



HAL
open science

Le développement des compétences psychosociales à l'école

Céline Peyre

► **To cite this version:**

Céline Peyre. Le développement des compétences psychosociales à l'école. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03131706

HAL Id: dumas-03131706

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03131706>

Submitted on 4 Feb 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.



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



Année universitaire 2017-2018

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

Mention *Premier degré*

Le développement des compétences psychosociales à l'école

« Contribuons à ce que chacun assume ses responsabilités individuelles dans le partage, le respect et la solidarité pour que l'Humanité soit plus humaine et fraternelle. » André Genin.

Présenté par Céline PEYRE

Mémoire de M2 encadré par Claire-Marie GREINER-MOUREZ

Sommaire

Introduction.....	1
Contexte, genèse et objectifs du projet.....	1
1. Etat de l'art	2
1.1. La loi de refondation de l'école et les nouveaux programmes	2
1.2. Climat de classe	3
1.2.1. Les enjeux du climat de classe	3
1.2.2. Quels sont les facteurs impliqués dans le climat de classe ?	3
1.3. Les intelligences multiples et l'intelligence sociale	4
1.3.1. Historique du courant des intelligences multiples	4
1.3.2. L'intelligence langagière, interpersonnelle et intra-personnelle d'H. Gardner (1983)	5
1.3.3. Les dérivés	5
1.4. Les compétences psychosociales.....	6
1.4.1. Définition	6
1.4.2. Les CPS et l'école	7
1.5. L'estime de soi	7
1.6. Les émotions et les sentiments dans le processus de construction des CPS, clé des compétences langagières	9
1.7. La place du langage.....	9
1.7.1. Le langage et la socialisation.....	9
1.7.2. Le langage et les émotions.....	10
1.8. Les messages clairs	11
1.9. Hypothèses	12
2. Méthodologie	13
2.1. Les participants.....	13
2.2. Les procédures de recueil de données	13
2.3. Plan de séquence.....	15
2.4. Description des activités et analyse de l'influence des activités didactiques sur la classe.....	15
3. Synthèse	22

3.1. Les résultats.....	22
3.2. Discussion	29
3.2.1. Réponse aux hypothèses.	29
3.2.2. Limites et pistes de prolongations	32
3.2.3. Perspectives et apports pour la profession.....	33
Bibliographie :.....	1
Annexes	1
Annexe 1 : Classement de l'intensité des émotions par les élèves :	1
Annexe 2 : Séance 3, lexique et mise en mot des émotions	1
Annexe 3 : Séance sur les qualités	2
Annexe 4 : La fleur des besoins d'après l'OCCE 71	2
Annexe 5 : liste des valeurs d'après une activité de l'OCCE 71	3
Annexe 6 : Activité sur les messages « JE » de la Coordination Française pour la Décennie	4
Annexe 7 : Identification d'une interprétation ou d'un jugement, fiche 3	6
Annexe 8 : Activité de l'IREPS : Construction des messages « JE »	8
Annexe 9 : Questionnaire de « la météo des émotions »	10

Introduction

Contexte, genèse et objectifs du projet

En prenant mes fonctions dans une classe de CE2-CM1, j'ai observé de nombreuses tensions entre les élèves. Souvent réglées par l'intervention d'un adulte, ces petits conflits pourraient, pour la plupart, être désamorçés voire résolus par les élèves eux-mêmes s'ils communiquaient de manière plus efficace. Outre les désagréments occasionnés pour les élèves concernés, ces tensions détériorent l'ambiance générale de la classe. En instaurant des moments de parole, je voulais améliorer les relations entre les élèves au sein de la classe. J'ai pu observer que les enfants étaient globalement d'accord sur les règles et particulièrement lucides sur les facteurs problématiques. Néanmoins, ils n'auraient su l'exprimer sans accompagnement. De plus ces petits accrochages créent une atmosphère de travail peu propice aux apprentissages car ils génèrent du bruit et une source de distraction qui me poussent à m'interrompre pour y mettre fin. J'ai dès lors, cherché à favoriser un climat de classe plus apaisé et à rendre mes élèves plus autonomes, responsables et confiants dans leur relation aux autres.

D'autre part, certains élèves présentaient des comportements inadaptés à un groupe classe, trop autocentrés, ils demandaient une attention démesurée. Il m'a paru nécessaire que ces élèves développent leur capacité de contrôle inhibiteur. Faire prendre conscience à la classe que nous sommes un groupe est essentiel, chacun a droit à la parole, à être reconnu et à mon attention mais pas au détriment des plus introvertis.

Il existe dans les programmes des activités mobilisant des compétences langagières et visant le développement du savoir-être et du savoir-vivre de l'élève en tant que sujet. Elles tendent à avoir un effet positif sur le climat de classe. Ces activités sont principalement orales et développent le langage et l'expression des émotions de l'enfant. Le développement de compétences réflexives vise également la connaissance de soi et l'analyse de son propre comportement afin d'apprendre à se connaître et connaître les autres. Avec la volonté de développer la maîtrise de soi et de ses émotions ainsi que de bonnes capacités de communication, il est plus aisé de s'insérer socialement et de créer un groupe solidaire et respectueux.

S'adresser à des élèves en tant que sujet fait appel à des compétences interdépendantes et mobilise des activités diverses qui permettent d'accroître la capacité à vivre ensemble en société. Il faut néanmoins avoir à l'esprit que ces activités sont participatives, elles reposent sur les échanges entre les élèves et la bonne volonté de chacun.

Dans ce mémoire, la problématique centrale sera : comment les activités didactiques, développant des compétences langagières, permettent d'améliorer les relations entre les élèves, leur savoir-vivre et leur savoir-être ?

1. Etat de l'art

1.1. La loi de refondation de l'école et les nouveaux programmes

Pour commencer, il s'agit d'inscrire ce travail dans le cadre de l'école. Les nouveaux programmes de novembre 2015 et le nouveau socle commun de connaissances et de compétences, initiés par la loi de refondation de l'école, comptent parmi leurs objectifs le besoin d'améliorer le climat scolaire et réintroduisent la morale à l'école dans le cadre des valeurs de la République Française.

« L'apprentissage de la citoyenneté et de la vie commune et le respect des droits et des devoirs au sein de la communauté éducative sont des objectifs pédagogiques tout aussi importants que la maîtrise des connaissances disciplinaires. [...] La sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. » Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

Par le développement du langage pour communiquer et un travail sur les compétences morales et civiques, les programmes cherchent à améliorer la qualité de vie dans les établissements scolaires et visent également un prolongement du « vivre ensemble » pour l'insertion des élèves dans la société. Comme nous l'a rappelé très récemment notre Ministre J.M Blanquer, « respecter autrui » fait partie des quatre apprentissages fondamentaux.

Les domaines 1 « les langages pour penser et communiquer » et 3 « la formation de la personne et du citoyen » permettent de développer le langage tant écrit qu'oral à des fins de compréhension, d'expression et de communication. La communication dans le respect de tous n'est pas innée, c'est une compétence que chacun doit développer pour vivre en société et par extension pour évoluer dans une classe apaisée. Les programmes des cycles 2 et 3 en Education Morale et Civique (EMC) tendent à développer :

« La sensibilité qui vise à l'acquisition d'une conscience morale par un travail sur l'expression, l'identification, la mise en mots et la discussion des émotions et des sentiments ; la règle et le droit qui vise à l'acquisition du sens des règles du vivre ensemble ; l'engagement [...] en insistant sur l'esprit d'autonomie, de coopération et de responsabilité vis-à-vis d'autrui » Bulletin Officiel de l'Education Nationale 2015.

La question de la santé et du bien-être des élèves citoyens est prise en compte. Comme l'a dit P. Meirieu « L'éducation à la santé n'est pas une éducation à la médecine, mais un acte préventif ». Elle a pour objectif de sensibiliser les élèves aux pratiques et attitudes favorisant la santé physique et psychologique.

Le ministère ouvre les portes de l'école à la personnalité des élèves. La bienveillance recommandée induit la valorisation de tous et de leurs compétences. Certains élèves sont peu portés sur les apprentissages scolaires, mais possèdent des compétences sociales développées. Il est très enrichissant pour chacun de les mettre à profit en classe (tutorat par les pairs, médiateurs de conflits...). Si toutes

les individualités trouvent leur place au sein de la classe, le climat général ne peut qu'en bénéficier car personne ne se sent exclus.

1.2. Climat de classe

1.2.1. Les enjeux du climat de classe

L'environnement d'un individu est source de signaux multiples qu'il va percevoir. Le climat de classe est l'environnement principal de l'élève en milieu scolaire. L'« atmosphère » d'une classe est décrite par Bucheton et Soulé comme « *L'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective et sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux en commun.* » (2009). La qualité de ce climat a des répercussions sur le comportement et les dispositions de l'élève, et, par conséquent sur la qualité de son apprentissage.

Un environnement défavorable est générateur de stress et donc d'une moindre qualité des performances. En effet, comme l'a montré D. Laustriat (2015), en état de stress, l'organisme répond à un sentiment de menace (fuite, combat ou immobilité). Cela entraîne pour l'enfant un état nuisible s'il perdure (colère, anxiété, insécurité, inhibition, repli, etc.). Les recherches citées par Synlab (2014) montrent que les individus en situation de stress subissent une perturbation émotionnelle et un ralentissement du cortex préfrontal (prises de décisions, raisonnement, mémoire de travail et capacités langagières). De plus le stress a un effet direct sur la zone du cerveau gérant la mémoire et les apprentissages. Les effets de cet état émotionnel sont évidemment désastreux.

En revanche, dans le cadre d'un environnement bienveillant, serein et motivant l'effet est contraire, il n'y a pas d'effet négatif lié au stress. Un climat favorable est positif, chaleureux, et les relations y sont majoritairement agréables et harmonieuses. Un tel climat permet l'expression des potentiels des enfants, suscite curiosité et engagement actif de leur part. L'erreur doit être acceptée et suivie d'une réponse adaptée et bienveillante. De plus un climat positif est favorable à la coopération. L'enfant y développe un sentiment de confiance, des comportements pro-sociaux et de l'empathie. Dans ce cadre, l'enfant est plus enclin au bien-être et à l'apprentissage.

Toutefois, le climat de classe se cultive et s'entretient au quotidien. Le maintien d'un environnement favorable par l'enseignant et les partenaires de l'école permet à l'enfant de développer et d'ancrer des comportements et des compétences positives pour son épanouissement. Ainsi il peut maximiser ses apprentissages. Cet effet est optimisé grâce à la neuroplasticité du cerveau particulièrement importante chez l'enfant.

1.2.2. Quels sont les facteurs impliqués dans le climat de classe ?

Le climat de classe est influencé par des facteurs spatiaux, environnementaux et surtout humains : l'attitude de l'enseignant, les relations avec les élèves, entre les élèves, avec les parents et les

partenaires de l'école. Le réseau Canopée (2018) et d'autres auteurs définissent les cinq dimensions du climat scolaire selon les indicateurs liés aux relations interpersonnelles, à la qualité et l'exigence de l'enseignement et de l'apprentissage, à la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance au milieu scolaire.

Outre la bonne gestion des gestes professionnels défini par D. Bucheton (2009), d'autres auteurs comme M. Rosée (2006, p.193 ; 199) expliquent qu'il est presque impossible de définir précisément un climat de classe « propice à la construction des savoirs ». Les spécificités d'humains vivants ensemble sont tellement nombreuses qu'on ne peut appliquer les mêmes caractéristiques à tous. Néanmoins, l'auteur dégage les caractéristiques dominantes suivantes : la sécurité affective, la confiance, la liberté intellectuelle, la coopération, la communication, la recherche de sens et de motivation ainsi que l'innovation. De plus, il existe sept facteurs déterminants sur lesquels il est possible d'agir :

- La dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe
- Les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves
- Un cadre et des règles explicites et explicitées
- La prévention des violences et du harcèlement
- La coéducation avec les familles
- Le lien avec les partenaires
- La qualité de vie à l'école : organiser le temps et l'espace.

Comme nous l'avons vu précédemment, le climat de classe est influencé par la qualité des relations en classe. Des relations de confiance entre élèves et enseignant, tout comme de bonnes relations entre les élèves sont nécessaires à un fonctionnement de la classe agréable. Cela influe sur leur motivation, leur réussite, l'estime d'eux-mêmes et le sentiment d'appartenance au groupe et au système scolaire.

Il est nécessaire de cultiver les valeurs que l'on souhaite développer chez l'enfant, de montrer l'exemple et de s'intéresser aux nombreuses possibilités qu'offrent les différentes formes d'intelligences pour instaurer et maintenir un cadre de confiance, sécurisant et bienveillant.

1.3. Les intelligences multiples et l'intelligence sociale

1.3.1. Historique du courant des intelligences multiples

Dès les années 1920, dans les ouvrages d'E. Thorndike notamment, l'intelligence sociale est associée à l'intelligence mécanique et à l'intelligence abstraite. Dans cette segmentation, l'intelligence sociale comprend les capacités de gestion des interactions humaines.

On peut compléter ces intelligences avec l'intelligence émotionnelle qui comprend les compétences liées à l'identification, la compréhension, l'expression et surtout la gestion de ces émotions. Cette notion fait son apparition en 1980, et est définie par les psychologues Salovey et Mayer « comme un ensemble de capacités qui aident à apprécier et réguler les émotions, mais aussi à utiliser les sentiments

pour motiver, planifier et réaliser. » (1997). Claudine Leleux parle, elle, d'autonomie affective pour englober ce qui a trait à la maîtrise des émotions.

Howard Gardner prolonge et complète ces concepts en définissant sept intelligences (non-exhaustives) liées mais indépendantes : l'intelligence musicale, kinesthésique, logico-mathématique, spatiale et l'intelligence langagière, interpersonnelle et intra-personnelle que nous allons détailler.

1.3.2. L'intelligence langagière, interpersonnelle et intra-personnelle d'H. Gardner (1983)

L'intelligence langagière est largement partagée par l'espèce humaine. Elle se définit comme l'aptitude à utiliser les mots, la sensibilité à leur signification et l'utilisation des différentes fonctions du langage, principalement à des fins de communication.

L'intelligence interpersonnelle est d'ordre social. Elle inclut la capacité à coopérer et à comprendre les autres, à repérer leurs humeurs, tempéraments, intentions, etc. L'intelligence intra personnelle est apparentée à la précédente mais tournée vers l'individu lui-même. Elle inclut la capacité à se comprendre soi-même, à réagir en fonction de ses propres expériences émotionnelles et à s'en servir comme guide comportemental.

1.3.3. Les dérivés

De ces notions découlent de nombreuses compétences. Leurs dénominations et définitions sont diverses. En neurosciences elles sont appelées « compétences non-cognitives ». Aussi appelées au sens large « compétences émotionnelles, sociales et civiques », « compétences du XXIème siècle », « aptitudes de la vie quotidienne » elles se rapprochent des concepts d'intelligences multiples et de la notion de compétences psychosociales (terme utilisé en sciences de l'éducation). Elles regroupent différentes notions dont les définitions ne sont pas définitives. Mais toutes ces définitions apportent un cadre : des compétences fondamentales hors enseignement scolaire (lecture, écriture, calcul...), des compétences sociales et émotionnelles non cognitives, la capacité d'adaptation sociale (résolution des problèmes de la vie quotidienne) et des compétences professionnelles. L'UNICEF s'est inspiré de ces approches pour établir la synthèse suivante :

« Que l'on parle d'apprentissage des compétences émotionnelles, sociales et civiques, de compétences non-cognitives ou d'éducation sanitaire basée sur l'acquisition de compétences, l'idée centrale reste la même : fournir une éducation qui aide les jeunes à mener une réflexion critique, résoudre les problèmes, avoir confiance en eux et interagir avec autrui de manière constructive et efficace. »

L'UNICEF, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et l'Union Européenne ont chacune leur définition. Mais quelles que soient les dénominations de ces compétences, il apparait essentiel, dans une société à l'évolution exponentielle, de s'interroger sur les compétences du futur alors même que nous ne savons de quoi il sera fait. Les compétences d'adaptation, d'initiative et de résolution de problèmes sont cruciales. Or ces compétences ne sont constructibles que si la personnalité est stable et positive.

