives ……..38

Références bibliographiques 41

Annexes ……43

Introduction

Ce travail est le résultat à la fois des observations réalisées sur divers terrains professionnels et de stage, des lectures et questionnements, des échanges dans un binôme complémentaire et contrasté, des enseignements reçus durant la formation. Il est motivé par le souci de comprendre des phénomènes complexes auxquels le professionnel novice doit souvent faire face, de manière plus intuitive qu'instrumentée. Il est par conséquent également motivé par le désir d'apprendre et de se former par l'enquête documentaire et empirique, de manière à étayer l'action éducative sur des savoirs articulés aux connaissances expérientielles.

En partant du **constat** selon lequel les émotions infléchissent tous les stades de la vie scolaire d'un élève (en classe, pendant la récréation, lors du temps périscolaire), avec des prises en charge très différentes en fonction des interlocuteurs rencontrés, le **problème** se pose de l'hétérogénéité des réponses de la part des professionnels, de leur apparent manque d'information ou de formation à ce sujet et des conséquences que cela peut avoir sur le climat scolaire.

Compte-tenu du peu des contraintes matérielles, l'enquête s'est limitée à la manière dont les enseignants gèrent les manifestations d'émotions pendant le temps de récréation car ce moment est apparu le plus significatif dans la mesure où tous les élèves y sont présents, surveillés par des enseignants très différents les uns des autres.

Par conséquent, la **question de recherche** qu'il a paru pertinent de documenter à consister à savoir de quelle manière les enseignants prennent en charge les manifestations d'émotions dans la cour de récréation et en quoi leur formation ou l'absence de formation dans ce domaine infléchit leur conduite ?

Une **enquête méthodique** a conduit à documenter les éléments d'une **revue de la littérature** sur le sujet afin de connaitre les pistes principales de la recherche du domaine, un **cadre théorique** permettant d'aborder l'étude sous un certain angle, une **méthode** de recueil (observation directe, enregistrement vidéo, entretiens d'autoconfrontations) et d'analyse des données (analyse de contenus et de *verbatims*) recueillies sur deux terrains d'investigation.

Les **résultats** des analyses exposent les aspects récurrents qui apparaissent particulièrement significatifs au regard de la question posée.

Une dernière partie conclut et propose quelques perspectives d'enquêtes pouvant être conduites à la suite de ce travail.

Chapitre 1
Constats et éléments d'une revue de la littérature

Le parcours professionnel a été l'occasion d'observer des positionnements très variés de la part des adultes en charge d'enfants au quotidien, notamment dans la ***gestion des émotions*** par leurs réponses, en particulier face aux diverses sollicitations dans la cour de récréation. Plus tenues et moins visibles dans la salle de classe, les émotions s'expriment en effet d'une manière plus visible, et parfois plus bruyante, dans la cour de récréation.

De l'attention particulière et individualisée pour les plus petits au relatif désintérêt pour les plus grands, ou inversement, les conduites des professionnels sont diverses : certains enseignants accueillent les émotions, exprimées par les sollicitations ; d'autres les nient ou les répriment ; d'autres encore accompagnent les élèves vers une gestion autonome, grâce à la mise en place d'outils institutionnels permettant l'intervention des adultes *a minima*, discrètement, en léger retrait. Autant de situations qui, par leur diversité, questionnent le lien, l'influence, les positionnements variés qui peuvent être adoptés face au comportement des élèves : la création et/ou l'entretien de l'estime de soi, la relation élève/élève et/ou élève/enseignant, etc.

Qu'est-ce qui justifie l'hétérogénéité de réponses ? Qu'est-ce qui fait que l'adulte réagit de telle ou telle manière ? Est-ce sa formation, son humeur, son histoire personnelle, le contexte dans laquelle la situation se déroule ? Peut-être d'ailleurs plusieurs de ces éléments interviennent-ils simultanément ? Que ressentent les enseignants face à ces sollicitations et, plus largement, face au climat scolaire ? Qu'engendrent leurs différentes réactions chez les élèves (bien-être, réconfort, reconnaissance, frustration, incompréhension, sentiment d'injustice, etc.), mais aussi dans la relation enseignant/élève (confiance, sérénité, respect, crainte, irrespect, etc.) ?

On peut également se questionner sur ce en quoi la réaction des adultes face aux sollicitations des enfants dans la cour de récréation influence le climat scolaire en général ? Que ressentent les enseignants face aux élèves lors de ces moments spécifiques ? Quelles incidences dans le développement du futur citoyen que l'école promet ?

Comme dans toute situation professionnelle, il est important de savoir quelle position expriment les **programmes scolaires** à cet égard.

A l'**école maternelle**, ils développent une grande partie des visées de la formation sur le *vivre ensemble*. La bienveillance, l'empathie, l'estime de soi, la coopération sont en effet donnés pour des processus fondamentaux (*éléments socles*) dans la formation des individus, dès la petite enfance.

Concernant la vie à l'école, les programmes stipulent que « *l'accueil, les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, et d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière* » (Programmes d'enseignement de l'école maternelle, BO 2015, p. 3).

Concernant l'élève en particulier : « *Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres* ». (Programmes d'enseignement de l'école maternelle, BO 2015, p. 6).

A l'**école élémentaire**, les programmes poursuivent le travail entamé, notamment avec la formation de la personne et du citoyen (domaine 3).
Ils stipulent que « *Cet enseignement vise à faire comprendre pourquoi et comment sont élaborées les règles, à en acquérir le sens, à connaitre le droit dans et hors de l'école. Confronté à des dilemmes moraux simples, à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements. Il apprend à différencier son intérêt particulier de l'intérêt général* » (B0 spécial n°11 du 26/11/2015 de l'Education Nationale, p. 3).
« *L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive. Ces enseignements nourrissent les gouts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affutent l'esprit critique. Ils permettent aux élèves de donner leur avis, d'identifier et de remplir des rôles et des statuts différents dans les situations proposées* » (*ibid.*).

L'étude des programmes spécifiques à l'école maternelle et ceux de l'école élémentaire mettent en évidence l'importance de la place accordée à l'expression et la gestion des émotions.

1 - Définitions des émotions : des processus physiologiques et des variantes sociales

Il existe plusieurs façons de définir les émotions, selon que l'approche empirique des chercheurs est plus sociologique ou plus cognitiviste, ce qui fait obstacle à la formulation d'une définition précise.

L'étude des émotions est de longue date soumise à des avis divergents : certains pensent que l'humain est un être rationnel capable de maîtrise et que ses ressentis sont sans influences, d'autres en revanche considèrent davantage que chaque individu se définit par la prise en compte d'une composante affective, prépondérante dans l'agissement en société (Darwin par exemple) (Montandon, 1992).

Selon l'approche cognitiviste, mieux connaître le fonctionnement des émotions s'avère indispensable pour comprendre le développement social de l'enfant et ce, dès la petite enfance : c'est le langage qui permet, par la suite, de les communiquer (Cuisinier, Pons, Tornare, 2015). Concernant la compréhension que l'enfant a de ses propres émotions, il en ressort plusieurs stades :

- De deux à quatre ans environ, stade dit « externe », l'enfant commence, avec le développement du langage, à nommer les émotions de base (joie, colère, peur), puis, d'autres, plus complexes, viennent s'y ajouter (dégoût, timidité, honte). Vers les trois ans, il commence à se décentrer et reconnaît les facteurs externes qui interagissent avec l'émotion ressentie (par exemple perdre son doudou), puis vers quatre ans, il peut intégrer le fait que deux personnes peuvent éprouver des ressentis différents.
- De cinq à sept ans, stade dit « mental », l'enfant comprend que l'émotion peut être mentalement suscitée ou remémorée (souvenir, visualisation). Puis, il intègre que des croyances peuvent également influer sur les émotions. Enfin, entre six et sept ans, il est capable de cacher, ou bien au contraire, de faire semblant de ressentir une émotion. Sur ces aspects, une articulation peut être faite avec la sociologie (Montandon, 1992) qui met en évidence l'incidence des normes sociales sur le ressenti des émotions et les formes de leur expression.
- De huit à douze ans environ, stade dit « réflexif », l'enfant comprend que plusieurs facteurs interagissent avec ses émotions : il peut en ressentir plusieurs en même temps, les règles de la société influencent ses ressentis, mais il peut désormais trouver des manières de les réguler.

Ces stades permettent de comprendre les comportements enfantins, notamment lors des interactions de la cour de récréation, car c'est le lieu des échanges entre pairs, le plus souvent par tranche d'âge car, en se regroupant par affinités, le critère de l'âge semble prépondérant, avec des différences de conduite entre école élémentaire et école maternelle (Delalande, 2001).

La recherche cognitive observe et explique le fonctionnement de l'émotion qui semble régie par plusieurs composants actifs en étant le résultat d'un processus (Sander, Mazzietti, 2015).
Le composant primordial est l'*évaluation cognitive* (*appraisal of pertinence*) qui permet à chaque individu, selon un processus très rapide et inconscient, de ressentir les effets d'une situation. Comprendre l'émotion, c'est comprendre *l'appraisal* qui permet de détecter si la situation est positive ou non, si elle est pertinente ou non et s'il y a une possibilité de s'y adapter ou non.

Un second composant est la *tendance à l'action* : la conduite à tenir est orientée selon la motivation qui peut évoluer elle aussi, avec une réponse psychophysiologique montrant l'adaptation du corps à la situation (accélération ou ralentissement de la respiration, transpiration, couleurs de la peau, fréquence cardiaque, tremblements et/ou tensions, etc.).

Le troisième composant est l'*expression émotionnelle*, faciale (sourire, pleurs, grimaces, etc.) ou corporelle (tension, recul, retrait, élan, etc.), selon des codes relativement universels.
Le quatrième composant est le *sentiment* découlant du processus qui s'exprime verbalement (« j'ai peur », « je suis en colère », « je suis enthousiaste », « je boude », etc.).

L'*appraisal of pertinence* constitue la base de toute émotion, puis en découle le processus suivant : « séquence de critères d'évaluation du stimulus » qui s'apparentent à des buts à atteindre :

1- L'évaluation de la pertinence : « Est-ce que cela sera bon ou utile pour moi ? ».

Cette approche est sans doute insuffisante selon certains chercheurs (Bonnéry, 2007) pour qui les élèves s'approprient les tâches scolaires selon leur milieu social : certains enfants des milieux favorisés adoptent une réflexion scolaire et s'auto-motivent à l'apprentissage, alors que ceux issus de classes sociales défavorisées n'intègrent pas l'utilité d'apprendre à l'école. Ceci s'explique par le malentendu entre l'apprentissage visé et l'activité de l'élève pour y parvenir : l'élève dont le milieu social est défavorisé suivra les consignes sans réellement comprendre le sens de son activité. Par exemple, un élève qui doit découper des vignettes pour les ordonner ne sait pas forcément quel apprentissage est visé par cette activité (Bonnéry, 2008). À l'inverse, l'élève dont le milieu social est proche des attentes scolaires, adhèrera d'emblée aux activités qui lui sont prescrites et par conséquent aux apprentissages qui leur sont attachés. Le « travail

d'un apprenant » est ainsi distingué du « métier d'élève » (*ibid*.). Cette théorie s'apparente à celle de B. Bernstein (1971), sur la « pédagogie de l'implicite » en tant que vecteur d'inégalités scolaires.

2- L'évaluation de l'implication : « Quelles conséquences cela aura-t-il ? »

L'anticipation des conséquences de l'action est une capacité importante dans la maturation de l'enfant. Elle constituera ensuite chez l'adulte l'une des dimensions les plus en relation avec la motivation (Knowles, 1973).

3- L'évaluation du potentiel : « Suis-je capable d'y faire face ? »

Cette évaluation est sans doute l'une des plus subjective et les plus en relation avec la biographie du sujet et l'éducation qu'il a reçue, d'où l'importance déterminante d'en tenir compte dans l'intervention éducative à l'école.

4- L'évaluation de la signification : « Est-ce compatible avec les/mes normes ? »

Cette question est à mettre en relation avec la théorie d'E. Durkheim selon laquelle le groupe social détermine l'émotion, même si la plupart des sociologues reconnait une composante innée de l'émotion. La question qui se pose est cependant celle de son étendue (Montandon, 1992). Certains sociologues distinguent l'émotion comme étant innée, et le sentiment plutôt comme un ressenti construit grâce à des agents socialisateurs ; tandis que d'autres distinguent deux catégories : les émotions primaires innées (peur, colère, tristesse, joie) et les secondaires, construites durant le processus de socialisation de l'enfance (fierté, culpabilité, etc.). Il semble difficile de trancher parmi ces approches variées, ces approches apportant des résultats de recherche complémentaires (*ibid*.).

Les normes sociales se retrouvent de façon flagrante dans la cour de récréation car les comportements y sont culturellement ancrés (Delalande, 2001) : on peut y voir des jeux typiques qui se transmettent d'une génération à l'autre ; les rôles y sont clairement répartis, avec des règles du jeu dictées par un *leader* et des rituels d'intégrations des enfants qui veulent entrer dans le groupe. Ainsi dans la cour de récréation, les enfants se conduisent comme des agents socialisateurs (*ibid*.).

2 - La place des émotions dans les apprentissages scolaires

Pour acquérir de nouvelles connaissances, l'élève doit pouvoir se défaire de ses propres représentations, ce qui peut entraîner une sensation plus ou moins agréable (Cuisinier, Pons, Tornare, 2015). L'humeur au moment de l'activité agit sur l'apprentissage, notamment dans des situations de résolution de problèmes, avec des effets complexes et surtout différents selon

les âges. Pour en rester à la délimitation fixée dans ce travail à la période de l'enfance, l'humeur négative augmente après une résolution de problèmes faisant apparaitre une dynamique spiralaire : l'état émotionnel préalable affecte le rapport à la tâche, rapport qui détermine à son tour l'évaluation. Un modèle théorique (Pekrun, 2007) met en évidence les émotions ressenties avec l'apprentissage (« émotions d'accomplissement ») qui sont directement dues à l'environnement social (être interrogé en public, soumis aux regards des autres, etc.), en les classant de la façon suivante :

1 - « La valence » : est-ce agréable ou non ?

2 - « L'activation » : l'éveil est-il faible ou élevé ?

3 - « La dimension scolaire considérée » : est-ce que l'activité ou le résultat sont importants ?

En fait, l'évaluation de la situation, les émotions initiales, les émotions d'accomplissement, l'environnement et les émotions ressenties sont constamment en interrelation.

Certains travaux (Sander, 2015) montrent les effets des émotions sur l'attention (attention émotionnelle). L'élève en situation d'apprentissage ayant une capacité d'attention limitée, il ne peut traiter trop d'informations en même temps, si bien que l'attention devient sélective. On sait désormais que ce sont les motivations émotionnelles qui prennent le dessus. La question est de savoir sur quels critères se base la sélection.

Certains savants (Darwin, par exemple) ont, de longue date, établi que le sentiment de danger et de peur guide fortement la conduite (dans le but d'assurer la survie), grâce à l'amygdale ; d'autres chercheurs ont trouvé ce raisonnement trop simpliste et en ont déduit que c'est davantage l'intensité de l'émotion qui détermine les choix attentionnels : *l'arousal* (Land, Bradley, 2010).

L'évaluation cognitive (Sander, Mazzietti, 2015) propose une autre théorie : ce serait *l'appraisal* de pertinence qui déterminerait cette attention émotionnelle. Seule la pertinence pour l'organisme serait un facteur déterminant. Cette pertinence serait adaptée à chaque situation, elle serait évolutive (« *appraisal-driven* »), ainsi l'amygdale jouerait au final un rôle dans le sentiment de pertinence.

Ces informations concernant l'importance de la dimension émotionnelle des sujets dans l'apprentissage apparaissent cruciales pour comprendre les interactions entre les élèves, et en particulier tout ce qui se joue dans la cour de récréation, lieu d'apprentissage par excellence en termes de socialisation. Cela soulève la question du rôle fondamental de l'école et des enseignants durant ce moment qui semble pourtant complètement différencié des temps d'apprentissages en classe.

La plupart des enseignants soulignent bien l'incidence, parfois déterminante, des événements survenus durant la récréation sur les apprentissages en classe. Il arrive que l'enseignant(e) soit obligé(e) de régler les conflits dès le retour de récréation, afin de replacer les élèves dans des conditions favorables au travail scolaire.

Il est alors important de savoir si les enseignants s'intéressent, intuitivement ou consciemment, aux processus mis en jeu dans les émotions qui surgissent à partir de l'expérience de la cour de récréation. C'est la question principale qui oriente cette enquête.

3 - Les modèles éducatifs à l'école et dans la société

Les interactions sociales participent à la construction et à la gestion des émotions (Montandon, 1992). La culture est un déclencheur et la structure sociale un agent de motivation et de comportement (Gordon, 1981). Un « processus interactionnel » en trois axes a été mis en évidence (*ibid.*) : la différenciation des émotions qui consiste à les distinguer entre elles ; la socialisation, les individus construisant leurs ressentis dans leur environnement ; la gestion des émotions par leur régulation selon des normes sociales.

L'approche sociologique met ainsi en évidence une socialisation des émotions par l'interaction entre des agents socialisateurs et des agents socialisés (Montandon, 1992), les socialisateurs indiquant les savoirs émotionnels transmis aux socialisés. Un exemple typique est celui mis en évidence dans la relation entre les émotions et l'économie d'une société : lorsque la production de la société américaine était forte, la culpabilité des habitants augmentait et lorsque la consommation était le moteur de cette économie, le sentiment de honte s'exacerbait (Riesman, 1950).

Comment, au quotidien, les parents et autres acteurs de l'éducation transmettent-ils des codes émotionnels et de quelle manière influencent-ils ainsi la société ?

En dehors de l'école, l'enfant est confronté à d'autres agents socialisateurs, en particulier dans le contexte des pratiques éducatives familiales où des variations existent selon les époques, les classes sociales où les types de situation (Montandon, 1992). Ainsi, les enfants ont-ils pu baigner dans le flot d'émotions des adultes, par le passé car on ne cherchait pas à les en protéger ou, dans l'actualité, de manière non volontaire voire inconsciente, par exemple, dans une situation conflictuelle de famille. Pourtant, l'éducation des enfants préconise explicitement des pratiques qui ne confrontent pas les enfants à de trop fortes émotions, faisant écho aux problèmes de mixité qui préoccupent aujourd'hui les professionnels l'Éducation Nationale dans

la mesure où il s'agit de faire de l'égalité des sexes (présente dans le code de l'éducation) l'un des axes importants de l'éducation. Sur cet aspect, il a été montré que la présence plus ou moins importante de personnes du même sexe ou de l'opposé, ainsi que les rôles attribués au genre, influencent le développement émotionnel des enfants (Montandon, 1992).

Les enfants construisent leurs propres schémas émotionnels, ils apprennent aussi à les utiliser en fonction de leur propre intérêt. Ils savent décoder les émotions d'autrui et mettent en place des stratégies afin d'en obtenir des avantages : en simulant, en réduisant ou bien en supprimant une expression émotionnelle, afin d'empêcher une émotion chez une autre personne, s'adaptant ainsi au contexte social.

