



HAL
open science

L'agressivité en maternelle : aider l'enfant de petite et toute petite section à identifier et exprimer verbalement ses émotions pour prévenir la violence

Manon Auffray

► To cite this version:

Manon Auffray. L'agressivité en maternelle : aider l'enfant de petite et toute petite section à identifier et exprimer verbalement ses émotions pour prévenir la violence. Education. 2020. dumas-03191365

HAL Id: dumas-03191365

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03191365>

Submitted on 7 Apr 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES

TNSPF Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



Manon AUFFRAY

L'agressivité en maternelle

Aider l'enfant de petite et toute petite section à
identifier et exprimer verbalement ses émotions
pour prévenir la violence

Mémoire de Master 2 « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation" (MEEF) »

Mention : premier degré

sous la direction de M. Bernard CRÉMET

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je tiens particulièrement à remercier Mr CRÉMET, mon directeur de mémoire, pour le temps, l'attention et les conseils qu'il m'a apportés tout au long de l'année pour la rédaction de ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier ma maître d'accueil temporaire qui m'a accueillie chaleureusement dans sa classe pendant mes quatre semaines de stage et davantage pour mener à bien ce projet. Son expérience et ses conseils m'ont été d'une grande aide pour la mise en place de cette séquence et ses nombreux retours m'ont permis d'approfondir ma formation d'enseignant.

Enfin, je remercie toute l'équipe pédagogique ainsi que l'ensemble des ATSEM pour tous les échanges très formateurs que nous avons pu avoir tout au long de mes stages.

Sommaire

Introduction	1
Partie 1 : Cadre théorique	3
I. Qu'est-ce que la violence ?	3
a. Définition	3
b. Le conflit	3
c. La colère	3
d. L'agressivité	4
II. Comment se traduit la violence d'un enfant de maternelle ?	5
a. Violence ou agressivité ?	5
b. L'agressivité selon l'âge de l'enfant	5
c. L'agression physique	7
d. L'agression verbale	7
e. L'agression indirecte	8
III. Les causes des agressions entre 2 et 4 ans	9
a. Un cerveau encore immature à 3 ans	9
b. Une empathie en cours de développement	10
c. Un être encore égocentrique et possessif	11
d. Un langage en construction	11
e. Quelques facteurs de risque	12
IV. Comment prévenir la violence en classe de petite section ?	13
a. Les recommandations des programmes	13
b. L'intérêt de travailler les compétences émotionnelles	14
c. Apprendre à exprimer ses émotions	14
d. Développer l'empathie des élèves	15
e. Mettre en scène des personnages fictifs	16
Partie 2 : Présentation de la recherche	17
I. Problématique de recherche et hypothèses	17
II. Présentation du dispositif de recueil de données	18
a. Le choix de l'échantillon	18
b. Le choix du dispositif de recueil de données	19
c. Déroulement de l'étude	20

Partie 3 : Présentation des résultats	24
I. États des lieux	24
a. Les agressions observées sur l'ensemble de la classe durant le premier stage.....	24
b. Les agressions observées sur l'échantillon durant la phase n°1	29
c. Les niveaux de langage des élèves de l'échantillon durant le premier stage.....	31
d. Les agressions dénombrées sur l'échantillon le 14 janvier	33
II. Étude des effets du dispositif mis en place	34
a. Les agressions de l'échantillon recensées durant le second stage	34
b. Les évolutions des niveaux de langage.....	35
c. L'identification et l'expression des émotions	38
III. Les limites de la recherche	42
Conclusion	44
Bibliographie	46
Table des annexes	48
Résumés	99

INTRODUCTION

Alors que les chiffres du harcèlement tendent à diminuer depuis la mise en place, en 2015, de la campagne de lutte contre le harcèlement scolaire, on compte encore 700 000 enfants victimes en 2019 (Brigaudeau, 2019). Or, le harcèlement va à l'encontre des valeurs républicaines promues par l'École. Selon l'article L111-1 du Code de l'éducation, ce service public, se doit de réagir afin de « [veiller] à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction [...] et de [faire] acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains (...) ». Il est donc de notre devoir, en tant qu'enseignant, de faire respecter ces valeurs en luttant contre cette violence répétée, pouvant être verbale, physique ou psychologique (« Non au harcèlement », s. d.).

Pour réduire le harcèlement en milieu scolaire, la recherche internationale a montré qu'il était plus efficace de mettre en place une politique globale d'amélioration du climat scolaire. Concrètement, cela consiste à travailler sur 7 axes : travailler sur la dynamique et les stratégies d'équipe, adopter des démarches pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves, établir un cadre et des règles explicites, privilégier la coéducation avec les familles, favoriser les liens avec les partenaires, améliorer la qualité de vie à l'École et prévenir les violences et le harcèlement (« Non au harcèlement », s. d.).

C'est plus particulièrement sur ce dernier point : la prévention des violences, que j'ai décidé de porter mon action. En effet, lors de mon stage dans une classe de cycle 2, j'ai pu observer diverses violences entre les élèves mais celles-ci furent encore plus visibles au cours d'un stage en classe de petite et toute petite section (cycle 1). Âgés de 2 à 3 ans, les enfants entretenaient entre eux des relations parfois très difficiles, ce qui pouvait engendrer des coups, des bousculades, des mots blessants, des cris, etc. L'omniprésence de la violence au sein de cette classe m'a alors beaucoup questionnée.

L'objectif de ce mémoire sera donc de proposer un moyen d'action dans cette classe de petite section, pour ensuite évaluer son efficacité concernant la réduction des violences au sein de la classe. Une première partie du mémoire sera alors consacrée au développement d'un cadre théorique permettant dans un premier temps de mettre en lumière ce terme de

« violence » et plus précisément de « violence à l'école maternelle ». Ensuite nous caractériserons les spécificités de ces jeunes enfants pour affiner davantage encore notre recherche. Et enfin, nous nous attarderons sur un moyen d'action possible : le développement des compétences émotionnelles. Ce cadre théorique permettra alors, dans une deuxième partie, d'établir une problématique à laquelle plusieurs hypothèses de réponses seront formulées. Nous présenterons alors la méthodologie de la recherche. La troisième partie permettra quant à elle d'analyser les résultats obtenus dans cette classe de petite et toute petite section. Cette étude permettra, d'une part, d'adopter une posture critique, tentant de valider les outils mis en place pour agir contre la violence en maternelle, et d'autre part, de se projeter dans une future fonction d'enseignant.

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

I. QU'EST-CE QUE LA VIOLENCE ?

Tentons dans un premier temps de définir le terme « violence » en le distinguant des autres termes qui lui sont parfois associés : « la colère », « le conflit » et « l'agressivité ».

a. Définition

Dans le dictionnaire, le nom « violence » provient du mot latin « violentia » signifiant un abus de la force (Le Petit Larousse illustré, 2006). Elle est définie comme étant un « caractère de ce qui se manifeste, se produit ou produit ses effets avec une force intense, extrême, brutale » ou comme une « extrême véhémence, outrage dans les propos, le comportement ». On retrouve également « faire violence à » qui signifie « contraindre quelqu'un par la force ». D'après Diane Prud'homme, « la violence est un contrôle et une recherche de pouvoir d'une personne sur une autre » (Prud'homme, 2004). À l'égard de ces définitions, l'idée d'intentionnalité de la violence semble questionnée. Certaines considèrent l'usage de la violence comme étant utilisé pour blesser intentionnellement alors que d'autres pensent la violence comme l'usage de la force sans qu'elle soit liée à une intention de nuire. D'autre part, on remarque que la violence peut mettre en jeu, ou non, un autre individu. Elle prend également deux formes différentes : la violence physique et la violence morale.

b. Le conflit

Tout comme la violence, qui est utilisée depuis toujours par les êtres humains pour se défendre ou pour survivre, les conflits font partie intégrante de la vie. Il est d'ailleurs souvent nécessaire et sain de savoir s'opposer pour grandir, apprendre et se construire. Un conflit est une opposition d'intérêts, d'opinions ou de valeurs entre deux ou plusieurs personnes. Lorsqu'ils sont bien gérés, les conflits peuvent être résolus sans violence, par la négociation, le compromis ou la médiation (Arseneau L., Lampron C., Delisle R., Beaulieu M-C., Paradis F., 2005). Les conflits peuvent donc avoir des impacts positifs ou négatifs alors que l'usage de la violence n'engendre que des conséquences néfastes.

c. La colère

Lorsqu'ils décrivent une personne en colère, on entend souvent de la part des enfants : « il est méchant ». Or, une personne méchante est une personne qui cherche délibérément à

faire du mal, cela renvoie donc directement à la violence. Pourtant, la colère ne doit pas être confondue avec la violence ou la méchanceté. Certes, cette émotion peut entraîner de fortes réactions parfois violentes et donc intolérables, mais elle reste une émotion normale et inévitable (Anon, s. d.). Il s'agit d'une émotion secondaire pouvant avoir pour origine la tristesse, la peur, la fatigue, la faim, l'impuissance, le rejet, l'exaspération, la déception, l'humiliation, la frustration ou le sentiment de ne pas être aimé (Bourcier, 2008). La colère nous envoie donc un message nous signalant qu'un besoin est insuffisamment comblé. Si l'on parvient à contrôler l'énergie émanant de cette émotion, et à comprendre le message, alors celle-ci devient bénéfique. La colère est parfois ressentie sans que personne ne soit mis en cause, elle n'implique donc pas nécessairement un rapport avec l'autre (Prud'homme, 2004).

d. L'agressivité

Jean-Jacques Rousseau pensait que l'humain était bon de naissance et que la violence s'acquerrait par influence de l'environnement (Rousseau & Charrak, 2009). Mais les recherches récentes ne sont pas de son avis. Daniel Favre définit l'agressivité comme étant « une pulsion biologique au service de la vie, au même titre que la faim, la soif ou la recherche d'un partenaire sexuel ». Selon lui, celle-ci est donc innée. Plus complexe que chez les animaux, il est possible pour l'Homme de parvenir à contrôler cette agressivité par l'intermédiaire de l'éducation. Ce n'est que dans le cas où l'éducation est défailante que l'agressivité conduit alors à la violence. Selon l'usage qui en est fait, « l'agressivité peut être bénéfique ou néfaste » (Favre, 2007).

D'autres auteurs considèrent l'agressivité comme une énergie constructive (lorsqu'elle conduit à l'affirmation de soi ou qu'elle favorise le développement) ou destructive (lorsqu'elle conduit à une prise de pouvoir sur l'autre) (Prud'homme, 2004). Lorsque l'agressivité est destructive, certains estiment qu'il ne s'agit plus d'agressivité mais de violence. On peut parler d'agressivité lorsque l'auteur est en quête d'interaction avec une autre personne, parfois sous la forme d'une joute verbale. Si la victime se sent capable de répondre, qu'elle ne se laisse pas écraser par son interlocuteur, alors les effets produits sur la victime, l'auteur et l'entourage ne sont pas dramatiques. De son côté, la violence est utilisée pour manifester un désir de détruire l'autre, sans recherche d'aménagement de la relation. La violence peut donc avoir de lourdes conséquences sur la victime et son entourage, elle

traumatise, alors que l'agressivité n'a pas d'effet traumatisant, elle peut au contraire dans certains cas permettre de réaménager les relations (Tartar Goddet, 2006).

En résumé, la colère est une émotion pouvant engendrer de la violence tout comme le conflit, s'il est mal géré, peut entraîner des actes violents. L'agressivité, quant à elle, est une pulsion contrairement à la violence qui exprime clairement une intention, c'est une attitude consciente de destruction.

II. COMMENT SE TRADUIT LA VIOLENCE D'UN ENFANT DE MATERNELLE ?

Intéressons nous désormais plus particulièrement à l'usage de la violence en classe de maternelle, et notamment aux enfants qui entrent pour la toute première fois à l'école (petite et toute petite section).

a. Violence ou agressivité ?

La violence de l'enfant en classe de petite et toute petite section n'est pas la même que la violence d'un enfant étudiant à l'école primaire ou encore au collège. Selon Catherine Verdier, on ne peut parler de harcèlement ni de violence dès l'école maternelle car à cet âge les enfants n'ont pas d'intention de nuire ou de détruire l'autre (Verdier, 2017). Les conflits entre enfants existent et peuvent engendrer des comportements violents mais la violence utilisée n'a pas pour but de détruire l'autre. Par exemple, lorsque deux enfants convoitent le même vélo dans la cour, ils peuvent avoir des gestes ou des paroles que l'on qualifierait de violents de la part d'un adulte car nous sommes conscients du mal que nous faisons à l'autre avec ces gestes et ces paroles. Mais l'enfant de 3 ans, lui, n'en est pas totalement conscient. Il a encore du mal à se mettre à la place de l'autre, notamment à cause du développement de son empathie qui n'est pas encore finalisé. Il n'agit donc pas violemment avec l'intention de blesser, on utilisera donc plutôt le terme « agressivité » que le terme « violence ».

b. L'agressivité selon l'âge de l'enfant

Les récentes recherches en neurosciences ont montré que le développement du petit d'homme ne lui permettait pas de contrôler son agressivité naturelle comme peut le faire un

enfant d'âge supérieur. Dès sa naissance, le nourrisson pleure pour entrer en communication avec ses parents. Puis, pendant la première année de sa vie, les capacités psychomotrices de l'enfant vont augmenter et avec celles-ci de nouvelles façons d'entrer en communication vont apparaître. Aux pleurs, gazouillis et sourires vont alors s'ajouter les premiers contacts visuels puis physiques. Ces premiers contacts sont au début très maladroits ou agressifs mais ils sont exécutés par exploration, sans mauvaises intentions. Une étude a montré que les comportements agressifs allaient en s'intensifiant durant les deux premières années, et ce, même en l'absence de modèles de comportements agressifs observés (Bourcier, 2008). Cela confirme donc le fait que l'agressivité est naturelle chez l'enfant, qu'elle ne dépend pas, dans un premier temps, de son environnement.

Entre 1 et 2 ans, l'enfant entre dans une grande phase d'exploration. Il commence à marcher et cela lui permet d'attraper tout ce qui est à sa portée. Malheureusement pour lui, il sera rapidement confronté aux refus de ses parents qui, pour le protéger, iront parfois à l'encontre de ses désirs. C'est alors que l'agressivité du petit va augmenter fortement. D'ailleurs, d'après Tremblay, c'est entre 12 et 24 mois, que « le taux d'agressions physiques atteint son maximum » (Tremblay, 2000). À cet âge, la moitié des sujets d'observation de son étude a bousculé un camarade et un enfant sur quatre a donné des coups de pieds.

Entre 2 et 3 ans, arrivent les grandes colères. L'enfant est en quête d'autonomie et a un grand besoin d'individuation. Il aime dire « moi », « à moi » ou « pas moi », « pas à moi ». Durant cette période l'enfant va vivre des tsunamis émotionnels. Il va avoir envie de faire seul mais il aura tendance à surévaluer ses capacités. Il se retrouvera alors face à de grandes difficultés qu'il aura beaucoup de mal à gérer, d'où certaines réactions disproportionnées. À cet âge, certains enfants que l'on considérerait calmes se mettent à donner des coups de pieds ou à crier lorsqu'ils sont frustrés (Bourcier, 2008).

Entre 3 et 5 ans, « les mots vont permettre à l'enfant de se distancier de l'immédiat, de réfléchir, de planifier son action et ainsi d'organiser progressivement l'ensemble de son comportement » (Dumas & Dumas, 2000). Le langage va alors devenir une nouvelle option permettant à l'enfant de communiquer ses émotions. D'après une autre étude menée en 1996 par Tremblay, l'agressivité semble être un comportement qui s'atténue avec l'âge. En effet, sur les 16 038 enfants canadiens âgés de 2 à 11 ans, les résultats ont montré un plus haut

niveau d'agressivité à l'âge de 4 ans qui diminuait ensuite progressivement jusqu'à 11 ans. Le développement du langage semble donc être un excellent facteur permettant la diminution de l'agressivité chez l'enfant.

c. L'agression physique

Chez les enfants de petite et toute petite section, « l'agression physique comprend le recours à des comportements comme frapper, taper, donner des coups de pieds, mordre, pousser, empoigner, tirer, bousculer, lancer des objets à l'autre, battre » (Tremblay, Gervais, Petitclerc, 2008). Selon Paquin et Drolet (2006), c'est ce type d'agression qui est le plus utilisé par les enfants entre 2 et 3 ans.

Lorsqu'une agression physique se produit sans provocation, on parle d'agression proactive (Tremblay et al., 2008). Le plus souvent, les enfants utilisent ce genre de comportement quand ils veulent obtenir un avantage, un objet ou simplement intimider un camarade. Par exemple, lorsqu'un enfant prend des mains le jouet d'un autre enfant, l'agression physique n'a pas été provoquée en réaction à un autre comportement, cette agression est appelée « proactive ».

En revanche, quand l'agression physique se produit suite à une provocation, qu'elle soit délibérée ou accidentelle, on parle d'agression réactive. À titre d'exemple, si un enfant s'approche de la construction d'un autre enfant et que ce dernier se sent menacé, ou sent sa construction menacée, alors de façon réactive, il se peut qu'il donne un coup à l'autre enfant. En règle générale, ce type de comportement se produit lorsque les causes de frustration et de colère sont nombreuses pour l'enfant. Dans les lieux où un trop grand nombre d'enfants sont entassés ou ne disposent que d'un petit nombre d'objets, comme par exemple dans la cour de récréation, ce genre de situation est courante (Tremblay et al., 2008).

d. L'agression verbale

L'enfant va de plus en plus délaisser l'agression physique au profit de l'agression verbale. À l'âge de 3-4 ans, les tout-petits ignorent la portée des mots qu'ils emploient. Ils ne sont donc pas encore dans l'affront ou dans l'irrespect. Ils n'ont en effet pas conscience que certains mots peuvent blesser et nuire aux relations (Bourcier, 2008). Les agressions verbales

peuvent prendre différentes formes : les mots rigolos, les mots qui parlent de colère, les fantaisies agressives, les mots qui dénigrent ou encore les mots pour menacer et intimider.

Les mots rigolos sont surtout utilisés pour attirer l'attention. Par exemple, un enfant peut tenter de faire rire son auditoire en disant « tu es un dégueulasse ». Même si elle est employée pour faire rire, cette phrase reste une agression verbale. Les mots qui parlent de colère peuvent être « tu es méchante », par exemple. L'enfant n'est pas conscient que ce genre de parole peut être blessant, il exprime sa colère en se défoulant uniquement. Les fantaisies agressives sont tous les mots que l'enfant peut employer lorsque qu'il joue pour « faire semblant ». Par exemple, lorsqu'il dit « pan ! t'es mort ! » à un camarade de jeu, cela peut sembler être violent mais ce ne sont que des manifestations ludiques. Il faut en revanche faire attention à ce que ces termes soient bien intégrés par tous comme étant les paroles du jeu. Ensuite il y a les mots qui dénigrent. Ceux-là sont employés par exemple lorsqu'un enfant émet son opinion. « Elle n'est même pas belle, ta robe ! » Dans ces moments là, l'agression verbale révèle un besoin d'être reconnu et valorisé. Enfin, il y a les mots qui menacent ou encore intimident. « Je ne suis plus ton ami » est l'une des menaces les plus répandues chez les enfants. Souvent utilisée pour exprimer un mécontentement et obtenir ce qu'ils veulent, ces types d'agressions verbales peuvent devenir du harcèlement si elles sont répétées (Bourcier, 2008).

