



**HAL**  
open science

## Les émotions au service d'un climat scolaire positif

Charlotte Hérault, Barbara Maleinge, Liza Men, Marion Petit

► **To cite this version:**

Charlotte Hérault, Barbara Maleinge, Liza Men, Marion Petit. Les émotions au service d'un climat scolaire positif. Education. 2019. dumas-02164518

**HAL Id: dumas-02164518**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02164518>**

Submitted on 14 Oct 2019

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

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



## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention premier degré**

# **Les émotions au service d'un climat scolaire positif**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**

**Charlotte HERAULT, Barbara MALEINGE, Marion PETIT et Liza MEN**

**le [10 et 16 mai 2019]**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tiphaine GAUDONVILLE, directeur de mémoire

Anne NICOU, membre de la commission

Florence LACROIX, membre de la commission

Hélène STOYANOV, membre de la commission

## Table des matières

I.	Introduction .....	1
II.	Cadre théorique .....	3
2.1.	Éléments de définitions des concepts clés .....	3
2.1.1.	Qu'est-ce que le climat scolaire ? .....	3
2.1.1.1.	Le climat scolaire : un concept difficile à définir.....	3
2.1.1.2.	...mais des facteurs et caractéristiques qui permettent d'éclaircir cette notion.....	4
2.1.2.	Définitions de la violence.....	6
2.1.2.1.	La violence au sens général.....	6
2.1.2.2.	La violence scolaire.....	6
2.1.2.3.	Les différentes formes de violences .....	7
2.2.	Les conséquences engendrées par.....	8
2.2.1.	... un climat scolaire positif.....	8
2.2.2.	... un climat scolaire négatif.....	9
2.3.	Les causes sur lesquelles agir.....	10
2.3.1.	... la dynamique et les stratégies d'équipe.....	10
2.3.2.	... le cadre et les règles .....	11
2.3.3.	... les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves.....	11
2.3.4.	... la coéducation avec les parents .....	13
2.3.5.	... les partenariats locaux .....	13
2.3.6.	... la qualité de vie .....	14

2.4.	La construction de l'objet de recherche : problématique et hypothèses ....	15
III.	Méthodologie.....	17
3.1.	Population étudiée.....	17
3.1.1.	Cycle 1 .....	17
3.1.2.	Classe Préparatoire (CP) .....	18
3.1.2.1.	Ecole primaire 1 .....	18
3.1.2.2.	Ecole élémentaire 2 .....	18
3.1.2.3.	Ecole élémentaire 3 .....	18
3.2.	Outils.....	19
3.3.	Procédure.....	21
IV.	Résultats .....	22
4.1.	Hypothèse 1 : travailler sur le développement des émotions avec les élèves. ....	22
4.1.1.	Critère 1 : nombre d'élèves qui utilisent du vocabulaire en lien avec les émotions.....	22
4.1.2.	Critère 2 : les élèves expriment leurs propres émotions .....	23
4.1.3.	Critère 3 : les élèves utilisent l'émomètre.....	24
4.2.	Hypothèse 2 : mise en place d'une boîte à messages.....	27
4.2.1.	Critère 4 : les élèvent utilisent la boite à messages.....	27
4.2.2.	Critère 5 : les élèves essaient collectivement de trouver des solutions à leur problème .....	28
4.2.3.	Critère 6 : Les élèves complimentent leurs camarades via cet outil .....	29
4.3.	Hypothèse 3 : développer l'empathie chez les élèves .....	30
4.3.1.	Critère 7 : les élèves se soucient de ce que ressentent leurs camarades.....	30
V.	Conclusion discussion .....	31
5.1.	Discussion .....	31

5.2.	Conclusion.....	33
	Bibliographie .....	35
	Annexes.....	38
	4 <sup>ème</sup> de couverture .....	46

## **I. Introduction**

Alors même que le système français prône l'école de la bienveillance, l'école comme lieu de protection propice aux apprentissages, deux enquêtes en 2010 et 2011 ont été réalisées sur la victimisation et le climat scolaire. La première a été effectuée par l'Observatoire International de la Violence à l'École auprès d'élèves de cycle 3 (2010) et la deuxième par la DEPP auprès de collégiens (DEPP, 2011). Ces enquêtes ont notamment montré que « *1 élève sur 10 était victime de harcèlement en milieu scolaire, dont la moitié, soit 5 à 6% des élèves de manières sévères* » (Debarbieux et al., 2012, p.1) mais également que « *l'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences sociales des enfants en particulier l'empathie apaisent l'ensemble des relations au sein de l'école* » (Ministère de l'éducation nationale (MEN), 2013, p.5).

De plus, la notion de climat scolaire apparue dans la loi du 8 Juillet 2013 intitulée, loi de d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, souligne la préoccupation des différents acteurs du système éducatif français et l'intérêt qu'ils accordent aujourd'hui au fait d'« *améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violences et d'insécurité* » (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République).

Au début des recherches sur ce sujet, un questionnement a émergé. Il s'agissait de savoir si c'était le climat scolaire qui avait un impact sur la diminution des violences scolaires ou à l'inverse, si les violences scolaires engendraient un climat scolaire négatif. L'article de Gaudonville (2017) a permis de mettre en évidence la réponse à ce questionnement.

C'est donc dans ce contexte que le thème de ce mémoire a émergé. Il s'agit de s'interroger sur le climat scolaire afin de trouver des actions à mettre en place dans le but de diminuer les comportements violents et ainsi créer un climat plus favorable au bien-être et aux apprentissages des élèves.

Ainsi, une première partie permettra de traiter les aspects théoriques de cette thématique notamment grâce à la définition des concepts clés, des conséquences engendrées par un climat scolaire négatif ou positif mais également des solutions pour agir

sur le climat scolaire. A l'issue de ce développement, une problématique sera mise en valeur, à laquelle plusieurs hypothèses de réponses seront apportées. Enfin, la dernière partie permettra de vérifier ces hypothèses grâce à la mise en place d'actions au sein de classe d'école élémentaire et l'analyse de ces démarches.

## II. Cadre théorique

### 2.1. Éléments de définitions des concepts clés

#### 2.1.1. Qu'est-ce que le climat scolaire ?

##### 2.1.1.1. Le climat scolaire : un concept difficile à définir....

Le climat scolaire concerne toute la communauté éducative : professeurs, élèves, parents, personnels de santé, service de soins, adjoint au maire, maire, représentant du conseil départemental, conseiller d'éducation, intendance, ... : tous sont impliqués. La qualité du climat scolaire est donc une responsabilité collective (MEN, 2013).

A travers nos recherches, mais aussi grâce aux propos de certains auteurs comme Debarbieux (2012) et Blaya (2006), il est apparu que le climat scolaire était un concept difficile à définir puisque très complexe et mouvant. D'ailleurs, Handerson, (1982) indique que cette notion est souvent confondue avec celle de la sécurité scolaire.

Néanmoins, la définition du NSCC (National School Climate Center), (2012, cité par Debarbieux et al., 2012) est suffisamment large pour englober tout ce que regroupe cette notion : « *le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie au sein de l'école* » (NSCC, 2012, cité par Debarbieux et al., 2012, p.2). En d'autres termes, la vie au sein de l'école concerne le fait de porter attention tant à l'aspect matériel (bâtiments, horaires, ...) qu'à l'aspect humain (convivialité, relations, bien-être, ...). Le NSCC, (2012, cité par Debarbieux et al, 2012) ajoute que le climat scolaire « *repose sur l'expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école* » (NSCC, 2012, cité par Debarbieux et al., 2012, p.2). Ainsi, la subjectivité de cette notion amènerait des ressentis et des émotions propres à chacun.

Pour autant, de nombreuses personnes pensent que le climat scolaire relève d'aspects divers qui ont une influence sur l'école et induisent un bon ou un mauvais climat scolaire. Blaya, (2006) explique ces différentes théories. Tout d'abord, la « *théorie des inégalités* » correspond aux différentes catégories et milieux sociaux des familles des élèves. Ces inégalités seraient présentes également au niveau des établissements scolaires



et il en découlerait des violences et moqueries entre pairs. La « *théorie de la désorganisation scolaire* » correspond à l'environnement dans lequel l'enfant vit au quotidien (précarité, violence, carence éducative, ...). Celui-ci aurait un impact sur le climat scolaire négatif. La troisième théorie que Blaya, (2006) développe est « *l'effet établissement* » c'est-à-dire ce qui est mis en place par l'école pour « *lutter contre le déterminisme social* ». Enfin, la théorie de « *la construction ethnique* » aurait un impact sur les violences au sein des écoles.

#### 2.1.1.2. ...mais des facteurs et caractéristiques qui permettent d'éclaircir cette notion

Même si le climat scolaire n'est pas une notion palpable, les auteurs ayant travaillé sur ce thème s'accordent à définir des facteurs et des caractéristiques qui lui sont propres. Pour Cohen et al. (2012), le climat scolaire se compose de cinq facteurs. Tout d'abord, les relations, elles sont diverses et concernent tout l'environnement scolaire de l'enfant (la famille, les partenaires, la communauté éducative, les élèves). Les deux notions clés sont la coopération et l'investissement de chacun. Le deuxième facteur est l'enseignement et l'apprentissage, quelle est la pédagogie et de la didactique utilisées par l'enseignant et comment les élèves s'investissent ou non dans les apprentissages. Les notions clés sont ici la différenciation et la valorisation. Le troisième facteur concerne la sécurité, c'est-à-dire, quelles sont les règles et sont-elles connues et appliquées par tous. Le point important est la notion de justice. De plus, l'environnement physique c'est-à-dire l'état et la propreté du bâtiment scolaire, est à prendre en compte. Enfin, le cinquième facteur est le sentiment d'appartenance à une classe, une équipe, un groupe.

Selon Cohen et al. (2012), d'autres facteurs peuvent être pris en compte telles qu'une participation significative des élèves, une réaction face aux comportements à risque et une attention portée par l'école à la vie familiale.

Dans le même sens, pour compléter ou appuyer les propos précédents, l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), (2008, cité par Debarbieux et al., 2012) a défini six facteurs. Premièrement, plusieurs facteurs rejoignent ceux cités par Cohen et al. (2012). Ils concernent : la qualité du bâtiment scolaire c'est-à-dire l'environnement physique, les relations et les questions d'ordre et de discipline, autrement dit, la notion de justice scolaire et de règles. Deux autres facteurs sont formulés

différemment, mais amènent à la même idée de Cohen et al. (2012) : le niveau du moral et l'engagement des enseignements ainsi que l'engagement des élèves, en d'autres termes, cela concerne la pédagogie et la didactique et l'investissement ou non des élèves. Le dernier facteur cité par l'OCDE (2008, cité par Debarbieux et al., 2012) concerne les problèmes de violence, de harcèlement, de brimades et d'intimidation. Cela englobe donc les violences physiques et psychologiques.

De plus, Grisay (1993) évoque cinq critères pouvant donner des indices sur le climat scolaire. Ces critères ont été empruntés aux travaux de Williams et Batten, (1981). Là encore un critère rejoint l'un des facteurs cités précédemment : le sentiment de justice et d'équité. Les quatre autres critères sont : le sentiment d'être objet d'attention, le sentiment de compétence et d'activité, le sentiment de fierté et le sentiment de satisfaction générale au sujet de l'école. L'ensemble de ces critères correspond à la confiance et l'estime de soi des élèves. Ces derniers étant, selon Grisay (1993), des indices concernant le climat scolaire.

Pour résumer, d'après le MEN (2013), le climat scolaire relève de sept facteurs interdépendants sur lesquels il est possible d'agir. Le premier facteur concerne la dynamique et les stratégies d'équipe, qui se traduit par une cohésion d'équipe, une bonne communication des informations et une implication de la direction dans le travail éducatif afin de favoriser un cadre de travail agréable. Le deuxième facteur concerne les stratégies d'équipe en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves. On entend par là une dimension effective des projets ainsi qu'une permanence et une continuité des intervenants, dans l'objectif de favoriser un sentiment de sécurité auprès des élèves. Le troisième facteur s'intéresse au cadre et aux règles explicites et explicitées dans le but d'instaurer des normes et attentes communes pour tous avec à la mise en place d'un règlement intérieur qui définit les règles, les droits et les devoirs. Le quatrième facteur vise à prévenir les violences et le harcèlement, c'est-à-dire mesurer les phénomènes de violence mais également prendre en compte les émotions des élèves, pour ensuite être en mesure d'analyser les diverses situations. Le cinquième facteur concerne la coéducation avec les familles et l'importance de développer des liens avec les familles, de les accueillir et de leur faire une place au sein de l'école en tant que co-éducateurs. Le sixième facteur prend en compte le lien avec les partenaires afin de créer de nouvelles relations et d'insérer l'école dans la vie associative du quartier. Enfin, le dernier facteur concerne la qualité de vie à l'école au niveau du temps et de l'espace, à travers la mise en place d'un cadre propice aux élèves, avec des lieux adaptés

qui leur offre des potentialités diverses et qui prend également en compte l'accessibilité des locaux ainsi que la propreté. Il est également important de préciser que la présence d'adultes dans les différents lieux de l'école est également prise en compte dans la qualité de vie à l'école pour assurer une surveillance (MEN, 2013).