Dans le contexte éducatif, les relations qu'entretiennent les éducateurs entre eux ont aussi une influence : ainsi dans certaines écoles, apprennent-ils aux enfants à repérer et à interpréter leurs émotions, afin de modifier leur expression selon les normes transmises. Dans d'autres structures, au contraire, les émotions sont écartées au profit de la performance. (Leavitt, Power, 1989).

Parmi les nombreux facteurs sociaux qui interagissent avec le ressenti et l'expression des émotions, les travaux montrent une relation importante entre développement émotionnel et milieu socioculturel, dans un processus nommé *socialisation émotionnelle* (Montandon, 1992). Ainsi de nombreuses recherches ont mis en évidence le lien entre le milieu familial et la réussite scolaire, en termes de performances scolaires. Ainsi, dans les familles favorisées, les exigences familiales sont proches des attentes scolaires, ce qui oriente les enfants plutôt vers la réussite, à la différence des enfants issus de milieux dits populaires. Cette théorie rejoint celle de B. Bernstein (1971) qui a étudié l'articulation entre les aspects sociaux et cognitifs.

Pourtant, la société ayant beaucoup évolué ces dernières décennies, en accordant une plus grande importance à la réalisation de soi qu'à la réussite matérielle, des travaux de recherche restent encore à conduire pour compléter les théories existantes (Montandon, 1992).

Chapitre 2
Les pratiques des enseignants face aux émotions

Les enseignants ont des pratiques de classe diverses, sans doute influencées par leur propre vécu, leur parcours de formation, les particularités de leur expérience, le contexte social de l'établissement et la nature des relations entre professionnels, entre les élèves, mais aussi avec les familles.

1 - Les enseignants et leurs émotions

Les enseignants ont des comportements assez universels, qu'il est possible de décrire à partir de multiples aspects.

Tout d'abord, en tant qu'éducateur, l'enseignant fait partie des agents socialisateurs. De manière le plus souvent intentionnelle, il transmet des normes liées à des principes et à des moyens : en rappelant les règles et les cadres de conduite, en motivant, en contrôlant la relation, en sanctionnant (Montandon, 1992).

Il semblerait aussi que les ressentis exprimés par les enseignants (sourire ou grimace par exemple) aient une influence sur leurs élèves, en leur fournissant une orientation à propos de leur performance (Cuisinier, Tornare, Pons, 2015). L'observation des émotions propres à l'enseignant peut ainsi constituer une orientation d'enquête utile, afin de documenter les pratiques didactiques, sachant que peu de recherches existent sur ce sujet (*ibid*.). Les enseignants éprouvent, et généralement expriment, des émotions positives lorsqu'ils sont satisfaits par l'apprentissage des élèves et leur coopération, par le soutien des parents d'élèves et collaborateurs ; *à contrario*, ils éprouvent, et généralement expriment, des émotions négatives (colère, frustration), lorsque les objectifs ne sont pas atteints. Cette situation professionnelle n'est pas sans rappeler les résultats de recherche concernant l'effet Pygmalion (Rosenthal, Jacobson, 1968), illustré par cet extrait littéraire : *« Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner » (*Marcel Pagnol, le temps des amours, 1988, p. 76).

Les attentes des enseignants influencent sans conteste les résultats des élèves (Rosenthal, Jacobson, 1968) conjointement, certaines de leurs attitudes ont une influence évidente sur le

comportement des élèves. Ainsi, des enfants perçus comme lents sont souvent soumis à des réprimandes, intériorisent cette lenteur et ne progressent pas ; l'enseignant n'a que peu d'exigences à leur égard ou exprime trop souvent des espoirs déçus (Trouillaud, Sarrasin, 2003). Les interactions élèves-enseignants relèvent aussi de la perception du maître : ainsi, s'il perçoit son élève comme performant, il aura tendance à lui poser des questions ouvertes ; à l'inverse, les questions seront fermées si l'élève est perçu comme étant en difficulté (Joigneaux, 2009).

D'autres facteurs encore sont déterminants, par exemple : un enseignant débutant sera anxieux, ou encore les enseignants du primaire seront plus touchés par les problèmes du quotidien de leurs élèves que ceux du second degré (Cuisinier, Tornare, Pons, 2016).

On peut penser que cet effet Pygmalion est aussi présent lors des temps de récréation : si un enseignant est convaincu qu'un élève n'est pas capable de résoudre seul un conflit, alors il peut être tenté de le faire à sa place, projetant ainsi sa propre croyance ; de même, s'il pense qu'un élève est constamment la source de conflits, alors cette projection stigmatisante pourrait influencer son attitude de manière négative.

2 - La prise en charge didactique des émotions

L'émotion est « la face cachée du triangle didactique » (Cuisinier, Tornare, Pons, 2015), mais comment est-elle prise en compte dans le processus didactique ?

Dans l'environnement de l'élève, nombre d'aspects influencent son évaluation des émotions ressenties et exprimées : climat scolaire, activités proposées, entente entre élèves, considération, etc. Il est donc important de comprendre l'émotion des élèves dans ses relations avec les situations d'apprentissage, de manière à lier la gestion de classe avec la régulation émotionnelle de l'élève et de l'enseignant (Cuisinier, Tornare, Pons, 2015).

L'expérience (stages, visites d'établissements, entretiens, prise en main de classe) montre que la plupart des enseignants ont recours à des tableaux de comportements, afin de maintenir un climat de classe adéquat : ces tableaux ont pour objectif de sanctionner les comportements jugés inadaptés. On peut s'interroger sur l'incidence émotionnelle de ce type de gestion de classe sur les plus jeunes : ont-ils une réelle influence sur les apprentissages et le climat de la classe ?

Il est également possible de remarquer que les mêmes élèves sont souvent réprimandés, ce qui n'est pas sans rappeler les travaux à propos de la stigmatisation (Millet, Croizet, 2016). Les répétitions trop systématiques d'un même scénario laissent les enfants concernés malheureux

les conduisant à adopter un comportement d'évitement devant les apprentissages scolaires (*ibid*.).

L'observation des pratiques enseignantes actuelles, notamment en maternelle, laissent penser que le contrôle du comportement de l'enfant prime souvent sur l'apprentissage. La pédagogie utilisée est en majeure partie implicite, ce dont les enseignants n'ont pas conscience. De ce fait, ils assignent les erreurs des élèves à leur comportement, conséquence du milieu familial, plutôt qu'à leur pratique didactique ou pédagogique. L'échec scolaire serait ainsi davantage la responsabilité des éducateurs familiaux que de l'école : les réponses des élèves doivent être conformes au format scolaire, leurs compétences étant évaluées selon ce principe. Cela engendre une intériorisation des difficultés comportementales par les élèves, une stigmatisation pouvant même conduire à des troubles psychiques. Les difficultés des élèves sont pour les enseignants des signes de troubles profonds qui ne dépendent pas de l'école. A titre illustratif, les propos d'une enseignante à propos d'une élève en retard scolairement, supposée rejoindre une unité CLIS pour troubles cognitifs et mentaux et qui pleure de ses échecs : *« Elle ne comprend pas. Et ne reconnaît pas les déterminants un et une. Elle sait qu'elle ne sait pas et qu'elle ne comprend pas. Parfois elle en pleure »* (Millet, Croizet, 2016, p. 86).

Les enseignants ont tendance à privilégier les élèves qui sont conformes aux règles implicites de l'école (*ibid*.). Il semblerait qu'il y ait une logique de responsabilité propre à chaque élève (motivation, qualité de l'effort, pratiques familiales), les situations didactiques étant rarement mises en cause ; comme si l'École se devait de rester en retrait de la personnalité de l'élève, en n'ayant et en ne se donnant aucune chance d'influencer certaines situations d'apprentissage.
Le modèle de la « culture scolaire de la prédiction » (Terrail, 2002) va dans ce sens : un élève conserve dans la durée ses difficultés ou facilités repérées dès la maternelle, comme si tout y était déjà joué (certains enseignants considérant que tout est joué avant même la scolarité). A titre illustratif, un extrait d'entretien avec une enseignante de petite section : *« Est-ce que vous constatez que les différences entre élèves surviennent pendant l'année scolaire ou au contraire elles existent dès le départ, dès la rentrée ? Pour moi elles existent dès le départ. Dès les premiers jours de classe… On se rend compte tout de suite. Bon ben, un enfant, comme Dylan, on sait que… on va avoir du fil à retordre avec lui, quoi. Alors que d'autres enfants, tout de suite, on sait, ça va, ça va glisser sans problème »* (Millet, Croizet, 2016, p. 99).

Dès la petite section, il y a une association entre difficulté et infériorité, réussite et supériorité, cette association est due à la comparaison faite entre les élèves qui font le même travail accompagné par des commentaires directs ou indirects de leurs éducateurs professionnels et

familiaux (Millet, Croizet, 2016). Les élèves sont ainsi renseignés quotidiennement sur leur niveau dans les apprentissages et se situent donc, consciemment ou non, dans la hiérarchie scolaire ; il en ressort un sentiment de joie lorsqu'ils réussissent, de peine lorsqu'ils échouent. Ceux qui se font réprimander régulièrement finissent par comprendre qu'ils ne correspondent pas aux normes scolaires et manifestent des émotions négatives (tristesse, résignation, colère) par des conduites inappropriées dans le cadre social du monde scolaire (pleurs et maux divers, abattement et retrait, agression et violence) (Millet et Croizet, 2016).

Plusieurs autres études ont montré que l'activité de groupe d'affinités entre enfants a une influence importante sur la qualité de leurs interactions, favorisant certaines fonctions cognitives pour répondre plus facilement à des situations-problèmes : meilleure gestion des temps de parole, plus grande efficacité dans la recherche de solutions car moins accaparés par la négociation auprès des concurrents ou adversaires ; les rôles sont bien répartis ; etc. (Cuisinier, Tornare, Pons, 2015).

Le programme 2015 de l'école maternelle préconise le travail de groupe : « *L'enseignant favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, il développe leur capacité à interagir à travers des projets pour réaliser des productions adaptées à leurs possibilités* » (*ibid*., p. 4). Il n'en précise toutefois pas les modalités : doit-il tenir compte ou non des liens d'affinités entre les enfants ?

Le programme d'enseignement moral et civique formule, dans les mêmes conditions, les mêmes préconisations : « *le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe…* » (*ibid*., p. 3).

De cette perspective, les travaux concernant l'*appraisal de pertinence* (Sander, Mazzietti, 2015) pourraient être exploités dans les situations d'apprentissage : les ressources attentionnelles étant davantage mobilisées par les *stimuli* émotionnels, faire appel à eux pourrait libérer d'autres fonctions cognitives. La question pragmatique se pose de savoir de quelle manière procéder concrètement.

Les chercheurs précisent qu'il n'existe pas d'études sur cette question et que leurs arguments restent, sur ce point, théoriques. Ils suggèrent alors de : construire une séance pédagogique en fonction des préoccupations des élèves (choix de matériels qui suscitent des émotions) pour générer une motivation par le mécanisme de pertinence ; rendre l'enfant acteur de son apprentissage (l'implication de l'élève répondra à ses propres besoins et à ses normes). De telles

propositions vont dans le sens de la pédagogie dite « active », déjà relayée par de très nombreux et anciens pédagogues (Freinet, Montessori, Ferrière, etc.).

Utiliser ces deux éléments complémentaires dans une situation didactique pourrait engendrer des apprentissages bénéfiques (Sander, Mazzietti, 2015). En s'exerçant dans des milieux socioculturels favorisés, ce type de pédagogie, appelée nouvelle ou active, favorise la réussite de cette catégorie d'élèves, ainsi c'est l'école qui s'adapte à l'enfant et non l'inverse. La récurrence de cette situation dans le temps n'est pas sans mettre en évidence les raisons profondes du malentendu entre certains élèves de milieux sociaux divergents de l'école, sources d'inégalités scolaires (Bonnéry, 2007).

Au niveau institutionnel, les programmes de l'école maternelle sont plutôt orientés vers une pédagogie nouvelle : « *une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage : l'enseignant met en place dans sa classe des situations d'apprentissages variées : jeu, résolution de problèmes, entraînements, etc. et les choisit selon les besoins du groupe et ceux de chaque enfant* » (Sander, Mazzietti, 2015, p. 4).

La cour de récréation est quasiment absente des programmes institutionnels, même s'il est possible d'y trouver des liens indirects : ainsi en Enseignement Moral et Civique, il est préconisé d'utiliser les messages clairs, issus de la pédagogie Freinet, permettant de résoudre des petits conflits de façon non-violente (Eduscol, 2015). Dans cette ressource, l'Education vise aussi le temps de récréation : « *Il peut se dérouler en classe, dans la cour de récréation ou dans le cadre des conseils d'élèves : la « victime », qui se reconnait explicitement comme telle, exprime ses sentiments, ses émotions et verbalise ainsi la souffrance ressentie ; « l'agresseur », identifié par la victime comme source du malaise ressenti, apprend à tenir compte par empathie du point de vue d'autrui et du préjudice causé.* » (Éduscol, resssources enseignement moral et civique p.1). Ce dispositif restant optionnel pour les enseignants.

Pourtant, selon la pédagogie utilisée en classe, la gestion de la cour de récréation peut être totalement différente. Ainsi, dans certaines écoles, elle peut être totalement didactisée notamment par l'aménagement d'espaces dédiés à des activités différentes : lecture, jeu de billes, jeu de ballons, dessin, repos, moments collectifs, etc.

Certaines écoles, comme les Calandret, écoles sous contrat avec l'Education Nationale, utilisent les Techniques Freinet et Pédagogies Institutionnelles (TFPI). Celles-ci se basent sur l'utilisation d'outils, comme les ceintures de comportement ou les conseils d'enfants, ainsi que la monnaie et les « tissons ». Il s'agit d'« avertissement », et au bout de 3 tissons, les élèves

payent une amende en relation avec le niveau de ceinture de comportement obtenu. De tels outils, mis en place et maîtrisés par tous, dès les petites sections, permettent aux élèves de s'autoréguler sans avoir besoin de l'intervention d'un adulte. Les enfants savent que s'ils transgressent les règles en faisant mal ou en embêtant leurs camarades, ou portent atteintes à l'intégrité des autres, ils prennent le risque de se voir critiquer, payer des amendes et même être arrêté dans le progressions de ceinture, et donc perdre les privilèges qui lui correspondent.

Dans la pédagogie Montessori, où l'élève est toujours en activité dans la classe, il n'y aurait pas vraiment besoin de ce temps de récréation.

Dans certaines écoles plus classiques, il existe des dispositifs spécifiques, par exemple, un banc de l'amitié qui permet à un élève se sentant seul de s'y asseoir, afin qu'un autre enfant le remarque et vienne le chercher.

3 - La cour de récréation, lieu de socialisation et d'émergence des émotions

Depuis plusieurs générations, la cour de l'école est un lieu fréquenté par les élèves français de façon quotidienne. C'est un moment où s'exerce la « culture enfantine », les enfants y jouent selon leurs codes, ce qui leur permet de mettre en place des règles d'intégration au groupe ; faisant ainsi office de « microsociété » (Delalande, 2001). Malgré cela, il est à noter que peu d'adultes s'y intéressent vraiment : les parents ont des questionnements centrés sur les apprentissages en classe, alors que les enfants vont plutôt spontanément évoquer les histoires avec les copains. Quant aux enseignants, ils vivent la récréation comme un moment de repos, en se préoccupant uniquement de l'autonomie des élèves dans la gestion de leur conflit, alors même que certains faits relatés par les journaux révèlent des problèmes notamment de mixité fille-garçon. Ils font une réelle distinction entre ce qui se passe en classe et la cour : en classe, c'est le maître qui contrôle, alors que les élèves sont des acteurs de la cour ; ainsi, ils s'approprient l'espace en lui conférant des fonctions distinctes selon le type de jeu, accompagné de ses propres règles, et se perpétuant de génération en génération, en constituant ainsi une véritable « culture enfantine » (Delalande, 2001).

C'est pour pouvoir jouer avec les autres que les enfants, dès la moyenne section, se soumettent à des règles de groupe et forment une véritable organisation sociale, contrairement à ce que l'on pourrait penser au premier abord de la cour de récréation (Delalande, 2003). Plus l'âge avance, plus des valeurs telles que l'amitié et l'entraide se développent.

Le maître influence les comportements dans la cour de récréation par sa gestion de classe : les enfants utilisent leurs habitudes pour construire leurs relations entre pairs dans la cour.

Ces relations sont différentes, selon que cela concerne la maternelle ou l'école élémentaire : chez les plus jeunes, la structure sociale de la cour fait émerger un *leader*, alors que chez les plus grands des relations plus démocratiques sont privilégiées.

Lorsque les histoires de récréation surgissent en classe, l'enseignant est conduit à s'y intéresser. Quand rien ne surgit, quel rôle leur donne-t-il ? Pense-t-il que c'est une partie du processus d'apprentissage de façon positive ou bien perçoit-il ces intrusions comme une perturbation ? (Delalande, 2001).

Certains chercheurs ont documenté cette problématique : les interactions de la cour de récréation influencent si notablement la classe qu'elles constitueraient une clé pour comprendre l'attitude des élèves en classe. En effet, la relation entre pairs est déterminante dans le métier d'élève, car celui-ci doit trouver l'équilibre entre l'écoute de l'enseignant et les demandes de ses pairs (Vasquez, Martinez, 1990). Cet aspect semble pourtant négligé par la majorité des enseignants, alors qu'il s'agit d'une source de richesse pédagogique ; les relations entre pairs permettent de développer des compétences sociales indispensables au travail en groupe (Delalande, 2001).

Chapitre 3
Problématique et question sous-tendue d'une hypothèse

Dans la mesure où les programmes scolaires reconnaissent et mettent en évidence l'importance de la gestion des émotions chez les enfants, on pourrait s'attendre, dans le registre de l'action, à ce que les réactions des professionnels du domaine relèvent de connaissances fiables et de conduites maîtrisées. Or, l'observation montre que les réactions relèvent davantage de conduites intuitives, dépendantes de la personnalité des acteurs en présence (adultes et enfants), mais également du contexte de l'interaction (interaction isolée ou présence d'un public ; statuts, genre, âge des acteurs ; début ou fin de récréation ; interactions sur des sujets sensibles ou non ; etc.).

Par conséquent, la **question** qui se pose consiste à savoir si les professionnels sont préparés ou non (ou pas suffisamment) à faire face à ce genre de situations. Quelles représentations sont les leurs, face à ces aspects de leur vie professionnelle ? Quelles sont leurs connaissances dans le domaine ? Quelle est leur « boîte à outils » ? Autrement dit, sur quelles ressources prennent-ils appui pour faire face à ces situations ?

Une **hypothèse** sous-tend ce questionnement. Il est probable qu'une palette de réactions soit mise en évidence : depuis les enseignants qui expriment un manque de formation, de savoirs et d'instruments sur le sujet, voire un certain désarroi ; ceux qui expriment un intérêt en partie autodidacte sur le sujet, mais sans véritable formation clinique ; ceux qui ont suivi des formations sérieuses qui les ont dotées d'instruments adaptés à une diversité de situations.