Paquin et Drolet (2005) s'appuient dans leur ouvrage sur plusieurs auteurs (Ohsako et Anatrella) pour définir un autre type de comportement agressif : les agressions verbales s'accompagnant de gestes (Paquin & Drolet, 2006). Lorsqu'un enfant détruit sa construction ou la construction d'un camarade, lorsqu'il lance un objet, lorsqu'il donne des coups de pied sur des objets ou crache, ces auteurs définissent ce type d'agressivité comme étant une agression de nature verbale accompagnée de geste.

e. L'agression indirecte

Il existe encore une forme d'agression où les enfants peuvent aussi blesser leurs pairs de manière plus subtile. Lorsqu'ils cherchent « à causer du tort à quelqu'un, soit en répandant des rumeurs à son sujet, en essayant de l'humilier ou de le rabaisser ou encore, en essayant de l'exclure du groupe », on parle d'agression indirecte. Plus complexe que les autres, cette

forme d'agression est aussi néfaste et suscite les mêmes réponses physiologiques de douleur que les agressions physiques.

À l'âge de trois ou quatre ans, lorsque les enfants acquièrent les habiletés sociales et la maîtrise du langage, l'agression physique laisse place aux agressions verbales et indirectes. À mesure que les enfants grandissent, ce type d'agression devient de plus en plus efficace et brutal. Plus utilisé par les filles que par les garçons, l'agression indirecte a pour but d'isoler la victime de ses amis ou de ses autres contacts sociaux. Elle peut avoir de lourdes conséquences pour des enfants manquant de confiance en eux. Il s'agit de la forme d'agression la plus courante chez les adultes (Brendgen, 2011).

Nous avons précédemment montré que l'agressivité est un comportement naturel chez les jeunes enfants. Nous avons mis en exergue que l'agressivité et ses différentes manifestations étaient évolutives selon l'âge de l'enfant. Toutefois, nous ne nous sommes pas encore intéressés aux éléments qui expliquent précisément cette agressivité.

III. LES CAUSES DES AGRESSIONS ENTRE 2 ET 4 ANS

Tentons à présent de mettre en évidence les facteurs permettant d'expliquer l'agressivité de l'enfant de petite et toute petite section.

a. Un cerveau encore immature à 3 ans

D'après le docteur Gueguen, le cerveau humain achève sa maturation aux environs de la 25ème année de vie. Dans les premières années de vie, le cerveau est encore extrêmement immature et donc beaucoup plus fragile et plus vulnérable au stress par rapport à un adulte (Gueguen, 2018).

Chez l'enfant, le système neurovégétatif n'est pas mature à la naissance. En effet, tandis que le système sympathique (énergisant) commence sa maturation dès la première année de vie, le système parasympathique (modulateur des impulsions) ne commence qu'à partir de la 2ème année de vie. Avant 2 ans, l'enfant n'est alors pas capable de réguler ses émotions sans l'aide d'un adulte tout simplement à cause de l'immaturité de son cerveau

(Gueguen, 2018). Cette non gestion des émotions provoque alors un surplus émotif pouvant engendrer des gestes violents, n'ayant pas pour intention de nuire mais étant simplement un moyen pour l'enfant de communiquer son état alarmant. Ainsi, selon la vitesse de maturation de ce système parasympathique, l'enfant parviendra plus ou moins rapidement à réguler ses émotions.

Par exemple, si nous nous intéressons plus spécifiquement au contrôle de la colère, pouvant engendrer des comportements agressifs de la part de l'enfant, on constate, d'après le tableau ci-après (Bourcier, 2018), que plus l'enfant est jeune, plus ses colères sont explosives. En classe de petite et toute petite section, les enfants sont âgés de 2 à 3 ans, le pourcentage de colères explosives se situe entre 60 et 75%, ce qui correspond à presque trois quarts des moments où l'enfant ressent de la colère. On remarque bien tout l'enjeu ici de la maturation du cerveau sur le contrôle des émotions. Plus l'enfant est jeune, plus il risque de ne pas savoir contrôler sa colère et ainsi plus le risque d'adopter un comportement violent est élevé.

	Âges				
	< 1 an	1 à 2 ans	2 à 3 ans	3 à 4 ans	4 à 8 ans
Colères explosives	88,9 %	78,4 %	75,1 %	59,9 %	36,3 %

b. Une empathie en cours de développement

Selon Jean Decety (cité par Zanna, 2012), l'empathie est une disposition intrinsèque à l'Homme. Ainsi, nous sommes tous, dès la naissance, programmé pour être empathique (Couturier, 2018). Bien qu'elle soit innée, selon Martin Hoffman (cité par Zanna, 2012), le développement de l'empathie est gradué.

L'enfant va progressivement être capable de « se penser soi-même comme un autre et ne pas seulement penser l'autre comme soi-même ». Pour Omar Zanna (2012) qui s'est inspiré des travaux de Jean Decety, l'empathie pour autrui se construirait en trois étapes. Dès la première année de la vie, l'enfant serait capable d'empathie affective. L'enfant à cette période va pouvoir identifier l'émotion d'autrui. Jean Decety appelle ce processus le « partage émotionnel ». Vers 4 ans et demi, il sera capable de comprendre l'état mental d'autrui. C'est, selon J. Decety le processus de « compréhension empathique ». Enfin, l'enfant développerait

une empathie qu'Omar Zanna qualifie de « mature ». Dans cette dernière étape, l'enfant prendrait du recul cognitivement parlant et au niveau de sa participation émotionnelle ce qui lui permettrait d'adopter intentionnellement le point de vue d'autrui et non le sien. D'après Wilson et Cantor (1985), la maturation de l'empathie peut difficilement apparaître avant 8 ans. Ils la situeraient donc plutôt vers l'âge de 8 ou 12 ans (Zanna, 2012). Ceci implique que l'on ne peut pas attendre d'un élève de cycle 1 le même type d'empathie que pourrait avoir un élève de cycle 2 ou de cycle 3.

c. Un être encore égocentrique et possessif

Les observations de Piaget (1954) l'ont amené à la conclusion que les enfants de 2 à 6 ans sont des êtres égocentriques. Selon lui, tout ce qui intéresse l'enfant pendant cette période, n'est autre que lui-même. Cela expliquerait qu'il puisse devenir violent avec autrui pour obtenir ce dont il a envie ou besoin. Mais de récentes recherches ont montré que les enfants de 2 à 3 ans sont capables de comprendre que les autres personnes voient ou expérimentent les choses de façon différente (Druart, Waelput & Montagner, 2015). Ainsi, ils savent adapter leur discours par exemple, en fonction de leur interlocuteur ou encore ils savent jouer différemment selon qu'ils soient en présence de personnes plus jeunes ou plus âgées qu'eux. Ils ne seraient donc pas si égocentriques que l'a pensé Piaget.

Cependant, d'autres études précisent que la principale source d'altercations demeure le conflit de possession. On estime que « 83% des contacts observés chez les tout petits gravitent autour des objets » (Bourcier, 2008). À 2 ans, lorsqu'un enfant possède un jouet, il le considère à soi tant qu'il l'a entre ses mains. Le partage est compris comme un don, le prêter revient alors à le donner totalement à l'autre sans qu'il ne lui appartienne plus. D'après S. Bourcier, (2008) il est aussi difficile de prêter car pour cela l'enfant doit comprendre la notion d'attente, d'avant/après, d'alternance des tours d'action, ce qui n'est pas une tâche aisée jusqu'à l'âge de 2 ans.

d. Un langage en construction

Selon la théorie systémique, nous constatons qu'à chaque fois qu'un acteur de l'école agit violemment, il vit un problème de communication (Tilmant, 2004). Or, alors que l'un des moyens de communication semble être l'agressivité dans un premier temps, l'enfant apprend ensuite, notamment grâce au langage, à s'exprimer autrement.

Maîtriser le langage suppose l'intégration de deux aptitudes : la capacité à déchiffrer ce que les autres disent (le langage réceptif) et la capacité à se faire comprendre (le langage expressif) (Tremblay et al., 2008). En règle générale, à mesure que ses habiletés langagières seront développées, l'enfant sera de moins en moins susceptible d'avoir recours à l'agression physique. À l'inverse, moins ces habiletés langagières seront développées, plus il risquera d'y recourir fréquemment (Tremblay et al., 2008).

e. Quelques facteurs de risque

Les caractéristiques individuelles, sociales et familiales de l'enfant sont également étroitement liées au risque de voir émerger des comportements violents.

Si nous nous plaçons au niveau de l'individu, une étude a montré que le selon le sexe de l'enfant, ce dernier était plus ou moins sujet à agir de façon violente. D'après l'étude menée par Tremblay, les garçons feraient davantage preuve de violence physique que les filles, tandis que ces dernières seraient tout aussi enclines à user de la violence verbale (Tremblay, 2000). En cause, la réaction différenciée des parents face aux agressions de leur enfant qu'il soit fille ou garçon (Bourcier, 2008). Le tempérament de l'enfant prédispose également l'enfant à être plus ou moins agressif (Baudier & Céleste, 2000). Enfin, un enfant atteint de Troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) aura plus de difficultés sur le plan social et émotionnel (« On se concentre sur l'attention - Dossier spécial : TDAH », s. d.) il sera alors davantage qu'un autre amené à faire preuve de violence (Juneau & Boucher, 2004).

Au niveau familial, les enfants vivant dans une famille où la violence est présente au quotidien ont davantage de risques d'user de celle-ci. Le style parental d'éducation joue aussi un rôle très important, si ce n'est le rôle le plus important. Certaines pratiques éducatives (autoritaire, libéral-permissive, indifférente) sont de nature à encourager l'émergence de comportements violents chez les enfants. À l'inverse, un style parental que l'on peut qualifier de démocratique permettrait de contribuer de façon positive à la socialisation de l'enfant en lui procurant un soutien émotionnel et en l'exposant très tôt à des situations de socialisation qui lui permettent de composer avec les pairs de manière positive (Paquin et al., 2006).

Enfin, au niveau social, les risques d'agressions sont causés par le fait que l'enfant se retrouve, à l'école, forcé de se conformer à de nouvelles exigences et à créer de nouvelles

relations que celles qui lui sont familières. Lorsqu'il entre à l'école, l'enfant ne possède pas forcément les habiletés sociales lui permettant de s'entretenir avec ses pairs de façon sereine. C'est ainsi que peuvent apparaître les comportements agressifs des uns envers les autres. À cela s'ajoute le fait que « la violence a coutume d'engendrer la violence » (Eschyle). À ce sujet, il a été montré que le rejet de certains entraînent parfois la victime à adopter un comportement encore plus violent (Paquin et al., 2006).

En tant qu'enseignant, nous ne pouvons pas modifier l'environnement familial dans lequel évoluent nos élèves ni les personnes qu'ils sont en tant qu'individus. Par ailleurs, il est possible de s'entretenir avec les familles afin de travailler ensemble en co-éducation. Malheureusement, tous les parents ne sont pas forcément disponibles et dans ce cas notre pouvoir d'agir se situe essentiellement au sein même de la classe.

IV. COMMENT PRÉVENIR LA VIOLENCE EN CLASSE DE PETITE SECTION ?

Afin d'agir concrètement au sein de la classe, essayons de mettre en lumière les moyens qui nous permettraient de prévenir la violence dès la classe de petite section afin de lutter, à long terme, contre le harcèlement.

a. Les recommandations des programmes

L'éducation nationale a conçu et mis à disposition des ressources, des outils, des projets éducatifs ainsi que des pistes de réflexions pour aider la communauté éducative à prévenir et lutter contre la violence. Pour agir en classe de petite et toute petite section, l'enseignant va pouvoir s'appuyer sur les nouveaux programmes de maternelle (« Programme d'enseignement de l'école maternelle », 2015). En effet, au début de ces programmes, l'école maternelle est définie, entre autres, comme étant « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». Il s'agit donc là d'un enjeu de formation central pour les enfants. Il est exprimé que ces derniers vont apprendre à « devenir élève » en construisant une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte à la pluralité des cultures, au sein de la petite communauté que représente sa classe, son école. Pour assurer une première

acquisition des principes de vie en société, l'école maternelle va notamment permettre à chaque enfant de « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ».

Pour ce faire, les enfants de maternelle vont être amenés, entre autres à développer, tout au long du cycle, leur « capacité à identifier et exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ». Pour apprendre à vivre ensemble et prévenir les violences, l'institution scolaire prend le parti d'intégrer les émotions à l'école.

b. L'intérêt de travailler les compétences émotionnelles

À l'école, les élèves ont besoin de compétences intellectuelles pour apprendre. Mais avoir un quotient intellectuel élevé n'est pas pour autant synonyme de réussite (Zanna, 2012). Les élèves apprennent en effet en collaboration avec l'enseignant, leurs pairs et avec leur famille, ce qui nécessite également des compétences émotionnelles et sociales.

Nous ne pouvons donc pas mettre de côté nos émotions en entrant à l'école. Au contraire, il est même très important de les écouter. En effet, les émotions ne sont ni bonnes ni mauvaises mais agréables ou désagréables. Grâce à elles, il nous est possible de savoir si ce que l'on vit correspond à nos souhaits, à nos besoins essentiels car elles nous envoient des messages. Autrement dit, elles sont comme un signal permettant de jauger ce que nous vivons à un instant précis (Gueguen, 2018). Or, pendant longtemps, exprimer ses émotions était vu comme une marque de faiblesse et pouvait même parfois conduire à des humiliations comme des moqueries, des violences verbales ou encore physiques. Mais les émotions sont en réalité essentielles. Selon le neurologue Antonio Damasio (cité par Gueguen, 2018) se priver d'émotions nous amènerait à prendre des décisions rationnelles insensées. Malgré des facultés intellectuelles indemnes, les patients de ce neurologue ne pouvant plus ressentir aucune émotion, à cause d'une maladie ou d'un accident, devenaient indifférents à eux-mêmes, aux autres et ne parvenaient plus à prendre de bonnes décisions. Ils étaient devenus incapables de raisonner correctement. À travers cette étude, on comprend bien que les émotions sont indispensables et que les choix que nous opérons ne sont pas uniquement le résultat de nos capacités intellectuelles.

c. Apprendre à exprimer ses émotions

Nous avons vu plus haut que le cerveau encore immature des enfants de petite section les rend beaucoup plus enclins à réagir de façon agressive lorsqu'ils sont frustrés. Cependant,

nous pouvons malgré tout aider à la maturation du système parasympathique en exprimant nos émotions et en demandant aux enfants d'exprimer les leurs. Lorsque l'enfant a peur ou est anxieux, l'amygdale cérébrale alerte l'hypothalamus qui déclenche la sécrétion d'hormones de stress comme le cortisol ou l'adrénaline. En quantité importante, ces molécules peuvent être très toxiques pour un cerveau immature. Or, si nous verbalisons nos émotions et celles des enfants, l'amygdale cérébrale sera moins active et permettra d'apaiser l'enfant. Au fil du temps et à force de répétition de ces gestions de stress, l'enfant parviendra de plus en plus à réguler ses émotions et à comprendre celles des autres (Gueguen, 2018).

Aussi, exprimer ses émotions, permet à l'enfant de mieux comprendre l'état dans lequel il se trouve et aussi d'être mieux compris par son entourage (Verdier, 2017). Selon D. Favre, l'alphabétisation émotionnelle est un moyen permettant de réduire de façon significative les conduites agressives chez les enfants (Favre, 2007). Cette capacité à identifier et exprimer ses émotions va aider l'enfant à les gérer plus facilement. Autrement dit, cela lui permet d'apprendre à mieux appréhender l'émotion qu'il ressent afin de ne pas se laisser envahir par celle-ci.

d. Développer l'empathie des élèves

Dans une perspective de prévention et de lutte contre la violence et le harcèlement à l'école, l'empathie semble être une arme redoutable. D'après Omar Zanna (2010), les violences des jeunes sont dues à un manque d'empathie. D'après les témoignages qu'il a recueillis auprès de mineurs délinquants, il lui semble qu'au moment de passer à l'acte, ces enfants ne parviennent plus à se maîtriser et donc ne parviennent pas également à reconnaître l'autre comme une possible version d'eux-mêmes. En d'autres termes, ces enfants n'arrivent simplement pas à se mettre à la place des autres car, à leurs yeux, les victimes n'existent pas en tant que sujets. Elles sont seulement des proies dont ils peuvent abuser.

Or, d'après plusieurs études, il est possible de diminuer ces comportements déviants grâce à l'empathie. En 2012, Mustafa Sahin a montré que la formation visant à éveiller l'empathie chez les enfants harceleurs diminuait le harcèlement. De plus, selon J. Cornelius-White, un enseignant empathique engendrerait un sentiment d'être plus compris, plus à l'aise, plus confiant, plus motivé chez les élèves. Or, dans le cas contraire, un enseignant non empathique augmenterait la proportion de comportements agressifs (Gueguen, 2018).

Nous savons maintenant que l'empathie est innée et qu'elle n'est pas encore mature lorsque les enfants sont en maternelle. Cependant, des études ont montré que cette capacité empathique continuait de croître au fil des années uniquement à condition que l'enfant reçoive de la part d'autrui de l'empathie. Ainsi, si une personne adopte une attitude empathique avec une autre personne, ces deux personnes vont sécréter une molécule que l'on appelle oxytocine ou encore « molécule de l'amour » qui permet de devenir davantage empathique (Alvarez, 2016). Dans le cas inverse, si un enfant ne reçoit que peu ou pas d'empathie, il produira alors moins d'oxytocine. Les neuroscientifiques expliquent ce phénomène grâce aux neurones miroirs. Ces neurones s'activent aussi bien lorsque l'on observe quelqu'un en train d'effectuer une action, que lorsque nous sommes en train d'effectuer cette même action. Ce mécanisme neurophysiologique nous montre alors davantage l'importance de créer un cercle vertueux avec nos élèves pour que les enfants puissent être empathique à leur tour.

e. Mettre en scène des personnages fictifs

Pour une première sensibilité aux expériences morales, l'emploi d'histoires lues, de contes et saynètes est conseillé dans les programmes de maternelle. En effet, pour de jeunes enfants, « la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante ». À ce jeune âge, pour mémoriser, les enfants ont besoin que la situation mette en jeu l'aspect émotionnel.

Pour ce faire, il est possible d'utiliser une marionnette. En effet, pour Remer et Tzurriel (2015), « l'intégration d'une marionnette a un effet positif sur les émotions des enfants et peut également exercer une influence positive sur la motivation et les réussites ». Piaget parle d'« animisme enfantin » : la mascotte devient pour le jeune enfant un être animé et vivant avec qui le lien est immédiat. Ainsi, la marionnette aura non seulement un impact émotionnel auprès des enfants de part le lien affectif fort qu'elle permettra de créer avec les élèves mais elle permettra aussi de stimuler la communication. Pour aider les enfants dans l'expression des émotions, cet outil peut donc être très intéressant.

PARTIE 2 : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

I. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

Les données sur le harcèlement scolaire montrent que 12% des élèves sont harcelés dans les écoles primaires (Verdier, 2017). On observe également des conflits, des bagarres, des luttes, des animosités en maternelle, mais les recherches dans ce domaine ont conclu que, de par leur âge, nous ne pouvons considérer ces enfants comme auteurs de « violences » au sens où une personne violente a l'intention de nuire ou détruire. Cependant, il a été démontré que les comportements agressifs en maternelle, lorsqu'ils sont fréquents et stables, sont un important facteur prédictif de délinquance à l'adolescence ou même de criminalité à l'âge adulte (Paquin et al., 2006). D'où l'importance d'une prévention des violences dès l'école maternelle.