### **2.1.2. Définitions de la violence**

#### **2.1.2.1. La violence au sens général**

Afin de répondre au mieux au questionnement initial, il convient de définir le terme de violence scolaire. En effet, selon Romano (2016) « *Ce n'est que depuis les années 1980, que la violence en milieu scolaire est réellement étudiée, reconnue et prise en charge.* » (Romano, 2016, p.103). D'après l'Organisation Mondiale de la Santé (n.d.), la violence est vue comme « *l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté* ».

Morin (2013) insiste sur le fait de ne pas confondre les termes violence et agressivité. Afin de montrer la complémentarité des deux termes, Pain (2002) qualifie l'agressivité comme une « *affirmation vitale de soi* » (Pain, 2002, p.2). Bovay (2008), ajoute à cette définition le fait que l'agressivité correspond à « *une disposition mentale, un état d'esprit, une tendance pulsionnelle qui peut être vécue à la suite d'une frustration qualifiée de constructive ou de destructive et qui vise à l'affirmation de soi* » (Bovay, 2008, p.31). Il y a donc cette notion de pulsion et d'inconscience.

D'après la définition donnée auparavant, la violence est un fait intentionnel, une volonté consciente qui ne s'introduit pas dans l'identité de l'individu contrairement à l'agressivité.

#### **2.1.2.2. La violence scolaire**

Ce mémoire étant centré sur la violence scolaire, cette définition est trop succincte pour comprendre les caractéristiques même de ce type de violence. Le terme de violence scolaire est très difficile à définir. Lorsque l'on parle de violence scolaire, faut-il la définir au sens judiciaire de la violence ou alors prendre une définition très large ? A partir de quand, parle-t-on de violence scolaire ?

Selon Debarbieux (2005), il serait judicieux d'adopter une définition plus large de la violence car certaines incivilités entrent dans le domaine de la violence. Par ailleurs, les

actes de victimation<sup>1</sup> à l'école sont surtout des actes mineurs comme les incivilités et donc pour la plupart, non punis par la loi. C'est pourquoi, une définition au sens judiciaire ne pourrait englober l'ensemble des éléments que nous allons aborder dans ce mémoire.

Il est également important de remarquer que le terme de violence n'a pas la même connotation notamment en fonction de l'âge. Effectivement, une enquête de l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole (2011) souligne que du point de vue des élèves, seule la violence physique est considérée comme une forme de violence tandis que la violence verbale ne rentrerait pas dans un aspect de dit « violence ». Cette notion change au fil de la scolarité et la violence verbale est davantage prise en compte comme une véritable forme violence.

Voici la définition de la violence scolaire retenue de Vettenburg (1998, cité par Morin, 2013) : « *La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets de l'école* » (Vettenburg, 1998, cité par Morin, 2013, p.7).

#### 2.1.2.3. Les différentes formes de violences

Afin d'analyser plus en détail la définition de la violence scolaire, il convient de définir tous les aspects et formes qu'elle englobe. Ce même article (Morin, 2013) relate deux catégories de la violence scolaire : la violence verbale et la violence physique. En premier lieu, par les violences verbales, sont sous-entendus les insultes, les menaces, la moquerie mais également les incivilités, la rumeur et même le surnom. Cet aspect de la violence scolaire est souvent complexe à détecter car il ne laisse souvent pas de traces visibles. Concernant les violences physiques, elles englobent les coups, les bagarres, les bousculades, la violence sexuelle. Enfin, la violence scolaire peut impliquer différents acteurs : entre pairs, entre professeur-élève, entre parent-professeur ou encore entre personnes de la communauté éducative. Cependant, souhaitant plus particulièrement étudier l'influence du climat scolaire sur la violence, nous allons centrer notre étude sur la violence entre pairs, c'est-à-dire entre élèves.

---

<sup>1</sup> Victimation : le fait d'être une victime. Il est important de ne pas confondre avec le terme victimisation : « *lorsqu'un élève est exposé de manière répétitive à des actions négatives de la part de l'un ou plusieurs autres élèves* » (Olweus, 1999).

Bourdieu (1997) évoque une autre forme de violence : la violence symbolique. Elle se définit comme un processus de soumission du dominé au dominant de manière légitime et naturelle. Cette forme de violence amène le dominé à percevoir le monde d'une manière favorable au dominant. Cela se traduit par un ensemble de gestes de soumission et d'obéissance qui ne doivent pas être confondue avec une servitude volontaire de la part du dominé. En effet, Bourdieu (1997), évoque non pas un acte conscient et délibéré de la part du dominé mais plutôt d'une acceptation machinale et involontaire.

De plus, selon Mbanzoulou (2008), la violence symbolique à l'école se définit aussi de part des « situations problèmes » contrariant la relation éducative. Cela se traduit par un refus général de participation ; comme un élève qui refuse de collaborer et participer au cours ou qui est en désaccord avec les normes et les pratiques de ce cours. On y trouve également la contestation permanente qui passe par un refus d'autorité et, enfin, le non-respect des infrastructures qui se traduit par une dégradation du matériel, de la classe et des locaux de l'école.

## **2.2. Les conséquences engendrées par...**

### **2.2.1. ... un climat scolaire positif**

Le MEN (2013) dans son guide « *agir sur le climat scolaire à l'école primaire* » (MEN, 2013) présente les raisons d'agir en faveur d'un climat scolaire positif.

Ainsi, selon ce guide, un climat scolaire positif entraîne une plus grande « *implication des élèves dans les apprentissages* » (MEN, 2013, p.6) ainsi que le développement de « *leur estime de soi* » (MEN, 2013, p.6). Cela permettrait donc d'améliorer les résultats scolaires des élèves. D'ailleurs, Astor, Benbenishty et Estrada (2009) ajoutent que l'instauration d'un bon climat scolaire permet la réduction des inégalités puisque les résultats scolaires augmentent indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009). Egalement, le moral des élèves et de l'équipe pédagogique est plus important en raison de la diminution du stress et de l'isolement que peut induire un mauvais climat scolaire. Enfin, une baisse significative de la victimisation des élèves est à noter.

Pour conclure, le MEN (2013) nomme les différents résultats observés par l'instauration d'un climat scolaire positif tel que : « *l'amélioration des résultats scolaires,*

*l'amélioration du bien-être des élèves et des adultes, la diminution notable du harcèlement, la diminution des problèmes de discipline, la diminution des inégalités scolaires, une plus grande stabilité des équipes, une baisse de l'absentéisme et du décrochage scolaire » (MEN, 2013, p.6).*

### **2.2.2. ... un climat scolaire négatif**

Comme vu précédemment dans la première partie, un climat scolaire négatif engendre des violences. Blaya (2006) a étudié les conséquences engendrées par ces violences sur les élèves. Elle les classe en trois grandes catégories à savoir : le décrochage scolaire, la santé mentale et les troubles de la socialisation.

Pour commencer, concernant le décrochage scolaire, Singer et al. (1995, cité par Blaya, 2006) indique que *« le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents, altère les fonctions cognitives tel que la mémoire, la concentration, les capacités d'abstraction »* (Singer et al., 1995, cité par Blaya, 2006, p.76). De plus, Sharp et Thompson (1992) ajoutent que les élèves victimes de violences sont plus sujets à l'absentéisme scolaire, ce qui a des conséquences sur leurs résultats scolaires.

Les violences peuvent également avoir un impact sur la santé mentale des élèves. D'après Williams et al. (1996, cité par Blaya, 2006) *« les victimes mais aussi les témoins de violences peuvent souffrir d'un arrêt de croissance, et de divers symptômes tels que vomissements, évanouissements, maux de tête, de ventre, problèmes de vue, d'insomnie »* (Williams et al., 1996, cité par Blaya, 2006, p.77). Selon Blaya, très souvent, les élèves victimes ont des difficultés à demander de l'aide car ils se sentent responsables de ce qui leur arrive. Si cela perdure, Salmon et al., (1998) indiquent que des symptômes peuvent se développer tels que l'anxiété, la dépression voire même des idées suicidaires.

La troisième conséquence selon Blaya (2006) concerne les troubles de socialisation. Turcotte et Lamonde (2004) révèlent que *« si lorsqu'ils sont agressés verbalement ou physiquement, dans deux cas sur cinq en moyenne, les élèves du premier degré optent pour une stratégie d'affirmation de soi ; une fois sur cinq ils privilégient la violence verbale ou la violence physique pour régler leurs conflits »* (Turcotte & Lamonde, 2004, p.79).

Enfin, selon Romano (2016), la souffrance psychique, en lien avec les violences impacte différents niveaux : les élèves *« qui se sentent incompris, malmenés, méprisés »*

(Romano, 2016, p.105) ; les familles qui ne comprennent pas toujours le fonctionnement du système scolaire ; les enseignants se sentant démunis face à certaines situations et l'institution « *régulièrement stigmatisée comme principale responsable de tous les maux de notre société moderne* » (Romano, 2016, p.106).

### **2.3. Les causes sur lesquelles agir...**

Depuis les assises sur le harcèlement à l'école qui ont eu lieu en 2011, les solutions pour agir sur le climat scolaire et la prévention contre le harcèlement se sont multipliées. Une liste non exhaustive va être présentée ici afin d'agir sur les différents facteurs influençant le climat scolaire, comme cités précédemment dans la première partie.

#### **2.3.1. ... la dynamique et les stratégies d'équipe**

Afin d'agir sur ce facteur, le MEN (2013) propose plusieurs solutions. A l'échelle de l'école, il s'agit de « *définir une stratégie d'accueil* » (MEN, 2013) afin d'intégrer au mieux les nouveaux professeurs des écoles « *pour partager collectivement sur le règlement intérieur, les pratiques pédagogiques, les pratiques d'évaluation* » (MEN, 2013, p.48) et leur présenter le projet d'école ainsi que l'environnement partenarial et les acteurs locaux.

Cependant, le guide rédigé par le MEN (2013) indique également qu'il est nécessaire que chaque professeur des écoles garde sa singularité et sa liberté pédagogique. C'est concilier les deux qui permettra d'agir sur la dynamique et les stratégies d'équipe et ainsi créer un climat scolaire positif. Enfin, le point clé que le MEN (2013) met en évidence pour agir sur ce facteur est de créer des temps d'échanges entre professionnels et toutes personnes gravitant autour de l'enfant afin de l'accompagner au mieux dans ses réussites.

A l'échelle de la classe et de l'élève, il est indiqué qu'il faut réfléchir aux outils à mettre en place pour gérer les conflits, comme exemple le MEN (2013) cite la « *médiation de tiers* » (MEN, 2013, p.48). De plus, le décroisement et les échanges de services entre professeurs des écoles, peuvent également permettre de créer une harmonie dans les pratiques de l'équipe pédagogique.

### **2.3.2. ... le cadre et les règles**

Selon le MEN (2013), afin de favoriser un bon climat scolaire, il est possible d'agir via le cadre et les règles auprès de l'école, de la classe et de l'élève. Dès l'élaboration du projet d'école, le conseil d'école peut mettre en avant le cadre de l'établissement scolaire et la mise en place d'un climat scolaire positif.

Par ailleurs, dès la réunion de rentrée avec les parents, l'enseignant se doit d'explicitier le cadre scolaire afin, non seulement de favoriser la confiance avec les parents, mais également de lever les craintes et assurer le bien-être des élèves et des parents.

Au sein de la classe, certains « temps » avec les élèves comme des conseils de classe, des présidences peuvent être mis en place afin de pouvoir discuter de la vie de la classe et des éventuelles difficultés. De plus, le règlement intérieur de la classe peut être un facteur clé sur lequel il est possible d'agir puisqu'il peut être construit et exploité avec les élèves lors de situations concrètes. En effet, les élèves doivent devenir des acteurs à part entière de la mise en place d'un climat scolaire positif.

