



HAL
open science

Apprendre aux élèves à reconnaître et gérer leurs émotions pour améliorer le climat de classe à l'école maternelle

Sophie Driol

► **To cite this version:**

Sophie Driol. Apprendre aux élèves à reconnaître et gérer leurs émotions pour améliorer le climat de classe à l'école maternelle. Education. 2018. dumas-02115906

HAL Id: dumas-02115906

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02115906>

Submitted on 22 Sep 2020

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

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



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



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Année universitaire 2017-2018

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

**Apprendre aux élèves à reconnaître et gérer leurs
émotions pour améliorer le climat de classe à
l'école maternelle**

Présenté par Sophie DRIOL

Mémoire de M2 encadré par Véronique BECCU

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
1. ETAT DE LA RECHERCHE SUR LES EMOTIONS.....	6
1.1 Pourquoi s'intéresser aux émotions à l'école maternelle: l'apport des neurosciences.....	6
1.1.1 Un point sur les émotions :	6
1.1.2 Prendre en compte les émotions des élèves : l'apport des recherches en neurosciences :.....	7
1.1.3 Stress et émotions négatives : une entrave aux apprentissages.....	7
1.1.4 Favoriser un développement harmonieux de l'élève à l'école maternelle: émotions et apprentissages un lien étroit.....	8
1. 2. Veiller au bien-être des élèves en agissant sur le climat de classe par un travail autour des émotions	10
1.2.1. Le climat de classe au service du bien-être des élèves	11
1.2.2 : L'impact de la qualité de la relation enseignant-élève sur les apprentissages:.....	12
1.2.3 Agir sur le climat de classe par l'enseignement des émotions : quels outils ?	13
1. 3 La prise en compte des émotions et du bien-être dans les recommandations ministérielles.....	18
1. 3.1 Le bien-être dans la loi de refondation de l'école de 2013 :.....	18
1. 3.2 Le bien-être et l'enseignement des émotions dans les programmes de 2015 :.....	19
1.3. 3 Les conditions de bien-être dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation	21
1.4 Question et hypothèses de recherche:.....	23
2. METHODE	24
2.1.1 Participants	24
2.1.2 Matériel.....	24
2.1. 3 Procédure	26
2.1.3.1 Evaluation du dispositif	26

3. RESULTATS	29
3.1 Résultats quantitatifs :	29
3.2 Résultats qualitatifs.....	31
4 Discussions.....	34
4.1 Rappels de l'étude : objectifs, méthode et hypothèses	34
4.2 Les liens entre les recherches et les résultats.....	34
4.2.1 Le travail autour des émotions a-t-il permis aux élèves d'établir des réponses autonomes adaptées aux règles de vie ?.....	34
4.2.2 Le travail autour des émotions a-t-il permis à l'élève RN de réduire les frustrations afin de favoriser une attitude propice aux apprentissages ?.....	35
4.2.3 Un dispositif à compléter et repropose aux élèves.....	36
4.3 Les limites de la recherche	37
4.3.1 Analyse critique de la recherche	37
4.3.2 Perspectives.....	39
4.3.3 Evaluation de l'impact de la recherche sur le métier d'enseignant :	39
5. CONCLUSION	40

INTRODUCTION

En poste dans une classe de maternelle auprès d'élèves de moyenne et grande section, j'ai très vite été confrontée à devoir réguler les conflits intervenants entre mes jeunes élèves. Des élèves venaient me voir tout au long de la journée pour se plaindre de l'attitude d'un ou plusieurs camarades pour des paroles désobligeantes ou des faits de violence. Les résolutions de conflits devenaient chronophages sur le temps de classe et me mettaient dans la posture d'être la seule personne en mesure de maintenir le calme tout en interdisant cette capacité aux élèves. De plus, un petit noyau d'élèves éprouvaient de grandes difficultés pour contrôler leurs frustrations, en particulier un élève dont les expériences frustrantes pouvaient conduire à des crises de larmes, de cris allant jusqu'à de la violence envers les objets et les camarades de classe et un inconfort tel qu'il refusait de se mettre au travail par la suite. Face à ces constats il me fallait trouver un axe de travail pour améliorer le climat de classe. La consultation de la littérature des données des recherches en neurosciences cognitives affectives et sociales m'a conduite à mener une étude sur le développement des compétences socio-émotionnelles de mes élèves.

Je débiterai le mémoire par une partie reprenant les apports des recherches scientifiques et les recommandations émanant de l'Education Nationale qui présentent l'intérêt du développement des compétences émotionnelles chez les élèves fréquentant l'école maternelle. Puis, dans une seconde partie, je présenterai le protocole de l'étude qui recherche l'impact du dispositif visant un développement des compétences socio-émotionnelles sur le climat de classe. La troisième partie présentera les résultats obtenus. Enfin dans une dernière partie j'évoquerai les limites de la recherche.

1. ETAT DE LA RECHERCHE SUR LES EMOTIONS

1.1 Pourquoi s'intéresser aux émotions à l'école maternelle: l'apport des neurosciences

1.1.1 Un point sur les émotions :

Pour étudier les émotions, il convient dans un premier temps de définir le sujet de l'étude. Dans son livre *Heureux d'apprendre à l'école*² la pédiatre Catherine Gueguen , définit une émotion comme une poussée, « c'est ce qui nous met en mouvement, nous remue, nous touche, les émotions sont le reflet de ce que nous ressentons à un moment donné, face à notre environnement. Les émotions sont d'abord des perceptions sensorielles et corporelles. » Une distinction s'opère entre les termes émotions et sentiments : « l'émotion est la réaction immédiate alors que le sentiment quant à lui fait suite à l'émotion, il est plus durable et vient teinter notre humeur. » Les émotions sont donc inhérentes à l'être humain et il est impossible d'opérer une séparation entre le corps, les émotions et le cerveau. Comme l'énonce C. Gueguen (2018), « ce que nous pensons agit sur notre corps et sur nos affects, ce que nous ressentons influence notre intellect et notre corps, ce que notre corps vit, retentit sur notre intellect et sur ce que nous ressentons. » Ces imbrications font que toutes nos expériences qu'elles soient d'ordre intellectuel, corporel ou affectif ont un retentissement sur nous et nous construisent, nous façonnent, nous transforment. Mais nos émotions ont une influence sur notre entourage, l'individu se développe et agit en rapport avec son environnement social, de sorte que « notre façon d'être, nos paroles, nos gestes provoquent également sur autrui des sentiments, des émotions et des pensées qui vont le modifier réciproquement » (Gueguen, 2018, p.40). Les recherches de Antonio Damasio ³(1995) ont permis de mettre en évidence l'importance des émotions pour vivre en société car les personnes privées de leurs ressentis émotionnels sont incapables d'avoir des relations harmonieuses au sein de la société, elles développent alors des comportements antisociaux, telles que des atteintes corporelles, verbales ou encore exhibitionnistes envers autrui. Les émotions sont donc un précieux moyen d'alerte et de régulation des pulsions pour tout individu en lui permettant de « ressentir ce qui est bon pour soi et les autres ». (Gueguen, 2018, p. 40)

² GUEGUEN, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Les arènes. Robert Laffont

³ DAMASIO, A. (1995). *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob

1.1.2 Prendre en compte les émotions des élèves : l'apport des recherches en neurosciences :

Depuis plusieurs années les neurosciences apportent de précieuses informations aux pédagogues pour comprendre les comportements et le développement de l'élève afin de mettre en avant les pratiques les plus adéquates pour favoriser la réussite scolaire. Dans cette perspective un courant spécifique des neurosciences : les neurosciences cognitives affectives et sociales (NSA) se sont penchées sur le rôle des émotions dans les processus d'apprentissages en étudiant « les mécanismes cérébraux des émotions, des sentiments et des capacités relationnelles, ainsi que leur impact très profond sur le cerveau et donc sur le développement de la personne »(Gueguen, 2018, p.15). Pour notre étude je m'appuierai sur ces recherches pour comprendre les éléments nécessaires au développement du jeune enfant validés par les recherches scientifiques. Les NSA nous apprennent que le cerveau de tout individu se compose d'une partie importante dédiée aux relations sociales et mettent en avant l'importance de la qualité de ces relations car elles engendrent un impact sur la personne que nous sommes aujourd'hui mais également celle en devenir. Les expériences relationnelles, provoquent des réactions physiques et chimiques au niveau du cerveau par la sécrétion de neurotransmetteurs ce qui a pour conséquence de modifier la structure du cerveau. Ces modifications cérébrales se répercutent alors au niveau des comportements et des capacités intellectuelles de l'individu (Gueguen, 2018, p.16). L'apport de ces connaissances scientifiques nous amènent à veiller à la qualité des relations au sein de la classe car comme le souligne C. Gueguen (2018) « les très grandes malléabilité et fragilité du cerveau de l'enfant doivent nous inciter à être particulièrement vigilants car la qualité de l'environnement dans lequel évolue l'élève a un impact sur son développement global et notamment sur un développement particulièrement en jeu à l'école : le développement cognitif. »

1.1.3 Stress et émotions négatives : une entrave aux apprentissages

Les résultats des recherches en neurosciences affectives et sociales ont démontré que le stress et les émotions négatives constituent une entrave aux apprentissages scolaires car ils possèdent un impact négatif sur le développement et l'activation cérébrale des élèves. La pédiatre C. Gueguen (2018) nous alerte sur le fait que les émotions négatives sont à l'origine de stress négatif qui coupe alors l'enfant de ses lobes frontaux responsables de la gestion des émotions et des processus cognitifs. Il devient dès lors impossible à l'élève de penser objectivement. Le stress négatif génère un impact chimique sur le cerveau par une production abondante de l'hormone adrénaline. C'est ce surplus d'adrénaline qui peut alors être

responsable d'agitation, d'anxiété ou encore de difficultés à respecter les règles de vie de la classe. Nous comprenons ainsi que des situations stressantes répétées et les réponses corporelles et cognitives qu'elles entraînent peuvent favoriser l'échec scolaire en provoquant des difficultés de concentration et d'attention. Mais d'autres comportements qui perturbent la scolarité des élèves peuvent être observés face aux situations de stress, comme les rêveries, l'absentéisme. Le développement de comportements agressifs par la violence verbale ou physique trouve également leur origine dans des situations de stress non traitées par les élèves. D'autres troubles encore, comme des troubles de la mémoire et de mêmes que des comportements d'inhibition avec des blocages scolaires et d'incapacité à mémoriser peuvent également provenir d'un surplus de stress. Donc, nous devons agir contre le stress, qui lorsqu'« il est important et/ou répété, constitue un des freins à la maturation du cerveau et donc au développement de l'enfant ». (Gueguen, 2018, p.207) C. Gueguen évoque également une source de stress parfois oubliée qui se trouve dans l'injonction de réussir à tout prix, d'être le meilleur et qui peut conduire au décrochage scolaire. Au sein d'une classe, le stress peut donc survenir en maintes occasions avec la peur de l'échec, du regard des autres, la crainte de ne pas être compétent ou de paraître nul devant le professeur, les comparaisons, la compétitivité, les humiliations subies de la part de l'enseignant ou des camarades de classe... (Gueguen, 2018, p. 225)

Mais, des solutions existent pour diminuer ces facteurs de stress, les recherches ont permis de mettre en avant que chez certains élèves qui vivaient des situations anxiogènes qu'« une relation proche, chaleureuse, étroite avec l'enseignant permet à l'élève de déstresser et de mettre son énergie dans le travail scolaire, dans les relations avec ses pairs et son enseignant ». (Gueguen, 2018, p.238)

1.1.4 Favoriser un développement harmonieux de l'élève à l'école maternelle: émotions et apprentissages un lien étroit.

Intéressons-nous plus précisément à la structure cérébrale en jeu dans le contrôle émotionnel. C'est le cortex orbitofrontal (partie du cortex frontal) qui nous permet de réguler nos émotions, d'avoir un comportement éthique, d'être empathique, d'aimer, et d'être capable de prendre des décisions (Gueguen, 2018, p.44). Pour favoriser le développement du cortex orbitofrontal, il est nécessaire que le jeune enfant entretienne avec son environnement des relations empathiques, soutenantes et aimantes, car les contacts avec un environnement bienveillant déclenche la sécrétion d'ocytocine et d'autres molécules très importantes pour le

fonctionnement du cortex orbitofrontal. Quand l'enfant vit des expériences positives, il sécrète alors de l'ocytocine qui déclenche la production successive de trois autres molécules : la dopamine, les endorphines et la sérotonine. L'ocytocine est la molécule de l'empathie, de l'amitié, de l'amour et de la coopération. Elle est à l'origine de la sensation de bien-être et permet de diminuer le stress et l'anxiété et de rendre l'individu plus confiant. L'hormone ocytocine permet donc de renforcer les comportements sociaux, les liens sociaux, les facultés d'adaptation et de coopération avec les autres. L'hormone dopamine quant à elle stimule la motivation, donne du plaisir à vivre et favorise la créativité. Enfin les endorphines procurent une sensation de bien-être et la sérotonine permet de stabiliser l'humeur (Gueguen, 2014). Au-delà des processus chimiques, les neurosciences nous amènent à considérer nos émotions positives ou négatives comme un apprentissage nécessaire pour un développement harmonieux de l'être humain : « être à l'écoute de ce que nous ressentons est nécessaire à la construction de notre personne, à la conscience et à la connaissance de soi, au développement de nos capacités de réflexion, de notre aptitude à faire des choix et de notre sens moral. Les émotions, longtemps considérées comme des obstacles à surmonter, sont devenues nos alliées. » (Gueguen, 2018)