Chapitre 4
Un cadre théorique à l'articulation de l'étude des émotions et des interactions

Les travaux théoriques retenus dans cette enquête sur *les émotions et les interactions dans la communication* montrent qu'il s'agit de processus centraux de l'action éducative. Le choix d'un terrain particulier (la cour de récréation) est justifié par le fait que les émotions s'y expriment sans doute de manière plus visible. Il s'agira donc de documenter la question de recherche et d'étayer les méthodes de l'enquête grâce à la lecture de plusieurs auteurs complémentaires, sélectionnés pour leur proximité avec le thème (*les émotions et les interactions dans la communication*), avec le terrain d'enquête (*la cour de récréation*) ou avec les méthodes privilégiées (*approche ethnographique* ; *analyse de l'activité dans le cas d'une interaction typique*).

1 - Les émotions : caractéristiques et fonctions dans l'interaction à visée éducative

Il s'agit dans un premier temps de prendre appui sur des travaux scientifiques de référence qui permettent de comprendre ce que sont les émotions et quels rôles elles jouent dans les interactions à visée d'éducation. Pour ce faire, deux chercheurs principaux permettent d'étayer cette compréhension : Antonio Damasio, neurologue, met en évidence le lien entre les émotions et le comportement social ; Catherine Guéguen, pédiatre, vulgarise en France les travaux des neurosciences, en particulier les travaux des neurosciences affectives.

Pour A. Damasio (1994), les émotions et le raisonnement sont indissociables. Les émotions sont la source même du déclenchement des comportements rationnels et orientent vers la planification des actions. En tant que neurologue, il montre que plusieurs zones du cerveau sont en jeu dans cette articulation entre émotions et raisonnement : le cortex, l'hypothalamus, ainsi que d'autres centres neuronaux. Il montre également que la perception des émotions passe par des circuits neuronaux dans le système limbique, mais aussi dans certaines parties du cortex préfrontal. Le corps perçoit une information sensorielle et intervient vis-à-vis d'un contexte qui lui est extérieur (souvenir, senteur, etc.). Ainsi, l'état corporel et le raisonnement sont articulés l'un à l'autre. La capacité à percevoir des émotions peut provenir du plus jeune âge, mais aussi être acquise par le bais des interactions physiques et sociales. Le cerveau et le reste du corps

forment donc une entité « *l'organisme* » (*ibid.*, 1994, p. 14) et ce sont les relations qu'il établit avec son environnement qui génère des réponses physiologiques.

Très récentes en France, les neurosciences, et notamment les neurosciences affectives, constituent une évolution importante dans la connaissance du cerveau humain, dès le plus jeune âge. Catherine Gueguen (2014) a largement contribué à les faire connaitre et a même inspiré les concepteurs de nouveaux programmes institutionnels. Ces sciences montrent à quel point l'influence des émotions est importante dans le développement du cerveau.

L'émotion est en fait un signal qui oriente les choix du sujet, provenant d'un circuit cérébral précis. Les neurosciences ont défini trois zones du cerveau ayant des fonctions distinctes : le cerveau archaïque, le cerveau émotionnel, le néocortex. Le *cerveau archaïque* est la partie la plus ancienne qui prend en charge la physiologie de base (respiration, rythme cardiaque, pression artérielle, sommeil). Le *cerveau émotionnel* (système limbique) permet de ressentir la gamme étendue des émotions tempérées par le néocortex. Il est intéressant de souligner que le système limbique est impliqué dans l'apprentissage et la mémoire, ceux-ci sont donc étroitement liés aux émotions. Le *néocortex* (cerveau supérieur) représente 85 % du volume total et englobe les deux zones citées précédemment ; il est impliqué dans les fonctions cognitives (conscience, langage, perceptions sensorielles). Il est divisé en lobes dont le préfrontal est le plus développé chez l'être humain : celui-ci est à l'origine de la réflexion, du raisonnement, de la créativité, de la résolution de problèmes et de l'empathie.

Le développement de toutes ces zones est complexe mais très organisé. Il est lié aux expériences vécues particulièrement dans l'enfance. Le développement du cerveau fragile, immature, vulnérable du jeune humain se fait surtout durant les cinq premières années selon des processus génétiques et environnementaux, le néocortex étant en formation. Les expériences affectives de l'enfant modifient le développement de son cerveau, l'expression de ses émotions, mais aussi sa santé physique. Avant cinq ans, il ne peut contrôler ses émotions car ses structures et réseaux cérébraux ne sont pas encore suffisamment fonctionnels, ce qui a pour conséquence la sécrétion de molécules de stress, toxiques pour son cerveau, s'il n'est pas consolé lors d'une décharge émotionnelle.

A partir de six ans environ, il peut mieux contrôler ses émotions, mais la maturation du cerveau se prolonge jusqu'à l'adolescence, voire vers la trentaine pour certaines régions cérébrales. Pour consolider la formation des circuits cérébraux, les expériences de l'enfant doivent être répétées et peuvent avoir des répercussions importantes dans la vie adulte.

Bien que très élémentaires, ces premiers repérages théoriques permettent d'anticiper un champ extrêmement important à investiguer. Il s'agira donc de les compléter de manière à identifier les points d'appui théoriques permettant d'étayer l'enquête à venir.

2 - La communication : comprendre les interactions

Un deuxième domaine apparait indispensable à aborder pour comprendre les interactions à visée d'éducation : celui de la communication. Deux chercheurs apparaissent fondamentaux : Edward T. Hall, anthropologue de renommée internationale, a principalement étudié la communication non-verbale qui passe par des éléments culturels (le *langage silencieux*) et a développé une théorie des systèmes de communication non-verbaux ; Yves Winkin, spécialiste de sciences de l'information et de la communication, vulgarisateur de la « *nouvelle communication* » et de l' « *anthropologie de la communication* ».

E.T. Hall (1984) permet de comprendre que « *la culture dans son ensemble (en tant que) forme de communication* » (*ibid*., p. 46) est enracinée de façon préconsciente dans des conceptions de l'espace et du temps, dans des « *patterns* », séries, notes, sous-jacents à toutes les activités humaines. L'espace et le temps sont des langages dont il faut maîtriser les codes. La culture joue « *le rôle d'un écran extrêmement sélectif entre [l'humain] le monde extérieur* » (*ibid*., 1971, p. 14), en définissant « *des champs d'attention et des champs d'ignorance* » qui lui permettent de donner structuration et signification à son univers. « *Des individus appartenant à des cultures différentes, non seulement parlent des langues différentes, mais, ce qui est sans doute plus important, habitent des mondes sensoriels différents* » (*ibid*.).

L'*anthropologie de la communication* adopte, pour sa part, les bases d'une démarche ethnographique pour observer les formes de communication dans la vie ordinaire (lieux de travail, lieux semi-publics, lieux privés) : les mille et un gestes de la vie quotidienne constituent des communications qui actualisent la culture d'une société. Dans cette perspective, Y. Winkin (1981) reprend différents travaux et théories où la communication est définie et étudiée comme « *un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc.* » (*ibid*., p. 24). Il définit l'humain comme étant la seule espèce capable d'utiliser deux modes de communication : digital et analogique. La *communication analogique* est « *pratiquement toute communication non verbale* » (*ibid*., p.60). Son sens ne se limite pas aux seuls mouvements corporels (*kinesthésie*), mais il englobe « *posture, gestuelle, mimique, inflexions de la voix, succession, rythme et intonation des mots, et toute autre manifestation non-verbale dont est susceptible l'organisme* »

(*ibid*., p.60), ainsi que les indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout contexte d'une interaction. Chez les enfants, ce langage non-verbal est assez largement *pré-conscient*, mais il est perceptible pour les autres dont l'attention peut alterner entre la dimension de contenu (les mots) et les indices de la relation (langage non-verbal).

Là encore, le cadre théorique devrait être enrichi notamment par les travaux qui concernent l'analyse des interactions, en particulier parmi les chercheurs de l'école de Chicago, dont Erving Goffman (1956, 1963, 1974, 1981) qui a étudié la *mise en scène de la vie quotidienne*, les *rites d'interaction*, la *présentation de soi*, les *façons de parler*, mais aussi les *stigmates*.

Chapitre 5
L'étude de l'activité individuelle et sociale comme objet théorique

L'enquête présentée s'appuie sur la théorie du « cours d'action », « d'interaction » et du « cours d'expérience » (Theureau, 2002).

1 - Le cours d'action

Le cours d'action est tout ce qui se déroule lorsque l'acteur agit dans un contexte, avec son vécu propre, ses préoccupations, sa culture. Ce cours d'action doit être « *significatif pour l'acteur, montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement, à un observateur-interlocuteur, moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2002, p. 9).

Cette approche permet de prendre en compte tous les éléments significatifs d'une expérience, et ne doit donc pas être restrictive. Elle prend en compte chaque élément susceptible de modifier une action (émotions de l'acteur, phénomènes extérieurs, divers raisonnements, etc.). Cette explicitation du cours d'action oriente vers d'autres termes spécifiques : le couplage structurel, le cours d'expérience, le cours d'interaction.

2 - Le couplage structurel

L'acteur du cours d'action agit dans un « système autonome » (Theureau, 2002, p. 9). Il répond ainsi à son environnement direct ; il se focalise sur ce qui l'interpelle, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Ses émotions, sa personnalité et son vécu ou bien un élément significatif du passé, sont des paramètres influençables qui forment son « monde proche » (Merleau-Ponty, 1945). Ce système ne possède pas de bornes préétablies et réagit selon le contexte et les circonstances.

Pour étudier ce cours d'action autonome, il est indispensable de ne pas opposer la cognition d'un individu en tant que processus interne et son environnement qui lui serait extérieur ; le cours d'action les considérant indissociables (Theureau, 2002) : « *Les rapports dynamiques, asymétriques avec l'environnement, constituent le couplage structurel* » (Theureau, 2002, p .12), autrement dit, le « corps propre » (Merleau-Ponty, 1945).

3 - Le cours d'interaction

La théorie du cours d'action différencie deux pôles qui définissent le « *cours d'interaction (asymétrique)* » (Theureau, 2002, p. 14) : l'un « expérientiel » qui relève de l'expérience de l'acteur ; l'autre « non expérientiel » dépendant des phénomènes autres que l'expérience de l'acteur.

4 - Le cours d'expérience

Tout acteur, avant d'entrer en action, possède une conscience préréflexive de la situation, de son couplage asymétrique. C'est donc une part très importante à intégrer absolument dans une description. Comprendre l'expérience, c'est comprendre le vécu. L'écart entre cette compréhension et le vécu en lui-même, représente l'écart entre cours d'expérience et dynamique du couplage structurel (cours d'interaction) (Theureau, 2002).

Pour comprendre un cours d'expérience, il est nécessaire de prendre appui sur ce qui s'est passé auparavant, mais aussi après. Ainsi, il est constitué d'unités de signification : les actions, communications, préoccupations, focalisations, connaissances (Theureau, 2000). Ce découpage est indispensable au chercheur.

Le cours d'expérience comprend deux parties : « *le cours d'expérience local à l'instant t* » (*ibid*., p.18) : c'est la réflexion en amont ; « *le cours d'expérience global à l'instant t* » : ce qui se passe pour l'acteur en fonction du contexte. Celui-ci ne doit pas être confondu avec les moments où l'acteur raconte son passé de manière réflexive.

Il est nécessaire de séparer la conscience pré-réflexive, la conscience réflexive ainsi que la conscience historique (histoire collective). L'analyse de la conscience pré-réflexive sera la première à être réalisée par des : observations-enregistrements, verbalisations, protocoles à deux volets (descriptions des observations-enregistrements et verbalisations).

Pour résumer, le cours d'expérience articule des éléments significatifs extérieurs, tandis que le cours d'action, notamment le couplage structurel est l'expression du corps (l'état des acteurs, leur culture, etc.).

5 - Le signe hexadique

Le signe hexadique, est « *une unité élémentaire du cours d'expérience de l'acteur en relation avec l'ensemble de l'activité passée et future de l'acteur* » (Ria, 2001, p. 54).

Il est donc corrélé à la totalité de l'activité par le biais de six composantes :

- *L'engagement dans la situation* : l'acteur agit selon ses préoccupations qui découlent notamment de ses agissements passés. Il agira par rapport à ce qui fait signe pour lui dans la situation.

- *L'actualité potentielle* : elle correspond aux attentes de l'acteur, en fonction de ses préoccupations construites pendant le cours d'expérience passé.

- Le référentiel : ensemble des connaissances acquises lors des cours d'expérience passés.

L'acteur les utilise en fonction de son engagement et de l'actualité. L'acteur va créer, selon ses expériences passées, des modes « typiques » (Rosh, 1978) : « vécus-types, événements-types, actions-types », tout ce qui s'est forgé pour l'acteur à force de similitudes.

- *Le représentamen* : ce qui interpelle l'acteur, ce qui fait « *signe* » (Ria, 2001) et qui est lié avec les éléments cités précédemment : son engagement, ses attentes, ses connaissances qui a provoqué un « *choc* » (Ria, 2001) ; il peut contenir plusieurs éléments significatifs.

- *L'unité élémentaire du cours d'expérience* : partie de la posture réflexive de l'acteur, l'interprétation d'un moment-clé, qui peut influencer le *représentamen* du signe suivant.

- *L'Interprétant* : l'acteur repère des régularités dans les relations entre ces différentes composantes et se construit ainsi des « *types* » (Ria, 2001).

Chapitre 6
La cour de récréation comme terrain d'étude

La cour de récréation est sans doute le lieu de l'école où l'expression des émotions est la plus visible et où les interactions à visée éducative sont les plus significatives, précisément parce qu'elles ne sont pas *encadrées* par le caractère formel du *rituel* scolaire (Goffman, 1956, 1974). C'est un lieu de socialisation par excellence, puisque les élèves sont mélangés, avec leur biographie, leurs dispositions, leurs vécus, leurs ressentis. De même, les enseignants ont tous des préoccupations différentes et doivent répondre aux diverses sollicitations des élèves ; avec, pour eux aussi, un ressenti individuel. Grand ou petit, chaque individu éprouve des émotions variées au cours de la journée, selon le contexte des interactions, les interlocuteurs, la réponse aux préoccupations apportée par l'entourage, les collègues, etc.

J. Delalande (2001) propose une approche ethnographique de la cour d'école en montrant qu'elle fonctionne comme une microsociété où les élèves mettent en place des règles de vies et des stratégies sociales, de communication, de gestion des conflits, qui dépassent largement celles qu'impose le jeu commun. Grâce à un travail minutieux d'observation des interactions des enfants, elle étudie le temps de la récréation, révélant l'instauration par les enfants de règles et de valeurs qu'ils reprennent des adultes, en se les appropriant pour structurer leurs relations. Par ses travaux, elle propose une réflexion sur le statut des enfants dans la société, au regard de celui qu'ils avaient autrefois, notamment l'évolution de la prise en compte et de la gestion de leurs émotions.

L'approche ethnographique adoptée par J. Delalande (2001) constitue un apport méthodologique d'appui, ainsi que les travaux d'A-M. Fontaine, spécialiste de psychobiologie de l'enfant, ayant développé des méthodes d'observation de l'activité dans le secteur de la petite enfance. Ses travaux fournissent de remarquables outils pour le recueil et l'analyse de l'activité effective des enfants, de leurs interactions et de leurs modes de communication. Elle place l'observation au rang d'outil professionnel, en définissant de manière précise : comment et pourquoi observer, comment se positionner en tant qu'observateur, quoi et comment analyser dans les observations, les facteurs extérieurs à prendre en compte, comment réinvestir l'analyse des observations au quotidien dans les pratiques professionnelles. Elle propose des outils concrets, notamment pour les professionnels travaillant auprès des enfants, afin de mieux comprendre l'importance de l'observation fine dans la prise en compte des émotions et des

réactions des enfants dans diverses situations. Dans son dernier ouvrage (Fontaine, 2014), elle fournit des méthodes d'observation, pour savoir comment choisir ce qu'il est pertinent d'observer et comment définir un protocole d'observation. Elle décrit en les justifiant toutes les étapes de l'observation jusqu'aux préconisations pour améliorer l'accueil des enfants.

Le chapitre suivant expose la méthodologie et les choix opérés dans le recueil des données.

Chapitre 7
Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Toute enquête requiert une explicitation méthodologique qui permet de clarifier la manière dont sont produits les résultats, ce chapitre présente tout d'abord le contexte de l'étude et son cadre de contraintes, puis la manière dont a été réalisé le recueil de données, suivi de l'analyse de données.

1 - Contexte

Cette étude a été conduite dans deux écoles Héraultaises :

- L'école A : école publique d'application maternelle, à l'ouest du département, comprenant sept classes multi-niveaux de la toute petite section à la grande section (123 élèves). Les enfants scolarisés sont accueillis de deux à six ans. Les enseignants sont titulaires de leur poste depuis plusieurs années ; certains sont maîtres-formateurs.
- L'école B : école primaire publique d'un petit village, comprenant cinq classes, toutes à double niveaux. Les enfants scolarisés sont âgés de deux ans et demi à onze ans. L'enquête s'est focalisée sur la tranche six/ neuf ans. Les enseignants sont tous en poste fixe et ont, en moyenne, huit ans d'ancienneté.

Le choix de ces écoles a été imposé par la contrainte géographique et la disponibilité des écoles, mais ce qui a primé était le souhait d'observer et d'analyser les interactions des enseignants avec les enfants en maternelle et en élémentaire, afin de confronter le positionnement professionnel face à ces deux tranches d'âge.

Il s'agit, aussi de reconstituer l'historique de l'école et le contexte environnemental des interactions à visée d'éducation (photos, plans des espaces, fonctions de la cour de récréation, etc.), afin d'approcher la culture de l'établissement et les conceptions éducatives portées par cet historique et par ce contexte. Les enseignants filmés avaient connaissance du protocole de recherche, sans en connaitre le thème précis.

2 - Procédure

L'enquête a donc été conduite dans ces deux écoles françaises au cours de l'année scolaire 2017-2018, pendant la période du printemps. Des moments de récréation matinale ont été

sélectionnés et filmés, selon le degré de pertinence avec l'objet de recherche. Des entretiens d'auto-confrontation, conduits par le chercheur, ont suivi ces enregistrements.

3 - Recueil des données

Trois types de données ont ainsi été collectés :

a) Des données d'enregistrement : un système audiovisuel constitué d'une caméra pour les moments filmés dans la cour de récréation et d'une caméra associée à un micro pour l'auto-confrontation ont permis de recueillir un premier ensemble de données analysables sans interférer dans les réactions des enfants et des enseignants.

b) Les données d'observation : l'observation directe de tous les événements non enregistrés (repères temporels et spatiaux, organisation des tours de garde des enseignants pendant la récréation, etc.) ; lors des récréations pour repérer s'il existe des rythmes, périodes, tendances dans les interactions entre adultes et enfants, mais aussi entre enfants. Il s'agissait sur ces bases de repérer des formes d'interactions spécifiques, selon la formation des adultes ou selon les contextes de l'interaction.

c) Les données d'autoconfrontation : elles ont été recueillies *a posteriori* lors des entretiens conduits avec l'enseignant présent lors du passage filmé retenu (annexes 1, 2, 3). Lors de ces entretiens, le professeur des écoles et l'enquêtrice visionnent la vidéo du moment retenu par rapport à l'objet d'étude. L'enseignant est alors invité à décrire et commenter ce qui se passe, ses pratiques, sa communication, ses interprétations, ses sentiments au cours de cette action précise. Enquêtrice et enseignant ont la possibilité d'arrêter la vidéo à tout moment, afin de faciliter les descriptions et commentaires. Il s'est agi d'encourager l'enseignant à décrire et à commenter ses actions, tout en évitant d'influencer la réflexion sur une interprétation *a posteriori*, des généralisations ou encore des justifications.