Sur la base de diverses lectures, y compris les recommandations du ministère de l'éducation nationale, l'hypothèse selon laquelle les comportements agressifs chez les enfants de 3 à 6 ans peut être attribuée à l'incapacité d'exprimer leurs besoins, leurs frustrations et leurs émotions en général pourrait être exprimée. D'après S. Bourcier (2008), réussir à exprimer ses émotions c'est réussir à se distancier de l'urgence du moment. Cela « freine le geste et lui permet d'agir de façon positive, sans frapper ou pousser ». La verbalisation des émotions, le développement de la compréhension de celles des autres et le développement de l'empathie sont-ils un premier pas vers l'éducation à la citoyenneté ?

Ainsi, dans le cadre de l'éducation au vivre ensemble, il conviendra d'étudier dans quelle mesure un dispositif permettant de sensibiliser les enfants de petite et toute petite section aux émotions permettrait de développer certaines compétences émotionnelles pouvant aider à la diminution des comportements agressifs. Cela constituera la problématique de recherche de ce mémoire.

La recherche s'articulera autour de plusieurs hypothèses. Dans un premier temps, il conviendra de confirmer que les enfants de maternelle utilisent les agressions physiques comme principal type d'agression. En partant de l'hypothèse que les garçons ont un nombre plus important d'agression et qu'ils ont davantage recourt aux agressions physiques que les filles, nous comparerons le nombre et les formes d'agressions utilisées par les deux sexes.

Ensuite, nous étudierons le rôle que joue le langage dans la gestion des émotions en vérifiant l'hypothèse suivante : les enfants ayant un niveau de langage plus élevé ont moins de comportements agressifs que les enfants ayant encore un niveau de langage plus faible. Et enfin, il s'agira de confirmer l'efficacité du dispositif permettant l'identification et l'expression des émotions, tant sur le nombre de cas de comportements agressifs observés, que sur la capacité des élèves à comprendre l'état émotionnel d'une autre personne.

II. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DE RECUEIL DE DONNÉES

a. Le choix de l'échantillon

L'étude a été réalisée dans une école maternelle se situant en milieu urbain. L'école contient 3 classes, une de petite et toute petite section (TPS-PS), une de moyenne section et une de grande section. La recherche s'est déroulée dans la classe de TPS-PS comptant jusqu'à la fin du mois de décembre 24 élèves (2 TPS et 22 PS ; 9 garçons et 15 filles) et 26 élèves à partir de la rentrée en janvier (7 TPS et 19 PS ; 10 garçons et 16 filles). Trois élèves étant partis de la classe et cinq nouveaux élèves ayant fait leur rentrée en toute petite section.

	Toute petite section (2 à 3 ans)	Petite section (3 à 4 ans)	Total
Filles	1	3	4
Garçons	1	3	4
Total	2	6	8

Dans un souci de praticité et de faisabilité, l'échantillon sur lequel les observations ont été portées se compose de 4 filles et 4 garçons, 1 fille et 1 garçon étant en TPS (élèves étant présents depuis la rentrée de septembre). L'échantillon a été choisi d'après les premières observations faites au sein de la classe. Lors de cette première observation, le nombre de comportements agressifs, le niveau de classe et le sexe ont permis de créer un échantillon assez hétérogène. L'échantillon a été choisi de sorte qu'il y ait une représentation égale de filles et de garçons et qu'il y ait une présence des deux niveaux de classe.

b. Le choix du dispositif de recueil de données

Pour pouvoir mesurer l'efficacité du dispositif mis en place concernant la sensibilisation aux émotions, trois grandes phases d'observation ont été effectuées, la première ayant servi d'état des lieux. Durant ce dernier, les cas de comportements agressifs ont été relevés pour l'ensemble de la classe. En effet, ne connaissant pas encore correctement les élèves, il n'a pas été possible de réduire l'échantillon de prime abord. Ces comportements agressifs ont été répertoriés directement dans une grille d'observation (cf. annexe n°1, p. 50) dans laquelle se trouve les différentes formes que peut prendre l'agression (physique, verbale sans geste, indirecte et autre). Le parti a été pris de ne pas catégoriser avec précision les différents types d'agression car nous nous intéressons, dans cette recherche, plutôt à la quantité des comportements agressifs plutôt qu'à la distinction de chaque type d'agressions. Cette grille d'observation a été conçue en prenant appui sur les diverses lectures (S. Bourcier, 2008 ; Brendgen, 2011 ; Pequin et Drolet, 2006) et a ensuite été réaménagée selon les types de comportements agressifs les plus observés dans la classe. Dans la catégorie « autre », ont été regroupés tous les comportements agressifs correspondant aux agressions verbales avec geste ainsi que tout autre comportement agressif ne pouvant être défini comme verbal ou physique. Aucun comportement agressif de forme indirecte n'a été observé durant cette étude, ainsi cette forme d'agression a ensuite été supprimée de la grille d'observation.

Aussi, une grille d'évaluation du niveau de langage a été complétée par l'enseignant stagiaire au cours des première et dernière semaines de stage (cf. annexe n°2, p. 51). Cette grille s'inspire de « Mon album de réussite (TPS-PS-MS-GS) » des éditions Retz (Adad & Trubert, 2016). N'ont été utilisés que les deux premiers objectifs du premier domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». On y trouve alors les objectifs suivants : « oser entrer en communication » et « échanger et réfléchir avec les autres ». La réalisation de ces deux objectifs permet en effet de valider trois des quatre compétences du programme dans ce domaine. Seules les réussites sont annotées dans cette grille dans un souci d'évaluation positive. Une fois complétée, cette grille d'observation nous permettra d'établir ou non, un lien entre évolution du niveau de langage et évolution des comportements agressifs comme l'ont déjà établi certains auteurs (Tremblay, 2008).

Enfin, et c'est là notre dernier moyen de recueil de données, des enregistrements vidéos et audio de l'atelier dirigé n°1 et du quatrième temps de langage au coin regroupement ont été réalisés lors de la séquence de sensibilisation aux émotions. Ces derniers nous permettront d'effectuer des transcriptions permettant de justifier une quelconque évolution dans l'identification et l'expression des émotions de la part des élèves membres de l'échantillon.

c. Déroulement de l'étude

La recherche se déroule sur une période allant du mois de novembre au mois de février. Pendant cette période se sont déroulées quatre semaines de stage réparties en deux stages massés. Le premier stage a commencé le 25 novembre et s'est terminé le 6 décembre tandis que l'autre a débuté le 27 janvier et s'est fini le 7 février (cf. annexe n°3, p. 52).

Une observation des comportements agressifs a donc été effectuée pendant trois jours lors du premier stage sur l'ensemble des élèves. L'observation a duré du 27 au 29 novembre, soit 5 demi-journées (phase d'observation n°1). À partir de ces observations, l'échantillon composé de 8 élèves a été défini. La grille d'observation des niveaux de langage de l'échantillon a donc pu être complétée durant la seconde semaine du premier stage. Ensuite, l'observation des agressions des élèves de l'échantillon a été reconduite durant une matinée le 14 janvier, une semaine avant le début du second stage. Puis, lors du second stage, le dispositif de sensibilisation aux émotions a été mis en place par l'intermédiaire d'une séquence organisée selon trois modalités que nous détaillerons lors du prochain point. Lors de ce second stage, deux temps d'observation ont été effectués. Chacun comprenant 5 demi-journées correspondant aux mêmes jours de la semaine que ceux de la première observation, soit le mercredi, le jeudi et le vendredi. Le premier temps d'observation fut effectué du 29 au 31 janvier (phase n°2) et le second du 5 au 7 février (phase n°3). En effet, afin que les observations puissent être comparables, il semblait indispensable d'observer les mêmes demi-journées lors des trois grandes phases d'observation (celle du premier stage et les deux observations du second). Au cours de ce second stage, les enregistrements vidéos et audio de l'atelier n°1 pour chaque groupe ainsi que le dernier temps de langage au coin regroupement ont été réalisés. De plus, les éventuelles évolutions des niveaux de langage ont été également relevées. Enfin, un dernier temps d'observation a été mis en place une semaine après la fin de

ce second stage (matinée du 14 février) afin d'évaluer autant que possible les progrès des élèves dans l'identification et l'expression des émotions.

III. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF MIS EN PLACE DANS LA CLASSE

Une séquence permettant de sensibiliser les enfants de petite et toute petite section aux émotions a donc été mise en place sur la période du second stage. Cette séquence a pour but d'amener les élèves à savoir identifier et nommer les émotions. Elle s'est déroulée selon trois modalités. Quatre temps de langage avec l'ensemble du groupe classe au coin regroupement, trois temps de langage en petit groupe de 4 ou 5 élèves durant le temps des ateliers et des temps plus libres lors du temps d'accueil tous les matins du 28 janvier jusqu'au 14 février.

Les activités ont été très diversifiées : lecture d'albums jeunesse, classement d'images selon les émotions des personnages, observations et description de situations, discussions collectives, etc. Toutes ces activités ont été pensées à partir de trois outils : l'album jeunesse « Ça va mieux ! » de Jeanne Ashbé et les boîtes « Apprendre et vivre ensemble » conçu par C. Le Moal, C. Mejean et S. Pérez et « La Boîte à émotions de Zatou » créée par Marion Grimaud Mercier et Marie-Pierre Sansac-Mora, des éditions Retz.

L'album de Jeanne Ashbé a été choisi parmi d'autres car les élèves de cette classe avaient effectué un travail sur les âges de la vie durant la période précédente et avaient alors effectués plusieurs lectures provenant de cette même auteure. De plus, comme nous l'avons évoqué plus tôt, la lecture d'histoire comme première approche aux expériences morales est préconisée par les programmes de maternelle. À partir de cet album, l'idée était de permettre aux enfants de différencier dans un premier temps deux états « ça ne va pas » et « ça va mieux », l'un étant lié, dans cette histoire, à l'émotion de la tristesse et l'autre étant lié à l'émotion de la joie (cf. annexe n°4, p. 53).

Dans « La Boîte à émotions de Zatou », ont été utilisés les posters vierges des quatre émotions ainsi que la marionnette prénommée Zatou (cf. annexe n°5, p. 53). Cette marionnette possédant quatre masques représentant les quatre émotions va être mise à disposition de façon libre durant les temps d'ateliers en libre accès et de façon plus dirigée pendant les ateliers menés par l'enseignant stagiaire. Elle a été utilisée afin de mettre en jeu

l'aspect émotionnel des enfants. Utilisée principalement en tant que médiatrice au sein de la classe, elle sera la référence principale vers laquelle les enfants pourront se tourner pour mieux comprendre l'émotion d'un personnage dans une histoire ou ailleurs (cf. annexe n°6, p. 54). Elle permettra également d'introduire l'autre outils utilisé dans cette boîte, à savoir les quatre affiches des émotions. Ces dernières seront utilisées lors du dernier temps de regroupement en classe entière et lors des temps d'ateliers libres tous les matins pendant la semaine suivant la mise en place du dispositif. Des images seront alors fixées sur le poster correspondant afin de pouvoir mettre en scène chaque émotion avec d'autres personnages que Zatou (cf. annexe n°7, p. 54).

Dans la boîte « Apprendre et vivre ensemble », seul le poster représentant une salle de classe a été utilisé. Sur ce poster (cf. annexe n°8, p. 55) se trouve différentes situations de vie en collectivité. Pour focaliser l'attention des élèves sur une situation en particulier, il a été décidé d'ajouter une sorte de voile masquant l'ensemble du poster et ne pouvant s'ouvrir qu'à certains endroits par un système de fenêtres (cf. annexe n°9, p. 55). Le but principal de cet outils est de faire découvrir aux élèves différentes situations qu'ils peuvent vivre au sein de la classe et d'identifier selon les situations et les expressions des personnages leurs émotions. Lors du dernier temps d'atelier dirigé en petit groupe, il a été proposé à quelques élèves de proposer des solutions permettant de résoudre les problèmes de certains enfants. Par manque de temps et en réalisant que la compréhension des besoins liés aux émotions semblait être trop prématurée, il a été décidé de ne pas mettre en place ce travail avec tous les élèves.

L'organisation de la séquence mise en place est décrite dans le tableau n°2 ci-après.

Tableau 2 : Organisation de la séquence

Date	Temps d'accueil	Temps des ateliers
27/01	Regroupement n°1 : Lecture de l'album « Ça va mieux ! » de Jeanne Ashbé et présentation de la marionnette Zatou.	
28/01	Atelier libre n°1 : - Ranger les images de l'histoire par paires (l'image du bébé qui pleure et l'image du bébé content, lorsqu'il a eu ce dont il avait besoin : « ça va mieux ! ») - Présence de l'album de Jeanne Ashbé « Ça va mieux ! ». - Présence de Zatou et de ses masques en manipulation libre.	Atelier dirigé n°1 : - Repérer toutes les images où le bébé est triste, où il pleure et repérer les images du bébé lorsqu'il est content, lorsqu'il est heureux. Retrouver le masque de Zatou correspondant à ces deux émotions. - Classer ces images dans deux colonnes d'un tableau « ça ne va pas » et « ça va mieux ».
29/01		
30/01		
31/01	Regroupement n°2 : Présentation du poster « L'école ». Dévoilement de quelques fenêtres et début de description des situations et d'identification des émotions des personnages.	
03/02	Atelier libre n°2 : COIN ÉMOTIONS - Poster « L'école » avec une fenêtre différente ouverte chaque matin. - Présence de Zatou et de ses masques en manipulation libre. - Affichage du tableau des 2 états complété sur l'album de Jeanne Ashbé. - Puzzle des visages des émotions.	Atelier dirigé n°2 : - Description de plusieurs situations à l'ouverture de plusieurs fenêtres. - Identification et verbalisation des émotions des personnages mis en lien avec l'identification des émotions de Zatou à travers ses masques.
04/02	Regroupement n°3 : Création du référentiel des émotions à partir de l'identification des émotions des enfants du poster.	
05/02	Atelier libre n°3 : COIN ÉMOTIONS - Poster « L'école » avec une fenêtre différente ouverte chaque matin. - Présence de Zatou et de ses masques en manipulation libre - Affichage du tableau des 2 états complété sur l'album de Jeanne Ashbé. - puzzle des visages des émotions - Affichage du référentiel créé au coin regroupement	Atelier dirigé n°3 : - Identification des situations où l'enfant ressent une émotion désagréable. - Émission d'hypothèses concernant la raison pour laquelle l'enfant ressent une émotion désagréable. - Emission d'idées pouvant aider l'enfant.
06/02		
07/02	Regroupement n°4 : Travail en groupe à partir des quatre grandes affiches émotions de Zatou. Dépôt par chaque élève d'une image-personnage sur l'affiche émotion correspondante.	
10/02	Atelier libre n°4 : COIN ÉMOTIONS - Quatre affiches émotions de Zatou accompagnées des images de personnages ressentant des émotions à déposer sur l'affiche correspondante. - Présence de Zatou et de ses masques en manipulation libre. - Affichage du tableau des 2 états complété sur l'album de Jeanne Ashbé. - Puzzle des visages des émotions. - Affichage du référentiel des émotions créé au coin regroupement.	
11/02		
12/02		
13/02		
14/02		

À l'issue de ce second stage, l'enseignante a offert trois lectures sur le thème des émotions aux enfants (« La couleur des émotions » de Anna Llenas, « Aujourd'hui je suis... » de Mies Van Hout et « Parfois je me sens... » de Anthony Browne).

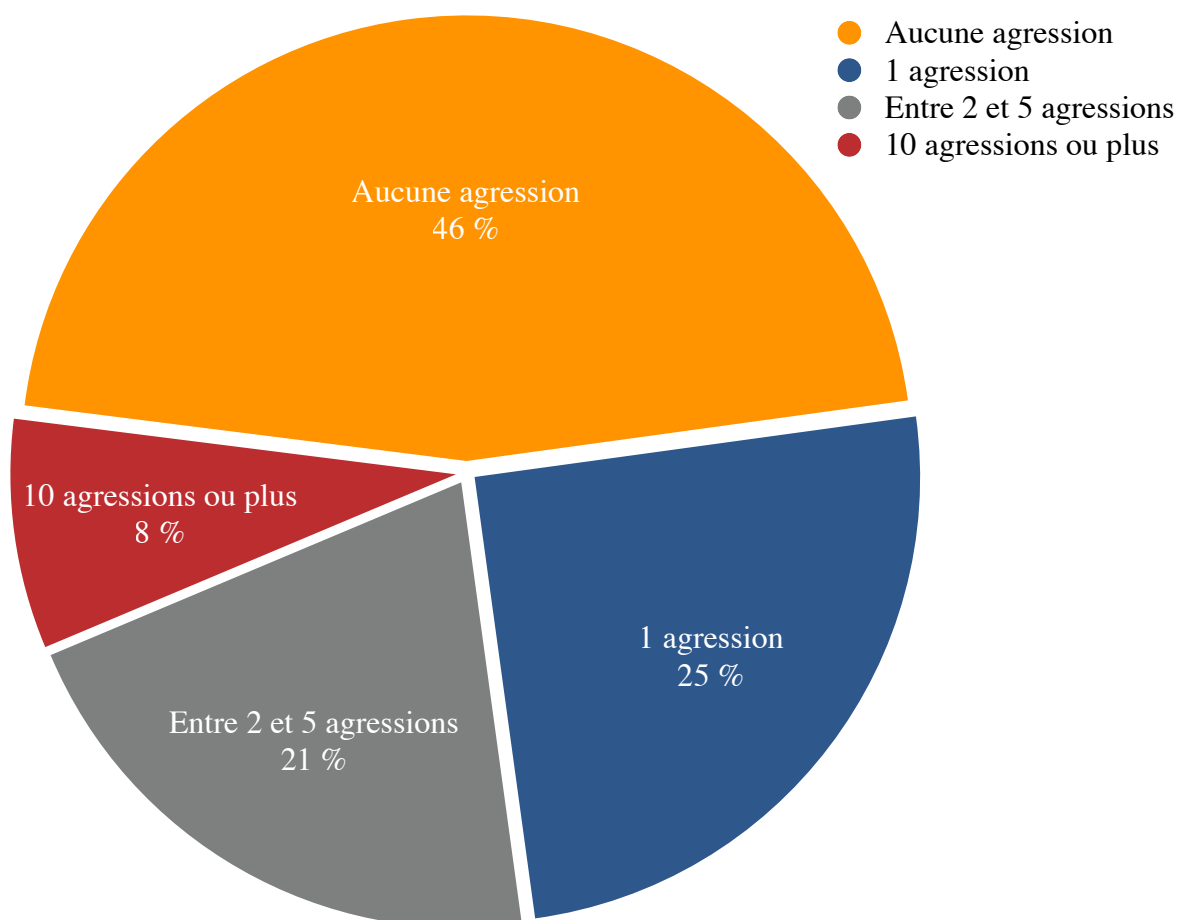
PARTIE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

I. ÉTATS DES LIEUX

a. Les agressions observées sur l'ensemble de la classe durant le premier stage

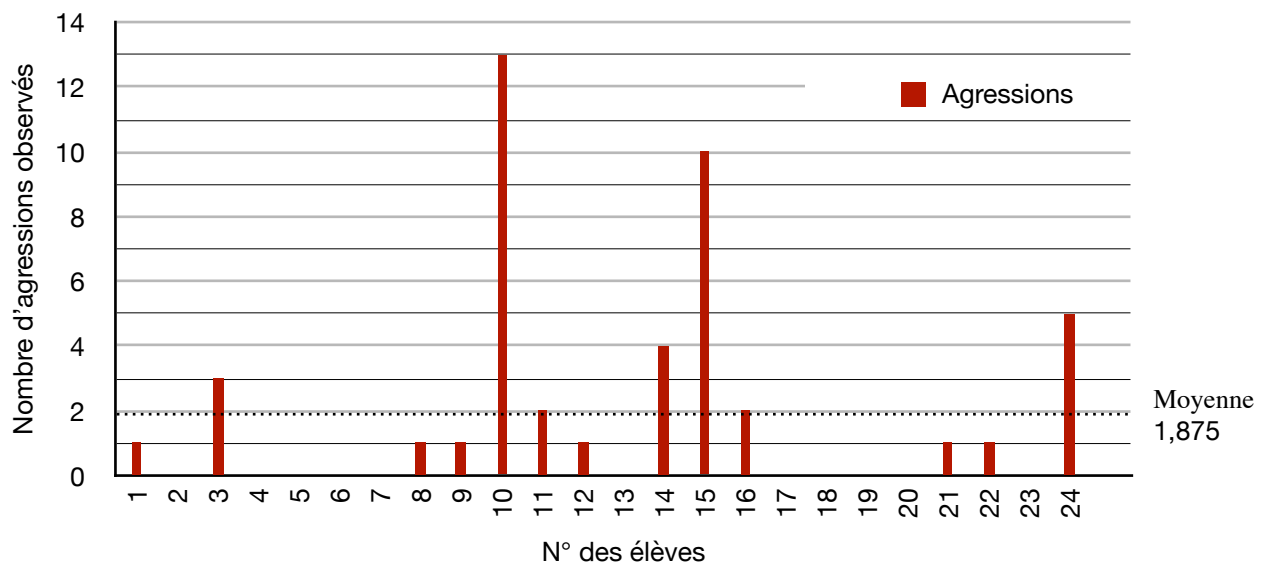
La grille d'observation complétée les 27, 28 et 29 novembre (cf. annexe n°10, p. 56) témoigne de quarante-quatre cas de comportement agressif observés, classés en trois catégories : les agressions physiques, verbales et les autres types d'agressions. Aucun cas d'agression indirecte n'a été observé lors de ce temps d'observation c'est pourquoi cette catégorie n'apparaît pas dans la grille complétée.