J.A. Durlak (2011)⁴, professeur de psychologie affirme qu'« apprendre en classe nécessite des compétences intellectuelles mais aussi émotionnelles et sociales. Les écoles et les familles doivent comprendre que les relations, ce que nous éprouvons, influencent notre façon d'apprendre et ce que nous apprenons. » Il affirme que « les enfants compétents émotionnellement ont des attitudes générales plus positives vis-à-vis de l'environnement scolaire et apprennent mieux. Plus les élèves savent partager, aider, coopérer avec leurs pairs, meilleure est leur réussite scolaire. La capacité à prendre la parole, à chercher de l'aide quand c'est nécessaire, à écouter les autres enfants ou les adultes, à coopérer est cruciale pour le bien-être dans la classe. De plus, un enfant socialement compétent est généralement évalué positivement par ses enseignants et ses camarades. » Les propos de J.A. Durlak traduisent, au niveau social, l'importance des compétences socio-émotionnelles. De plus l'étude de J.A. Durlak a mis en avant des résultats très précis au niveau des apprentissages scolaires en notifiant que « les enfants qui présentent des compétences socio-émotionnelles sont plus coopérants et sensibles aux émotions des autres et qu'ils apprennent mieux les éléments nécessaires à la pré alphabétisation. Ils ont une meilleure connaissance de l'alphabet, de l'écrit

⁴ DURLAK (J.A) et al. (2011) « The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions », *Child development*, vol. 82, n° 1, p.405-432.

et de la conscience phonologique, contrairement aux enfants qui n'ont pas développé ces compétences. »

L'intérêt de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves est encouragé par les données scientifiques mais : comment former nos élèves ? Bien que nous ne soyons pas en mesure de pouvoir contrôler la venue d'une émotion, nous pouvons limiter l'impact qu'elle produit sur le comportement en évitant qu'elle ne submerge l'élève. Une poussée de croissance neuronale débutant vers l'âge de cinq ans va favoriser la gestion des émotions chez l'enfant. Ainsi, « l'enfant sera en mesure de contrôler ses émotions négatives, de comprendre leur causes et d'apprendre à les surmonter » (Gueguen, 2014). Cette maturation d'ordre physiologique peut être stimulée par l'attitude de l'entourage, à condition que ce dernier se montre empathique et bienveillant. Comment définir un entourage empathique, bienveillant, soutenant ? Le professeur J. L. Luby (2016) professeur de psychiatrie à l'université Washington de Saint Louis, définit une personne soutenant comme une personne qui « porte un regard positif sur l'enfant, est consciente de son développement émotionnel et lui apporte un bien-être émotionnel. Elle est capable de favoriser son autonomie, de le soutenir et de valider ses démarches quand il cherche des solutions pour résoudre ses difficultés »⁵.

Les études menées par les neurosciences affectives et sociales mettent donc en avant que le cerveau de l'enfant a besoin de relations empathiques, soutenantes pour se développer de façon optimale. Et elles mettent en garde a contrario, sur les relations dévalorisantes et humiliantes qui peuvent entraver le développement de cérébral du jeune enfant.

1. 2. Veiller au bien-être des élèves en agissant sur le climat de classe par un travail autour des émotions

Selon Catherine Gueguen (2014) appuyée par les recherches en neurosciences, la relation entre l'enseignant et l'élève génère un impact sur le développement du cerveau de l'élève ainsi que « sur le comportement social de l'enfant, notamment sa capacité à surmonter le stress, à vivre ses émotions et à exprimer son affectivité. » Les recherches ont permis de mettre en évidence qu'un climat scolaire sécurisant concoure au développement affectif et cognitif harmonieux de l'élève et à l'inverse un climat scolaire insécurisant favorise des

⁵ Luby J.L. et al. (2016), « Preschool is a sensitive period for the influence of maternal support on the trajectory of hippocampal development », *PNAS*, vol. 113, p. 5742-5747

carences au niveau du développement cérébral et affectif. Comment mettre en place un climat de classe sécurisant ?

1.2.1. Le climat de classe au service du bien-être des élèves

Pour mettre en œuvre un enseignement efficace, il est important d'élaborer des séquences pédagogiques riches néanmoins un climat de classe serein constitue un élément fondamental à travailler. De ce fait il convient de mettre en place un environnement structuré et bienveillant qui sera propice aux apprentissages au sein de la classe. Pour combler les besoins socioaffectifs des jeunes élèves, il est important de développer des relations harmonieuses entre élèves, entre l'enseignant et les élèves. Pour cela il est nécessaire que l'enseignant prenne le temps de réfléchir à ses pratiques, à sa philosophie d'enseignement, de lire des recherches dans le but d'identifier les conditions pour en mettre acte un climat propice aux apprentissages. Les auteurs Bowen, Ryan et Patrick ont mis en avant qu'« une des premières stratégies pour assurer l'établissement d'un climat harmonieux est que chaque élève soit accueilli dans ses différences par ses pairs et par son enseignant » (Bowen et al., 2005 ; Ryan et Patrick, 2001) ⁶. Ce dernier doit donc faire en sorte que tous les échanges dans la classe soient positifs et constructifs, qu'il y ait une place pour que chacun reçoive du soutien et de l'aide lorsque c'est nécessaire. Brown (2005) quant à lui «conseille à l'enseignant d'adopter une stratégie de communication active, montrer aux élèves qu'il les écoute vraiment à travers des signes verbaux et non verbaux et qu'il est sensible à ce qu'ils vivent. L'enseignant laisse aux élèves le temps de s'exprimer, il ne répond que lorsqu'ils ont terminé. Enfin, il s'assure d'avoir bien compris en reformulant leurs propos. En utilisant ces techniques, il modélise le comportement à adopter dans une telle situation et montre à ses élèves l'importance qu'il accorde à l'écoute et à la compréhension du contenu du message. »³ Ces auteurs stipulent ainsi qu'un climat de confiance est un climat au sein duquel les élèves sentent que l'enseignant leur fait confiance, qu'ils sont considérés, et protégés par le refus de toutes discriminations et violence : « l'enseignant qui valorise le respect mutuel favorise dans sa classe les interactions positives, encourage l'utilisation des habiletés de communication et l'acceptation des différences et ne laisse aucune place aux insultes et aux critiques négatives » (Ryan et Patrick, 2001). Le respect des conditions pour établir d'un climat de classe bienveillant et sécurisant permet de créer un environnement

⁶ https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Gestion-classe.pdf page consulté le 05/03/2018

à l'intérieur duquel les élèves sentent qu'ils peuvent prendre des risques et commettre des erreurs sans être jugés donc prendre du plaisir à apprendre.

Nous percevons donc qu'une partie de la construction cognitive de l'élève s'effectue lors des contacts avec son environnement scolaire et se développe de manière harmonieuse dans un climat de classe serein et au contact de personnes qui prennent soin et qui ont de l'affection pour lui. Nous retiendrons également que pour favoriser l'apprentissage des élèves, il est important que les enseignements et les règles soient organisés autour de buts clairs et précis donnés aux élèves créant ainsi un sentiment de sécurité.

1.2.2 : L'impact de la qualité de la relation enseignant-élève sur les apprentissages:

La qualité du climat de classe passe par la qualité des relations entre élèves mais principalement par la qualité de la relation enseignant-élève car « la relation que l'enseignant entretient avec l'élève impacte de façon profonde son cerveau et donc sa façon d'être et d'apprendre » (Gueguen, 2018). Un laboratoire de recherches pédagogiques américain le STRS (Student-Teacher Relationship Scale) a identifié trois modes différents de relation enseignant-élève : la proximité, le conflit et la dépendance. La proximité se réfère au degré de chaleur et d'affect positif entre l'enseignant et l'élève, avec cette question sous-jacente : l'enfant se sent-il à l'aise avec l'enseignant ? Le conflit correspond à une relation négative ou à une absence de relation entre l'enseignant et l'élève. C'est ce mode de relation qui aura le plus de conséquences négatives sur l'enfant. La dépendance, elle, existe quand l'enfant affiche une attitude possessive et adhésive vis-à-vis de l'enseignant. » (Gueguen, 2018) Dans la conception des définitions de ces types de relations figure l'état de sécurité de l'élève dans sa relation à l'enseignant. Cet état de sécurité est considéré comme un des facteurs les plus déterminants permettant à l'élève de s'ouvrir à son environnement et à l'apprentissage. L'établissement de l'état de sécurité revient à l'enseignant. D'après J. Hattie (2009), chercheur à l'université de Melbourne, l'enseignant est le principal facteur de changement et de progrès à l'école : « ce sont les convictions et l'attitude de celui-ci qui ont l'effet le plus déterminant sur l'apprentissage des élèves »⁷. Dans son ouvrage, il rappelle que l'activité neuronale et par conséquent l'apprentissage augmente en présence d'émotions positives, et est à l'inverse ralenti en présence d'émotions négatives ou de stress élevé. Il précise aux

⁷ HATTIE J. (2009), *Visible Learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Londres, Routledge.

enseignants que pour favoriser les émotions positives, les pédagogues doivent éviter d'énoncer des jugements négatifs et ne doivent pas laisser les élèves se juger entre eux.

Nous pouvons alors mettre en avant comme le souligne le docteur Catherine Gueguen (2018) que « lorsque l'enseignant entretient une relation chaleureuse et empathique avec un enfant, les effets retentissent sur l'enseignant lui-même, qui est satisfait de son travail, et sur l'élève qui se sent sécurisé et confiant, ce qui l'encourage et stimule son désir d'apprendre ». Nous percevons dès lors l'importance de la qualité de la relation qui se tisse entre un adulte et un enfant. Elle est essentielle pour l'apprentissage, comme pour la mémorisation, la motivation, la créativité, la coopération dans la classe, le développement, l'épanouissement et le bien-être de l'enfant et elle contribue aussi au bien-être de l'enseignant et à son sentiment de compétence. Pour établir des relations positives avec ses élèves l'enseignant doit être attentif à ses propres émotions, « prendre en charge un enfant est difficile et exige d'avoir réussi à réguler ses propres réactions émotionnelles et de savoir inhiber son agressivité » (Gueguen, 2018). L'enseignant est lui-même sujet à des émotions qui modifient sa pratique, par exemple des situations de stress personnel peuvent le rendre plus irritable, moins patient et dégrader le climat de classe et perturber la gestion de la classe.

Par conséquent pour mettre en place un climat de classe bienveillant, il est nécessaire de soustraire les élèves au maximum aux environnements maltraitants et encourager des relations entre élèves et enseignant sécurisantes.