Enfin, avec les élèves, des pratiques quotidiennes peuvent être mises en place, via l'usage de messages clairs ou de boîte à messages, afin qu'ils puissent exprimer leur ressenti sur la vie de classe ou sur une éventuelle situation.

### **2.3.3. ... les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves**

Les programmes d'enseignements officiels de 2015 mettent l'accent sur l'importance d'engager la motivation chez les élèves en favorisant leur engagement dans les divers apprentissages. Le guide du MEN (2013) suggère quelques pistes d'actions.

A l'échelle de l'école, cela peut se traduire par la mise en place de projet commun à l'école (journal, site internet, fêtes partagées). Il est également possible d'agir sur ce facteur, à travers la mise en place d'une formation de médiation par les pairs, afin de réguler et gérer les conflits qui peuvent émaner dans le cadre scolaire. La médiation « par les pairs » en milieu scolaire signifie que les médiateurs sont des jeunes du même âge ou à peine plus âgés, formés à la médiation, mais avec le même statut d'élèves. Les élèves-médiateurs vont proposer leur aide lors de désaccords, disputes ou de bagarres, ou à des



victimes de violence. Cela permettra de donner aux élèves des outils pour que les conflits ne soient pas traités par l'affrontement, voire la violence, mais puissent être mis en mots par les élèves eux-mêmes. C'est donc en surmontant les désaccords, qu'on s'efforce alors d'établir de nouvelles relations, de nouvelles solidarités, en un mot de reconstruire le lien social et par conséquent favoriser un bon climat scolaire.

Au sein de la classe, il est possible d'agir sur la place centrale du rôle de l'erreur dans les apprentissages. La mise en place d'instance de parole comme le conseil de classe ou encore les débats réglés, peuvent également être des actions pour agir sur le climat scolaire. Enfin, il est important d'aborder la place et le rôle des émotions à l'école comme moyen pour favoriser un bon climat scolaire. En effet, depuis quelques années, une attention particulière a été portée aux émotions dans les programmes scolaires, mais également à travers les découvertes des neurosciences sur l'immaturation du cerveau des enfants à pouvoir gérer leurs émotions. Gueguen (2018), psychiatre qui a beaucoup travaillé sur les émotions, insiste sur le fait que les émotions ont un rôle fondamental à l'école. Selon elle, le fait de développer des compétences sociales et émotionnelles chez les élèves va leur permettre de se sentir bien, de comprendre leurs émotions et de les apprivoiser mais également de comprendre les émotions des autres et adopter une attitude empathique envers autrui. L'apprentissage de la gestion des émotions est donc un moyen d'action sur lequel nous pouvons agir pour favoriser des relations sereines au sein de la classe et amener un climat scolaire agréable contribuant à la réussite scolaire.

Une fois que l'enfant a réussi à prendre conscience de ses émotions personnelles et à les exprimer il va pouvoir s'ouvrir à l'autre pour comprendre ce qu'il ressent ou peut ressentir. Ce phénomène que l'on nommera empathie est selon Zanna (2015) « *un partage plus ou moins intense mais toujours maîtrisé, évalué et mesuré de l'émotion de l'autre* » (Zanna, 2015, p.118). Cet auteur insiste bien sûr le fait que l'empathie n'est pas de s'identifier à quelqu'un mais bien de rester soi-même tout en essayant de comprendre ce qui se passe en lui. L'empathie est donc à distinguer, par définition, de la compassion, la sympathie ou de l'identification et elle se sépare elle-même en deux catégories : l'empathie émotionnelle et l'empathie cognitive. Zanna (2015), indique que l'empathie émotionnelle c'est lorsque les individus sont en présence ou en interaction et qu'ils sont touchés par ce que ressent l'autre. Par exemple, si une personne est triste ceux qui l'entourent auront tendance à être triste aussi ou, au moins, ils ne seront pas joyeux à ce moment-là. L'empathie cognitive, elle, est moins visible et s'apparente à un raisonnement logique. Elle

permet de s'adapter au public auquel on souhaite s'adresser afin qu'il nous comprenne. Par exemple, d'après Zanna (2015) « *c'est ce que fait l'enseignant quand il s'adresse à ses élèves. Car, pour transmettre encore faut-il avoir pris la mesure du niveau de réception de celui chez qui l'on souhaite faire echo* » (Zanna, 2015, p.121).

Pour finir, à l'échelle de l'élève, la prise en compte des compétences culturelles, psychosociales et extrascolaires de chaque élève permettra à l'enseignant d'être en mesure de repérer les évolutions, les réussites de chacun tout au long de l'année et ainsi de les valoriser.

#### **2.3.4. ... la coéducation avec les parents**

Aujourd'hui et depuis plusieurs années, l'idée principale est d'intégrer au maximum les parents dans la vie scolaire de leur enfant. De ce fait, le MEN (2013) propose plusieurs pistes d'actions en faveur de la coéducation avec les parents. Seront cités ici seulement quelques exemples.

A l'échelle de l'école, une attention est portée aux nouveaux élèves. En effet, le guide du MEN (2013) souligne l'importance de l'accueil de ces familles ainsi que la mise en place d'outils permettant de présenter l'établissement scolaire avec, par exemple un « *livret de bienvenue, éventuellement multilingue et des informations précises leur permettant d'intégrer la communauté éducative* » (MEN, 2013, p.52). De plus, de façon générale, il est indiqué qu'il faut intégrer le plus possible les familles aux projets d'école, de classe notamment lors de sortie scolaire. Un accès à un ENT (Espace Numérique de Travail) pourra également permettre de créer du lien avec les familles.

A l'échelle de la classe et de l'élève, il s'agit de mettre en place des outils ou des temps d'échange avec les parents afin de « *s'assurer en partenariat que toutes les informations relatives au bien-être, à la santé des enfants, soient accessibles aux familles* » (MEN, 2013, p.52) et permettre de détecter ensemble d'éventuelles difficultés.

#### **2.3.5. ... les partenariats locaux**

Les partenaires locaux sont également des points clés dans la mise en place d'un climat scolaire positif. C'est pourquoi, il est nécessaire de les inclure au sein de la vie de l'école et ainsi de créer du lien entre l'élève, l'école et son environnement.

D'après le MEN (2013), plusieurs actions peuvent ainsi émaner auprès des partenaires locaux.

Tout d'abord, il serait intéressant d'inviter les partenaires à participer à des moments conviviaux au sein de l'école et de les engager plus activement au sein du projet d'école. Par ailleurs, des interventions autour de « débats » pourraient être mises en place autour de sujet tels que la santé, le harcèlement ou encore internet. Les élèves pourraient également participer à certaines activités organisées par les partenaires.

Ces différentes actions peuvent ainsi avoir un impact sur la qualité du climat scolaire puisque la communauté éducative joue un rôle essentiel dans la réussite des élèves. C'est pourquoi, créer du lien avec eux permettrait d'avoir un fort impact sur le climat scolaire.

### **2.3.6. ... la qualité de vie**

Selon le MEN (2013), le cadre de vie de l'école contribue au bien-être des élèves. Il est constitué de tous les lieux fréquentés par les élèves lors d'une journée de classe. Si la rénovation et l'entretien des locaux relèvent de la commune, l'équipe enseignante a un rôle à jouer sur l'aménagement des lieux de vie dans l'école, qu'il s'agisse des lieux communs à tous les élèves ou des salles de classe. D'après le MEN, « *l'attention portée aux bâtiments, à leur utilisation, aux différents temps de l'école ainsi qu'à la convivialité scolaire sont des facteurs importants à prendre en compte pour favoriser un bon climat scolaire* » (MEN, 2013, p.46).

A l'échelle de l'école, il s'agit d'explicitier et de rendre vivants les différents lieux de l'école, leurs différentes fonctions et leurs différents usages. Pour cela, il est donc important d'associer les élèves à l'aménagement et au respect de ces différents lieux, afin qu'ensemble l'on puisse définir leur organisation et leurs règles de fonctionnement. L'organisation des temps de récréations sont également à prendre en compte puisqu'ils constituent un moment important de la vie des enfants à l'école et d'après le MEN (2018), « *lorsque les récréations se déroulent dans un climat apaisé, le retour en classe se passe alors dans de meilleures conditions* » (MEN, 2018, p.1). La récréation, est donc un lieu d'apprentissage du « vivre ensemble », qui doit être pensée et organisée comme un temps éducatif avec du matériel et des activités ludiques, et des lieux de repos possibles.

Au sein de la classe, l'objectif principal réside dans le fait que les élèves et les enseignants se sentent bien dans ce lieu où ils vont passer la journée. Pour cela, plusieurs aspects peuvent être pris en compte, comme l'organisation de l'espace de la classe afin d'encourager l'apprentissage collaboratif, l'engagement des élèves dans les apprentissages et ainsi valoriser une éducation inclusive. Cela peut se traduire à travers l'organisation des bureaux au sein de la classe (îlots, U, ...) mais également à travers l'organisation des différents espaces de la classe (coin lecture, regroupement, coin informatique, ...). La création d'espaces et leurs identifications par tous les élèves permettront à chacun de s'appropriier le lieu « classe ». D'ailleurs, d'après Osborne (2004, cité par le MEN, 2013) « *améliorer le climat passe par l'augmentation de l'identification collective dans les établissements, celle des professionnels comme celle des élèves* » (Osborne, 2004, cité par MEN, 2013, p.22).

Enfin, en lien avec l'appropriation des lieux, il est important que les travaux des élèves soient affichés dans la classe afin que chacun puisse se sentir reconnu dans son environnement de travail.

#### **2.4. La construction de l'objet de recherche : problématique et hypothèses**

Il ressort de ce cadre théorique trois points importants.

D'une part, des interrogations ont émergé notamment sur les critères définissant le climat scolaire. Qu'est-ce que réellement le climat scolaire ? Quels critères sont à prendre en compte ? Comment peut-on les mesurer ? La définition du NSCC citée par Debarbieux (2012) vient mettre en lumière une définition complète du climat scolaire. Il concerne la vie au sein de l'école et plus particulièrement l'attention portée à l'aspect matériel et à l'aspect humain. Cette notion subjective amène des émotions et des ressentis propres à chacun.

D'autre part, l'axe central concerne les facteurs sur lesquels il est possible d'agir. Ceux-là nous donnent des indices sur les éléments à prendre en compte concernant le climat scolaire. Sur ce point, différents auteurs (Cohen et al., 2012 ; Grisay, 1993 ; MEN, 2013 ; OCDE, 2008) s'accordent et se complètent pour en définir sept : les dynamiques et les stratégies d'équipe ; stratégie d'équipe en faveur de la motivation et l'engagement des

élèves ; le cadre et les règles ; prévenir les violences et le harcèlement ; la coéducation ; le lien avec les partenaires et la qualité de vie à l'école. Les recherches et études citées précédemment, ont permis de montrer que le climat scolaire constitue un levier essentiel pour agir contre les violences en milieu scolaire.

Enfin, au début des recherches effectuées, de nombreuses questions ont émergé notamment sur la relation entre climat scolaire et violences scolaires. Il a été difficile de cerner si c'était le climat scolaire qui engendrait des violences ou bien à l'inverse si c'était les violences scolaires qui avaient des conséquences sur le climat scolaire. Au fur et à mesure de l'investigation, cette relation a été mise en lumière par le guide du MEN (2013) ainsi que Gaudonville (2017). La conclusion a été la suivante : c'est bien le climat scolaire qui influe sur les violences scolaires. C'est-à-dire qu'un climat scolaire positif diminue les comportements de violence et un climat scolaire négatif serait une des causes des violences scolaires.

Dans ce contexte nous avons recentré notre objet de recherche. Nous en sommes donc arrivées à la problématique suivante : **En tant qu'enseignant, comment savoir créer un climat scolaire positif et un environnement serein afin de réduire les comportements violents des élèves d'école primaire (maternelle et élémentaire).**

A partir de ce questionnement, nous avons émis trois hypothèses pour agir sur le climat scolaire.

Premièrement, selon Gueguen (2018) et en suivant le guide du MEN (2013), dans le cadre des stratégies pédagogiques, il serait tout d'abord intéressant de travailler sur le développement des émotions avec les élèves. Cette hypothèse suggère que développer les émotions des élèves permet de les sensibiliser à leur propre bien-être et à celui des autres et de favoriser un bon climat scolaire. Pour cela, l'enseignant pourrait partir des représentations initiales des élèves afin de définir ensemble ce qu'est une émotion. Plus concrètement, il serait pertinent de partir d'une vidéo ou d'un album, ainsi les élèves pourraient s'exprimer et s'approprier plus facilement cette définition.