Graphique n°1 : Répartition du nombre d'agressions observées au sein de la classe



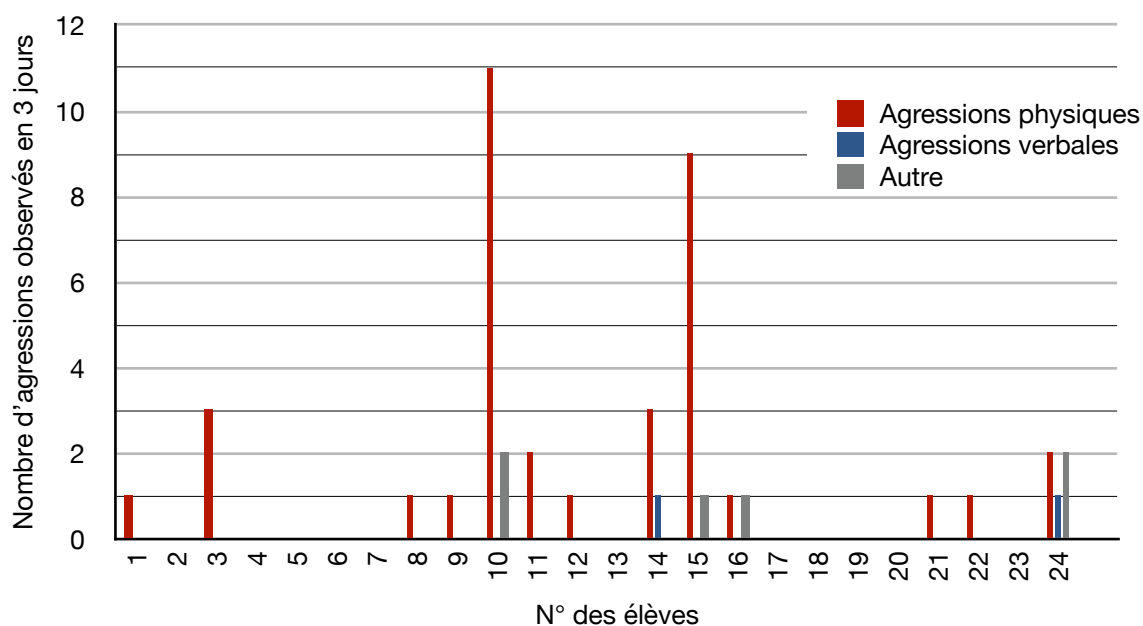
Le graphique n°1 représente le pourcentage d'élèves ayant commis 1 agression, entre 2 et 5 agressions, 10 agressions ou plus ou n'ayant commis aucune agression. On constate que 46% des élèves, c'est-à-dire presque la moitié de la classe, n'a pas du tout eu de comportement agressif pendant ces trois jours d'observation. L'autre moitié semble se diviser en trois groupes. Le premier concerne un quart des élèves (25%), ces derniers ont effectué une seule agression durant ces trois jours, le deuxième correspond aux élèves ayant eu entre 2 et 5 comportements agressifs (21%). Et une petite minorité du groupe, qui correspond à 2 élèves de la classe (8%) a eu un comportement beaucoup plus agressif (10 agressions ou plus).

Graphique n°2 : Répartition du nombre d'agressions par élève (observation de l'ensemble des élèves)



Le graphique n°2 expose le nombre d'agressions observées lors de ces trois jours en fonction de chaque élève de la classe. En moyenne, chaque enfant effectue 1,875 agressions en 3 jours, ce qui correspond à une moyenne quotidienne de 0,625 agression. Les deux élèves ayant davantage recouru aux agressions sont ici bien mis en évidence avec leurs 13 et 10 agressions respectives observées en 3 jours d'observation. Si on ne tient pas compte de ces deux élèves, la moyenne sur ces trois jours d'observation serait de 1 agression par élève, soit 0,333 agression par jour. Aussi, on comptabilise 6 élèves ayant eu recouru à une agression et 5 autres élèves ayant eu entre 2 et 5 comportements agressifs.

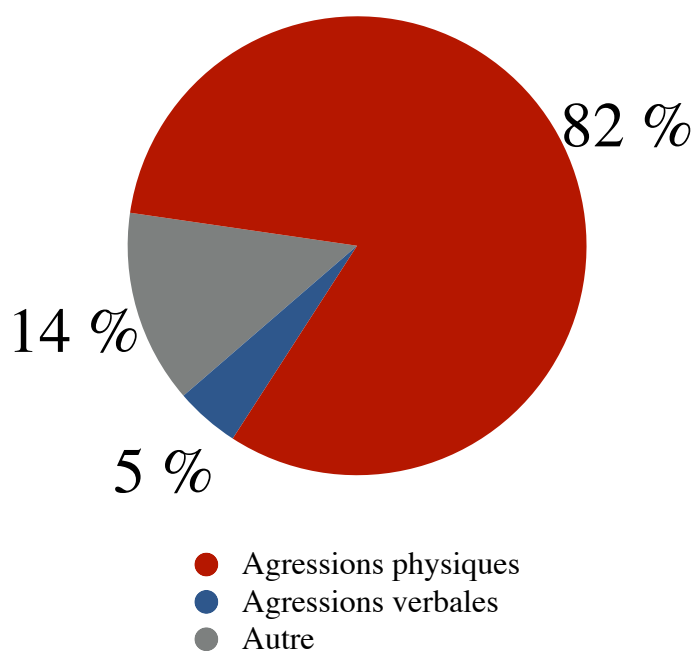
Graphique n°3 : Répartition des formes d'agressions observées par élève (classe entière)



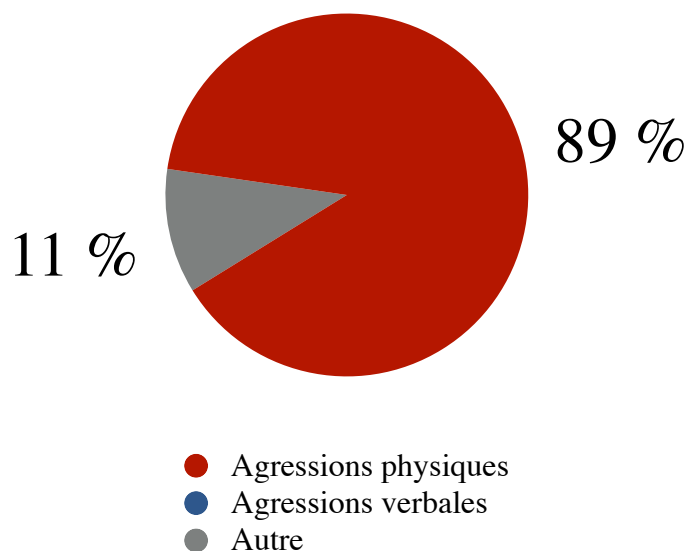
Le graphique n°3 prend en compte les trois formes d'agressions relevées lors de l'observation selon chaque élève. Nous retrouvons les deux élèves qui semblent recourir davantage que les autres à un type d'agression en particulier : l'agression physique. Il s'agit des élèves n°10 et 15.

Graphique n°4 : Répartition des formes d'agressions observées dans la classe

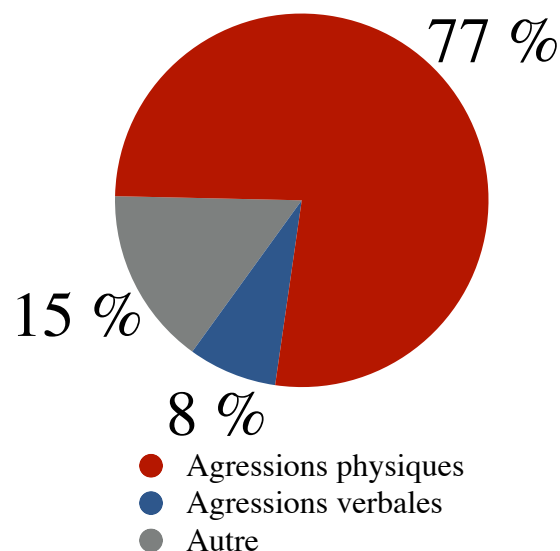
D'après le graphique n°4, les agressions physiques représentent 82% des comportements agressifs dont sont auteurs les élèves de cette classe de TPS-PS. Cet état des lieux nous permet donc de valider la première hypothèse qui était : les enfants de maternelle utilisent les agressions physiques comme principal type d'agression.



Graphique n°5 :
Répartition des formes
d'agressions utilisées par
les garçons

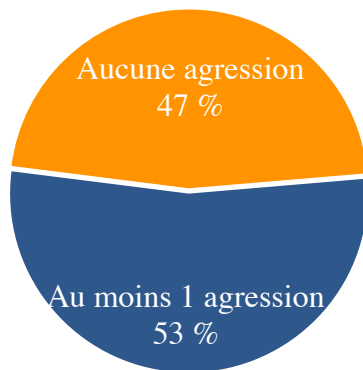


Graphique n°6 :
Répartition des formes
d'agressions utilisées par
les filles



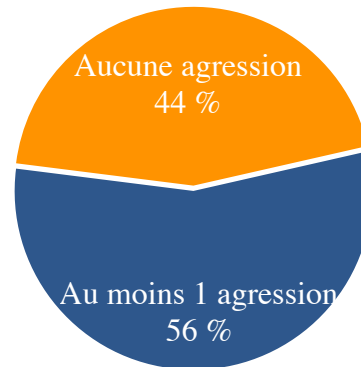
D'après les graphiques n°5 et 6, représentant les formes d'agressions préférées par les filles et les garçons, on remarque une tendance pour les garçons à utiliser davantage l'agression physique (89%) plutôt que d'autres formes d'agressions. D'ailleurs, aucune agression verbale n'a été relevée chez les garçons. Chez les filles en revanche, les agressions verbales représentent 8% des agressions utilisées et les agressions physiques prédominent toujours mais avec un pourcentage moins élevé que celui des garçons (77%). **L'hypothèse affirmant que les garçons ont davantage recourt aux agressions physiques que les filles semble donc vérifiée.**

Graphique n°7 :
Répartition du nombre
d'agressions effectuées par
les filles de la classe



● Aucune agression
● Au moins 1 agression

Graphique n°8 :
Répartition du nombre
d'agressions effectuées par
les garçons de la classe



● Aucune agression
● Au moins 1 agression

Les graphiques n°7 et 8 représentent respectivement le pourcentage d'agressions relevées pour les filles (n°7) et pour les garçons (n°8). Les pourcentages sont sensiblement égaux. En effet, alors que 53% des filles ont commis une agression, le pourcentage d'agressions des garçons s'élève à 56%. **On ne peut donc pas affirmer que le sexe influence le nombre de comportements agressifs commis dans cette classe de TPS-PS.**

Les élèves n°3, 4, 6, 7, 10, 15, 21 et 24 ont été sélectionnés pour constituer l'échantillon sur lequel va être basée notre étude (cf. annexe n°10, p. 56). Parmi eux se trouvent les élèves n°10 et 15, qui ont manifesté le plus de comportements agressifs lors de cette première observation. L'un étant de sexe féminin (n°15) et l'autre de sexe masculin (n°10), la parité est respectée. Ensuite, nous avons sélectionné les deux élèves de TPS étant donc âgés de 2 ans (l'élève n°4 étant une fille et l'élève n°21 un garçon). Puis, une fille et un garçon n'ayant commis aucune agression ont été sélectionnés (n°6 et 7). Et enfin, le garçon et la fille ayant commis le plus d'agressions après les élèves n°10 et 15 ont été également choisis. La fille porte le n°24, elle a commis 5 agressions tandis que le garçon a eu 2 comportements agressifs (n°3).

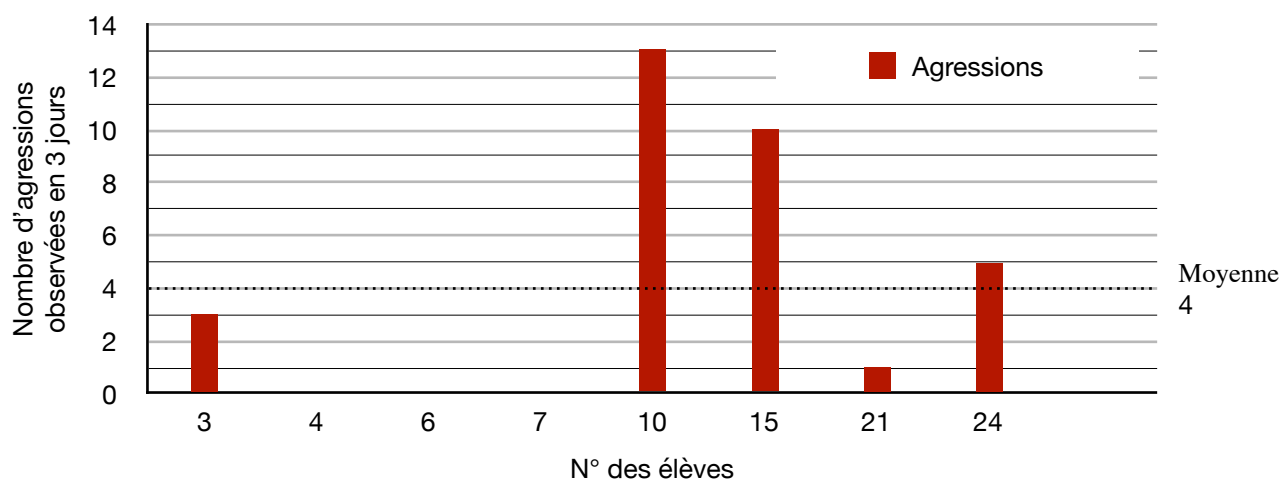
b. Les agressions observées sur l'échantillon durant la phase n°1

Tableau n°3 : Récapitulatif des agressions effectuées par les élèves de l'échantillon du 27 au 29 novembre (phase d'observation n°1)

	Agression physique	Agression verbale	Autre	Total
Élève 3 (garçon)	2	0	0	2
Élève 4 (fille)	0	0	0	0
Élève 6 (garçon)	0	0	0	0
Élève 7 (fille)	0	0	0	0
Élève 10 (garçon)	11	0	2	13
Élève 15 (fille)	9	0	1	10
Élève 21 (garçon)	1	0	0	1
Élève 24 (fille)	2	1	2	5
Total	25	1	5	31

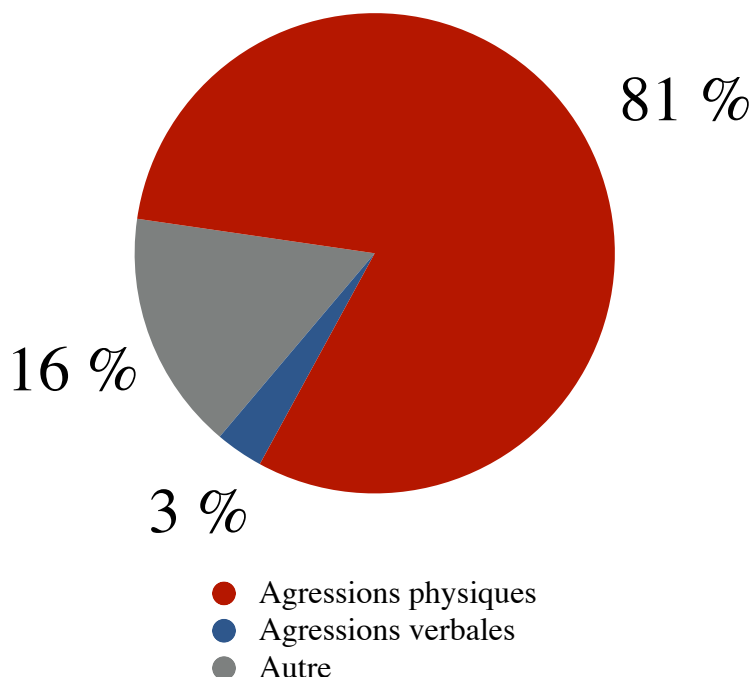
Si nous nous intéressons particulièrement aux comportements agressifs des élèves de l'échantillon, on remarque que ces huit élèves ont effectués 31 agressions pendant ces 3 jours d'observation sur les 44 agressions de la classe. Cela représente 70,45% des comportements agressifs de la classe. Ainsi, comme indiqué dans le graphique n°9, le nombre moyen d'agression dans cet échantillon (4) est environ deux fois plus élevé que le nombre moyen d'agressions au sein de la classe (1,875).