1.2.3 Agir sur le climat de classe par l'enseignement des émotions : quels outils ?

Nous venons de percevoir l'existence des liens manifestes et étroits entre le climat de classe et les apprentissages dans lesquels un climat de classe harmonieux favorisera les apprentissages des élèves. Un climat de classe serein passe par une attitude bienveillante entre élèves, au sein de cette partie nous allons parler des outils et compétences à donner et développer aux élèves pour agir sur le climat de classe. Reprécisons que l'enfant de maternelle n'a pas encore atteint sa maturation physiologique lui permettant un contrôle optimal de ces émotions, le cerveau archaïque et émotionnel domine l'enfant, expliquant les tempêtes émotionnelles qui le submergent qui provoquent des « réactions automatiques, elles jaillissent brusquement, nous surprennent souvent, sont de courte durée et ont une traduction corporelle, physiologique évidente. » (Gueguen, 2014). Comment apprendre au jeune élève à gérer ses émotions ? C'est à cette question que nous allons apporter des solutions par les recherches pédagogiques. Certes la gestion des émotions comporte un aspect physiologique

par une maturation du cortex orbitofrontal mais elle n'est cependant pas suffisante, la gestion des émotions possède également un aspect social car l'intelligence émotionnelle et la bienveillance s'apprennent d'après le docteur Catherine Gueguen. Les chercheurs C. Brownell et J. Drummond (2013) ont étudié la socialisation des très jeunes enfants et démontré que des « parents qui évoquaient les émotions, mettaient des mots sur les ressentis de leurs enfants, favorisaient la sociabilité, la coopération et la bienveillance, la gentillesse des comportements de leurs enfants. »⁸ Une des méthodes pour apprendre aux élèves à contrôler leurs émotions est de leur permettre de développer leurs capacités socio-émotionnelles et la première étape pour ce développement passe par le travail de connaissance et reconnaissance des émotions. Les recherches démontrent qu'un élève qui « a développé ses capacités socio-émotionnelles devient plus empathique, a des relations sociales plus satisfaisantes et diminue ses comportements agressifs. Il améliore son développement personnel global mais aussi ses performances scolaires. » (Gueguen, 2018) La connaissance de nos émotions déclenche des manifestations chimiques au niveau du cerveau : « nommer ce que nous ressentons nous fait du bien de ce fait nommer ce que nous éprouvons agit positivement sur notre cerveau, donc sur nous-mêmes. Quand nous sommes stressés, l'amygdale cérébrale, centre de la peur, provoque la sécrétion du cortisol et de l'adrénaline, molécules qui en quantités importantes peuvent être très toxiques pour le cerveau et donc notre santé physique et psychologique. Quand nous parvenons à mettre des mots sur nos émotions désagréables en disant par exemple : « Là, maintenant, je suis vraiment très énervé, etc. », nous agissons sur l'amygdale cérébrale : elle devient moins active, la sécrétion de cortisol et d'adrénaline ralentit, notre stress diminue et nous nous apaisons » (Gueguen, 2018).

Comment développer les compétences socio-émotionnelles ? Les compétences socio-émotionnelles : concerne le domaine du ressenti et sont fondées sur la connaissance des émotions et de l'empathie. Maurice Elias (1997)⁹ définit l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles comme l'acquisition des facultés qui permettent de :

- **Connaître les émotions** qui nous traversent, les siennes mais également celles des autres. « Être sensible aux émotions des autres, comprendre ce qu'ils ressentent

⁸ BROWNELL C.A et al. (2013), « Socialization of early prosocial behavior : parents' talk about emotions in associated with sharing and helping in toddlers », *Infancy*, vol. 18, n°1, p.91-119

⁹ ELLIAS M. J. et al. 1997, *Promoting social and emotional learning : guidelines for educators*, Alexandria (virginie), association for supervision and curriculum development

constitue le premier pas indispensable pour entrer en relation avec eux de façon satisfaisante. C'est le rôle de l'empathie affective et cognitive. » ;

- **Savoir exprimer ses émotions** clarifie la connaissance et la conscience de soi : nommer ce que nous ressentons nous fait du bien.
- **Comprendre les causes des émotions** : arriver à comprendre les causes des émotions conduit progressivement l'enfant à la connaissance de lui-même et de ce que l'autre peut éprouver.
- **Réguler ses émotions** : la régulation des émotions à l'école est un des éléments les plus importants dans la maîtrise des compétences émotionnelles : elle participe étroitement à l'apprentissage des relations avec les camarades de classe et à la possibilité d'entrer dans des étapes cognitives importantes. Les enfants qui régulent leurs émotions sont capables de coopérer avec les autres dans le travail scolaire, contrairement aux autres qui sont agressifs, qui ont peur ou sont anxieux et qui, de ce fait, se mettent en retrait et participent peu aux tâches scolaires. C. Gueguen (2018) reprend l'importance de l'imitation dans l'éducation : « l'imitation de l'adulte tient une place importante dans la régulation des émotions : si l'adulte apaise chaleureusement un enfant en proie à des tempêtes émotionnelles, sans pour autant céder si ce n'est pas justifié, s'il l'aide à exprimer ses émotions, il favorise la maturation de son cerveau. Progressivement, l'enfant contrôlera mieux ses émotions sans crier, sans frapper. »

Pour permettre aux élèves de développer leurs compétences socio-émotionnelles, il est nécessaire dans un premier temps de travailler sur la connaissance des émotions de bases. Une fois que les émotions peuvent être reconnues et nommées, il apparaît dès lors nécessaire de développer des comportements favorisant des relations harmonieuses entre les élèves c'est alors qu'intervient l'empathie.

Qu'est-ce que l'empathie ? Jean Decety (2015) neurobiologiste, définit l'empathie comme « une capacité innée qui permet de détecter et de répondre aux signaux émotionnels d'autrui, capacité nécessaire pour survivre, se reproduire et avoir du bien-être »¹⁰.

Il distingue 3 facettes : l'empathie affective, l'empathie cognitive et la sollicitude empathique.

- Tout d'abord, **l'empathie affective** qui correspond à la capacité de sentir et de partager les sentiments des autres, d'en être affecté mais sans pourtant être dans la confusion entre soi et les autres.

¹⁰ DECETY J. (2015), « The neural pathways, development and functions of empathy », *Current opinion in behavioral science*, n°3, p.1-6

- Ensuite il définit **l'empathie cognitive** qui quant à elle va nous permettre de comprendre les sentiments, les actions et pensées d'autrui. Elle fait intervenir un raisonnement cognitif de la part de l'individu.
- Enfin, Jean Decety parle de la **sollicitude empathique**, qui comprend un versant social car c'est elle qui nous incite à prendre soin d'autrui.

Pour l'enfant, reconnaître ses émotions, parvenir à les mettre en mots tout en réalisant qu'ils nous sont propres et parvenir à comprendre et reconnaître que le camarade ou l'enseignant n'est pas la cause première de cette émotions favorisent la compréhension de soi et d'autrui et permet d'accéder aux mouvements d'empathie modifiant la communication vers une communication que Marshall de Rosenberg qualifie de non violente.

Donc développer l'empathie chez les élèves a pour objectif d'éviter à l'élève d'accuser l'autre tout en lui permettant de mieux se connaître. Le docteur Marshall B. Rosenberg (2016) qui s'est intéressé à l'empathie et la communication non violente notamment dans son célèbre ouvrage *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)* parle quant à lui d'échange empathique. Dans l'échange empathique il s'agit de savoir exprimer les émotions et sentiments qui nous traversent et d'essayer de les comprendre. Mais également de déceler quels sont les besoins non satisfaits et d'exprimer une demande claire à son interlocuteur pour qu'ils soient satisfaits. Comme il faut du temps pour qu'un enfant parvienne à mettre en mots ses émotions, l'adulte a donc un rôle particulier à jouer pour lui apprendre à discerner et identifier ses émotions, être un modèle d'échange empathique (Gueguen, 2018).

Les travaux de Nancy Eisenberg professeure et chercheuse en sciences de l'éducation en Arizona insistent sur le rôle de l'imitation dans la formation des compétences socio-émotionnelles en précisant que « plus l'enfant vivra des situations d'empathie, plus il adoptera des comportements sociaux et moins il développera des comportements agressifs et antisociaux »¹¹ par conséquent « quand les enseignants sont capables d'empathie, ils créent un lien de qualité avec leurs élèves qui génère un véritable cercle vertueux : les élèves se sentent compris, ils sont à l'aise, confiants, ils sont de plus en plus motivés et leur réussite scolaire augmente. L'empathie de l'enseignant retentit sur le climat de classe et favorise le comportement positif des élèves. » (Guenguen, 2014). Catherine Guenguen (2014) mentionne que pour être en mesure de développer des comportements empathiques envers autrui, il est dans un premier temps important de faire preuve d'empathie envers soi : « sans empathie envers soi il sera presque impossible d'être empathique avec les autres. » Ainsi il est

¹¹ EISENBERG N. et al (2006) , « Prosocial development », *handbook of child psychology*, p.646-718

important que les élèves sachent faire preuve d'auto-empathie elle permet de s'accepter et de réduire le stress, « l'empathie commence par soi-même, c'est l'auto-empathie nécessaire pour se comprendre, se connaître et accepter les émotions qui nous traversent, sans porter de jugement sur elles » (Gueguen, 2014).

Un des outils nécessaire aux élèves et enseignants pour entretenir des échanges empathiques est ce que Marshall Rosenberg (2016) à nommer la communication non violente (CNV). La CNV nous engage à reconsidérer la façon dont nous nous exprimons et dont nous entendons l'autre. « Les mots ne sont plus des réactions routinières et automatiques, mais deviennent des réponses réfléchies, émanant d'une prise de conscience de nos perceptions, de nos émotions et de nos désirs. Nous nous exprimons sincèrement et clairement, en portant sur l'autre un regard empreint de respect et d'empathie. Cette démarche est un puissant moyen de transformation. »¹² L'intention de la CNV est de créer une qualité de relation à soi-même et aux autres qui permette de satisfaire les besoins fondamentaux de chacun, de manière harmonieuse et pacifique. Elle nous apprend à décoder ce que veut vraiment dire l'autre derrière des propos ou des comportements qui nous dérangent au premier abord. « Sa force est d'apporter la clarté dans ce que nous vivons, voulons et disons, et de nous permettre d'écouter l'autre avec une plus grande conscience, avec une qualité de présence et de cœur. La première étape consiste à être vraiment connecté à soi-même, à comprendre ce qui se passe en soi : ses sentiments, ses émotions et ses besoins » (Gueguen, 2018).

La démarche de la communication non violente : repose sur quatre temps

1. J'observe un comportement concret qui affecte mon bien-être.
2. Je réagis à ce comportement par une émotion.
3. Je cerne les désirs, besoins ou valeurs qui ont éveillé cette émotion.
4. Je demande à l'autre des actions concrètes qui contribuent à mon bien-être ou du moins à ne plus procurer du mal être.

Les recherches en neurosciences cognitives affectives et sociales confirment que la démarche de CNV impacte le cerveau du jeune enfant car quand nous vivons des relations empathiques et bienveillantes donc en pratiquant la démarche de CNV nous sécrétions de l'ocytocine. « Un simple échange de regards, quand il est bienveillant, fait sécréter de l'ocytocine chez celui qui

¹² ROSENBERG, M. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, initiation à la communication non violente, Paris. Ed. La découverte.

regarde comme chez celui qui reçoit ce regard »¹³. Plus nous sécrétons d'ocytocine, plus nous sommes capables de lire ce qu'éprouve l'autre, plus nous le comprenons, et plus nous entretenons des relations satisfaisantes. C'est un véritable cercle vertueux. Par conséquent l'être humain a besoin d'une qualité de relation faite d'empathie, d'être connecté à ses émotions et à celle de l'autre, de savoir exprimer ses émotions et de comprendre quels sont les besoins satisfaits ou non en lien avec telle ou telle émotion, permettre au cerveau affectif et intellectuel d'évoluer de manière optimale. D'après les recherches effectuées par Catherine Gueguen (2018) quand les enfants reçoivent une formation en CNV, ils s'épanouissent, expriment leurs émotions, leurs souhaits, se comprennent mieux et comprennent les autres. Ils possèdent dès lors d'autres stratégies que celle de la violence. De ce fait, ils n'éprouvent alors plus le besoin de se montrer le plus fort, de dominer, de dévaloriser l'autre. Au contraire, ils deviennent attentifs à celui qui subit des humiliations et le protègent. Ils prennent plaisir à coopérer. Et cet apaisement des relations sociales est favorable aux apprentissages. Les enfants heureux et non stressés sont motivés, curieux. Ils ont envie d'apprendre, de comprendre, d'entreprendre et deviennent créatifs.

Les recherches mettent en lumière que la connaissance des émotions, le développement de l'empathie et la démarche de communication non violente, sont des puissantes méthodes et outils pour favoriser un climat de classe serein. Quand est-il dans les préconisations de l'Education Nationale ?

1. 3 La prise en compte des émotions et du bien-être dans les recommandations ministérielles

Après avoir étudié l'apport des neurosciences pour favoriser un climat de classe serein, nous allons nous intéresser aux recommandations de l'Education Nationale en ce qui concerne le bien-être des élèves et le climat de classe.