4 - Choix des données

Le choix du recueil de données s'est porté sur l'utilisation de la vidéo, suivi d'autoconfrontation filmée, car il a paru le plus pertinent au regard de l'objet d'étude : les interactions et la gestion des émotions dans la cour de récréation. Le mouvement est très présent chez les enfants et les adultes dans ce lieu de défoulement et de détente. Pour avoir le plus de supports possibles à étudier, sans modification du comportement des protagonistes induit par notre présence et celle de la caméra, la vidéo a permis de récolter des données réutilisables et objectives. Il avait été prévu de filmer en mouvement pour pouvoir être au plus près de notre sujet d'étude.

A la demande des équipes pédagogiques, pour interférer *a minima* dans le quotidien des enfants et des enseignants, la caméra a été postée dans un angle de chaque cours de récréation. Ainsi, il a fallu filmer en plan large, puis en plan resserré lorsqu'une situation pertinente pour l'enquête se présentait. De ce fait, l'ensemble des dialogues entre les élèves et les adultes intervenants n'ont pu être enregistrés. Cela a pu être réévoqué lors des autoconfrontations.

5 - Traitement des données

Les données collectées pour chaque moment retenu dans les vidéos ont été traitées, dans un premier temps individuellement, en trois étapes :

1) *Construction d'un protocole à deux volets*

Cette première étape a consisté en une réorganisation des données, afin de restituer le plus finement possible l'action dans son décours temporel et dans son contexte, ainsi que les cognitions *in situ* des acteurs.

Le protocole à deux volets a dû être adapté pour des raisons organisationnelles et des demandes des écoles car n'ayant pu filmer suffisamment prêt des protagonistes, les échanges verbaux n'ont pu être enregistrés. Par conséquent, il a dû être organisé de la manière suivante pour chacune des trois situations retenues (annexes 4, 5, 6) :

* volet 1 (gauche) : description chronologique des éléments du contexte ;
* volet 2 (droite) : transcription du *verbatim* de l'entretien d'autoconfrontation, synchronisée avec le volet 1.

2) *Le découpage de l'action en unité élémentaires*

Les actions des enseignantes ont été analysées à partir du protocole à deux volets.

Le découpage a été effectué à partir des réponses des enseignantes aux questions concernant leurs actions pratiques :

Que fait-elle ? et pourquoi ? : ce qui fait choc

Sur quoi se concentre-t-elle ? : ce qui marque ses préoccupations, ses focalisations ?

Que pense-t-elle ? Que ressent-elle ? Comment et avec qui communique-t-elle ? : ce qui marque leurs actions, leurs communications, leurs émotions, etc.

3) *La construction des signes*

Celle-ci a été réalisée en se référant aux protocoles à deux volets et inférée par le questionnement suivant :

- pour l'engagement (E) : quelles sont les préoccupations des enseignantes à l'instant *t* analysé ?

- pour le représentamen (R) : quels sont les éléments qui font signe, c'est-à-dire perçus, ressentis ou rappelés pour l'enseignante dans la situation à l'instant *t* analysé ?
- pour les préoccupations (eR) : quelles sont les préoccupations saillantes chez l'enseignante en fonction de ce qui fait signe pour elle dans la situation ?
- pour l'actualité potentielle (aR) : quelles sont les attentes concrètes de l'enseignante à l'instant *t* analysé, prolongeant concrètement les préoccupations (eR) ?
- pour le référentiel (sR) : quelles sont les connaissances mobilisées par les enseignantes à l'instant t analysé ?

A la suite de l'analyse de chacun des trois protocoles, leur étude a permis d'identifier des régularités dans la gestion et la régulation des conflits par les enseignants.

Le chapitre suivant présente ces premiers résultats qui portent sur la nature des intentions, des préoccupations et des attentes des enseignantes lors de leurs interventions dans la cour de récréation.

Chapitre 8
Résultats saillants

Les situations analysées sont d'une durée comprise entre 1 min 30s et 5 min. Le début de chacune d'elle est marquée par un comportement dérangeant l'un des protagonistes et la fin par un apaisement, par le retour à une situation d'entente. Durant ces laps de temps relativement courts, les actions des enseignants sont nombreuses et s'enchaînent rapidement.

1 - L'action des enseignantes avant la situation déclenchante

Les enseignantes décrivent leurs actions précédant l'évènement déclenchant comme des actions habituelles propres à toutes situations de surveillance de la cour de récréation : aider les enfants à s'habiller, fermer les manteaux ; échanger avec les collègues sur d'éventuelles difficultés ou particularités des élèves ; circuler pour rester vigilantes ; se positionner en « adulte phare »[1] pour dissuader le plus possible les conduites de transgression ; veiller au respect des règles de sécurité et à l'intégrité physique et morale de chaque élève.

Conformément à leurs préoccupations ainsi qu'à leurs attentes liées aux comportements habituels et prévisibles des élèves, les enseignantes mobilisent des savoirs faires et savoir-être dans les situations relatives à l'engagement des enfants dans une activité récréative de plaisir, mais aussi à la discipline et au respect de chacun. La préoccupation de la prise en compte des besoins individuels dans le groupe classe impose aux enseignantes une vigilance, ainsi qu'une présence importante physique et psychique importante. Cette phase d'observation et de surveillance prend momentanément fin avec la sollicitation d'un enfant ou l'intervention de l'adulte sur une situation qui l'interpelle.

Dans les trois cas observés, une fois l'évènement déclenchant passé, leur engagement et leurs préoccupations se rejoignent. Ils sont déterminés par trois préoccupations principales : gérer le conflit en reconnaissant les émotions de chacun pour permettre aux enfants de repartir jouer et profiter de leur récréation ; être le plus objectif et impartial possible ; accompagner les enfants, leurs donner les outils leur permettant de gérer progressivement seuls leurs conflits.

[1] Fontaine, A-M. (2016). *L'observation professionnelle des jeunes enfants*. Paris : Philippe Duval.

2 - L'action des enseignantes suite à la situation déclenchante

Dès les premiers instants des situations retenues, les enseignantes perçoivent des éléments récurrents qui font signe : action d'un enfant sur un tiers, entrainant un sentiment de colère, de gêne chez ce dernier ; non-respect des règles établies ; difficulté de communication.

2.1 - Importance de l'impartialité et l'objectivité

Les enseignantes sont immédiatement préoccupées par l'importance de s'occuper équitablement de tous les enfants. Dans leurs actions et dans leurs discours, elles mettent en avant ce souci **d'objectivité et d'impartialité**, qu'elles décrivent comme primordial pour avoir la confiance des enfants et les accompagner dans la gestion de leurs émotions et de leurs conflits. On les voit prendre le temps d'expliquer ou de questionner pour comprendre ce qui s'est passé si elles n'ont pas assisté à la scène. Elles prennent le temps d'analyser la situation, de poser clairement avec les enfants les éléments du problème, de reformuler, sans jamais prendre parti, ni juger les actes et/ou les paroles des uns et des autres. Cette préoccupation bienveillante qui les anime permet d'éviter les sentiments d'injustice ou de stigmatisation. En essayant de se tenir à un positionnement induit par les faits, et non par l'interprétation ou leurs propres sentiments à l'égard de certains enfants, elles contribuent au respect de tous et à un climat favorable dans la cour de récréation. C'est un **élément saillant** important, faisant sens pour elles, récurrent dans la pratique des trois enseignantes interviewées.

Leur préoccupation initiale de surveillance de la cour évolue vers la gestion du conflit naissant. Pour ce faire, après analyse des trois situations, il est également possible de dégager d'autres **éléments saillants communs** : la posture professionnelle, la prise en compte et la reconnaissance des émotions, accompagner les enfants en leur donnant les outils leur permettant de gérer seuls leurs conflits.

2.2 - La posture professionnelle

Dans un premier temps, les enseignantes adoptent une posture physique différente à l'égard des enfants, en se mettant à leur hauteur pour leur parler (elles se baissent ou se mettent à genoux). Cet élément peut paraitre anodin, mais dans les autoconfrontations, elles soulignent combien cela peut influencer la relation à l'enfant et son attention. Se mettre ainsi à la portée des élèves leur montre qu'elles ne sont pas là pour les dominer, pour leur imposer une règle qui leur resterait externe, mais pour établir un dialogue avec eux dans le respect de tous. Elles instaurent ainsi une relation basée sur un respect mutuel. Les vidéos montrent que les enfants ne sont pas

étonnés de cette attitude, ce qui permet d'en déduire qu'il s'agit d'une habitude des adultes de cette école. Les enseignantes parlent avec douceur, leur visage est souriant. L'analyse des vidéos laisse penser que cela contribue au fait que les enfants ne soient pas sur la défensive et écoutent ce qu'elles ont à dire sans chercher à fuir de peur de se faire gronder. On les voit attentifs, réceptifs au discours de l'adulte et participatifs dans un échange respectueux. Ils ne montrent aucun signe de défense à l'encontre de l'enseignante, que ce soit dans leur communication verbale ou non-verbale.

Un second aspect de cette posture professionnelle est leur manière de s'exprimer. Elles reformulent en employant des mots simples et clairs. Cette action permet à chacun de mieux comprendre ce qui se passe et ce qui se joue émotionnellement pour les autres enfants. Cela permet de mettre des mots sur ce que chacun ressent au moment *t* analysé.
Cela conduit à observer un autre élément saillant : la reconnaissance des émotions exprimées.

2.3 - La prise en compte et la reconnaissance des émotions

Comme cela a été évoqué précédemment, les enseignantes intervenant lors des conflits s'emploient à reformuler ce qui se passe pour chacun des enfants et ce, en faisant attention à rester impartiales et objectives.

Les vidéos montrent qu'elles offrent ainsi un espace, un lieu où les émotions de chacun sont reconnues. En mettant des mots simples sur ce que chaque élève ressent, éprouve, sans formuler de jugement (bien ou mal, qui a tort ou raison), elles reconnaissent ce qui est en train de se passer pour chacun d'eux. Vidéos et entretiens confirment qu'en reconnaissant leurs émotions, elles permettent aux enfants d'exprimer et d'évacuer leurs sentiments négatifs. Ces sentiments sont exprimés verbalement par des mots, mais sont également visibles dans leur communication non-verbale : visage tendu, sourcils froncés, bras croisés ou encore gestes brusques en direction des camarades à l'origine de leur mécontentement. Les enfants ainsi écoutés, entendus dans leur malaise, mal-être ponctuel lié à la situation, semblent s'apaiser et pouvoir entrer en communication apaisée avec le ou les autres protagonistes de la situation. Cela s'applique également à la situation en présence de la maman, où celle-ci a le visage fermé et tendu, qui témoigne d'un malaise face au comportement de son fils en public. Cet exemple conforte l'analyse ci-dessus. En se sentant soutenue et non jugée par l'enseignante qui pose sur elle et son fils un regard et des mots bienveillants, elle s'autorise à faire comme chez elle avec son fils en lui chantant une chanson.

Malgré le jeune âge et l'immaturité psychologique des enfants (avant 7/8 ans) (Golse, 2008), à gérer seuls en l'état les tourments qui les habitent, il est observable de manière significative que l'intervention bienveillante de l'adulte dans la prise en compte de l'expression de leurs sentiments, de leurs besoins et spécificités individuels, leur permet de se recentrer, d'écouter, de s'exprimer puis de s'ouvrir aux autres pour mieux repartir en interaction dans le jeu avec eux. Grâce à leurs interventions, les enseignantes sont animées par le souci d'amener aux enfants des outils leur permettent progressivement de gérer eux-même leurs désaccords.

2.4 – Accompagner les enfants vers une gestion autonome des conflits

Les entretiens d'autoconfrontations portent au premier plan cette préoccupation chez les enseignantes. Il apparait essentiel pour elles que les élèves soient progressivement en capacité de gérer eux-mêmes leurs conflits. Pour ce faire, on voit bien qu'elles tiennent compte de l'âge des élèves, en utilisant des méthodes communes pour certains éléments et différentes pour d'autres.

Elles utilisent toutes la verbalisation, la reformulation, l'utilisation de gestes professionnels décrits ci-dessus. Une différence de pratiques est observable dans ce qu'elles souhaitent transmettre aux élèves et/ou leur faire faire en fonction de leur âge. Les vidéos montrent une différence entre la maternelle et l'élémentaire.

En maternelle, elles accompagnent les élèves en restant physiquement présentes à leur côté. Elles régulent les échangent, expliquent aux enfants et proposent des solutions pour sortir de la situation conflictuelle. Les enseignantes jouent un rôle de médiation pour les aider à comprendre comment ils auraient pu ou pourraient faire la prochaine fois pour éviter d'avoir recours à l'adulte. Elles ont conscience qu'ils n'en sont pas encore capables de par leur développement affectif et intellectuel, mais elles sèment des graines qui, elles l'espèrent, germeront en même temps que les enfants grandiront.

En élémentaire, il n'en est pas de même. Les enfants arrivent à un âge où ils commencent à pouvoir interagir avec les autres, en ayant conscience de ce qui est bien ou mal. Ils intègrent progressivement l'importance du respect des règles et des autres. C'est pourquoi la manière d'interagir avec eux est différente. On voit que l'enseignante passe d'abord par les mêmes phases d'écoute, de reformulation et de prise en compte des émotions de chacun. Mais elle ne gère pas le conflit du début à la fin. Elle place les élèves dans une position de réflexion et d'argumentation entre pairs. Elle les incite à échanger, communiquer par des mots, pour régler leur désaccord entre eux. Elle les place en situation autonome d'autorégulation.

Elle reste présente physiquement à proximité des élèves, en cas de besoin, mais aussi pour faire repère et poser le cadre. Sa présence leur permet de s'appuyer sur elle s'ils n'y arrivent pas ou de revenir vers elle facilement quand ils ont terminé.

Sue ce soit en maternelle ou en élémentaire, il est à noter que cet aspect de la gestion de conflits ne repose pas sur des convictions personnelles aléatoires. Il est le fruit d'une connaissance fine des enfants et de connaissances théoriques et expérientielles de la part des enseignantes. C'est ce dont rend compte l'analyse suivante.

2.5 – Les outils permettant cet accompagnement individualisé vers la gestion autonome

Dans les entretiens, les enseignantes soulignent que toutes ces préoccupations ne pourraient prendre forme concrète sans deux éléments : une connaissance fine des enfants, des connaissances théoriques sur le développement physique et cognitif selon les âges et des compétences acquises par une pratique quotidienne depuis plusieurs années. Ces deux aspects concernent à la fois la communication et la posture professionnelle dans sa globalité.

2.5.1 - La connaissance fine des enfants

Pour chaque situation observée et décryptée lors de l'autoconfrontation, l'évocation d'une connaissance précise des spécificités de chaque élève revient de manière récurrente. Chaque être vivant est unique et fonctionne selon un schéma qui lui est propre, en fonction de ses particularités, de son développement au moment *t* (notamment au niveau de la compréhension et du langage à cet âge) ainsi que de ses besoins spécifiques. Les interactions possibles et les manières de les gérer sont donc aussi nombreuses qu'il existe d'enfants. Cet aspect est sensible et les enseignantes y font référence dans le choix de leur modalité d'intervention. Il est important te bien connaître les enfants, quand on leur demande quelque chose, sinon cela peut avoir des conséquences négatives sur eux, comme l'enseignante de cycle 2 (Sylvie) le souligne dans son entretien. Elle demande aux élèves de s'isoler et de s'expliquer car elle sait qu'ils en sont capables (ce qu'ils prouveront par leur comportement), alors qu'avec d'autres enfants elle ne le ferait pas, sachant qu'il ne se passerait rien et qu'ils perdraient leur temps (annexe 1).

Une connaissance fine permet d'adapter son discours (mots et ton employé), ses gestes (contact physique ou non), l'accompagnement plus ou moins poussé de l'implication de l'adulte. Elle permet également de savoir comment faire avec certains enfants à besoin particulier comme dans la vidéo qui concerne Delphine (annexe 3). La connaissance des réactions du garçon auprès de qui elle intervient face à des situations anxiogènes ou contrariantes, ainsi que les liens

tissés avec la maman par des échanges bienveillants, permet à l'enseignante de savoir quels outils utilisés et comment l'approcher pour ne pas amplifier la crise mais, au contraire, venir en soutien pour l'apaiser.

Face à ces conduites professionnelles, on peut cependant se demander si l'inconscient des enseignants, d'une manière générale, ne peut pas être influencé par les sentiments positifs ou négatifs engendrés par le comportement de certains élèves ? Et dans ce cas, qu'est-ce qui permet aux enseignantes de réguler de manière optimale les situations de conflits, en plus du souci prégnant évoqué plus haut d'être impartiale et objective ?

C'est le deuxième aspect évoqué par les enseignantes lors des entretiens. La connaissance des élèves est essentielle mais ne suffit pas. Cela aide considérablement, mais ne suffit pas, si l'on ne sait pas comment agir avec des enfants. Elles font ici référence à la formation, qu'elle soit initiale, personnelle ou liée à leur expérience professionnelle. Toutes leurs actions découlant au final de leurs compétences en lien avec leurs connaissances théoriques.

2.5.2 - La formation

Que ce soit en classe ou dans la cour, accompagner des enfants au quotidien nécessite des connaissances valides sur leur développement physique, psychique et cognitif (Filliozat, Golse). Certes, l'expérience professionnelle acquise au fil du temps permet d'ajuster sa pratique et la compréhension de la plupart des situations, comme l'évoque l'enseignante en cycle 2 (annexe 4) car les enfants sont plus grands et en capacité de s'exprimer avec des mots, normalement dans la conscience de ce qui est bien ou mal. Pourtant, sans formation continue venant réactiver des connaissances théoriques ou soutenir des compétences induites par l'expérience, l'enseignante de cycle 2 souligne qu'il est aisé de tomber dans une routine ou de se trouver happé par des conduites induites par le quotidien, plutôt que de s'appuyer sur des bases solides. Suite à cet exercice d'autoconfrontation, elle évoque le manque de formation régulière leur offrant la possibilité de réfléchir à leur pratique et déplore que le budget de l'Education Nationale pour la formation des enseignants ne soit allée qu'en diminuant depuis son entrée dans le métier.

