



HAL
open science

L'empathie comme outil d'amélioration du climat scolaire et support d'apprentissages langagiers

Mathilde Bouilly

► **To cite this version:**

Mathilde Bouilly. L'empathie comme outil d'amélioration du climat scolaire et support d'apprentissages langagiers. Education. 2020. dumas-03121734

HAL Id: dumas-03121734

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03121734>

Submitted on 26 Jan 2021

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.



Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

L'empathie : de l'amélioration du climat scolaire aux apprentissages langagiers

Présenté par Mathilde Bouilly

Mémoire de M2 encadré par Aurélie Guitton

Sommaire

1. Introduction générale	1
2. État de l'art.....	3
2.1 Qu'est-ce que l'empathie ?.....	3
2.1.1. Définitions et différents types d'empathie.....	3
2.1.1.1. Définition.....	3
2.1.1.2. Les différentes sortes d'empathie.....	3
2.1.1.3. Les quatre dimensions de l'empathie.....	4
2.1.2 Comment fonctionne l'empathie et à quelles conditions ?.....	5
2.1.2.1. Le fonctionnement de l'empathie.....	5
2.1.2.2. Les conditions de l'empathie.....	6
2.1.3. Le développement de l'empathie chez l'enfant.....	7
2.1.3.1 Avant et après la révolution du neuvième mois.....	7
2.1.3.2 L'importance de l'environnement social.....	8
2.2 Le rôle de l'empathie à l'école.....	8
2.2.1 L'empathie de l'enseignant envers les élèves.....	9
2.2.1.1 Les neurones miroirs et la résonance empathique.....	9
2.2.1.2 La communication non violente.....	10
2.2.1.3 Les bienfaits d'une relation empathique.....	10
2.2.2 Développer l'empathie à l'école.....	11
2.2.2.1. Constat.....	11
2.2.2.2. Apprendre par le jeu.....	12
2.2.2.3. Le dispositif des messages clairs.....	13
2.2.2.4. Le jeu des trois figures.....	13
2.2.3 Amélioration du climat de classe.....	15
2.2.3.1 Le partage social des émotions.....	15
2.2.3.2 La coopération à l'école.....	16
2.3 L'apprentissage parallèle du langage.....	17
2.3.1 Quelques repères dans l'acquisition de la syntaxe.....	18
2.3.2 Quelques repères dans l'acquisition du lexique.....	18
3. Recherche.....	19
3.1 Méthodes.....	19
3.1.1. Participants.....	20
3.1.2. Organisation matérielle.....	20
3.1.2.1. Les supports de séances.....	20
3.1.2.2 Le support de l'étude.....	21
3.1.3. Déroulement.....	22
3.1.3.1. Travail introductif sur le vocabulaire des émotions.....	22
3.1.3.2 Le message clair.....	24
3.1.3.3 Le jeu des trois figures.....	25
3.2 Résultats.....	27
3.2.1 Données recueillies avant l'étude.....	27
3.2.2 Constats après le travail des émotions et des messages clairs.....	29
3.2.3. Attendus du jeu des trois figures.....	30
4. Discussion et conclusion générale.....	33
4.1 Recontextualisation.....	33
4.2 Analyse et validation ou invalidation des hypothèses.....	33
4.3. Limites et perspectives.....	36
4.3.1. Les limites de l'étude.....	36
4.3.2. Les perspectives de l'étude.....	37
4.3.3. Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant.....	38
4.4 Conclusion générale.....	39
5. Bibliographie.....	40
6. Annexes	

1. Introduction générale

Dès l'antiquité, la question du mode de traitement des émotions apparaît. Olivier Luminet (2008) indique qu'à cette époque, il existe deux manières de voir les choses. D'une part se trouvent les stoïciens qui pensent qu'il faut rester fidèle à sa raison et ne pas prendre en compte ses émotions car elles mènent à la frustration et à l'insatisfaction. D'autre part, les tenants de la catharsis appuient le rôle bénéfique de l'expression des émotions. Ces deux visions distinctes à propos des réactions aux événements émotionnels se perpétuent encore aujourd'hui. Nous nous demandons en effet s'il vaut mieux intérioriser ses émotions plutôt que de les exprimer. Au XXI^e siècle, nous vivons dans une société où les émotions sont encore taboues voire reniées. Michelle Larivey (1998), psychologue et psychothérapeute canadienne de la seconde moitié du XX^e siècle, parle alors de : « démystifier les émotions ». Selon O. Luminet, les définitions contemporaines considèrent l'émotion comme un système qui inclut à la fois des réponses psychologiques, comportementales et expressives, cognitives et expérientielles. Depuis une trentaine d'années, des études sont faites sur le thème des émotions, notamment en sciences cognitives et en psychologie, puis les neurosciences affectives et sociales s'intéressent aux émotions, aux sentiments et aux capacités relationnelles. Grâce à ces études, nous savons aujourd'hui que vivre et reconnaître ses émotions est nécessaire pour connaître la plénitude, pour être heureux et satisfait. Catherine Gueguen (2015a) affirme que des chercheurs ont montré que l'identification et l'expression des émotions est primordiale car elle permet d'apaiser notre cerveau émotionnel et permettrait biologiquement de réduire l'angoisse et l'anxiété. Les émotions nous constituent en tant qu'Homme et être sensible, elles traduisent un besoin et donnent des informations sur notre état psychique.

Les émotions permettent également de communiquer. Pour cela, le destinataire doit être à l'écoute et doit être susceptible de comprendre ce que veut dire et ce que ressent l'émetteur. Cela rejoint la notion d'empathie, qui se traduit généralement par la capacité à se mettre à la place de l'autre. Dans notre société actuelle et depuis toujours, l'Histoire a connu des événements atroces qui laissent paraître que l'Homme sait aussi bien faire preuve d'empathie qu'il sait aussi s'en détacher complètement. Comme le cite Serge Tisseron (2010), psychiatre et docteur en psychologie, au XX^e siècle : « le nazisme, le stalinisme et les guerres coloniales » montrent que l'être humain est parfois totalement dénué d'empathie et de toute sensibilité. Plus récemment, c'est ce dont témoignent aussi les horreurs commises par le terrorisme. L'Homme peut connaître des formes complexes d'empathie mais aussi n'en éprouver aucune. Dans notre société actuelle, qui peut paraître de plus en plus individualiste, le développement de

l'empathie, faculté essentielle à l'être humain et aux liens sociaux, a donc toute son importance. Elle est un réel enjeu car elle permet effectivement de pouvoir ressentir ce que ressentent les autres et de les comprendre. Les capacités empathiques des individus jouent un rôle majeur au sein d'une communauté et dans les relations humaines. L'empathie est devenue, depuis quelques années, un sujet d'étude important et une notion d'actualité. D'après de nombreux spécialistes, celle-ci devrait être développée dès le plus jeune âge. Il s'agit alors de s'interroger sur le rôle de l'École maternelle dans son développement. Différents dispositifs ont été créés pour favoriser l'éducation à l'empathie. Ces derniers ont plusieurs objectifs et utilisent le langage comme support d'apprentissage.

De plus, j'ai pu constater que dans ma classe de moyenne section, la plupart des élèves était très souvent en conflit. Le moment de la récréation est notamment un moment de règlement de compte, où bon nombre d'élèves viennent se plaindre à l'adulte au point qu'ils soient obligés d'attendre en file indienne pour raconter leur souci. Les enfants peuvent être violents, ils dénoncent et accusent leurs camarades. Ces différents types de conflits, bien que nombreux, parasitent l'ambiance de la classe. Cette situation désagréable plonge les élèves dans une atmosphère pesante, peu favorable aux apprentissages. Les enfants se sentent en compétition permanente et aucun lien de solidarité est établi entre eux.

Nous pourrions alors nous demander en quoi le travail sur l'empathie à l'école maternelle peut-il atténuer les conflits et améliorer le climat de classe tout en favorisant les apprentissages langagiers ? De là, comment ce travail permet-il de lier la gestion de la classe et l'apprentissage du langage ?

Pour répondre à cette problématique, nous pouvons émettre dès lors deux hypothèses :

- A propos de la gestion de classe : Le développement de l'empathie permet la réduction des conflits et donc un meilleur climat scolaire.
- A propos du langage : Les dispositifs mis en place pour gérer les conflits et développer l'empathie (messages clairs et jeu des trois figures) permettent parallèlement le développement de compétences langagières.

Dans une première partie, seront exposés différents travaux effectués à propos de l'empathie pour mieux la comprendre, nous verrons aussi comment la développer à l'école, et en quoi les dispositifs utilisés sont-ils favorables au langage. Ensuite, seront présentés l'étude réalisée et les résultats de cette dernière. Enfin, ces résultats seront discutés.

1. État de l'art

2.1 Qu'est-ce que l'empathie ?

2.1.1 Définitions et différents types d'empathie

2.1.1.1 Définition

Serge Tisseron (2010) explique dans son ouvrage, l'origine du mot-concept « empathie », qui est initialement issu du mot allemand « *Einfühlung* » mis en lumière par le philosophe, psychologue et auteur allemand Theodor Lipps, et qui se traduit par la « capacité de saisir de l'intérieur ». Ce dernier utilisera ensuite le mot grec « *empathia* » qui signifie plus précisément le fait de consacrer une forte attention à quelqu'un. C'est de là que les auteurs anglophones parleront d'« *empathy* » qui deviendra en français « empathie », cette capacité à ressentir les émotions des autres comme si c'étaient les nôtres. En effet, l'empathie est l'aptitude qui nous permet de nous mettre en partie à la place de l'autre, sans se confondre avec lui. Elle joue un rôle important dans les relations sociales. Ce n'est pas une émotion mais plutôt une capacité ou un état. Nous ne ressentons pas l'empathie mais nous sommes empathiques. Cette notion est à distinguer de celle de la sympathie, la compassion ou la contagion émotionnelle. Omar Zanna, docteur en sociologie et maître de conférences, travaille sur l'empathie depuis des années. Il la définit comme la compréhension de l'autre à distance. Selon lui, l'empathie ce n'est pas exactement se mettre à la place de l'autre car ce n'est pas possible, l'autre est toujours différent. Plus précisément, on se fait une idée de la représentation mentale d'autrui, et c'est différent. Il souligne le fait que nous pouvons imaginer l'état d'âme d'autrui mais bien sûr sans confondre avec le sien. Une personne empathique sait donc faire la différence entre ses propres émotions, ce qu'elle ressent personnellement, et les émotions des autres qu'elle peut aussi ressentir mais d'une autre manière. Là est la différence entre empathie et sympathie. Cette dernière notion correspondrait globalement à une confusion avec l'autre. C'est le cas souvent des jeunes enfants.

2.1.1.2 Les différentes sortes d'empathie

L'empathie est une capacité très complexe. Pour Serge Tisseron (2010) cette dernière a deux faces : l'une permet de se représenter le fonctionnement mental et affectif de la personne,

l'autre permet de ressentir leurs états émotionnels et sensoriels. Il s'agirait donc dans un premier temps d'identifier l'état d'âme de l'individu puis ensuite d'éprouver ses émotions. Serge Tisseron précise que ces deux facettes de l'empathie ne sont pas forcément liées. Certains peuvent donc connaître seulement la première face, ou uniquement la deuxième, ou bien les deux, et ce dans différentes mesures. Omar Zanna (2015) nomme ces deux sortes d'empathie de la manière suivante : **l'empathie cognitive**, c'est celle qui permet à l'enseignant d'anticiper la réaction de ses élèves en préparant son cours et imaginant comment ils vont pouvoir recevoir et comprendre la leçon ou l'exercice. Il se met à leur place. L'empathie cognitive permet donc de transmettre des savoirs en adaptant sa pédagogie. Cette dimension de l'empathie est positive mais elle peut aussi être négative. Par exemple, un manipulateur ou un harceleur fait preuve d'empathie cognitive envers sa victime. Il sait se mettre à sa place, dans sa tête pour voir comment elle fonctionne et donc avoir de l'emprise sur celle-ci. La seconde est **l'empathie émotionnelle** : elle ne peut être ressentie qu'en présence physique des individus donc en présence d'une autre personne car elle passe par le corps. Ce dernier est une forme de langage et communique des informations, de par nos mimiques, nos postures, nos mouvements. Il permet d'envoyer des signaux, que les autres vont percevoir comme des émotions, des sensations. Par exemple, si vous souriez, la personne en face aura tendance à sourire également, si vous pleurez peut-être cela lui donnera envie de pleurer. Cependant, nous savons distinguer nos émotions et celles des autres. Ce type d'empathie apparaît lorsque des personnes sont en interaction. Catherine Gueguen (2015a) évoque également l'auto-empathie. C'est le fait d'être sensible à ses propres émotions et ce serait d'ailleurs la première étape avant tout. Il s'agit d'être connecté avec ses émotions et de les accueillir quelles qu'elles soient, pour pouvoir ensuite faire preuve d'empathie cognitive et émotionnelle.

2.1.1.3. Les quatre dimensions de l'empathie

Serge Tisseron (2010), dans son même ouvrage énonce les quatre dimensions de l'empathie¹. La première est « **la capacité de ressentir les émotions d'autrui** » (2010. p 54). Cela nous permet d'être affecté et touché par nos semblables, de les comprendre également. Il ne faut cependant pas se sentir submergé par les émotions des autres. La deuxième dimension est « **la possibilité d'avoir une représentation de ses contenus mentaux** » (2010. p 54). Nous pourrions assimiler cela à l'empathie cognitive, elle « permet de déchiffrer la signification de

¹ Il reprend et cite le psychologue américain Mark Davis (1983) dans « Index de la réactivité interpersonnelle »

nombreuses situations sociales en comprenant la manière dont chacun s'y situe » (2010 .p 54), et pour cela elle est donc très utile. Ensuite, nous avons « **tendance à nous transposer en imagination dans différents personnages réels ou fictifs** » (2010. p 54) : ici on va au-delà de la compréhension de l'autre à travers son état mental, mais on s'identifie à eux. L'empathie que l'on peut éprouver pour l'autre se traduit par une projection de ses émotions personnelles sur l'individu. Enfin, « **la préoccupation de l'autre qui mobilise des comportements d'entraide** » (2010. p 54) est la dernière dimension de l'empathie. Elle nous pousse à aider et protéger les autres. Nous pouvons parler ici de la question de moral, c'est un choix que fait l'individu, et pour certains cette forme d'empathie est la véritable. Ces différentes dimensions permettent donc de percevoir les différentes facettes de l'empathie qui traduisent sont intensité. Nous allons donc maintenant voir comment elle fonctionne.