Graphique n°9 : Répartition du nombre d'agressions par élève de l'échantillon (phase n°1)



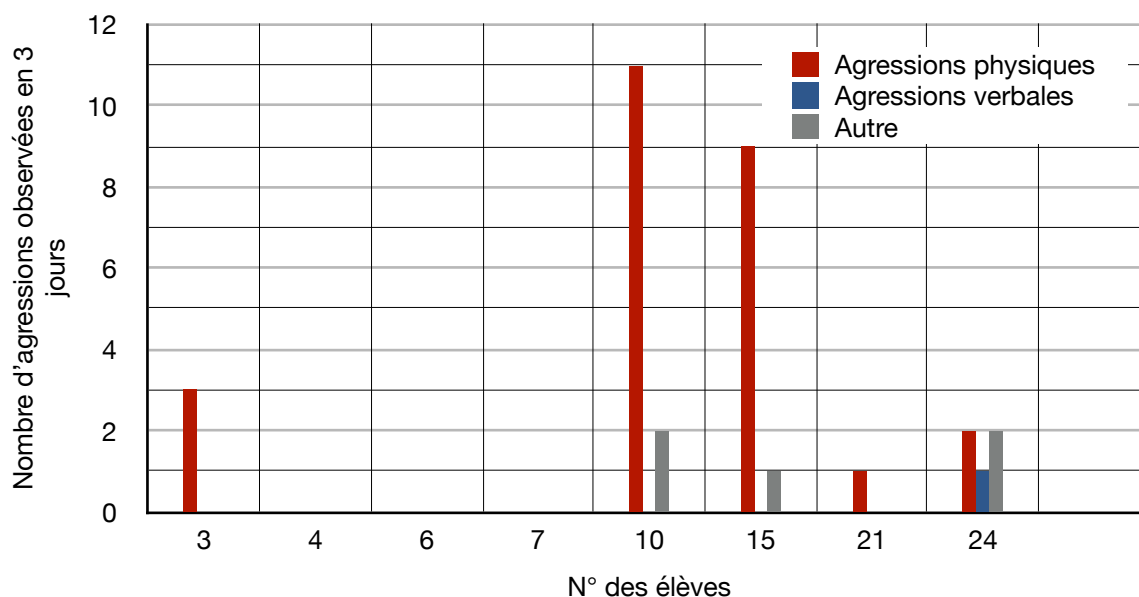
Au regard du graphique n°10, qui montre la répartition des formes d'agressions observées, on constate que la répartition correspond à peu près à celle effectuée pour l'ensemble des agressions de la classe. Les agressions physiques étant encore les plus observées et les agressions verbales ne représentant encore qu'un faible pourcentage (3%).

Graphique n°10 : Répartition des formes d'agressions observées au sein de l'échantillon (phase n°1)



Si on observe les formes d'agressions utilisées par les élèves de l'échantillon (graphique n°11), on remarque que l'agression verbale n'est utilisée que par l'élève n°24 (fille), une seule fois. Il s'agit donc bien de l'agression la plus faiblement utilisée par cet échantillon.

Graphique n°11 : Répartition des formes d'agressions observées par élève au sein de l'échantillon (phase n°1)



c. Les niveaux de langage des élèves de l'échantillon durant le premier stage

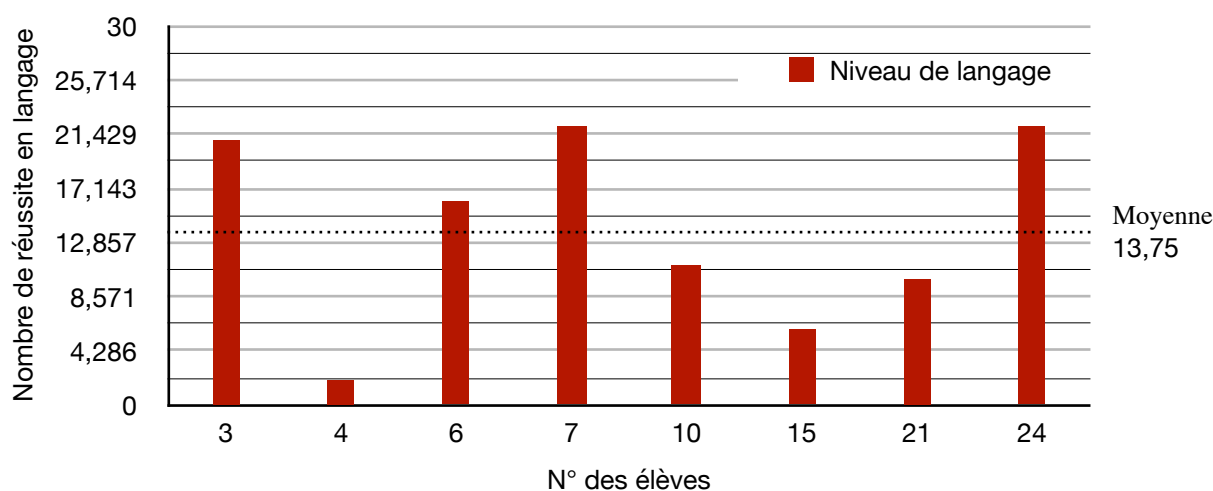
Les grilles d'observation des niveaux de langage des élèves de l'échantillon (cf. annexes 11 à 18, p. 57-64) ont permis de créer le tableau n°4 ci-dessous.

Tableau n°4 : Récapitulatif du nombre de réussites en langage pour chaque objectif durant le stage n°1

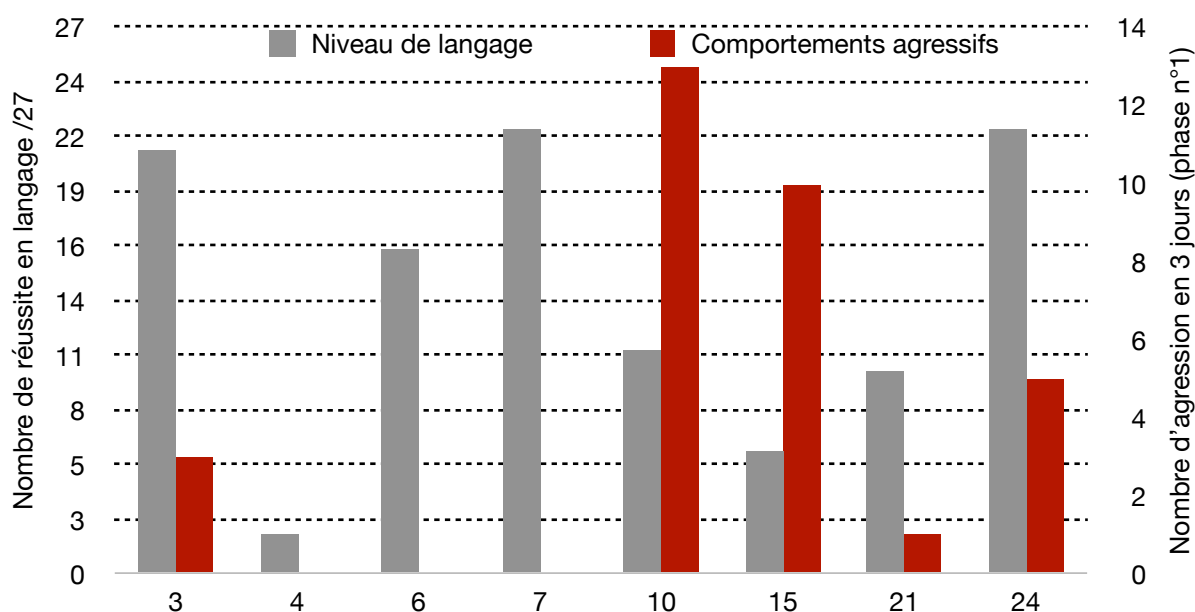
	Oser entrer en communication /13	Échanger et réfléchir avec les autres /14	Total
Élève 3 (garçon)	11	10	21
Élève 4 (fille) TPS	1	1	2
Élève 6 (garçon)	9	7	16
Élève 7 (fille)	12	10	22
Élève 10 (garçon)	6	5	11
Élève 15 (fille)	4	2	6
Élève 21 (garçon) TPS	5	5	10
Élève 24 (fille)	12	10	22

Au regard de ce tableau, on constate que les écarts entre les niveaux de langage sont très grands (de 2 réussites à 22 réussites). Certains élèves parlent beaucoup (n°3, 22 et 24), tandis que d'autres ne parlent presque pas (n°4, 6 et 21). Un élève entre en communication mais ne parvient pas toujours à se faire comprendre (n°10), alors que l'élève n°6 parvient à se faire comprendre mais est plus discret. La moyenne du niveau de langage de l'échantillon est 13,75.

Graphique n°12 : Les niveaux de langage de l'échantillon (stage n°1)



Graphique n°13 : Comparaison du niveau de langage et du nombre d'agression (phase n°1)



Le graphique n°13 nous permet de comparer les niveaux de langage de chaque élève avec le nombre d'agression qu'il a effectué au cours de la phase n°1. Si on s'intéresse particulièrement aux deux élèves ayant un nombre de comportements agressifs supérieur ou égal à 10, on remarque que ces deux enfants ont un niveau de langage inférieur à la moyenne de cet échantillon (13,75). Mais, si nous observons les résultats des deux autres élèves ayant un niveau de langage inférieur à la moyenne, on constate que ces derniers n'ont effectué qu'une ou aucune agression lors de la phase n°1. De plus, on remarque que l'élève n°24 dispose d'un niveau de langage élevé par rapport à la moyenne de l'échantillon, or elle a été l'auteure de 5 agressions. Ainsi, nous ne pouvons pas justifier les comportements agressifs de certains élèves avec le niveau de langage.

Par contre, il est important de souligner que l'élève n°24 est la seule à avoir utilisé une forme d'agression verbale (cf. graphique n°11). Étant donné que cet élève a un niveau de langage qui semble élevé par rapport à la moyenne de l'échantillon, peut-être que l'on peut imaginer un lien entre le niveau de langage et l'utilisation de l'agression de forme verbale.

d. Les agressions dénombrées sur l'échantillon le 14 janvier

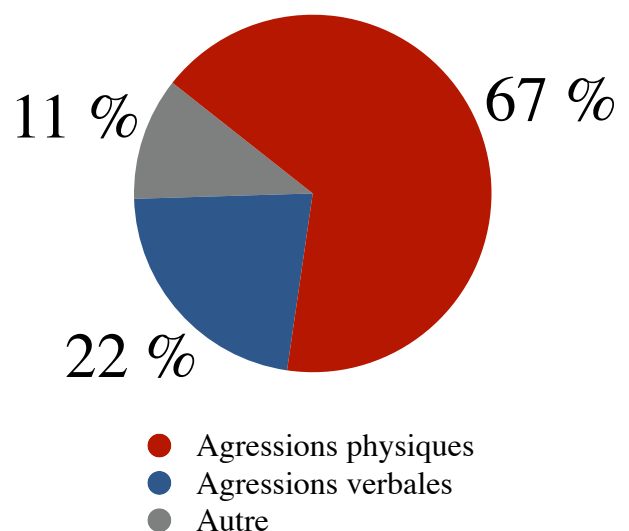
Tableau n°5 : Les agressions effectuées par les élèves de l'échantillon durant la matinée du 14 janvier

	Agression physique	Agression verbale	Autre	Total
Élève 3 (garçon)	0	1	0	1
Élève 4 (fille)	0	0	0	0
Élève 6 (garçon)	1	0	0	1
Élève 7 (fille)	0	0	0	0
Élève 10 (garçon)	2	0	0	2
Élève 15 (fille)	3	0	1	4
Élève 21 (garçon)	0	0	0	0
Élève 24 (fille)	0	1	0	1
Total	6	2	1	9

Lors de cette matinée d'observation, ont été constatés quelques changements de comportement pour certains enfants comme nous le montre le tableau n°4. L'élève n°6 qui n'avait pas été agressif pendant le premier temps d'observation de 3 jours l'a été à une seule reprise ce matin-là. Aussi, alors que la moyenne d'agression physique pour l'élève n°15 était d'environ 3 par jour, cette moyenne semble avoir été dépassée uniquement lors de cette matinée car l'élève a eu recours à 4 agressions. En revanche, pour l'élève n°10 et pour les autres élèves il ne semble pas que les cas d'agression aient significativement augmenté ou diminué.

Concernant la répartition des formes d'agression observées (cf. graphique n°14), on constate que l'agression verbale a été proportionnellement plus utilisée que lors de la première observation.

Graphique n°14 : Répartition des formes d'agressions de l'échantillon observées le 14 janvier



II. ÉTUDE DES EFFETS DU DISPOSITIF MIS EN PLACE

a. Les agressions de l'échantillon recensées durant le second stage

Les tableaux ci-après ont été réalisés à partir des données récoltées (cf. annexe n°33 et 34, p. 94) lors des observations du 29 au 31 janvier (phase n°2) et du 5 au 7 février (phase n°3).

Tableau n°8 : Les agressions effectuées par les élèves de l'échantillon en phase n°2-1

	Agression physique	Agression verbale	Autre	Total
Élève 3 (garçon)	1	0	0	1
Élève 4 (fille)	0	0	1	1
Élève 6 (garçon)	3	0	2	5
Élève 7 (fille)	0	0	0	0
Élève 10 (garçon)	4	2	2	8
Élève 15 (fille)	11	1	0	12
Élève 21 (garçon)	4	0	0	4
Élève 24 (fille)	1	1	1	3
Total	24	4	6	34

Tableau n°9 : Les agressions effectuées par les élèves de l'échantillon en phase n°3-1

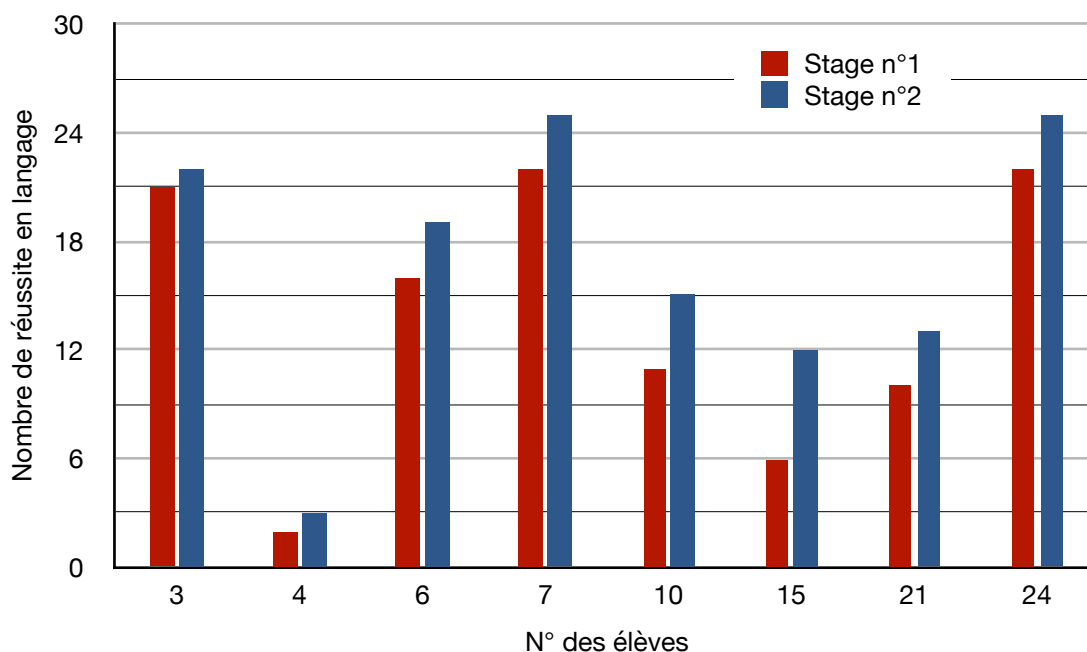
	Agression physique	Agression verbale	Autre	Total
Élève 3 (garçon)	1	0	0	1
Élève 4 (fille)	0	0	0	0
Élève 6 (garçon)	8	2	3	13
Élève 7 (fille)	0	0	1	1
Élève 10 (garçon)	9	0	1	10
Élève 15 (fille)	6	0	0	6
Élève 21 (garçon)	1	0	1	2
Élève 24 (fille)	2	1	1	4
Total	27	3	7	37

Dans les tableaux récapitulatifs des agressions exécutées par les membres de l'échantillon lors de la première et de la deuxième semaine (cf. tableau n°5 et 6), on constate que le quantité de comportements agressifs a augmenté entre le début de la mise en place du dispositif et la fin. On compte en effet 34 agressions durant les trois jours d'observation de la première semaine contre 37 lors de la phase d'observation de la seconde semaine. Si on compare ces résultats avec l'état des lieux effectué en phase n°1, on découvre que le nombre de comportements agressifs a augmenté. Alors que nous comptons 31 agressions en phase n°1, nous en comptons 6 de plus lors de la phase n°3 en fin de dispositif.

b. Les évolutions des niveaux de langage

Le graphique n°15 ci-dessous, témoignent des réussites observées au niveau du langage lors des stages n°1 et 2. Il a été réalisé à partir des grilles d'observation effectuée durant le stage n°2 (cf. annexes 25 à 32, p. 86-93).

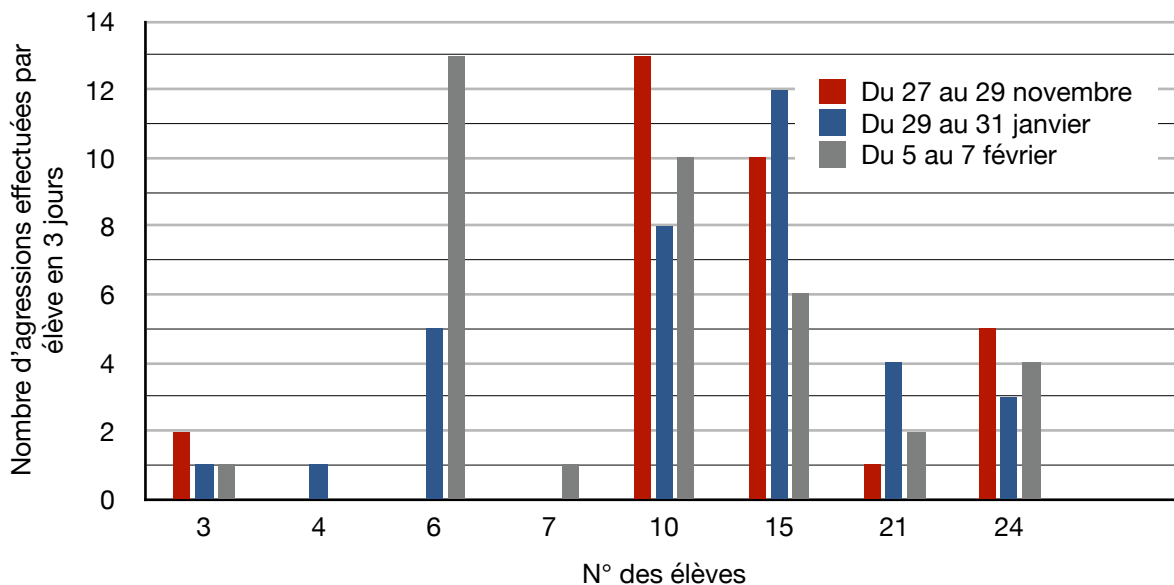
Graphique n°15 : Les niveaux de langage de l'échantillon (stage n°1)



D'après ce graphique, on constate que tous les élèves ont fait des progrès au niveau langagier durant les deux mois passés. C'est l'élève n°15 qui semble avoir le plus progressé. En effet, alors qu'on lui comptait 6 réussites lors du premier stage, on lui en compte le double (12) lors du second. L'élève n°4, élève de TPS, n'ose toujours pas entrer en communication avec les autres. En revanche, on la sent beaucoup plus présente car elle communique

davantage avec le regard ou en souriant. Les élèves de cet échantillon ayant les niveaux de langage les plus élevés sont toujours les élèves n°3, 7 et 24.