Avec les plus petits, en maternelle, le langage n'est pas forcément bien en place et l'expression des émotions moins évidentes. Les deux enseignantes de l'école d'application maternelle ont confié pendant les entretiens leur besoin et leur recours à des formations personnelles. Celles-ci pouvant prendre différentes formes : des ateliers avec une association sur la communication non violente (Faber A. et Mazlich E.), des lectures sur la gestion de l'opposition et des pleurs

et crises chez l'enfant de 1 à 5 ans (Filliozat I.) et sur le développement de l'enfant avec les découvertes récentes réalisées par les neurosciences (Gueguen, 2014) ou encore assister à des conférences sur ces thèmes[2]. Ces temps d'autoformation leur apportent des connaissances complémentaires à leur formation initiale, assez peu développée sur ces points et remontant à quelques années maintenant. Les découvertes réalisées ces dernières années en neurosciences sont venues bouleverser le regard porté sur la petite enfance, la manière de s'adresser aux enfants dans tous les domaines relevant de l'éducation, dont à l'école.

La sensibilisation personnelle de ces enseignantes sur ces questions leur permet d'acquérir des outils de compréhension, de communication et de gestion. En connaissant les stades de développant elles peuvent ajuster au mieux leur réponse. En s'autoformant et en réutilisant ces connaissances sur leur terrain professionnel, ces enseignantes montrent combien cet aspect est important et conditionne tout le reste. Sans formation, qui entraîne un questionnement et une remise en question, il n'est pas possible d'acquérir une posture professionnelle permettant de gagner la confiance des enfants, de les accompagner en ajustant les propositions à chacun d'eux en fonction de là où ils en sont de leur développement, de leur proposer les outils nécessaires leur permettant de gérer progressivement leurs conflits par eux-mêmes. Elles mettent également en avant le travail d'équipe réalisé dans l'école. Tout le personnel éducatif de l'établissement est engagé dans ce processus de formation à un accompagnement bienveillant ; tous partagent des connaissances ce qui, d'après elles, facilite leur tâche au quotidien et les encourage à continuer dans cette voie de réflexion et d'autoformation.

3 – L'action des enseignantes après leur intervention

A la fin de leur intervention, les enseignantes ont pour préoccupation que chaque élève se sente entendu et reconnu, afin qu'il puisse retourner jouer sereinement.

Les trois enseignantes insistent sur cet aspect en expliquant que si la situation n'est pas réglée pendant la récréation, les élèves vont retourner en classe en gardant en tête ce qui vient de se passer. Ils ne seront pas sereins et donc indisponibles pour les apprentissages. La question de la gestion des conflits ne concernerait donc pas uniquement la cour de récréation, mais aurait également une incidence sur l'attention et la disponibilité des élèves, une fois de retour dans leur classe.

[2] Association Pickler Loczy de France ou Isabelle Filliozat.

L’enseignante de cycle 2 témoigne du fait que si les désaccords ne sont pas traités pendant la récréation, elle doit, le plus souvent, y revenir de retour en classe car les élèves sont, dans ces cas-là, agités et non disponibles pour les apprentissages.

Cet élément d’analyse apporte un éclairage instructif sur l’importance accordée par les enseignantes interviewées à la gestion, la régulation des conflits, par le biais de la prise en compte, la reconnaissance de l’expression des émotions de chaque élève. Il vient justifier le temps et l’énergie déployée auprès des enfants de manière quotidienne.

Chapitre 9
Conclusion et perspectives

En portant sur trois cas seulement, l'étude réalisée est très limitée et, sans nul doute, les résultats sont modestes. Néanmoins, la répétition de certains aspects, certaines préoccupations, certaines postures professionnelles, laissent envisager qu'ils sont pertinents.

Les enseignantes observées pendant ce temps de récréation ont toutes en commun une posture professionnelle : se positionner dans le respect et le non-jugement, quel que soit le sentiment éprouvé face à la situation ou à l'élève concerné ; adapter la position de son corps, ses gestes, le ton de sa voix à la situation, indépendamment du ressenti personnel ; se conduire de manière inconditionnellement bienveillante ; etc.

Cela relève d'une communication non-verbale que Y. Winkin (1983) définit comme une communication « analogique », typique de l'espèce humaine ; c'est une interaction à part entière, elle est perçue par l'élève même si aucun son n'y est associé. Cela permet à l'enseignant de faire passer un message de sécurité affective auprès de l'élève qui, ainsi, peut s'exprimer plus librement.

Les enseignants reconnaissent aussi une nécessité d'impartialité, ceci afin de lutter en partie contre l'effet pygmalion qui oriente les réponses comportementales sur l'élève ; cette posture permettant une prise de recul, pour ne pas interférer dans le conflit. C'est une posture que l'on devrait retrouver par principe en classe, puisque l'école doit être « une école bienveillante » qui accueille les élèves avec respect et sans jugement. Cependant, l'effet Pygmalion peut être présent de façon inconsciente chez certains enseignants.

Les enseignantes observées souhaitent la résolution de conflit de façon autonome pour les élèves. Cela sous-entend qu'il est nécessaire pour elles qu'elles connaissent finement l'enfance au sens large : ce qui se joue dans le développement d'un enfant surtout au niveau émotionnel. Cela passe par la reconnaissance des émotions, en tant que pilier affectif indispensable selon les neurosciences affectives (Gueguen, 2014) ; cela semble être une donnée essentielle pour les enseignantes rencontrées lors des observations ; d'ailleurs, l'une d'elles cite aussi Isabelle Filliozat qui a écrit des ouvrages pour aider les parents à adapter leur comportement selon le développement émotionnel de l'enfant.

On peut ici admettre que connaitre les données des neurosciences est indispensable aux enseignants, lorsqu'elles nous apprennent que les émotions exprimées participent à la maturation du cerveau frontal (le néocortex) et par ce biais favorisent les apprentissages.

En conclusion, on peut dire que les enseignantes observées semblent avoir conscience que pour accéder à l'autonomie dans une résolution de conflits, il faut déjà que l'élève se sente reconnu comme individu unique, avec ses propres émotions. On sait, en effet, que l'individu avant toute action, répond à un processus physiologique émotionnel, dans lequel il cherche avant tout ce qui semble pertinent pour lui (Sander, Mazzietti, 2015). De ce fait, passer par l'émotionnel pour résoudre un conflit d'enfants semble adéquat.

Par ailleurs, cette manière d'agir est très proche de la méthode des messages clairs explicitée par l'Éducation nationale dans les programmes de l'école élémentaire : d'abord l'élève décrit les faits, ensuite il exprime ses émotions, puis ses besoins et pour terminer il propose une solution pour résoudre le conflit. On peut ici nuancer le propos notamment à cause de normes sociales qui pourraient entrer en conflit avec cette méthode : par exemple, lorsqu'un élève peut devoir à la maison refreiner ses émotions ressenties, en ne les exprimant pas ou même en les dissimulant. Ce phénomène n'a toutefois jamais été évoqué dans les entretiens.

En termes de perspectives, il serait intéressant, dans une étude ultérieure, de vérifier si des résultats semblables ou proches peuvent être trouvés à partir de cas contrastés. Il serait ainsi intéressant de vérifier si les réactions des enfants et les interactions enfant/enseignant auraient été très différentes avec des hommes ou dans un contexte très différent, par exemple une école telle que les Calandret ou bien encore dans une cour de récréation où les âges sont plus variés.

Un deuxième aspect qui pourrait être approfondi pourrait concerner le repérage de la variété des émotions qui s'expriment dans la cour de récréation. Les contraintes de l'étude et le contexte d'observation a, en effet, conduit à privilégier des cas de gestion de conflit, or il serait intéressant de vérifier quelle est la conduite des professionnels face à une palette plus ample d'émotions exprimées.

Un troisième aspect pourrait consister à approfondir le rapport à la formation dans le domaine : formation inscrite au PAF ? Autoformation ? Si oui, de quelle nature exactement ? Quelles relations peut-être avec une sensibilité des professionnels au développement personnel, par exemple ?

Bien des pistes se dégagent de cette étude, prouvant s'il était besoin que l'enquête documentaire et empirique est indispensable à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Références bibliographiques

Education Nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin Officiel, n° 2.

Education Nationale (2015). *Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux*. Bulletin Officiel, n° 11.

Bernstein, B. (1976) .Langage et classe sociales.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire.* Paris : La dispute.

Cuisinier, F., Tornare, E., Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires. A.N.A.E, 139, 527-536 .

Damasio, A. (1994, 2001). *L'erreur de Descartes*. *La raison des émotions*. Trad. M. Blanc. (Descartes'Error Emotion, reason and the human brain). Paris: Odile Jacob.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Durkheim, E. (1938). L'évolution pédagogique en France.

Faber, Mazlich, (2012). *Parler pour que les enfants, écouter pour que les enfants parlent.*Editions du Phare.

Filliozat I. (2013). *J'ai tout essayé !* Paris : Edition Poche Marabout.

Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. 4e edition.* Editions Elsevier Masson, coll. Médecine et psychothérapie.

Flavier, E., Bertone, S., Méard, J., Durand, M. (2002). *Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la génèse et la régulation des conflits*. *Revue Française de Pédagogie*, *139*, 107-119.

Fontaine, A-M. (2016). *L'observation professionnelle des jeunes enfants*. Paris : Philippe Duval.

Goffman, E. (1981, 1987). *Façons de parler*. Trad. A. Kihm (Forms of Talk). Paris : Éditions de Minuit, coll. Le Sens Commun.

Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Trad. A. Kihm. Paris : Editions de Minuit, coll. Le Sens Commun.

Goffman, E. (1963, 1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Trad. A. Kihm (Stigma). Paris : Éditions de Minuit, coll. Le Sens Commun.

Goffman, E. (1956, 1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne* (2 t.). *La Présentation de soi*. *Les Relations en public*. Trad. A. Kihm. Paris : Éditions de Minuit, coll. Le Sens Commun.

Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris : Elsevier Masson.

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse.* Paris : Robert Laffont.

Hall, Edward T. (1959, 1984). *Le langage silencieux*. Trad. J. Mesrie et B. Niceall (The Silent Language). Paris : Seuil, coll. Points

Hall, Edward T. (1966, 1971) *La dimension cachée*. Trad. A. Petita (The Hidden Dimension). Paris : Seuil, coll. Points

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de pédagogie, 169*, 17-28.

Knowles, M. (1973, 1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Trad. F. Paban, (The adult learner: a neglected species, Gulf Publishing Company). Paris : Les Ed. D'Organisation.

Merleau-Ponty, M. (1945). *La phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Millet, M., Croizet, J-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.

Montandon, C (1992). La socialisation des émotions. *Revue Française de Pédagogie*, *101*, 105-122.

Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education.* Gary D.phye. USA.

Sander, D., Mazzietti, A. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage : appraisal, pertinence, et attention émotionnelle. A.N.A.E., 139, 001-008.

Terrail, J-P (2003*).* De l'inégalité scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, *145*, 140-142.

Vasquez, A., Martine, I. (1990). Interactions élève-élève : un aspect non perçu de la socialisation. *Enfance*, 44/3, 286-301.

Winkin, Y. (2008). Vers une anthropologie de la communication ? In Ph. Cabin, J-F. Dortier, *La communication : état des savoirs* (p. 97-112). Paris : Ed. Sciences Humaines.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

ANNEXES

Annexe 1

Verbatim entretien d'autoconfrontation Sophie / Laetitia

Nous avons réalisé des observations dans la cour de récréation d'une école élémentaire, en ciblant le cycle 2. Pour pouvoir étudier les données recueillies et les analyser dans le cadre de notre mémoire, nous avons choisi d'utiliser la vidéo. Cet outil nous a permis de cibler des moments clés des récréations, et de pouvoir réaliser des autoconfrontations avec les acteurs présents à ce moment-là.

Le verbatim qui suit transcrit l'autoconfrontation avec l'enseignante encadrant la récréation ce jour-là.

LF : Bonjour, et tout d'abord merci d'analyser aujourd'hui avec moi le passage retenu lors de nos observations. Dans un premier temps, vous allez vous présenter brièvement. Puis nous passerons à l'entretien. Je vous demande de regarder la vidéo, et de l'arrêter au fur et à mesure aux moments qui vous semblent importants, qui vous semblent clés. Là, vous m'expliquerez ce qui se passe en restant dans la description, ce que vous ressentez à ce moment précis, pourquoi vous agissez ainsi, ce qui vous anime, ce vous attendez…
Je vais vous laissez parler, et si besoin je vous poserai des questions pour compléter les éléments que vous allez apporter dans l'analyse de ce moment.
Avez-vous des questions ou pouvons-nous commencer ?

S : Non, je crois que c'est clair. On peut y aller. Je m'appelle Sophie, je suis professeur des écoles depuis 18 ans, et plus particulièrement dans cette école depuis 8 ans. J'enseigne dans une classe de CE1/CE2 depuis mon arrivée ici, mai avant j'ai aussi enseigner dans des classes de cycle 3.

S met en marche la lecture de la vidéo que j'ai au préalable caler 30 secondes avant le début de l'action pour qu'elle puisse se remémorer l'origine de la situation.

S : Marius est venu me voir pour se plaindre car Hugo lui touchait les fesses. J'ai donc demandé à Hugo de venir pour entendre ce que Marius avait à lui reprocher. Je les ai donc réunis pour régler le confit rapporté par Marius.

Elle remet la vidéo

R : Là, je fais reformuler Marius et le souci qui se pose c'est qu'ils ne sont pas du tt d'accord. Chacun campe sur ses positions, impossible pour moi de savoir qui a raison qui a tort. Marius dit que Hugo lui a touché les fesses, et Hugo rétorque que c'est à la demande de Marius.

LF : A ce moment-là, qu'est-ce que tu ressens face à ce problème qui se pose puisque tu n'as pas assisté à la scène qui pose problème, et en même temps tu as en face de toi des enfants qui n'arrivent pas à se mettre d'accord, en tout cas qui ont des versions différentes. Qu'est-ce que tu ressens en tant qu'adulte qui essaie d'accompagner la gestion de ce conflit.

S : il y a un conflit que j'ai envie de gérer mais le souci c'est que je ne peux, en l'état des choses, savoir qui dit la vérité. Mais je veux effectivement qu'ils arrivent tous les deux à régler leur conflit. Je suis assez contrariée car je n'ai pas vu l'origine de l'histoire et je ne peux donc pas trancher et savoir qui a raison ou qui a tort. Le seul moyen pour moi c'est de les réunir et de les faire discuter entre eux pour régler ce petit conflit. Car je n'ai pas envie de punir les deux ni d'en punir aucun, mais je veux que le conflit soit réglé.

S remet la vidéo. On la voit se pencher et écouter les enfants.

S : Là, la discussion tourne mal puisque Marius accuse Hugo de mentir et Hugo rétorque que c'est faux. Ils sont incapables de discuter. Comment faire dans ce cas-là, et bien je leur demande d'aller s'assoir sur le côté tranquillement sans ma présence pour pouvoir gérer ça. Connaissant bien ces enfants, je pense qu'ils ne sont pas capables d'avouer devant moi qu'un des deux a menti ou qu'un des deux s'est trompé. C'est trop dur en présence de l'adulte. Donc je leur demande d'aller s'isoler et de discuter entre copains tous les deux pour pouvoir régler ça.

LF : En faisant ça, qu'est-ce que tu attends de cette proposition injonctive que tu leur fais ?

S : J'attends qu'il y en ait un des deux qui reconnaisse en fait ses torts puisqu'il y en a forcément un des deux qui ment. Et je ne veux pas accuser au hasard sans savoir. Et j'imagine qu'ils vont pouvoir discuter et je pense que celui qui a menti va pouvoir dire ah j'ai mal compris ou j'ai mal entendu. Et qu'ils vont pouvoir s'expliquer en disant que c'était une erreur.

LF : Donc si je reformule pour être sûr d'avoir bien compris, ce que tu attends c'est qu'ils discutent entre eux, qu'ils argumentent chacun leur point de vue, et qu'ils essaient en gros de faire comprendre à l'autre son positionnement pour voir si au final il y en a un qui ment, ou s'ils arrivent à régler le conflit entre eux, ou s'il y en a un qui bouge de position par rapport aux arguments de l'autre.

S : oui tout à fait. Je pense que tous les deux sont capables d'arriver à faire évoluer cette situation-là entre pairs. Je ne l'aurais peut-être pas fait avec d'autres enfants, c'est particulier aussi à ce genre de petits. Je sais que tous les deux sont capables d'avoir une discussion, d'argumenter, de réfléchir, et de rebondir.

LF : C'est la connaissance fine de ces enfants en particulier qui te permet d'agir ainsi, à ce moment précis, et pas d'une autre manière.

S : tout à fait, il m'est arrivé de faire le même chose avec d'autres enfants qui sont restés assis pendant 10 min sans que la situation n'évolue du tout.

S remet la vidéo en marche

S : Là je reformule bien la problématique pour les deux avant de leur demander d'aller discuter du sujet tous les deux à l'écart. Je sais aussi que ça les embête un peu car ils perdent du temps de récréation avec cette confrontation. Donc je pars du principe qu'ils vont essayer de faire avancer la discussion pour pouvoir réguler ce conflit et retourner jouer rapidement.

On voit Marius et Hugo en train de discuter et d'argumenter.

S : je découvre la discussion qu'ils ont eu car je n'y ai pas assisté puisque je surveillais le reste de la cour. Je les ai laissés autonome et libre pendant leur échange.

LF : donc on peut dire que tu découvres que ce que tu leur as demandé et que tu pensais qu'ils étaient en capacité de faire, et bien ils le font réellement : c'est-à-dire que chacun argumente, explique ce qu'il pense.

S : tout à fait. On les voit prendre un témoin à parti. On voit qu'il y a un véritable échange. C'est Marius argumente le plus mais on voit qu'Hugo écoute, qu'il est attentif et réceptif. On observe une émotion assez forte chez Marius, qui est à la fois en colère que Hugo ne reconnaisse pas ce qu'il a fait, et pas forcément content de ce qui s'est passé. Hugo lui semble un peu perdu, ne pas comprendre pourquoi tout ça arrive. Il est toutefois dans une posture d'écoute et semble prendre progressivement conscience qu'il y a eu un malentendu.

Sur le moment, je voyais qu'il y avait une discussion, mais je n'entendais pas ce qui se disait. Je voyais que Marius était en colère, qu'il était sous le cou de l'émotion. En regardant leur échange je vois qu'il arrive à exprimer ses sentiments et c'est particulièrement positif. Ce temps en tête à tête lui a permis de vraiment pouvoir exprimer ses émotions sur cette situation de départ qui l'a vraiment affecté. Il a pu sortir tout ce qu'il avait à dire et ça a été plutôt positif

puisqu'ils sont ensuite venus me voir pour m'expliquer qu'ils avaient régler le problème, qu'il y avait eu un malentendu, un souci d'interprétation par Hugo des dires de Marius. Ils repartent finalement jouer. On voit Marius qui va jouer en marquant même un petit temps d'arrêt pour attendre Hugo. Tout semble être bien réglé entre les deux.

Elle remet la vidéo au moment où Marius repart.

S : Je garde Hugo en le sermonnant un peu car il a touché les parties intimes de son copain et que c'est un acte qui est totalement interdit à l'école.