Dès à présent nous utiliserons le terme « compétences psychosociales » et la définition associée car c'est celui qui est utilisé en sciences de l'éducation.

1.4. Les compétences psychosociales

1.4.1. Définition

Apparues en 1986 dans la Charte d'Ottawa de l'OMS, les Compétences PsychoSociales (CPS) sont par la suite définies comme :

« La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. » L'OMS (Division de la santé mentale et de la prévention des toxicomanies, *Life skills education in schools*, 1993).

Elles étaient promues dans des programmes de lutte contre les comportements à risques (santé mentale, addictions, comportements violents...). Aujourd'hui, l'OMS et l'Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé (INPES) reconnaissent que les CPS favorisent le développement global des enfants et donc des adultes qu'ils deviendront.

Elles « améliorent les interactions, augmentent le bien-être et contribuent donc à diminuer les comportements défavorables à la santé et à augmenter les comportements favorables. Les CPS jouent aussi un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite éducative. ».

Ces compétences s'appuient essentiellement sur la connaissance et le respect des besoins fondamentaux, le développement de l'estime de soi, des compétences inter et intra-personnelles. Elles nécessitent engagement, capacités réflexives et écoute active. Plus précisément, elles sont regroupées en couples de compétences interdépendantes :

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

L'OMS propose un découpage différent en trois compétences associées à des sous compétences comme suit :

- 01. Aptitudes à la communication et compétences interpersonnelles
 - Communication interpersonnelle
 - Négociation/refus
 - Développement de l'empathie
 - Coopération et travail en équipe
 - Argumentation
- 02. Aptitudes à la prise de décision et à la réflexion critique
 - Prise de décision et résolution de conflits
 - Réflexion critique
- 03. Capacité d'adaptation et gestion de soi
 - Confiance en soi et capacités à assumer le contrôle, prendre des responsabilités, faire la différence ou apporter le changement
 - Gestion des sentiments
 - Gestion du stress

Nous allons donc nous intéresser à la place de ces CPS en milieu scolaire.

1.4.2. Les CPS et l'école

Les CPS apparaissent toutes indiquées pour la réussite des objectifs des programmes de l'Éducation Nationale. Par définition, elles sont nécessaires à la construction et au bien-être de l'individu. Elles favorisent la socialisation et influencent l'apprentissage, il est donc primordial de les construire dès le plus jeune âge. L'école est par excellence un lieu de regroupement et d'éducation. Dans ce cadre l'exercice des CPS est privilégié, de plus c'est un atout pour la scolarité des élèves. Elles trouvent leur place tout naturellement dans l'éducation à la citoyenneté, répondent aux principes d'égalité et de respect de la République, sont précieuses pour l'apprentissage scolaire, favorisent un climat de classe apaisé et développent les relations interpersonnelles en encourageant une communication efficace.

Comme vu précédemment, les programmes cadrent l'apprentissage de nombreux domaines liés aux CPS : le domaine 1 du socle, « les langages pour penser et communiquer », le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre » et le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen ». Ces domaines se prêtent et impliquent la connaissance et le développement des CPS.

Des acteurs du système éducatif Français se sont intéressés au développement des CPS à l'école et proposent de nombreuses activités. Pour ne citer qu'eux : Eduscol met à disposition des fiches ressources en EMC, L'IREPS (Instance Régionale d'Éducation et de Promotion Santé) du pays de la Loire a développé un « cartable des compétences psychosociales », l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) 71 propose des ateliers « climat de classe/vivre ensemble » et la Coordination Française pour la Décennie, Commission Éducation a rédigé un recueil d'activités pédagogiques pour l'apprentissage de la communication, l'éducation à la non-violence et à la paix. Toutes ces sources contiennent des activités pour les classes et visent à développer une ou plusieurs des CPS chez les élèves. Les activités mises en place dans ma classe sont inspirées de celles-ci. Elles entendent développer notamment, la connaissance de soi, l'expression de ses émotions, l'estime de soi, la communication interpersonnelle, et conduisent à de bonnes relations dans le cadre scolaire.

1.5. L'estime de soi

André Genin (Eyraud G., Meram D., Fontaine D., et Oelsner A. 2006. p.9) nous dit que développer l'estime des élèves les amènent à apprendre à se connaître, à se faire confiance, à avancer sans douter de leurs capacités, à se projeter dans la vie, et à accepter les différences tout en refusant la spirale de l'échec et le repli sur soi. Cela permet d'acquérir la sensibilité et la sincérité nécessaires aux relations humaines en développant l'empathie. L'estime de soi contribue à la construction des enfants, au développement de leur esprit critique, leur permet d'oser se prendre en charge et ainsi devenir des

citoyens libres et accomplis. Par ailleurs, S. Zafrany (2014) explique la corrélation entre les émotions et les réactions induites : « *Une mauvaise estime de soi ou des carences dans la confiance en soi auront de facto des conséquences sur les réflexions, la communication, le comportement et les agissements de l'individu.* »

Depuis la Grèce Antique, les philosophes considèrent que la capacité à s'aimer soi-même pour réussir son existence est déterminante. J.J Rousseau, en son temps, a affirmé que « *Nul ne peut être heureux s'il ne jouit de sa propre estime.* ». L'estime de soi « *C'est une évaluation de la valeur que l'on s'accorde, déterminée par « la vision de soi (identité), la confiance en soi (croyance en ses capacités) et l'amour de soi (transmis par les parents et la valorisation du Moi* ». (Eyraud G. et al. 2006. p.19). Toute sa vie, un individu s'appuie sur l'estime qu'il a de lui pour avancer sans crainte excessive du jugement ou de l'échec et avoir des relations satisfaisantes avec autrui. C'est dans son environnement social que l'enfant puise les informations qui définissent l'estime qu'il a de lui, il se « mesure » aux autres et s'imprègne de leurs attitudes. Les processus qui développent l'estime de soi aboutissent à des compétences psychosociales influençant les comportements sociaux sur la base de celles développées par l'entourage de la personne et celles déjà construites (Eyraud et al. p.19). Cartau et Cockenpot (2017) se sont appuyées sur des recherches de Prêteur (2002) et de nombreuses études pour souligner « l'accointance faite entre l'estime de soi et le contexte scolaire » car ce développement est « fortement tributaire de la « qualité » des contextes de vie (des contextes éducatifs familiaux et scolaires)».

Un enfant avec une estime de soi suffisamment développée apprendra plus rapidement et aura un sens des responsabilités accru. C'est un facteur protecteur pour l'enfant diminuant l'influence du stress (or nous avons vu plus haut les effets néfastes du stress). La capacité à puiser dans ses ressources propres permet de mieux appréhender le monde et de faire face aux difficultés rencontrées. Un enfant avec une faible estime de lui aura plus tendance à se dévaloriser, à se sentir incompetent et à renoncer. Il peut également développer un besoin de reconnaissance trop important entraînant une dépendance affective nuisible à son épanouissement (Eyraud et al. p.23-24) et/ou à ses apprentissages (Cartau et Cockenpot, 2017).

L'estime de soi est une variable fondamentale de la personnalité. Selon Cartau et Cockenpot (2017), elle revêt de multiples facteurs, la développant ou la détériorant, liés entre autres au vécu émotionnel. Elle a des répercussions sur les dimensions comportementales, cognitives et émotionnelles de l'individu ; influençant ses choix, ses attitudes, sa personnalité et ses aptitudes, le développement de l'estime de soi s'inscrit de facto comme pilier dans le développement des CPS. Il repose également sur la connaissance et la compréhension lucide qu'un individu a de ses émotions et comportements.

1.6. Les émotions et les sentiments dans le processus de construction des CPS, clé des compétences langagières

S'exprimer, être à l'écoute de l'autre et faire preuve d'empathie requiert d'avoir une bonne connaissance de ses propres sentiments et de savoir reconnaître ceux des autres (Eyraud et al. p.25).

Les émotions sont des indicateurs universels d'un état et de besoins fondamentaux auxquels il faut faire face. Elles sont au nombre de six pour la plupart des auteurs (la joie, la colère, la tristesse, la surprise, la peur et le dégoût). Céline Manicardi affirme que l'« on pourrait qualifier ce concept de réaction physiologique individuelle de courte durée face à une situation » (2016). Les sentiments résultent des émotions, plus permanents, moins contrastés et plus nombreux, les principaux sont : l'amour, la haine, la jalousie, la honte, la culpabilité, l'intérêt, l'angoisse, le mépris, l'agressivité, la sympathie, etc. Le dictionnaire Le Robert définit les sentiments comme « un état affectif complexe, assez stable et durable lié à des représentations. ».

Emotions et sentiments participent à la connaissance de soi et impliquent une évaluation du monde et la volonté de le changer pour un état plus satisfaisant. Ils construisent la mémoire affective et la remobilisent. Des chercheurs, notamment Niedenthal, ont démontré que toutes les émotions sont nécessaires à la perception de notre environnement. Par exemple le bien-être améliore les performances cognitives et la colère est le signe d'un événement désagréable, voire intolérable, auquel il faut remédier. Elles ont également un rôle social car elles régissent les interactions entre individus. « Les émotions et les sentiments sont le socle de la communication inter humaine et de l'organisation sociale. » (Eyraud et al. p.26-27). Un déficit de sensibilité émotionnelle peut engendrer des troubles comportementaux, en particulier, des conduites addictives.

En construisant les représentations de soi (et donc l'estime) et en envoyant des signaux internes et externes, les émotions et sentiments sont une part incontournable des CPS. L'enfant accroît sa capacité d'empathie et son potentiel social en développant la conscience de ses émotions, en sachant les nommer et les comparer à celles d'autrui. Dans ce processus, le langage prend une part importante.

1.7. La place du langage

1.7.1. Le langage et la socialisation

Dans la construction des CPS, le langage joue un rôle central. La capacité à s'exprimer, à verbaliser et à communiquer efficacement avec les autres nécessite de posséder du vocabulaire (varié et précis) et des structures langagières afin de se faire comprendre. Maîtriser la langue structure la pensée, la clarifie et permet d'en rendre compte et de comprendre autrui. La langue nous construit à travers notre pensée et notre rapport à l'autre. Si comme l'affirme A. Bentolila (2011) « TOUT part de

la langue », quelqu'un qui ne maîtriserait pas suffisamment la langue s'exposerait à l'exclusion sociale pour plusieurs raisons.

D'une part, il ne pourrait ni analyser précisément ses actes, ni exposer sa pensée à autrui. Avoir un langage « pauvre » ne permet pas d'exprimer la complexité de la pensée humaine. Cela peut entraîner incompréhension, sentiment d'impuissance, etc. pouvant conduire à de la violence. Quand on ne peut s'exprimer par des mots, on s'exprime quand même. A. Bentolila ajoute que « Beaucoup de problèmes de notre temps proviennent d'une incapacité à maîtriser la langue : éducation, violence, banlieues, et même la démocratie, la citoyenneté, la compréhension du discours politique. » (2011). Le linguiste va dans le sens que pointait déjà le philosophe Albert Camus « Mal nommer les choses, c'est ajouter au malheur du monde ». Or, il s'agit dans les classes de parvenir, au contraire, à bien nommer les choses et pour cela, à doter les élèves d'un langage suffisant.

D'autre part, la fonction sociale des mots est complexe. D'après A. Bentolila, être précis en utilisant des mots peu courants peut également participer à l'exclusion sociale. En effet, certains enfants craignent de se faire remarquer de par leur utilisation, redoutent de sortir de la norme sociale du groupe duquel ils font partie. De même certains mots sont fortement connotés et montrent l'appartenance à un cercle social, un courant ou sont « à la mode » et il est de bon ton de les utiliser.

Il est facile pour l'enfant de rejeter les mots inconnus. Ils font peur, car ils sont incompris. Il faut donc donner à l'élève l'envie et le goût de les apprendre et de les remobiliser pour qu'ils entrent dans son lexique. Cela lui permet d'agrandir sa vision du monde, et la précision de sa description. Les mots donnent du sens, n'avoir que peu de mots peut parfois impacter la compréhension. C'est un cercle vicieux ou vertueux selon que l'on cultive ou appauvrit le langage.

Par le développement des CPS, l'individu tend à la maîtrise de ses sentiments, de ses mots et de ses actes. La connaissance de soi, l'estime de soi et des rapports aux autres constructifs et positifs sont vecteurs de mieux-être. Le langage est la clé de la communication, de la citoyenneté, du savoir-être et du savoir-vivre.

1.7.2. Le langage et les émotions

Développer le vocabulaire et la compréhension des émotions, des sentiments et des besoins permet de mieux les appréhender, mieux se comprendre et mieux se faire comprendre. Comme le formulent S. Huwart et P. Snoeck-Noordhoff, « *mettre nos émotions en mots, c'est les reconnaître, leur donner de l'importance et, paradoxalement, c'est les mettre à distance pour ouvrir la porte à la réflexion* » (2011, p.17).

Or c'est une tâche particulièrement complexe, de nombreux adultes ne maîtrisent ni leur émotions ni l'expression de celles-ci. Les émotions sont un langage du corps, par essence non-verbal. Elles permettent de réagir aux événements qui surviennent. Parfois très claires, parfois plus subtiles, les émotions nous montrent s'il faut agir pour changer d'état (réponse à un mal-être) ou au contraire le

faire perdurer (bien-être). A des fins de communication il est parfois utile de nommer ou expliquer ces émotions. Cela demande un travail intérieur et réflexif poussé. Dans ce cas on peut rapprocher le langage émotionnel de ce que Vygotsky appelle le « langage intérieur ».

D'après Vygotsky, le « langage intérieur » ni oral, ni écrit, ne s'adresse à personne d'autre qu'à celui par qui il est produit. C'est une sorte de réflexion personnelle incompréhensible pour autrui. Ce langage fortement contextualisé et très différent de celui ayant pour but la communication.

« Le passage du langage intérieur réduit au maximum, langage pour soi, au langage écrit développé au maximum, langage pour autrui, exige de l'enfant des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique. Il exige un mouvement de décontextualisation et d'abstraction croissant. » Vygotsky (1934, p.342).

Les émotions sont donc un langage de compréhension de soi et de communication non-verbale par nature. L'exercice d'expression orale de celles-ci demande une phase de réflexion et de prise de conscience de l'état émotionnel vécu ; parfois les émotions perçues cachent les émotions réellement vécues. Lors de la réalisation de tâches complexes, Vygotsky affirme que le langage intérieur joue le rôle de support à l'activité mentale.

Ainsi, le langage nourrit les CPS et inversement, plus l'un est développé, plus l'autre en bénéficie, c'est un cercle vertueux. La langue française est extrêmement riche d'adjectifs qualificatifs nuancés, qui permettent une analyse fine de soi et des autres, encore faut-il les connaître et les utiliser à bon escient. Les CPS comprennent entre autres des compétences liées à la connaissance, à la gestion de soi et à la communication avec les autres. Ainsi le développement du langage associé aux CPS permet une communication plus claire et plus efficace.