Deuxièmement, grâce au guide du MEN (2013) nous suggérons que l'enseignant pourrait également agir sur le cadre et les règles de la classe grâce à la mise en place d'une boîte à messages (compliments, problèmes, idées). Nous émettons l'hypothèse que cet outil, de boîte à messages, pourrait permettre aux élèves de s'exprimer sur leurs ressentis,

leurs sentiments et leurs émotions, dans le but de développer leur empathie envers autrui et leur apporter des outils pour agir sans violence face à un conflit.

Troisièmement, à partir des travaux du MEN (2013), de Zanna (2015), et de Gueguen (2018), nous émettons l'hypothèse que de travailler conjointement sur les émotions et la boîte à message pour développer l'expression de leurs émotions, développera aussi leur empathie et permettra aux apprenants d'exprimer clairement leurs sentiments personnels et de comprendre ceux des autres en vue de diminuer les conflits et mettre en place un climat scolaire favorable aux apprentissages.

### **III. Méthodologie**

#### **3.1. Population étudiée**

Dans le cadre de ce mémoire, les données qui vont être présentées et analysées ont été recueillies auprès de quatre classes différentes (une en petites et grandes sections de maternelle et trois en classe préparatoire (CP)).

Un constat général a été observé dans ces quatre classes : le climat scolaire est positif et favorable aux apprentissages malgré quelques situations de violences ponctuelles. Ce mémoire a donc été axé sur le maintien et l'amélioration du climat scolaire grâce à la mise en place de séquences sur les émotions.

##### **3.1.1. Cycle 1**

Le premier échantillon observé se situe en milieu rural au sein d'une école maternelle. Cette classe est constituée de neuf Petites Sections (PS) et neuf Grandes Sections (GS). Parmi ces élèves, neuf sont des filles et neuf sont des garçons.

Avant cette recherche, les élèves n'avaient jamais étudié les émotions dans le cadre scolaire. Ainsi, la séquence menée a permis la découverte, l'apprentissage et l'appropriation de cette notion. Néanmoins, pour quelques GS, certains mots de vocabulaire sur les émotions avaient déjà été rencontrés. Cela a donc permis de s'appuyer sur leurs conceptions initiales pour enrichir la séquence.

De plus, il est à noter que les élèves de ce groupe classe s'expriment aisément de par leur petit nombre et le climat de confiance instauré par l'enseignante. Ils possèdent un vocabulaire riche facilitant les situations d'interaction.

### **3.1.2. Classe Préparatoire (CP)**

A la différence des élèves de cycle 1, les trois classes de CP avaient déjà eu une approche sur les émotions, ce qui a permis d'aller plus loin dans les apprentissages.

#### **3.1.2.1. Ecole primaire 1**

Cette école fait partie des écoles classées en Réseau d'Education Prioritaire (REP), elle bénéficie donc de la réforme « pour l'école de la confiance » avec la mesure du dédoublement des classes de CP.

Au sein de cette classe de onze élèves composée de quatre garçons et sept filles, les interactions sont parfois compliquées en raison d'un vocabulaire restreint. Néanmoins, ce sont des élèves qui ont « soif d'apprendre ». Ils sont investis et motivés dans les activités qui leur sont proposées.

Il est à noter que l'enseignant avait déjà mis en place « la boîte à messages » et un conseil d'élèves tous les vendredis.

#### **3.1.2.2. Ecole élémentaire 2**

La classe est composée de treize CP dont six filles et sept garçons.

L'évaluation diagnostique effectuée a révélé que les élèves bénéficient de connaissances déjà bien installées sur les émotions puisqu'ils ont utilisé du vocabulaire et des expressions, tel que « vert de peur ».

#### **3.1.2.3. Ecole élémentaire 3**

La classe est composée de vingt-trois CP dont quinze filles et huit garçons. De façon générale, le niveau des élèves est assez homogène. Ce sont des élèves qui bénéficient d'un vocabulaire riche.

Certains des élèves avaient déjà rencontré à la maison, l'album étudié dans la séquence. Pour ces élèves, cela a permis de réactiver des connaissances et pour les autres de découvrir cet album.

### 3.2. Outils

Pour ce travail de recherche, deux séquences ont été construites afin de répondre aux besoins de deux populations différentes (élèves de maternelle et élèves de CP).

D'une part, la séquence réalisée auprès de la classe des PS et GS de maternelle a été expérimentée sur quatre séances bien spécifiques (voir annexe n°1). Elle avait pour objectif de développer des compétences en lien avec le bulletin officiel (B.O) spécial n°2 du 2 mars 2015 rédigé par le Ministère de l'Education Nationale, à savoir : « *développer la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments* » ; « *développer leur estime de soi, l'entraide et le partage avec les autres* » ; « *apprendre à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions* » (MEN, 2015). Le B.O insiste également sur les temps de pratique d'activités physiques qui « *mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles* » ainsi que les temps d'« *activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes...), par la mise en jeu du corps, suscitant chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions* » (MEN, 2015). Ce sont donc ces objectifs que nous avons pris en compte pour amener l'enfant à « *vivre et exprimer des émotions, formuler des choix [...] en utilisant le vocabulaire adapté* » (MEN, 2015).

La séquence se présente donc de la façon suivante : elle commence par la présentation d'une petite marotte toute barbouillée, emmêlée de fils colorés, extraite de l'album « La couleur des émotions » (Anna Llenas, 2017), afin d'amener le thème des émotions mais aussi de créer un cadre captivant qui enrôle les élèves. Cet album, présent et vivant tout au long des séances, a constitué le fil conducteur de la séquence. Pour comprendre ce qui était arrivée à la marotte toute barbouillée et leur faire découvrir les émotions principales (joie, colère, peur, tristesse), les élèves ont écouté l'histoire racontée par l'adulte. De là, une discussion a émergé sur ce qu'est une émotion, quelles émotions avons-nous rencontrées dans le livre ? Est-ce qu'eux-mêmes ont déjà ressenti des émotions ? Par la suite, les enfants ont manipulé les émotions telles qu'elles étaient présentées dans l'album, avec l'utilisation de flacons pour ranger les émotions, puisque chacune d'elles était rangée dans un flacon avec une couleur particulière. Cela avait pour objectif que les enfants comprennent et s'approprient l'histoire mais aussi qu'ils soient sensibles aux diverses émotions ressenties par la marotte. Les flacons ainsi que la marotte ont par la suite été laissés à disposition des enfants. De petites marionnettes- bâtons de tous



les personnages de l'histoire leur ont également été apportées. Ensuite, tout un travail a été réalisé en motricité afin d'exprimer ses émotions à travers tout le corps. Plusieurs exercices ont été réalisés autour du mime : tout d'abord une activité où les enfants ont dû mimer l'émotion demandée par l'enseignant individuellement en se baladant dans l'espace, puis une autre appelée « le jeu du miroir » où les enfants, par binôme, ont dû mimer à l'identique l'émotion réalisée par son partenaire. Enfin, une dernière activité était consacrée à l'utilisation de masque représentant une émotion. Ici, seul le corps devait être utilisé pour mimer. Plus tard, les élèves ont réalisé un classement d'images, illustrant toutes des situations de la vie quotidienne connues des enfants et mettant en jeu les émotions. En fonction de l'émotion représentée sur la carte, les élèves ont dû classer les images dans l'une des quatre maisons à émotion (joie/ tristesse/peur/ colère). Ce classement avait pour objectif, pour l'élève, de reconnaître, de nommer et de différencier les émotions représentées sur les cartes. Ce travail a ainsi permis aux enfants de discuter ensemble et de constater que pour une même situation, chacun ne ressentait pas la même émotion. Enfin, pour introduire l'outil : émomètre, l'album « Le loup qui apprivoisait ses émotions » (Oriane Lallemand, 2017) a été présenté et lu aux élèves. Un échange a émergé sur l'importance d'exprimer ses émotions mais aussi d'apprendre à les gérer. Ainsi, tous réunis, il a été décidé d'un endroit pour afficher l'émomètre qui pourra être utilisé tout au long de l'année. Cet outil permet aux élèves de situer leur émotion, à l'aide d'une pince à linge, sur un support présentant les différentes émotions travaillées pendant la séquence. Il est issu de « La valise pleine d'émotion » (Kog, Moons & Depondt, 2008). Celle-ci contient du matériel d'activités conçu pour les enfants afin d'appréhender la complexité de leurs émotions mais également celles des autres. Nous avons choisi cet outil puisqu'il a fait ses preuves dans plusieurs pays. En effet, d'après Luk Depondt, Marina Kog et Julia Moons, c'est en 1994 qu'est apparue la première version de « La valise » en Néerlandais. Le succès de cette valise fut immédiat. Elle facilite l'expression de leurs sentiments et crée une dynamique qui influence positivement l'ambiance de la classe.

D'autre part, la séquence réalisée auprès des trois classes de CP a été mise en place sur huit séances (voir annexe numéro deux). Elle avait pour objectif de développer des compétences en lien avec le bulletin officiel spécial numéro 30 du 26 juillet 2018 : *« identifier et partager des émotions et des sentiments ; identifier et s'exprimer en régulant ses émotions et ses sentiments ; connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordées en situation d'enseignement »* (MEN, 2018) ; mais aussi des compétences en lien avec le domaine trois du socle commun de compétences, de connaissances et de culture

(2015) : *« l'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis ; l'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation ; il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance »* (MEN, 2015).

La séquence se présente donc de la façon suivante. Elle commence par une évaluation diagnostique permettant de recueillir les conceptions initiales des élèves concernant quatre émotions : la colère, la joie, la peur et la tristesse. Les élèves devaient, sur une feuille blanche, dessiner ce que représente pour eux chacune de ces émotions. Une mise en commun des travaux a permis de constater les différences et les similitudes entre chaque dessin. A l'issue de ce travail, la lecture de l'album « La couleur des émotions » (Llenas, 2017), donne lieu à l'introduction des six émotions qui seront support pour l'émomètre. Par la suite, les élèves ont eu à réaliser un travail de groupe qui consistait à classer par émotion, différentes images représentant des situations de la vie quotidienne. L'objectif de ce travail de groupe était de permettre aux élèves de confronter et justifier leurs points de vue. La mise en commun a permis de mettre en exergue qu'une même situation pouvait être ressentie et vécue différemment par chacun. Ensuite, une sélection de cinq de ces images a contribué à la mise en scène de ces situations par les élèves. En parallèle, des mots de vocabulaire ont émergé et ont été répertoriés sur des affichages de classe. Afin d'introduire le premier outil : l'émomètre, les élèves ont écouté la chanson « écoutez-moi » de Jackie Navarro qui aborde la situation d'un enfant qui a des difficultés à gérer et différencier ses émotions. Le deuxième outil a ensuite été mis en place, il s'agit d'une boîte à messages. Ce dispositif est proposé dans le guide du MEN (2015) pour agir sur le climat scolaire. Ces deux outils sont utilisés quotidiennement en classe et font l'objet d'un échange une fois par semaine. Enfin, un bilan a été effectué : il a permis de mettre en lumière l'évolution des représentations des élèves. Ils avaient à redessiner les quatre émotions de la première séance.

### **3.3. Procédure**

Cette séquence a été réalisée sur une période de quatre mois à raison d'une fois par semaine pendant trente minutes. Elle a débuté au cours de la période deux (mi-novembre) et s'est achevée au cours de la période quatre (fin mars). Les séances de la séquence ont été réalisées jusqu'à fin janvier et de début février à fin mars, les élèves ont mis en pratique les outils mis à leur disposition.

Concernant ces outils, l'émomètre (Kog, Moons & Depondt, 2008) a été mis place début janvier. La boîte à messages, quant à elle, a été mise en place fin janvier. Elle permet aux élèves de s'exprimer à travers deux rubriques : « je félicite », « je veux en parler ».