LF : est-ce qu'on peut dire tu reposes le cadre pour qu'il comprenne qu'il y a des choses interdites et que même si un copain lui demande il ne doit pas les faire.

S : exactement. Et je lui explique que c'est très bien qu'ils aient réussi à régler leur problème entre eux et qu'il ait compris que son geste était issu d'un malentendu. Il n'y a pas de punition mais je rappelle que c'est un geste interdit.

LF : par rapport à l'ensemble de cette situation, qu'est-ce que tu pourrais dire par rapport à la fin de cette situation et à la situation initiale, comment toi tu te sens en tant qu'adulte qui a accompagné cette résolution de problème ? par rapport à tes préoccupations initiales, qui si on reprend ce que tu as dit, étaient de résoudre ce conflit tout en permettant à chacun de s'exprimer puisque tu n'avais pas assisté à la situation déclenchante, et que ça te paraissait important que chacun puisse exprimer ce qu'il ressentait, et qu'ils puissent gérer ça entre aux après, avec ta présence pour réguler à distance.

S : je suis satisfaite car le problème a été réglé et que personne n'a été puni de manière injuste et hasardeuse. Ce sont les enfants qui ont réussi à régler leur conflit entre pairs, avec mon aide. Je trouve ça très gratifiant finalement quand on arrive à accompagner la régulation de conflit de ce genre pendant les récréations. On sait que ce sont les enfants qui ont réussi par eux même et qu'au bout on a des enfants qui n'ont plus cette préoccupation en tête. On va avoir des enfants qui vont pouvoir rentrer en classe sans avoir ce souci en tête qui aurait pu les perturber si ça n'avait pas été réglé. Ça aurait pu les empêcher d'être sereins dans leur travail.

LF : merci beaucoup pour votre temps et votre gentillesse.

S : Merci à toi. C'est très intéressant de pouvoir réfléchir sur nos pratiques. On ne le fait pas assez je trouve pris dans la routine et la vitesse du quotidien. Je serais intéressée de lire votre travail une fois fini. Car c'est l'occasion de se former aussi, de se questionner et de s'ouvrir à des avancées, ce qui est peu le cas dans notre métier au final une fois sortis de l'iufm.

Annexe 2

Verbatim entretien d'autoconfrontation Vanessa / Laetitia

Nous avons réalisé des observations dans la cour de récréation d'une école d'application maternelle. Pour pouvoir étudier les données recueillies et les analyser dans le cadre de notre mémoire, nous avons choisi d'utiliser la vidéo. Cet outil nous a permis de cibler des moments clés des récréations, et de pouvoir réaliser des autoconfrontations avec les acteurs présents à ce moment-là.

Le verbatim qui suit transcrit l'autoconfrontation avec l'une des enseignantes encadrant la récréation ce jour-là. C'est elle qui est intervenue sur la situation retenue.

LF : Bonjour, et tout d'abord merci d'analyser aujourd'hui avec moi le passage retenu lors de nos observations. Dans un premier temps, je vais vous demander de vous présenter brièvement et de présenter le système que vous avez collégialement mis en place au niveau de la surveillance des récréations. Puis nous passerons à l'entretien. Je vous demande de regarder la vidéo, et de l'arrêter au fur et à mesure aux moments qui vous semblent importants, qui vous semblent clés. Là, vous m'expliquerez ce qui se passe en restant dans la description, ce que vous ressentez à ce moment précis, pourquoi vous agissez ainsi, ce qui vous anime, ce vous attendez…
Je vais vous laissez parler, et si besoin je vous poserai des questions pour compléter les éléments que vous allez apporter dans l'analyse de ce moment.
Avez-vous des questions ou pouvons-nous commencer ?

V : Là non, je verrai au fur et à mesure. Donc je m'appelle Vanessa, je suis professeur des écoles dans cette école d'application depuis 5 ans, et j'ai une classe de petits, moyens, grands. C'est une volonté de toute l'école de mixer les 3 niveaux dans chacune des classes.
Pour les récréations, il y a quelques années, nous avons fait le constat que nous n'étions plus aussi vigilantes et présentes lors des temps de surveillance au bout de 15/20 min sur les 30 min que comptent les récréations. Notre attention diminuant au fil de la récréation, nous avons noté une augmentation proportionnelle des disputes, conflits, accidents, nous étions très souvent sollicitées et interrompues dans nos discussions… Nous avons donc décidé en équipe de modifier le fonctionnement de surveillance. Au lieu d'être d'astreinte une fois 30min dans la journée (soit la récré du matin soit celle de l'après-midi), nous sommes désormais d'astreinte à chaque récréation mais seulement 15min à chaque fois. Ce qui nous permet d'avoir un petit

temps pour nous, pour boire un café, aller aux toilettes, préparer la suite de sa classe, discuter 5min… Depuis que nous fonctionnons ainsi, nous avons noté un apaisement dans la cour. Nous sommes plus vigilantes, plus présentes et les enfants le ressentent.

LF : est-ce que vous diriez que cette organisation est favorable aux enfants mais également aux adultes au final ?

V : oui tout à fait. C'est vrai que la récréation c'est vraiment un temps de pause pour les enfants où ils peuvent se défouler, courir, jouer ensemble et c'est important que les adultes qui les surveillent soient disponibles et attentifs pour les aider à se réguler et gérer leurs émotions.

LF : Merci pour ces explications. On va maintenant pouvoir commencer l'autoconfrontation si c'est bon pour vous.

Vanessa met en route la vidéo que j'ai calé un peu avant le passage qui nous intéresse. Elle arrête la vidéo au moment où elle intervient sur un groupe d'enfants de GS qui semblent jouer à s'attraper par la capuche.

V : je m'aperçois qu'un enfant essaie de s'échapper car un autre enfant cherche à l'attraper par la capuche. C'est quelque chose qui arrive souvent en récréation que des enfants se plaignent d'être « étranglés ». En fait ils s'attrapent par la capuche et du coup le vêtement vient serrer le coup d'où leur impression d'être étranglé. Mais il ne s'agit pas d'un geste de serrer avec les mains autour du cou. Donc là j'observe Lucia qui tire sur la capuche de Dyson, et celui-ci qui n'est pas content. Donc j'interviens auprès de Lucia pour lui expliquer pourquoi son geste peut être désagréable voir dangereux.

Vanessa remet la vidéo en marche. On la voit qui se penche à la hauteur du groupe d'enfants. Elle les regarde chacun leur tour et leur parle doucement en associant les gestes et la parole.

V : donc là j'explique à Lucia que je vois bien qu'elle est dans le jeu (son visage est souriant et elle court) mais que son geste d'attraper Dyson par la capuche le dérange et que lui n'apprécie pas. J'essaie de lui faire prendre conscience que ça peut être désagréable et qu'il ne faut pas qu'elle recommence. Je l'informe qu'elle ne doit plus réitérer ce geste sur qui que ce soit.

LF : dans ce passage on vous voit vous baisser, toucher le bras de Lucia et leur parler successivement doucement en les regardant. Pourquoi agissez-vous ainsi et quelles sont vos attentes par rapport à cette posture professionnelle ?

V : Je me mets à leur hauteur dans le but d'être à « égalité » avec l'enfant, qu'il n'ait pas l'impression que je le juge ou que je le domine, mon but étant vraiment de l'aider à améliorer son comportement sans qu'il ressente une émotion négative par rapport à mon intervention. Je me forme personnellement en tant que maman de 3 enfants sur la communication non violente Faber et Mazlich, mais aussi sur les découvertes en neurosciences portées par Catherine Gueguen et Isabelle Filliozat. Et d'un point de vue professionnel, je trouve ça vraiment important pour pouvoir accompagner les enfants au quotidien. Il suffit de petites choses comme celles-ci pour avoir leur attention, leur montrer qu'on est là pour eux, qu'on les respecte… et ça change tout dans les rapports au quotidien. Ça permet d'établir un lien de confiance entre eux et nous, qui facilite notre travail par la suite.

Vanessa remet la vidéo et l'arrête de nouveau au moment où Lucia l'interpelle sur un élément découlant de cette situation initiale.

V : Là Lucia m'explique qu'il s'agit d'un jeu et qu'elle ne comprend pas pourquoi Dyson n'est pas content car pour elle il participe de son plein gré au jeu. Donc je demande à Dyson de venir et de s'exprimer. Mais Dyson lui dit qu'il ne joue pas avec elle, et en plus il voit le fait de se faire attraper par la capuche comme un empêchement de jouer avec ses copains à son jeu. Je suis là en présence d'un malentendu avec Lucia qui est persuadée que Dyson joue avec elle, et Dyson, comme on peut le voir sur la vidéo, qui ne veut pas jouer et est en fait en train d'essayer de s'échapper quand Lucia l'attrape par la capuche.
Elle relance la vidéo et s'arrête au moment où elle rentre plus particulièrement en interaction avec les différents protagonistes de manière individuelle.

V : Donc là finalement ça prend plus d'ampleur que prévu. Ça part d'un geste que j'ai observé mais finalement j'entre dans un conflit réel pour les enfants : les filles veulent jouer à attraper les garçons et les garçons vivent ce jeu comme une agression en disant qu'elles veulent juste les embêter.
J'essaie juste de faire parler les enfants, de leur donner la parole chacun leur tour pour qu'ils puissent exprimer ce qu'ils ressentent. J'écoute d'abord les enfants en donnant la possibilité à

chacun de parler et en les obligeant quelque part à s'écouter. J'essaie de réguler car sinon souvent à cet âge-là c'est celui qui parle le plus fort ou le plus costaud qui a le dernier mot. Et ensuite je reformule avec des mots clairs et précis car souvent ils disent des choses mais pas de manière suffisamment précise pour que ce soit compris par les autres.
Puis en dernier, je propose qu'on trouve un terrain d'entente. Et donc la les filles disent mais si on était tous d'accord pour jouer, les garçons disent qu'elles sont tout le temps en train de les embêter, donc j'émets l'hypothèse que peut-être ils pourraient avec deux groupes différents. En précisant aussi que pour faire entrer un enfant dans le jeu il faut d'abord s'assurer qu'il a envie de jouer, qu'il soit d'accord. Car au final là c'est une situation de malentendu comme c'est très souvent le cas. On a très rarement des cas de violence pure mais plutôt des malentendus qui mènent à des conflits. Comme on le voit là avec le visage de Dyson qui montre qu'il se sent agressé, embêté, alors que les filles innocemment veulent jouer. Mais elles ne l'ont pas expliqué. Elles se sont qu'elles voulaient jouer, elles se sont mises à jouer, à attraper, mais lui ne savait pas qu'elles voulaient jouer donc il a ressenti ça comme une agression.
Du coup je propose deux choses : la première c'est d'écouter chacun pour que chacun puisse exprimer ce qu'il ressent, et ensuite une solution spontanée ne vient et que les enfants continuent de se chamailler, je propose qu'ils se demandent mutuellement avant d'entrer dans un jeu, et que si l'enfant n'est pas d'accord on respecte son choix. On impose à l'autre de jouer s'il n'en a pas envie.

LF : En reformulant, est ce qu'on peut dire que votre préoccupation à ce moment-là c'est qu'ils entendent chacun les arguments de l'autre, qu'ils se comprennent, pour pouvoir mieux prendre en considération les désirs des uns et des autres, pour arriver à mieux jouer ensemble.

V : oui, c'est surtout qu'ils arrivent à se parler, les accompagner à communiquer par la parole et pas uniquement par le geste. Pour que leurs expressions de visages, leurs gestes de colères, puissent progressivement se transposer en mots. Et progressivement qu'ils comprennent, qu'ils acquièrent les outils pour pouvoir régler seuls leurs conflits par la suite.

Vanessa remet la vidéo.

V : finalement ils repartent jouer tous ensemble. Alors que tout le temps de discussion chacun campe sur ses positions, à la fin Dyson dit que maintenant il est d'accord pour se faire attraper. C'est un exemple qu'on voit fréquemment. L'enfant a besoin qu'on reconnaisse ce qu'il a

ressenti, et finalement à partir du moment où on pose des mots sur ces émotions, sans jamais prendre parti ou dire tu as raison ou tort, en étant juste dans la reformulation et l'acceptation des émotions de chacun, ils se sentent entendus, ça les soulage, et chacun repart bien.

LF : en tant qu'adulte ayant accompagné cette situation, qu'est-ce que ça vous fait ? qu'est-ce que vous ressentez quand vous les voyez repartir jouer ainsi ?

V : ça me fait plaisir car j'ai l'impression d'avoir réussi à accompagner chacun en reconnaissant les émotions de chacun, en les faisant peut être avancer pour une prochaine fois sur une solution future. J'ai essayé de proposer une solution de communication, de parler, d'exprimer ce qu'on ressent avec des mots et non pas avec des gestes. J'espère ainsi les amener pour une prochaine fois à avoir un début de solution sans avoir à faire intervenir l'adulte. Car malheureusement beaucoup d'enfant ont recours à l'adulte quand il y a déjà eu un coup, un problème. Je suis donc ici soulagée de voir qu'ils repartent serein et avec l'envie de jouer en bonne entente.

LF : merci beaucoup à vous d'avoir accepté de faire ce retour sur votre pratique.

Annexe 3

Verbatim entretien d'autoconfrontation Delphine / Laetitia

Nous avons réalisé des observations dans la cour de récréation d'une école d'application maternelle. Pour pouvoir étudier les données recueillies et les analyser dans le cadre de notre mémoire, nous avons choisi d'utiliser la vidéo. Cet outil nous a permis de cibler des moments clés des récréations, et de pouvoir réaliser des autoconfrontations avec les acteurs présents à ce moment-là.

Le verbatim qui suit transcrit l'autoconfrontation avec l'une des enseignantes encadrant la récréation ce jour-là. C'est elle qui est intervenue sur la situation retenue.

LF : Bonjour, et tout d'abord merci d'analyser aujourd'hui avec moi le passage retenu lors de nos observations. Dans un premier temps, je vais vous demander de vous présenter brièvement et de présenter le système que vous avez collégialement mis en place au niveau de la surveillance des récréations. Puis nous passerons à l'entretien. Je vous demande de regarder la vidéo, et de l'arrêter au fur et à mesure aux moments qui vous semblent importants, qui vous semblent clés. Là, vous m'expliquerez ce qui se passe en restant dans la description, ce que vous ressentez à ce moment précis, pourquoi vous agissez ainsi, ce qui vous anime, ce vous attendez…
Je vais vous laissez parler, et si besoin je vous poserai des questions pour compléter les éléments que vous allez apporter dans l'analyse de ce moment.
Avez-vous des questions ou pouvons-nous commencer ?

V : ok c'est bon. Donc je m'appelle Delphine, je suis professeur des écoles depuis 9 ans. Dans cette école d'application j'occupe le poste de modulatrice : je complète les temps de classe quand les maîtres formateurs sont avec les stagiaires à l'espe. Je suis donc les lundi, mardi dans la classe passerelle (TPS), et les jeudi, vendredi dans la classe de Sylvie avec des PS/ MS / GS. Puis que toutes les classes, sauf la passerelle, sont triple niveau. Sur la passerelle, nous accueillons les tous petits à partir de 2 ans, que nous faisons passer dans les autres classes au fur et à mesure de l'année, ce qui nous permet d'en accueillir d'autres toute l'année.

LF : merci, nous allons passer maintenant sur l'autoconfrontation. Je vous laisse arrêter la vidéo au moment qui vous semble clé dans la situation retenue.

Delphine met la vidéo et commence à regarder.

D : là c'est le moment où on sort dans la cour de récréation et moi je sors les vélos. Je ne suis pas complètement concentrée ni attentive sur ce qui se passe à ce moment-là. C'est mon ATSEM qui m'interpelle pour attirer mon attention sur la situation. Un petit garçon marque son mécontentement : il ne veut pas quitter la cour du bas et traverser celle des petits, il se roule par terre, cri fort, tape des pieds. Tout ça au milieu des autres enfants qui ont commencé à jouer. Il faut savoir qu'il s'agit d'un enfant a besoin particulier qui a un aménagement de scolarité, avec qui on fait une adaptation progressive en douceur. C'est pour ça que sa maman vient le chercher à la récréation, il ne reste pas la matinée entière les mardis, il va chez l'orthophoniste. Et là c'est la première fois que sa maman vient le chercher dans la cour du bas. D'habitude elle le récupère dans le hall. Et là il y a un changement pour cet enfant qui est visiblement difficile pour lui.
Donc à ce moment-là j'abandonne ma tâche des vélos, qui est secondaire, pour m'approcher de l'enfant et de sa maman.

LF : à ce moment-là, qu'est-ce que vous ressentez ? quelle est votre préoccupation quand vous décidez d'arrêter ce que vous êtes en train de faire, suite à l'alerte de votre ATSEM, pour vous diriger vers le couple mère/ enfant ?

D : très vite dans ma tête je me dis que j'aurais pu anticiper cette situation, car c'est la première fois qu'elle vient le chercher dans la cour du bas alors que la récréation a déjà commencé. Et ce petit garçon vient 2 jours par semaine dans la cour et aime beaucoup ça. Je me dis que j'aurais, qu'on aurait en équipe, peut-être pu anticiper que ça allait être compliqué pour lui de quitter la cour avec sa maman alors que les autres continuent d'y jouer. Mais la situation est là, et je ne peux pas les laisser comme ça. Je décide donc d'aller à leur rencontre pour éventuellement aider à débloquer la situation.

LF : en reformulant, peut-on dire que vous êtes dans l'objectif, quand vous vous dirigez vers elle, d'aller voir ce qui se passe et éventuellement accompagner la maman par rapport à la difficulté qu'exprime ce petit garçon ?

D : oui sachant que cette maman est très très à l'écoute de son enfant, de ses émotions et de ce que l'équipe éducative peut lui dire, donc je sais quand je me dirige vers que ça va bien se passer, qu'elle ne va pas mal prendre ma présence ni mon aide ou mes propositions éventuelles.

Elle remet la vidéo puis l'arrête peu de temps après quand on voit le petit garçon changer d'attitude. C'est là qu'elle décide d'agir en tant que professionnelle directement auprès de l'enfant.

D : là on voit que le petit garçon essai d'entrainer la maman dans sa colère malgré sa contenance physique, son écoute et sa douceur. C'est le moment où je décide de dire au petit garçon, de lui expliquer qu'il y a des règles dans la cour comme dans la classe, qu'il doit respecter, qu'il ne faut pas crier et taper. J'essaie de reposer le cadre en lui disant que c'est l'heure pour lui de rentrer, de lui réexpliquer la situation et pourquoi lui il doit quitter la cour de récréation, mais qu'il reviendra jeudi et pourra jouer avec les autres.

LF : on vous voit vous baisser, vous mettre à genoux à côté de lui, le toucher au niveau du bras. Qu'est-ce qui vous conduit à agir ainsi ?

D : quand je m'adresse à un enfant, je me mets systématiquement à sa hauteur pour ne pas le dominer. Ce n'est pas parce que c'est un enfant a besoin particulier, c'est juste que je mets à leur place et que je pense que personnellement je serai impressionnée si quelqu'un 2 à 3 fois plus grand que moi me parlait de toute sa hauteur.