1. 3.1 Le bien-être dans la loi de refondation de l'école de 2013 :

La loi de refondation de l'École promulguée en 2013 crée un cycle unique pour l'école maternelle et souligne la place fondamentale de l'école maternelle comme la première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. La période de la maternelle est affirmée comme une étape très importante dans la

¹³ GUEGUEN, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Les arènes. Robert Laffont

construction du jeune élève car elle permet d’instaurer les bases des fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels viendront s’appuyer et se développer les apprentissages futurs. La loi évoque également que l’école maternelle participe à la formation du citoyen par la vie en collectivité et par l’apprentissage des règles de vie. Pour bâtir toutes les fondations du jeune élève, la loi stipule que l’école maternelle se doit d’être une école bienveillante, « avec comme mission principale de donner envie aux enfants d’aller à l’école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s’appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d’apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l’égard de chaque enfant, l’école maternelle l’engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d’agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. »¹⁴

De ce fait, la loi convie l’ensemble de la communauté éducative à encourager la réussite scolaire de tous les élèves, par un accueil des élèves dans un climat positif, confiant et optimiste. Elle insiste sur le fait que pour donner aux élèves l’envie d’aller à l’école, il est nécessaire que l’école favorise les conditions le bien-être de ses élèves : ce qui passe par un climat de classe le plus serein possible.

1. 3.2 Le bien-être et l’enseignement des émotions dans les programmes de 2015 :

Dans l’esprit de la loi de refondation de l’école, les programmes de la maternelle de 2015 font une large place aux notions de bien-être et à l’enseignement des émotions. Les programmes appelle à considérer le jeune élève comme « une personne en devenir et un interlocuteur à part entière, quel que soit son âge. » Une réflexion particulière doit être menée pour respecter les rythmes du jeune enfant en étant attentif à « l’articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l’enfant est pris en charge dans le cadre d’accueils périscolaires » et une attention particulière doit être « travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le bien-être des enfants et constituer une continuité éducative »¹⁵.

Dans les programmes, l’enseignement des émotions intervient spécifiquement dans différents domaines d’enseignement notamment : « une école où les enfants vont apprendre

¹⁴ (arrêté du 18-2-2015) http://www.education.gouv.fr/cid33/programmes-et-horaires-a-l-ecole-maternelle.html#L_ecole_maternelle_un_cycle_unique_fondamental_pour_la_reussite_de_tous page consultée le 2 janvier 2018.

¹⁵ BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015 <http://eduscol.education.fr/pid33040/programmes-et-ressources-pour-le-cycle-1.html> page consultée le 2 janvier 2018.

ensemble et vivre ensemble »; « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ».

Les apprentissages donnés à l'école maternelle se construisent autour de l'enjeu de la formation du citoyen de demain : « apprendre ensemble et vivre ensemble ». La classe est considérée comme une micro-société, ainsi c'est « à travers les situations concrètes de la vie de la classe, qu'une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. 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. » Ici sont clairement énoncées, les bases du développement de l'empathie par la connaissance des émotions et les notions d'échanges empathiques avec la volonté d'entraide et de coopération.

De plus, les programmes invitent les élèves à s'interroger, identifier sur leurs émotions dans différents domaines comme dans « la pratique d'activités physiques et artistiques qui contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants. Ces activités mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles. » La connaissance, la compréhension et l'interrogation émotionnelles s'effectuent au travers des activités artistiques qui permettent aux élèves de vivre et exprimer des émotions, de formuler des choix : « les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt. » Nous percevons là encore un principe que nous avons relevé dans l'empathie : à savoir l'intérêt portée aux émotions éprouvées par autrui. D'autres activités suscitent le développement des compétences socio-émotionnelles telles les « activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes...) qui sont caractérisées par la mise en jeu du corps et suscitent chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions. Une pratique de ces activités artistiques adaptée aux jeunes enfants, leur permet de mettre ainsi en jeu et en scène une

expression poétique du mouvement, d'ouvrir leur regard sur les modes d'expression des autres, sur la manière dont ceux-ci traduisent différemment leur ressenti. »

Les programmes nous conviennent donc à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques reprenant les principales caractéristiques permettant de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves à savoir : la connaissance des émotions, les siennes et celles d'autrui, l'exploration d'une de ces dernières au travers d'activités pédagogiques.

1.3. 3 Les conditions de bien-être dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Le référentiel de compétences professionnelles des professeurs d'éducation nous rappelle notre mission première « d'accompagner le maximum d'élèves vers la réussite scolaire » et ceci doit se faire « par un positionnement professionnel bienveillant et l'établissement d'un climat de classe positif »¹⁶. L'exigence de veiller à la mise en place d'un climat de classe positif est donc une compétence que l'enseignant doit travailler. Le référentiel insiste sur des compétences professionnelles qui entrent en connivences avec les données scientifiques que nous venons de mettre en avant par les données des recherches recueillies par Catherine Gueguen dans son ouvrage *Heureux d'apprendre à l'école*. Par exemple, le référentiel invite l'enseignant à « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Cette exigence peut donc être respectée en suivant les conseils et méthodes pour y parvenir que nous avons lus dans la littérature scientifique. L'enseignant doit également amener les élèves à « savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ». Tous les enseignements sur les émotions permettent de remplir cette mission. Le référentiel précise que l'enseignant doit « recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'il se manifestent » et de « maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour l'activité » nous retrouvons ici les enjeux de développement des compétences psycho-sociales des élèves citées précédemment. Le référentiel invite les professeurs à s'informer régulièrement sur « les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche » mais également de penser ses pratiques en prenant en compte « les dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative ». Ces exigences sont remplies par l'appui de notre étude sur des recherches récentes en neurosciences affectives.

¹⁶ Arrêté du 1-7-2013 BO n°30 du 25 juillet 2013

Le référentiel précise que pour mettre en œuvre un climat de classe positif propice aux apprentissages, l'enseignant doit « accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, d'éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative ». Il se doit de « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance. »

La consultation du référentiel de compétences des professeurs d'éducation corrobore les gestes professionnels efficaces entrevus dans les recherches scientifiques pour favoriser un climat de classe positif propice aux apprentissages. Pour cela nous allons prendre en compte les données spécifiques de la classe et nous interroger sur les difficultés de fonctionnement du groupe et tenter d'apporter des améliorations d'écoulant d'hypothèses de recherches.

1.4 Question et hypothèses de recherche:

L'apport des recherches scientifiques et des recommandations ministérielles conjugué aux particularités des élèves de ma classe ainsi que ma propre sensibilité professionnelle, m'ont orienté vers la recherche de solutions pour améliorer le climat de classe concourant de sorte au bien-être des élèves, de l'enseignant favorisant ainsi les apprentissages. Il est désormais reconnu qu'il est nécessaire de permettre aux élèves d'acquérir et/ou de développer des compétences socio-émotionnelles leur permettant une meilleure connaissance d'eux-mêmes et d'autrui, leur permettant ainsi d'être moins tributaires de situations anxieuses, de développer leur autonomie dans la résolution de conflits, de se sentir en sécurité au sein de la classe pour leur permettre de centrer leur attention sur les apprentissages. Catherine Gueguen a mis en avant dans son dernier ouvrage, l'importance de la prise en compte des émotions au sein même de l'école pour favoriser les conditions d'apprentissage, ce qui m'amène à poser la question suivante:

En quoi un projet interdisciplinaire autour des émotions peut-il permettre aux élèves de contrôler leurs ressentis pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages ?

Pour répondre à cette question j'émetts deux hypothèses : une première, le travail autour des émotions permettrait d'identifier ses ressentis et de trouver des réponses autonomes et adaptées aux règles de vie de la classe.

Et une seconde hypothèse : le travail autour des émotions permettrait de mettre à distance des sensations de frustration pour être disponible pour les apprentissages.

2. METHODE

2.1.1 Participants

L'étude porte sur une classe de vingt-sept élèves de maternelle en moyenne et grande sections. Les élèves sont âgés de quatre à six ans au moment de l'étude. Le groupe étudié se compose de quatorze filles et de treize garçons. Deux garçons ont des besoins particuliers et sont chacun scolarisé uniquement en présence d'une AVSi pour des troubles autistiques. La population de l'étude est socialement mixte. L'école se situe en zone urbaine, il s'agit d'un groupe scolaire comprenant douze classes.

Le dispositif est appliqué à l'ensemble de la classe qui sera étudié par les variables quantitatives et un élève a été sélectionné pour les variables qualitatives par un recueil verbal de ce dernier. Voici le portrait de cet élève que nous nommerons RN. RN est un garçon âgé de six ans au moment de l'étude. C'est le dernier d'une fratrie de trois enfants qui se compose d'une sœur de treize ans et d'un frère de neuf ans, scolarisés dans la même école. Le père et les trois enfants vivent depuis le mois d'août dans le département de Haute-Savoie au domicile de la grand-mère paternelle. La garde parentale totale a été accordée au père à la suite de l'abandon du foyer de la part de la mère deux ans auparavant. Au moment de l'étude, depuis son arrivée dans le département, RN a revu sa mère deux jours, trois mois auparavant le commencement de notre étude. RN témoigne quotidiennement de troubles du comportement se caractérisant par des cris, de gestes violents, un besoin d'isolement vis à vis des camarades, de fortes colères face aux frustrations et de fréquents refus de travailler. Il est très en demande d'attention de la part des enseignantes ou tout autre adulte œuvrant dans la classe. RN présente des difficultés d'élocution : il met du temps pour former une phrase, utilise fréquemment la structure « moi-je », ne dispose pas d'un vocabulaire suffisant lui permettant d'exprimer ses pensées, il recherche beaucoup ses mots, ce qui l'agace beaucoup.

2.1.2 Matériel

Le matériel choisi pour l'étude a été pensé pour répondre aux recommandations ministérielles et aux données de la littérature scientifique. Il s'appuie sur deux séquences complémentaires visant à développer les compétences socio-émotionnelles des élèves.

Dans un premier temps, la première séquence qui est mise en place lors de la période 3, sert d'étape principale pour pouvoir développer les compétences socio-émotionnelles par un

travail sur la connaissance des émotions. La séquence a pour objectif de doter les élèves de connaissances et compétences leur permettant de nommer et d'identifier les émotions en eux et chez autrui. L'album *La couleur des émotions* d'Anna Llenas sert de point de départ et de fil conducteur pour la séquence. L'album traite de six émotions la joie, la tristesse, la colère, la peur, la sérénité et l'amour. Toutes ces émotions seront développées au sein de la séquence par une approche interdisciplinaire qui est présentée en annexe 1. Pour parler des émotions aux élèves, nous aborderons l'émotion comme une réaction du corps face à ce qui nous entoure. A partir de cette conception, voici les définitions des émotions que nous aborderons avec les élèves : la peur sera traitée comme ce qui nous permet de faire face au danger, la colère sera vue comme une réaction face à un élément qui nous blesse, la tristesse étant une réponse à un vécu lors d'une absence, la joie est éprouvée lorsque nous partageons du plaisir, l'amour nous rapproche les uns des autres et enfin, la sérénité est une émotion ressentie lorsque nos besoins sont satisfaits. L'accent universel des émotions sera évoqué avec les élèves. Chacune des émotions sera travaillée plus précisément au sein d'un album spécifique. Après avoir rencontré toutes les émotions, s'être interrogé sur les modifications physiques qu'elles entraînent sur le corps et plus particulièrement au niveau du visage, les avoir représenter en art visuel, les élèves les mettront en scène par le mime. Puis, en fin de séquence, ils évoqueront à quel moment ils ressentent les six émotions travaillées au sein d'un album individuel (un extrait d'un exemplaire d'élève sera présenté en annexe 2). La séquence est également accompagnée de pratiques corporelles de bien-être, entamées en période 2 car elles sont un véritable atout pour recentrer et calmer les élèves. Elles ne sont pas pensées à des moments précis mais lorsque l'organisation le permet et lorsque je perçois que les élèves en éprouvent le besoin.

Le second temps de la méthode s'écoule sur la période 4, la séquence est centrée sur la volonté de développer une régulation autonome des émotions et des résolutions de conflits faisant appel à la communication non violente, elle est présentée en annexe 3. Un des axes utilisés, est la pratique de débats philosophiques visant à développer des raisonnements empathiques chez les élèves. Une autre démarche travaille la communication non violente avec la résolution de conflits par les messages clairs au sein d'ateliers théâtre. Un travail sur le collectif pour se sentir un maillon important et essentiel au sein d'un groupe est recherché par des regroupements lors desquels les élèves sont invités à exprimer leurs émotions du moment ou revenir sur un désagrément, par des projets collectifs en art visuel et par la pratique de jeux

coopératifs avec ballon en EPS. Les pratiques corporelles de bien-être sont poursuivies, notamment des rituels de massages que les élèves affectionnent particulièrement.