Graphique n°16 : Répartition du nombre d'agressions par élève au sein de l'échantillon en phases n°1, 2 et 3

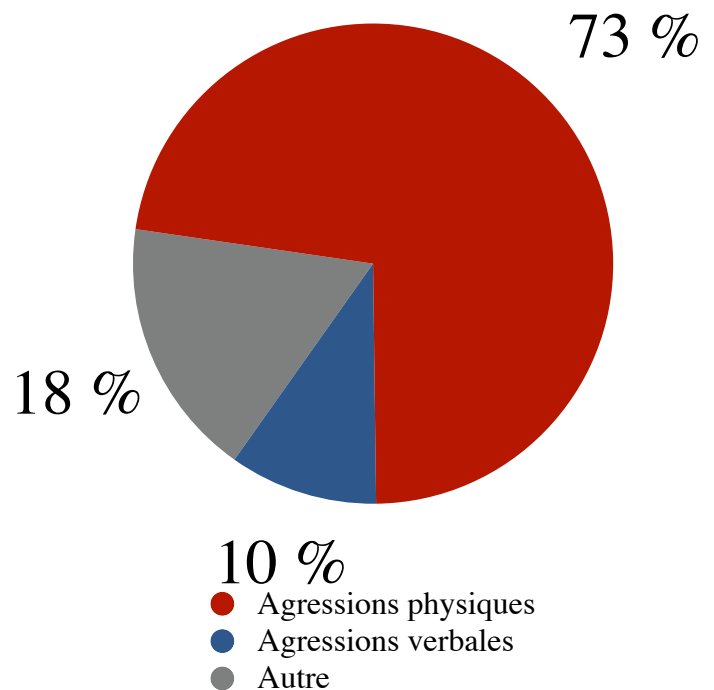


D'après le graphique n°16, exposant le nombre d'agressions effectuées par chaque membre de l'échantillon, on constate que lors de la phase n°3 (fin du dispositif), la moitié des élèves ont un nombre de comportements agressifs supérieur à celui de l'état des lieux. Ce sont les élèves n°4, 6, 7 et 21. Cependant, pour les élèves n°3, 10, 15 et 24, le nombre d'agressions lors des 3 derniers jours du dispositif a diminué comparé aux 3 jours d'observation du mois de novembre. Pour ces enfants, l'augmentation de leur niveau de langage les a peut-être aidé à diminuer leurs agressions.

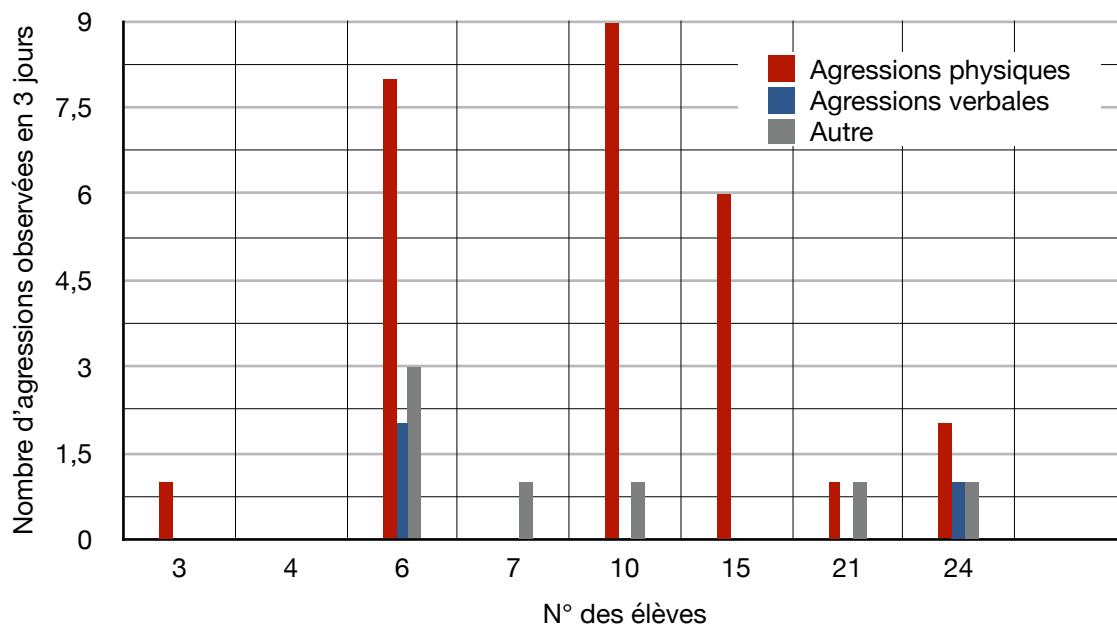
Ainsi, l'hypothèse selon laquelle un niveau de langage supérieur permettrait de diminuer les comportements agressifs des jeunes enfants ne peut donc être validée que pour la moitié de l'échantillon.

D'après le graphique n°17, 73% des agressions effectuées en phase 3 ont été de forme physique. Il s'agit d'un taux inférieur à celui de l'état des lieux (81%). De plus, alors que seulement 2% des agressions étaient verbales en phase 1, celles-ci représentent 10% en phase 3. On pourrait alors penser que l'amélioration du niveau de langage des élèves a engendré une hausse des agressions verbales et une diminution des agressions physiques.

Graphique n°17 : Répartition des formes d'agressions observées au sein de l'échantillon du 4 au 7 février



Graphique n°18 : Répartition des formes d'agressions observées par élève au sein de l'échantillon (phase n°3)



Cependant, d'après le graphique n°18, malgré l'augmentation du niveau de langage de tous les élèves, seul l'élève n°6 a augmenté son nombre d'agression verbale. À part lui et l'élève n°24, aucun élève n'a eu recours à cette forme d'agression durant la phase 3. En ce qui

concerne l'élève n°24, le nombre d'agression verbale entre la phase 1 et la phase 3 n'a pas changé, il est de 1. Par contre, l'élève n°6 ne comptait aucune agression verbale en phase 1 alors qu'il en compte 2 en en phase 3. Mais cet élève n'était pas du tout violent en phase 1. S'il l'avait été, peut-être aurait-il déjà utilisé ce type d'agression. **Ainsi, aucun élève de cet échantillon ne nous permet d'expliquer la hausse des formes d'agression verbale par l'augmentation du niveau de langage.**

c. L'identification et l'expression des émotions

Grâce à l'enregistrement vidéo de l'atelier dirigé n°1 (cf. annexes n°19 à 22, p. 65-76), il a été possible de relever, pour chaque élève membre de l'échantillon, si ils étaient capables d'identifier une ou plusieurs émotions. Les mots employés par ces enfants pour exprimer les émotions ont également été relevés. Pendant ce premier atelier, les enfants étaient amenés à décrire les émotions du bébé de l'album « Ça va mieux » en les associant avec les bons masques de Zatou.

Tableau n°6 : Relevés des émotions identifiées et exprimées lors de l'atelier dirigé n°1

	n°	Identification de la joie	Identification de la tristesse	Identification de la colère	Identification de la peur	Expressions utilisées pour parler des émotions
Atelier n°1	3	X	X			« il pleure » ; « celui-là il est content »
	4	X				
	6	X	X			« il pleure pas » ; « il pleure »
	7	X	X	X	X	« il va pas » ; « il pleure » ; « fâché » ; « il a peur » ; « il est content »
	10		X			« tu vas pleurer »
	15	X	X			« il pleure » ; « il est content »
	21		X			« il est content » ; « il pleure »
	24	X	X			« il pleure » ; « il est content » ; « il fait ouin » ; « je vois un pleur »

D'après les données du tableau n°6, on constate que la plupart des élèves de l'échantillon sont parvenus à identifier l'émotion de la joie et de la tristesse. Certains y sont parvenus et ont directement exprimé ces émotions avec des mots (n°3, n°7 et n°24 notamment), alors que d'autres n'ont fait que correspondre une image à un masque de Zatou. Ce fut le cas pour l'élève n°4 qui n'a pas prononcé un mot durant tout le temps de langage mais qui a réussi à associer l'image du bébé souriant avec le masque de la joie de Zatou (cf. annexe n°23, p. 77). Pour l'élève n°7 en revanche, elle est parvenue à exprimer l'émotion figurant sur l'ensemble des masques de Zatou. Par ailleurs, l'ensemble des masques n'ayant été présenté qu'à son groupe, jugé plus à l'aise, on ne peut savoir si les autres enfants des autres groupes auraient également été capables d'exprimer les autres émotions.

Aussi, il est important de signaler que certains mots entendus ont parfois été uniquement répétés, soit à la demande de l'enseignant, soit spontanément. On ne peut donc réellement juger si ces élèves sont capables d'identifier et d'exprimer les émotions avec ces données. Les résultats auraient été plus exploitables si les élèves avaient été interrogés un par un par exemple, sans avoir entendu au préalable une réponse de la part d'un camarade.

D'autre part, pendant le temps de langage au coin regroupement n°4 (cf. annexe n°24, p. 78-85), en fin de dispositif, il a été demandé à chaque enfant de poser sur l'un des quatre posters des émotions de Zatou une image représentant un personnage joyeux, en colère, ayant peur ou triste. Voici les résultats obtenus au sein de l'échantillon :

Tableau n°7 : Observations du temps de langage au coin regroupement n°4

Élève 3 (garçon)	Il réussit à identifier la joie.
Élève 4 (fille)	Elle a réussi à identifier la joie.
Élève 6 (garçon)	Il a réussi à identifier la colère
Élève 7 (fille)	Elle a réussi à identifier la tristesse.
Élève 10 (garçon)	Il a réussi à identifier la joie.
Élève 15 (fille)	Elle n'a pas réussi à identifier la joie.
Élève 21 (garçon)	Il a réussi à identifier la joie.
Élève 24 (fille)	Elle a réussi à identifier la peur.

D'après l'observation de ce temps de langage, seule l'élève n°15 n'est pas parvenue à positionner sa carte sur le bon poster émotion. Cela signifie que l'identification de cette émotion perçue dans l'observation de l'atelier n°1 était faussée. En effet, nous l'avons évoqué plus tôt, l'atelier dirigé n°1 ne permettait pas d'obtenir des observations suffisamment précises quant aux connaissances propres des élèves au sujet des émotions. De plus, on remarque ici que les élèves n°3, 4, 10, 21 et 7 disposaient d'une image correspondant à l'émotion « joie » ou « tristesse ». Or, ces émotions avaient déjà été identifiées lors de l'atelier n°1 par ces élèves, excepté pour l'élève n°10. Ce résultat nous permet alors de déduire que seule l'élève n°10 semble avoir progressé dans l'identification de l'émotion « joie ». Aussi, concernant cet élève n°10, il a spontanément nommé les quatre émotions en se basant sur le référentiel. Il a pointé du doigt les images de Zatou représentant chaque émotion et s'est exprimé : « Zatou il est il est il est puré (pleuré), Zatou il, il, il est peur, il est Zatou il est méchant, et Zatou il est content. » Pour cet élève, on remarque que l'expression « il est content » qui n'avait pas été entendue lors de l'atelier n°1 a été évoquée. On note alors une amélioration dans l'identification mais aussi dans l'expression de cette expression « joie ». On note également que l'expression de la tristesse n'est toujours pas syntaxiquement correcte, comme c'était déjà le cas lors de l'atelier n°1. Mais, l'identification de l'émotion est une nouvelle fois validée. En revanche, à propos des autres émotions, on ne peut savoir si ces dernières ont été identifiées grâce au dispositif ou si les élèves étaient déjà capables de les identifier sans l'aide du dispositif (comme l'a réalisé l'élève n°7), car aucune données de départ n'a été récoltée pour les émotions « peur » et « colère ».

Ainsi, pour prouver que le dispositif permet d'aider les élèves à identifier et exprimer leurs émotions, il aurait été judicieux d'obtenir des résultats exploitables en effectuant un test au début du dispositif permettant de connaître les compétences des élèves en matière d'identification et expression des quatre émotions.

Une semaine après la fin du dispositif, le 14 février, une dernière observation a été effectuée spécifiquement durant le temps des ateliers en libre accès. Un atelier était consacré à ce travail : positionner les personnages sur la bonne affiche selon leur émotion. Étant donné qu'il s'agit d'ateliers libres, seule l'élève n°24 l'a investi. Les photos des annexes 35 à 38 (p. 93-96) témoignent du travail effectué par cette élève.

Sur la photo représentant l'affiche de la joie (cf. annexe n°35, p. 95), on peut lire « c'est la joie ». Il s'agit là d'une expression qui n'avait pas été utilisée par l'élève lors de l'atelier dirigé n°1. Il est donc possible qu'elle ait appris le mot « joie » au cours du dispositif.

Sur la photo représentant l'affiche de la tristesse (cf. annexe n°36, p. 96), on peut lire « c'est la tristesse » et « c'est la triste ». On remarque ici que ces deux dernières phrases n'avaient pas été émises lors du premier atelier dirigé. En revanche, on constate que l'enfant ne maîtrise pas totalement ces expressions car « c'est la triste » n'est pas correct. On peut donc également imaginer que le terme « tristesse » est un mot nouvellement appris grâce au dispositif.

Aucun autre parallèle ne peut être effectué avec les expressions de l'atelier n°1 car les émotions de la colère et de la peur n'avaient pas été abordées (cf. annexe n°37 et 38, p. 97-98). Pour les élèves n°10 et 24, nous pouvons donc en conclure que le dispositif a peut-être permis de renforcer ces capacités d'identification et d'expression des émotions.

Pour observer les effets de la mise en place du dispositif sur les comportements agressifs des élèves, nous ne pouvons alors prendre en compte que les élèves n°10 et 24. Ces deux élèves ont en effet manifesté une légère amélioration dans l'identification et l'expression des émotions. Pour l'élève n°10, on comptait 13 agressions en phase n°1, 8 en phase n°2 et 10 en phase n°3. Pour l'élève n°24, 5 agressions avaient été dénombrées lors de la phase n°1 puis on n'en a compté que 3 en phase n°2 et 4 en phase n°3. Ainsi, le nombre de comportement agressif entre la phase 1 et la phase 3 de chacun de ces élèves a diminué. Ainsi, d'après les données que nous avons relevées, cette diminution peut-être le produit de deux facteurs : l'augmentation du niveau de langage et la mise en place du dispositif de sensibilisation aux émotions.

L'hypothèse selon laquelle un dispositif permettant d'aider les élèves à identifier et exprimer les émotions conduirait à une diminution des comportements agressifs est donc validée pour ces deux élèves.

III. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme dans tout travail de recherche, il est indispensable d'être prudent quant à l'interprétation des résultats obtenus. En effet, d'autres facteurs indépendants du dispositif mis en place dans la classe peuvent modifier les résultats.

Tout d'abord, il est important de signaler que les agressions recensées grâce à la grille d'observation ont été recensées par l'enseignant stagiaire ayant mis en place le dispositif. Or, n'ayant pas pu avoir un œil sur l'ensemble de la classe à tous les moments de la journée, il est probable que certaines agressions aient été manquées. Par exemple, lorsque l'enseignant stagiaire prenait en charge un petit groupe d'élèves pour réaliser les ateliers dirigés, ces derniers se déroulaient toujours dans une salle attenante à la salle de classe, afin que l'enregistrement vidéo de ces moments soit d'une qualité optimale. Lors de ces moments, il était donc impossible pour cet enseignant d'observer les autres membres de l'échantillon ne faisant pas partie du petit groupe. Il aurait donc peut-être été judicieux de missionner un autre observateur dans la salle de classe ou de ne proposer le dispositif mis en place qu'à l'échantillon d'élèves sélectionnés. Seulement, lorsque nous en avons discuté avec l'enseignante de la classe, cette dernière m'a fait part de son envie de faire vivre cette expérience à l'ensemble des élèves.

D'autre part, même s'il est plus facile de voir les agressions physiques, il est beaucoup moins évident de réussir à entendre les agressions verbales ou identifier les agressions indirectes. Même s'il est peu probable que des élèves de TPS-PS aient recouru à l'agression indirecte de par leur maturité, il est fort probable que la plupart d'entre eux aient eu recouru à l'agression verbale sans que celle-ci ait été audible par l'observateur. En effet, pendant les temps de regroupement, les élèves de l'échantillon ne se positionnaient pas toujours sur le même banc de la classe, ainsi il était difficile de pouvoir écouter les dires de l'ensemble de ces élèves. Pendant les ateliers libres du temps d'accueil et durant les ateliers quotidiens également, il fut très difficile encore une fois de pouvoir observer et écouter l'ensemble des paroles, faits et gestes de tout l'échantillon. Le parti avait donc été pris d'observer huit élèves pour pouvoir observer une tendance globale mais cela a eu pour conséquence une qualité d'observation plus faible que s'il avait été choisi un échantillon plus restreint.

Ensuite, même si nous avons pu observer une diminution des cas d'agression chez ces deux élèves suite à la mise en place du dispositif, on ne peut que relativiser en étant conscient que plusieurs facteurs extérieurs à l'étude n'ont pas été pris en compte. En effet, le contexte familial ou encore le contexte de la classe durant les jours d'observation n'ont sûrement pas été les mêmes lors des trois phases d'observation. Il est possible que les relations entre pairs dans la classe lors de la première phase aient été exceptionnellement plus compliquées que lors des autres phases. Cela aurait donc pu engendrer un nombre plus important d'agressions pour ces élèves.

Enfin, le facteur qui semble le plus important dans la mise en place de cette action permettant la sensibilisation des élèves aux émotions est le temps. L'étude n'a été possible que durant les deux semaines du second stage et cela a été très court pour faire vivre les différents ateliers et les différents temps de langage. Lors des temps de langage au coin regroupement, il a souvent été décidé d'aborder le sujet pendant un temps trop long. Et, par souci de finir l'étude dans les temps, l'enseignant stagiaire a persisté alors que les enfants n'étaient plus en mesure d'avoir une écoute attentive sur le sujet. Pendant ces moments, seul un quart de la classe restait concentré et semblait intéressé par les propos de l'enseignant. Ainsi, si le dispositif avait pu être mis en place sur une durée plus longue (un cycle ou une année scolaire), l'enseignant stagiaire aurait pu diviser ces temps de langage au coin regroupement et peut-être obtenir une attention plus fructueuse des élèves, ce qui aurait peut-être permis au dispositif d'obtenir des résultats plus intéressants.

CONCLUSION

Ce mémoire de recherche avait pour ambition d'interroger l'impact d'un dispositif de sensibilisation aux émotions sur le développement de compétences émotionnelles permettant la diminution des comportements agressifs chez des élèves de petite et toute petite section.

Le dispositif mis en place fut composé de différents temps de langage permettant d'aider les élèves à identifier et nommer les quatre principales émotions. À partir d'un album puis à partir d'une affiche mettant en scène des enfants vivant différentes situations provoquant des émotions, nous avons tenté d'identifier quelques repères permettant aux enfants d'identifier les émotions tels que le sourire ou les larmes. Aussi, nous avons utilisé un vocabulaire précis composé de noms, d'adjectifs et de verbes parmi lesquels on retrouve « la joie », « je suis triste » ou encore « il pleure ».