LF : est-ce qu'on peut dire qu'il s'agit d'une posture professionnelle que vous avez identifié avec le temps comme favorisant la communication et la relation avec les enfants ?

D : oui parfaitement. Et aussi le fait de me former personnellement à côté avec les livres de Isabelle Filliozat. Ces ouvrages mettent en avant l'importance de toujours expliquer aux enfants le pourquoi des choses, mais aussi que le fait de se mettre à leur hauteur leur permet de se sentir reconnu et pas dominé.

Elle reprend le visionnage.

D : en voyant qu'il ne se calme pas suffisamment malgré mon intervention, la maman commence à lui chanter une chanson. Et là la situation bascule complètement. On le voit se concentrer sur la chanson et donc s'apaiser. Là j'interviens en soutenant la maman dans sa proposition, en chantant avec elle tout en restant proche physiquement du petit garçon. Les cris

cessent et les mouvements brusques aussi. Il accepte le contact physique avec sa maman et avec moi. On voit que le visage de la maman change aussi. Il est moins crispé, tendu, et elle me regarde en me souriant. Je perçois un soulagement face à la situation qui s'apaise. Elle ne me parle pas mais elle semble apprécier ma présence et mon soutien.

Au final c'est elle qui fait tout le travail en trouvant ce qui apaise son enfant. Le fait que je sois là en soutien, avec une attitude bienveillante non jugeante a surement participé au déblocage en douceur de la situation par cette maman elle-même.
Je l'accompagne juste par ma présence physique à prendre le temps de prendre en compte les émotions de son enfant. Cette démarche est possible car je connais bien la maman, elle participe à tous les ateliers proposés au sein de l'école. Nous avons eu beaucoup d'échanges avec elle car c'est elle qui connait le mieux son enfant. Ça nous a permis d'avoir une connaissance plus fine de ses particularités. Ça fait partie de notre travail aussi d'accompagner les parents et ce véritable travail d'échange est primordial pour tous les enfants, mais surtout pour ceux à besoin particulier.

Elle remet la vidéo.

D : Là on le voit qui se met debout et commence à sauter. On sent avec la maman qu'il a encore ce besoin de bouger. Au lieu de le stopper, en collaboration toutes les deux, on lui propose un jeu dans la continuité de son mouvement en lui proposant nos mains pour pouvoir sauter. On l'accompagne dans son mouvement, dans son jeu. Il est ainsi contenu et accompagné psychiquement par le contact physique avec l'enseignante et la maman
En regardant les images je vois que ce moment est visiblement source de plaisir pour lui puisqu'on le voir sourire. Je ne l'avais pas perçu sur le moment.

LF : Cette vidéo montre bien ce travail de collaboration entre la maman et vous. Ici dans l'accompagnement, la prise en compte de l'expression de son émotion au départ de colère qui finalement se transforme en jeu tout doucement avec votre contenance physique puisque vous l'entourez et le tenez chacune votre tour, et votre présence bienveillante.
Qu'est-ce que vous ressentez en le voyant partir avec sa maman, souriant, par rapport à la situation initiale où il exprimait qqc de difficile pour lui ?

D : du soulagement ! ce n'est jamais évident de gérer ces situations de colère que ce soit dans les classes ou dans la cour, avec des enfants a besoins particuliers ou les autres. Oui on est là pour leur expliquer, pour accompagner leur colère, mais je suis soulagée quand je dois intervenir et que j'y arrive. Que l'enfant ne reste pas avec sa colère ou son incompréhension.

LF : avec le recul et la connaissance de cet enfant, peut-on dire que la réelle prise en compte de ses émotions a influé sur son comportement et sur l'évolution de la situation ?

D : pour moi oui, c'est une évidence, mais on ne sait jamais comment ça peut se passer. En ce moment je suis en train de lire *Pour une enfance heureuse* de Catherine Guegen. Elle met en évidence les découvertes récentes des neuro sciences sur le développement du cerveau des enfants, en lie avec leur comportement. Et clairement, des études scientifiques montrent que la reconnaissance des émotions chez les enfants leur permet de s'apaiser plus rapidement, de passer à autre chose au lieu de s'enfermer dans un sentiment négatif pouvant déclencher de grosses colères.

LF : voilà, on arrive au terme de cet exercice. Encore merci pour votre temps et votre collaboration.

<u>Annexe 4</u> : Protocole à deux volets : entretien d'autoconfrontation avec Delphine

Photos	Volet 1 : Description des éléments du contexte	Volet 2 : Retranscription du verbatim de l'entretien d'autoconfrontation
	Il est 10h, les enfants ont mis leur manteau et sont sortis dans la cour de récréation. Ils sont dans la cour du haut avec quelques moyens/grands, pendant que les autres enfants de PS/MS et GS sont dans la cour du bas. Les deux cours sont séparées par un petit escalier et une barrière que les enfants ne peuvent pas ouvrir seuls. L'ATSEM termine d'aider les plus petits tandis que l'enseignante sort les vélos du local. Elle tourne le dos à la cour et aux enfants qui sont déjà en train de jouer. Elle ne voit donc pas la maman qui est venue chercher son enfant. Celui-ci a un aménagement d'emploi du temps et ne reste donc que la moitié de la matinée.	D : là c'est le moment où on sort dans la cour de récréation et moi je sors les vélos. Je ne suis pas complètement concentrée ni attentive sur ce qui se passe à ce moment-là. C'est mon ATSEM qui m'interpelle pour attirer mon attention sur la situation. Un petit garçon marque son mécontentement : il ne veut pas quitter la cour du bas et traverser celle des petits, il se roule par terre, crie fort, tape des pieds. Tout ça au milieu des autres enfants qui ont commencé à jouer. Il faut savoir qu'il s'agit d'un enfant à besoin particulier qui a un aménagement de scolarité, avec qui on fait une adaptation progressive, en douceur. C'est pour ça que sa maman vient le chercher à la récréation, il ne reste pas la matinée entière les mardis, il va chez l'orthophoniste. Et là c'est la première fois que sa maman vient le chercher dans la cour du bas. D'habitude elle le récupère dans le hall. Et là il y a un changement pour cet enfant ce qui est visiblement difficile pour lui. Donc à ce moment-là j'abandonne ma tâche des vélos, qui est secondaire, pour m'approcher de l'enfant et de sa maman. LF : à ce moment-là, qu'est-ce que vous ressentez ? quelle est votre préoccupation quand vous décidez d'arrêter ce que vous êtes en train de faire, suite à l'alerte de votre ATSEM, pour vous diriger vers le couple mère/ enfant ?

	Delphine demande à une dame de service de venir prendre sa place et se dirige vers la maman et le petit garçon.	D : très vite dans ma tête je me dis que j'aurais pu anticiper cette situation, car c'est la première fois qu'elle vient le chercher dans la cour du bas alors que la récréation a déjà commencé. Et ce petit garçon vient deux jours par semaine dans la cour et aime beaucoup ça. Je me dis que j'aurais, qu'on aurait en équipe, peut-être pu anticiper que ça allait être compliqué pour lui de quitter la cour avec sa maman alors que les autres continuent d'y jouer. Mais la situation est là, et je ne peux pas les laisser comme ça. Je décide donc d'aller à leur rencontre pour éventuellement aider à débloquer la situation.
	Quelques enfants sont intrigués par les cris de leur camarade et regardent la scène sans toutefois s'approcher. La plupart des enfants présents dans la cour continuent de jouer sans se préoccuper de ce qui se passe.	LF : en reformulant, peut-on dire que vous êtes dans l'objectif, quand vous vous dirigez vers elle, d'aller voir ce qui se passe et éventuellement accompagner la maman par rapport à la difficulté qu'exprime ce petit garçon ? D : oui sachant que cette maman est très très à l'écoute de son enfant, de ses émotions et de ce que l'équipe éducative peut lui dire, donc je sais quand je me dirige vers elle, que ça va bien se passer, qu'elle ne va pas mal prendre ma présence ni mon aide ou mes propositions éventuelles.
	Delphine traverse la cour et se retrouve près du couple mère/fils. Elle ne s'attarde pas auprès des autres enfants qui tentent de la solliciter. Elle est souriante et ouverte dans sa posture.	Elle remet la vidéo puis l'arrête peu de temps après quand on voit le petit garçon changer d'attitude. C'est là qu'elle décide d'agir en tant que professionnelle directement auprès de l'enfant. D : là on voit que le petit garçon essaie d'entrainer la maman dans sa colère malgré sa contenance physique, son écoute et sa douceur. C'est le moment où je décide de dire au petit

	Delphine se baisse accroupie près de l'enfant et se met à lui parler. La maman est attentive à ce que l'enseignante dit tout en restant en contact physique avec son fils. Les deux femmes échangent des regards.	garçon, de lui expliquer qu'il y a des règles dans la cour comme dans la classe, qu'il doit respecter, qu'il ne faut pas crier et taper. J'essaie de reposer le cadre en lui disant que c'est l'heure pour lui de rentrer, de lui réexpliquer la situation et pourquoi lui il doit quitter la cour de récréation, mais qu'il reviendra jeudi et pourra jouer avec les autres. LF : on vous voit vous baisser, vous mettre à genoux à côté de lui, le toucher au niveau du bras. Qu'est-ce qui vous conduit à agir ainsi ? D : quand je m'adresse à un enfant, je me mets systématiquement à sa hauteur pour ne pas le dominer. Ce n'est pas parce que c'est un enfant a besoin particulier, c'est juste que je mets à leur place et que je pense que personnellement je serais impressionnée si quelqu'un 2 à 3 fois plus grand que moi me parlait de toute sa hauteur. LF : est-ce qu'on peut dire qu'il s'agit d'une posture professionnelle que vous avez identifié avec le temps comme favorisant la communication et la relation avec les enfants ? D : oui parfaitement. Et aussi le fait de me former personnellement à côté avec les livres de Isabelle Filliozat. Ces ouvrages mettent en avant l'importance de toujours expliquer aux enfants le pourquoi des choses, mais aussi que le fait de se mettre à leur hauteur leur permet de se sentir reconnu et pas dominé. Elle reprend le visionnage.

		D : en voyant qu'il ne se calme pas suffisamment malgré mon intervention, la maman commence à lui chanter une chanson. Et là la situation bascule complètement. On le voit se concentrer sur la chanson et donc s'apaiser. Là j'interviens en soutenant la maman dans sa proposition, en chantant avec elle tout en restant proche physiquement du petit garçon. Les cris cessent et les mouvements brusques aussi. Il accepte le contact physique avec sa maman et avec moi. On voit que le visage de la maman change aussi. Il est moins crispé, tendu, et elle me regarde en me souriant. Je perçois un soulagement face à la situation qui s'apaise. Elle ne me parle pas mais elle semble apprécier ma présence et mon soutien. Au final c'est elle qui fait tout le travail en trouvant ce qui apaise son enfant. Le fait que je sois là en soutien, avec une attitude bienveillante non jugeante a surement participé au déblocage en douceur de la situation par cette maman elle-même. Je l'accompagne juste par ma présence physique à prendre le temps de prendre en compte les émotions de son enfant. Cette démarche est possible car je connais bien la maman, elle participe à tous les ateliers proposés au sein de l'école. Nous avons eu beaucoup d'échanges avec elle car c'est elle qui connait le mieux son enfant. Ça nous a permis d'avoir une connaissance plus fine de ses particularités. Ça fait partie de notre travail aussi d'accompagner les parents et ce véritable travail d'échange est primordial pour tous les enfants, mais surtout pour ceux à besoin particulier. Elle remet la vidéo.

	Le trio se relève et commence à avancer, traverser la cour. Les deux femmes donnant chacune la main à l'enfant et accompagnant ses actions motrices. Les autres enfants continuent leurs jeux sans se soucier de leur présence. Delphine accompagne la maman et le petit garçon jusqu'à la porte donnant dans l'entrée du bâtiment. Ils se disent au revoir et quittent la cour de récréation.	D : Là on le voit qui se met debout et commence à sauter. On sent avec la maman qu'il a encore ce besoin de bouger. Au lieu de le stopper, en collaboration toutes les deux, on lui propose un jeu dans la continuité de son mouvement en lui proposant nos mains pour pouvoir sauter. On l'accompagne dans son mouvement, dans son jeu. En regardant les images je vois que ce moment est visiblement source de plaisir pour lui puisqu'on le voit sourire. Je ne l'avais pas perçu sur le moment. LF : Cette vidéo montre bien ce travail de collaboration entre la maman et vous. Ici dans l'accompagnement, la prise en compte de l'expression de son émotion au départ de colère qui finalement se transforme en jeu tout doucement avec votre contenance physique puisque vous l'entourez et le tenez chacune votre tour, et votre présence bienveillante. Qu'est-ce que vous ressentez en le voyant partir avec sa maman, souriant, par rapport à la situation initiale où il exprimait qqc de difficile pour lui ? D : du soulagement ! ce n'est jamais évident de gérer ces situations de colère que ce soit dans les classes ou dans la cour, avec des enfants a besoins particuliers ou les autres. Oui on est là pour leur expliquer, pour accompagner leur colère, mais je suis soulagée quand je dois intervenir et que j'y arrive. Que l'enfant ne reste pas avec sa colère ou son incompréhension.

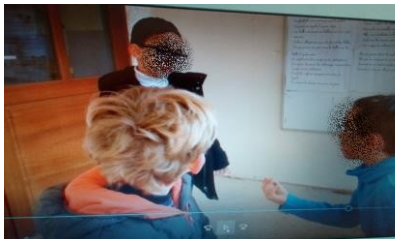
		LF : avec le recul et la connaissance de cet enfant, peut-on dire que la réelle prise en compte de ses émotions a influé sur son comportement et sur l'évolution de la situation ? D : pour moi oui, c'est une évidence, mais on ne sait jamais comment ça peut se passer. En ce moment je suis en train de lire *Pour une enfance heureuse* de Catherine Guegen. Elle met en évidence les découvertes récentes des neurosciences sur le développement du cerveau des enfants, en lien avec leur comportement. Et clairement, des études scientifiques montrent que la reconnaissance des émotions chez les enfants leur permet de s'apaiser plus rapidement, de passer à autre chose au lieu de s'enfermer dans un sentiment négatif pouvant déclencher de grosses colères. LF : voilà, on arrive au terme de cet exercice. Encore merci pour votre temps et votre collaboration.

Annexe 5 : Protocole à deux volets : entretien d'autoconfrontation avec Sophie

Photos	Volet 1 : Description des éléments du contexte	Volet 2 : Retranscription du verbatim de l'entretien d'autoconfrontation
	Il est 10h25, les deux classes de cycle 2 (CP/CE2, et CE1/CE2), soit une cinquantaine d'enfants, sortent en récréation. La cour est de plein pied, avec des arbres et des recoins qui permettent aux enfants de se soustraire au regard des adultes à certains moments. Les enseignantes des deux classes sont censées être en surveillance en même temps, mais ce n'est pas le cas au final car elles tournent pour pouvoir aller aux toilettes ou boire un café. La récréation a commencé depuis à peine 5 min quand un élève vient se plaindre du comportement d'un de ses camarades à l'enseignante en surveillance. Les deux enfants dont il est question sont ensemble en CP. Le reste des enfants jouent tout autour d'eux.	S met en marche la lecture de la vidéo que j'ai au préalable caler 30 secondes avant le début de l'action pour qu'elle puisse se remémorer l'origine de la situation. S : Marius est venu me voir pour se plaindre car Hugo lui touchait les fesses. J'ai donc demandé à Hugo de venir pour entendre ce que Marius avait à lui reprocher. Je les ai donc réunis pour régler le confit rapporté par Marius. Elle remet la vidéo S : Là, je fais reformuler Marius et le souci qui se pose c'est qu'ils ne sont pas du tt d'accord. Chacun campe sur ses positions, impossible pour moi de savoir qui a raison qui a tort. Marius dit que Hugo lui a touché les fesses, et Hugo rétorque que c'est à la demande de Marius. LF : A ce moment-là, qu'est-ce que tu ressens face à ce problème qui se pose puisque tu n'as pas assisté à la scène qui pose problème, et en même temps tu as en face de toi des enfants qui n'arrivent pas à se mettre d'accord, en tout cas qui ont des versions différentes. Qu'est-ce que tu ressens en tant qu'adulte qui essaie d'accompagner la gestion de ce conflit.

		S : il y a un conflit que j'ai envie de gérer mais le souci c'est que je ne peux, en l'état des choses, savoir qui dit la vérité. Mais je veux effectivement qu'ils arrivent tous les deux à régler leur conflit. Je suis assez contrariée car je n'ai pas vu l'origine de l'histoire et je ne peux donc pas trancher et savoir qui a raison ou qui a tort. Le seul moyen pour moi c'est de les réunir et de les faire discuter entre eux pour régler ce petit conflit. Car je n'ai pas envie de punir les deux ni d'en punir aucun, mais je veux que le conflit soit réglé. S remet la vidéo. On la voit S : Là, la discussion tourne mal puisque Marius accuse Hugo de mentir et Hugo rétorque que c'est faux. Ils sont incapables de discuter. Comment faire dans ce cas-là, et bien je leur demande d'aller s'assoir sur le côté tranquillement sans ma présence pour pouvoir gérer ça. Connaissant bien ces enfants, je pense qu'ils ne sont pas capables d'avouer devant moi qu'un des deux a menti ou qu'un des deux s'est trompé. C'est trop dur en présence de l'adulte. Donc je leur demande d'aller s'isoler et de discuter entre copains tous les deux pour pouvoir régler ça. LF : En faisant ça, qu'est-ce que tu attends de cette proposition injonctive que tu leur fais ? S : J'attends qu'il y en ait un des deux qui reconnaisse en fait ses torts puisqu'il y en a forcément un des deux qui ment. Et je ne veux pas accuser au hasard sans savoir. Et j'imagine qu'ils vont pouvoir discuter et je pense que celui qui a menti va

		pouvoir dire ah j'ai mal compris ou j'ai mal entendu. Et qu'ils vont pouvoir s'expliquer en disant que c'était une erreur. LF : Donc si je reformule pour être sûr d'avoir bien compris, ce que tu attends c'est qu'ils discutent entre eux, qu'ils argumentent chacun leur point de vue, et qu'ils essaient en gros de faire comprendre à l'autre son positionnement pour voir si au final il y en a un qui ment, ou s'ils arrivent à régler le conflit entre eux, ou s'il y en a un qui bouge de position par rapport aux arguments de l'autre. S : oui tout à fait. Je pense que tous les deux sont capables d'arriver à faire évoluer cette situation-là entre pairs. Je ne l'aurais peut-être pas fait avec d'autres enfants, c'est particulier aussi à ce genre de petits. Je sais que tous les deux sont capables d'avoir une discussion, d'argumenter, de réfléchir, et de rebondir. LF : C'est la connaissance fine de ces enfants en particulier qui te permet d'agir ainsi, à ce moment précis, et pas d'une autre manière. S : tout à fait, il m'est arrivé de faire le même chose avec d'autres enfants qui sont restés assis pendant 10 min sans que la situation n'évolue du tout. S remet la vidéo en marche S : Là je reformule bien la problématique pour les deux avant de leur demander d'aller discuter du sujet tous les deux à