2.1.2 Comment fonctionne l'empathie et à quelles conditions ?

2.1.2.1. Le fonctionnement de l'empathie

Pour Serge Tisseron (2010), la capacité d'empathie est intrinsèque à l'Homme mais pas seulement. Elle se serait construite progressivement depuis l'existence des mammifères. Elle serait liée, comme l'énonce Serge Tisseron², à une sélection naturelle. Les mammifères qui auraient connu plus d'attention et de soins de la part de leurs géniteurs auraient davantage survécu et se seraient donc reproduits. Cette capacité d'empathie présente dans les relations se serait au fur et à mesure perpétuée et développée au cours des millénaires. Catherine Gueguen (2018) évoque également le caractère inné de l'empathie chez l'Homme. Elle ajoute cependant que par exemple, « beaucoup d'enseignants ne savent pas comment s'y prendre pour être empathique ». Pour elle, cela peut s'expliquer par le fait que pour être un adulte empathique, il faut avoir reçu de l'empathie étant enfant. Malheureusement, elle énonce qu'en 2014, l'UNICEF constate que bon nombre d'enfants se sentent majoritairement humiliés et cela bloque donc le développement de leur empathie. C'est pourquoi, beaucoup d'adultes ont du mal à pouvoir se mettre à la place des autres. Même si certains enseignants ont cette capacité naturelle d'empathie et de bienveillance, l'apprentissage de l'empathie à l'école est nécessaire pour accroître les compétences socio-émotionnelles. Pour cela, Serge Tisseron ajoute qu'il faut que l'enfant ait bénéficié d'empathie pour pouvoir la développer et en faire preuve vis-à-vis des

² en citant Frans de Waal (2010) « *L'âge de L'empathie* »

autres et de soi. Les parents notamment doivent s'intéresser profondément aux ressentis de leur enfant, il faut qu'ils éprouvent de l'empathie pour ce que leur enfant ressent à l'intérieur. L'empathie fonctionne donc par transmission, bien qu'elle fasse partie de chaque être humain.

2.1.2.2. Les conditions de l'empathie

Serge Tisseron (2010) explique que les conditions de l'empathie évoluent sans cesse et celle-ci est influencée par la société et le mode de vie dans lequel nous vivons. En effet, il expose le fait que la mondialisation pousse à la concurrence et s'y mêle le pouvoir et l'argent. Les objectifs économiques sont toujours plus élevés et les relations sociales sont généralement délaissées. Il ajoute que les enfants d'aujourd'hui vivent dans un monde où tout va plus vite et la technologie améliore sans cesse notre confort quotidien, que la violence et l'insolence sont parfois banalisées. Selon lui, cette culture favoriserait l'individualisation et l'égoïsme. Par conséquent, toutes ces évolutions changent les habitudes sociales et modifient la notion d'empathie. Comme le dit bien Serge Tisseron, la compassion, l'entraide et la solidarité sont des valeurs qui se perdent. Pour lui, il y a 3 conditions à l'empathie : dans un premier temps nous devons éprouver une émotion proche de celle de l'autre, ensuite il faut qu'il existe une relation causale entre ce que nous ressentons et les sentiments de l'autre, puis il faut que l'observateur partage son ressenti à l'autre, c'est-à-dire qu'il en ait conscience.

L'estime de soi est aussi une condition à l'empathie. Cela rejoint les propos de Catherine Gueguen, qui parle d'« auto-empathie ». Pour Serge Tisseron, il est également important d'avoir de l'empathie pour soi-même, de s'écouter, d'être attentif envers soi, de s'aimer. Il est impératif que l'enfant ou l'adolescent qui se construit ait avant tout de l'empathie pour lui-même. Le psychiatre ajoute que l'Homme connaît un désir de reconnaissance du moi intérieur, cela signifie que nous souhaitons être reconnu par les gens qui ont pour nous de la valeur et de l'importance. L'empathie est souvent réduite à l'ouverture et la réceptivité de l'autre mais nous devons aussi retrouver la question du partage, de l'échange et de la réciprocité qui sont essentiels.

En somme, l'adulte à la maison, et l'enseignant à l'école, doivent avoir une attitude bienveillante et gratifiante envers l'enfant, de sorte à ce qu'il puisse s'estimer, s'écouter, dans le but ensuite de reproduire ce comportement avec les autres et d'accepter de partager ce qu'il ressent. Nous allons donc maintenant nous intéresser à la manière dont se développe l'empathie chez le jeune enfant.

2.1.3 Le développement de l'empathie chez l'enfant

2.1.3.1 Avant et après la révolution du neuvième mois

Il y a plusieurs étapes de développement de l'empathie. Ces dernières sont énoncées dans l'ouvrage de Serge Tisseron (2010). Dès la naissance, le bébé est plutôt réceptif aux attitudes des adultes qui l'entourent. Les nouveaux nés, tout comme l'ensemble des mammifères, ont cette capacité d'imitation. Au-delà des gestes, le bébé est tout aussi capable d'imiter les émotions de l'adulte. Cependant, le nourrisson ne fait pas encore la différence entre ses propres sensations et celles des autres. C'est pourquoi nous pourrions nous demander si l'enfant fait réellement preuve d'empathie à ce stade-là. Serge Tisseron parle alors de « pré-empathie », et nous pourrions également parler de contagion émotionnelle. En effet, il n'a pas réellement conscience qu'il éprouve les sentiments de quelqu'un d'autre. Plus tard, il se détache de ce processus et vit alors ses propres expériences et ses propres émotions.

C'est durant le neuvième mois que l'attitude du nourrisson évolue grandement et change. Serge Tisseron appelle d'ailleurs cette période « la révolution du neuvième mois ». Il se questionne à présent sur ce qui produit les émotions d'autrui et ne se contente plus de suivre celles des autres. Pour cela, il observe tout ce qui se passe autour de lui et qui pourrait produire des réactions. Le jeune enfant cherche alors à interpréter les attitudes qui lui sont dédiées : un sourire, un regard... il comprend petit à petit ce qu'elles peuvent signifier. L'enfant commence à se décentrer. Serge Tisseron indique que selon certains chercheurs, les bébés accepteraient de partager les émotions des adultes dans le but d'entrer en communication avec ses derniers. Il est important de retenir que dans cette relation, l'adulte référent a un rôle de transmission important. Tout ce que l'enfant peut observer et ressentir chez l'adulte peut être automatiquement et inconsciemment reproduit par lui-même.

Plus tard vers 2 ans, l'enfant évolue davantage et commence à se soucier de l'autre, il est capable d'observer et d'être interpellé par une situation qui met un adulte ou un tiers en difficulté et de lui venir en aide. C'est ce dont témoignent des études allemandes, diffusées par France 2 en 2016. Dans ce reportage, nous pouvons constater grâce aux expériences filmées, que par exemple, le jeune enfant aide automatiquement l'adulte quand celui-ci fait tomber son crayon par terre et qu'il ne peut le ramasser. C'est une période où l'enfant prend conscience de lui-même et de son apparence physique, dans le sens où il va pouvoir se reconnaître dans un miroir. Là est le lien avec ces situations où il vient en soutien à autrui car il se voit à travers lui, puisqu'il commence à prendre conscience du soi. Dans son même ouvrage, Serge Tisseron énonce que

quand l'enfant approche des 5 ans, il va pouvoir se rendre compte que les autres pensent et ressentent des choses différentes et propres à eux. Sans entrer dans les détails, nous pourrions faire le lien avec de la théorie de l'esprit³, qui en d'autres mots signifie que l'enfant est capable de comprendre qu'un individu peut penser différemment de lui et avoir un autre point de vue.

2.1.3.2. L'importance de l'environnement social

Catherine Gueguen (2015a) affirme, que des études de neurosciences montrent que les capacités émotionnelles se développent uniquement en fonction de l'entourage de l'enfant. Durant les premiers mois voire les premières années de l'enfant, son cerveau n'est pas mature, cela signifie qu'il est en plein développement. A cette période, les relations qu'il a avec ses proches sont déjà motrices pour le développement global de son cerveau ainsi que ses émotions et son intelligence. L'enfant est un être en construction et les relations humaines sont primordiales à cette construction. Elle note deux points importants : les processus de gestions des émotions ne sont pas complètement fonctionnels tant que le cerveau de l'individu n'est pas pleinement mature. C'est pourquoi le jeune enfant ne sait pas réellement contrôler ses réactions émotionnelles et affectives. Aussi, le développement du cerveau est lié aux expériences que va vivre l'enfant. Ces considérations sur le développement et la maturation de l'enfant permettent de comprendre que le petit enfant n'a physiologiquement pas la capacité à gérer l'ensemble des situations et des émotions auxquelles il est confronté. Il ne peut réagir comme un adulte car ses structures et réseaux cérébraux ne sont pas encore suffisamment efficaces.

Nous savons à présent que l'enfant peut avoir une attitude empathique très tôt et se décentre progressivement. Il est intéressant de savoir ce qu'est l'empathie, comment elle fonctionne et comment cette capacité innée se développe chez l'enfant, pour pouvoir favoriser son apprentissage, notamment à l'école, en mettant en place les conditions nécessaires.

2.2 Le rôle de l'empathie à l'école

Après avoir étudié le fonctionnement de l'empathie, notamment chez l'enfant, nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont l'enseignant peut travailler l'empathie à l'école, et dans quelles conditions. Nous verrons également quels peuvent être les bénéfiques.

³ *Theory of Mind*,

2.2.1 L'empathie de l'enseignant envers les élèves

2.2.1.1 *Les neurones miroirs et la résonance empathique*

Catherine Gueguen (2015c) cite le neurologue italien Giacomo Rizzolatti à propos des neurones miroirs. Ce dernier découvre, avec son équipe, que « les neurones miroirs jouent un rôle dans l'imitation mais aussi dans le déchiffrement des intentions et des émotions d'autrui » (2015c. p.208). Ces neurones permettraient, par l'observation, d'exécuter une action par imitation de manière simultanée mais aussi ils permettraient de détecter l'intention d'une personne. Catherine Gueguen ajoute donc qu'« ils nous préparent à imiter [le] geste et à ressentir » ce qu'éprouve une personne (2015c p.208). Cela signifie que lorsqu'on observe une personne en mouvement, notre cerveau reproduit neurologiquement son geste et ce de façon automatique. Nous pourrions illustrer ce phénomène par un fait social qui est celui de bailler. En effet, lorsque nous regardons un individu bailler, nous baillons généralement au même instant. Les neurones miroirs prouvent alors que l'être humain fait preuve d'empathie en niveau physiologique, neurologique et psychologie. Notre cerveau nous permet bel et bien de ressentir ce que nous pouvons simplement voir et observer à travers une image où une situation réelle au travers d'une personne. Ils permettent de ressentir des émotions, y compris celles d'autrui. Ce sont les neurones miroirs qui activent des zones du cerveau et nous transmettent alors ces émotions.

Catherine Gueguen (2015c) aborde également la notion de « résonance empathique » que l'on pourrait représenter par une connexion entre le cerveau d'une personne et d'une autre. La résonance empathique est liée aux neurones miroirs qui s'activent par exemple lorsque l'on passe un moment agréable avec une personne. Comme l'auteure le souligne, en citant à nouveau Rizzolatti, les neurones miroirs permettent de comprendre l'autre non par la pensée mais par ce qu'il ressent. « Plus le système des neurones est actif plus l'empathie est forte » (p.211). Nous pouvons alors parler de contagion émotionnelle, qui est la première des quatre dimensions de l'empathie évoquées par Serge Tisseron. En effet, l'individu absorbe les émotions de l'autre sans forcément comprendre son état psychique et ses représentations mentales. L'individu ne cherche pas à se mettre à la place de l'autre, c'est ce qui pourrait distinguer la contagion émotionnelle de l'empathie. Catherine Gueguen illustre ce fait en expliquant que « quand les adultes crient, s'énervent, ces émotions sont transmises à l'enfant qui ressent ces mêmes émotions de colère, d'énervement. » (p.211).

2.2.1.2. La communication non violente

La résonance empathique et les neurones miroirs permettent donc de ressentir les émotions qu'éprouve la personne en face de nous. Si celle-ci est agacée, nous pourrions le devenir aussi. C'est pourquoi, l'enseignant doit savoir gérer ses émotions de sorte à ce qu'elles soient positives, pour la transmettre à ses élèves. Nous pouvons là en venir à parler de la Communication Non Violente (CNV). Elle est un processus de communication fondé par Marshall B. Rosenberg dans les années 1970, qui se caractérise par un langage bienveillant et réfléchi. Cela signifie que la communication est basée sur de l'écoute et n'est donc pas conflictuelle. Pour Catherine Gueguen, la communication non violente est un outil essentiel et constitue la base des relations humaines, notamment pour travailler l'empathie avec les enfants. Selon elle, les écoles qui pratiquent et adhèrent à la communication non violente sont reconnaissables : l'équipe enseignante est apaisée car les enseignants sont empathiques avec eux même, ils partagent et assument leurs émotions. Cela a un effet d'apaisement qui par conséquent, nourrit une relation empathique entre les enseignants et les élèves. Nous pourrions dire que cela se traduirait donc par une relation paisible entre l'enseignant et ses élèves, basée sur de l'écoute et de l'empathie.

2.2.1.3 Les bienfaits d'une relation empathique

Selon Catherine Gueguen (2018) l'attitude empathique de l'enseignant envers ses élèves se manifeste en aidant l'enfant à exprimer ce qu'il ressent en sondant par exemple quelle émotion le traverse. Cette extériorisation a pour fonction de soulager l'enfant et de lui apporter des solutions pour favoriser son bien-être. Des gestes réconfortants ou des attitudes de compassion peuvent accompagner ce moment de communication pour conforter davantage l'élève. Une relation empathique envers l'élève a des effets positifs. D'après Catherine Gueguen, une relation empathique enseignant – élève va modifier le cerveau de l'enfant, tant au niveau affectif qu'intellectuel. Cela va aussi avoir un impact positif sur ses capacités cognitives : compréhension, mémoire, motivation, apprentissages, créativité. De nombreuses études dans le monde ont montré que le développement des compétences socio-émotionnelles de l'enseignant avait un réel impact. Ces dernières permettent à l'enseignant de s'épanouir, et d'être plus compétent, mais aussi de les transmettre aux enfants. Catherine Gueguen souligne bien que dès la maternelle, les effets de cette transmission sont positifs. Travailler sur ses émotions permet à l'enfant d'être plus à l'aise en classe, de coopérer avec ses camarades,

d'aider les autres. Les enfants peuvent alors s'épanouir à l'école et cela se ressent sur les résultats des apprentissages. En conséquent, il y a de nombreux bénéfices, tant au niveau de résultats scolaires, que du comportement, mais aussi de la motivation, des apprentissages, et les compétences sociales. Omar Zanna (2015b) annonce que pour transmettre le savoir de la meilleure des manières, l'enseignant doit absolument faire preuve d'empathie. Il faut comprendre son public, ses élèves pour pouvoir enseigner. L'empathie est donc une des conditions de la transmission.

2.2.2 Développer l'empathie à l'école

Nous avons pu voir qu'une relation empathique entre enseignant et élèves avait toute sa place à l'école et qu'elle était bénéfique pour la gestion du groupe et les apprentissages. Nous allons pouvoir à présent, nous intéresser au développement de l'empathie à l'école, notamment à travers le jeu.