1.8. Les messages clairs

La technique « des messages clairs » est intimement liée à un processus de communication associant des CPS et ayant pour but la résolution des conflits. Mise au point par Danielle Jasmin dans le sillage de la pédagogie Freinet, la méthode est proche de celle développée par Marshall Rosenberg : « la communication non-violente » (CNV). Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a mis à disposition sur Eduscol une fiche intitulée « les messages clairs, une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école » dans laquelle on peut lire :

« La technique des messages clairs s'appuie sur des principes en cohérence avec les finalités de l'enseignement moral et civique : le recours aux expériences de vie pour éduquer les élèves à l'expression des émotions, des sentiments et des valeurs dans le cadre d'un enseignement laïque de la morale ; le développement de compétences spécifiques, notamment langagières, et transversales visant le traitement autonome de différends ou de petits conflits. En ce sens, les messages clairs constituent un premier levier de médiation entre pairs visant à assurer un climat scolaire apaisé, propice au vivre-ensemble et aux apprentissages. »

Dans l' « Expériteque » d'Eduscol, de nombreux acteurs de l'Education Nationale ont mis en place des activités mobilisant la communication non-violente et les messages clairs avec pour objectif de gérer les conflits et développer la communication dans une école bienveillante et innovante.

Cette méthode paraît être un outil tout indiqué dans le contexte de classe et les objectifs de ce mémoire. Elle demande cependant un certain nombre de prérequis et doit donc faire l'objet d'apprentissages préalables.

1.9. Hypothèses

Le MEN a parmi ses objectifs l'amélioration du climat de classe dans les établissements scolaires afin d'accroître la qualité des apprentissages des élèves. Cette amélioration passe par la qualité des relations entre les différents acteurs du système éducatif, élèves compris. Nous avons montré que le développement du langage, notamment celui lié à la connaissance de soi et des autres participe fortement au développement des CPS. Elles-mêmes contribuent à la socialisation de l'individu, à son savoir être et savoir vivre. De cette manière, elles sont liées à son bien-être et le bien-être d'un élève participe à la qualité de son apprentissage.

Nous cherchons ici à analyser comment des activités didactiques langagières permettent d'améliorer les relations entre élèves. Cependant il apparaît d'ores et déjà que les différents facteurs sont corrélés, l'analyse se fera selon une approche systémique inhérente aux sciences sociales.

Premièrement nous faisons l'hypothèse que des activités qui permettent aux élèves d'apprendre à exprimer leurs émotions et leurs besoins améliorent les relations entre eux.

La seconde hypothèse repose sur l'idée que des activités, qui favorisent la communication claire et apaisée et contribuent au développement des compétences psychosociales, permettent l'apaisement des tensions dans la classe ; autrement dit : favoriser les relations interindividuelles a un effet sur l'atmosphère du groupe. Sans que nous puissions l'étudier dans le cadre de ce travail, cet aspect nous intéresse particulièrement pour les retentissements que l'atmosphère peut avoir sur la qualité des apprentissages.

2. Méthodologie

2.1. Les participants

Cette étude est menée dans une classe de CE2-CM1 de 25 élèves âgés de 9 à 10 ans dans une école élémentaire rurale. La répartition des élèves est de 16 CM1 et 9 CE2. L'étude s'adresse particulièrement aux élèves ayant des difficultés langagières, d'expression orale ou des conflits répétés entre eux.

2.2. Les procédures de recueil de données

Les données, observées sur une période de deux mois, tendent à montrer l'impact de l'apprentissage de l'expression de ses émotions dans les relations entre les élèves ainsi que l'amélioration ou non du climat de la classe qui en découle.

L'expression des émotions est un processus complexe qui, pour des élèves peu habitués à la tâche, s'est construit en plusieurs étapes. En effet cet apprentissage repose sur plusieurs aspects : la connaissance du vocabulaire des émotions et sentiments, l'identification personnelle de ses émotions et la capacité à les exprimer. De même la communication entre pairs représente un apprentissage à part entière. Il s'agit de décomposer les étapes afin que les élèves se les approprient.

Le recueil des données présente plusieurs défis. En effet, Il est difficile de trouver quelles données recueillir (exploitables-quantifiables-objectives-représentatives). Les compétences observées sont multiples, complexes et interdépendantes. Il faut en avoir suffisamment pour faire une comparaison entre les données initiales et finales afin de pouvoir répondre à la problématique. De plus, il est nécessaire d'inciter les élèves à participer de manière sincère car nombreux sont ceux qui n'osent pas ou cherchent à donner la réponse attendue plutôt qu'une réponse sincère.

Les données recueillies sont donc de diverses natures et très nombreuses : par conséquent, nous ne traiterons que celles qui ont un rapport direct avec nos deux hypothèses de travail.

- Données directement fournies par les élèves :
 - l'auto-évaluation de l'estime de soi selon le test de Rosenberg réalisée par deux fois.
 - l'auto-évaluation de ses qualités et valeurs, selon le questionnaire d'une activité de « ateliers climat de classe/vivre ensemble » de l'OOCE 71.
 - des questionnaires concernant des émotions et sentiments ressentis à différents moments de la journée et plusieurs fois par semaine pour en mesurer l'évolution. Dans un questionnaire écrit et partiellement rempli (pour aider les élèves ayant des difficultés à l'écrit) j'ai demandé aux élèves : comment ils se sentent en classe, dans leurs apprentissages, dans l'école, dans leur vie, avec moi, ainsi que leurs désirs et leurs envies en rapport avec le climat de classe.

- le recensement du nombre de conflits rencontrés,
- un exercice de production d'écrit : la rédaction d'un message clair,
- Des données recueillies par l'observation de ma classe.
- Des enregistrements audio et/ou vidéo d'échanges oraux entre les élèves dont je vais analyser les prises de paroles (nombres de prise de parole, qualité, pertinence, coupures de la parole, qualité d'écoute) lors de cercles de paroles et d'échanges lors d'activités sur les messages clairs.

Ces données sont interprétables à partir des critères observables suivants :

- La capacité à exprimer ses émotions à travers le questionnaire (choix de vocabulaire plus précis que « bien ou mal »),
- L'expression ou non d'émotions positives (qualitatif),
- La capacité à utiliser le vocabulaire des émotions et des besoins dans les messages clairs ou les prises de paroles.
- Lors des temps de cercle de parole : le nombre de prises de parole par élève, leur pertinence et leur durée.
- L'évolution du nombre de conflits. Par « conflit » il est admis la notion d'opposition entre personne(s) ou avec soi-même, il est vecteur d'émotions comme la colère, la frustration, la tristesse, la peur, la rancune et parfois il véhicule agressivité et violence. Le conflit peut s'exprimer verbalement et/ou physiquement.
- La qualité du climat de classe. Nous avons construit avec les élèves des objectifs à atteindre : « pour que tout le monde soit respecté et se sente bien en classe : *« on [ne] doit plus se disputer sans essayer de faire chacun des efforts pour résoudre le problème et on doit être plus attentif et prendre en compte ce que les autres disent. On doit essayer de pas juger les autres et on doit aussi essayer d'être plus silencieux pour que tout le monde puisse travailler ».*

Ensuite, je vais leur donner des outils pour améliorer la communication de leurs émotions et de leurs besoins à travers divers dispositifs : lexicale, technique des messages clairs et cercle de parole et recommencer le recueil des données pour mesurer l'évolution de ces critères durant la période 4 et 5.

Nous centrerons notre attention sur les informations recueillies dans la classe concernant :

- l'évolution de l'estime soi ;
- l'évolution de la conscience des émotions ;
- Et le nombre de conflits.

2.3. Plan de séquence

Séance 1 : Cercle de parole sur le thème des émotions

Séance 2 : Travail sur le lexique des émotions, distinction avec les sentiments

Séance 3 : Identification et mise en mots des émotions de situations données

Séance 4 : Découverte du lexique des qualités et questionnaire personnel sur ses propres qualités

Séance 5 : Définition des besoins, lexique des besoins

Séance 6 : Découverte du lexique des valeurs et questionnaire personnel sur ses propres valeurs

Séance 7 : Description de faits vs. de jugement (importance de la description des faits sans interprétation)

Séance 8 : Expérience du « bouche à oreille » sur une histoire à raconter (travail d'écoute et de description)

Séance 9 : Re-brassage de tout ce que nous avons vu, et mise en situation de communication

Séance 10 : La technique des messages « JE » suivant le concept de la communication non violente

Séance 11 : Entraînement aux messages de communication non-violente

En parallèle, questionnaires de recueil de données (météo de mes émotions et test de Rosenberg)

Séance 12 : Cercle de parole sur le thème des séances précédentes

2.4. Description des activités et analyse de l'influence des activités didactiques sur la classe

Les séances ont été menées oralement, à l'aide de supports visuels ou papiers. Elles portent principalement sur l'élève en tant que sujet. Les apprentissages sont liés aux élèves eux-mêmes.

Préalablement, nous avons débattu des règles de la classe et de la notion de conflit. Les règles ont été construites avec l'ensemble de la classe, explicitées et acceptées lors d'une séance dédiée en début d'année. La définition de la notion de conflit a elle aussi fait l'objet d'une discussion. Nous avons établi les caractéristiques d'un conflit et mis en évidence que, pour les élèves, c'est une situation souvent difficile à résoudre calmement.

- **Séance 1 : Cercle de parole**

Premièrement les élèves ont pris la parole lors d'un débat suivant la méthode (Programme de développement affectif et social conçu par Harold Bessel, Uvaldo Palomares et Géraldine Ball) avec la problématique suivante : « Qu'engendre le fait d'exprimer ses émotions et pourquoi ? ».

Cette séance a eu pour objectif d'introduire le sujet, de faire émerger les représentations des élèves et d'établir une première définition des émotions. D'autre part elle m'a permis d'observer les prises de parole des élèves lors d'interactions orales.

1/3 des élèves ont pris la parole. Les idées qui ont émergées ont été diverses et parfois opposées :

- Exprimer ses émotions libère d'un poids, « on se sent mieux après »,
- Exprimer ses émotions c'est montrer ses faiblesses, « on doit les garder pour soi sinon les autres se moquent de nous », « c'est trop intime, je veux pas que tout le monde le sache »,
- Exprimer ses émotions c'est difficile, « des fois on est tout embrouillé dans notre tête », « ça fait peur, j'ose pas », « des fois c'est trop fort, ça me bloque »,
- Exprimer ses émotions demande du vocabulaire : « je sais pas comment dire »,
- L'expression des émotions est un langage non-verbal « toute façon, on les voit sur le visage, pas besoin de parler » ; « oui, mais on peut se tromper quand on regarde » (sous-entendu, quand on interprète les émotions d'autrui).

Quant à la définition des émotions : « c'est ce que l'on ressent à l'intérieur de soi, quand on est touché par quelque chose, triste ou content ». Les élèves ont du mal à définir les émotions et à les nommer, ils mélangent émotions, sentiments, humeurs et tempéraments, et utilisent un lexique très peu développé.

Cette prise de représentation a menée à la séance 2, il est apparu nécessaire de clarifier le lexique afin de l'utiliser à bon escient et créer une base de réflexion commune. La deuxième conclusion a été qu'il est essentiel de créer au sein de la classe un espace de parole et de confiance pour que les élèves osent s'exprimer sans craintes.

- **Séance 2 : travail sur le lexique des émotions et la distinction avec les sentiments**

Pour pallier au manque de vocabulaire lié aux émotions et aux sentiments, nous avons fait un travail en commun. Les élèves ont réalisé une liste de tous les mots qu'ils considéraient comme émotions ou sentiments. Puis nous avons explicité le sens de ces mots pour que tous les comprennent et les élèves ont cherché à les classer. Nous avons abouti à un double classement : positif/négatif/entre les deux et passager/durable. Nous avons ainsi fait émerger la distinction entre émotions et sentiments bien que certains mots désignent l'un et l'autre. Ce travail a été suivi de l'élaboration d'une trace écrite accompagnée d'une liste de vocabulaire de la classe à compléter au grès des rencontres avec des mots nouveaux.

Ensuite nous avons classé les émotions selon leur intensité et par colonnes suivant les quatre émotions de base : joie – colère – peur – tristesse. ([Annexe 1](#))

- **Séance 3 : identifier et discuter des émotions de situations empruntées à une activité de l'OCCE**
71 ([Annexe 2](#))

Afin de permettre au maximum d'élèves de s'entraîner à identifier et nommer des émotions, nous avons travaillé sur une liste de situations proches de l'univers de référence des enfants mais détachées de leur

propre vécu. Avec ce recul, les élèves ont tous pris la parole (sauf deux). Ils ont su reconnaître des émotions basiques (joie, tristesse, colère, peur, surprise, dégoût) mais seulement quatre élèves ont utilisé d'autres mots que ceux-ci. Ils ont principalement décrit les situations par l'expression de sensations associées à une émotion de base pour préciser leur pensée.

- **Séance 4 : découverte du lexique des qualités et questionnaire personnel sur ses propres qualités**

Afin de développer l'estime de soi, l'exercice proposé par l'OCCE ([Annexe 3](#)) vise à permettre à tous les élèves de comprendre qu'ils ont des qualités et des valeurs et qu'elles leur sont propres.

Nous avons commencé cette activité sur les qualités par la lecture de la liste en collectif, explicité le vocabulaire et les élèves ont dû entourer celles qu'ils pensaient posséder. Les élèves les ont ensuite comptabilisé de manière personnelle et confidentielle afin de prendre conscience qu'elles sont nombreuses pour chacun d'entre eux.

En parallèle, j'ai affiché en classe une liste plus complète de valeurs et une autre de qualités afin que les élèves puissent s'y référer s'ils le désirent.

- **Séance 5 : définition des besoins et lexique lié à ceux-ci**

Dans l'optique d'un travail ultérieur en lien avec la communication non violente, il est important de définir ce que sont les besoins. Ils peuvent être parfois liés à la notion de respect de certaines valeurs. L'expression de ce qui n'est pas satisfait, fait partie des quatre étapes d'un message clair car les émotions sont des indicateurs d'un besoin à satisfaire pour améliorer son état. J'ai utilisé une activité de développement de l'estime de soi et de définition des besoins de chacun emprunté à l'OCCE comme support à cette réflexion avec les élèves. J'ai pour objectifs ici, de faire prendre conscience aux élèves qu'en tant qu'être humain nous avons tous des besoins identiques mais qu'ils se manifestent de manière différentes selon qu'ils soient comblés ou non. De plus cela leur permet de cultiver un peu de tolérance et d'empathie.

Premièrement, en oral collectif, nous avons réfléchi aux besoins d'un chat, puis ceux d'un enfant et enfin ceux du groupe classe avec les questionnements suivants : « Pour être bien il a besoin de / Ce qui l'empêche d'être bien c'est... ». Une discussion de groupe s'en est suivie, il a fallu argumenter sur les différents besoins.

Après une explicitation du vocabulaire rencontré, les élèves ont dû faire la liste de leurs principaux besoins dans la « fleur des besoins » d'une activité de l'OCCE 71. ([Annexe 4](#)).

- **Séance 6 : découverte du lexique des valeurs ; questionnaire personnel sur ses propres valeurs**

L'objectif de cette séance est de prolonger la connaissance du lexique liée au « sujet », et d'augmenter l'estime de soi des élèves. En leur montrant qu'ils sont porteurs de valeurs, ils construisent leur identité et prennent conscience de leur valeur (estime d'eux).