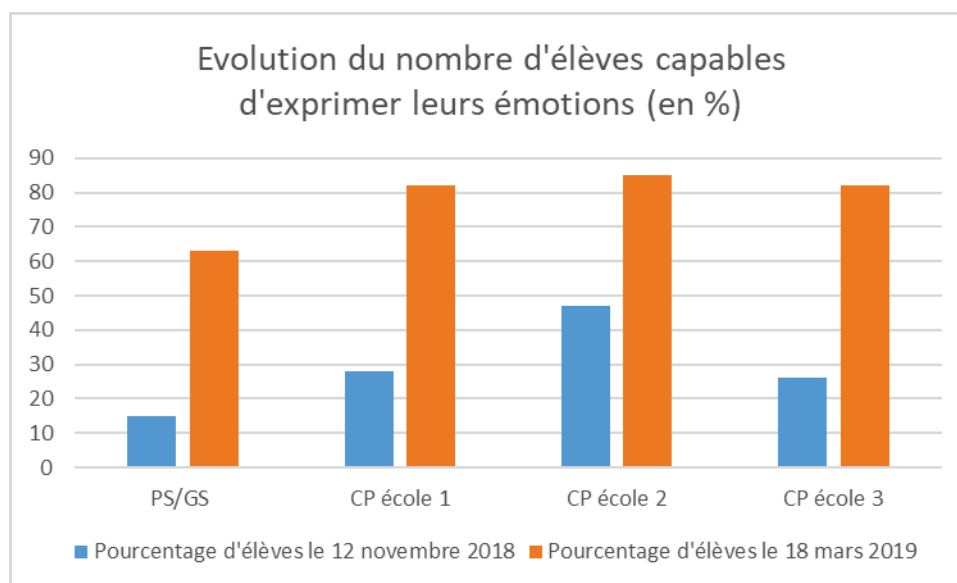
#### **IV. Résultats**

Tout au long de la mise en place des séquences, des données chiffrées ont été recueillies au regard de plusieurs critères d'observation. Cette analyse chiffrée va être mise en relation avec les hypothèses.

##### **4.1. Hypothèse 1 : travailler sur le développement des émotions avec les élèves.**

###### **4.1.1. Critère 1 : nombre d'élèves qui utilisent du vocabulaire en lien avec les émotions**

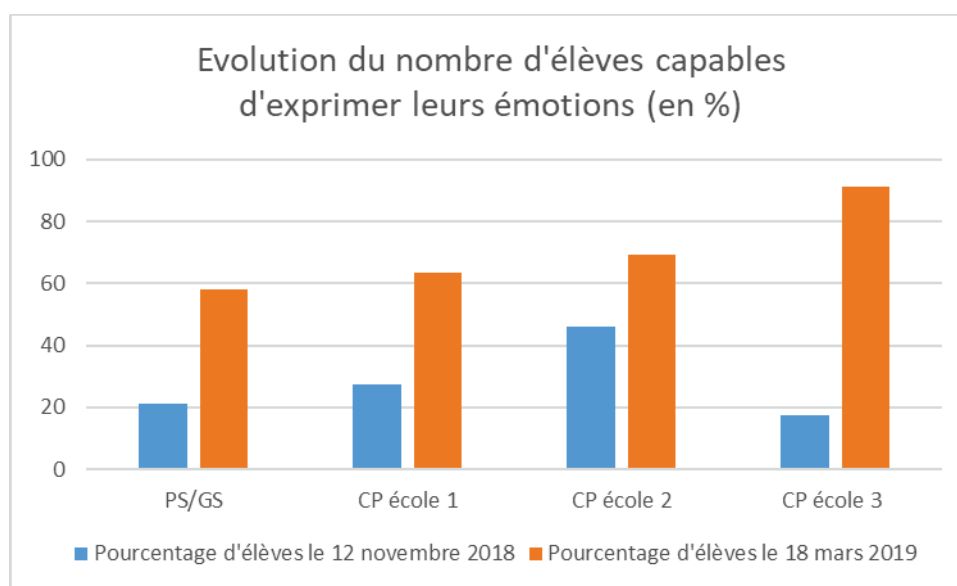
Tableau 1 :



Observations : De manière générale, le vocabulaire des élèves concernant les émotions a évolué de façon significative pour chaque école. Le diagramme indique un écart du pourcentage d'élèves capables d'exprimer leurs émotions d'environ 50% entre novembre et mars. Néanmoins, l'écart est moins important pour les CP de l'école 2 (environ 35%) en raison de l'étude des émotions durant le cycle 1.

#### 4.1.2. Critère 2 : les élèves expriment leurs propres émotions

Tableau 2 :



Observations :

- PS/GS et CP de l'école 1 : une évolution significative est à noter pour ces deux classes entre novembre 2018 et mars 2019 (environ 40%). Néanmoins, le faible pourcentage en mars 2019 (aux alentours de 60%) s'explique par la présence de petites sections dans l'effectif de la classe de cycle 1. Cette notion est une découverte totale pour eux et verbaliser leurs ressentis est encore difficile. Ainsi, leurs émotions s'expriment encore, pour beaucoup, par le langage corporel (pleurs, cris, coups...). Quant aux CP de l'école 1, ils n'arrivent pas tous à faire un lien entre le vocabulaire appris et l'expression de leurs propres émotions.
- CP de l'école 2 : comme évoqué précédemment, certains élèves avaient bénéficié d'une première approche sur les émotions en maternelle. De ce fait, l'évolution est moins importante et le faible pourcentage en mars 2019 (environ 70%) s'explique également par la difficulté de certains élèves à parler de soi et par la timidité à parler devant un groupe.
- CP de l'école 3 : le travail mené auprès de ces élèves leur a permis de pouvoir s'exprimer sur leurs émotions. Seulement deux élèves en difficulté scolaire n'arrivent pas encore à s'exprimer de manière claire sur leurs propres ressentis et à identifier leurs émotions.

- La comparaison de ces quatre échantillons fait ressortir une large différence entre les écoles. Ce phénomène peut être expliqué de différentes manières. Premièrement, le faible taux de réussite à exprimer ses émotions pour le cycle 1 est probablement dû à la présence de dix Petites Sections en plein apprentissage du langage en début d'année. Ce dernier est par conséquent peu développé et parler à la première personne pour exprimer ses ressentis émotionnels reste souvent compliqué à utiliser en Petites Sections ; contrairement aux Grandes Sections pour qui le langage est plus avancé. Deuxièmement, il est possible d'expliquer la différence de réussite entre les trois classes de CP par le biais d'un indicateur socio-économique. Par exemple, les élèves de CP de l'école 3 sont issus d'un milieu socio-économique favorisé, ils ont un vocabulaire riche et n'ont pas de difficultés à s'exprimer. Au contraire, les élèves de CP de l'école 1 qui sont scolarisés en Réseau d'Education Prioritaire ont plus de difficultés à s'exprimer et à interagir entre eux.

#### 4.1.3. Critère 3 : les élèves utilisent l'émomètre

Tableau 3 :

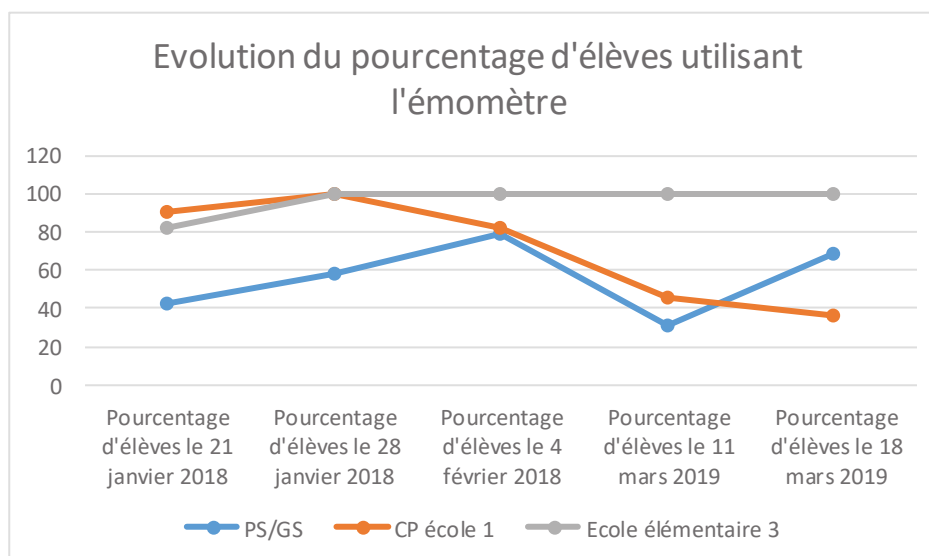
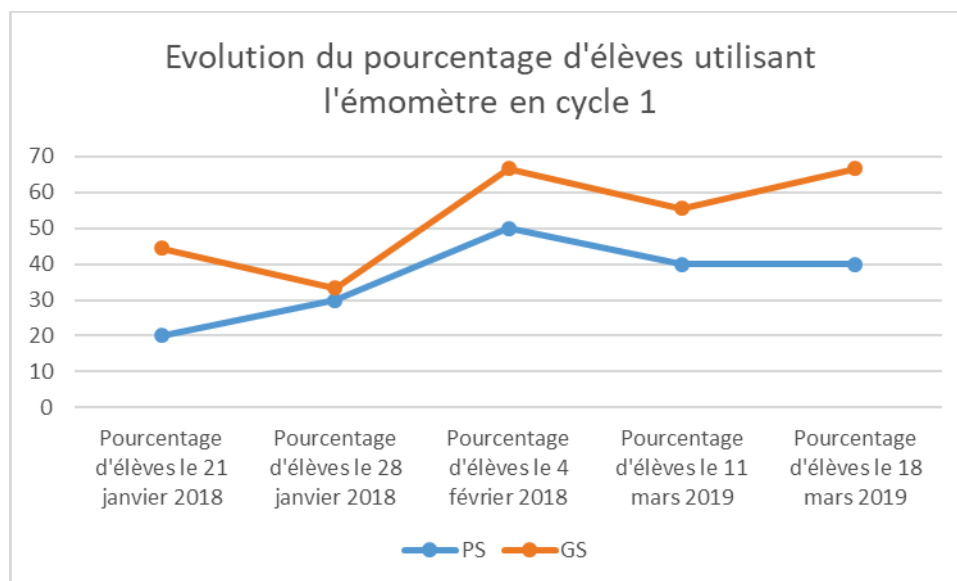


Tableau 4 :



Observations :

- PS/GS : les élèves se sont dès le début appropriés l'émomètre et plus particulièrement les GS (voir tableau 4). Souvent, l'émomètre était utilisé après les récréations lorsqu'il s'était passé quelque chose, ou bien le matin en arrivant ou, après le repas (moments de transition). Les PS ont mis plus de temps avant de se servir de ce nouvel outil ; il a été constaté que certains accrochaient parfois leur épingle dans la colère sans qu'ils soient véritablement en colère mais juste parce qu'ils aimaient le personnage et la couleur. Petit à petit, les élèves ont de plus en plus utilisé l'émomètre et l'importante participation du 4 Février (68% des GS et 50% des PS) s'explique par la mise en route de l'alarme incendie qui fait peur à tout le monde. Le 11 Mars, une baisse de l'usage de l'émomètre s'est fait ressentir mais cela peut s'expliquer par un retour de vacances. Une évolution du taux d'utilisation de l'émomètre a été constatée sur cette période.
- CP école 1 : on peut remarquer que lors des trois premières séances, les élèves se sentaient globalement concernés et investis par cette activité. Néanmoins, une nette décroissance de l'utilisation de l'émomètre est apparue les deux dernières séances en mars (de 80% à 40%) car l'enseignant de la classe n'a pu prendre assez de temps pour faire vivre l'outil en notre absence. De plus, certains élèves ont pu exprimer qu'ils ne savaient pas vraiment ce qu'ils ressentaient, que c'était « mélangé » et d'autres ne voulaient pas exprimer leurs émotions.

- CP école 2 : dans cette école, du fait d'un retard dans le développement de la séquence, l'émomètre n'a pu être mis en place que fin mars. De ce fait, les résultats n'ont pu être exploités pour cette étude. Cependant, lors de la première journée, nous avons pu observer des élèves intéressés, curieux et à l'aise avec le dispositif. Il aurait fallu observer et analyser cette utilisation sur une période plus longue. C'est pourquoi, on ne peut noter d'évolution présentement.
- CP école 3 : le nombre d'élèves utilisant l'émomètre est quasiment constant (entre 95 et 100%) car ils se sont tout de suite saisis de l'outil et y trouvent un réel intérêt et plaisir à pouvoir s'exprimer au sujet de leurs émotions.
- Pour les deux classes de CP ayant mis en place l'émomètre, il est à noter que les élèves se servaient de l'émomètre uniquement le matin et ne le réutilisaient pas dans la journée comme les élèves de maternelle. Ces derniers l'investissaient à plusieurs moments de la journée, notamment après les pauses journalières (récréations, pause méridienne). Cela peut s'expliquer en raison des modalités de travail qui peuvent différer entre la maternelle et l'élémentaire. En effet, en maternelle, les élèves vont régulièrement au coin regroupement (lieu où se trouve l'émomètre) dans une journée alors qu'en CP, ces temps de regroupement avaient lieu uniquement le matin. Les élèves ne pensaient donc pas à changer leur épingle dans la journée.