2.2.2.1. Constat

Lors de sa conférence, Catherine Gueguen annonce que 90 à 95 % des enfants ne reçoivent pas d'empathie à la maison. Elle constate aussi que malheureusement, en France, beaucoup d'élèves sont encore humiliés verbalement, sujet de honte, d'isolation et de dévalorisation. Ces élèves connaissent un mal-être à l'école, un manque de confiance en eux, ce qui engendre uniquement des effets négatifs. De plus, les punitions, les notes, les menaces créent des différences de traitement et des compétitions entre élèves. Dans un entretien diffusé à la télévision suisse, Omar Zanna (2017) évoque le fait que biologiquement, nous avons tous en nous une part d'empathie. Nous naissons tous avec une disposition à l'empathie, mais il faut l'apprendre, la développer et notamment dans le cadre de l'éducation. Cette capacité peut s'apprendre à n'importe quel âge, mais il est préférable de la développer dès le plus jeune âge pour que cet apprentissage persiste davantage. Il ajoute que nous parlons beaucoup d'empathie aujourd'hui car c'est un thème d'actualité, et car notre société en a besoin. Nous vivons dans un monde où nous sommes sans cesse confrontés aux relations sociales, et donc nous avons besoin de comprendre les autres. C'est pourquoi il est nécessaire d'enseigner l'empathie dès l'école primaire, et même à partir de la maternelle. Pour lui, la meilleure façon d'être empathique, que ce soit à l'école ou pour les adultes, c'est de rencontrer des gens différents et accepter cette différence en la comprenant. Enseigner l'empathie à l'école est un réel enjeu,

nous pouvons donc nous demander comment l'enseigner à des enfants, et plus particulièrement à de jeunes élèves ?

2.2.2.2 Apprendre par le jeu

D'après l'article « Travailler sur l'empathie » issu du site Réseau Canopé (2013), à l'école, il faut travailler sur l'empathie émotionnelle. Les émotions sont présentes en permanence au sein de la vie de classe et celles-ci ne sont pas toujours maîtrisées et contrôlées par les élèves. Ces derniers peuvent parfois devenir violents quand leurs émotions prennent le dessus sur le corps. C'est pourquoi il est important de travailler sur ses émotions et celles que peuvent ressentir les autres, pour mieux les comprendre, les maîtriser et vivre avec. D'après le Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, le programme de maternelle énonce l'enjeu suivant : « Apprendre en jouant » (p. 3). Il est énoncé également que le jeu favorise le langage, les liens sociaux et amicaux entre les enfants mais aussi qu'il « favorise la richesse des expériences vécues par les enfants » et « permet aux enfants (...) de construire des fictions et de développer leur imaginaire (...) d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés ». En effet, l'article de Réseau Canopé (2013) explique que l'enfant apprend en jouant et en imitant, cela est propre à son jeune âge. Il répète des mots, expressions de langage entendues, rejoue et mime des situations qu'il a vécues ou qu'il a vues dans son entourage. Si les enfants imitent si bien les gestes et les attitudes, c'est grâce à l'observation et aux neurones miroirs. Ceci leur permet d'apprendre. Toujours selon Réseau canopé (2013), à l'école, des jeux de rôle ou mises en scène peuvent donc être effectuées pour travailler l'empathie. Ces activités peuvent permettre aux élèves de vivre des situations permettant « d'accéder à la reconnaissance de l'autre, de s'ouvrir à l'autre. ». Ici l'enjeu est de recréer les conditions du développement de l'empathie pour favoriser l'enjeu du bien vivre ensemble. Il s'agit d'utiliser, à raison de plusieurs séances, le partage des émotions provoquées par la mise en scène, par des jeux de rôles, ou des activités théâtrales. Un dispositif appelé « Les messages clairs », permet l'autogestion des petits conflits par les élèves, et permet donc de développer l'écoute et l'empathie. Selon Eduscol (2015) ce dispositif a été « promu au Québec par Danielle Jasmin dans la mouvance de la pédagogie Freinet » (p. 1). Serge Tisseron a également mis en place un jeu théâtral qui se nomme « le jeu des trois figures » et qui permet, entre autres, de travailler l'empathie. Ces deux procédés vont être à présent développés.

1.2.2.3 Le dispositif des messages clairs

Le message clair est un dispositif souvent travaillé en Enseignement Moral et Civique à l'école élémentaire. Cependant en maternelle, cela relève de l'enjeu du « vivre ensemble ». Il permet d'apprendre à régler seul les petits conflits du quotidien. Le document Eduscol (2015), présente ses enjeux : l'expression des émotions grâce à des expériences de vie, et le développement de compétences transversales comme le langage. Les messages clairs devraient permettre également d'assurer un climat scolaire sain favorisant le vivre-ensemble et les apprentissages. Les objectifs d'apprentissage sont divers : développer la sensibilité à travers l'expression et l'identification des émotions, et dans le but d'apprendre à les gérer. Il vise aussi le développement des capacités d'écoute et d'empathie de sorte à renforcer le lien et l'appartenance à un groupe. En plus de l'aspect social, ce dispositif a également comme objectif de travailler différents aspects de l'oral : analyse, discussion, argumentation et confrontation des points de vue. Ces apprentissages se basent sur des situations quotidiennes de la vie réelle en classe.

Le message clair est formulé entre deux enfants : un enfant qui doit exprimer ses sentiments, ses émotions et verbaliser ce qui lui a posé problème, et un enfant qui est la source du malaise et qui apprend à tenir compte par empathie du point de vue de l'autre et de ce qui l'a dérangé. Le message clair peut se faire dans la classe, dans la cour, en tous cas dans un endroit spécifique et plutôt isolé. Il se déroule en plusieurs étapes courtes que cite le document Eduscol (2015) : je préviens l'autre, j'explique pourquoi, je dis ce que je ressens, j'exprime mon besoin, je vérifie que l'autre ait bien compris, et je propose une solution (réparation). Au préalable, deux pré-requis sont nécessaires : l'apprentissage des étapes énoncées plus haut, et l'apprentissage du champ lexical des émotions. Certaines limites sont à préciser, notamment le fait que ce dispositif ne sert uniquement à gérer les petits conflits, pour ceux qui relèvent de la violence ou de la sécurité d'un élève, ils doivent évidemment être géré par l'enseignant. L'adulte doit aussi être présent dans le cas où l'élève en tort ne respecte pas le message clair émis par son camarade. Selon Eduscol, ce dispositif apparaît comme un outil pertinent pour améliorer le climat scolaire notamment dans le premier degré.

2.2.2.4 Le jeu des trois figures

Le psychiatre Serge Tisseron et son équipe ont mis au point un jeu de rôle susceptible d'être pratiqué par les enseignants dès la maternelle. Il est appelé le jeu des trois figures, en

référence aux trois personnages du jeu : l'agresseur, la victime et le témoin. C'est une activité théâtrale où les enfants doivent mettre en scène ces trois personnages. Ce jeu a pour but premier de favoriser la reconnaissance et l'expression des émotions pour apprendre à mieux les gérer, de développer l'empathie chez l'enfant du fait que les enfants jouent tour à tour les trois rôles, ce qui leur permet de se mettre dans la peau de chaque personnage et de comprendre ce qu'ils peuvent ressentir, ainsi que de prôner la bienveillance à travers le respect et le non-jugement. L'application de ce jeu en classe nécessite une formation, car dans son document « *Le Jeu des Trois Figures, en classes maternelles, élémentaires et collèges, pour développer l'empathie dès l'enfance* » (2018), Serge Tisseron a établi des préconisations officielles. Tout d'abord, Le J3F a lieu une fois par semaine à raison d'une séance de 45 minutes qui se déroule idéalement par demi-classe. Le jeu est abordé en 5 phases, qui sont les suivantes.

Dans un premier temps, une phrase bien spécifique doit être énoncée aux enfants et répétée à chaque début de séance : « On va jouer comme au théâtre, et au théâtre, on fait semblant, on ne se fait jamais mal, les garçons peuvent jouer le rôle des filles et les filles peuvent jouer le rôle des garçons ». Ces consignes doivent être bien comprises et retenues par les élèves.

Dans un deuxième temps, il s'agit d'expliquer qu'en groupe nous allons inventer une histoire, à partir d'images vues sur les écrans. L'enseignant demande donc aux élèves quelles images les ont marquées dernièrement. Pour Serge Tisseron, il est important de partir d'images car les enfants sont de plus en plus confrontés abondamment aux images sans en parler. Elles permettent aussi d'éviter l'évocation de situations familiales qui n'ont pas leur place à l'école, et enfin elles peuvent mobiliser des « charges sensorielles et émotionnelles importantes » (2018 p.26). Serge Tisseron précise que cette étape permet de développer l'expression orale des enfants et leur socialisation puisqu'ils doivent lever la main pour participer et doivent écouter les interventions de ces camarades. Il ajoute qu'il ne s'agit pas de jouer et d'interpréter la scène et la situation en question, mais de s'en inspirer pour créer une histoire.

Dans la troisième phase, il s'agit donc de décontextualiser la situation choisie puis de construire une histoire avec les enfants. Le rôle de l'enseignant est ici de réduire la situation à un « squelette narratif » (p.28) comme le nomme Serge Tisseron. Le professeur généralise les personnages, et la situation pour que rien ni personne ne soit directement visé et ne garde que les éléments essentiels. Cependant, l'enjeu et la problématique de la situation doivent restés les mêmes. Suite à cela, les enfants peuvent imaginer une histoire et construire un scénario en désignant à chaque fois ce que le personnage ferait, ce qu'il dirait et l'émotion qu'il pourrait ressentir. L'auteur indique que les enfants proposent généralement une histoire au présent. L'enseignant doit alors reformuler leur propos au conditionnel, dans le but de créer « un temps de la fiction distinct du réel » (p.29).

De plus, l'enseignant doit veiller à limiter le nombre de personnages et à bien distinguer leur rôle. Il insiste aussi sur le fait qu'aucun rôle ne doit être muet, car les enfants ont besoin d'exprimer l'oralité de la violence pour qu'elle soit reconnue. Si les enfants ont des difficultés à construire une histoire, l'enseignant peut les aider en demandant : « Qu'est ce qui pourrait se passer après ? », « Où cela se passerait-il ? », « Quand ? » et « Comment ? ». **La quatrième étape** est la phase de jeu. Il est primordial de rappeler que les élèves participent sur la base du volontariat et qu'il ne faut en aucun cas obliger ni même inviter un élève à jouer. Il faut également rappeler que les volontaires devront obligatoirement jouer les trois rôles. C'est d'ailleurs le principe du jeu, le changement de rôles permettra aux enfants de développer une sensibilité pour des postures dans lesquelles il n'avait peut-être jamais été jusqu'à présent. Avant de commencer à jouer, l'enseignant demande aux élèves de résumer l'histoire, les actions et le scénario, et chaque enfant doit désigner son rôle avant de jouer et ce à chaque changement de rôle. Le jeu peut alors commencer et l'enseignant veille à ce que les actions et dialogues établis soient respectés. Certains enfants, bien qu'ils sachent s'exprimer peuvent être en grande difficulté au moment de mettre des mots sur leurs actions pendant le jeu. Il est donc important de mettre des mots sur les actions qu'ils accomplissent afin que leur sensori-motricité et leur discours soient liés. Enfin, **la dernière phase** est une phase très importante de gratification. Les élèves et l'enseignant applaudissent mais ne font aucun commentaire. Il est aussi souligné que « ne jamais inviter personnellement aucun enfant à parler de ce qu'il a ressenti en jouant » (p. 32 – 33) est une consigne fondamentale du jeu des trois figures, sauf si un enfant souhaite parler de lui.

2.2.3 Amélioration du climat de classe

Selon Réseau canopé (2013), l'éducation à l'empathie favorise le climat scolaire et constitue un « socle moral ». Nous allons voir que l'expression des émotions et le travail sur l'empathie seraient favorables à une meilleure cohésion de groupe, donc à meilleur climat scolaire.

2.2.3.1 Le partage social des émotions

Dans son ouvrage « Les émotions et leurs expressions », Anna Tcherkassof cite Jacques Cosnier : « *Sans émotions, pas de communication et sans communication, pas de société* ». Cela revient donc à dire que sans émotions, il n'y aurait pas de société, et que la communication est un facteur fondamental pour la cohésion du groupe. Une étude sur le partage social des

émotions et la cohésion de groupe⁴ a été menée par Magali Espitalier, Anna Tcherkassof, et Florian Delmas à l'université Pierre Mendès France de Grenoble. Cette étude reprend de nombreux auteurs et affirme que le partage social des émotions au sein d'un groupe favorise la cohésion des membres. Pour cela, il faut avant tout que les individus appartenant à ce groupe soient attentifs et réceptifs à l'échange. La communication et plus particulièrement la verbalisation sont des facteurs clés. Les auteurs ajoutent que « les croyances, attitudes et normes » (p.79) partagées par ces individus fondent l'attraction sociale et renforce le lien social. Les chercheurs de cette étude citent Rimé, Finkenaer, Luminet, Zech, et Philipot (1998), en expliquant que les expériences émotionnelles que vivent les individus sont partagées dans 88 à 96% des cas. Les membres de ce groupe vont alors se mettre à échanger, exposer leurs ressentis émotionnels. Le partage social des émotions est donc un phénomène répandu qui prend la forme, le plus souvent, d'une verbalisation. Lors de ces moments de partage social des émotions, les individus vont pouvoir ajuster leurs expériences émotionnelles vécues⁵. Lorsque des membres d'un groupe partagent les mêmes caractéristiques, et les mêmes normes, cela constitue la cohésion de groupe⁶. L'étude révèle que ce rapport entre cohésion de groupe et communication émotionnelle réduirait les tensions et conflits entre les membres d'un groupe social, car les membres y trouvent un espace de communication ouvert et sans pression⁷. Pour conclure, toujours issue de la même étude, les auteurs citent Hogg (1995), pour qui le facteur émotionnel et affectif au sein d'un groupe est « déterminant de la cohésion de groupe » (p.79). Plus le contenu de la communication est émotionnel, plus la cohésion augmente. Cela montre bien que la verbalisation de nos émotions est essentielle au sein d'un groupe social car elle permet de renforcer la cohésion et liens entre individus. En classe, le partage social des émotions au travers d'albums, de rituels, de jeux théâtraux peut donc favoriser cette communication et permettre un travail sérieux sur le langage. Aussi, cette cohésion de groupe peut mener à la coopération entre élèves.

2.2.3.2 La coopération à l'école

Dans son interview consacrée au climat scolaire, Sylvain CONNAC (2015), docteur en Sciences de l'Éducation, met en avant les avantages de la coopération à l'école. La coopération

⁴ Étude publiée dans l'ouvrage « Émotions, interactions et développement » de COLETTA et TCHERKASSOF

⁵ Rimé et al. 1998

⁶ Turner, Hogg, Smith, 1984

⁷ Festinger, 1950

demande de l'organisation, et des règles strictes à respecter : chuchotement, répartition du matériel, etc, car sans cela, elle mène aux échanges conflictuels, aux bruits et va à l'encontre de l'amélioration du climat scolaire. La coopération permet aux élèves de ne plus être seuls face à la difficulté. Cela crée alors une situation d'entre-aide, de partage entre l'aidé et l'aidant et permet d'augmenter le temps d'apprentissage. Un des points fondamentaux à ces situations de coopération, c'est que l'élève se sent automatiquement valorisé, il n'est plus dans l'échec. Elles développent la capacité d'altruisme, c'est-à-dire cette capacité à se dévouer pour les autres, à aider en faisant preuve de bienveillance, et ici se rejoint la notion d'empathie. L'élève peut se mettre à la place de ses camarades pour leur apprendre ce que lui a déjà compris. Par conséquent, nous développons au passage les fondamentaux de la citoyenneté, qui sont la solidarité et l'entre-aide. Le travail sur l'empathie participe donc amplement à l'amélioration du climat de classe car il permet la mise en œuvre d'une bienveillance collective et d'une coopération entre les membres du groupe.