A partir d'une liste de valeur ([Annexe 5](#)) que nous avons explicitée, les élèves ont entouré celles qui sont importantes pour eux. Cette séance a été très positive. Les élèves étaient fiers de constater qu'ils avaient tous de nombreuses valeurs. Des élèves ont pris la parole pour livrer leurs ressentis face à cette activité. Toutefois certains demeurent gênés et réservés ou ont peut-être fait preuve d'humilité car suite à cette séance, j'ai observé un effet négatif. Les élèves se sont mis à comparer leurs qualités et leurs valeurs, à juger des « meilleures » ou du nombre qu'ils s'en sont trouvés. De plus, lors de différentes situations (correction d'exercices de tous types, actions liées à la vie de la classe ou de conflits) les élèves se dévalorisent ou jugent les autres et se moquent, or nous l'avons vu, cela n'a qu'un effet négatif sur l'estime qu'ils se portent. Cela ne va pas dans le sens du climat de confiance et de bienveillance que l'on cherche à instaurer. Ces observations ont donné lieu aux deux séances suivantes.

- **Séance 7 : Description de faits ou expression d'un jugement**

A cette étape, il m'a paru nécessaire d'aborder la notion de jugement en tant que frein à la communication. Celui-ci, bien que naturel, devrait être conscient et exprimé le moins souvent possible car cela a un effet négatif sur l'estime de soi et nuit à la communication. Par conséquent il entrave la résolution des conflits et instaurent une mauvaise ambiance.

J'ai utilisé l'activité 1 de la fiche 3 « décrire sans juger, évaluer ou interpréter » de la Coordination Française pour la Décennie ([Annexe 6](#)) afin d'aider les élèves à ressentir et observer l'effet du jugement comparé à celui de l'énonciation de faits. L'activité 2 de cette même fiche leur a permis de s'entraîner à exprimer des faits plutôt que des jugements. Cette séance représente une étape préalable nécessaire à une communication claire et non-violente afin que les élèves comprennent l'importance de la description de faits, dénuée d'interprétations.

- **Séance 8 : expérience du « bouche à oreille » sur une histoire à raconter**

Pour une communication efficace, l'écoute doit être active. Si tout le monde parle sans écouter, personne ne communique.

Ici, j'ai utilisé l'activité « le bouche à oreille » de la fiche n°1 réalisée par la Coordination française pour la décennie. Mon objectif est double. D'une part, il s'agit de développer l'écoute des élèves ; d'autre part, qu'ils prennent conscience que la parole rapportée est souvent déformée et/ou appauvrie. Recentré sur les situations de classe, l'objectif tient au fait que les élèves comprennent que lorsqu'ils ont un message à transmettre ou entendent un propos les concernant, ils ont tout intérêt à s'adresser

à la personne concernée, sans intermédiaires ou à aller chercher la vérité à la source, afin d'écartier les interprétations.

- **Séance 9 : remobilisation du vécu et mise en situation de communication**

A cette étape, les élèves ont été confrontés à différentes situations portant sur les émotions, les besoins, les valeurs, le jugement et la parole rapportée. Sans ces séances préalables il aurait été complexe pour les élèves de s'engager dans une démarche de communication efficace. Nous avons fait un point à l'oral, appuyé des différents affichages utilisés jusque-là, pour rappeler et remobiliser tous les éléments déjà rencontrés. J'ai conduit les élèves à s'exprimer sur des situations fictives mais proches de ce qu'ils vivent. Pour cela j'ai utilisé l'activité « messages JE et messages TU » fiche n° 5 ([Annexe 8](#)). La procédure très précise a été appliquée jusqu'à l'étape 4, par manque de temps nous n'avons pas fait la 5 et sommes passés à la 6.

La plupart des élèves ont été saisis par la grande différence de perception entre deux messages (particulièrement choisis pour l'exemple) décrivant la même situation mais sur des modes de communication différents. Après la mise en commun des ressentis de chacun, tous les élèves sauf un, étaient d'accord avec la reformulation de leurs idées : *« quand on m'adresse un message « TU » je me sens accusé, parfois agressé, c'est pas très agréable, je n'ai pas envie de continuer à l'écouter et j'aimerais m'en aller. Alors que quand on m'adresse un message JE, je suis plus disposé à l'écouter, je me sens moins accusé et plus respecté, même si ça ne me fait pas plaisir je préfère cette forme de message et comme il y a une demande c'est plus facile de répondre. Par contre c'est plus facile de faire un message « TU », on a plus l'habitude. »*.

Bien que les élèves aient senti la différence, ils n'ont pas bien su repérer les messages « JE » des messages « TU » lors de l'exercice d'entraînement personnel. Il leur a été encore plus difficile de reformuler les messages « TU » identifiés en messages « JE ». Il est laborieux pour eux de changer de mode de communication.

- **Séance 10 : la technique des messages « JE » par l'IREPS**

L'activité de la séance 8 n'ayant pas vraiment porté ses fruits, j'ai choisi de donner aux élèves la procédure de communication non-violente (CNV) de Marshall Rosenberg retravaillée par l'IREPS pour les plus jeunes. Il s'agit d'énoncer des faits, de dire l'effet qu'ils ont eu (les émotions provoquées ou les sensations éprouvées), éventuellement le besoin qui a été bafoué et d'exprimer une demande claire. Après la découverte de la procédure, les élèves se sont entraînés sur des situations fictives.

Mon objectif final était qu'ils puissent, à travers l'appropriation de cette technique, résoudre de façon autonome certains conflits mineurs, qu'ils développent l'écoute, le respect et la maîtrise de soi.

- **Séance 11 : entraînement aux messages clairs**

Atteindre l'objectif de la séance précédente demande un travail de fond, du temps pour l'appropriation et une remise en question des modes de communication. En effet, lors des scénettes et des conflits survenus depuis, les élèves ont eu du mal à s'exprimer sans jugement et à faire une demande à leur interlocuteur qui se braquait face à l'accusation ou écoutait sans prendre en compte la remarque. Les élèves ont fait remonter le fait que, même s'ils prennent la peine de faire un « message clair », l'interlocuteur « s'en fout » (sic), et l'exprime parfois très clairement, ce qui pousse les plus volontaires à renoncer à ce mode de communication. Nous avons donc repris la procédure à l'oral sur plusieurs situations. J'ai ensuite demandé à tous les élèves de produire un message clair à l'écrit selon la méthode de la CNV. Il s'agissait pour moi de voir comment ils se sont approprié la méthode et ainsi pouvoir retravailler les points faisant défaut.

Les élèves étant tous en accord avec le bien-fondé de la communication bienveillante pour résoudre un conflit, nous avons convenu d'un contrat didactique pour la classe. La première règle est : « si j'ai un conflit à régler, je dois commencer par essayer de faire un message clair » ; la seconde « si quelqu'un veut me faire un message clair, je dois l'écouter et le prendre en compte » ; le tout couvert par la troisième règle : « je dois garder en tête que les messages clairs sont parfois difficiles à formuler, que je peux me tromper et que j'ai le droit d'avoir de l'aide pour le formuler ». Si un élève ne se sent pas assez à l'aise avec la procédure ou a peur de ne pas être écouté, il peut demander mon aide ou celle d'un camarade (pour l'affirmation du message ou simplement en tant que témoin de la démarche). Dès lors, chacun des conflits est d'abord traité par un message clair.

NB : chaque activité a été clôturée par une pause réflexive. « Comment je me sens, quel est mon avis sur l'activité ? Pourquoi l'a-t-on faite ? ». Les élèves ont quelques minutes pour y réfléchir personnellement et s'ils le souhaitent ils peuvent faire partager leur réflexion à la classe.

- **Questionnaires de recueil de données (météo de mes émotions et test de Rosenberg)**

En marge des séances, j'ai demandé aux élèves de répondre, en début et en fin de journée, à un questionnaire que j'ai élaboré. L'objectif est pluriel. D'une part, donner aux élèves un espace de parole personnel où ils peuvent m'écrire tout ce qu'ils souhaitent. D'autre part, les élèves prennent conscience que les émotions sont passagères et liées à un moment particulier et qu'ils s'entraînent à se questionner sur ce qu'ils ressentent. Le dernier objectif me concerne, le questionnaire me donne des retours réguliers sur l'état de mes élèves, leur bien-être ou leurs problèmes et cela me permet d'y remédier le cas échéant.

Le test de Rosenberg est un test reconnu, il a pour objectif de mesurer le niveau d'estime de soi. Mon but avec les élèves est identique.

- **Cercles de paroles sur différents thèmes.**

Nous avons régulièrement vécu des moments de parole collectifs suivant la méthode PRODAS¹, sur des sujets liés aux émotions, aux conflits ou à d'autres domaines d'apprentissages comme les sciences.

« Objectifs :

- Aider l'enfant à mieux se connaître et à s'affirmer au sein d'un groupe
- Apprendre à écouter l'autre
- Apprendre à donner son point de vue et en entendre d'autres
- Comprendre que sa perception du monde est différente du monde
- Faciliter par le cercle l'attention, la concentration, la sécurité et un climat de confiance
- Prendre conscience de ce qui différencie et de ce qui rapproche des autres
- Prendre soin de soi (meilleure connaissance de soi) pour améliorer ses relations avec les autres

Règles :

- Chaque participant est invité librement à s'exprimer sur le sujet traité. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse
 - Aucune évaluation ni jugement sur ce qui est exprimé
 - Lorsque quelqu'un parle, les autres s'efforcent de l'écouter jusqu'au bout sans l'interrompre
 - Commentaires, critiques et moqueries sont proscrits
 - On peut ajouter une règle de confidentialité ou demander de ne pas nommer les personnes dont on parle ».
- D'après Véronique Guérin.

Cette méthode incite les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils pensent ou ressentent. Elle suit une éthique qui développe des aptitudes émotionnelles, relationnelles et citoyennes et ainsi construit les CPS des enfants.

¹ Le PRODAS, ou Programme de Développement Affectif et Social, est un programme québécois de prévention précoce qui vise à favoriser le bien-être et prévenir les violences en développant les compétences psychosociales. Testé à grande échelle dans les années 1980, ses objectifs font aujourd'hui partie intégrante de la pédagogie québécoise.
<http://prodas-cerclomagique.org/>

3. Synthèse

3.1. Les résultats

Comme nous l'avons vu précédemment les émotions et l'estime de soi sont le support psychologique du développement des compétences psycho-sociales. Observons les résultats de la collecte des données concernant ces facteurs.

- **L'évolution de l'estime de soi : test de Rosenberg**

Ce test propose 10 phrases affirmatives reliées à l'estime de soi. Chaque proposition est à noter de 1 à 4 selon son degré d'approbation. La valeur 1 correspondant à « pas du tout d'accord », et 4 étant « tout à fait d'accord ». Le score final obtenu est compris entre 10 et 40 points.

Passé par deux fois, avant les activités et six semaines après leur commencement, voici les résultats :

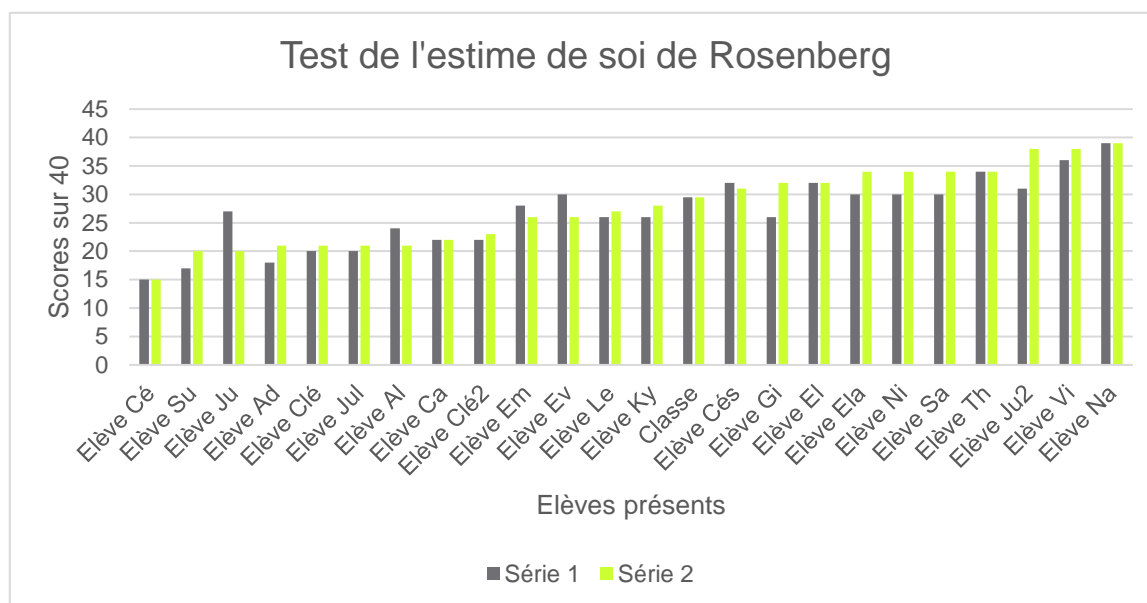


FIGURE 1 : TEST DU NIVEAU D'ESTIME DE SOI DE ROSENBERG

On constate que l'estime initiale des élèves est plutôt dans la tranche moyenne-basse, en effet selon la codification de Rosenberg, la moyenne se situe entre 30 et 34 points. Or, lors de la première série, le score moyen de la classe est de 29,5 pts. De plus, 8 élèves ont obtenu un score égal ou inférieur à 25 pts (estime de soi très faible) et 6 élèves un score compris entre 26 et 30 pts ce qui correspond à une estime de soi faible.

Lors de la seconde passation du test (après les activités), les scores sont sensiblement identiques, la moyenne est toujours de 29.5 pts. 5 élèves ont obtenu le même score, 5 ont eu un score inférieur, mais 13 ont augmenté leur score par rapport à la première passation.

Il semble que le test n'est pas des plus concluants. En premier lieu, car leur moyenne n'a pas évolué, soit parce que les activités n'ont pas permis d'augmenter l'estime de soi des élèves, soit parce qu'ils n'ont pas bien compris les phrases ou le fonctionnement de la notation de celles-ci. En second lieu, il se

peut qu'il y ait eu des biais de compréhension, ainsi que des biais liés à des facteurs extérieurs comme l'humeur du jour de chacun.

Néanmoins si je me fie à ce test, il est essentiel de continuer à mettre en place des activités encourageant l'estime de soi. Car bien que la moyenne de la classe ne soit pas très éloignée du score correspondant à une estime de soi normale, 9 élèves sont encore dans la tranche « très faible estime de soi » à la deuxième passation.

- **Variations des émotions au cours de la journée (Questionnaire sur les émotions [\(Annexe 9\)](#))**

Les données sont collectées régulièrement à l'aide d'un questionnaire réalisé matin et après-midi.

Il s'agit pour les élèves de livrer leurs émotions concernant 4 domaines : le ressenti à l'école, en classe, vis-à-vis des apprentissages et hors de l'école. Ici, le questionnaire tend à pouvoir observer la qualité des émotions vécues par les élèves. Afin de comparer les résultats ils ont été codés comme suit :

- Si les émotions exprimées sont agréables : 1 pt,
- Si les émotions sont désagréables : 0 pt,
- Si les émotions sont mitigées : 0.5 pt.

Les variations peuvent aller de 0 (émotions désagréable) à 1 (émotions agréables).