Pour répondre à cette problématique, nous avons observé les comportements agressifs des élèves avant et après la mise en place du dispositif. Et, comme l'agressivité des enfants varie en fonction de l'évolution de leur langage (Bourcier, 2008), nous avons analysé les niveaux de langage des élèves de l'échantillon sélectionné.

Grâce au travail de recherche permettant de dénombrer les comportements agressifs, nous pouvons confirmer l'hypothèse selon laquelle l'agressivité des élèves de 2 à 4 ans se manifeste davantage de façon physique tandis que les agressions verbales ne sont encore que minoritaires. De plus, d'après les données récoltées, l'hypothèse affirmant que les comportements agressifs physiques sont davantage présents chez les garçons plutôt que chez les filles a été confirmée. Aussi, la mise en relation du nombre de comportement agressif et des niveaux de langage hétérogènes des élèves a permis de valider l'hypothèse selon laquelle un niveau de langage supérieur permettrait de diminuer les comportements agressifs des jeunes enfants uniquement pour la moitié de l'échantillon. En revanche, les données récoltées ne nous ont pas permis de justifier la hausse des agressions verbales par la hausse du niveau de langage des élèves. Enfin, et pour deux élèves seulement, nous avons pu affirmer que le dispositif mis en place a été efficace. En effet, pour ces deux élèves, une amélioration dans

l'identification et l'expression des émotions a été observée ainsi qu'une diminution du nombre de comportements agressifs.

Le dispositif n'ayant pu être validé que pour deux élèves, il serait intéressant de pouvoir effectuer cette étude à partir d'un échantillon plus large en prenant soin d'effectuer une évaluation diagnostique sur le niveau d'identification et d'expression des émotions des élèves avant la mise en place d'une quelconque séquence. Ainsi, les résultats pourraient alors permettre d'évaluer plus largement l'intérêt d'aborder le sujet des émotions avec des élèves d'un si jeune âge.

BIBLIOGRAPHIE

- Adad, D., & Trubert, M. (2016). Mon album de réussite TPS-PS-MS-GS : "Mes progrès et tout ce que j'apprends en maternelle.
- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les Arènes.
- Anon. s. d. « Colère, agressivité, conflit et violence : synonymes? | Les enfants exposés à la violence conjugale ». Consulté sur <https://www.enfants-exposes.criviff.qc.ca/colere-agressivite-conflit-et-violence-synonymes>
- Arseneau L., Lampron C., Delisle R., Beaulieu M-C., Paradis F. (2005) « L'intervention auprès d'un enfant exposé à la violence conjugale » consulté à l'adresse <https://www.enfants-exposes.criviff.qc.ca/colere-agressivite-conflit-et-violence-synonymes>
- Article L111-1 du Code de l'éducation.
- Baudier, A. et B. Céleste (2000). *Le développement affectif et social du jeune enfant : un exposé clair et précis qui rend compte de la complémentarité des approches théoriques*, Paris, Nathan.
- Bourcier S. (2008). L'agressivité chez l'enfant de 0 à 5 ans (CHU Sainte-Justine).
- Brendgen M. (2011). *Agressivité – Agression | Développement de l'agressivité indirecte avant l'entrée à l'école*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <http://www.enfant-encyclopedie.com/agressivite-agression/selon-experts/developpement-de-lagressivite-indirecte-avant-lentree-lecole>
- Couturier S. (2018). *Aidez votre enfant à développer son empathie*. Marabout.
- Dumas, J. E., & Dumas, J. (2000). *L'enfant violent : Le connaître, l'aider, l'aimer*. Bayard.
- Druart, D., Waelput, M., & Montagner, H. (2015). *Coopérer pour prévenir la violence : Gérer les conflits, rire, se masser à l'école... de 2 ans 1/2 à 12 ans*.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves : Cerveau, motivations et apprentissage*. Dunod.
- Gueguen, C. (2018) *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes.
- Juneau, J. et L.-P. Boucher (2004). « Le déficit de l'attention et de l'hyperactivité (TDA / H) et les comportements violents des jeunes en milieu scolaire », *Éducation et francophonie*, 32(1), p. 38-53

On se concentre sur l'attention - Dossier spécial : TDAH. (s. d.). Aidersonenfant.com.
Consulté sur <https://aidersonenfant.com/dossier/tdah/>

Paquin, M., & Drolet, M. (Éd.). (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents.* Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, D. (2004). *La violence à l'école n'est pas un jeu d'enfant! Pour intervenir dès le primaire.* Éditions du Remue-ménage.

Programme d'enseignement de l'école maternelle. (2015). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Ronit Remer and David Tzuriel (2015). *I Teach Better with the Puppet - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation,* American Journal of Educational Research, Vol. 3, No. 3, 356-365 (<http://pubs.sciepub.com/education/3/3/15>)

Rousseau, J.-J., & Charrak, A. (2009). *Émile, ou, De l'éducation.* Flammarion.

Tartar Goddet É. (2006). *Prévenir la violence en milieu scolaire.* Retz.

Tilmant, J.-L. (2004). *Treize stratégies pour prévenir les violences à l'école.* Matrice.

Tremblay, R.E. (2000). *L'origine de la violence chez les jeunes (Isuma).*

Tremblay R., Gervais J. et Petitclerc A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance.* Consulté sur <http://www.enfant-encyclopedie.com>

Violence. (2006) Dans *Le petit Larousse illustré* ([Ed.] 2006). Larousse.

Verdier, C. (2017). *J'aime les autres : Les bonnes relations à l'école.* Editions du Rocher.

Zanna O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants.* Dunod

Zanna O. (2012). « Le sport pour éduquer à l'empathie », *Revue EPS*, 354, 28-31

TABLE DES ANNEXES

Annexe n°1 : Grille d'observation vierge utilisée pour le recensement des agressions	50
Annexe n°2 : Grille d'observation du niveau de langage inspirée de « Mon album de réussite »	51
Annexe n°3 : Déroulement de l'étude	52
Annexe n°4 : Affiche réalisée durant l'atelier dirigé n°1 comprenant l'identification de deux états « ça ne va pas » et « ça va mieux »	53
Annexe n°5 : La marionnette Zatou avec ses quatre masques figurant quatre émotions (la joie, la tristesse, la peur et la colère)	53
Annexe n°6 : Un élève positionnant le masque de la colère de Zatou sur le monstre de l'album « La couleur des émotions »	54
Annexe n°8 : Poster « La classe » de la boîte « Apprendre et vivre ensemble » visible dans son intégralité	55
Annexe n°10 : Grille d'observation complétée les 27, 28 et 29 novembre	56
Annexe n°11 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°3 (stage 1)	57
Annexe n°12 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°4 (stage 1)	58
Annexe n°13 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°6 (stage 1)	59
Annexe n°14 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°7 (stage 1)	60
Annexe n°15 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°10 (stage 1)	61
Annexe n°16 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°15 (stage 1)	62
Annexe n°17 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°21 (stage 1)	63
Annexe n°18 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°24 (stage 1)	64
Annexe n°19 : Transcription du temps de langage n°1 en atelier dirigé (élève n°7)	65
Annexe n°20 : Transcription du temps de langage n°1 en atelier dirigé (élève n°10, 15 et 24)	68
Annexe n°21 : Transcription du temps de langage n°1 en atelier dirigé (élève n°3 et 6)	72
Annexe n°22 : Transcription du temps de langage n°1 en atelier dirigé (élève n°4 et 21)	74
Annexe n°23 : Élève n°4 montrant du doigt le masque correspondant à l'émotion du bébé présent sur l'image qu'elle a choisie	77
Annexe n°24 : Transcription du temps de langage au coin regroupement n°4	78
Annexe n°25 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°3 (stage 2)	86
Annexe n°26 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°4 (stage 2)	87

Annexe n°27 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°6 (stage 2)	88
Annexe n°28 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°7 (stage 2)	89
Annexe n°29 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°10 (stage 2)	90
Annexe n°30 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°15 (stage 2)	91
Annexe n°31 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°21 (stage 2)	92
Annexe n°32 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°24 (stage 2)	93
Annexe n°33 : Grille d'observation focalisée sur l'échantillon complétée du 29 au 31 janvier	94
Annexe n°34 : Grille d'observation focalisée sur l'échantillon complétée du 5 au 7 février	94
Annexe n°35 : Affiche de l'émotion « joie » réalisée par l'élève n°24 le 14 février	95
Annexe n°36 : Affiche de l'émotion « tristesse » réalisée par l'élève n°24 le 14 février	96
Annexe n°37 : Affiche de l'émotion « peur » réalisée par l'élève n°24 le 14 février	97
Annexe n°38 : Affiche de l'émotion « colère » réalisée par l'élève n°24 le 14 février	98

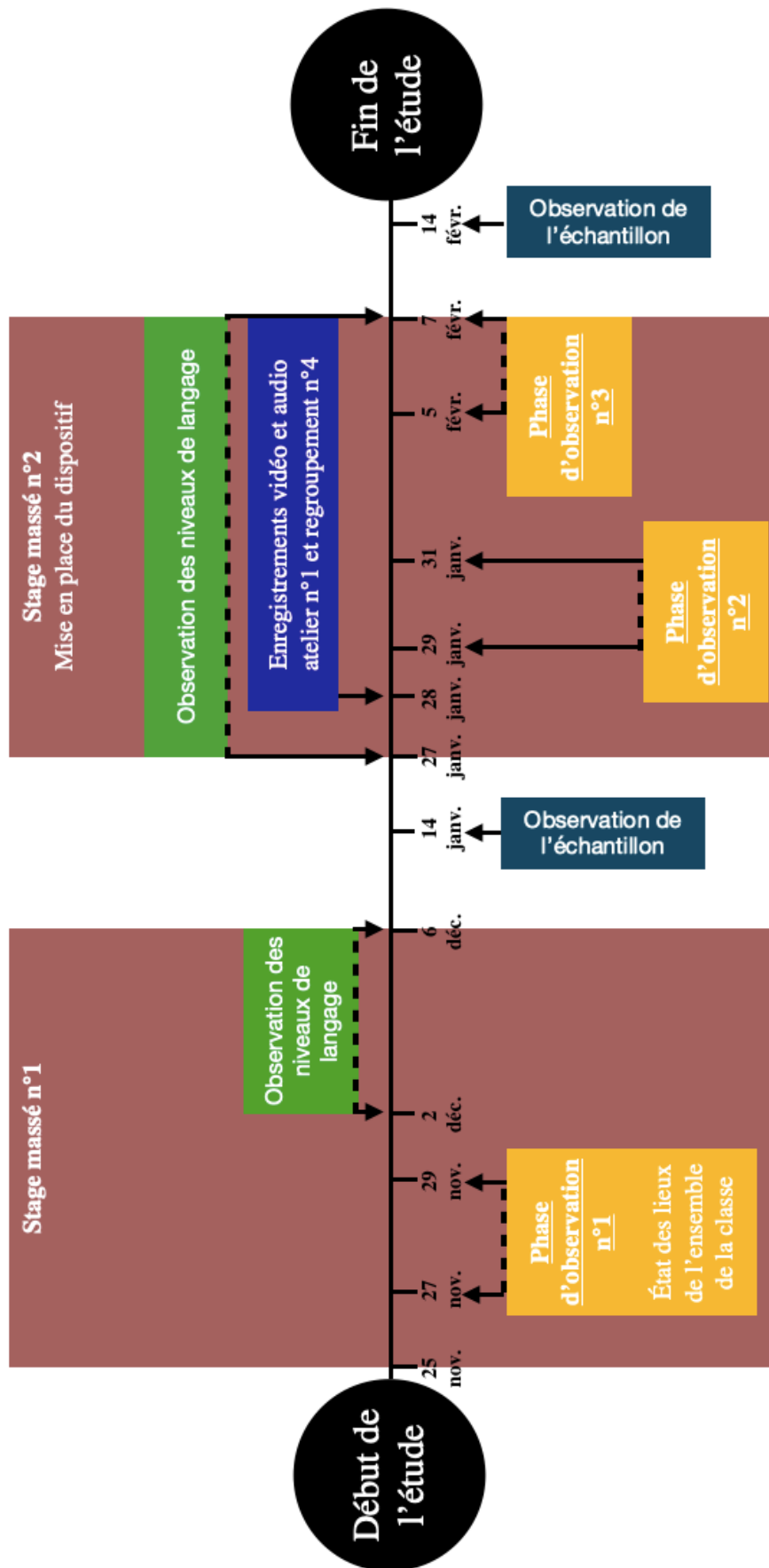
Annexe n°1 : Grille d'observation vierge utilisée pour le recensement des agressions

	Agressions physiques			Agressions verbales			Agressions indirectes			Autre			
	Dates	27/11	28/11	29/11	27/11	28/11	29/11	27/11	28/11	29/11	27/11	28/11	29/11
Élève 1													
Élève 2													
Élève 3													
Élève 4													
Élève 5													
Élève 6													
Élève 7													
Élève 8													
Élève 9													
Élève 10													
Élève 11													
Élève 12													
Élève 13													
Élève 14													
Élève 15													
Élève 16													
Élève 17													
Élève 18													
Élève 19													
Élève 20													
Élève 21													
Élève 22													
Élève 23													
Élève 24													

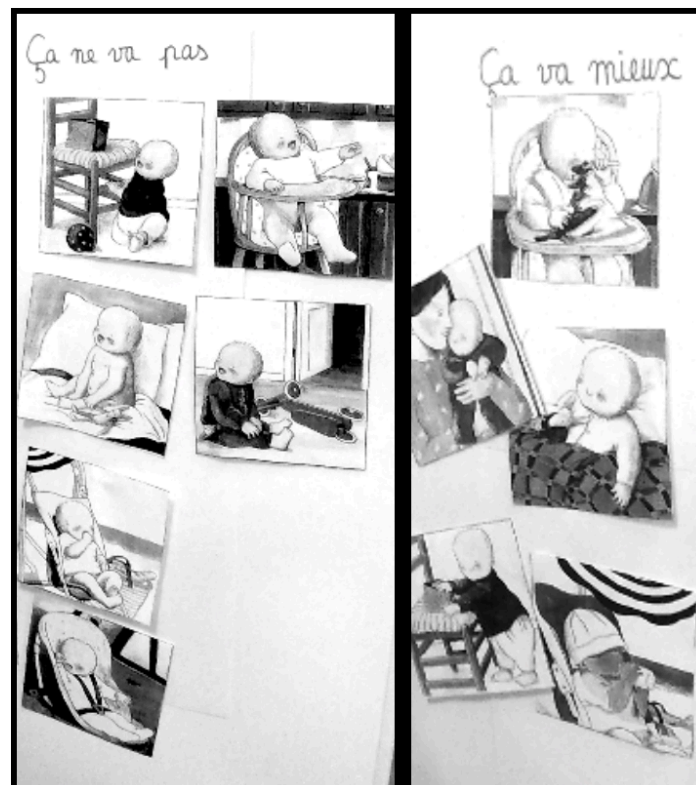
Annexe n°2 : Grille d'observation du niveau de langage inspirée de « Mon album de réussite »

Élève n° ...							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite	de façon spontanée		
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort	je reformule				
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples	faisant des phrases complexes		
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire	ce que j'ai fait	ce que je ferai				
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	le décrivant	respectant une chronologie			
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre	proposer des idées	expliquer mon avis	raconter	décrire

Annexe n°3 : Déroulement de l'étude



Annexe n°4 : Affiche réalisée durant l'atelier dirigé n°1 comprenant l'identification de deux états « ça ne va pas » et « ça va mieux »



Annexe n°5 : La marionnette Zatou avec ses quatre masques figurant quatre émotions (la joie, la tristesse, la peur et la colère)



Annexe n°6 : Un élève positionnant le masque de la colère de Zatou sur le monstre de l'album « La couleur des émotions »



Annexe n°7 : Élèves fixant les cartes des personnages sur l'affiche à émotion de Zatou correspondante



Annexe n°8 : Poster « La classe » de la boîte « Apprendre et vivre ensemble » visible dans son intégralité



Annexe n°9 : Poster « La classe » de la boîte « Apprendre et vivre ensemble » tel qu'il a été présenté aux élèves (avec un cache et un système de fenêtres)



Annexe n°10 : Grille d'observation complétée les 27, 28 et 29 novembre

	Agressions physiques			Agressions verbales			Autre		
	27/11	28/11	29/11	27/11	28/11	29/11	27/11	28/11	29/11
Élève 1		1							
Élève 2									
Élève 3	1		1						
Élève 4									
Élève 5									
Élève 6									
Élève 7									
Élève 8	1								
Élève 9	1								
Élève 10	2	4	5				2		
Élève 11	2								
Élève 12		1							
Élève 13									
Élève 14	2		1	1					
Élève 15	2	5	2					1	
Élève 16		1						1	
Élève 17									
Élève 18									
Élève 19									
Élève 20									
Élève 21		1							
Élève 22		1							
Élève 23									
Élève 24	1		1		1		1		1

Annexe n°11 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°3 (stage 1)

Élève n°3							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite	de façon spontanée		
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort					
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples			
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire	ce que j'ai fait	ce que je ferai				
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	les décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre	proposer des idées			

Annexe n°12 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°4 (stage 1)

Élève n°4							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...							
Je me fais comprendre parce que :							
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots						
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...							
J'explique un évènement en ...							
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle						

Annexe n°13 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°6 (stage 1)

Élève n°6							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite			
Je me fais comprendre parce que :	j'articule						
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples			
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire						
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre				

Annexe n°14 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°7 (stage 1)

Élève n°7							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite	de façon spontanée		
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort					
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples	faisant des phrases complexes		
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire	ce que j'ai fait	ce que je ferai				
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre	proposer des idées			

Annexe n°15 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°10 (stage 1)

Élève n°10							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite			
Je me fais comprendre parce que :							
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots					
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire						
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées						
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre				

Annexe n°16 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°15 (stage 1)

Élève n°15							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe					
Je me fais comprendre parce que :							
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots					
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire						
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées						
Je sais ...							

Annexe n°17 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°21 (stage 1)

Élève n°21							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte						
Je me fais comprendre parce que :							
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples			
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire						
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées						
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre				

Annexe n°18 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°24 (stage 1)

Élève n°24							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite	de façon spontanée		
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort					
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples	faisant des phrases complexes		
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire	ce que j'ai fait	ce que je ferai				
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre	proposer des idées			

Annexe n°19 : Transcription du temps de langage n°1 en atelier dirigé (élève n°7)

PE : Est-ce que vous pouvez me montrer le masque que l'on peut utiliser quand ça ne va pas, et m'expliquer pourquoi ?

Élève n°7 s'empare du masque « tristesse ».

PE : Le montrer du doigt, sans le toucher.

Élève n°7 montre du doigt le masque de la tristesse.

PE : Élève n°7, pourquoi celui-là quand ça ne va pas ?

Élève n°7 : Il va pas.

PE : Ça ne va pas là. Pourquoi ça ne va pas ?

Élève n°7 : Parce que il pleure.

PE : Il pleure, d'accord. Ici. L'enseignant montre du doigt le masque de la colère. Pourquoi ça ne va pas ?

Élève n°2 : Parce que il est tout rouge.

Élève n°9 : Parce que il est pas content.