La connaissance de ses émotions et le développement de l'empathie sont donc des notions importantes dans le monde de l'école. La gestion des émotions par chacun favorise la socialisation et l'empathie, tandis que l'expression de celles-ci favorise la cohésion de groupe. A l'école, le climat de classe s'améliore, ce qui laisse place à un environnement favorable aux apprentissages. De plus, pour travailler ces notions, nous nous rendons bien compte que le langage est un outil essentiel. En effet, la reconnaissance et le partage des émotions peut passer par la verbalisation et la communication de ces dernières. Les dispositifs du message clair et du jeu des trois figures sont notamment basés sur des échanges. Alors, l'apprentissage et la construction du langage sont tout aussi importants et ils sont intimement liés au travail sur l'empathie. Pour cela, dans cette troisième et dernière partie, nous allons énoncer quelques repères fondamentaux de l'acquisition du langage et de son apprentissage à l'école.

2.3. L'apprentissage parallèle du langage

L'apprentissage du langage est un processus long et progressif. L'enfant acquiert son vocabulaire et le principe de la syntaxe en grande partie grâce aux échanges qu'il a avec son environnement social.

2.3.1 Quelques repères dans l'acquisition de la syntaxe

L'élaboration qualitative du langage est plutôt lente. Le document Eduscol (2016) relate le fait que l'enfant perçoit et apprend le langage grâce aux discours des adultes qu'il entend. Ces derniers traduisent les effets prosodiques et intonations qui structurent les phrases en unités distinctes. L'enfant doit être attentif à l'ordre des mots qui détermine le sens de la phrase, généralement construite sur le modèle sujet-verbe-complément. D'après Philippe Boisseau (2015), l'enfant de 3 ans va passer du mot phrase ou phrase à deux mots à la phrase élémentaire de l'oral de type : pronom + groupe verbal, puis va diversifier ses pronoms et utiliser différents temps (présent, passé composé, futur aller). A cet âge, Philippe Boisseau remarque aussi l'apparition du présentatif : C'est + groupe nominal, puis la reprise pronominale du groupe nominal sujet. Ensuite, vers 4 ans, l'enfant utilise des formes syntaxiques plus complexes avec par exemple : « parce que », « infinitif + que », le « qui » relatif, des petits mots de liaison, puis le gérondif. De plus le système temporel utilisé s'élargit. A 5 ans, le langage se complexifie encore, et ce notamment grâce à des connecteurs logiques précis et des questions indirectes et relatives. A cet âge, l'enfant fait des phrases d'environ 5 mots. D'après Sinclair et Bronckart (1972), la structure canonique des phrases « simples » serait acquise vers l'âge de 6 ans. Ils concluent grâce à leur expérience qu'avant 3 ans et demi, les enfants sont indifférents à l'ordre des mots. Philippe Boisseau (2015), insiste sur le rôle essentiel des professeurs des écoles et adultes de l'école qui doivent utiliser un langage de référence, précis et correct, de sorte à permettre le travail de la syntaxe. Cette dernière est pour lui une priorité dans l'apprentissage du langage car sa maîtrise est complexe et demande un exercice fastidieux. En effet, l'enfant doit apprendre à utiliser les bons pronoms, les systèmes de temps, des mots de liaisons ou des adverbes qui témoignent de la complexité de la phrase. Cela demande donc un effort mental conséquent. Philippe Boisseau propose donc de mettre en œuvre une programmation syntaxique pour la maternelle. Pour lui, ce travail syntaxique permet ensuite le travail du vocabulaire.

2.3.2 Quelques repères dans l'acquisition du lexique

Concernant le vocabulaire, il faut savoir que le nombre de mots compris par l'enfant (vocabulaire passif) est bien supérieur au nombre de mots utilisés (vocabulaire actif). Néanmoins, la quantité de mots utilisés accroît rapidement. Selon Philippe Boisseau (2015), à trois ans, un enfant connaît 750 mots, à quatre ans 1 750 mots, puis 2 500 mots pour les 5 ans. Selon le guide Eduscol (2020), les enfants apprendraient en moyenne 10 mots nouveaux par

jour. Évidemment c'est une moyenne car à cet âge, l'apprentissage du langage est plutôt hétérogène. Le cycle 1 (3-5 ans) correspond donc à une période d'explosion lexicale. C'est le moment idéal pour aider tous les enfants à élargir leur capital lexical. Le guide affirme que le rôle de l'école maternelle est « d'enrichir le langage de l'élève, de systématiser l'étude du lexique et de la langue » (p.5). Pour cela, les mots doivent être, dans un premier temps, travaillés dans un contexte précis, ce qui permet d'en comprendre le sens, puis ensuite il s'agit de réutiliser les mots dans d'autres situations, car apprendre de nouveaux mots c'est explorer leurs possibilités sémantiques. L'enseignement du vocabulaire doit trouver un équilibre entre la compréhension des mots en contexte et la réutilisation efficace des mots appris en dehors du contexte d'apprentissage. Le document Eduscol (2016) précise que pour favoriser la mémorisation du vocabulaire en maternelle, il est préférable de regrouper les termes autour d'un même thème. Pour être mémorisés, les mots ont besoin d'être réactivés, et pour cela il est important d'utiliser des outils récapitulatifs. Le vocabulaire doit d'abord être en relation avec le vécu et les intérêts des enfants, ce doit être avant tout des mots désignant les réalités quotidiennes qui les entourent. Les séquences s'orienteront donc progressivement vers des éléments plus abstraits, en rapport avec leur expérience comme l'expression des émotions. D'après le guide Eduscol (2020), à l'École, l'enseignement du lexique est un apprentissage continu et quotidien travaillé grâce aux différents échanges journaliers, aussi grâce aux histoires que l'enseignant peut raconter ou lire. Le guide précise que c'est autour de 4 ans que les enfants découvrent que les personnes pensent et ressentent. Ils commencent donc à agir sur autrui par le langage et à se rendre compte de l'effet qu'une parole peut provoquer. En fin d'école maternelle, il est attendu des élèves qu'ils sachent, entre autres, s'emparer du vocabulaire travaillé en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières, réutiliser dans un autre contexte les mots appris dans un certain contexte. Diverses occasions et situations quotidiennes de jeux, de conversations, peuvent permettre à l'élève de ritualiser certaines paroles utilisées dans des occasions précises. Elles fournissent des moments propices à la mémorisation de mots et de structures syntaxiques.

3. Recherche

3.1. Méthodes

En raison de la situation sanitaire du printemps 2020, l'étude n'a pas pu être terminée et n'a donc pas été menée comme prévu. Dans cette partie, seront présentés le travail introductif sur

les émotions et le dispositif du message clair qui ont pu être effectués. Cependant, la mise en place du jeu des trois figures, dispositif essentiel de cette étude, n'a pas pu être réalisé. Sa présentation relève donc de la manière dont ce jeu aurait dû être abordé en classe.

3.1.1. Participants

Cette étude a été réalisée avec un groupe-classe de 27 élèves de moyenne section, dans une école de village. Cette classe regroupe 12 filles et 15 garçons, tous âgés de 4 à 5 ans. L'étude va porter sur le groupe-classe dans son ensemble. Dans cette classe, un grand nombre de conflits de tous genres sont constatés très régulièrement, ce qui entrave parfois les apprentissages. L'entre-aide et la bienveillance envers l'autre n'est pas présente.

3.1.2. Organisation matérielle

3.1.2.1 Supports de séances

L'**album « La couleur des émotions »** (annexe 1) relate six émotions basiques que peuvent connaître des enfants de 4 à 5 ans : la colère, la peur, la tristesse, la joie, la sérénité, l'amour. Il permet de les décrire et de les comprendre. Chaque émotion est représentée par une couleur : la colère en rouge, la peur en noir, la tristesse en bleu, la joie en jaune, la sérénité en vert et l'amour en rose. Il fera l'objet d'une discussion avec les enfants autour des questions suivantes : qu'est-ce qu'une émotion, quelle émotion avez-vous retenue, comment se manifeste-t-elle ? A propos du **rituel** (annexe 2), le matériel utilisé est le suivant : 6 vases pour chaque émotion avec le monstre des couleurs qui correspond et des petits cubes colorés. Pour le dispositif des **messages clairs**, une vidéo de présentation du dispositif est diffusée aux enfants (annexe 5). Elle montre des enfants qui mettent en scène des situations de discorde, et où ils règlent ensuite cette situation en faisant un message clair. Cette vidéo permet aux enfants de se rendre compte de l'enjeu du dispositif, et des différentes étapes de mise en œuvre. Le fait que ce soit des enfants leur permet de s'identifier à eux, et de pouvoir à leur tour faire des messages clairs. Tout est dit avec des mots simples et adaptés à leur âge. Aussi, des images représentent les différentes étapes choisies pour faire le message clair : se calmer, dire au copain que nous voulons lui faire un message clair, dire ce qu'il a fait et qui ne nous a pas plu, dire son ressenti, demander si le copain a bien compris, puis l'étape où l'enfant générateur du conflit s'excuse. (annexe 3). Ces images sont affichées en permanence au tableau du coin regroupement, et

rappeler plusieurs fois. Elles permettent la concrétisation du dispositif et la mémorisation des étapes à suivre. Enfin, pour ce qui est du **jeu des 3 figures** : une première vidéo de théâtre joué par des enfants permet d'analyser, avec les élèves, les règles du jeu théâtral (annexe 6), une autre vidéo de présentation du jeu avec une mise en scène faite par des enfants est choisie (annexe 7). Enfin, trois cartes représentant chacune les trois différents rôles du jeu : victime, agresseur, témoin sont créées pour permettre d'imager les personnages.

3.1.2.2 Le support de l'étude

Une grille d'observation des différents types de conflits à comptabiliser est prévue avant l'étude et après l'étude. Cette grille reste la même. Sont notés également, le moment de la journée (matin, après-midi), le lieu (en classe, au vestiaire, en récréation) et éventuellement la durée du conflit. Cette comptabilisation va permettre de comparer le nombre de conflits avant le travail sur le message clair et le jeu des trois figures permettant de travailler l'empathie. La comptabilisation des conflits avant l'étude a été faite sur quatre jours.

Dans ces grilles, voici les différents types de conflits retenus : les **conflits verbaux** (« Il m'a dit ça »), par exemple, j'ai pu relever ces paroles d'élèves : « il m'a dit crotte », « il m'a dit que j'étais petite ». Elles sont visiblement perçues comme des insultes pour l'élève qui les reçoit. Ces interpellations ont surtout lieu dans la classe et dans le vestiaire, puis dans la cour et à tout moment de la journée. Nous retrouvons également des **conflits physiques** (« Il m'a fait ça »), par exemple, j'ai pu relever ces propos : « il m'a poussé », « il m'a fait tomber », « il m'a fait mal », « il m'a tiré la langue », « il m'a tapé dans le dos », « il m'a donné un coup de poing ». Ce type de conflit a lieu principalement dans la cour au moment de la récréation, mais aussi dans le vestiaire quand les élèves se changent, quelques fois dans la classe, notamment au moment de la mise en rang pour aller en motricité ou bien à l'accueil quand les enfants doivent partager les jeux et le matériel. Ensuite, sont notés les **exclusions** : certains enfants refusent de jouer avec d'autres, en classe, mais surtout dans la cour, sous prétexte que quand ils jouent avec eux ils les embêtent ou ils ne respectent pas les règles, ou tout simplement parce que le chef de groupe ne veut pas. Souvent, c'est un seul enfant qui est exclu, parfois c'est un petit groupe qui est exclu par un autre. Ces conflits ont lieu à la récréation, quand les enfants jouent librement. Les **rapports de faits et paroles** sont aussi un type de conflit relevé dans la grille, En effet, de nombreux élèves rapportent les faits et paroles d'autres enfants, notamment ceux qui leur paraissent répréhensible et punissable, même si cela ne les touche pas directement. Ceci se déroule en permanence à l'école, à n'importe quel moment. Enfin, un autre conflit est relaté,

celui du **prêt du matériel**. C'est le cas quand un élève ne veut pas partager le matériel, il va arracher le jeu des mains, ou prendre discrètement le matériel d'un autre (ex : ballon, pneu en plastique, crayon, effaceur pour ardoise, album jeunesse, jeu dans la classe, etc.). Ces faits se déroulent principalement en récréation, parfois en classe lors des ateliers.

Voici la grille vierge de comptabilisation des conflits en fonction de leur nature :

Types de conflits / Dates	Conflits verbaux	Conflits physiques	Exclusions	Rapports de faits / paroles	Prêt du matériel
Jeudi					
Vendredi					
Jeudi					
Vendredi					

Le lieu, le moment de la journée, et la durée des conflits peuvent être annotés dans la case.

3.1.3. Déroulement

Un tableau de séquence a été réalisé pour résumer le déroulement de cette étude (annexe 4).

3.1.3.1. Travail introductif sur le vocabulaire des émotions

Pour travailler l'empathie, il semble primordial qu'avant tout l'enfant sache qu'en tant qu'être humain nous ressentons des émotions et des sensations qui nous traversent quotidiennement, comme la joie, la tristesse, la peur, la colère, la sérénité, et ne sont pas provoquées et vécues de la même manière par les autres. Elles sont personnelles mais elles sont bien toutes présentes dans chacun d'entre nous. Il s'agit donc dans un premier temps de connaître et d'identifier les émotions principales. Il est important de pouvoir mettre des mots sur ce que nous ressentons pour pouvoir le vivre pleinement et pour apprendre à gérer ses émotions.

Pour commencer, il est important de lister les mots de vocabulaire que les enfants vont devoir apprendre, et ce en fonction d'un thème : les émotions. Les mots à travailler sont ici uniquement des noms : *émotions, colère, peur, joie, tristesse, sérénité et amour*. Ces mots sont abstraits pour des enfants mais ils représentent des concepts qu'ils côtoient tous les jours. C'est important pour eux d'apprendre des mots dont ils vont pouvoir se servir. Ces termes sont les

émotions relatées dans l'album support « La couleur des émotions », album phare de cet apprentissage. La lecture est alors une phase de découverte où les élèves découvrent les nouveaux mots dans le contexte de l'histoire. Cet album permet de cibler le lexique à travailler. Ensuite, le vocabulaire est expliqué lors d'une discussion autour de l'album : « Qu'est-ce qu'une émotion ? ». L'enjeu est de se rendre compte des représentations des élèves et de partager ce qu'ils savent sur le sujet. Ils sont sollicités pour nommer et désigner, redire les mots, les expliquer, échanger collectivement pour partager des définitions et les ajuster. A ce moment-là, le langage est donc spécifiquement travaillé. Suite à cela, une activité sur les mimiques est effectuée en groupe classe. Il s'agit de faire deviner une émotion à ses camarades grâce l'expression du visage. Ces expressions sont tour à tour décrites et explicitées à l'oral. Ce jeu est repris plusieurs fois en classe lors de regroupement.