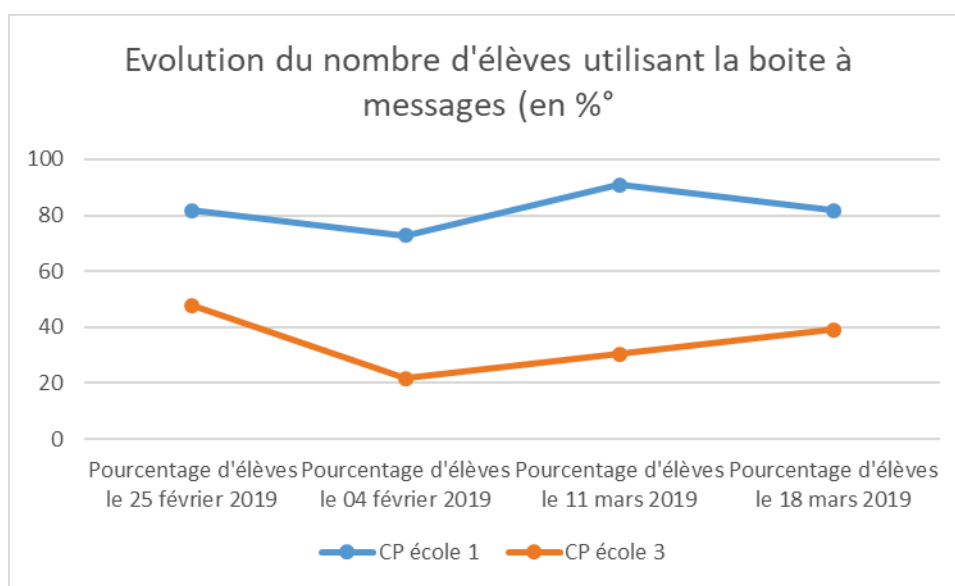
Conclusion : de manière générale, le travail mené avec les élèves des quatre échantillons a permis de valider l'hypothèse sur la mise en place d'actions autour des émotions qui permet de favoriser le climat scolaire. En effet, en se référant au tableau 1, on constate que le vocabulaire des élèves sur cette notion a considérablement évolué. De plus, au regard des tableaux 2, 3 et 4, il est à souligner que les élèves ont bien investi l'émomètre pour exprimer leurs ressentis. Néanmoins, son utilisation a commencé à s'affaiblir au fil du temps, il semble donc nécessaire de le faire vivre au quotidien pour que cet outil perdure.

## **4.2. Hypothèse 2 : mise en place d'une boîte à messages.**

Seulement deux classes des trois échantillons d'élèves de CP ont eu la possibilité de mettre en place la boîte à messages. La classe de maternelle n'étant pas prise en compte pour cet outil.

### **4.2.1. Critère 4 : les élèves utilisent la boîte à messages**

Tableau 5 :



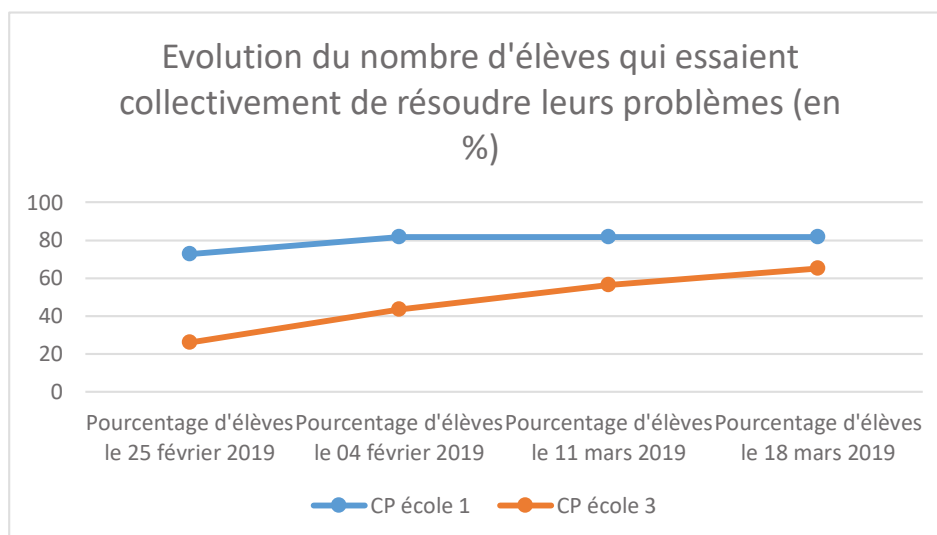
Observations : Pour les deux échantillons, l'outil est toujours très largement utilisé par les élèves au fil du temps. Pour les CP de l'école 1, l'enseignant avait déjà mis en place cet outil depuis le début de l'année. C'est donc une activité qui est ancrée dans l'emploi du temps et où les élèves sont investis. Ils ont un conseil d'élève le vendredi où ils lisent les messages et ils en parlent. Cela permet de rendre cette boîte à messages authentique et attirante pour les élèves car ils savent que les différents mots seront évoqués en classe entière. Pour les CP de l'école 3, la lecture des messages a lieu sur le temps d'accueil les lundis matins. Globalement, le constat général qui ressort de ces deux échantillons est que les élèves se servent de la boîte autant pour complimenter leurs camarades que pour évoquer un problème qu'ils aimeraient résoudre. Enfin, la différence de pourcentage entre ces deux échantillons (40% pour les CP de l'école 3 et 80% pour les CP de l'école 1 le 18 mars 2019) vient en partie de l'effectif des classes. En effet, la classe de CP de l'école 3 est composée de 23 élèves alors que la classe de CP de l'école 1, seulement 11 élèves. Ainsi, il semble évident que chacun des 23 élèves ne mettent pas un message chaque semaine.



Néanmoins, au cours des quatre semaines, 17 élèves sur 23 ont, au moins mis une fois, un message dans la boîte.

#### 4.2.2. Critère 5 : les élèves essaient collectivement de trouver des solutions à leur problème

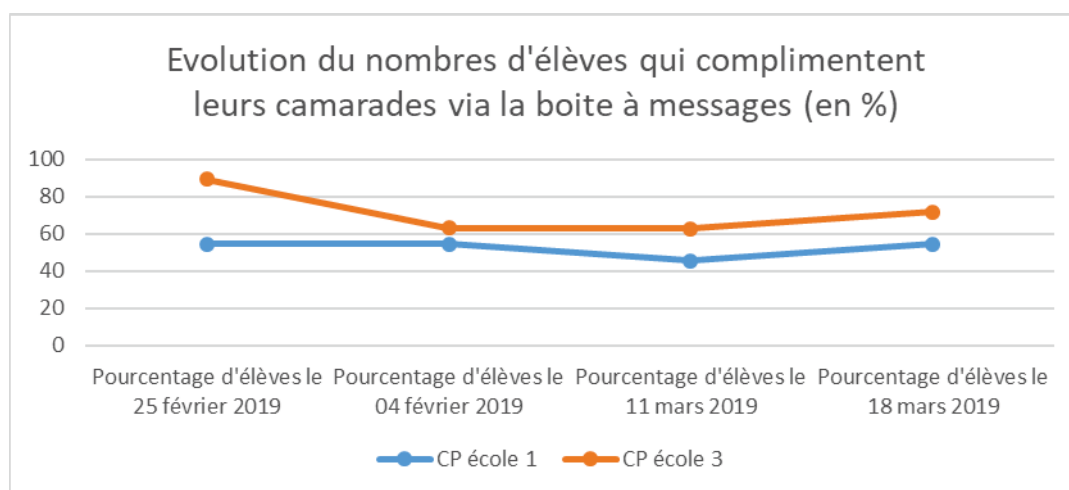
Tableau 6 :



Observations : En ce qui concerne les CP de l'école 1, le nombre d'élèves participant à la résolution d'un problème a très peu augmenté (aux alentours de 80%) car cet outil est présent dans la classe depuis septembre. Ils sont donc habitués à ce fonctionnement. A l'inverse, dans la classe de l'école 3, le pourcentage ne cesse d'augmenter (de 22% à 62%). Les élèves se sentent de plus en plus touchés par les problèmes de leurs camarades, même lorsqu'ils ne sont pas directement confrontés à ce type de situation. Dans ces deux classes, l'adulte qui encadre ces temps régule les échanges, mais c'est aux élèves de résoudre les conflits entre eux. A cette période de l'année, presque tous sont capables de résoudre leur problème, collectivement, entre pairs. Il est à noter que même si les CP de l'école 2 n'ont pas pu mettre en place la boîte à messages dans les délais, certains élèves n'avaient aucun problème à exprimer leurs ressentis et donc à évoquer une situation qui leur a posé problème. L'enseignante, à ce moment, n'a pas hésité à demander aux autres élèves comment résoudre la situation.

### 4.2.3. Critère 6 : Les élèves complimentent leurs camarades via cet outil

Tableau 7 :



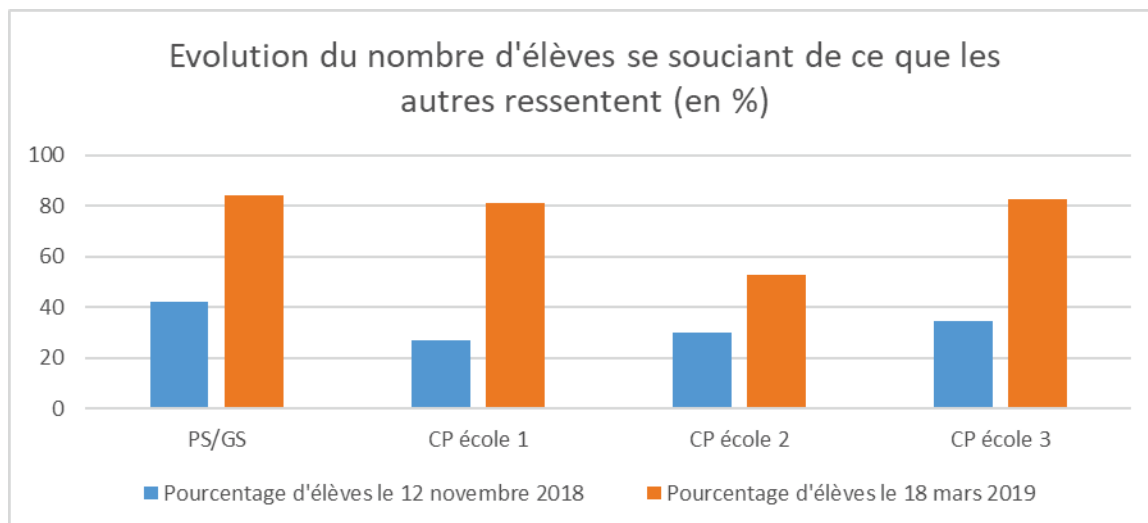
Observations : Pour les CP de l'école 1, le pourcentage reste constant. Il est autour de 50% car les élèves évoquent plus facilement un problème à résoudre qu'un compliment. Pour autant, à part le 11 mars, un petit peu plus de la moitié de l'effectif de la classe se fait des compliments, ce qui permet de rendre agréable le climat de la classe. Même constat pour les CP de l'école 3, si ce n'est un pourcentage beaucoup moins élevé dû à l'effectif d'élèves dans la classe, comme évoqué précédemment. Néanmoins, il est à noter ici que seul huit élèves, sur les quatre semaines, se sont saisis des messages pour faire des compliments à leurs camarades.

Conclusion : l'hypothèse concernant l'utilisation de la boîte à messages semble avoir contribué à favoriser le climat scolaire. On peut le constater à travers les tableaux 6 et 7 qui montrent un pourcentage toujours croissant du nombre d'élèves utilisant la boîte pour complimenter leurs camarades, ainsi que pour résoudre collectivement des petits problèmes. Cependant, il est à noter que l'utilisation de la boîte à messages, comme pour l'émomètre, a besoin d'être portée par l'enseignant afin que les élèves s'en saisissent au fil du temps.