2.1. 3 Procédure

L'objectif des séquences est, dans un premier temps de permettre aux élèves de connaître les émotions, les reconnaître, de les comprendre, de s'interroger sur eux lors du ressenti d'une émotion. Puis, une fois que la compréhension est acquise, l'enjeu est de doter les élèves d'outils permettant aux élèves d'entretenir des rapports plus empathiques et non violents avec leurs camarades afin de favoriser un climat de classe sécurisant et bienveillant. Pour ce faire, le dispositif a été mis en place sur deux périodes du mois de janvier au mois d'avril et mettant en jeu deux séquences complémentaires. La première séquence répartie sur sept semaines recouvre la période 3 (qui se composait de cinq semaines) et les deux premières semaines de la période 4. La seconde séquence visant à développer une régulation autonome des conflits entre élèves est répartie sur les six semaines composant la période 4. Les ateliers étaient proposés durant mes jeudis et vendredis de présence auprès des élèves. Deux périodes distinctes sont définies pour évaluer les effets du dispositif mis en place dans la classe. En termes de volume horaire, les élèves étaient confrontés au dispositif entre 1h30 et 2h par jour, durant les deux périodes.

2.1.3.1 Evaluation du dispositif

L'évaluation du dispositif repose sur deux types de données, d'une part des données quantifiables recueillies par des observations fines du groupe classe et d'autre part de données qualitatives reposant sur la verbalisation du vécu auprès d'un élève choisi spécifiquement pour ces réactions encore inappropriées à la vie en collectivité.

2.1.3.1.1 Les données quantifiables

Le dispositif vise à mesurer l'évolution de la communication et des relations entre élèves via le contrôle de leurs pulsions émotionnelles et la gestion autonome de ces dernières lors de conflits, de ce fait deux périodes d'observation seront nécessaires : la première lors de la quatrième semaine de la période 3 et la seconde lors de la cinquième semaine de la période 4. Pour évaluer l'impact du dispositif mis en place avec le maximum de fiabilité, il m'est apparu opportun de baser mes observations périodiques sur deux matinées consécutives dont nous dégagerons une moyenne. De plus j'ai mis à contribution l'ATSEM et AVS présentes en tant que co-observatrices. Pour édifier la grille d'observation, les indicateurs retenus pour

refléter les émotions des élèves et leur mode de gestion sont au nombre de deux; le premier correspond à l'aptitude à respecter des règles de vie de la classe précises :

- attendre son tour calmement (sans cris, sans reproche ou menace) pour jouer à un jeu en classe ou dans la cour;
- l'interdiction d'avoir recours à la violence physique;
- l'interdiction de prononcer des mots discréditant un camarade.

Le second indicateur concerne la gestion autonome des conflits entre élèves, seront notifiés toutes les plaintes qui me sont adressées tout en notant si les élèves ont tenté de résoudre le conflit de manière autonome, en déclinant les plaintes selon les mêmes critères que pour le premier indicateur : attendre son tour, violence physique, mot discréditant.

2.1.3.1.2 Données qualitatives

En ce qui concerne les données qualitatives, elles visent à mesurer un autre axe attendu par le travail autour du développement de compétences socio-émotionnelles, à savoir de doter les élèves d'outils leur permettant de réguler ces dernières afin qu'ils soient en mesure de les identifier dans un premier temps pour pouvoir mettre à distance des ressentis anxiogènes et par la suite de trouver une réponse adaptée à la vie en collectivité.

Pour permettre de recueillir ses données et comprendre le fonctionnement cognitif des élèves, le choix s'est porté sur l'entretien d'explicitation développée par P. Vermersch. Nous le mettrons en place pour que l'élève puisse expliciter ses actes lors d'un conflit. L'explicitation consiste à « la mise en mots, après coup, du déroulement de sa propre action ». Cet outil part du principe que la « conceptualisation par le sujet de son action n'est pas automatique et l'entretien d'explicitation a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience »¹⁷. L'usage de l'entretien d'explicitation comporte donc un double intérêt pour le pédagogue et pour le chercheur. Ainsi par l'entretien d'explicitation, l'intérêt pédagogique est de permettre à l'élève de pratiquer un retour réflexif sur son vécu, en recherchant une prise de conscience des émotions et sentiments qui sous-tendent les expériences sensorielles. De cette prise de conscience accompagnée par le pédagogue, une remédiation est possible durant laquelle l'enseignante peut guider vers l'élaboration de nouvelles manières d'agir (Balas-Chanel, 2002). L'autre intérêt de l'entretien d'explicitation en tant qu'outil de recueil de données est qu'il permet au chercheur d'accéder au ressentis et processus cognitifs d'un élève lors d'un conflit. L'enjeu est de permettre à l'élève d'identifier ses émotions de comprendre leur origine en

¹⁷ **Armelle Balas-Chanel** (2002) *L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite*. Revue recherche et éducation , <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/159> page consultée le 22 janvier 2018

termes de besoin satisfait ou non. Pour mettre en œuvre l'entretien d'explicitation un protocole est à suivre, A. Balas-Chanel mentionne qu'un climat de confiance doit être créé avec le sujet et des règles strictes sont à suivre. Tout d'abord demander le consentement du sujet et la liberté de stopper l'entretien dès qu'il le souhaite. Déontologiquement, il convient de ne porter aucun jugement de valeur sur les propos tenus et de respecter la confidentialité de ces derniers.

Pour la recherche, aux vues du temps que nécessite les entretiens d'explicitation, un seul élève a été retenu pour mesurer l'impact du dispositif par des données qualitatives. L'évaluation portera sur des entretiens d'explicitations auprès du jeune RN dont une présentation sommaire a été proposée en amont qui par son comportement perturbe quotidiennement le climat de classe. Les entretiens d'explicitation qui ont servi pour l'évaluation du dispositif ont été dans la mesure du possible enregistrés et leur passation s'est déroulée sur deux jours en fin de période 3 et deux jours en fin de période 4. Toutefois dans l'intérêt pédagogique de cet outil, l'enseignante a eu recours aux entretiens d'explicitations entre les deux temps de recueil de données cités précédemment après des « crises » de RN pour qu'il prenne conscience de son attitude, parvienne à dépasser les frustrations et adopte de nouveaux comportements.

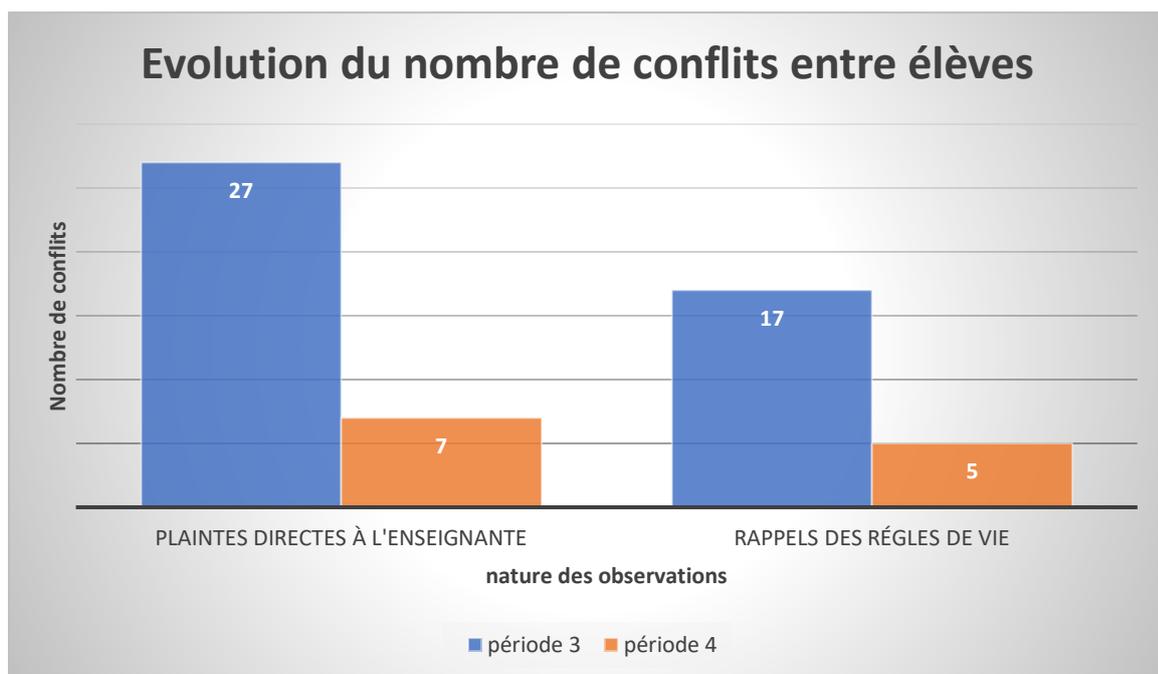
3. RESULTATS

Au sein de cette partie nous allons répertorier les données recueillies par les variables quantitatives et qualitatives afin de pouvoir évaluer le dispositif mis en pratique dans la classe.

3.1 Résultats quantitatifs :

Les résultats quantitatifs observés sont synthétisés dans des graphiques présentés ci-dessous qui présente l'évolution des conflits entre les élèves lors des deux périodes d'observation.

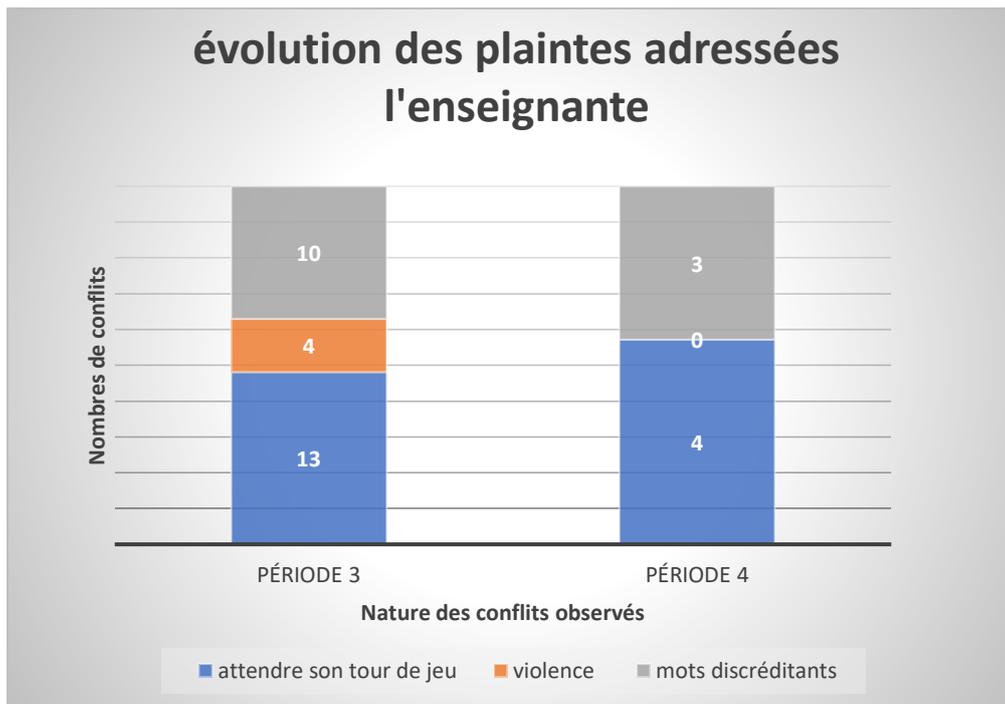
Graphique n°1 : mesure de l'impact du dispositif sur le nombre de conflits entre élèves.



Ce graphique retrace l'évolution des conflits entre élèves entre deux périodes d'observation distinctes, il nous permet ainsi de mesurer l'impact du dispositif sur le nombre de conflits entre élèves. Il apparaît une nette diminution du nombre de conflits entre les élèves entre les deux périodes d'observation tant au niveau des plaintes directes auprès de l'enseignante que des rappels aux règles de la part de l'enseignante avec près d'une diminution de plus de 75% des conflits pour les deux indicateurs entre les deux périodes.

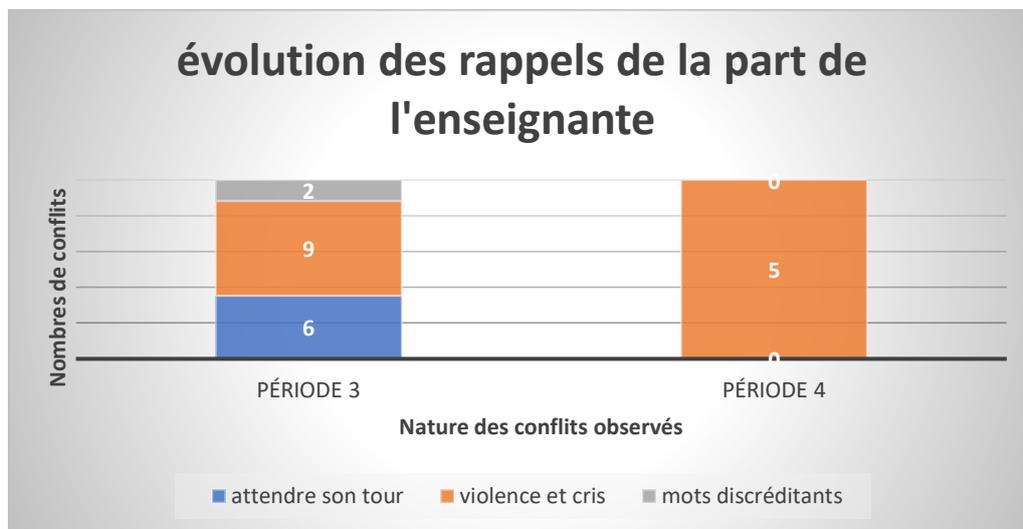
La grille d'observation établie différencie trois critères voici les graphismes plus détaillés de ces derniers pour étudier plus précisément l'évolution des différents critères observés.