Enfin, le lexique est réinvesti quotidiennement lors du rituel des vases à émotions qui est placé dans un coin précis de la classe. Six petits vases représentent chacun une émotion. Il permet aux enfants d'exprimer leur émotion en choisissant un petit cube de la couleur de l'émotion qu'ils ressentent (en référence à l'album) en le mettant dans le vase associé à tout moment de la journée. Suite à cela, l'enseignant prévoit un petit temps d'échange collectif qui permet simplement de savoir qui a mis un cube et lequel, sans entrer dans l'explicitation. Ce moment a pour but de se rendre compte que les autres ressentent également des émotions, qui peuvent être différentes ou similaires à nos ressentis personnels. Ensuite, l'enseignant peut aller voir un élève pour qu'il lui explique pourquoi il a mis ce cube dans le vase. Cet échange privilégié entre l'enseignant et l'élève peut être perçu comme un signe d'empathie de l'enseignant envers l'élève. En effet, ce dernier va réaliser que son professeur s'intéresse à lui, et exclusivement à lui pendant ce temps. Il l'écoute, et essaye de le comprendre. L'enfant va alors percevoir l'empathie de l'adulte vis-à-vis de lui. De là, peut se produire l'effet des neurones miroirs décrit par Catherine Gueguen. L'élève va pouvoir reproduire l'attitude de l'adulte envers ses camarades. De plus, il est précisé dans le Guide Eduscol 2020, que les jeux fabriqués en classe autour d'un corpus de mots sont favorables. Dans ce cas, ce rituel quotidien permet de mémoriser les différents mots qui représentent les émotions de l'album. Le but est la réutilisation et la remise en jeu du vocabulaire dans des contextes et des situations de productions langagières diverses. En parallèle, ce travail s'appuie également sur un réseau de lectures autour du sujet. En effet, durant cette période, la lecture d'album sera centrée sur les émotions. La littérature jeunesse fait partie des activités intéressantes pour mobiliser du lexique. Le document Eduscol (2016) énonce que la lecture d'albums permet de créer des réseaux entre les mots qui sont répétés plusieurs fois par l'enseignant et ensuite repris par les enfants, à

l'occasion des rappels de récits par exemple. La répétition est essentielle pour travailler la mémoire des élèves de maternelle. Les diverses lectures sur ce sujet permettent aussi différentes entrées pour comprendre le sens du mot car le contexte est différent en fonction de l'histoire. Cette phase introductive sur le vocabulaire des émotions est pratiquée en demi-groupe (14 élèves) pour permettre à la fois une écoute collective et un échange productif qui permet de donner la parole à chaque élève. Le guide Eduscol (2020) souligne qu'une séquence d'apprentissage peut être composée de quatre phases. Premièrement : « installer l'univers de référence » et deuxièmement « rencontrer des mots nouveaux à comprendre et à utiliser » c'est l'objectif de la lecture d'albums. Ensuite, « structurer le vocabulaire en construisant des traces des apprentissages », et « réutiliser les mots en situation de production autonome ». C'est ici le but du rituel et des dispositifs qui vont suivre.

3.1.3.2. Les messages clairs

Dans un premier temps, l'enseignant expose aux élèves un constat, en leur disant qu'il y a beaucoup de conflits notamment en classe, en récréation, dans le vestiaire. Par la suite, il explique donc que nous allons mettre en place un nouveau dispositif, « Les messages clairs », qui va leur permettre de régler seul leurs petits conflits. Nous utilisons les messages clairs pour les petites disputes de tous les jours, les conflits qui ne sont pas dangereux, que l'on peut régler seul. Pour introduire le dispositif et le faire comprendre aux élèves, l'enseignant montre une vidéo explicative qui met en scène des enfants en train de faire des messages clairs (annexe 5). Pour une classe de moyenne section, les étapes sont à adapter à l'âge des élèves. Nous savons que les enfants de 4 à 5 produisent des phrases simples d'environ 5 mots. Les phrases énoncées dans les différentes étapes doivent donc être relativement simples et courtes. Cependant, il est important de garder une structure de phrase rigoureuse pour que l'enfant progresse. Les étapes retenues pour l'étude sont les suivantes : premièrement, l'enfant doit se calmer. Deuxièmement, il prévient l'autre en lui disant « Je voudrais te faire un message clair ». Ici, l'enfant va apprendre à utiliser le temps du conditionnel pour exprimer un souhait. Troisièmement, il explique ce qui l'a dérangé. Par exemple : « Quand tu m'as poussé », « Quand tu me suis », « Quand tu fais du bruit », etc. Dans cette phase, l'enfant va apprendre à s'expliquer, et commence donc par exprimer la cause du problème. Quatrièmement, l'élève dit ce qu'il ressent : « ça me rend triste, ça me fait de la peine », « ça m'a fait mal », « ça me met en colère ». L'enfant doit alors se justifier et expliquant les effets et conséquences de l'acte. Dans cette phase, l'expression des émotions à toute son importance, d'où l'intérêt du travail

introductif sur le vocabulaire. Pour conclure son message clair, l'enfant va devoir énoncer la question « As-tu bien compris ? ». Il va percevoir la caractéristique de l'interrogation avec l'inversement du sujet et du verbe. Si oui, le conflit est réglé, les enfants peuvent se serrer la main. Si non, ils viennent vers l'enseignant pour régler le problème, de la même manière si un copain se moque ou n'écoute pas. Pour mémoriser ces différentes étapes, l'enseignante a prévu des vignettes qui représentent chaque étape du message clair. Elles sont affichées au tableau et rappelées régulièrement (annexe 3).

3.1.3.3. Le jeu des trois figures

Serge Tisseron (2019) affirme que ce jeu théâtral est complètement adapté à l'École puisqu'il répond à de nombreuses attentes des programmes et recommandations ministérielles, notamment pour des maternelles. Le psychiatre indique que le langage et la socialisation sont les deux impératifs majeurs du cycle 1 et que ce jeu est donc un parfait outil pour travailler ces deux compétences. Cependant, la mise en place de ce dispositif demande une formation spécifique. Celui pratiqué en classe aurait donc dû être une inspiration du jeu de Serge Tisseron. Le lancement du jeu était prévu comme un prolongement en période 4 mais n'a pas pu être abordé en classe, la mise en œuvre prévue est la suivante.

Pour commencer, une première phase sur le jeu théâtral devait être faite. Il s'agit dans un premier temps d'expliquer aux élèves que nous allons apprendre un nouveau jeu, un jeu théâtral, et que cela signifie que nous allons devoir jouer des petites scènes comme au théâtre, ou au cinéma. L'enseignant prévoit une prise de représentation en demandant aux élèves si quelqu'un sait ce qu'est le théâtre, et qui a déjà vu du théâtre. Ensuite, une vidéo devait être montrée aux enfants (annexe 6). Elle montre des enfants qui jouent différents rôles sur une scène et a pour but d'aider à établir ensemble les règles du jeu en décryptant les spécificités du théâtre, par exemple, en se demandant si les enfants sont réellement les personnages (ex : un docteur), s'ils ont vraiment mal ou s'ils font semblant. Cela permettrait de conclure en disant que tout est fictif, qu'ils ont inventé un personnage et ont appris un texte. De là, vont émerger quatre règles du jeu semblables aux préconisations officielles, à fixer à chaque séance : nous jouons comme au théâtre ou au cinéma, cela signifie que l'on fait semblant et on prend conscience que tout ça n'est que pour du faux. Nous faisons semblant de se taper, de s'embrasser ou de se battre. Nous évitons de nous toucher et on ne se fait pas mal. Enfin : si on est un garçon on a le droit de jouer le rôle d'une fille et vice versa. Ensuite, toujours dans la même phase, l'enseignant montre une vidéo qui présente le jeu des trois figures par des enfants

qui se mettent en scène (annexe 7). L'enseignant précise alors que nous allons aussi jouer au théâtre mais en reprenant des situations de la vie quotidienne de l'école, notamment des conflits. J'ai fait le choix de ne pas partir d'images comme le préconise Serge Tisseron mais de partir d'une situation réelle, qui s'est déroulée au sein de l'école et non dans le cadre personnel intime et familial de l'enfant afin d'éviter de provoquer du mal-être, pour que par exemple des situations personnelles ne soient pas évoquées en collectif. Il me paraissait compliqué de partir d'images vues sur écrans car cela demande de faire appel aux souvenirs des enfants, qui peuvent parfois être lointains et flous et donc difficiles à raconter clairement aux autres. De là, la situation pourrait être difficile à exploiter. Ces situations peuvent donc être des situations qui ont marqué, blessé, touché les élèves, dans la cour, dans la classe ou à la cantine. Elles peuvent être des situations qui ont poussé les élèves à faire un message clair par exemple. Les enfants peuvent être guidés avec des questions pour le choix d'une situation. Bien entendu, il ne s'agit pas de reproduire une scène qui s'est effectuée à l'école, mais de s'en inspirer et se demander quel sentiment a pu éprouver un élève et pourquoi, et en mettant par la suite en place un dialogue et un jeu de rôle avec une mise en scène. Dans cette première phase, les échanges collectifs oraux entre les élèves sont très fréquents. Il paraît important de rapporter les propos de Serge Tisseron lorsqu'il met en lumière le lien entre son dispositif et les programmes de maternelle. Du point de vue de la socialisation, ce jeu répondrait selon lui aux attentes ministérielles dans le sens où le langage est ici un outil pour jouer, et favoriser la socialisation et le vivre ensemble. Ce jeu de rôles permet effectivement de faire respecter les règles du bien vivre ensemble : les élèves lèvent le doigt pour participer et prendre la parole, ils écoutent leurs camarades.

Dans une deuxième phase, qui se déroulerait, en théorie, le lendemain, il était prévu que l'enseignant rappelle les règles d'un jeu théâtral avec les élèves comme le préconise Serge Tisseron. L'enseignant demande également de rappeler la situation choisie la dernière fois. Cette phase se déroulerait en atelier avec six à sept élèves car il est préférable d'être en petit groupe pour travailler spécifiquement le langage. Serge Tisseron, pour Yapaka (2016) énonce que le jeu des trois figures permet effectivement de travailler le langage à travers la construction de scénario qui permet l'apprentissage et la construction du langage. Il s'agit donc maintenant de créer un petit scénario. Pour cela, il faut inventer et mettre en place des actions précises et des dialogues construits. Comme les études le montrent, les enfants d'environ 4 à 5 ans apprennent à maîtriser la syntaxe. Pour la création du scénario, celui-ci se devra donc d'être constitué de phrases simples et plutôt courtes pour qu'elles soient comprises et mémorisées par les enfants. Nous pourrions nous appuyer sur la progression syntaxique de Philippe Boisseau pour reformuler les phrases des élèves.

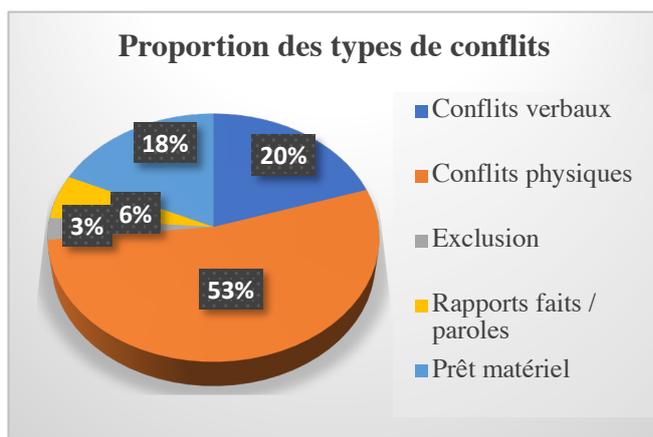
Enfin, une dernière étape devait se dérouler le jour même, en seconde partie de journée. Il était prévu que l'enseignant commence par demander quels enfants sont volontaires pour jouer la scène, mais comme le conseil fortement Serge Tisseron, il ne faut surtout pas forcer les enfants car ce jeu se joue sur la base du volontariat. Rappelons aussi que ces volontaires doivent impérativement incarner les trois personnages. Avant de commencer à jouer, l'enseignant aurait dû faire un rappel collectif des règles du jeu, et les enfants auraient dû énoncer les rôles à voix haute à chaque changement. Dans cette étape du jeu, nous pourrions nous référer à Serge Tisseron, qui souligne le fait que grâce à ce dispositif, les enfants vont développer l'expression et la production orale en disant ce qu'ils vont faire avant de jouer un personnage, mais aussi par le fait de jouer le dialogue devant les autres. Il est alors certain que l'enfant pratique le langage en permanence, il développe ses capacités oratoires et narratives, il se justifie, argumente, s'exprime et communique devant les autres de différentes façons. Place au jeu. L'enseignant peut aider les enfants à s'investir et les guider dans leur interprétation du rôle. Ils doivent jouer avec leur corps en se servant notamment des mimiques travaillées plus tôt. Lorsqu'une scène est finie, et comme l'indique le document officiel, l'enseignant prévoit de féliciter les comédiens et l'ensemble des enfants peuvent applaudir, comme au théâtre. Aucun commentaire n'est à ajouter. Quand le jeu est mis en place et effectué une fois, nous allons pouvoir reprendre ce schéma et recommencer à jouer plusieurs fois, soit en prenant la même situation et en changeant de joueurs soit en inventant une nouvelle situation.

3.2. Résultats

Cette partie a pour but d'exposer les résultats de l'étude faite en classe. Les résultats sont donc construits sur le constat fait dans la classe au début de l'étude et les observations faites jusque dernièrement.

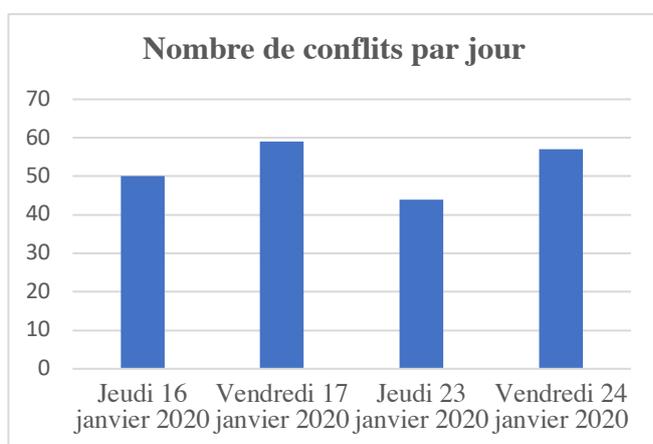
3.2.1 Données recueillies avant l'étude

Dans un premier temps, la grille d'observation des conflits rapportés à l'enseignant avant l'étude a été remplie (annexe 8). Ces derniers sont comptabilisés par l'enseignant tout au long de la journée. Ce sont des conflits observés et rapportés par les élèves. Il est évident que certains ont pu se passer sans être vus. Cette comptabilisation a été effectuée en période 3, au mois de janvier 2020. Ces données ont permis d'établir des constats.



Graphique 1 : Proportion des types de conflits

Ces conflits ont été comptabilisés sur 4 jours : jeudi 16 janvier, vendredi 17 janvier, jeudi 23 janvier et vendredi 24 janvier 2020. Ce graphique permet de voir que les conflits physiques sont largement prédominants.



Graphique 2 : Nombre de conflits par jour

L'ensemble des conflits a été comptabilisé, tous types confondus, puis le nombre de conflits par jour a été calculé. Ce graphique permet de se rendre compte qu'il y a globalement plus de conflits les vendredis en fin de semaine.