	L'enseignante reprend sa surveillance de la cour de récréation. Elle est physiquement positionnée dos aux deux enfants qui échangent sur le conflit lattant. Elle ne les voit donc pas. Elle interpelle les enfants s'approchant des deux protagonistes pour qu'ils les laissent tranquille afin de pouvoir discuter sereinement. Toutefois certains enfants viennent se poster à côté d'eux et écoutent.	l'écart. Je sais aussi que ça les embête un peu car ils perdent du temps de récréation avec cette confrontation. Donc je pars du principe qu'ils vont essayer de faire avancer la discussion pour pouvoir réguler ce conflit et retourner jouer rapidement. On voit Marius et Hugo en train de discuter et d'argumenter. S : je découvre la discussion qu'ils ont eu car je n'y ai pas assisté puisque je surveillais le reste de la cour. Je les ai laissés autonome et libre pendant leur échange. LF : donc on peut dire que tu découvres que ce que tu leur as demandé et que tu pensais qu'ils étaient en capacité de faire, et bien ils le font réellement : c'est-à-dire que chacun argumente, explique ce qu'il pense.
	Marius s'appuie sur un des enfants qui s'est rapproché d'eux. Il s'agit d'un de leurs camarades de classe. Ce dernier était présent lors du jeu à l'origine du désaccord. Marius parle avec un visage fermé, et accompagne ses propos de grands gestes. Hugo l'observe d'un air surpris. Il est attentif.	S : tout à fait. On les voit prendre un témoin à parti. On voit qu'il y a un véritable échange. C'est Marius argumente le plus mais on voit qu'Hugo écoute, qu'il est attentif et réceptif. On observe une émotion assez forte chez Marius, qui est à la fois en colère que Hugo ne reconnaisse pas ce qu'il a fait, et pas forcément content de ce qui s'est passé. Hugo lui semble un peu perdu, ne pas comprendre pourquoi tout ça arrive. Il est toutefois dans une posture d'écoute et semble prendre progressivement conscience qu'il y a eu un malentendu. Sur le moment, je voyais qu'il y avait une discussion, mais je n'entendais pas ce qui se disait. Je voyais que Marius était en colère, qu'il était sous le cou de l'émotion. En regardant leur échange je vois qu'il arrive à exprimer ses sentiments et c'est particulièrement positif. Ce temps en tête à tête lui a permis de vraiment pouvoir exprimer ses émotions sur cette situation
		

	Quand ils arrivent à un accord, en comprenant tous les deux qu'au final il s'agit d'un malentendu, ils ne savent pas trop quoi faire. Ils cherchent du regard Sophie, mais celle-ci est occupée. Voyant leur hésitation, la personne qui filme leur dit de se lever et d'aller voir la maîtresse pour lui faire part de leur avancée. Marius repart jouer mais se retourne rapidement pour voir si Hugo le suit. Quand il voit que la maîtresse lui parle, il marque un temps d'arrêt.	de départ qui l'a vraiment affecté. Il a pu sortir tout ce qu'il avait à dire et ça a été plutôt positif puisqu'ils sont ensuite venus me voir pour m'expliquer qu'ils avaient régler le problème, qu'il y avait eu un malentendu, un souci d'interprétation par Hugo des dires de Marius. Ils repartent finalement jouer. On voit Marius qui va jouer en marquant même un petit temps d'arrêt pour attendre Hugo. Tout semble être bien réglé entre les deux. Elle remet la vidéo au moment où Marius repart.
	Hugo repart jouer avec le sourire et rejoint le groupe de camarade avec lequel il jouait initialement.	S : Je garde Hugo en le sermonnant un peu car il a touché les parties intimes de son copain et que c'est un acte qui est totalement interdit à l'école. LF : est-ce qu'on peut dire tu reposes le cadre pour qu'il comprenne qu'il y a des choses interdites et que même si un copain lui demande il ne doit pas les faire. S : exactement. Et je lui explique que c'est très bien qu'ils aient réussi à régler leur problème entre eux et qu'il ait compris que son geste était issu d'un malentendu. Il n'y a pas de punition mais je rappelle que c'est un geste interdit. LF : par rapport à l'ensemble de cette situation, qu'est-ce que tu pourrais dire par rapport à la fin de cette situation et à la situation initiale, comment toi tu te sens en tant qu'adulte qui a accompagné cette résolution de problème ? par rapport à tes préoccupations initiales, qui si on reprend ce que tu as dit, étaient de résoudre ce conflit tout en permettant à chacun de

		s’exprimer puisque tu n’avais pas assisté à la situation déclenchante, et que ça te paraissait important que chacun puisse exprimer ce qu’il ressentait, et qu’ils puissent gérer ça entre aux après, avec ta présence pour réguler à distance. S : je suis satisfaite car le problème a été réglé et que personne n’a été puni de manière injuste et hasardeuse. Ce sont les enfants qui ont réussi à régler leur conflit entre pairs, avec mon aide. Je trouve ça très gratifiant finalement quand on arrive à accompagner la régulation de conflit de ce genre pendant les récréations. On sait que ce sont les enfants qui ont réussi par eux même et qu’au bout on a des enfants qui n’ont plus cette préoccupation en tête. On va avoir des enfants qui vont pouvoir rentrer en classe sans avoir ce souci en tête qui aurait pu les perturber si ça n’avait pas été réglé. Ça aurait pu les empêcher d’être sereins dans leur travail. LF : merci beaucoup pour votre temps et votre gentillesse. S : Merci à toi. C’est très intéressant de pouvoir réfléchir sur nos pratiques. On ne le fait pas assez je trouve pris dans la routine et la vitesse du quotidien. Je serais intéressée de lire votre travail une fois fini. Car c’est l’occasion de se former aussi, de se questionner et de s’ouvrir à des avancées, ce qui est peu le cas dans notre métier au final une fois sortis de l’iufm.

<u>Annexe 6</u> : Protocole à deux volets : autoconfrontation avec Vanessa

Photos	Volet 1 : Description des éléments du contexte	Volet 2 : Retranscription du verbatim de l'entretien d'autoconfrontation
  	La récréation a déjà commencé depuis quelques minutes. La moitié des enseignantes est en surveillance pour 15 min (soit la moitié de la récréation), pendant que l'autre moitié est en pause. Un roulement se fera au bout de 15 min. Les enfants courent et jouent dans la cour de récréation. Les adultes en surveillance sont répartis dans différents endroits de la cour : certains installent des jeux, d'autres s'occupent des vélos, d'autres circulent tout simplement (photo 1). Vanessa est en surveillance et est en train d'échanger avec une de ses collègues au moment où l'action se produit (photo 2). Tout de suite elle met fin à sa discussion pour aller vers les enfants et intervenir auprès de la petite fille par rapport à son geste d'attraper par la capuche (photo 3).	V : je m'aperçois qu'un enfant essaie de s'échapper car un autre enfant cherche à l'attraper par la capuche. C'est quelque chose qui arrive souvent en récréation que des enfants se plaignent d'être « étranglés ». En fait ils s'attrapent par la capuche et du coup le vêtement vient serrer le coup d'où leur impression d'être étranglé. Mais il ne s'agit pas d'un geste de serrer avec les mains autour du cou. Donc là j'observe Lucia qui tire sur la capuche de Dyson, et celui-ci qui n'est pas content. Donc j'interviens auprès de Lucia pour lui expliquer pourquoi son geste peut être désagréable voir dangereux. Vanessa remet la vidéo en marche. V : donc là j'explique à Lucia que je vois bien qu'elle est dans le jeu (son visage est souriant et elle court) mais que son geste d'attraper Dyson par la capuche le dérange et que lui n'apprécie pas. J'essaie de lui faire prendre conscience que ça peut être désagréable et qu'il ne faut pas qu'elle recommence. Je l'informe qu'elle ne doit plus réitérer ce geste sur qui que ce soit. LF : dans ce passage on vous voit vous baisser, toucher le bras de Lucia et leur parler successivement doucement en les

	Les enfants présents dans cette action stoppent leur jeu et écoute l'adulte même si elle ne s'adresse pas directement à eux. Elle s'avance doucement, le visage souriant, se penche pour être à leur hauteur et reprend ce qui vient de se passer en l'illustrant par des gestes. Elle leur parle en les regardant (photo 4).	regardant. Pourquoi agissez-vous ainsi et quelles sont vos attentes par rapport à cette posture professionnelle ? V : Je me mets à leur hauteur dans le but d'être à « égalité » avec l'enfant, qu'il n'ait pas l'impression que je le juge ou que je le domine, mon but étant vraiment de l'aider à améliorer son comportement sans qu'il ressente une émotion négative par rapport à mon intervention. Je me forme personnellement en tant que maman de 3 enfants sur la communication non violente Faber et Mazlich, mais aussi sur les découvertes en neurosciences portées par Catherine Gueguen et Isabelle Filliozat. Et d'un point de vue professionnel, je trouve ça vraiment important pour pouvoir accompagner les enfants au quotidien. Il suffit de petites choses comme celles-ci pour avoir leur attention, leur montrer qu'on est là pour eux, qu'on les respecte… et ça change tout dans les rapports au quotidien. Ça permet d'établir un lien de confiance entre eux et nous, qui facilite notre travail par la suite. Vanessa remet la vidéo et l'arrête de nouveau au moment où Lucia l'interpelle sur un élément découlant de cette situation initiale. V : Là Lucia m'explique qu'il s'agit d'un jeu et qu'elle ne comprend pas pourquoi Dyson n'est pas content car pour elle il participe de son plein gré au jeu. Donc je demande à Dyson de venir et de s'exprimer. Mais Dyson lui dit qu'il ne joue pas avec elle, et en plus il voit le fait de se faire attraper par la capuche comme un empêchement de jouer avec ses copains

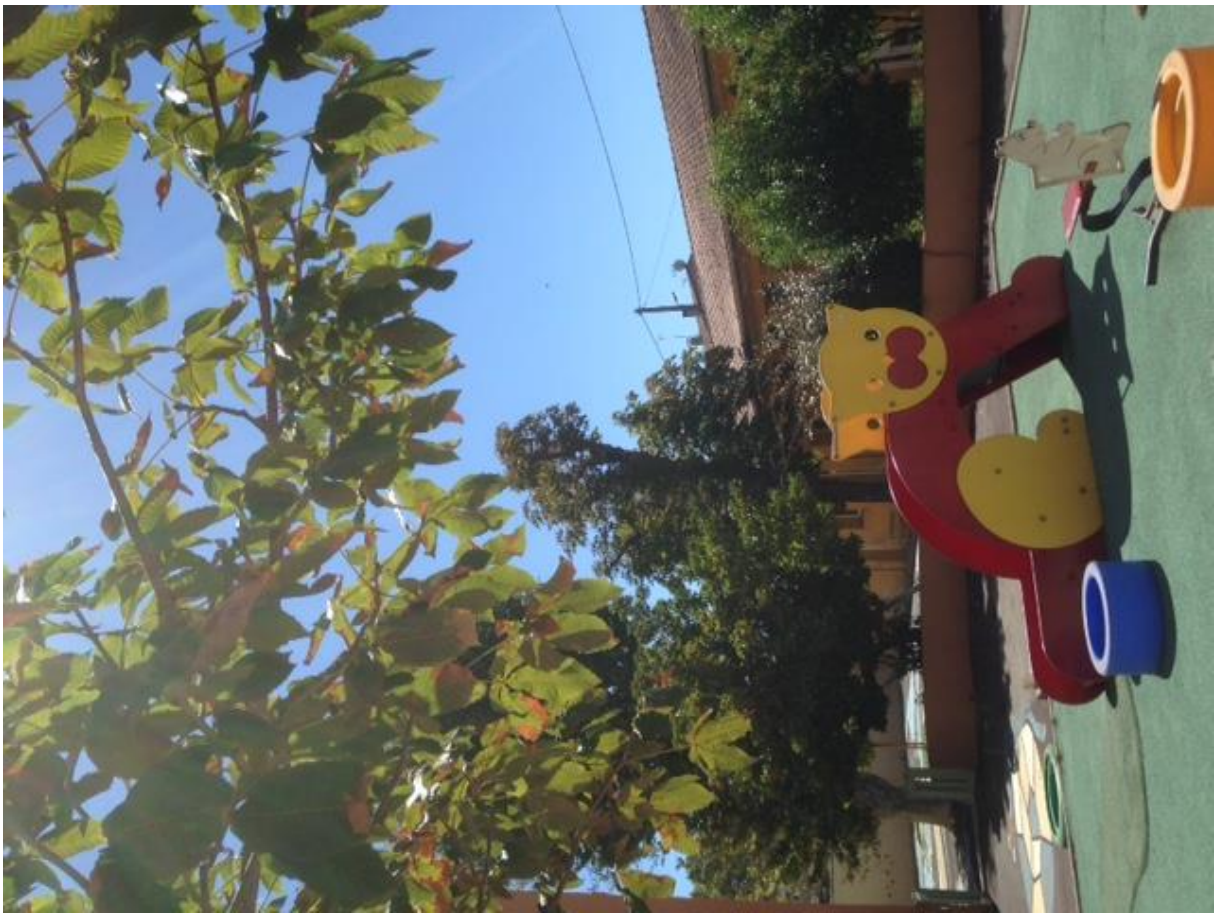
  	Vanessa est en train de se « relever » pour passer à autre chose mais Lucia l'interpelle. Vanessa se rapproche physiquement de la petite fille et se penche à nouveau pour écouter avec attention ce qu'elle lui dit. Elle appelle les enfants qui s'étaient un pu dispersé après la fin de son intervention. Vanessa se retrouve entourée par le groupe d'enfants. On la voit dans une posture d'écoute et d'accompagnement bienveillant, de reformulation et clarification. Les enfants parlent chacun leur tour et écoutent aussi ce que les autres et l'enseignante ont à dire.	à son jeu. Je suis là en présence d'un malentendu avec Lucia qui est persuadée que Dyson joue avec elle, et Dyson, comme on peut le voir sur la vidéo, qui ne veut pas jouer et est en fait en train d'essayer de s'échapper quand Lucia l'attrape par la capuche. Elle relance la vidéo et s'arrête au moment où elle rentre plus particulièrement en interaction avec les différents protagonistes de manière individuelle. V : Donc là finalement ça prend plus d'ampleur que prévu. Ça part d'un geste que j'ai observé mais finalement j'entre dans un conflit réel pour les enfants : les filles veulent jouer à attraper les garçons et les garçons vivent ce jeu comme une agression en disant qu'elles veulent juste les embêter. J'essaie juste de faire parler les enfants, de leur donner la parole chacun leur tour pour qu'ils puissent exprimer ce qu'ils ressentent. J'écoute d'abord les enfants en donnant la possibilité à chacun de parler et en les obligeant quelque part à s'écouter. J'essaie de réguler car sinon souvent à cet âge-là c'est celui qui parle le plus fort ou le plus costaud qui a le dernier mot. Et ensuite je reformule avec des mots clairs et précis car souvent ils disent des choses mais pas de manière suffisamment précise pour que ce soit compris par les autres. Puis en dernier, je propose qu'on trouve un terrain d'entente. Et donc la les filles disent mais si on était tous d'accord pour jouer, les garçons disent qu'elles sont tout le temps en train de les embêter, donc j'émets l'hypothèse que peut-être ils pourraient avec deux groupes différents. En précisant aussi que pour faire entrer un enfant dans le jeu il faut d'abord

		s'assurer qu'il a envie de jouer, qu'il soit d'accord. Car au final là c'est une situation de malentendu comme c'est très souvent le cas. On a très rarement des cas de violence pure mais plutôt des malentendus qui mènent à des conflits. Comme on le voit là avec le visage de Dyson qui montre qu'il se sent agressé, embêté, alors que les filles innocemment veulent jouer. Mais elles ne l'ont pas expliqué. Elles voulaient jouer, elles se sont mises à jouer, à attraper, mais lui ne savait pas qu'elles voulaient jouer donc il a ressenti ça comme une agression. Du coup je propose deux choses : la première c'est d'écouter chacun pour que chacun puisse exprimer ce qu'il ressent, et ensuite une solution spontanée ne vient et que les enfants continuent de se chamailler, je propose qu'ils se demandent mutuellement avant d'entrer dans un jeu, et que si l'enfant n'est pas d'accord on respecte son choix. On impose à l'autre de jouer s'il n'en a pas envie. LF : En reformulant, est ce qu'on peut dire que votre préoccupation à ce moment-là c'est qu'ils entendent chacun les arguments de l'autre, qu'ils se comprennent, pour pouvoir mieux prendre en considération les désirs des uns et des autres, pour arriver à mieux jouer ensemble. V : oui, c'est surtout qu'ils arrivent à se parler, les accompagner à communiquer par la parole et pas uniquement par le geste. Pour que leurs expressions de visages, leurs gestes de colères, puissent progressivement se transposer en mots. Et progressivement qu'ils comprennent, qu'ils

	Les enfants repartent jouer ensemble contre toute attente. La proposition formulée par l'enseignante de faire deux groupes pour mettre fin au conflit et prendre en considération les désirs de chacun n'a finalement pas été retenu par les enfants. Une fois la régulation gérée par l'enseignante terminée, ils repartent tous jouer ensemble à s'attraper. Ils sont souriants et détendus. Vanessa retourne à sa surveillance et est tout de suite sollicitée par un autre enfant.	acquièrent les outils pour pouvoir régler seuls leurs conflits par la suite. Vanessa remet la vidéo. V : finalement ils repartent jouer tous ensemble. Alors que tout le temps de discussion chacun campe sur ses positions, à la fin Dyson dit que maintenant il est d'accord pour se faire attraper. C'est un exemple qu'on voit fréquemment. L'enfant a besoin qu'on reconnaisse ce qu'il a ressenti, et finalement à partir du moment où on pose des mots sur ces émotions, sans jamais prendre parti ou dire tu as raison ou tort, en étant juste dans la reformulation et l'acceptation des émotions de chacun, ils se sentent entendus, ça les soulage, et chacun repart bien. LF : en tant qu'adulte ayant accompagné cette situation, qu'est-ce que ça vous fait ? qu'est-ce que vous ressentez quand vous les voyez repartir jouer ainsi ? V : ça me fait plaisir car j'ai l'impression d'avoir réussi à accompagner chacun en reconnaissant les émotions de chacun, en les faisant peut être avancer pour une prochaine fois sur une solution future. J'ai essayé de proposer une solution de communication, de parler, d'exprimer ce qu'on ressent avec des mots et non pas avec des gestes. J'espère ainsi les amener pour une prochaine fois à avoir un début de solution sans avoir à faire intervenir l'adulte. Car malheureusement beaucoup d'enfant ont recours à l'adulte quand il y a déjà eu un coup, un problème. Je suis donc ici

		soulagée de voir qu'ils repartent serein et avec l'envie de jouer en bonne entente. LF : merci beaucoup à vous d'avoir accepté de faire ce retour sur votre pratique.

<u>Annexe 7</u> : cours de récréation du haut de l'école A





<u>Annexe 8 :</u> cours de récréation du bas de l'école A





<u>Annexe 9</u> : cours de récréation de l'école B