J'ai choisi de présenter les données de 2 jours :

- Le 15 mars, jour du deuxième questionnaire représentant la période de commencement des activités (le premier n'était pas concluant car les enfants n'avaient pas tous compris son fonctionnement et les données n'étaient ni représentatives, ni exploitables)

- et le 27 avril, date du dernier questionnaire

Voici les résultats :

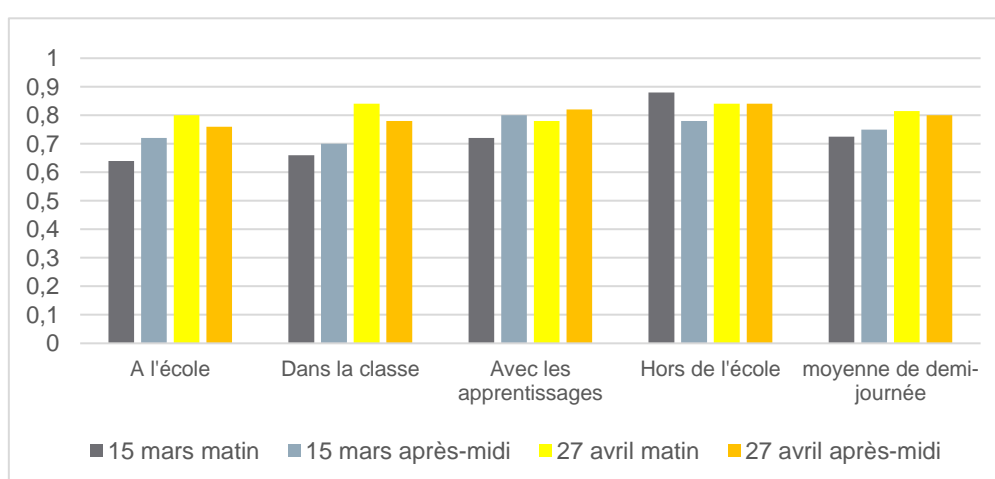


FIGURE 2 : MOYENNE DES RESULTATS DE L'EXPRESSION DES EMOTIONS EN FONCTION DE DIVERS CONTEXTES

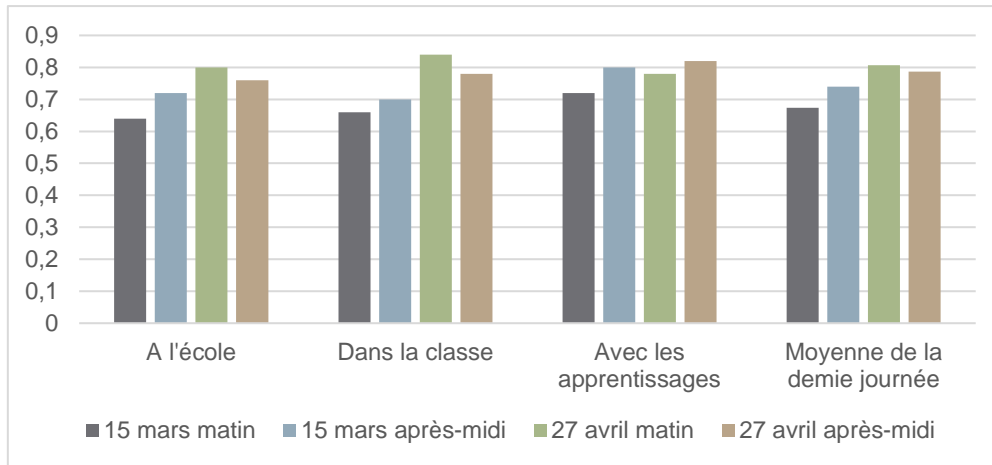


FIGURE 2BIS : MOYENNE DES RESULTATS DE L'EXPRESSION DES EMOTIONS EN FONCTION DE DIVERS CONTEXTES

Entre le matin et l'après-midi du 15 mars, les émotions des élèves ont évolué positivement sauf celles concernant l'extérieur de l'école, pour lesquelles je n'ai pas d'explications. C'est pourquoi, les données liées aux émotions vécues hors cadre scolaire ont été retirées du second graphique. Elles m'ont servi à la compréhension de mes élèves, mais n'apportent rien au travail mené ici.

On peut considérer que si les émotions s'améliorent dans la journée et dès le début des activités, c'est que le climat de la classe est favorable pour les élèves.

On observe également que les résultats du second questionnaire présentent des scores supérieurs au premier dans les domaines de l'école. Ce qui tend à montrer que le climat de la classe s'est amélioré.

Observons les résultats individuels sur ces deux jours :

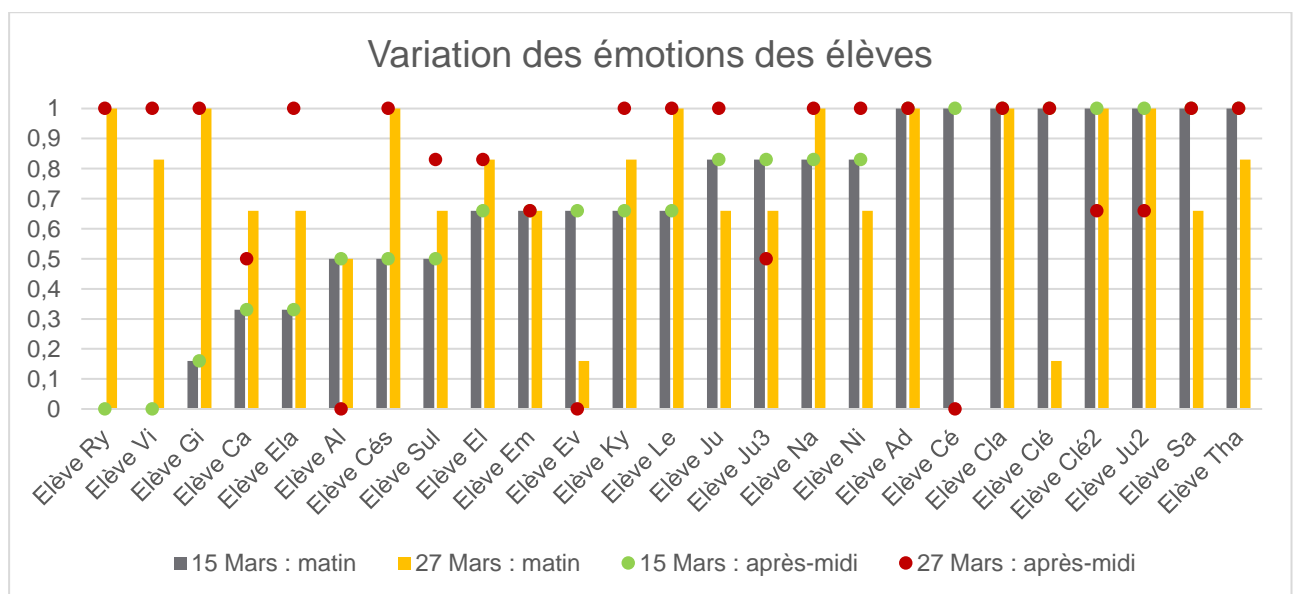


FIGURE 3 : VARIATION DES EMOTIONS DES ELEVES AU COMMENCEMENT ET A LA FIN DE L'EXPERIMENTATION

TABLEAU 1 : RELEVÉ DE LA VARIATION DES ÉMOTIONS DES ÉLÈVES

	15 Mars : matin	27 Mars : matin	15 Mars : après-midi	27 Mars : après-midi
Elève Ry	0	1	1	1
Elève Vi	0	1	0,83	1
Elève Gi	0,16	0,66	1	1
Elève Ca	0,33	0,33	0,66	0,5
Elève Ela	0,33	1	0,66	1
Elève Al	0,5	0	0,5	0
Elève Cés	0,5	1	1	1
Elève Sul	0,5	0,5	0,66	0,83
Elève El	0,66	0,83	0,83	0,83
Elève Em	0,66	0,66	0,66	0,66
Elève Ev	0,66	1	0,16	0
Elève Ky	0,66	1	0,83	1
Elève Le	0,66	0,83	1	1
Elève Ju	0,83	1	0,66	1
Elève Ju3	0,83	0,83	0,66	0,5
Elève Na	0,83	0,66	1	1
Elève Ni	0,83	0,83	0,66	1
Elève Ad	1	1	1	1
Elève Cé	1	1	0	0
Elève Cla	1	0,66	1	1
Elève Clé	1	1	0,16	1
Elève Clé2	1	0,83	1	0,66
Elève Ju2	1	1	1	0,66
Elève Sa	1	1	0,66	1
Elève Tha	1	0,5	0,83	1
Classe	0,68	0,8	0,74	0,79

On remarque que la moyenne de la classe est assez stable, entre 0.68 pt et 0.8 pt. Elle a évolué positivement de 0.09 pt suite aux activités. La moyenne sur les deux journées observées est respectivement de 0.7 et 0.79 pts, soit une amélioration de 9%.

7 élèves ont terminé la première journée avec des émotions plus négatives que le matin contre 5 après les activités, dont Elève Ev et Cé qui se sont disputés pendant l'accueil à 8h30. Ils n'ont pas su régler leur conflit avant la fin de la journée. Cela les a obnubilés toute la journée et a détérioré leur ressenti général. Cependant, le 15 mars, 10 élèves sont repartis de l'école avec des émotions plus positives que le matin. Le 27 avril, 7 élèves ont exprimé une amélioration de leurs émotions. A noté que ce jour-là, 10 élèves ont commencé et terminé la journée à 1 pt, ce qui est positif quant à la qualité des émotions.

Concernant le critère d'utilisation du nouveau lexique dans ce questionnaire, les données n'ont pas révélé de résultats suffisamment exploitables. Les élèves ont presque tous utilisé le vocabulaire fourni pour exprimer leurs émotions ce qui ne peut révéler son appropriation. Cela ne permet donc pas de mesurer d'évolution sur ce point. Par ailleurs, on ne peut pas non plus conclure à une non-appropriation du lexique quand l'élève exprime le fait de se sentir « bien » « en colère » ou « agacé », en effet, il peut effectivement éprouver ce sentiment.

- **Remobilisation du lexique appris**

Chaque élève a dû rédiger un message clair (sur une situation vécue ou fictive). Les comparaisons entre les résultats liés au vocabulaire sont complexes. Les élèves n'ayant pas tous les mêmes problématiques, ils ne se sont pas approprié le lexique des mêmes thèmes et le contenu des messages n'est pas comparable.

Cependant, il est possible de s'intéresser à l'application de la méthode. Sur 23 élèves, 14 ont formulé un message décrivant des faits, sans jugement ni interprétation ; 15 ont exprimé des émotions pertinentes et donc bien identifié les émotions en jeu dans leur situation ; 7 élèves ont exprimé un besoin cohérent avec ce qu'ils ont exprimé ; et 13 ont exprimé une demande claire pour clore leur message, dont 9 demandes d'excuses.

Au regard des productions, il s'avère que l'acquisition du lexique est encore faible et la technique des messages clairs encore balbutiante. Certains élèves sont encore beaucoup dans le jugement et l'interprétation, certains ne maîtrisent pas leurs émotions et n'identifient pas clairement ce qu'ils ressentent. Dû à leur jeune âge ces constats sont normaux, il est tout de même intéressant de poursuivre le travail dans ces domaines.

- **Analyse des prises de paroles**

J'ai mis de côté l'analyse des prises de parole des élèves. Celles-ci comportent de nombreux critères et sont très complexes à analyser (syntaxe, lexique, interlocution, durée, pertinence du propos, etc.).

Globalement, les prises de paroles ne sont pas révélatrices de l'évolution des CPS et des relations au sein de la classe. Elles dépendent également de différents paramètres notamment l'intérêt des élèves pour le sujet, leur implication émotionnelle, leur fatigue, etc.

- **Résolution des conflits**

Ces données sont directement connectées à la qualité du climat de classe. Je relève le nombre de conflits pour lequel je dois intervenir depuis le début du mois de Mars. Le recensement de « l'intervention » comprend uniquement celles concernant les élèves de ma classe mais porte sur toute la journée, récréations comprises. En voici les résultats sur la période du 1^{er} mars au 4 mai à raison de 2 jours par semaines.

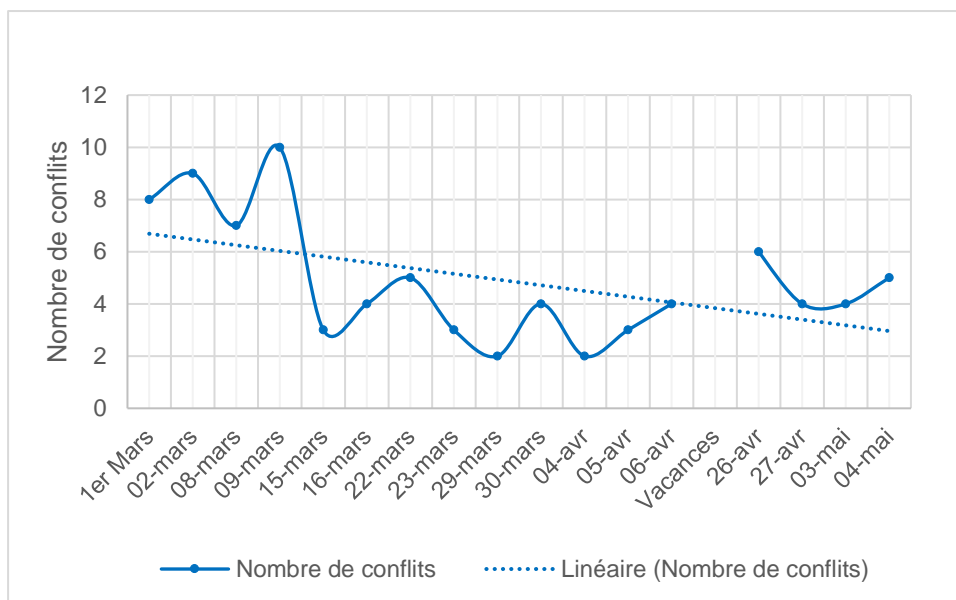


FIGURE 3 : EVOLUTION DU NOMBRE DE CONFLITS

On observe une nette diminution du nombre de conflits dans lequel j'interviens. La baisse apparaît après le 4^{ème} jour de travail, suite à des activités langagières d'expression des émotions et de respect d'autrui.

- **Analyse du cercle de parole sur le thème des activités vécues**

Lors de la dernière séance de cercle de parole, les élèves ont pu exprimer leur point de vue et leurs émotions liées à toutes les activités précédemment décrites. Nous avons eu une démarche un peu différente qu'à l'accoutumée car à chaque idée énoncée par un élève, les autres ont dû lever la main pour signifier leur approbation.

Ils ont été très enthousiastes à l'énonciation du thème de ce cercle. 10 élèves ont spontanément levé la main pour prendre la parole. Chacun leur tour et suivi par les autres élèves, ils ont fait une synthèse de ce que nous avons vécu, ont livré des ressentis, parlé de ce qui leur a particulièrement plu et déplu. Au terme de la séance, tous se sont exprimés et ont voté en faveur de la démarche de maîtrise de ces émotions et d'une communication plus efficace.