Les données récoltées sont basées sur de l'observation. Pour ce qui est de la durée de gestion des conflits, cela varie beaucoup. Nous pourrions catégoriser trois types de règlement des conflits : ceux qui sont rapportés à l'enseignant mais qui nécessitent simplement une approbation, un regard ou de l'écoute. Dans ce cas les enfants viennent et repartent presque aussitôt. Généralement, ce type de conflits ne pose pas de réel problème et ne demande donc pas un besoin de gérer le conflit. Cependant, les élèves ont tout de même besoin de le relater à l'adulte. Il y a ceux qui attendent que l'enseignant se mêle du conflit et souhaitent avoir un soutien, de l'empathie de la part de l'adulte. Enfin, il y a ceux qui nécessitent des excuses et une sanction éducative car les faits sont répétitifs ou plus graves. Dans ce cas, la durée du conflit est plus longue. Les conflits verbaux se passent davantage en classe, et notamment au vestiaire ou plus particulièrement lorsque les enfants doivent se mettre en rang pour aller en salle de motricité. A l'inverse les conflits physiques, exclusions, rapports de faits et conflits autour du prêt de matériel se passent plutôt pendant la récréation. Ceux qui se passent en classe sont en grande partie le matin en motricité, et dans le vestiaire pour se changer. L'après-midi, les enfants sont moins nombreux dans la classe puisque certains font la sieste, c'est ce qui pourrait

expliquer que le nombre de conflits est moins élevé. Nous pourrions aussi mettre en avant une autre généralité, qui est que les enfants sont plus agités le vendredi, l'atmosphère est donc plus conflictuelle.

A propos du langage utilisé par les enfants, deux enregistrements des conflits ont été faits, un lors de la récréation du matin et l'autre durant celle de l'après-midi, le jeudi 13 février. Le travail sur les émotions venait de débiter. Nous pouvons remarquer lors dans la transcription de l'enregistrement 1 (annexe 9), que la syntaxe des phrases est souvent incorrecte. Un élève omet un des deux éléments de la négation (« la bouée que j'avais pas »), l'utilisation des pronoms est à travailler car ils servent souvent de reprise nominale (« M et A ils ont pris la bouée »), ou bien la correspondance féminin / masculin n'est pas bonne (« c'est celui de M celui-là » en parlant de la bouée). L'enregistrement 2 (annexe 10) appuie ces erreurs de langage. Un élève prononce la phrase suivante : « A il a passé par le buisson », nous pouvons d'abord constater la reprise nominale, mais aussi la mauvaise utilisation du verbe « passer ». L'auxiliaire n'est pas le bon, et la préposition qui suit non plus. La phrase correcte serait « A est passé entre les buissons ». Nous remarquons aussi que l'emploi des temps n'est pas toujours juste, par exemple un élève a dit « je lui ai pas dit qu'elle va dans le buisson ». Cet enregistrement témoigne également d'un moment de récréation où pendant plus de 4 minutes, les élèves viennent se plaindre à l'enseignante sans cesse. Nous pouvons y retrouver des conflits physiques (« Eh bah T il m'a poussé dans le buisson », « elle m'a donné un coup de poing »), des conflits sur le prêt du matériel (« T il a pris ma bouée »), des rapports de paroles et de faits (« Ils sont dans les escaliers maitresse »). Ces transcriptions d'enregistrements permettent de faire émerger différents points de langage à améliorer. Ces derniers auraient pu être travaillés lors du jeu des trois figures, notamment au moment de la construction d'un scénario. Ils permettent aussi de se rendre compte de la fréquence des conflits en récréation. Nous pouvons constater que la gestion des conflits n'est pas du tout autonome.

3.2.2 Constats après le travail des émotions et des messages clairs

J'ai pu constater de premiers résultats visibles après le travail sur les émotions et le dispositif des messages clairs. Le dispositif du message clair a permis de réutiliser le vocabulaire des émotions dans d'autres situations de productions langagières, notamment des situations quotidiennes. En effet, les élèves se sont servi des mots appris lors des discussions autour des albums pour les réinvestir lors du rituel des vases à émotions mais également pour faire des messages clairs. J'ai pu remarquer que les élèves n'hésitent pas à exprimer aux autres

ce qu'ils ressentent en mettant des mots dessus. Le travail sur le vocabulaire des émotions a donc visiblement fonctionné car les enfants expriment leurs émotions avec le vocabulaire travaillé. Les messages clairs ont donc permis la mémorisation du lexique des émotions car mémoriser c'est pouvoir transférer et réutiliser un mot dans d'autres contextes. De plus, la plupart des élèves sont très réceptifs aux messages clairs. Cela signifie que les enfants prennent le dispositif très au sérieux et adoptent une attitude particulière lorsqu'ils ont recours aux messages clairs. J'ai pu observer que le ton de leur voix devient sérieux, leur posture également, et leur langage est théâtralisé notamment pour ce qui est de la formulation des phrases « Je voudrais te faire un message clair » et « Quand tu m'as fait cela, ça m'a fait ça ». La question concluante « As-tu compris ? » est quelque fois dite sur un ton exagéré ou sur-joué pour marquer l'intonation de la question. Certains enfants apprécient aussi la phase de réconciliation où ils peuvent se serrer la main. Comme nous l'avons vu précédemment, les étapes de production du message clair sont rigoureusement établies, et celles-ci sont globalement bien respectées et mémorisées par les élèves. Sur le long terme, ils auraient pu apprendre davantage le fonctionnement de la langue et les modes d'usage à travers les différents types de phrases. En d'autres mots, ce dispositif permet l'étude de la langue, en plus du réinvestissement et de la mémorisation du vocabulaire. Enfin, il permet de travailler le langage mais également de développer l'empathie des enfants envers leur camarade. Les élèves ont réellement pris le temps de gérer leur conflit grâce à ce dispositif, et cela prouve qu'il était important pour eux d'être écouté et de communiquer leur ressenti. Dans la plupart des cas, l'enfant qui a causé le problème était réceptif au message clair, ce qui permettait donc une bonne entente, ainsi que le développement de l'empathie puisque ce dernier était généralement en écoute active. Certains avaient tout de même besoin de l'aide de l'enseignante.

3.2.3 Attendus du jeu des trois figures

Voici alors les résultats attendus après la mise en place du jeu des trois figures.

Dans un premier temps, ce jeu de rôle aurait permis d'appuyer la question du langage. En effet, pratiquer des jeux de mimes, de rôle ou des mises en scène qui correspondent à des situations de la vie quotidienne sont propices à la verbalisation et au travail du langage. Plus précisément, le rappel des consignes, la création d'une histoire et d'un scénario, puis la mise en scène auraient pu permettre de travailler sur la structure des phrases, ainsi que de travailler sur le lexique à utiliser en choisissant le vocabulaire adapté, dans le but de le faire évoluer et de

l'enrichir. Pour cela, j'ai pu analyser une vidéo issue du site Yapaka (2016) qui montre comment le jeu des trois figures est abordé dans une classe de grande section de maternelle.

Tout d'abord, l'enseignant demande aux enfants de rappeler les consignes du jeu. Ils semblent les avoir mémorisées mais l'explication de ces dernières n'est pas toujours évidente, elles ne sont pas toujours bien énoncées. Par exemple, les élèves omettent souvent les deux parties de la négation du type « Ne...pas ». Pour rappeler la consigne « Ne pas donner des coups de pieds pour de vrai », l'enfant dit « pas donner des coups de pieds pour du vrai ». Un autre dit « on fait pas de la bagarre pour du vrai ». C'est pourquoi, l'enseignant reformule les propos des élèves pour restructurer leur langage. Au moment où l'enseignant demande aux enfants de parler d'une situation ou d'une image qui les a marqués, les enfants s'expriment librement et cela peut prendre un peu de temps car ils cherchent leurs mots, n'emploient pas toujours le bon verbe et le bon temps lorsqu'ils racontent. Par exemple, un enfant raconte qu'il a vu une femme « taper » avec son pistolet. L'enseignant reprend en disant « tirer avec son pistolet ». Cette étape permet donc aux enfants de rectifier leur vocabulaire. Il cherche également à éclaircir la situation en demandant où cela se passe, car ce n'est pas toujours facile pour les enfants de contextualiser des faits. Suite à cela, l'enseignant récapitule les personnages, le lieu et l'action qui définissent la situation évoquée par l'enfant. La création du scénario en fonction de l'histoire inventée n'est pas diffusée. La vidéo nous montre ensuite le moment de jeu. L'enseignant souffle les répliques aux élèves pour ne pas figer la scène et pour mettre en confiance les jeunes acteurs. Les phrases énoncées par les enfants sont très courtes, par exemple : « je vais vous arrêter » ou « je vais vous tuer », et de type : sujet + verbe conjugué au futur proche + pronom COD + infinitif. Ici, cette phrase est composée de quatre mots, ce qui convient à des enfants de maternelle. D'autres phrases sont énoncées comme « nous partons vite », « on va s'évader » ou « je vais vous mettre en prison ». Le fait de mettre en scène ces phrases permet à l'enfant d'apprendre à utiliser des structures de phrase en fonction des verbes, comme pour la formule « mettre en prison » et non « prendre en prison » par exemple. Un autre enfant le dit différemment mais de manière juste : « vous allez en prison ». Cette structure est moins élaborée et moins soutenue mais elle permet aussi de faire prendre conscience aux élèves que nous pouvons dire la même chose de différentes façons. Cela permet aussi d'employer un lexique précis. C'est le cas notamment pour le verbe « s'évader » que les enfants pourraient remplacer par le verbe plus général « partir ». Les pronoms utilisés sont majoritairement « ils » et « elle-s » au moment de l'explication de la situation, puis « je » « on », « nous » et « vous » au moment du jeu. Ce jeu assure alors un travail complet sur les pronoms personnels

et leur utilisation. Remarquons également que certains mots ne sont pas toujours prononcés correctement et doivent donc être repris (exemple « espèce d'imbécile »). L'expression orale permet de travailler la prononciation des mots et la clarté du langage. Ainsi, un véritable travail sur la construction de la langue aurait dû être effectué.

Ensuite, le jeu des trois figures aurait pu permettre de travailler la socialisation des élèves. Dans la vidéo, nous pouvons remarquer que les élèves appliquent généralement les règles du bien vivre ensemble, dans le sens où ils lèvent la main pour participer et répondre aux questions. Ils sont plutôt silencieux et écoutent leur camarade. De plus, à la fin de la scène jouée, ils applaudissent tous et paraissent bienveillants dans le sens où il ne paraît pas y avoir pas de moqueries, de rires ou de jugements mal intentionnés. Ce jeu aurait également pu permettre aux enfants de comprendre davantage ce que peut ressentir l'autre lorsque l'on fait quelque chose de déplaisant. La notion d'empathie est particulièrement montrée du doigt, et ce jeu permettrait de la développer. C'est d'ailleurs l'un des buts principaux du dispositif. Souvent l'enfant ne rend pas compte qu'il peut faire du mal à l'autre c'est pourquoi le fait de jouer les différents rôles permet de se mettre à la place de l'autre et de le comprendre. Le but est que les enfants ne se figent plus dans des rôles et qu'ils ne soient plus stigmatisés comme le « vilain » de la classe par exemple. Dans cette même vidéo, l'enseignant affirme que les enfants qui sont habituellement les « caïds » de la cour de récréation se retrouve alors être, à un moment donné, une victime et cela peut les perturber. Inversement, certains enfants au caractère plus introverti, qui aurait tendance à être les victimes, se révèlent en jouant notamment le rôle de l'agresseur. Ce jeu devait donc permettre à l'enfant de se mettre à la place des autres en jouant les différents rôles et alors de s'imaginer les émotions que chacun peut ressentir dans chaque position. Ces ressentis ne doivent pas être verbaliser mais ce jeu permet de vivre intérieurement l'expérience. Le fait de pouvoir s'imaginer ce que ressent l'autre aurait pu réduire les conflits dans le sens où les élèves auraient été plus sensible aux ressentis de leur camarade. Ce ne sont là que des hypothèses qui auraient dû être vérifiées grâce à des observations, des enregistrements et une comptabilisation précise du nombre de conflits, en s'appuyant sur la manière dont ils sont réglés. La grille présentée précédemment aurait dû être remplie à la fin de cette étude.

4. Discussion et conclusion générale

4.1 Recontextualisation

Pour résumer, il est important de rappeler que le développement de l'empathie est un réel enjeu social. L'objectif de cette étude est donc de se demander comment cette faculté peut-elle être travaillée dès la maternelle pour limiter les conflits, et comment elle peut être mise au service des apprentissages langagiers. Pour cela, l'étude est effectuée avec 27 élèves de moyenne section et se divise en trois étapes. Une première partie porte sur le travail des émotions, c'est une séquence introductive, utile pour la suite de l'expérience. Ensuite, la deuxième partie consiste à la mise en place des messages clairs, qui vont permettre aux enfants de réinvestir le vocabulaire des émotions, de travailler la langue, l'écoute et progressivement l'empathie. Enfin, le dernier dispositif qui devait être abordé est le jeu des trois figures. Celui-ci devait avant tout permettre de renforcer le développement de l'empathie, et parallèlement, il devait permettre d'appuyer l'apprentissage du langage. Cependant, il n'a pas pu être mis en place en classe, en raison de la situation sanitaire actuelle. Pour répondre à la problématique, nous ciblerons deux hypothèses. La première porte sur la gestion de classe, à savoir que si les enfants développent leur empathie, il y aura moins de conflits en classe, et donc un meilleur climat scolaire, la seconde porte sur l'apprentissage du langage, et formule que les dispositifs mis en place pour gérer les conflits et développer l'empathie (messages clairs et jeu des trois figures) permettent parallèlement le développement des compétences langagières.

4.2 Analyse et validation ou invalidation des hypothèses

Hypothèse 1 : Le développement de l'empathie permet la réduction des conflits et donc un meilleur climat scolaire.

En ce qui concerne cette hypothèse sur la gestion de classe, les observations à propos du travail sur les émotions et les messages clairs laissent apparaître, de manière globale, un changement de comportement des élèves entre eux. J'ai pu voir que les enfants s'ouvraient davantage à l'expression des sentiments grâce à l'apprentissage du vocabulaire des émotions, mais aussi à l'écoute des ressentis des autres et ce notamment grâce au dispositif du message clair. Après la mise en place de ce dispositif, les conflits paraissent moins nombreux, sans doute

parce qu'ils sont gérés de manière plus autonome par les élèves. En effet, le nombre d'enfants qui viennent rapporter un conflit à l'enseignante a baissé, notamment en récréation, et ce décroissement aurait sûrement dû être plus important à la fin de l'étude et avec le temps. La mise en œuvre du jeu des trois figures initialement prévu pour travailler plus précisément le développement de l'empathie aurait pu permettre de valider ou non cette hypothèse. Cependant, selon les préconisations officielles, les résultats de ce dispositif sont visibles au bout d'une année de jeu. Il semblerait donc difficile de pouvoir établir des résultats précis et convaincants puisque la mise en place du jeu des trois figures était prévue en période 4, après le travail sur les émotions et le dispositif du message clair. Les élèves l'auraient donc pratiqué pendant environ 4 mois, contre 10 mois s'il avait été mis en place au début de l'année scolaire. Les résultats auraient donc été plus difficiles à percevoir que sur le long terme. A propos de l'amélioration du climat de classe, cela n'a pas pu être mesuré. Néanmoins, il semble important de souligner malgré tout des changements notables entre les enfants. J'ai pu constater des rapprochements amicaux entre les enfants qui se traduisaient par des bisous, des accolades, des gestes d'affection et de réconfort. Après le début de cette étude, certains élèves vont naturellement aider les autres élèves dans le besoin, ce que je n'observais pas avant. En effet, nous avons pu voir dans les recherches antérieures que le partage social des émotions favorise la cohésion d'un groupe, mais aussi la coopération et l'entraide, ce qui donne lieu à une meilleure atmosphère en classe.