### 4.3. Hypothèse 3 : développer l'empathie chez les élèves

#### 4.3.1. Critère 7 : les élèves se soucient de ce que ressentent leurs camarades

Tableau 8 :



Observations :

- Pour les PS/GS : au mois de novembre, les 42% des élèves manifestant de l'empathie représentent la quasi-totalité des GS mais, malgré tout, pour certains, ces manifestations restaient occasionnelles et pas toujours naturelles. Quant aux PS, seule une infime partie montre des signes d'empathie envers leur camarade au mois de novembre. Cela peut s'expliquer par leur première rentrée à l'école maternelle, nouveau lieu de socialisation. En effet, certains enfants n'ont jamais vécu en collectivité avec d'autres enfants ce qui peut expliquer la difficulté à vivre ensemble, à manifester de l'empathie pour un autre que l'on ne connaît pas encore très bien. Il est aujourd'hui intéressant de voir l'évolution des comportements au cours de ces derniers mois (passage de 42% à 84%) ; ceci montre qu'avec le temps, les enfants ont appris à vivre ensemble et à développer des comportements empathiques nécessaires pour cohabiter dans un même lieu.
- Globalement, il est à noter une évolution considérable du développement de l'empathie avec un pourcentage atteignant les 80% pour les PS/GS et les CP des écoles 1 et 3. En effet, avec la mise en place des séquences sur les émotions et des

différents outils, les élèves ont fait preuve de plus d'empathie. Les chiffres nous montrent qu'ils arrivent de mieux en mieux à se mettre à la place d'autrui pour essayer de ressentir, et de comprendre ce que l'autre peut vivre à ce moment-là. Cela se manifeste par la parole, un geste, un bisou, par la signalisation à l'adulte si un enfant s'est fait mal, pleure... Ce sont toutes ces attentions de bienveillance entre les enfants qui montrent l'évolution de leur degré d'empathie. De plus, les gestes et manifestations des adultes ont été des facteurs qui ont permis de développer l'empathie chez les enfants, notamment à travers l'écoute et la verbalisation. Cela a permis aux enfants de comprendre ce qu'ils vivent et ressentent eux-mêmes afin de mieux appréhender ce que vit l'autre dans une situation similaire. Verbaliser permet de sensibiliser l'enfant à ce que son geste ou sa parole a provoqué et permet également de savoir comment agir dans cette situation par imitation à l'adulte. Enfin, le pourcentage plus faible (aux alentours de 50%) pour les CP de l'école 2 est en lien avec le fait que la séquence d'enseignement n'a pas été mise en place entièrement.

Conclusion : la dernière hypothèse portait sur le développement de l'empathie chez les élèves afin de favoriser le climat scolaire. Malgré une séquence menée sur six mois d'une année scolaire, il s'avère que cette hypothèse nécessite davantage de temps pour être évaluée justement. Cependant, au regard des résultats du tableau 8, on remarque que les élèves sont plus sensibles à ce que ressentent leurs camarades. Par ailleurs, ils ont commencé à entrer dans cette dynamique bienveillante de faire attention à l'autre et prennent alors en compte leurs ressentis.

## V. Conclusion discussion

### 5.1. Discussion

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, trois hypothèses ont été soulevées pour répondre à la problématique suivante : **En tant qu'enseignant, comment savoir créer un**

## **climat scolaire positif et un environnement serein afin de réduire les comportements violents des élèves d'école primaire (maternelle et élémentaire).**

Premièrement, il s'agissait de travailler sur le développement des émotions avec les élèves. Comme évoqué précédemment Gueguen (2018) et le guide du MEN (2013) préconisent d'agir sur l'un des facteurs en faveur du climat scolaire : le cadre et les stratégies pédagogiques. Selon Gueguen (2018), le fait de développer des compétences sociales et émotionnelles chez les élèves leur permet de se sentir bien, de comprendre leurs émotions et de les apprivoiser. De plus selon le guide du MEN (2013), il est important d'aborder la place et le rôle des émotions à l'école comme moyen pour favoriser un bon climat scolaire, puisqu'une attention particulière a été portée sur ce sujet dans les programmes scolaires. Ainsi, dans les classes des quatre échantillons présentés précédemment, un émomètre a été mis en place ainsi qu'un apprentissage sur la durée pour s'approprier le vocabulaire et y mettre du sens (le vivre par le corps, mettre en place des scénettes, lire des albums, classer des images représentant des situations de la vie quotidienne). Au regard de ces préconisations, on estime que cette hypothèse est validée malgré un besoin constant de faire vivre ce projet auprès des élèves, pour que l'expression de leur émotion devienne naturelle et perdure dans le temps.

Deuxièmement, l'hypothèse portait sur la mise en place d'une boîte à messages auprès de deux échantillons (deux classes de CP). Dès lors, le guide du MEN (2013) suggère qu'il est possible d'agir sur le facteur qui concerne le cadre et les règles de la classe en mettant en place une boîte à messages. Ainsi, il indique qu'il est possible de mettre en place des instances de parole comme le conseil de classe ou encore les débats réglés pour agir sur le climat scolaire. Dans ce cadre-là, chaque semaine une instance de parole était programmée afin, dans un premier temps, de lire les compliments que les élèves avaient à se faire puis, dans un second temps, leur laisser l'opportunité de s'exprimer et de trouver collectivement des solutions aux problèmes évoqués. Au vu des directives présentées dans le guide du MEN (2013), on remarque que l'utilisation de la boîte à messages a effectivement permis aux élèves de résoudre des petits problèmes, seuls. Néanmoins, il est nécessaire de nuancer puisque l'adulte a besoin d'être présent et de guider les échanges. De plus, afin que l'outil dure dans le temps, il faut rappeler aux élèves qu'ils ont la possibilité de s'exprimer via cet outil.

Troisièmement, il s'agissait de développer l'empathie chez les élèves. Ainsi, Zanna (2015), et Gueguen (2018), indiquent que travailler conjointement sur les émotions et la

boîte à message développent l'empathie des élèves et leur permet d'exprimer clairement leurs sentiments personnels et de comprendre ceux des autres. Selon Zanna (2015), une fois que l'enfant a réussi à prendre conscience de ses émotions personnelles et à les exprimer, il va pouvoir s'ouvrir à l'autre pour comprendre ce qu'il ressent ou peut ressentir. L'empathie est donc à distinguer, par définition, de la compassion, la sympathie ou de l'identification. Dans le même temps, Gueguen (2018) insiste sur le fait que développer des compétences sociales et émotionnelles chez les élèves va leur permettre de se sentir bien, de comprendre leurs émotions et comprendre les émotions des autres, afin d'adopter une attitude empathique envers autrui. Ainsi, en prenant en compte les recherches de ces deux auteurs, on peut estimer que notre hypothèse n'est que partiellement validée puisqu'il s'agit d'un travail sur une durée plus conséquente et donc difficile à évaluer de façon très précise et objective.

## 5.2. Conclusion

Pour conclure, ce travail de recherche a permis de prendre conscience de l'importance d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages. En effet, plusieurs bénéfices sont à noter, tant du point de vue des élèves que des enseignants. Concernant les élèves, cette découverte leur a permis une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leurs propres ressentis mais également de ceux de leurs camarades. De plus, le cadre réservé, quotidiennement, aux échanges, leur permet d'avoir une instance où ils peuvent s'exprimer librement et ne pas interférer durant les apprentissages. Pour les enseignants, cela permet de mieux prendre en compte les besoins de l'élève puisque le fait de connaître leurs émotions du jour permet de s'adapter et de réguler la différenciation et les attentes qu'on leur porte sur une journée. Par ailleurs, le travail mené autour des émotions permet à l'enseignant de mieux connaître ses élèves et être plus attentif aux différents points de caractères de chacun.

Cependant, lors de la réalisation des séquences, des limites ont été observées. D'une part, n'étant présentes qu'une journée par semaine et absentes quatre semaines sur les six mois, il était indispensable que l'enseignant de la classe soit d'accord pour porter le projet pendant ces périodes. Or, il s'avère que dans une des classes de CP, la séquence n'a pu être menée dans sa globalité, puisque peu de plages horaires étaient prévues en amont

pour intégrer ces temps. Dans une autre classe de CP, l'enseignant ne faisait pas vivre l'émomètre quotidiennement. Ainsi, les élèves avaient du mal à se servir et à mettre du sens à cet outil, lors d'une seule journée. D'autre part, les PS avaient, sur certaines séances, des difficultés à mettre du sens sur certaines activités. Par exemple, certains élèves se plaçaient dans la colère sur l'émomètre puisqu'ils aimaient la couleur rouge. Enfin, le moment de mise en place de cette séquence peut être une limite. Il est nécessaire de mettre cette séquence en place dès le début de l'année scolaire pour commencer à voir des répercussions sur les élèves à partir du mois de janvier.

Malgré les limites évoquées, nous remettrions en place ces séquences sans hésiter. Effectivement, des bénéfices notables, tant pour les élèves que pour l'enseignant ont été évoqués précédemment. Pour aller plus loin, il pourrait être intéressant et pertinent de mettre en place ce genre de projet à l'échelle de l'école, par exemple en mettant en place les messages clairs.

## Bibliographie

- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423–461.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- Bovay, M. (2008). *La violence faite à l'école, apprendre à vivre ensemble*, Paris : Fabert.
- Debarbieux, E. (2005). *Violence à l'école, un défi mondial ?*, Paris : Armand Colin.
- Observatoire International de la Violence à l'École (2011). *Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*.  
[https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf)
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). *Le climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, MEN. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Gaudonville, T. (2017). L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_performances.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_performances.pdf)
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Les Arènes.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Education et formations*, 32.
- Kog, M., Moons, J., & Depondt, L. (2008). *La valise pleine d'émotions*. CEGO Publishers, Louvain, Belgique.



- Lallemand, O. (2017). *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. Paris : Auzou éditions.
- Llenas, A. (2017). *La couleur des émotions*. Paris : Quatre fleuves.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- Mbanzoulou, P. (2008). Les enseignants face à la violence scolaire. *Journal du droit des jeunes*, 273.
- MEN. (2013). Guide : Agir sur le climat scolaire à l'école primaire. [https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user\\_upload/outilspdf/GUIDE\\_CLIMAT\\_SCOLAIRE\\_PREMIER\\_DEGRE\\_269696.pdf](https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf)
- MEN. (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle.  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf)
- MEN. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_d\\_e\\_competences\\_et\\_de\\_culture\\_415456.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_d_e_competences_et_de_culture_415456.pdf)
- MEN. (2018). Climat scolaire, la qualité de vie à l'école.  
<file:///C:/Users/Charlotte/Downloads/L7FR1-Am%C3%A9liorer-lorganisation-des-recreations.pdf>
- MEN. (2018). Programme du cycle 2 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf)
- Morin, S. (2013). Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école. Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935327/document>
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris : ESF éditeur.

Organisation Mondiale de la Santé. (n. d.). Violence. <http://www.who.int/topics/violence/fr/>

Pain, J. (2002). La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale.

[http://ressources-cemea-pdll.org/La-violence-institutionnelle-Aller?  
debut\\_article\\_actuel=5](http://ressources-cemea-pdll.org/La-violence-institutionnelle-Aller?debut_article_actuel=5)

Romano, R. (2016). *La santé à l'école*. Paris: Dunod.

Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *BMj*, 317(7163), 924-925.

Sharp, S., & Thompson, D. (1992). Sources of stress: A contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. *School Psychology International*, 13(3), 229-242.

Turcotte, D., & Lamonde, G. (2004). La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes. *Education et Francophonie*, 32(1), 15-37.

Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres, pour une éducation à l'empathie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

## Annexes

### Annexe 1 : Séquence sur les émotions en CP

#### I- Attendus dans les programmes et le socle commun de compétences, de connaissances et de culture (SCCC)

##### Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018:

- ✓ Identifier et partager des émotions et des sentiments
- ✓ Identifier et s'exprimer en régulant ses émotions et ses sentiments
- ✓ Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordées en situation d'enseignement

##### Domaine 3 du socle commun de compétences, de connaissances et de culture :

- ✓ L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.
- ✓ L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation.
- ✓ Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

#### II- Les grandes étapes de la séquence cycle 2 niveau CP

Ce sont des séances de 30 minutes

Séances	Déroulement et outils utilisés
<b>Séance 1 : évaluation diagnostique individuelle</b>  <b>Objectif : exprimer dans un dessin ses connaissances sur les émotions</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Demander aux élèves de dessiner la colère, la tristesse, la joie et la peur. Qu'est-ce que c'est ?</li><li>- Passer les voir individuellement pour demander des explications sur leur dessin</li><li>- Mise en commun (différences/similitudes/représentations)</li></ul>
<b>Séance 2 : introduction de la notion sur les émotions</b>  <b>Objectif : percevoir les</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Revenir sur les échanges de la première séance</li><li>- Lecture de l'album : la couleur des émotions</li><li>- Questions en lien avec l'album : le mot de l'émotion est caché et les élèves doivent</li></ul>

<p><b>manifestations physiques liées aux émotions</b></p>	<p>deviner de quelle émotion il s'agit. Puis avant de tourner la page sur ce qui se passe quand on ressent l'émotion, leur demander ce qu'eux ressentent.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préciser à quoi va servir le travail sur les émotions, où l'on veut les emmener</li> </ul>
<p><b>Séance 3 : La maison des émotions</b></p> <p><b>Objectif : classer des images suivant l'émotion qu'elle exprime</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel de la séance précédente, appui sur le livre pour se rappeler les couleurs en lien avec les émotions</li> <li>- Passation de consignes et rappel des règles du travail en groupe</li> <li>- Par groupe de 3, classer différentes images dans la bonne maison (colère, tristesse, peur, joie). 4 feuilles de couleur en lien avec l'album sont distribuées par groupe.</li> </ul>
<p><b>Séance 3 bis : mise en commun du travail de groupe</b></p> <p><b>Objectif : comprendre qu'une même situation peut être ressentie différemment</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel concernant la séance précédente</li> <li>- Les élèves se remettent en groupe et échangent sur leur classement (ils se remémorent pourquoi ils ont fait ce classement)</li> <li>- Mise en commun : montrer d'abord toutes les images que les élèves ont classées dans les mêmes couleurs puis parler des autres images.</li> <li>- Bilan : une même situation peut être ressentie différemment selon la personne concernée</li> </ul>
<p><b>Séance 4 : mise en place de scénettes</b></p> <p><b>Objectif : mimer une situation afin d'acquérir du vocabulaire sur les sentiments et émotions</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel des séances</li> <li>- Faire jouer à certains élèves 4 situations : les autres doivent deviner ce que chacun ressent</li> <li>- Au tableau, sur une affiche, on note les mots en lien avec chaque émotion</li> <li>- Bilan : un même mot/une même expression peut être dans plusieurs catégorie. Ex : déménagement</li> </ul>
<p><b>Séance 5 : mise en place de l'émomètre le matin en arrivant et au retour le midi (si besoin)</b></p> <p><b>Objectif : exprimer ses émotions grâce à un outil</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel des séances précédentes</li> <li>- Ecoute d'une musique en lien avec les émotions</li> <li>- Présentation de l'émomètre :</li> <li>- À quoi cela va servir : à exprimer ses émotions et voir ce que ressentent les autres</li> <li>- Pourquoi on fait ça : si un camarade est en colère, a peur, etc.... possibilité de lui en parler à une récréation. De temps en temps,</li> </ul>

	<p>possibilité d'en parler le matin pendant le temps d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quand a-t-on le droit de bouger son épinglé : tous les matins à l'accueil, au retour de récréation le midi avant de s'asseoir à sa place</li> </ul>
<p><b>Séance 6 : Mise en place de la boîte à messages</b></p> <p>(Laisser 2 semaines entre la séance 5 et la séance 6 afin que les élèves puissent se familiariser avec l'émomètre avant)</p> <p><b>Objectif : utiliser un outil pour favoriser le climat scolaire</b></p>	<p>Les règles (je veux en parler, je félicite) : sont créées avec les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment ça fonctionne ? (Quand sont lus les messages, ...)</li> <li>- A quoi ça sert ?</li> <li>- Comment l'utiliser ? (Si besoin dictée à l'adulte, utilisation des mots outils de la séance 4)</li> <li>- Problème de la classe</li> <li>- Mettre son nom et à qui est destiné le message</li> <li>- Respecter ses camarades</li> </ul> <p>Lecture des messages chaque semaine et résolution de problèmes si besoin grâce à l'expression des émotions et un travail sur l'empathie</p> <p>Petit cahier de suivi : sert à noter un problème et la solution qu'on y à apporter</p> <p>Prendre un exemple de problème, de compliment et d'idées (apportés par les élèves)</p>
<p><b>Séance 8 : bilan</b></p> <p>En mars</p> <p><b>Objectif : repérer l'évolution concernant les représentations des élèves</b></p>	<p>Refaire dessiner les élèves concernant les 4 émotions puis comparer avec leur dessin de la première séance</p>

## Annexe 2 : séquence sur les émotions en maternelle (PS/GS)

### I- Attendus dans les programmes du BO officiel du 26 mars 2015 concernant les émotions:

- 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.
  
- Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix. Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. 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.
  
- La pratique d'activités physiques et artistiques 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
  
- Les activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes...) sont caractérisées par la mise en jeu du corps et suscitent chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions

### II- Les grandes étapes de la séquence cycle 1 niveau PS- GS:

Séances	Déroulement et outils utilisés
<b>Séance 1 :</b>	<b>1) <u>En amont de la lecture d'album :</u></b>
- Définir et comprendre ce	- Présentation du personnage principal de l'histoire en réel :

qu'est une émotion

-Découvrir différentes émotions à travers l'album « la couleur des émotions »

Présentation de la marotte barbouillée. Faire décrire le monstre puis expliquer qu'il a un problème, qu'il ne se sent pas bien, qu'il est barbouillé. Demandez aux enfants ce qui a pu lui arriver ? (hypothèses des enfants)

2) Lecture du titre : « la couleur des émotions »

- Définir le terme « émotion » avec des mots simples :

Demander aux enfants puis définir ainsi : « Les émotions, c'est ce que l'on ressent à l'intérieur de nous, quand on est triste ou content ou en colère par exemple. On ressent des choses agréables ou désagréables dans notre corps. On peut aussi le voir à travers les expressions de notre visage, par notre attitude. »

*Demander aux élèves s'ils ont déjà ressenti des émotions, si oui lesquelles (si les élèves ne savent pas, ce n'est pas grave, ne pas en dire plus)*

3) Lecture de l'album :

**Lecture animée par l'adulte.** Leur faire deviner de quelle émotion il s'agit avec l'image et les prévenir lorsqu'une nouvelle émotion arrive afin que les enfants fassent bien la distinction entre chaque. Le but ici est de leur faire découvrir les différentes émotions et ce qui est associé à l'émotion. *(Pour qu'ils puissent bien observer, faciliter la compréhension, l'histoire a été recopiée au dos du livre afin que les enfants voient toujours les images et qu'ils puissent associer ce qu'ils entendent à ce qu'ils voient.)*

4) Après la lecture de l'album:

- Demander aux enfants ce qui est arrivé au monstre des couleurs

- Puis, pour que les enfants visualisent bien le rangement des émotions, des vrais flacons leur seront présentés et ils devront remettre chaque émotion de la marotte dans son flacon (remettre fil de couleur dans flacon) et coller l'étiquette qui correspond à l'émotion.

Ainsi, à la fin, les enfants visualisent bien les six émotions représentées dans le livre. Ces flacons seront mis à disposition des enfants dans la classe ; lorsqu'ils ont envie de manipuler, en temps libre, le matin à l'accueil ou bien au cours d'autres moments de la journée...

**Séance 2 :** Exprimer les quatre émotions principales (joie, peur, colère et tristesse) avec tout son corps à travers le mime.

**Activité 1 :** Demander aux enfants de se promener dans tout l'espace en marchant et quand je taperai dans mes mains, je vous donnerai une consigne : « Montrez-moi avec tout votre corps comment vous êtes lorsque vous êtes en colère. » (l'adulte peut participer avec eux).

Pour les PS, de grandes affiches extraites de « la valise des émotions », représentant les quatre émotions principales (la joie, la colère, la peur et la tristesse) sont disposées dans la salle pour les aider.



**Activité 2 :** Le jeu du miroir : Par deux (GS et PS), l'enseignant donne une émotion, l'un doit mimer l'émotion de l'autre, doit reproduire exactement les mêmes gestes, expressions tel un miroir. Puis inversement des rôles.

**Activité 3 :** « Devine quelle émotion je mime ? » Un enfant sera caché derrière un tapis, choisira un masque de « la valise des émotions » qu'il enfilera et avec son corps mimera l'émotion à ses camarades. Les autres élèves doivent trouver quelle émotion l'enfant a choisie.



**Activité 4 :** La ronde des émotions. Sur l'air du « Pont d'Avignon » faire la ronde des émotions avec les enfants. A chaque émotion nommée, les enfants doivent la mimer. (cf. comptine dernière page)

**Séance 3:** Reconnaître, nommer et différencier différentes émotions

**Activité sur la maison des émotions extraite de « la valise des émotions »**

Par petit groupe, trier et choisir à quelle maison d'émotion appartient cette situation : Différentes images plastifiées seront étalées devant eux sur une table illustrant des situations où le personnage vit une émotion : colère, tristesse, joie, peur auxquelles ils sont régulièrement confrontés. Le but est de

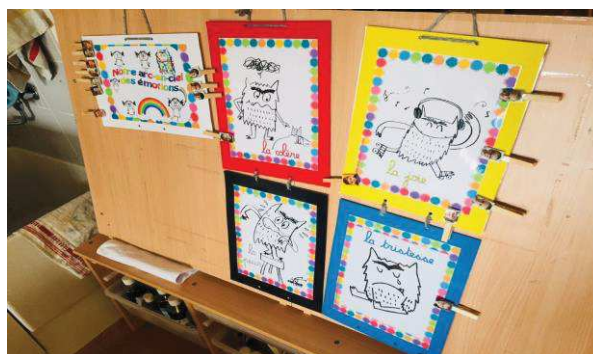


retrouver à quelle maison d'émotion cette situation appartient et d'expliquer pourquoi.



**Séance 4: Mise en place d'un émomètre**

Dans la classe, chaque enfant pourra, le matin, mettre son émotion du moment. A n'importe quel moment de la journée, il pourra la modifier selon les sentiments qu'il ressent, des événements qu'il a vécus dans sa journée. En tant qu'enseignant, nous devons être vigilant et attentif à ce que les élèves ressentent afin de pouvoir en reparler avec le groupe classe et favoriser le climat scolaire.



**Apprendre à gérer ses émotions au quotidien**

Travail sur du long terme : tout au long de la journée, cela passera par une observation fine de la vie de la classe. Ce sera à l'adulte d'être attentif aux sentiments des enfants et aux contextes dans lesquels ils peuvent s'exprimer afin de pouvoir reconnaître leurs émotions, les faire vivre pour qu'ils se sentent compris. C'est également à nous de montrer l'exemple et de les inviter à s'exprimer sur leurs émotions et verbaliser lors d'un conflit.

**Chaque semaine: lecture d'album**

Chaque semaine, après la récréation du matin, un temps sera réservé à la lecture d'une histoire en lien avec les émotions.

- Albums sélectionnés:
  - « La grosse colère » de Mireille d'Allancé
  - « Le loup qui apprivoisait ses émotions » Auzou Philippe
  - « Au pied, cauchemar ! » de Marie-Agnès Gaudrat

Plusieurs questions peuvent ainsi être posées à la fin de chaque lecture :

- Que se passe-t-il dans le livre ?
- Comment se sent tel personnage ?
- Pourquoi ?
- Vous est-il déjà arrivé la même chose ?
- Que s'est-il passé alors ?
- Comment vous sentiez-vous ?
- Qu'avez vous fait ?
- Sur l'image, comment voyez-vous que le personnage est en colère ?

## **4<sup>ème</sup> de couverture**

**Mots clés :** climat scolaire, violence, conséquences, influence, agir

### **Résumé en français :**

A travers ce mémoire, un questionnement a été soulevé concernant la relation entre le climat scolaire et les violences. C'est pourquoi, des éléments de définition viennent éclairer ces concepts afin de pouvoir les mettre en lien.

Ainsi, les recherches ont démontré que l'instauration d'un climat scolaire positif entraînait la diminution des comportements violents. De plus, des conséquences sur les apprentissages et le bien-être des élèves ont également été constatées.

En conséquence, il semble nécessaire d'agir sur le climat scolaire. Pour cela, différents facteurs ont été identifiés pour lesquels des actions peuvent être mises en place. De ce fait, trois hypothèses pour créer un climat scolaire positif ont été retenues. Des actions concrètes en lien avec ces hypothèses ont été mises en place puis analysées, dans le but de percevoir l'importance et la nécessité d'agir sur le climat scolaire.

### **Résumé en anglais:**

Through this thesis, a question was raised about the relationship between the school climate and violence. That's why, elements of definition come to enlighten these concepts in order to be able to put them in link.

Thus, research has shown that the establishment of a positive school climate leads to a decrease in violent behavior. In addition, consequences for student learning and well-being were also noted.

As a result, it seems necessary to act on the school climate. For this, different factors have been identified on which actions can be put in place. As a result, three hypotheses to create a positive school climate were retained. Concrete actions related to these hypotheses have been put in place and analyzed in order to perceive the importance and the need to act on the school climate.