Voici ce que les élèves ont exprimé :

Verbatim de l'expression des élèves	Validation par les élèves (nombre de voix/nombre d'élèves)
« Même si toutes les activités nous ont pas plu autant les unes que les autres, elles nous ont servie » Elève Al « Tout de chez tout c'était trop bien » Elève Clé	3/23
« On vient de comprendre que c'est pas facile de bien parler aux autres » Juliette	15/23
Complété par « les messages clairs c'est pour toute la vie, ça nous aidera si on continue à faire des efforts pour s'exprimer correctement » Elève Clé2 Et « ça pourrait être vraiment utile et permettre de régler les conflits tout seul » Elève Ju	18/23

« On commence déjà à régler des conflits avec la méthode, même si ça marche pas toujours » Elève Em « J'ai eu un conflit avant qu'on fasse les messages clairs, j'ai pas réussi à le régler mais maintenant que je lui ai dit avec un message clair on est redevenu copain » Elève Ev	10/23 3/23
Les affiches sur le vocabulaire, et le bonhomme des messages clairs, ça nous aide à les dire » Elève Ev	10/23
« Moi j'aime bien quand on apprend à se connaître, c'est utile » Gianni « J'ai appris des émotions que je connaissais même pas et je comprends mieux ce qu'il se passe en moi » Elève Clé2	23/23 10/23
<u>A la question : qu'est-ce qui vous paraît le plus utile parmi ce que nous avons fait ?</u> - « Les messages clairs [...] parce que ça nous aide à parler aux autres » Elève Sa - « Apprendre à dire ce qu'on pense directement aux gens concernés » Elève Cés - « Ca m'a aidé à mieux savoir écouter et j'ai compris que c'est mieux quand on fait moins de bruit. » Elève Clé - « Moi ça m'a libéré d'écrire, j'écris le message et déjà ça va mieux, parce que j'écris avec mon cœur, après je le donne et je suis soulagée » Elève Em - « Je suis contente de pouvoir écrire et te dire ce qu'on pense sans se faire interrompre ou contredire » Elève Tha	14/23 4/23 8/23 7 élèves ont commencé à tenir un journal intime 20/23
<u>Et qu'est-ce qui vous paraît le moins utile ?</u> - « Les messages clairs, moi je suis déçu, ça ne marche pas » Elève Ju - « ça empire les choses quand les autres réagissent mal au message » Elève Al	10/23

Cette transcription montre que les élèves ont apprécié ce travail sur l'expression, le langage et la connaissance de soi. Bien que certains n'y arrivent pas encore.

Ils ne se sont pas tous appropriés les activités vécues, par manque d'intérêt, de compréhension ou parce que l'expression orale est difficile pour eux. D'autres n'en ont pas bénéficié, tout simplement parce qu'ils n'ont que peu de conflits à gérer, ont une estime d'eux assez développée et un vocabulaire riche et respectueux.

Toutefois, pour ceux qui ne sont pas dans un de ces cas de figure (la majorité), l'expérience a été bénéfique. Le travail doit continuer, mais l'idée est lancée. Tous ont reconnu le bien-fondé et l'intérêt de la démarche. Nous sentons les effets que leur nouvelle volonté d'autonomie et de respect ont sur la classe. Les élèves sont très motivés par le fait de savoir maîtriser ses émotions et de se faire comprendre. Deux élèves ont particulièrement bien saisi les enjeux des compétences que j'ai tenté de leur faire développer. Elles se sont lancées pleinement dans tous les exercices et servent maintenant de témoin des messages clairs. Elles sont reconnues et respectées pour leurs compétences de médiatrice et tendent à faire des émules.

A l'occasion de ce cercle de parole « bilan », nous sommes revenus sur les objectifs d'amélioration du climat de classe que nous nous étions fixés. 21 élèves sur 23 considèrent que nous les avons atteints.

3.2. Discussion

Dans le cadre de ce travail sur les émotions, l'estime de soi, les tensions et les relations interpersonnelles dans une classe de CE2-CM1, les activités mises en place tendent à développer les CPS afin d'en mesurer les effets sur la classe. Les résultats de cette expérimentation ne peuvent être analysés que de manière systémique. Les données recueillies s'influencent et sont interdépendantes, il est donc complexe de les traiter de manière isolée. De plus des facteurs extérieurs à l'expérimentation créent d'avantage de « bruit » pour l'analyse des résultats. Il est inadéquat d'évaluer et d'attribuer des changements de comportement durables à une intervention aussi courte sur le travail des CPS (un peu plus de deux mois). Comme nous l'avons vu, c'est un apprentissage qui se fait tout au long de la vie, il est nécessaire d'ancrer les CPS dans tous les domaines et dans la vie quotidienne.

Il est ainsi difficile de répondre précisément à la problématique générale, à savoir : comment les activités didactiques, développant des compétences langagières, permettent d'améliorer les relations entre les élèves, leur savoir vivre et leur savoir être ?

Nous pouvons tout de même tirer quelques conclusions de ce travail, en percevoir les tenants et les aboutissants, dégager des tendances, en cerner des limites et l'apport pour la profession.

3.2.1. Réponse aux hypothèses.

- Premièrement nous avons fait l'hypothèse que **des activités qui permettent aux élèves d'apprendre à exprimer leurs émotions et leurs besoins améliorent les relations entre eux.**

Suite aux activités liées à la connaissance de ses émotions, de ses besoins et donc de ceux des autres, on note une réelle amélioration des relations au sein de la classe. Le comportement des élèves est moins agressif. S'ils le sont encore, l'évocation du travail mené leur permet de s'interroger sur leurs agissements, de prendre du recul et d'envisager le point de vue de l'autre. Les élèves ont une attitude plus tolérante même s'ils sont en désaccord. Ils savent mieux nommer ce qu'ils ressentent, cherchent à se comprendre eux-mêmes et à expliquer leurs comportements.

Les résultats des données collectées, grâce au test de Rosenberg sur l'estime de soi, ne m'ont pas permis de tirer les conclusions claires sur l'impact de cet aspect. Bien que nous ayons montré que l'estime de soi est un facteur déterminant dans la réussite sociale et le bien-être d'un individu, l'évolution de ce paramètre est complexe à mesurer sur un temps court et par un test ponctuel.

A travers les activités sur les qualités et les valeurs, les élèves ont été conduits à se questionner sur eux-mêmes afin de connaître ce qui les définit, ce qui est primordial pour eux. Tous les enfants ont montré qu'ils possèdent de nombreuses qualités et valeurs qu'ils partagent ou qui leur sont propres mais qui ne demandent qu'à s'épanouir. Les élèves ont été amenés à se questionner sur leurs atouts afin d'en prendre conscience. Cette activité a contribué à développer ou renforcer l'estime de tous les élèves

grâce à l'introspection. Suite à des observations personnelles, je suis convaincu de l'utilité d'une démarche de valorisation de l'estime de soi.

Le rituel du questionnaire sur les variations des émotions a eu un impact important sur la classe bien que ces résultats ne soient pas pertinents pour l'analyse du travail global mené. Les répercussions participent à la sensation de liberté de parole pour les enfants ; à travers celui-ci, les élèves sont reconnus et considérés en tant qu'individu. Ils peuvent exprimer des éléments personnels ou liés à la vie de classe. A travers cette fenêtre sur leurs ressentis, ils sont conduits à s'exprimer, osent de plus en plus et développent leurs capacités réflexives et la connaissance qu'ils ont d'eux.

Les différents cercles de parole ont également instauré un espace d'expression libre très riche d'apprentissages. Collectifs, ces temps ont permis d'introduire les règles de prise de parole, de développer l'écoute, l'acceptation du point de vue d'autrui et ont créé du lien au sein du groupe (autour de vécus partagés, d'idées communes et de règles de vie) et ont permis un travail sur l'affirmation de soi, l'argumentation (expression, défense de son point de vue et flexibilité). Ce sont des activités qui ont eu un effet fédérateur pour la classe, on remarque une cohésion plus importante entre les élèves. Les règles instaurées avec les cercles de parole ont déteint sur le reste des moments de classe, les élèves sont plus à l'écoute et se coupent moins la parole.

Cependant, les résultats sont à nuancer. Ce travail commence à peine, bien qu'il y ait une amélioration, mes objectifs initiaux ne sont pas atteints. Il est parfois difficile de regarder objectivement en soi pour s'exprimer ou analyser une situation (sincérité avec soi-même). Cela demande un entraînement sur le long terme et des capacités réflexives poussées pour apprendre à maîtriser ses émotions. Les enfants ne sont qu'au commencement de leur construction émotionnelle et personnelle.

- La seconde hypothèse repose sur l'idée que **des activités qui favorisent la communication non-violente et contribuent au développement des compétences psychosociales, permettent l'apaisement des tensions dans la classe.**

Les résultats ont montré que le nombre de conflits dans lesquels j'interviens décroît. Soit parce qu'il s'en crée moins, soit qu'ils sont réglés en autonomie (bien que ce soit difficile). Les élèves, se dévalorisent, se jugent et interprètent encore souvent, mais ils essaient de s'exprimer et de se faire comprendre avant de demander l'aide d'un adulte ou d'utiliser un autre moyen de communication (insultes ou bousculades). A l'instar des autres compétences évoquées, la capacité à s'exprimer de manière non violente se développe progressivement, elle doit être éprouvée dans différents contextes et situations. De plus elle est tributaire du niveau de développement des autres CPS (confiance en soi, gestion des émotions, vision claire, etc.). La diminution des tensions n'est pas nécessairement liée à la découverte des outils de communication. Il serait prématuré de tirer de telles conclusions car il est

difficile d'attribuer l'amélioration des relations à la seule technique des messages clairs, d'autant que nous avons vu que les élèves ne maîtrisent pas encore tous suffisamment la méthode.

La validation de cette hypothèse tiendrait d'avantage au fait de la validité de la première. Elles sont inévitablement corrélées. En développant leurs CPS, les élèves améliorent de fait, la relation qu'ils ont aux autres. Comme nous l'avons déjà évoqué, ces compétences se nourrissent mutuellement : plus on met de mots sur les émotions, plus on se connaît ; plus la connaissance de soi est fine plus on est capable de communiquer efficacement ; plus on communique, plus on se comprend et ainsi de suite. Cela ne peut qu'avoir un effet favorable sur les relations interpersonnelles qui deviennent plus sincères, plus apaisées et plus riches. Par la communication, les incompréhensions mutuelles sont diminuées et par conséquent les conflits aussi.

Grâce au développement du climat de confiance et de l'estime de soi, les élèves osent. Ils osent commettre des erreurs, ils osent « dire », même maladroitement, ils prennent confiance en eux. De ce fait, les élèves commencent à utiliser les messages clairs pour résoudre leurs conflits. Cet acte leur demande courage et confiance, une prise de risque pour sortir de leur zone de confort. C'est un nouveau mode de communication. Comme toute nouveauté, il faut un temps d'adaptation, d'assimilation et d'entraînement afin que la démarche porte ses fruits.

Ainsi les élèves commencent à développer de nouvelles compétences sociales et psychosociales qui influent sur leur vie personnelle et collective. Le climat de classe s'en trouve positivement impacté. Ces activités aux bénéfices primordiaux pour le climat de classe déteignent sur tous les domaines. Cela a également des répercussions sur l'apprentissage des élèves de diverses manières. En effet, cette nouvelle connaissance d'eux et le climat de confiance qui s'instaure conduit les élèves à accepter l'erreur sans se dévaloriser. Le fait de pouvoir nommer, comprendre et accepter la peur liée aux nouvelles situations, à l'échec, au fait de s'exprimer devant les autres permet aux élèves de mieux la gérer. L'erreur est moins vécue comme une sanction (moquerie, baisse d'estime) mais comme un élément formateur (sous couvert qu'ils tentent d'y remédier). Ils s'engagent d'avantage dans leur scolarité.

Les objectifs que nous avons définis avec les élèves concernant le climat de classe ont été remplis. Ils nécessitent quelques rappels à l'ordre ponctuels mais sont globalement assimilés par les enfants.

L'analyse de la remobilisation du lexique dans les messages m'a seulement permis de savoir qu'il faut approfondir le travail. Une analyse plus poussée des prises de paroles permettrait de cibler les difficultés des élèves et de définir des groupes de travail différenciés. Par exemple, à l'aide d'activités orientées, les élèves très extravertis pourraient accroître la maîtrise de leurs émotions, des élèves plus introvertis pourraient tendre à développer l'estime d'eux, leur confiance en eux. Ceux qui présentent des difficultés liées à l'identification de leurs émotions pourraient s'entraîner sur plus de situations, etc.

3.2.2. Limites et pistes de prolongations

Toutefois de nombreux biais interfèrent dans les résultats. Dans cette analyse, nous nous sommes centrés sur les relations interpersonnelles et leur amélioration grâce au développement de la communication, elle-même vu sous le filtre du langage. Or, pour chacun de ces domaines interviennent de multiples facteurs générant du « bruit » pour l'analyse.

- Des facteurs liés au **climat de classe** rendent l'étude complexe.

Nous avons vu que le climat de classe ne dépend pas uniquement des relations entre les élèves.

D'autres variables non prises en compte dans cette analyse influencent les élèves : travail à mi-temps entre deux enseignants ; la mise en place d'un projet théâtre qui lui aussi développe des compétences liées au CPS ; le tutorat qui développe le sens des responsabilités et valorise les élèves ; des facteurs spatiaux induits par le changement disposition de la classe en îlots ; la maturité croissante des élèves ; des outils (comme la frise du comportement, etc.). Il est complexe de cerner tous les facteurs desquels proviennent les changements de comportement observés chez les élèves. Les biais affectif et de désirabilité sociale viennent perturber l'analyse de l'impact réel du développement des CPS.

- L'apprentissage de la **technique des messages clairs** est lui aussi sujet à discussion.

Bien que déjà éprouvée, la réussite de cette technique est liée à un apprentissage en profondeur et sur le long terme. Elle demande un changement de mode de communication. Elle est tributaire de son utilisation dans le maximum de situations et de contextes afin d'être ancré dans un mode de fonctionnement. En si peu de temps et avec le travail préalable nécessaire, il paraît normal que les élèves de la classe n'aient pas tous opérés ce changement. De plus, il faut qu'elle soit maîtrisée et modélisée par l'enseignant pour que les élèves s'en imprègnent. On peut également soulever la question de la transmission explicite de la méthode, l'a-t-elle été suffisamment pour que les élèves puisse se l'approprier ?

- La **communication** ne dépend pas seulement des mots employés.

Bien qu'ils aient de l'importance, les attitudes liées à la communication non-verbale sont également à prendre en considération dans l'efficacité de la communication. Par exemple, lorsque l'élève Ju se trouve déçu par la technique des messages clairs parce « qu'ils ne fonctionnent pas », il est intéressant de regarder le comportement de l'élève plutôt que de conclure à l'inefficacité de la méthode. C'est un enfant qui cherche à bien faire, à suivre la technique, mais qui s'exprime avec des expressions non verbales plus éloquentes que les mots qu'il est en train de prononcer. Son message en est impacté et cela en amoindrit l'efficacité. Un travail sur la communication non-verbale est également nécessaire si l'on souhaite maîtriser pleinement la communication.

Par ailleurs, il faut oser s'exprimer, de manière objective et savoir écouter pour que la communication soit totale. Ce sont des facteurs qu'il est difficile de mesurer pour en faire l'analyse.

- Les **compétences** mobilisées lors des différentes activités mises en place ne se développent que sur le long terme, avec la maturité de l'élève et de manière globale.

Ce travail serait plus pertinent s'il était mené plus tôt dans l'année, plus tôt dans leur scolarité et de manière uniforme et cohérente sur l'ensemble des classes de l'école. D'une part, quand les élèves de ma classe sont confrontés à d'autres, leurs efforts sont parfois vains. L'attitude des autres élèves n'est pas régie par le contrat didactique que nous avons fixé, et ils n'ont pas vécu les mêmes expériences d'introspection. D'autre part, certainement la plus importante, il s'agit pour la majorité des enfants de changer volontairement et radicalement de mode de communication. Beaucoup d'enfants s'expriment avec violence sans même s'en apercevoir. C'est un travail qui demande un engagement fort, des remises en questions régulières et sur le long terme.

Dans ce contexte, certaines activités n'ont pas été assez poussées. Un tel travail mérite d'y accorder d'avantage de soin. Les bénéfices sont immenses, tant pour la classe que pour chacun des élèves, à relativement court terme ainsi que sur le très long terme.