Selon moi, malgré son interruption involontaire en raison des circonstances actuelles, cette étude a permis de commencer à développer une atmosphère bienveillante dans la classe, bien que les conflits soient toujours présents. Les enfants ont montré des marques d'assurance, sont devenus plus autonomes et ont démontré plus de sympathie les uns envers les autres. Le début de cette étude marque une prise de conscience des élèves, à propos du ressenti des autres, mais sa courte durée n'aura pas permis de changer réellement les habitudes. Les études antérieures prouvent l'importance de développer l'empathie dans les relations sociales et donc particulièrement à l'école. L'enseignant doit montrer le chemin à prendre en faisant preuve d'empathie, et toutes les conditions réunies d'écoute et de compréhension font que les élèves prennent confiance en eux. Alors, grâce aux phénomènes des neurones miroirs décrit par Catherine Gueguen, les enfants peuvent reproduire cette attitude et écouter et comprendre les autres. L'article de Réseau Canopé (2013) précise bien que le développement de cette capacité favorise le climat scolaire. C'est aussi ce que soutiennent les spécialistes Serge Tisseron, psychiatre et docteur en psychologie, et Omar Zanna, docteur en sociologie et psychologie et

professeur des sciences de l'éducation, qui ont tous deux mis en place des jeux pour développer l'empathie à l'école, ainsi que le docteur Catherine Gueguen.

Hypothèse 2 : Les dispositifs mis en place pour gérer les conflits et développer l'empathie (messages clairs et jeu des trois figures) permettent parallèlement le développement des compétences langagières.

A propos des messages clairs, il s'avère que cette étape de l'étude a permis aux enfants de mémoriser le lexique en rapport avec les émotions, puisqu'ils ont pu réutiliser ces termes au moment de faire un message clair. Cela aura également permis de réinvestir ce vocabulaire dans des situations langagières quotidiennes et différentes du contexte d'apprentissage fait grâce à la lecture d'album sur ce thème, et au rituel des vases à émotions mis en place dans la classe. Les émotions sont des concepts abstraits pour des enfants de maternelle, et ce n'est pas toujours facile de les comprendre et de les exprimer. Les messages clairs auront permis aux élèves de contextualiser ces notions dans le sens où l'apprentissage de ce vocabulaire leur est utile car il leur permet de résoudre seul leur conflit et leur tracasserie. Les enfants y voient donc un réel intérêt. De plus, pour ce qui est de l'étude de la langue, les différentes étapes du message clair, qui ont été apprises et retenues par les élèves grâce à des images et un rebrassage régulier, aura permis aux enfants d'apprendre des phrases structurées, qui expriment un souhait, des relations de cause à effet, ainsi qu'une tournure interrogative de conclusion du message. Nous pouvons voir cela à travers les observations faites qui traduisent un investissement important des élèves dans ce dispositif. Selon Eduscol (2015), ce dispositif travaille les compétences linguistiques, notamment celles de l'analyse, de la discussion, de l'argumentation, et de la confrontation des points de vue. Concernant le jeu des trois figures, aucun résultat n'a pu être constaté, mais j'ai pu analyser une vidéo qui montrait la mise en place du jeu dans une classe de grande section de maternelle. Grâce à ce visionnage, je peux conclure en disant que le jeu des trois figures permet dans un premier temps la socialisation des élèves, car l'on peut voir que les enfants sont à l'écoute et respectueux des règles de la classe. Dans un second temps, cette vidéo permet de constater que ce jeu théâtral permet d'exploiter différents aspects du langage. En effet, il permet l'expression orale, notamment pendant la phase d'explicitation d'une situation choisie, où le professeur en profite pour reformuler les propos des élèves, mais aussi durant la phase de jeu où les élèves jouent la mise en scène. Le vocabulaire et les phrases utilisées sont simples et préparées, donc travaillées en amont. Cette vidéo ne montre pas la phase de construction du scénario, qui devrait être une phase d'étude approfondie du langage. Elle devait permettre de

travailler la syntaxe, les tournures de phrases, l'emploi des temps et des pronoms notamment. Nous avons vu précédemment que le créateur de ce jeu insiste sur le fait qu'en plus de l'éducation à l'empathie, ses enjeux correspondent tout à fait aux enjeux de l'école maternelle : socialisation et langage.

Cette étude aura permis de mettre en lumière le lien entre la gestion de classe et les apprentissages. Les messages clairs et le jeu des trois figures sont avant tout des dispositifs qui permettent de travailler la gestion des conflits et de développer l'empathie des enfants dès leur plus âge. Selon moi, ces notions sont indissociables des apprentissages, et nous pourrions même dire qu'elles sont complémentaires. Le langage est bel et bien un outil qui permet aux élèves de devenir plus autonomes, d'exprimer leurs émotions et leurs ressentis de sorte à ce que le partage de ses émotions favorise le climat de classe, l'entre-aide et la coopération. Plus largement, cette étude pose aussi la question du lien entre didactique et gestion de classe, qui est peut-être trop souvent rompu.

4.3. Limites et perspectives

4.3.1. Les limites de l'étude

Plusieurs interrogations et limites peuvent être exposées pour cette étude. Pour commencer, il m'a semblé difficile de mener une étude sur le groupe classe. Cela demande en effet beaucoup d'observations, et la comptabilisation des conflits est fastidieuse. Le risque est alors que certaines données nous échappent. Cependant, l'objet de l'étude concerne en partie le climat de classe et cela paraît donc logique d'étudier l'attitude de l'ensemble des élèves. Ensuite, nous pourrions nous demander si cette étude en trois phases n'est pas trop concentrée, puisqu'effectivement, elle a été menée du mois de janvier jusqu'à mi-mars et aurait dû durer jusqu'à la fin du mois de mars, voire jusqu'au début du mois d'avril. Peut-être aurait-il fallu cibler davantage le travail sur l'empathie dès le départ. Néanmoins, le travail sur la reconnaissance des émotions et leur identification me paraît fondamental pour entrer dans le sujet. Cela rejoint la limite suivante, qui concerne le jeu des trois figures. Si celui-ci avait pu être mis en œuvre en classe, comme initialement prévu mi-mars, nous aurions quand même pu nous demander si les résultats n'auraient pas été trop récents pour être significatifs. Ces dispositifs sont à utiliser sur le long terme, et de là, nous pouvons nous demander s'il ne serait pas préférable de pratiquer ces méthodes sur la durée du cycle. A propos du message clair, sa

mise en place devait permettre de constater une baisse des conflits. Après l'avoir instauré, cela reste difficile de savoir si le nombre de conflits a réellement baissé ou si ces derniers sont toujours aussi nombreux mais simplement gérés par les élèves. En outre, ce dispositif permet de modifier la manière dont sont gérés les conflits, mais il ne permet pas de savoir si le nombre de conflits a diminué puisque par définition, les élèves sont censés régler leur conflit seul, et ne plus les rapporter à l'enseignant. Même si la comptabilisation finale avait pu avoir lieu, le nombre de conflits comptabilisés auraient sûrement décru, mais nous aurions pu nous demander si cela est dû à un nouveau mode de gestion autonome ou à une baisse significative des comportements conflictuels.

4.3.2. Les perspectives de l'étude

A propos de la longueur de l'étude, si c'était à refaire, je pense qu'il faudrait commencer la phase introductive sur les émotions plus tôt, peut-être même dès le début de l'année, pour permettre aux enfants de maîtriser davantage ces notions, et de se familiariser complètement avec l'identification de l'émotion. A ce moment-là, la gestion individuelle des émotions pourrait être travaillée de manière plus poussée en incluant des jeux sur ce thème dans la classe. Pourquoi pas y consacrer un coin spécifique avec des objets qui pourraient aider à l'expression et à la canalisation des émotions : une boule à neige pour se calmer, un doudou pour se réconforter, ou mettre à leur disposition des histoires avec des images qui représentent les émotions, etc. Ce thème serait alors omniprésent dans la classe pendant plusieurs mois et ne représenterait alors plus un mystère. Concernant le dispositif des messages clairs, je pense qu'il serait très intéressant d'envisager un travail en collaboration avec l'équipe enseignante pour faire en sorte que les enfants soient confrontés à ce mode de fonctionnement et de gestion des conflits sur plusieurs années et dès le plus jeune âge pour des résultats efficaces. Bien sûr, cela demande une adaptation en fonction de l'âge et de la classe, mais le principe reste le même. Ceci permettrait aussi que l'ensemble des élèves de l'école puissent pratiquer le message clair entre eux. Il prendrait alors toute son ampleur et toute son importance. Si chaque élève pratique les messages clairs, cela deviendrait alors une habitude et les bienfaits de ce dispositif pourraient selon moi être d'autant plus bénéfiques et concluants. Cette remarque peut valoir également pour le jeu des trois figures. Celui-ci peut être compliqué à mettre en œuvre en petite section, mais peut-être pourrions-nous travailler les prémices du jeu théâtral grâce au travail sur les mimiques, l'expression du visage, des grimaces, dès ce niveau de classe. Il serait éventuellement possible de visionner des scènes à travers un court métrage par exemple pour

familiariser l'enfant avec la mise en scène. Plus tard, en moyenne section, les enfants seraient prêts pour aborder le jeu des trois figures, ils auraient une représentation du jeu théâtral, ce qui faciliterait l'apprentissage des règles. La mise en œuvre serait donc plus rapide et ce jeu pourrait être instauré en classe dès les premiers mois de l'année. Comme le préconise Serge TISSERON, ce jeu est bénéfique s'il est pratiqué durant environ 1 an. A la fin de l'année, les élèves auraient donc développé sérieusement leur capacité d'empathie. Je pense donc que pour percevoir une réelle efficacité de ces dispositifs, le travail de ces notions doit commencer dès la petite section, en étant adapté, et perdurer durant tout le cycle, en suivant éventuellement une progression établie par l'équipe. A la fin de l'école maternelle, la socialisation et le langage, enjeux fondamentaux, devraient être plutôt bien maîtrisés, et leur capacité d'empathie devrait être davantage développée. A partir de là, la gestion des conflits, et le climat de classe voire de l'école devraient être meilleurs. Pour finir, le problème de comptabilisation des conflits que pose les messages clairs peut éventuellement se résoudre en demandant aux enfants de venir signaler le conflit à l'enseignant, puis de le régler ensuite avec son et ou ses camarade(s). Sinon, à chaque fin de récréation, à chaque fin de temps fort (motricité, changement au vestiaire, temps d'ateliers, etc.) l'enseignant peut demander aux élèves qui a fait un message clair, pour quelle raison (dans le but de connaître le type de conflit) et avec qui pour comptabiliser le nombre de fois.

4.3.3. Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

Les résultats obtenus malgré tout lors de cette étude m'ont appris plusieurs choses concernant ma pratique professionnelle. Tout d'abord, l'attitude de l'enseignant a toute son importance pour travailler l'empathie. Il doit poser un regard positif sur ses élèves et doit être soucieux de leur bien-être émotionnel, pour que ceux-ci se sentent compris. Cela va accroître leur motivation et avoir un rôle bénéfique sur leur réussite scolaire. De plus, cette attitude bienveillante va permettre d'accroître l'autonomie et la confiance des élèves. Ensuite, cette étude m'a fait prendre conscience que le lien entre les apprentissages et la gestion de la classe est fondamental, et trop peu reconnu. Didactique et gestion de classe sont selon moi indissociables, car une bonne gestion de la classe mène à une atmosphère favorable aux apprentissages. A l'inverse, si les apprentissages et la didactique sont bien effectués, la gestion de la classe devrait être plus simple. Pour ma part, ce sont donc des points essentiels à aborder pour le métier d'enseignant. Cependant, la gestion de la classe, de l'autorité, des conflits, et des émotions sont peu évoqués dans la littérature alors qu'ils sont une condition à l'apprentissage.

4.5 Conclusion générale

Pour conclure, cette étude permet de se rendre compte des bénéfices et de l'enjeu de l'éducation à l'empathie à l'école. Le travail sur les émotions et notamment sur l'empathie a des bienfaits sur l'individu mais aussi sur le collectif. Cependant, au-delà de la gestion du groupe, cela relève également du savoir être et du savoir vivre en communauté. A l'école maternelle, la socialisation est un objectif essentiel, et l'empathie permet de contribuer à cet apprentissage. Elle participe à l'enjeu du « vivre ensemble », et favorise un climat scolaire bienveillant et propice aux apprentissages. En effet, le travail régulier des différents dispositifs présentés dans cette étude a pour but, d'inciter les élèves à se mettre à la place de l'autre, et sur le long terme, de réduire les conflits. Ils sont aussi de réels supports d'apprentissage et peuvent largement permettre de construire et de développer le langage de l'enfant, d'autant plus que l'école maternelle correspond à la tranche d'âge où le langage évolue de manière conséquente. Pour finir, il semble primordial de souligner le fait que dans une classe, et plus largement dans l'enseignement, la gestion du groupe et la didactique sont tout aussi importants et sont très complémentaires. Ce sont deux aspects essentiels du métier d'enseignant, bien que la gestion des émotions et du groupe paraisse souvent secondaire.