Graphique n°2 : Impact du dispositif sur les plaintes adressées à l'enseignante



Ce graphique mesure l'impact du dispositif sur le nombre de plaintes adressées à l'enseignante pour résoudre les conflits entre élèves. Trois catégories de conflits sont recensées : ceux provenant d'une impatience pour attendre son tour de jeu, ceux pour faits de violence et ceux pour des propos dévalorisants. Les données représentant l'évolution des plaintes qui sont adressées à l'enseignante entre les deux périodes d'observation montre une forte diminution de ces dernières pour que l'enseignante intervienne pour régler un conflit entre élèves. Reprenons l'évolution plus précise des critères observés. Pour le critère du nombre de plaintes en raison d'un conflit pour un camarade qui ne veut pas attendre de participer ou de prêter le jeu : nous constatons un recul significatif passant de treize plaintes en moyenne pour la période 3 au nombre de quatre plaintes pour la période 4. En ce qui concerne les plaintes pour fait de violence : de quatre plaintes nous n'en avons plus au moment de l'observation de la période 4. Enfin, au niveau des mots discréditant prononcés à l'égard d'un camarade : le nombre de plaintes subit également une forte diminution en passant d'une moyenne de dix plaintes à celle de trois au cours des matinées d'observation. Ce focus sur les critères plus précis permet de constater une diminution de l'ensemble des plaintes dans tous les critères sélectionnés pour les observations.

Graphique n°3 : Impact du dispositif sur les rappels aux règles de vie émis par l'enseignante



Le graphique représente l'impact du dispositif sur le nombre de conflits entre élèves qui font l'objet d'un rappel aux règles de vie de la part de l'enseignante. L'étude de l'évolution des rappels émis directement aux élèves de la part de l'enseignante est très intéressante car elle nous permet de constater qu'entre les deux périodes deux critères de rappel ont disparu des observations car l'enseignante n'a pas eu à intervenir pour des conflits pour jouer à un jeu ou pour l'emploi de mots discréditant un camarade.

Le dernier critère comptabilisant les accès de violence et cris à l'encontre d'un ou plusieurs camarades diminue en passant d'une moyenne de neuf rappels à l'ordre à cinq entre les deux périodes. Il concerne particulièrement des rappels aux règles de vie pour l'élève RN. Le nombre de rappels émis à l'encontre de cet élève reste stable au cours de la période 3 en moyenne trois rappels à l'ordre et une moyenne de quatre rappels au cours de la période 4.

3.2 Résultats qualitatifs

Les résultats qualitatifs sont établis à partir des verbalisations de l'élève RN lors des entretiens d'explicitation. Les passations des entretiens se sont montrées complexes et les données moins riches que celles espérées lors de la conception de la méthode néanmoins elles apportent de précieuses informations pour notre étude. Deux entretiens d'explicitation l'un en période 3 et le second en période 4 ont été sélectionnés pour leur pertinence pour l'étude et sont présentés en annexe 4.

Lors de la période 3, les entretiens d'explicitation interviennent principalement car RN crie sur ses camarades pour avoir un jeu. Lorsque RN éprouve une frustration, il évoque

ressentir de la colère et décrit ses manifestations corporelles « ai chaud », « suis en colère, peux porter le banc et cassé », explique ce qui le met dans cet état « mais moi attends depuis un moment ! » Mais il ne parvient pas à proposer une autre façon d'agir. Néanmoins, il écoute les propositions d'action que l'enseignante donne et les solutions qui peuvent exister pour agir autrement et se rendre compte qu'il doit tenir compte des autres. Si l'entretien d'explicitation est proposé à distance d'une « crise », RN ne rentre pas dans la discussion, il part.

Lors de la période 4, les entretiens d'explicitation sont plus compliqués à mener. Bien souvent ils n'aboutissent pas sur une explication de son vécu par RN. Il verbalise uniquement son désir du moment à l'origine de la frustration : « veux jouer ! », « il a pas de droit, moi tout seul ! », « c'est mon jeu ! » et invariablement énonce ressentir de la colère à l'encontre de ses camarades « suis colère ! », « mais il m'est en colère ! » et pousse beaucoup de cris de rage « ah ! » « ron ! ». Pour certains entretiens, bien que RN arrive à prendre conscience que son attitude face à une frustration engendre encore plus de désagrément, cependant il ne parvient pas à verbaliser autre chose que son désir insatisfait comme lors de l'entretien retranscrit en annexe 4. Il fait beaucoup de gestes violents (il fait tourner ses bras comme les ailes d'un moulin) autour de lui comme pour former une zone proximale infranchissable.

RN présente des passages à l'acte violents lorsqu'un camarade est trop proche de lui : bousculades, gifles. Dans ces entretiens alors menés, RN verbalise le fait que le camarade s'est approché trop près « mais veux pas ! », « y s'approche de moi, touche moi, mais moi veux pas ! » et il n'arrive pas à considérer qu'il doit parler au camarade pour lui dire de rester à distance et lorsqu'une même situation se reproduit, il emploie toujours le mode de la violence physique.

Néanmoins, même si il ne parvient pas à entrer dans un processus réflexif, RN écoute l'enseignante, bien que ses propos disent le contraire « non ! reste pas là ! pas envie ! », « veux jouer » il accepte d'être conduit vers des moyens extérieurs pour se calmer comme l'isolement, l'écoute musicale, s'asseoir près de l'enseignante. Puis il attend que l'enseignante l'autorise à circuler librement dans la cour ou la classe.

Une fois que RN a réussi à dépasser sa frustration, il s'assoit à côté de l'enseignante, et parfois, est en attente d'un câlin.

Afin de mieux analyser les données des entretiens d'explicitation, il me paraît opportun de présenter l'attitude générale de RN au cours de la période 4. RN fait beaucoup de « crises » (cris, violence, refus de travailler, de s'habiller, etc.) en période 4, avec une

moyenne de sept à dix par jours en classe, lors des récréations, à la cantine et au temps tampon (de 16h à 16h30). RN parle fréquemment à l'enseignante lors des récréations, d'un ou deux souvenirs qu'il a de sa mère et verbalise sa volonté de la voir et qu'elle lui manque (ce qu'il ne faisait pas auparavant) et vient régulièrement chercher le contact physique. Mais la notion temporelle est vague dans ses propos. RN n'a pas beaucoup participé aux ateliers proposés dans le cadre de la séquence proposée en période 4, à part la création de l'album. Lors des séances d'EPS, il ne parvient pas à participer au jeu collectif même si l'enseignante ou une AVS l'accompagne, il joue seul dans un coin avec des anneaux, parfois il vient auprès de l'enseignante pour sonner les temps de jeu. Il se tenait à l'écart lors des ateliers théâtre alors que lors de la période 3 il avait aimé participer à la séquence sur le mime. Lors des débats philosophiques, pour le premier, il se tenait à l'écart mais était présent dans le cercle. Pour le second, il a pris la parole une fois pour parler de la vidéo diffusée pour entrer dans le débat. Globalement, sur l'ensemble de la période, RN a effectué très peu d'atelier, refusant de travailler parce qu'il n'était pas dans l'atelier désiré ou que l'atelier ne lui plaisait pas, même si l'enseignante ou l'ATSEM était auprès de lui. Seuls les ateliers d'art visuel étaient plébiscités. Quand il ne travaille pas au sein d'un atelier, RN est assis calmement et seul à une table isolée, collé au bureau de la maîtresse ou il dessine pour les membres de sa famille sur des petits papiers qu'il découpe ou bien fabrique des petites étiquettes pour le calendrier de la classe. La plupart du temps il s'isole du groupe et joue très peu avec ses camarades. Ses propos sont devenus moins cohérents, même constats chez l'orthophoniste et à la maison.

Pour faire un point sur les données qualitatives, les entretiens d'explicitation menés à deux périodes distinctes montrent un recul au niveau de l'élaboration de la pensée de RN, la production orale de l'élève est moins riche lors des entretiens de la période 4 que celle de la période 3 ainsi que l'introspection sur les vécus corporels. Néanmoins une progression est constatée pour utiliser des outils pour s'apaiser comme l'isolement et l'écoute musicale, ce qui n'était pas possible en période 3.

4 Discussions

4.1 Rappels de l'étude : objectifs, méthode et hypothèses

A l'initiative de l'étude, la volonté était d'améliorer le climat de classe en trouvant des moyens d'apaiser les tensions d'ordre émotionnel de mes élèves. Et dans cette perspective de rendre les élèves plus autonomes à résoudre les conflits entre eux mais également de leur permettre de se détacher d'une vision de l'adulte tout puissant pour qu'ils se sentent eux aussi compétents en matière de résolution de conflits. Pour atteindre ces objectifs, la littérature scientifique et les recommandations ministérielles m'ont conduite à élaborer un dispositif encourageant le développement des compétences socio-émotionnelles chez les élèves. Le dispositif s'est décliné sur deux séquences distinctes dans le temps. Tout d'abord, une première séquence, mise en place lors de la période 3, travaillant sur les émotions avec la volonté que les élèves sachent les nommer, les caractériser, les identifier chez soi et chez autrui et de les interpréter. Puis dans un second temps, une seconde séquence ayant pour objectif de développer des comportements empathiques et de concourir aux résolutions de conflits par la méthode de la communication non violente. Ainsi ont été proposés aux élèves des jeux coopératifs, des débats philosophiques et des ateliers de théâtre, des productions artistiques collectives.

Pour permettre de tester les effets du protocole de recherche, deux hypothèses en liens avec les données de la littérature ont été formulées. Une première hypothèse mettant en lien que le travail autour des émotions permettrait d'identifier ses ressentis et de trouver des réponses autonomes adaptées aux règles de vie de la classe. Et une seconde hypothèse proposant qu'un travail autour des émotions permettrait de mettre à distance des sensations de frustration afin d'être disponible pour les apprentissages.

4.2 Les liens entre les recherches et les résultats

4.2.1 Le travail autour des émotions a-t-il permis aux élèves d'établir des réponses autonomes adaptées aux règles de vie ?

Les résultats des données quantitatives montrent que les conflits entre les élèves ont fortement diminué entre les deux périodes d'observations. De ce fait cette évolution apporte des éléments de réponse pour corroborer notre première hypothèse de recherche mettant en lien qu'un travail autour des émotions permet d'améliorer le climat de classe par une baisse

du nombre de conflits. Les élèves sont plus en mesure de réguler leurs émotions et de proposer des résolutions de conflits autonomes adaptées aux règles de vie de la classe.

Le dispositif a permis de développer des compétences socio-émotionnelles chez les élèves par le recours à des stratégies autonomes afin de régler les conflits puisque le nombre de plainte auprès de l'enseignante a fortement diminué. Bien que le protocole ne permette pas de mesurer l'évolution précise des comportements empathiques, les résultats obtenus des observations laissent supposer que de tels comportements se sont développés chez les élèves en passant par une meilleure compréhension de ses émotions et de celles du camarade. Dans ce sens, les données qualitatives recueillies par les entretiens d'explicitation montrent que le jeune RN est en mesure de nommer les émotions ressenties « moi colère » et de décrire les manifestations corporelles associées « j'ai chaud ». Nous pensons que les élèves en étant invités à exprimer leurs émotions et ressentis se sont sentis mieux compris par l'enseignante et leurs camarades favorisant ainsi une diminution des conflits. Ce qui nous permet d'ajouter que la chute de l'utilisation d'un vocabulaire discréditant et blessant constaté lors des observations met en avant qu'une meilleure expression et compréhension émotionnelle engendre une baisse de l'agressivité verbale. Conséquemment, communiquer de manière non violente -par le fait d'exprimer son émotion sans agressivité mais en termes de besoin non satisfait et demander clairement à l'autre de stopper une action- cette attitude permet aux élèves de mieux se comprendre et de développer des relations harmonieuses entre eux. Dans cette perspective, les résultats des données quantitatives et qualitatives montrant que RN n'a pas diminué son agressivité entre les deux périodes peuvent trouver une explication par le fait que ce dernier ne soit pas encore en mesure d'exprimer ses ressentis et besoins à un camarade. Ajoutons que la diminution des conflits concernant la participation aux jeux de la classe a pu se réguler par les expériences des jeux coopératifs et d'ateliers artistiques collectifs. Ces derniers ont sans doute permis de développer un sentiment d'appartenance au groupe classe dans lequel chacun possède une place égale. Et probablement d'éprouver des élans empathiques par une reconnaissance du camarade en tant que partenaire.