3.2.3. Perspectives et apports pour la profession

Il me paraît essentiel de mettre en place des activités développant des CPS avec les élèves. Les retentissements sont multiples. Une meilleure connaissance de soi et de ses émotions induit d'avantage de confiance en soi et une communication interindividuelle plus riche et plus constructive. Les impacts sur le climat de classe sont positifs, les relations s'apaisent pas à pas. En revanche, l'enseignant doit adopter une position active dans ce processus de développement.

J'ai pris conscience, grâce à cette expérience, l'importance de montrer l'exemple. J'ai moi aussi développé le niveau de maîtrise de certains gestes professionnels (et personnels) : être plus juste, plus attentive à chacun, je m'applique à encourager chacun des élèves individuellement, à être plus vigilante aux mots que j'emploie, notamment aux tournures de phrases afin d'être bienveillante et explicite pour rendre les élèves plus autonome (responsabilisation, implication et lâcher prise).

J'ai compris que la création d'un espace de parole libre dans un climat de confiance au sein de la classe, avec ce que cela implique de rigueur et de préparation, est un levier exceptionnel pour connaître ses élèves, désamorcer les conflits, exclure la violence et faire progresser les élèves.

Bien que je n'aie pas d'éléments tangibles pour appuyer mon propos, j'ai la sensation que la classe a progressé. Que le climat y est plus serein, je ne lève plus du tout la voix, les élèves sont plus à l'écoute, plus impliqués et les apprentissages en bénéficient.

Les élèves osent s'exprimer, faire des erreurs et sont pour la plupart entrés dans une démarche active de connaissance de soi et de communication. Bien que les objectifs d'apprentissage ne soient que partiellement atteints, mes hypothèses sont validées, le travail est lancé et continue.

A refaire, je débiterai les activités de développement des CPS dès la rentrée scolaire afin de les mettre œuvre plus progressivement. J'organiserai des séances dédiées à une seule émotion afin de les introduire l'une après l'autre, en insistant sur le sens et l'utilisation du vocabulaire introduit. J'introduirai d'avantage d'activités de responsabilisation des élèves, de reconnaissance des « mots qui fâchent » et qui nuisent à la communication ainsi que sur des activités d'identification de l'expression du jugement (accusation). Je mettrai en place d'autres activités de valorisation de l'estime de soi pour les élèves les moins confiants et d'activités pour s'entraîner à prendre du recul et mesurer son propos. Tout cela dans le but de faire un travail plus en profondeur avec les élèves. J'émetts l'hypothèse qu'ainsi, ils bénéficieront plus pleinement et plus majoritairement du travail sur les CPS.

Bibliographie :

Barth Britt-Mari. Gardner H. (1998). Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. In: *Revue française de pédagogie, volume 122, 1998*. Recherches en psychologie de l'éducation. (pp.171-176).

Repéré à : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0171_0000_3

Bentolila A, (2011) Le vocabulaire et son enseignement, Le vocabulaire : pour dire et lire. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf

Bucheton D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Première édition, Toulouse, Octarès Editions, Collection formation.

Bucheton, D et Soulé, Y (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* (pp.29-48). Éducation et didactique, vol 3 - n°3.

Cartau M.L. & Cockenpot A. Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de la classe. Education. 2017. <dumas-01615199>

Eyraud G., Meram D., Fontaine D., et Oelsner A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école, enjeux, démarche, outils*. Ed. Chronique sociale.

Filliozat I. (2013). *Au coeur des émotions de l'enfant*. Ed : Marabout.

Guérin V. (2012). *Animer des groupes de parole*. Ed Chronique Sociales. Savoir communiquer.

Hutchings J., Lane E. *Parenting and the development and prevention of child mental health problems*. Current Opinion in Psychiatry, 2005, vol. 18, n° 4, p. 386-391. In INPES. (2015). La santé en action n°431.

IREPS. Séances pour développer les compétences psychosociales.

Repérées à <http://www.cartablecps.org/docs/Fichier/2014/2-141010052730.pdf>

Lamboy B., Fortin J., Azorin J.-C., Nekaa M. (2015). Dossier : *Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes*. In La santé en action n°431-mars 2015, INPES.

Laustriat D., SynLab (2015). Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif vers un environnement d'apprentissage optimal. SynLab. Revue de littérature théorique.

Repéré à : https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_climat_de_classe.pdf

Leleux C., Rocourt C. & Lantier J., (2014). *Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans*. Ed : De Boeck Education.

Manicardi Céline. Les discussions à pensée philosophique pour enfants, un outil de compréhension des émotions. Education. 2016. <dumas-01418082> (p.12-17).

Ministère de l'Éducation nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Ministère de l'Éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS). *Guide : Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire-et-mediation-par-les-pairs-a-l-ecole-primaire.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ressources enseignement moral et civique. Les messages clairs. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>

Prêteur, Y. (2002). Développement de l'estime de soi et réussite scolaire. In *Résonnances, mensuel de l'Ecole valaisanne*, N°3.

Réseau Canopé. (2018) Climat scolaire, pour aller plus loin.
Repéré à <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> le 6 mars 2018

Rosée M. (2002). Extrait de l'ouvrage « *Accompagner la construction des savoirs*. Ed. Chenelière Repéré à : http://www.cccpfpt.qc.ca/uploads/6/7/2/3/6723476/climat_classe.pdf

Rosenberg M.B. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou bien, ce sont des murs)*. Ed. La découverte.

Snoeck-Noordhoff P. & Huwart S., (2011). *Cercles de parole à partir de contes pour les 5 à 9 ans*. Ed : De Boeck Education. (p17).

Syn Lab. (2014). Définition des compétences sociales, civiques et émotionnelles.
Repéré à : https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab2014_csce_definition-competences.pdf

Vygotski L. (1934) Pensée et Langage. *Editions La Dispute, 1997*. p442-443

Zafrany, S. (2014). Maltraitance, délinquance et troubles du développement cognitif : leurs liens avec des carences de la réflexion éthique et des interactions familiales et sociales. Thèse de doctorat, Ecole doctorale Science de l'éducation, psychologie, Lyon (p.87).

Annexes

Annexe 1 : Classement de l'intensité des émotions par les élèves :

Epouvanté	Fou de rage	Fou de joie	Désespéré
Terrorisé	Furieux	Euphorique	Malheureux
Effrayé	Hors de moi	Heureux	Démoralisé
Stressé	En colère	Joyeux	Triste
Inquiet	Fâché	Enjoué	Peiné
Intimidé	Enervé	Amusé	Morose
Gêné	Mécontent	Gai	Mélancolique
Peur	Colère	Joie	Tristesse

Annexe 2 : Séance 3, lexique et mise en mot des émotions

A la recherche de nos émotions et de nos sentiments

Les émotions sont des réactions intérieures, spontanées, indépendantes de notre volonté.
 Les émotions ne sont ni bonnes, ni mauvaises, elles sont!
 Face à une même situation, des personnes différentes peuvent ressentir des émotions différentes.
 Une émotion peut en cacher une autre.
 Les émotions que l'on ressent ont une incidence directe sur nos sentiments et sur notre comportement.
 Les émotions sont des avertisseurs : Si nous savons y être attentif, les exprimer simplement, ainsi que les sentiments que nous éprouvons, nous prenons du recul et nous nous libérons de leur emprise.
 C'est important de savoir reconnaître ses émotions et ses sentiments.

Exemples de situations étudiées :

- « Michel va déménager, il ne connaît pas l'école où il va aller et il devra apprendre de nouveaux trajets »,
- « Un copain te rend ton jeu préféré abîmé »
- « Tu apprends par hasard que la plupart des élèves de ta classe sont invités à un anniversaire mais pas toi »
- « l'avion se pose, Marc et sa maman descendent. Son papa qu'il n'a pas vu depuis longtemps est venu les chercher ».

J'éprouve plutôt de la peur



Je me sens mal à l'aise, troublé, faible, intimidé, fragile, angoissé, perdu, désorienté, inquiet, anxieux, accablé

J'éprouve plutôt de la tristesse



Je me sens seul, découragé, mécontent, malheureux, déprimé, déçu, pessimiste, d'humeur noir, offensé

J'éprouve plutôt de la colère



Je me sens furieux, dégoûté, mal à l'aise, plein de ressentiments, agressif, fermé, provoqué, agacé, jaloux, fou de rage, exclu

J'éprouve plutôt de la joie



Je me sens sûr de moi, joyeux, content, rassuré, plein d'entrain, détendu, chaleureux, aimé, paisible, bienveillant, en sécurité, motivé, aimable

Annexe 3 : Séance sur les qualités

Les choses que j'aime ou que je sais faire Les qualités correspondantes

	Qualité	Toujours Souvent	Parfois Rarement	
J'aime rendre service	serviable			
Je sais faire rire mes camarades ou ma famille	drôle			
Je sais me retenir de dire des choses désagréables	gentil, maîtrise de soi			
Je sais prévoir et préparer les choses dont j'ai besoin pour une activité	organisé prévoyant			
Je dis gentiment bonjour et au revoir, s'il vous plaît et merci	poli			
Je vois le bon côté des situations et je fais confiance à la vie	optimiste			
Je pense que c'est important pour moi et pour les autres de dire la vérité	être vrai, loyal, droit			
Je suis heureux de vivre et je le montre	joyeux, gai, souriant			
J'aime bien partager et je prête volontiers	généreux			
J'aime bien me débrouiller tout seul	autonome			
Quand j'ai commencé quelque chose, je le termine même si c'est difficile	persévérant			

En classe, je reste tranquille, j'écoute les consignes et je fais tranquillement le travail demandé	calme, appliqué		
Je sais prendre du temps pour écouter les autres	disponible, à l'écoute		
J'aime inventer des histoires	imagination		
Je rentre facilement en contact avec des personnes que je ne connais pas	accueillant, sociable		
J'aime bien découvrir de nouvelles activités	curiosité		
J'aime bien admirer de belles choses: paysage, nature, tableaux, monuments	capacité d'émerveillement		
Je suis capable de dire non si un copain veut m'entraîner à faire une bêtise	courageux		
Je n'aime pas voir souffrir une personne	sensible, humain		
J'aime bien travailler avec les autres	coopératif, sens du travail		
Quand on se chamaille à la maison ou en classe, j'essaye d'arranger les choses	conciliant, apaisant		
Quand je fais quelque chose, j'y mets beaucoup de force, d'énergie	énergique, dynamique		
Je respecte les affaires des autres et je ne prends rien qui ne soit à moi	honnêteté		



Pédagogie coopérative

Annexe 4 : La fleur des besoins d'après l'OCCE 71

Pour être bien à l'école, j'ai besoin

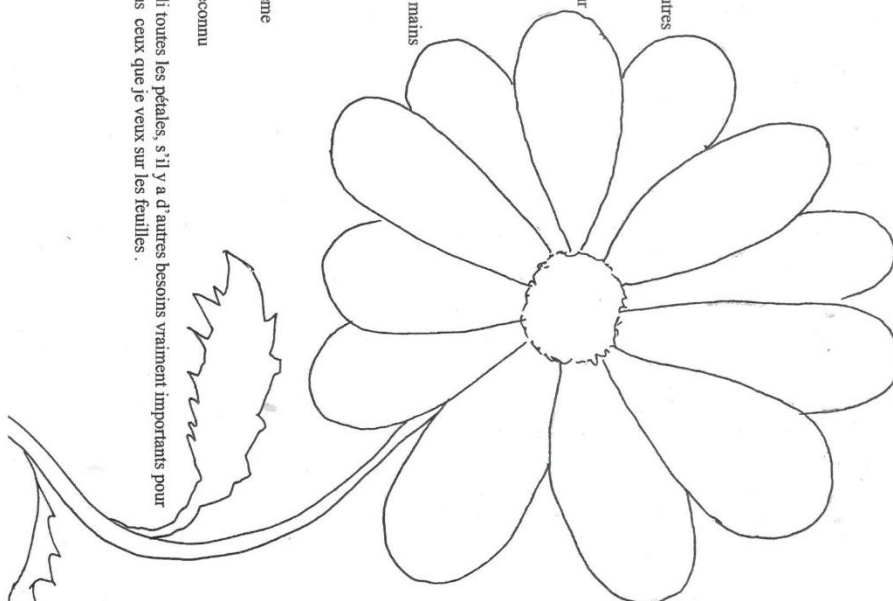
Je mets mon nom dans le cœur de la fleur

J'écris dans les pétales, ce que je ressens comme mes besoins les plus forts, en mettant un besoin par pétale.

J'ai vraiment besoin :

- D'amitié
- De communiquer
- De compagnie
- De confiance
- De rendre service
- De participer
- D'écouter
- D'être écouté
- D'affection
- De comprendre
- D'être compris(e)
- De justice
- De m'exprimer
- De partager
- D'échanger avec les autres
- De recevoir
- De respect
- D'être considéré(e)
- De pouvoir compter sur
- D'aide
- De réconfort
- De soutien
- D'espoir
- De joie
- De paix
- D'action
- De travailler avec mes mains
- De tranquillité
- De calme
- De sécurité
- D'être rassuré(e)
- D'être protégé(e)
- D'apprendre
- De décider par moi-même
- De liberté
- De bienveillance
- Que mon travail soit reconnu

Une fois que j'ai rempli toutes les pétales, s'il y a d'autres besoins vraiment importants pour moi, je peux écrire tous ceux que je veux sur les feuilles.



Annexe 5 : liste des valeurs d'après une activité de l'OCCE 71

Liste de Valeurs

Lis cette liste. Entoure les 15 valeurs qui sont, pour toi, les plus importantes.

Ambition	Dialogue	Indulgence
Amitié	Ecoute	Innovation
Amour	Efficacité	Justice
Auto-critique	Energie	Loyauté
Autonomie	Enthousiasme	Maîtrise de soi
Autorité	Esprit d'initiative	Pardon
Bienveillance	Entraide	Partage
Calme	Epanouissement	Patience
Camaraderie	Espérance	Persévérance
Capacité de réflexion	Exigence envers soi	Respect
Capacité d'adaptation	Facilité à communiquer	Respect des engagements
Capacité d'émerveillement	Famille	Responsabilité
Civisme	Fidélité	Sérieux
Compréhension	Franchise	Sincérité
Confiance en soi	Fraternité	Solidarité
Confiance en l'autre	Générosité	Tolérance
Courage	Gratitude	Volonté
Créativité	Honnêteté	
Curiosité	Humour	

Annexe 6 : Activité sur les messages « JE » de la Coordination Française pour la Décennie

Apprentissage de la communication – Fiche n°5

Apprentissage de la communication – Fiche n°5



Message JE et message TU

Objectifs :

- Prendre la responsabilité de ce que je veux, de ce que je pense et de ce que je ressens en parlant en messages JE
- Apprendre à communiquer de façon plus efficace.

Mots-clés : communication – français – communication non-violente

Type de fiche : Outil

Niveau scolaire : CE2, CM1, CM2, 6^{ème}, 5^{ème}

Durée : 50 min

Nombre de séances : 1 ou 2

Matériel : annexes

Remarques :

Une des composantes de la communication est l'émission de message par la parole. Il s'agit ici de faire prendre conscience aux enfants de la nécessité d'émettre des messages dans lesquels ils prennent la responsabilité de ce qu'ils pensent et de ce qu'ils ressentent sans en rejeter la responsabilité sur les autres sous forme accusatoire. Ce travail est particulièrement important car il donne de meilleures chances pour une résolution coopérative des conflits

Démarche proposée :

- 1) Vous annoncez aux élèves que vous allez émettre deux messages qui traitent de la même situation. Vous leur demandez d'être attentifs à ces deux messages et plus particulièrement aux sentiments qu'ils éveilleront en eux.