5. Bibliographie

- Boisseau, P. (2015). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Editions RETZ
- Coletta, J-M., Tcherkassof, A. (2001). Partage social des émotions et cohésion de groupe, *Colloque international – Grenoble 28 et 29 juin 2001- Émotions, Interactions, Développement*, page 79-81.
- Connac, S. (2015). La coopération à l'école : les leviers pour améliorer le climat scolaire. Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/cooperation/ressourceId/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html> le 10/02/2020
- France info. (2016). A la découverte des secrets de l'empathie, Repéré a : <https://www.dailymotion.com/video/x3purn9> , le 15/01/2020
- Gueguen, C. (2015a). Peut-on repenser l'éducation à la lumière des recherches récentes en neurosciences affectives ? Repéré à <https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-peut-on-repenser-l-education-a-la-lumiere-des-recherches-recentes-en-neurosciences-affectives-conference> le 15/01/2020 le 22/01/2020
- Gueguen, C. (2018). Le cerveau modifie le cerveau de l'enfant, *Sciences Humaines*
Repéré à : https://www.scienceshumaines.com/l-empathie-modifie-le-cerveau-des-enfants-entretien-avec-catherine-gueguen_fr_39317.html le 22/01/2020
- Gueguen, C. (2015b). Interview du Docteur Catherine Gueguen. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/interview-du-docteur-catherine-gueguen-par-pierre-pilard-membre-de-la-mission-ministerielle-de-pr.html> le 22/01/2020
- Gueguen, C. (2015c). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Paris : Pocket.
- Larivey, M. (1998). Les genres d'émotions, *La lettre du psy*.
Repéré à : <http://www.redpsy.com/infopsy/genremo.html> le 18/12/2019
- Luminet, O. (2^e édition 2008). Psychologie des émotions, confrontation et évitement. *Ouvertures psychologiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*, page 3.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Les messages clairs : Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école, *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf le 29/01/2020

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Partie II. 1 – Lien oral-écrit Lexique et syntaxe, *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress_c1_Section_2_partie_1_Le_xique_et_syntaxe_569594.pdf le 15/04/2020

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/63/7/Les_mots_de_la_maternelle_1_171637.pdf le 15/04/2020

Radio Télévision Suisse. (2017). Peut-on apprendre l'empathie à l'école ? Entretien avec Omar Zanna, sociologue. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=RsejJoECXeI> le 23/01/2020

Réseau-Canopé. (2013). Travailler sur l'empathie, Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/travailler-sur-lempathie.html> le 23/01/2020

Sinclair, H., Bronckart, J-P. (1972). S.V.O a linguistical universal ? An study in developmental psycholinguistics, *Journal of Experimental Psychology*, 14, pp. 219-227

Tcherkassof, A. (2008). *Les émotions et leurs expressions*. Fontaine : PUG

Tisseron, S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris : Éditions Albin Michel

Tisseron, S. (2018). Le Jeu des Trois Figures, en classes maternelles, élémentaires et collèges, pour développer l'empathie dès l'enfance. Repéré à : https://3figures.org/static_content/medias/guide3f_doubles_pages.pdf le 08/02/2020

Tisseron, S. (2019). Le Jeu des Trois Figures : un outil pour répondre aux objectifs des maternelles. Repéré à : <https://www.yapaka.be/video/video-le-jeu-des-trois-figures-un-outil-pour-repondre-aux-objectifs-des-maternelles> le 08/02/2020

Tisseron, S. (2008). Faire des jeux de rôle dès l'école maternelle. Repéré à : <https://www.yapaka.be/video/interview-de-serge-tisseron-faire-des-jeux-de-role> le 08/02/2020

Yapaka. (2016). Vidéo de présentation : Le Jeu des Trois Figures. Repéré à : <https://www.yapaka.be/video/video-de-presentation-le-jeu-des-trois-figures> le 08/02/2020

Zanna, O. (2015a). Définition de l'empathie par Omar Zanna. Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/cooperation/ressourceId/definition-de-lempathie-par-omar-zanna.html> le 18/01/2020

Zanna, O. (2015b). L'empathie : le rôle de l'enseignant. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/cooperation/ressourceId/lempathie-le-role-de-lenseignant.html> le 18/01/20

6. Annexes

Sommaire des annexes

Annexe n°1 – Album phare de la phase introductive « La couleur des émotions »

Annexe n°2 – Photo de la mise en place du rituel « Les vases à émotions »

Annexe n°3 – Images des étapes du message clair

Annexe n°4 – Plan de séquence synthétique

Annexe n°5 – Vidéo de présentation des messages clairs

Annexe n°6 – Vidéo d'enfants qui jouent au théâtre (Chez le Docteur)

Annexe n°7 – Vidéo de présentation du jeu des trois figures

Annexe n°8 – Recueil des types de conflits rapportés à l'enseignante avant l'étude

Annexe n° 9 – Transcription d'enregistrement 1

Annexe n°10 – Transcription d'enregistrement 2

Annexe 1 : Album phare de la phase introductive « La couleur des émotions »



Annexe 2 : Photo de la mise en place du rituel « Les vases à émotions »



Annexe 3 : Images des étapes du message clair



Annexe 4 : Plan de séquence synthétique

	SEANCES	OBJECTIFS	ACTIVITES	ORGANISATION
EMOTIONS	Prise de représentation et identification des émotions	Partager son point de vue sur les émotions Connaître des émotions et les nommer	Lecture d'album « La couleur des émotions » Discussion : « Qu'est-ce qu'une émotion ? »	<u>Moment</u> : Début d'après-midi <u>Modalité</u> : Demi-groupe (14 élèves)
	Reconnaitre des émotions	Reconnaitre des émotions grâce aux mimiques	Rappel de la séance précédente Activité sur les mimiques Mise en place du rituel	<u>Moment</u> : Début d'après-midi <u>Modalité</u> : Groupe-classe
	Rituels	Comprendre que les émotions sont propres à chacun	Chaque matin, les enfants peuvent mettre un cube dans le vase qui correspond à leur humeur (cf. La couleur des émotions). L'enseignant trouvera alors un temps dans la journée pour dialoguer avec un ou plusieurs élèves dans le but de savoir comment se sent l'élève et pourquoi. L'enfant a le choix de s'exprimer ou non.	<u>Moment</u> : Début de journée, accueil <u>Modalité</u> : individuel (Enseignant – élève)
EMPATHIE	Présentation du dispositif : Les messages clairs	Connaître le but du dispositif Connaître les étapes principales	Constat Présentation du message clair Vidéo explicative Formulation des différentes étapes	<u>Moment</u> : Début d'après-midi <u>Modalité</u> : demi-groupe (14 élèves)
	Rappel du dispositif	Mémoriser les étapes du message clair	Rappel : à quoi sert le message clair ? Comment le formuler (étapes) ? Ce petit rappel est effectué toutes les semaines grâce aux vignettes.	<u>Moment</u> : N'importe quand dans la journée <u>Modalité</u> : Groupe classe
	Le Jeu des 3 figures Introduction	Connaître les spécificités et les règles du jeu théâtral Imaginer une situation	Explication du jeu Vidéo d'une scène de théâtre Étape 1 – Fixer les règles Vidéo : présentation du jeu des trois figures Étape 2 – Choix de la situation	<u>Moment</u> : Dans l'après-midi <u>Modalité</u> : Demi-groupe (14 élèves)
	Le Jeu des 3 figures Construction	Créer un scénario	Rappel des règles (étape 1) Rappel de la situation (étape 2) Étape 3 – Scénario	<u>Moment</u> : Atelier langage (matin) <u>Modalité</u> : Groupe de 6 à 7 élèves
	Le Jeu des 3 figures Action	Pratiquer le jeu des 3 figures	Rappel des règles (étape 1) Rappel de la situation (étape 2) Étape 4 – Action	<u>Moment</u> : Dans l'après-midi (même journée) <u>Modalité</u> : Demi-groupe (14 élèves)
	Le Jeu des 3 figures A renouveler	Développer son empathie	Rappel des règles du jeu Rejouer une situation déjà choisie Choisir une nouvelle situation Jouer la scène	<u>Moment</u> : après-midi <u>Modalité</u> : Demi-groupe (14 élèves)

Annexe 5 : Vidéo de présentation des messages clairs

<https://www.youtube.com/watch?v=a6Ftzn6vfb4>

Annexe 6 : Vidéo d'enfants qui jouent au théâtre (Chez le Docteur)

https://www.youtube.com/watch?v=FTyCjXk_GG4&t=73s

Annexe 7 : Vidéo de présentation du jeu des trois figures

<https://www.yapaka.be/video/video-de-presentation-le-jeu-des-trois-figures>

Annexe 8 : Recueil des types de conflits rapportés à l'enseignant avant l'étude

Types de conflits ¹ / Dates	Conflits verbaux	Conflits physiques	Exclusions	Rapports de faits / paroles	Prêt du matériel
Jeudi	Matin: 5 en classe 3 en récré Après-midi: 2 en classe 2 en récré	Matin: 8 en classe 11 en récré Après-midi: 2 en classe 6 en récré	Matin: 0 en classe 0 en récré Après-midi: 0 en classe 1 en récré	Matin: 1 en classe 0 en récré Après-midi: 0 en classe 1 en récré	Matin: 2 en classe 3 en récré Après-midi: 1 en classe 2 en récré
Vendredi	Matin: 6 en classe 2 en récré Après-midi: 2 en classe 2 en récré	Matin: 9 en classe 13 en récré Après-midi: 3 en classe 7 en récré	Matin: 0 en classe 0 en récré Après-midi: 1 en classe 0 en récré	Matin: 1 en classe 2 en récré Après-midi: 0 en classe 0 en récré	Matin: 3 en classe 4 en récré Après-midi: 1 en classe 3 en récré
Jeudi	Matin: 4 en classe 3 en récré Après-midi: 1 en classe 1 en récré	Matin: 7 en classe 9 en récré Après-midi: 1 en classe 6 en récré	Matin: 0 en classe 2 en récré Après-midi: 0 en classe 0 en récré	Matin: 1 en classe 0 en récré Après-midi: 1 en classe 1 en récré	Matin : 2 en classe 3 en récré Après-midi : 0 en classe 2 en récré
Vendredi	Matin: 4 en classe 2 en récré Après-midi: 1 en classe 2 en récré	Matin: 10 en classe 12 en récré Après-midi: 3 en classe 5 en récré	Matin: 1 en classe 1 en récré Après-midi: 0 en classe 0 en récré	Matin: 0 en classe 2 en récré Après-midi: 1 en classe 1 en récré	Matin: 3 en classe 5 en récré Après-midi : 1 en classe 3 en récré

¹ Les différents types de conflits sont décrits dans la partie « Recherche », pages 21 et 22

Annexe 9 : Transcription d'enregistrement 1 (13 février)

Récréation du matin (40 secondes)

Ad : M et Am ils ont pris la bouée que j'avais pas très longtemps

PE : d'accord, tu viens ? (se dirige vers M et A)

Am : Non mais c'est celui de M celui là

PE : non mais elles ne sont pas à quelqu'un les bouées, il faut se les prêter d'accord ? Ce n'est pas celle de M ni celle de Am ni celle de Ad, c'est celle de tout le monde. On se les prête.

Am : il lui a arraché des mains

PE : Bon alors il y en a plein d'autres (des bouées), vous allez en prendre d'autres. Profitez qu'il n'y ait pas encore les petits et les grands.

Annexe 10 : Transcription d'enregistrement 2 (13 février)

Récréation de l'après-midi (4 minutes et 16 secondes)

F : A il a passé par le buisson

H : oui j'ai vu qui passait sa tête

T : L aussi elle est passée par le buisson

L : Eh bah T il m'a poussé dans le buisson

? : Oui il l'a poussé dans le buisson

PE : ah c'est T qui l'a poussé dans le buisson ?

T : Non je t'ai pas poussé !!

PE : Tu me dis qu'elle est dans le buisson alors que c'est toi qui l'a poussé ?

T : non je lui ai pas dit qu'elle va dans le buisson, c'est elle qui est allé toute seule dans les buissons, moi je lui ai pas dit que elle va dans le buisson

L : C'est la maman de Lu qui vient le chercher

N : Il m'a poussé T !

T : mais non c'est M qui l'a poussé c'est pas moi !

PE : Bon, maintenant vous faites attention

N : C'est H et M

PE : D'accord

PE à T : qu'est-ce qu'il y a ?

T : L elle m'a donné un coup de poing

PE : L elle t'a donné un coup de poing ? Pourquoi ? (en regardant L)

T : Je sais pas pourquoi moi...

PE : Ben tu lui demandes ?

? : Maitresse j'ai mal à mes jambes

PE : pourquoi ? qu'est-ce que tu as fait ?

? : Nora elle m'a mis un coup de poing

PE : Bon, vous arrêtez de jouer ensemble ? Moi je ne sais pas le vrai du faux donc vous arrêtez de jouer ensemble et c'est fini. T d'un côté, N de l'autre parce que je ne sais pas qui fait mal aux autres à chaque fois.

T : en fait elle m'a pas poussé, en fait elle m'a pas tapé, mais juste que A il m'avait poussé.

PE : alors pourquoi tu dis qu'elle t'a donné un coup de poing ? Ce n'est pas la même chose quand même. Il ne faut pas mentir T d'accord ? Et A tu fais attention parce que tu l'a poussé et tu lui as fait mal, d'accord ?

A : non il ment

T : non !
A : si...
T : non ! c'est lui le menteur !!
A : non c'est lui
T : non c'est toi le menteur
PE : Je surveille. Je vais surveillais.
Ad : Th il a pris ma bouée
PE : prenez en d'autres il y a en plein ! Allez on en prend d'autres.
H : Maitresse, en fait quand lui il me l'a pris il m'a poussé dans la tête
PE : Alors on peut se parler au lieu de se pousser d'accord ?
Lo : eh bah il a tapé ma bouée
PE : qui ça ?
Lo : A !
PE : Je surveille.
? : Moi je courais et il y a un petit qui courait et on est tombé
PE : vous vous êtes rentrés dedans ?
? : Oui
PE : il était déjà troué ton pantalon hein ?
? : Oui
PE : D'accord, bon maintenant, vous faites attention ?
M : Maitresse, T il m'a écrasé
PE : Mais ce n'est pas toi qui l'a écrasé tout à l'heure ?
M : Si mais là il vient juste de m'écraser là-bas
PE : alors toi tu as le droit de le faire et pas lui ?
M : (silence)
PE : Oui c'est ça ? Ben non, c'est pareil. Alors personne ne s'écrase.
T : Moi ça m'a fait mal au menton.
PE : Oui mais ce n'est pas une raison, on ne re-fait pas mal.
T : pardon
PE : oui, mais pardon ça ne suffit pas, il faut faire aussi attention.
? : Ils sont dans les escaliers maitresse
Li : ??? L !
PE : va la chercher de suite
T : Ben Mé il m'a donné un coup de poing sur la tête
PE : Eh pourquoi ?
T : J'en sais rien moi
PE : Demande lui pourquoi il a fait ça
K : Maitresse E il m'a lancé une pomme de pin sur la joue
PE : Je surveille.
T : il m'a tapé sur la tête je veux dire
PE : E il t'a poussé ? (en parlant à K)
K : oui et E il m'a poussé aussi et il a mis un caillou dans mon œil
PE : il t'a mis un caillou dans l'œil ? E ? Viens ici. Tu pousses et tu mets des cailloux dans les yeux ?

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'empathie comme outil d'amélioration du climat scolaire et support d'apprentissages langagiers

Auteur : Mathilde Bouilly

Résumé : Dans notre société, nous prêtons de plus en plus d'attention aux émotions et l'empathie est au cœur de récentes études. Dans un premier temps, ce mémoire pose la question de la place de l'empathie à l'école maternelle et de ses bienfaits au sein du groupe classe. Cette dernière est considérée comme un outil pour réduire les conflits et améliorer le climat scolaire. Il s'agit donc de définir cette notion, de comprendre comment elle fonctionne et de s'interroger sur la façon dont l'enseignant peut la mettre en œuvre avec ses élèves. Les dispositifs choisis et utilisés pour cette étude permettent le travail de l'empathie dans le but d'atténuer les conflits, mais ils permettent aussi d'utiliser le langage comme outil et objet d'apprentissage. La dimension linguistique est alors également étudiée. Il s'agit de se rendre compte que l'éducation à l'empathie a un rôle important à l'école, elle est bénéfique pour la gestion de la classe, mais aussi pour la socialisation et les apprentissages langagiers qui sont deux enjeux majeurs de l'école maternelle. Cette étude met en évidence le lien étroit entre gestion de classe et didactique.

Mots clés : gestion des émotions, conflit, enseignement du langage, école maternelle, vivre ensemble

Abstract : In the current society, emotions are becoming more and more important and empathy is the subject of a lot of recent studies. That is the reason why, first, this essay is questioning the place of empathy at preschool and its benefits. It is considered as a tool for reducing any conflicts and improving the class atmosphere. So, this notion has to be defined and we can emphasize how far the teacher can use it in class. The devices used for the study allow working empathy in order to minimize conflicts, but also using the language for studying it. So, linguistics has to be explored too. This essay allows to be aware that empathy education plays an important role at school because of its benefits for managing the class, but also for developing socialization and language skills of pupils, which are two issues at preschool. This study reveals the close link between discipline and didactics.

Keywords: emotion management, conflict, language teaching, preschool, collaboration