4.2.2 Le travail autour des émotions a-t-il permis à l'élève RN de réduire les frustrations afin de favoriser une attitude propice aux apprentissages ?

En ce qui concerne la seconde hypothèse supposant qu'un travail autour des émotions permet de mettre à distance des sensations de frustration pour être disponible pour les apprentissages, les résultats obtenus ne permettent pas de valider l'hypothèse de recherche.

En effet, les résultats extraits des données qualitatives recueillies par les entretiens d'explicitations montrent que l'élève RN ne parvient pas à dépasser ses émotions négatives. Le dispositif a permis à RN de nommer l'émotion et de citer le désir non assouvi à l'origine de la frustration lui provoquant de la colère « moi colère ! ». Pour autant son attitude et ses propos témoignent du fait qu'il ne parvient pas à dépasser ses vécus émotionnels pour accéder à des comportements adaptés aux règles de vie de la classe et ceci même avec une explicitation émanant de l'enseignante. Ces éléments sont corroborés par les données quantitatives observées présentant une stabilité du nombre de conflits entre RN et ses camarades.

Toutefois une progression en terme de régulation émotionnelle est tout de même à notifier et encourageante car au cours de l'étude l'élève a été progressivement en mesure de s'appuyer sur des outils proposés par l'enseignante pour s'apaiser notamment par l'isolement, l'écoute musicale, et la manipulation de pâte à modeler. Nous pouvons également supposer qu'une relation de confiance s'est établie avec l'enseignante car il a besoin de s'asseoir près d'elle notamment lors des temps de regroupement.

Comment pouvons-nous analyser l'échec du dispositif pour apaiser ses émotions ? Plusieurs hypothèses peuvent être émises pour expliquer cet échec. Une explication peut provenir du fait que RN n'a que très peu participé aux ateliers de la séquence proposée lors de la période 4. Pour rappel, cette séquence avait pour ambition de développer des comportements empathiques et une communication non verbale. La question demeure sur l'évitement de la part de RN, provient-il de difficultés de langage ? Vient-il pointer des difficultés d'ordre psychologiques : la capacité à faire des liens ? à être au contact d'autres camarades ? vient-il masquer un traumatisme émotionnel non traité ? L'attitude générale de RN depuis le début de l'année et particulièrement lors de la période 4 laisse entrevoir une grande souffrance de l'élève pouvant expliquer des blocages et une incapacité « psychologique » à contrôler ses émotions.

4.2.3 Un dispositif à compléter et proposer aux élèves

Pour poursuivre cette recherche, des prolongements s'envisagent sur la durée et par l'apport d'autres disciplines. Il serait naïf de penser que nous pouvons développer les compétences socio-émotionnelles chez les élèves par deux séquences dans une année scolaire. Il est important de laisser le temps que se mette en œuvre une maturation physiologique du cerveau du jeune enfant qui lui offrira un meilleur contrôle émotionnel. Les chercheurs estiment que les enfants sont plus à même de contrôler leurs émotions vers l'âge de six ans

mais que la maturation s'achève vers vingt-cinq ans (Gueguen, 2018). Par conséquent, ces éléments nous amènent à concevoir que, pour être efficace et pérenne, cette méthode doit être menée chaque année de scolarité et certaines notions comme la résolution de conflits par une communication non violente doivent être reprises plusieurs fois dans l'année. Elle demande du temps et une implication de l'ensemble de l'équipe éducative. Ce dispositif est à compléter, à enrichir avec d'autres disciplines telle que l'éducation musicale, d'autres outils de régulation comme les conseils d'élèves pour revenir sur des comportements conflictuels récurrents.

D'autre part, l'aspect socio-culturel et familial et les expériences de vie des élèves – comme le cas du jeune élève RN – nous permettent de comprendre les résistances qui peuvent s'opérer dans le développement des compétences socio-émotionnelles sans pour autant rejeter l'intérêt d'un tel protocole. Rappelons-nous qu'en tant qu'enseignant, nous ne pouvons attendre dans certains enseignements des résultats immédiats, nous travaillons avec les citoyens de demain, et ne sommes que très peu de temps en présence des élèves. Mais chaque pierre que nous posons contribue à fonder la société de demain.

4.3 Les limites de la recherche

4.3.1 Analyse critique de la recherche

4.3.1.1 Les entretiens d'explicitation

Un des éléments qui est repensé dans la recherche, concerne le déroulement des entretiens d'explicitation. Comme il s'agit d'un outil pédagogique et de recueil qui demande un cadre spécifique et du temps, techniquement, pour qu'ils portent tout leur intérêt, il aurait été nécessaire de les mener en étant déchargée de ma classe et prendre le temps d'effectuer les passations dans un lieu spécifique à l'écart de la classe pour permettre à l'élève de faire un vrai travail introspectif. En dehors de cet aspect technique, il aurait été plus pertinent pour notre étude de prendre plusieurs sujets afin de confronter les données recueillies.

4.3.1.2 La formation des élèves passe d'abord par l'imitation des adultes

Bien que les données quantitatives établissent une amélioration du climat de classe, l'autonomie en matière de régulation de conflits n'est pas acquise car certains élèves ont continué à venir chercher l'enseignante pour régler les conflits. Dans ces cas, dans un premier temps je demandais aux élèves s'ils avaient entamé une communication sur le conflit avec la méthode des messages clairs. Dans une grande majorité cela n'avait pas été tenté, alors, je

leurs proposais de les accompagner pour assister ou les aider à exprimer un message clair à l'encontre du ou des camarades en jeu dans le conflit. De ce constat nous pouvons avancer l'hypothèse que les élèves manquent de modèles concernant la communication non violente. De plus, je me suis rendu compte en m'écouter les interpellés sur les règles de vie que je n'utilisais pas la méthode préconisée en classe. En n'ayant pas recours à la méthode de la communication non violente que j'exigeais d'eux, je ne leur proposais pas de modèle de communication constant pour régler les conflits. Donc pour améliorer l'efficacité du dispositif il convient de former les élèves par l'identification aux adultes. Pour être opérante, tous les adultes intervenants dans la classe doivent adopter une communication non violente pour parler des comportements qui perturbent le fonctionnement de la classe, notamment en reprenant les principes de la méthode élaborée par le M. Rosenberg. La part identificatoire permettrait ainsi plus d'effet du dispositif établi et concourrait à donner aux élèves les indications claires des comportements attendus. A ce sujet, j'ai bien souvent constaté un manque d'explicitation de ma part des comportements attendus de la part des élèves, pouvant entraîner chez eux comme chez moi un sentiment d'incompétence.

4.3.1.3 Un dispositif et des explicitations à améliorer

Une autre réserve que j'émetts concerne le temps d'élaboration trop court entre mes apports en informations scientifiques et le protocole mis en place. J'ai ressenti un inconfort par un manque de réflexion sur l'élaboration des séquences permettant d'attendre les buts envisagés par la problématique et les hypothèses de recherches. De plus, la séquence sur la connaissance des émotions a débuté avant que le protocole et mes lectures scientifiques soient achevées, ce qui a nécessité des ajustements au fil des semaines.

Un autre point de vigilance concerne le travail d'explicitation des comportements attendus. Même si les règles de vie ont été élaborées avec les élèves, trop fréquemment j'ometts d'explicitier les attentes en termes de relations entre camarades et en termes de communication. Et force est de constater que lorsque l'explicitation était donnée en amont, bien souvent les élèves respectaient les attentes qui étaient auparavant trop souvent sous-entendues. De ce fait, l'explicitation nous a permis, aux élèves et à moi, de nous sentir plus en réussite, plus compétents donc plus heureux, entraînant un impact certain sur les apprentissages.

4.3.2 Perspectives

L'évaluation des compétences travaillées au sein de la première séquence sur les émotions montrent que l'ensemble des élèves a acquis la première étape nécessaire au développement des compétences socio-émotionnelles. Tous les élèves sont capables de nommer les émotions de les identifier dans les contes et histoires. Ils ont acquis une meilleure connaissance d'eux-mêmes en étant capables de verbaliser les situations qui leur font éprouver telle ou telle émotions. En revanche, le contrôle ou la régulation des émotions est encore en travail, ce qui est tout à fait normal si l'on considère la maturation cérébrale, le temps que cela prend de changer nos habitudes. Néanmoins, dans une grande majorité, les élèves ont montré des résultats tout à fait encourageants. Des effets positifs ont été constatés sur l'enseignant et les élèves avec un groupe classe plus uni et heureux d'être ensemble.

4.3.3 Evaluation de l'impact de la recherche sur le métier d'enseignant :

Cette recherche m'a permis de m'interroger sur mes pratiques et de les faire évoluer. Lors de la période 4, après avoir travaillé avec les élèves sur la manière de régler des conflits de manière non violente, j'ai constaté une pratique personnelle allant à l'encontre de mes enseignements. Un matin, en m'écouter interpellé un élève sur le non-respect d'une règle de vie sans utiliser la méthode de la communication non violente que j'exigeais d'eux, j'ai fait l'amer constat, que moi-même, l'enseignante, soit un puissant modèle identificatoire je n'avais pas recours à une communication non violente en exprimant clairement mes émotions et mes attentes au sein de la classe et la manière pour l'élève d'y correspondre. Dès cette prise de conscience, je me suis efforcée au maximum possible, d'avoir recours à ce type de communication car la réussite du protocole ne peut fonctionner durablement que si l'ensemble de l'équipe éducative est formée pour ne pas reproduire le célèbre adage : « faites ce que je dis mais pas ce que je fais ». Par conséquent pour améliorer ma pratique professionnelle, je souhaiterais me former à la communication non violente. De même, si je continue à travailler en école maternelle avec une ATSEM ou encore avec des AVS, je souhaiterais que ces derniers adoptent le même mode de communication.

Cette expérience, d'écoute et d'observation de ses actes et paroles est importante pour améliorer ses pratiques professionnelles et rejoint l'utilisation d'un puissant outil de formation qui est l'entretien d'auto-confrontation. J'envisage donc par la suite, de me filmer en exercice afin de pouvoir analyser et améliorer mes pratiques. De plus afin, de faire évoluer mes

pratiques professionnelles, je souhaiterais compléter ma formation par une formation travaillant sur la gestion des émotions en tant qu'enseignant.

5. CONCLUSION

Pour conclure, une partie des résultats de l'étude ont corroboré les données scientifiques et montrer l'intérêt pédagogique de travailler sur le développement des compétences psycho-émotionnelles des élèves pour les bénéfices sur le bien-être qu'elles engendrent au niveau des élèves, de l'enseignante, engendrant par la même occasion des bénéfices au niveau des apprentissages favorisant de telle sorte la réussite scolaire.

Toutefois l'étude a aussi permis de mettre en avant qu'il s'agit d'un travail qui ne peut atteindre toute son efficacité que dans la durée et par une implication complète de l'équipe éducative. Travailler sur les émotions constitue un travail permanent car éminemment humain, puisque tout événement de vie peut venir enrailler le fragile équilibre émotionnel de tout individu, élève comme enseignant, et avoir un impact sur le climat de classe.

Les limites de la recherche montrent la nécessité de travailler à développer ses propres compétences socio-émotionnelles en tant que professionnel de l'éducation. Mon ambition est que les élèves soient heureux de venir et d'apprendre à l'école : ce qui passe par des formations didactiques dans des domaines précis mais ne peut se faire à mon sens que lorsque tous les élèves trouvent leur place et qu'ils soient soutenus par l'enseignant au sein de la classe.

Il importe d'être vigilant sur les recherches car notre société évolue en permanence et certaines de nos pratiques sont à penser et repenser en permanence pour rester pertinentes et en adéquation avec nos élèves. En ce sens les Assises de la Maternelle qui se sont déroulées au moment de notre étude les 27 et 28 mars 2018 nous invitent à réfléchir sur nos pratiques par l'éclairage des neurosciences en reprenant des concepts abordés dans notre étude notamment la mise en avant des théories de l'attachement. Ces dernières rappellent qu'un attachement sécure facilite l'adaptation et la réussite scolaire, particulièrement pour les élèves en difficulté cognitive et sociale. Une relation positive de qualité passant par proximité affective, proximité et contact physique, contact visuel, attitude empathique, écoute sensible, protection de l'estime de soi, réconfort, humour et renforcements positifs etc.