Voici délivrez le premier message

« *Vous avez jeté des papiers et des chewing-gums par terre dans la cour pendant la récréation. Vous ne respectez pas votre environnement et vous n'écoutez pas quand je vous demande de le faire. Vous ne voulez pas comprendre que c'est important pour la qualité de la vie dans l'école et vous ne voulez pas collaborer pour que les lieux restent propres. Vous me décevez beaucoup* »

Vous faites une pause puis vous annoncez le message suivant

« *Je vois qu'il y a beaucoup de papiers de bonbons et de chewing-gums qui traînent par terre dans la cour. Je vous en ai parlé plusieurs fois en classe en expliquant que le respect de l'environnement pourrait être l'affaire de tous et de toutes, mais je constate toujours la même situation. Je trouve cela très dommage car j'ai l'impression que la cour est toujours sale. Je ne suis pas du tout à l'aise avec cette question.* »

2) Vous conduisez un échange avec la classe :

- De quel sujet traitent les deux messages ?
- Avez-vous éprouvé les mêmes sentiments en les écoutant ?
- Pouvez-vous dire ce que vous avez ressenti en écoutant le premier ?
- Que ressentiez-vous avec le deuxième ?
- Quelle différence avez-vous vu entre les deux messages ?

Il s'agit d'amener les élèves à trouver que la différence importante vient de l'emploi du VOUS dans le premier message et du JE dans le second. Remarquez que ce premier exemple est la simulation d'une situation où est engagée la responsabilité de tous les élèves ce qui est moins stressant pour eux. Le VOUS est moins brutal que le TU.

3) Deuxième exemple :

L'utilisation des mots VOUS et JE fait donc toute la différence. Si les élèves ne trouvent pas cette distinction, vous pouvez leur lire un autre exemple en simulant de vous adresser à un élève. Par exemple :

« Tu n'étais pas dans l'établissement l'heure précédente et tu n'es pas venu nous dire pourquoi avant d'entrer dans la classe pour cette heure-ci. On t'a cherché partout et le règlement prévoit que tu dois venir nous avertir. Tu ne te rends pas compte qu'on était inquiet. C'est toujours pareil avec toi, tu n'as pas le sens des responsabilités. Tu auras deux heures de colle. »

Puis

« J'ai été avertie de ton absence lors du cours précédent et je suis heureuse de te voir présent à ce cours-ci. J'ai été inquiète de cette absence car j'ai la responsabilité de chacun de vous dans cet établissement. J'aimerais connaître la raison de cette absence et notamment si les parents étaient au courant. Le règlement prévoit d'avertir l'administration dans ce cas et s'il n'y a pas une raison valable à cette absence non signalée je serai obligée de sanctionner. »

S'ils ne trouvent pas la différence que vous leur demandez de relever, précisez qu'il y a un petit mot que vous utilisez souvent dans le premier message et un autre petit mot que vous utilisez souvent dans le deuxième message.

4) Construction collective d'un message TU et d'un message JE

Faire remarquer combien il est étonnant que cette différence de ressenti dans l'écoute d'un message tienne à un si petit mot. Le message JE est un message franc, direct, honnête et il est mieux accepté. Le message TU ressemble à une accusation. Celui qui le reçoit n'est pas prêt à en tenir compte spontanément. Il va chercher à se défendre et va riposter immédiatement sur le même ton ou alors se refermer sur lui-même. Nous créons souvent des conflits inutiles uniquement parce que nous utilisons ce genre de messages.

Quand tous ont compris la distinction, vous dessinez au tableau deux colonnes. Dans l'une vous écrivez TU et dans l'autre JE. Tous ensemble vous composez un message TU en invitant les élèves à suggérer une situation et des phrases adaptées. Puis tous ensemble vous le transformez en message JE. Vous invitez trois enfants à venir. Le premier délivrera le message TU au deuxième et le troisième lui délivrera le message JE. Il dira ensuite comment il a ressenti les deux messages.

Annexe 7 : Identification d'une interprétation ou d'un jugement, fiche 3

Apprentissage de la communication – Fiche n°3



Apprentissage de la communication – Fiche n°3

Décrire sans juger, évaluer ou interpréter

Objectifs :

- Apprendre à observer clairement ce que nous voyons, entendons ou touchons sans interprétations, ni jugements, ni évaluations.
- Distinguer entre ce qui est l'expression d'une observation, l'expression d'un sentiment et l'expression d'une opinion ou d'un jugement.

Mots-clés : communication – estime de soi - français – texte libre – bande dessinée

Type de fiche : Activité

Niveau scolaire : CE2, CM1, CM2, 6^{ème}, 5^{ème}

Durée : 50 min

Nombre de séances : 2

Matériel : annexes

Sources :

Marshall B. Rosenberg, *Les mots sont des fenêtres (ou bien, ce sont des murs)*, éd. La Découverte, 1999

Remarques :

Marshall Rosenberg affirme : « La première composante de la Communication non-violente (CNV) consiste à bien séparer l'observation de l'évaluation. Quand nous mélangeons observation et évaluation, notre interlocuteur risque d'entendre une critique et de résister à ce que nous disons. La CNV est un langage dynamique qui déconseille les généralisations figées et les remplace par des observations circonstanciées. » Ainsi est-il préférable de dire : « Je n'arrive pas à déchiffrer l'écriture de Jean. » plutôt que : « Jean écrit comme un cochon. »

Pour faire progresser un dialogue, il est préférable de commencer par des questions sur les faits et les mots qui facilitent ce genre de questions sont : qui, où, quand, comment, combien, etc. (éviter pourquoi)

1) Première séance : séparer observation et évaluation

a. Expliquez l'importance pour une communication efficace est de formuler des phrases qui ne mélangent pas les observations objectives relatives à des faits précis avec des évaluations ou des interprétations. Dans chaque cas évitez tout jugement. Donnez des exemples de phrases qui permettent aux élèves de mieux comprendre votre propos.

Remarquez que lorsqu'on veut analyser les raisons d'un conflit qu'on a vécu, il n'est pas facile de bien se souvenir des faits et comportements qui en ont été à l'origine.

b. Préparez une liste de 10 phrases choisies dans la liste suivante (vous pouvez insérer vos propres phrases) :

1- Hier, Lahcen était en colère contre moi sans aucune raison.

2- Hier soir, Ahmed s'est rongé les ongles en regardant la télévision..

Apprentissage de la communication – Fiche n°3

- 3- Fatimata ne m'a pas demandé mon avis pendant la réunion
- 4- Mon père est un homme généreux.
- 5- Claire travaille trop.
- 6- Manuel est agressif et violent.
- 7- Nadia est arrivée la première à l'école tous les jours de la semaine.
- 8- Il arrive souvent que mon frère ne se brosse pas les dents.
- 9- Luc m'a dit que le jaune ne m'allait pas.
- 10- Ma tante se plaint chaque fois que je parle avec elle.
- 11- Le prof ne nous rend jamais nos devoirs comme il nous l'annonce.
- 12- C'est la troisième fois cette semaine que tu te disputes avec moi.
- 13- Ma meilleure copine ne me parle plus.
- 14- Ils se moquent toujours de moi à cause de mes grandes oreilles.
- 15- Tu as pris mon vélo sans me demander mon autorisation.
- 16- Mamadou est un garçon très courageux mais un mauvais footballeur.
- 17- Vincent est un paresseux qui ne réussira jamais à l'école.

c. Temps de travail personnel

Vous demandez aux élèves :

- De lire les phrases et de cocher celles qui leur semblent être des observations neutres,
- De dire pourquoi les autres comportent à leur avis, une évaluation, un jugement ou une interprétation,
- De les reformuler, en y ajoutant éventuellement des éléments nouveaux, pour qu'elles deviennent des observations neutres.

d. Temps de mise en commun

Vous animez la mise en commun qui doit permettre d'échanger les arguments et d'aboutir à une classification des phrases qui fasse consensus.

Annexe 8 : Activité de l'IREPS : Construction des messages « JE »

Le cartable des compétences psychosociales



Le message-je

Expérimentation / Mise en situation

Présenter les étapes du message Je (Fiche intervenant) et expliquer son intérêt.
Constituer des groupes de 2 à 3 participants et leur remettre la fiche participant « message-je ».

Consigne : Utilisez-le « message-je » pour communiquer dans la situation qui vous est attribuée.
Proposer aux groupes de lire ou jouer le message initial et le message transformé.

Prise de conscience / Analyse

Solliciter l'avis du groupe :

- à l'issue de chaque présentation : « Est-ce que le message est clair ? Quel effet peut-il avoir sur la personne qui le reçoit ? »
- à l'issue des présentations : « Que pensez-vous de ce type de communication ? Est-ce facile, difficile à utiliser ? »

Élargissement / Synthèse / Généralisation

Rechercher les situations pour lesquelles le « message-je » serait utile. Ce type d'expression facilite par exemple la recherche de solutions en cas de conflits.
Conclure sur l'intérêt et les limites du « message je ». C'est un moyen de communiquer sans attaquer l'autre, en parlant de soi, en évitant le « tu » accusateur.
Son aspect artificiel ou technique permet cependant de réfléchir à la situation pour clarifier et distinguer situation, ressenti et besoins et chercher des moyens pour améliorer une situation ou résoudre un problème.
Pour l'appropriation : une fiche personnelle reprenant les étapes du message-je.

Suggestions

Préalable : travail sur l'intérêt du « message-je » (par exemple avec l'activité Et si on se parlait autrement ?)

Prolongement : travail sur les stratégies de résolution des conflits.

Matériel

Documents présentant les étapes du message Je (Fiches annexes intervenant)

Source

Pour une éducation à la non-violence, J. Gerber, Chronique Sociale

La communication non-violente, M. Rosenberg



Le Message Je :

Quand tu

je me sens

parce que , j'ai besoin

Je te propose, je voudrais

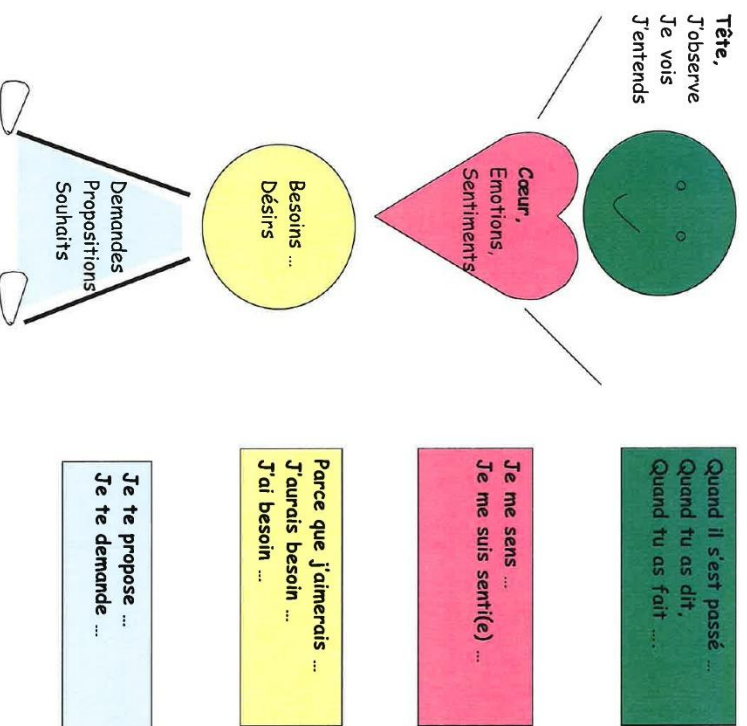


Exemple :

« T'es chiant. Tu as encore pris mon stylo. Fais gaffe à toi »

Quand tu ... as pris mon stylo sans me le demander
 Je me suis senti ... *en colère, frustré en le cherchant*
 Parce que ... *j'en avais besoin pour terminer mon devoir*
 Je voudrais que ... *que tu me le demandes avant de me l'emprunter*

Les étapes du Message Je



Inspiré du processus de communication non violente, de M. Rosenberg



Annexe 9 : Questionnaire de « la météo des émotions »

Prénom :

Ma météo intérieure

Entoure le ou les mots qui représentent le mieux ton état en ce moment en lien avec la phrase de chaque tableau.

Si aucun mot ne correspond tu peux en écrire dans la case « autre ». Nous allons faire le test une fois le matin et une fois le soir pour voir s'il y a des changements.

Ce matin entoure-les en **rouge**

Avant de partir de l'école entoure-les en **bleu**.

A l'école je me sens :				Autre :	
Triste	Découragé	Seul	Démoralisé	Mal	Ennuyé
Joyeux	Heureux	Euphorique	Détendu	Motivé	Bien
En colère	Contrarié	Enervé	Insatisfait	Trahi	Agacé
J'ai peur	Méfiant	Stressé	Démuni	Inquiet	Surpris

Dans la classe je me sens :				Autre :	
Triste	Découragé	Seul	Démoralisé	Mal	Ennuyé
Joyeux	Heureux	Euphorique	Détendu	Motivé	Bien
En colère	Contrarié	Enervé	Insatisfait	Trahi	Agacé
J'ai peur	Méfiant	Stressé	Démuni	Inquiet	Surpris

Avec ce que j'apprends je me sens :				Autre :	
Triste	Découragé	Seul	Démoralisé	Mal	Ennuyé
Joyeux	Heureux	Euphorique	Détendu	Motivé	Bien
En colère	Contrarié	Enervé	Insatisfait	Trahi	Agacé
J'ai peur	Méfiant	Stressé	Démuni	Inquiet	Surpris

Dans ma vie hors de l'école je me sens :				Autre :	
Triste	Découragé	Seul	Démoralisé	Mal	Ennuyé
Joyeux	Heureux	Euphorique	Détendu	Motivé	Bien
En colère	Contrarié	Enervé	Insatisfait	Trahi	Agacé
J'ai peur	Méfiant	Stressé	Démuni	Inquiet	Surpris

Ici tu peux écrire les choses que tu voudrais dire concernant la classe, tes désirs ou envies (l'orthographe n'est pas prise en compte mais il faut que ce soit lisible) :

.....

.....

.....

.....



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



Année universitaire 2017-2018

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

Titre du mémoire : Les compétences psychosociales à l'école, résolution de conflits.

Auteur : Peyre Céline

Résumé :

Les compétences psychosociales sont de plus en plus reconnues et développées au sein des établissements scolaires. Elles comprennent, entre autres, des compétences liées à la gestion et à l'expression des émotions, à la connaissance et à l'estime de soi, à la communication interpersonnelle et à la résolution de problèmes de la vie quotidienne.

Ce mémoire s'intéresse au développement de ces capacités et leurs liens avec la réduction des conflits et des tensions au sein de la classe. Par l'expérimentation d'activités conçues par des acteurs du système éducatif, il démontre leur impact sur le comportement des élèves et les retentissements positifs observés sur le climat de classe.

Mots clés : émotion, conflit, communication, estime de soi, cycle 2 & 3

Summary :

Psychosocial skills are increasingly recognized and developed within schools. These include, but are not limited to, skills related to emotional management and expression, self-awareness and self-esteem, interpersonal communication and problem-solving in everyday life.

This thesis focuses on the development of these capacities and their links with the reduction of conflicts and tensions within the class. By experimenting with activities designed by actors in the education system, it demonstrates their impact on student behaviour and the positive repercussions observed on the classroom climate.

Key words : emotion, conflict, communication, self-esteem, cycle 2 & 3