Bibliographie :

BALAS-CHANEL, A. (2002) *L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite*. Revue recherche et éducation ,

<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/159> page consultée le 22 janvier 2018

CRUVELIER, M. (2017), *Les pratiques de bien-être à l'école maternelle : quel impact ?*

Mémoire de Master 2 MEEF, ESPE Grenoble.

GUEGUEN, C. (2014). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Editions Robert Laffont

GUEGUEN, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Les arènes. Robert Laffont

ROSENBERG, M. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs), initiation à la communication non violente*, Paris. Ed. La découverte.

SEBIRE, A. PERIOTTI, C. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être*. Paris. Edition EP&S

SNEL, E. (2012) *Calme et attentif comme une grenouille*. Paris. Edition des Arènes.



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



ANNEXES

Annexe 1 : synthèse de la séquence « la couleur des émotions »

Annexe 2 : extraits d'un album produit par un élève

Annexe 3 : synthèse de la séquence « gérer ses émotions »

Annexe 4 : Entretiens d'explicitation de l'élève RN

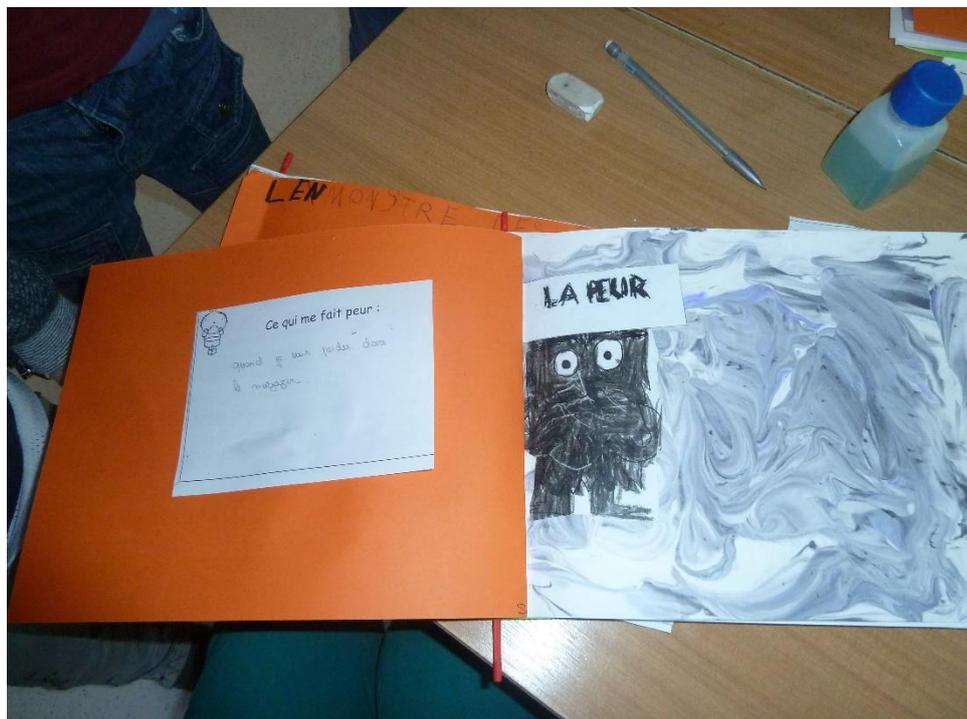
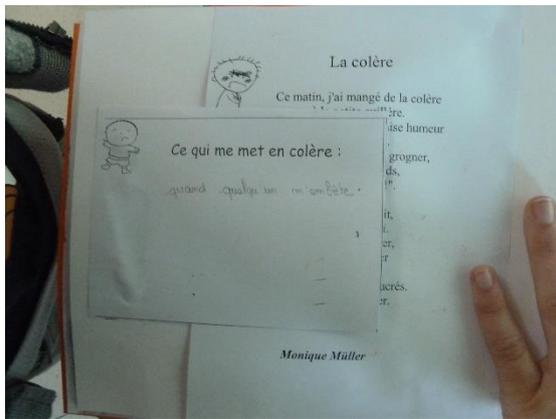
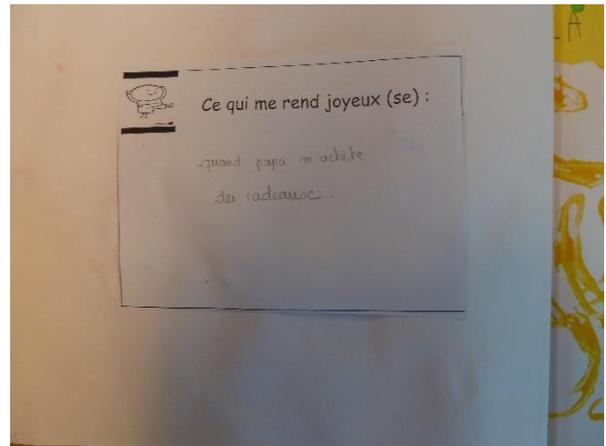
Annexe 1 : synthèse de la séquence « la couleur des émotions »

Objectif : savoir nommer, reconnaître et jouer une émotion.

Niveau :MS/GS

Domaines	compétences	activités	Nombres de séances
Agir et s'exprimer à travers l'activité physique	Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, avec son corps	Exprimer une émotion par le mime	8
Mobiliser le langage oral	Pratiquer divers usages du langage oral : proposer des solutions, discuter un point de vue.	Après chaque lecture d'album, nommer les émotions du personnage. <u>Albums</u> : La couleur des émotions, Grosse colère, Le loup qui apprivoisait ses émotions, Moi j'adore la maîtresse déteste, Je me sens,	7
Mobiliser le langage écrit	Dictier à l'adulte un texte court	Exprimer à l'enseignant les moments où les émotions sont ressenties.	2
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	Avoir mémorisé une comptine et l'interpréter de manière expressive	réciter la comptine La colère de Monique Muller	10
	Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet et les utiliser en adaptant son geste	Utiliser une couleur et un outil pour représenter chaque émotion du projet	7
	Réaliser des compositions plastiques	Compléter les traits d'un visage avec de la pâte à modeler pour exprimer une émotion	1
	Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté	Décrire des œuvres d'art et exprimer les émotions exprimés par les personnages	2

Annexe 2 : Extraits d'un album produit par un élève



Annexe 3 : synthèse de la séquence « gérer ses émotions »

Objectifs : avoir des outils de communication pour régler les conflits, trouver des outils pour réguler ses émotions, coopérer

Niveau : MS/GS

Domaine	Compétences	Activités	Nombre de séances
Agir et s'exprimer à travers l'activité physique	Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, élaborer des stratégies pour viser un but commun.	Jeux coopératifs avec ballons	11
Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble	Résoudre une situation conflictuelle par la parole Respecter les règles de communication.	Apprentissage de la méthode des messages clairs par des ateliers théâtre	2
	Coopérer et devenir autonome : participer à la réalisation de projet collectif Accepter de travailler avec différents partenaires choisis ou désignés	Jeux de constructions, productions artistiques	8
	Participer à l'élaboration d'une réflexion qui intègre les apports de chacun	Ateliers philosophiques à partir de vidéos présentant une situation conflictuelle.	4

Annexe 4 : Entretiens d'explicitation de l'élève RN

Fin de période 3 :

Contexte : dans la classe, au coin livre lors du temps d'accueil en début de matinée, RN cris sur son camarade « ça prend trop de temps », il saute sur place, il se contracte car un camarade est en train de lire un livre qu'il convoite. Je m'approche de lui, me mets à sa hauteur et lui demande si il veut bien que nous discussions pour parler de ce qui le fait crier.

PE : « RN est-ce que tu veux bien m'expliquer pourquoi je t'entends crier sur X ? »

RN : « Mais y veut pas me donner le livre ! »

PE : « D'accord et tu ressens quelle émotion quand tu ne peux pas avoir le livre quand tu le désires ? »

RN : « Mais je veux le livre ! ça prend trop de temps ! »

PE : « j'ai bien compris que tu voulais le livre, mais peux -tu me dire ce que tu ressens dans ton corps, quelle émotion ? »

RN : « j'ai chaud, moi colère ! »

PE : « pourquoi tu es en colère ? »

RN : « moi je suis en colère ! »

PE : « d'accord RN, tu éprouves de la colère parce que tu ne peux pas avoir le livre tout de suite car X est en train de le lire. Mais tu n'es pas tout seul dans la classe, il faut que tu attendes. Est-ce que tu veux regarder un autre livre en attendant ? »

Le camarade a terminé le livre et le tend à RN.

PE : « tu vois RN que tu as réussi a patienté mais la prochaine fois tu ne dois pas crier sur X, tu lui demandes si il peut te donner le livre dès qu'il l'aura terminé. C'est d'accord ? »

RN : « oui ».

Fin de période 4 :

Contexte : dans la classe au moment de l'accueil, RN crie en faisant des yeux noirs à un camarade car il veut jouer seul à un jeu de construction aimanté. Il attrape avec violence le maximum de pièces du jeu tout en criant sur son camarade « c'est à moi ». (Il s'agit d'un jeu auquel les enfants peuvent jouer à trois.)

PE (fermement): « RN, non je ne suis pas d'accord, tu ne peux pas crier et prendre toutes les pièces du jeu. Tu n'as plus le droit de jouer car tu ne respectes pas les règles. »

RN : « NON ! » (en criant et faisant de grands gestes de moulinets avec ses bras)

PE : « viens avec moi écouter de la musique pour te calmer. »

RN : « non, mais veux jouer ! » (en criant et sautant tapant des pieds)

Je le prends par la main pour l'emmener sur un banc près du poste CD que je déclenche pour qu'il diffuse de la musique. RN pleur

RN (en pleurant) : « mais moi veux jouer »

PE (se mettant à la hauteur de l'élève) : « RN, il est interdit de crier sur les copains, les autres ont le droit de jouer. »

RN (en criant) : non !

PE : « est-ce que tu peux me dire ce que tu ressens ? quelle émotion ? »

RN (encore très énervé et en criant) : « moi veux le jeu ! »

PE : « bon puisque tu me cris dessus je te laisse seul pour te calmer. »

Quelques minutes plus tard.

PE : « maintenant que tu es calmes, est-ce que tu peux me dire pourquoi tu criais sur Y »

RN : « mais moi veux jouer seul, veux pas Y joue »

PE : « comment tu te sens quand Y joue avec le jeu ? »

RN en criant et s'énervant : « moi veux jouer seul aux aimants ! »

PE : « tant que tu es en colère et que tu n'acceptes pas de jouer avec les autres tu restes assis ici car en classe les jeux sont pour tous les élèves. »

RN en criant : « non »

Je laisse RN assis sur le banc et pars m'occuper des autres élèves comprenant qu'il sera impossible pour le moment d'avoir recours à un entretien d'explicitation.

Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Apprendre aux élèves à reconnaître et gérer leurs émotions pour améliorer le climat de classe à l'école maternelle.

Auteur : Sophie DRIOL

Résumé : L'enseignant de classe de maternelle est amené à devoir gérer les nombreux conflits intervenant entre les élèves. Pour améliorer le climat de classe, les récentes recherches en neurosciences mettent en avant l'intérêt de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves.

Cet écrit vient interroger l'impact de pratiques pédagogiques visant à développer les compétences socio-émotionnelles des élèves sur la gestion de conflits.

Le dispositif repose sur deux séquences d'apprentissages portant sur les émotions et leur gestion pendant deux périodes scolaires. A l'issue des séquences, les résultats ont montré les bénéfices de développer les compétences socio-émotionnelles par le constat d'une diminution du nombre de conflits entre élèves.

Mots clés : émotions, maternelle, neurosciences cognitives affectives et sociales, compétences socio-émotionnelles, gestion de classe, conflits, climat de classe, bien-être

Summary : The teacher must to deal with conflicts between the pupils. To improve the school climate, the research of social cognitive and affective neuroscience developing the socio-emotional pupils behavior. This paper examines the impact of pedagogical practices to developing the socio-emotional behavior on conflict management. The device is based on two learning sequences on emotions and their management during two school periods. At the end of the sequences, the results showed the benefits of developing the socio-emotional behavior by the observation of a decrease in the number of conflicts between pupils.

Key words: Emotions, pre-elementary school, , socio-emotional skills, classroom management, conflict, school climate