PE : Il n'est pas content il est tout rouge.

Élève n°7 : Fâché. Élève n°7 imite un visage fâché en fronçant les sourcils.

PE : Oui ici il est fâché Zatou. Ici il est ... PE montre du doigt le masque de la tristesse
Qu'est-ce qu'on peut dire ?

Élève n°16 : Il pleure.

Élève n°7 : Il est triste.

PE : Il est triste, très bien Élève n°7. Ici ? PE imite une tête apeurée en montrant du doigt le masque de la peur. Ça ne va pas parce que ... ?

Élève n°16 : Il, il, il ouvre la bouche.

PE : Oui il ouvre la bouche. Regardez je vais lui mettre. PE pose le masque de la peur sur le visage de Zatou la marionnette.

Élève n°7 : Il a peur.

Élève n°2 : Il a peur.

PE : Il a peur. Très bien Élève n°2. PE se penche vers l'arrière et imite l'émotion de la peur. Regardez il ouvre grand ses yeux, il ouvre sa bouche. Il a peur.

PE : Quand est-ce qu'on a peur ? Est-ce que vous avez peur des fois vous ?

Élève n°7 : Non. On l'aide alors.

PE : Tu veux l'aider Élève n°7 ?

Élève n°16 : Moi aussi.

Élève n°9 : Moi aussi. Élève n°9 lève sa main.

PE : Comment est-ce que tu vas pouvoir l'aider ?

Élève n°7 : Moi je, moi je connais, peut-être qu'il a fait un cauchemar Zatou.

PE : Peut-être qu'il a fait un cauchemar c'est pour ça qu'il a eu peur très bien.

Élève n°16 : Et peut-être qu'il a fait un loup.

PE : Peut-être qu'il a vu un loup ?

Élève n°2 : Oui. Élève n°16 fait « oui » de la tête.

Élève n°16 : Dans la forêt.

PE : Donc il a peur. Quoi d'autre ?

Élève n°1 : Peut-être, peut-être qu'il a vu un fantôme.

PE : Peut-être qu'il a vu un fantôme alors il a peur.

Élève n°2 : Et peut-être il a vu un méchant loup.

PE : Peut-être qu'il a vu un méchant loup.

PE : Élève n°9 toi, tu as une idée ? Pourquoi il aurait peur ? Des fois toi tu as peur ? Élève n°9 hoche la tête. Oui. Moi aussi des fois j'ai peur. Moi je vais vous dire quand est-ce que j'ai peur. Des fois j'ai peur quand je suis dans une attraction, que c'est très très haut et que j'ai peur du vide. Je suis en haut et j'ai très très peur, j'ai mal au ventre. Je fais cette tête là. PE montre du doigt le visage apeuré de la marionnette et mime la peur.

Silence

PE : Très bien. PE détache le masque de la marionnette.

Élève n°9 : Moi je veux faire. Élève n°9 lève son doigt. Élève n°16 et Élève n°1 font de même.

PE : Alors maintenant nous allons raconter l'histoire de ce bébé. Nous allons avoir besoin de quels masques ? Est-ce que il a peur ce bébé ?

Élève n°16 : Non.

PE : Non il n'a pas peur.

Élève n°7 : Il pleure ! Elle s'exclame lorsque qu'elle aperçoit le masque de la tristesse en essayant de l'attraper.

PE : Il pleure oui on va avoir besoin de ce masque là, on le laisse au milieu. Et de quel autre masque ? Quand ça va mieux ? Élève n°9 touche le masque de la tristesse.

Élève n°16 : Laisse, on le laisse au milieu (elle s'adresse à Élève n°9.)

Élève n°7 : Il est content ! Élève n°7 et Élève n°2 montrent du doigt le masque de la joie.

Élève n°9 : Content. Élève n°9 montre du doigt le masque de la joie.

PE : On va utiliser ces deux masques là. PE positionne les masques de la joie et de la tristesse au milieu de la table. Très bien. Alors... Mmm...

Annexe n°20 : Transcription du temps de langage n°1 en atelier dirigé (élève n°10, 15 et 24)

PE : Que se passe-t-il dans cette histoire Élève n°14 tu te souviens ?

Élève n°24 : Il pleure.

PE : Il pleure le bébé, à quel moment ?

Élève n°24 : Bah il fait « ouin ouin ouin » (elle mime en même temps, comme si elle essuyait ses larmes)

PE : Pourquoi il pleure ?

Élève n°10 : Nan regarde. (en montrant une page du livre où le bébé est content)

Élève n°24 : Là il est content et là il a pas, il fait « ouinnn ».

PE : Très bien, regardez je montre à tout le monde. (le PE ouvre une page du livre où le bébé pleure) Ici le bébé il pleure parce qu'il a froid. Je vais demander à Zatou d'aller chercher son masque.

Élève n°15 : Il pleure et après il (incompréhensible)

PE : (revient avec les masques de Zatou qu'il pose sur la table) Est-ce que Élève n°15, tu peux me montrer le masque de la tristesse, le masque où Zatou il va être triste.

Élève n°15: (elle choisit parmi le masque de la tristesse et de la joie le masque de la tristesse).

PE : Très bien Élève n°15, tu peux lui mettre ?

Élève n°15 : Il pleure.

PE : Oh, Zatou il pleure comme le bébé ici, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour qu'il ne pleure plus Zatou ?

Élève n°22 : On peut tourner une page et après il pleure plus.

PE : Oui mais qu'est-ce qu'il faut lui apporter à ce bébé pour qu'il ne pleure plus ?

Élève n°22 : Un pyjama.

PE : Oui regardez je vais lui donner une couverture à Zatou, regardez (PE pose un tissu sur le ventre de Zatou en guise de couverture).

Élève n°15 : Il pleure.

PE : Et là, (il enlève le masque de la tristesse) ça va mieux. Ça va mieux Zatou il n'a plus froid, comme le bébé. (les enfants sont attentifs, ils sourient). Oh mais regardez si je tourne la page encore, regardez. Que se passe-t-il Élève n°10 ?

Élève n°10 : (il pose le masque de la tristesse sur le visage de Zatou)

Élève n°24 : Il pleure !

PE : Là il pleure oui, pourquoi pleure-t-il ?

Élève n°24 : Parce que il a faim.

PE : Parce qu'il a faim, oui.

Élève n°15 : Parce que il a faim.

PE : Comment est-ce qu'on voit qu'il pleure Élève n°15 ? (PE approche l'illustration du bébé qui pleure vers Élève n°15) Tu es sûre qu'il pleure ?

Élève n°15 : Parce que il a faim.

PE : Oui, parce qu'il a faim. (Élève n°10 veut attraper le masque de la tristesse mais le PE le reprend) Non Élève n°10.

Élève n°15 : Il veut manger.

PE : Il veut manger, très bien Élève n°15. Est-ce que tu peux regarder sur son visage. Qu'est-ce que tu vois sur son visage qui nous montre qu'il...

Élève n°14 : Des gouttes.

PE : On voit une goutte.

Élève n°24 : Eh ben moi je vois un pleure...

(Élève n°10 arrache le masque de la tristesse de Zatou)

PE : Non Élève n°10 nous n'avons pas encore tourné la page, tu lui remets son masque ?
(Élève n°10 le repose sur le visage de Zatou) Super... Voilà... Ici il pleure (PE montre l'image du bébé qui pleure), on a vu une goutte d'eau. Comment on appelle cette goutte d'eau qui coule là ici (PE pose son doigt sous son oeil), est-ce que quelqu'un s'en rappelle ?

Élève n°22 : une flaque

PE : Une flaque... Une flaque ici non ce n'est pas une flaque. Une flaque c'est une flaque d'eau qui peut être dans la cour de récréation par exemple.

PE : Comment on appelle la petite goutte d'eau

Élève n°22 : Des gouttes.

PE : Elle a un nom précis, c'est une l...

Élève n°14 : Larme.

PE : Une larme, très bien Élève n°14. Ici (en montrant du doigt la larme sur le masque) il y a aussi la larme de Zatou. Tu les vois Élève n°10 ? Tu peux me les montrer du doigt ?

Élève n°15 : Il s'appelle Zatou.

Élève n°10 : (il montre la larme de Zatou)

PE : Il en a sous ses deux yeux regardez.

Élève n°14 : Pourquoi il pleure ?

PE : Pourquoi il pleure Zatou ? On a vu qu'il avait faim alors on va lui donner à manger à Zatou. Je vais lui donner de la pâte à fixer car je n'ai que ça. On va dire qu'il aime bien la pâte à fixer Zatou.

Élève n°22 : Nan.

PE : (Il fait semblant de donner à manger à Zatou puis lui enlève son masque) Et hop-là ! Ça va mieux. Vous avez vu ? Ça va mieux, pourquoi ça va mieux ? Qu'est-ce qu'on voit sur son visage ici ? (PE montre la bouche du doigt)

Élève n°10 : Ah celui là tu vas pleurer. (Il prend le masque de la tristesse dans ses mains) Faut mettre.

PE : Mais non il ne pleure plus regarde. Il est content ? Qu'est-ce que l'on voit ici ? (PE montre du doigt la bouche)

Élève n°15 : La bouche.

PE : Oui c'est sa bouche et elle est comment sa bouche ? (PE fait un grand sourire en regardant Élève n°15)

Élève n°15 : (Elle imite la PE en faisant un grand sourire)

Élève n°10 : Faut mettre. (En parlant du masque de la tristesse)

PE : Oui regardez sa bouche quand il pleure, sa bouche elle est comme ça. (PE imite Zatou quand il pleure) Mais alors, quand il ne pleure plus (il arrache le masque et fait un grand sourire) il fait un ?

Élève n°24 : Sourire !! (elle fait un grand sourire)

Annexe n°21 : Transcription du temps de langage n°1 en atelier dirigé (élève n°3 et 6)

PE : J'aimerais que vous trouviez une image où le bébé est content. Quand vous avez trouvé une image vous la gardez dans vos mains.

Élève n°3 : Celui-là il est content ! (en montrant au PE une image où le bébé est content)

Élève n°20 : Il pleure pas (en montrant une image au PE où le bébé est content)

PE : Il est content oui ici.

Élève n°6 : Il pleure pas (en montrant une image au PE où le bébé est content)

PE : Oui tu as raison il ne pleure pas il est content.

Élève n°6 : Il dort et il a sa tétine.

PE : Alors on laisse toutes les images où le bébé il pleure au milieu.

PE : Pourquoi il est content ton bébé Élève n°3 ?

Élève n°3 : Il est content il mange.

PE : Nous allons utiliser les masques de Zatou pour raconter notre histoire...

Élève n°3 : (en s'emparant du masque de Zatou qui sourit posé sur la table) Celui-là il est content !

PE : Qu'est-ce que tu en penses de celui-là Élève n°6 toi ? Regarde-le bien. Il est content ?

Élève n°19 : Non, il pleure.

PE : Élève n°6 est-ce que tu peux lui mettre à Zatou ? Tu lui mets son masque. (Élève n°6 pose le masque sur le visage de Zatou) Regardez Zatou, regardez !

Élève n°3 : Il pleure !

Élève n°20 : il n'est pas content.

PE : Il n'est pas content oui il est ...

Élève n°20 : il pleure (il éclate de rire)

PE : Est-ce que c'est drôle quand quelqu'un pleure Élève n°20 ?

Élève n°3 : Nan

PE : Tiens, Élève n°19 est-ce que tu peux lui mettre ce masque ? (Élève n°19 le pose)

Élève n°19 : Il est heureux.

PE : Il est heureux, très bien Élève n°19

PE : De quoi a-t-il besoin ce bébé là ?

Élève n°3 : Il pleure !

Élève n°6 : Il pleure !

PE : Oui il pleure, regardez je pose le masque de la tristesse sur le visage de Zatou. Que pouvons-nous faire pour qu'il ne pleure plus ? Que faut-il lui donner ?

Élève n°6 : Une couverture

Annexe n°22 : Transcription du temps de langage n°1 en atelier dirigé (élève n°4 et 21)

PE : Le bébé a mis son pyjama et ça...

Élève n°11 : va mieux.

PE : Et ça va mieux oui. Regardez son visage, à quoi il ressemble ? Est-ce qu'il ressemble plutôt à ça (PE montre le masque de Zatou lorsqu'il sourit) ou à ça ? (il montre la masque de Zatou quand il pleure).

Élève n°11 : Oui à ça !

PE : le deuxième ? (PE met le masque de la tristesse sur son visage)

Élève n°11 : Non, l'autre (elle montre du doigt le masque de Zatou qui sourit)

PE : Le premier ? Regardez bien, je vais le poser. (PE pose le masque de Zatou à côté de l'album où un bébé sourit) Est-ce que c'est le même visage ?

Élève n°11 : Oui !

PE : Tu vois Élève n°4 ? Qu'est-ce que tu vois qui est pareil ?

Élève n°4 : (elle regarde l'album et le masque et acquiesce)

PE : On voit son grand sourire (en parlant du masque de Zatou) et ici aussi on voit le grand sourire (en parlant du sourire du bébé). Tu le vois Élève n°21 ?

Élève n°21 : (il acquiesce en regardant l'album et le masque)

PE : On voit le sourire du bébé, comme le sourire du masque de Zatou. Tu le vois aussi Élève n°17. Zatou va nous aider maintenant (PE prend la marionnette sans sa main). Il peut aussi être très content (PE pose le masque de la joie sur le visage de Zatou), avoir un grand sourire. Là, ça va mieux, il est content. Tu le dis Élève n°18 ?

Élève n°18 : Content (timidement)

PE : Élève n°4 tu le dis, il est content.

Élève n°4 : (elle acquiesce et reste muette, la main dans sa bouche)

PE : Élève n°17 ?

Élève n°17 : il est content.

PE : Il est content. (PE se tourne vers Élève n°21 et lui fait un signe de la tête pour lui signifier que c'est à son tour de le répéter)

Élève n°21 : Il est content (il le dit en chuchotant, timidement)

PE : Il est content. (PE se tourne vers Élève n°11)

Élève n°11 : Il est content.

PE : Et ici, regardez... (PE pose le masque de la tristesse sur le visage de Zatou) Comment est-il ?

Élève n°11 : Il pleure.

PE : Il pleure oui, on peut dire qu'il est ...

Élève n°11 : Malheureux

PE : Il est malheureux, très bien Élève n°11. Qu'est-ce qu'on pourrait dire encore Élève n°21 ?

Élève n°21 : (il pose ses poings sur ses yeux pour se cacher, se frotte les yeux et reste muet)

Élève n°11 : Triste (en chuchotant)

PE : Il est triste, tu es d'accord Élève n°17 ?

Élève n°17 : Oui.

PE : Ouais, ici Zatou il est vraiment triste, il est triste, il est malheureux. (PE enlève le masque de Zatou) Nous allons maintenant essayer de trier les images qui sont ici.

Élève n°21 : (il s'empare d'une image sur la table)

PE : Très bien Élève n°21, tu vas nous choisir une image, on va faire chacun son tour. Alors ici...

Élève n°21 : Pleure (timidement)

PE : Ici il est comment le bébé ?

Élève n°21 : Il pleure. (timidement)

PE : Il pleure oui. Donc ... est-ce que ça va mieux ou ça ne va pas ?

Élève n°21 : Ça va pas (en chuchotant)

PE : Ça ne va pas, très bien tu peux aller poser l'image dans la bonne colonne.

(...)

PE : À toi Élève n°4, tu choisis une image.

Élève n°4 : (elle choisit une image et la laisse face cachée)

PE : Super ! Alors est-ce que le bébé il est content ? Ou est-ce qu'il est triste ?

Élève n°4 : (elle regarde son image, reste muette, regarde le PE puis regarde encore son image)

PE : Ah, tu vas me montrer du doigt le masque auquel il correspond ? Montre-moi du doigt. Est-ce que c'est plutôt ce masque là (joie) ou ce masque là (tristesse) ?

Élève n°4 : (elle pose son doigt sur le masque de la joie, en restant muette).

PE : Oui, celui-là !

Annexe n°23 : Élève n°4 montrant du doigt le masque correspondant à l'émotion du bébé présent sur l'image qu'elle a choisie



Annexe n°24 : Transcription du temps de langage au coin regroupement n°4

PE : J'ai apporté des cartes. (PE montre les cartes en éventail dans sa main) Notre travail cet après-midi ça va être de classer toutes ces cartes sur des affiches émotions. Mais avant, je vais réutiliser notre affiche à émotions (PE prend dans ses mains le référentiel des émotions construit lors du temps de langage précédent)

Élève n°7 : C'est Zatou ! C'est Zatou.

Élève n°10 : (il se positionne au milieu du coin regroupement, devant le référentiel et pointe du doigt les images qu'il décrit) Zatou il est il est il est puré (pleuré), Zatou il, il, il est peur, il est Zatou il est méchant, et Zatou il est content.

PE: Ah.. dit donc tu nous as dit beaucoup de choses là Élève n°10.

Élève n°10 : Oui.

PE : Je vais le redire (PE pointe du doigt les images du référentiel en même temps qu'il nomme les émotions). Élève n°10 il nous a dit « Ici Zatou il est content, ici Zatou il est méchant ». C'est vrai ça qu'il est méchant ?

Élève n°7 : Non il est fâché !

PE : Il est juste fâché Élève n°10.

Élève n°10 : regarde Zatou il est là.

PE : Oui, il est sur les quatre images oui.

Élève n°10 : Zatou il est triste dans le carré.

PE : Oui c'est l'image de Zatou. Regardez. (PE pose le référentiel sur le sol et pointe du doigt chaque image pendant qu'il les nomme) Ici Zatou il est fâché, ici Zatou il a peur nous a dit Élève n°10. Et enfin, ici il est triste. Je vous le montre. (PE se déplace en faisant le tour du coin regroupement pour montrer de plus près le référentiel aux élèves). Voici les quatre émotions. Alors oui on voit les images de Zatou qui est content, qui est fâché, qui a peur et qui est triste. Mais il n'y a pas que ça sur cette affiche, qu'est-ce qu'il y a d'autre ?

Élève n°7 : Des écritures.

PE : Il y a des écritures, j'aimerais que tu lèves ta main Élève n°7 si tu as quelque chose à dire.

Élève n°7 tu nous as dit qu'il y avait des écritures, mais alors qu'est-ce que j'ai écrit ?

Élève n°7 : C'est pour savoir. C'est Zatou qui est content, Zatou qui est fâché, Zatou qui a peur et Zatou pleure.

Élève n°16 : Euh... content, fâché, peur et ... pleure.

PE : et ?

Élève n°16 : Il pleure.

Alors Élève n°16 nous dit que j'ai écrit ici « content ». Ce n'est pas tout à fait ça. J'ai écrit le nom de l'émotion. L'émotion lorsque l'on est content ça s'appelle la joie. La joie tu le dis Élève n°21 ?

Élève n°21 : La joie (timidement)

PE : La joie, tu le répètes Élève n°6 ?

Élève n°6 : « La joie »

Élève n°17 : La colère après.

PE : Tu le dis la joie Élève n°17 ?

Élève n°17 : La joie.

PE : Élève n°8 tu le dis « la joie » ?

Élève n°8 : La joie.

PE : C'est l'émotion de la joie. Ici j'ai écrit « joie ». (PE pose ensuite son doigt sur l'image de Zatou en colère)

Élève n°17 : La colère !

PE : Ensuite oui Élève n°17 c'est l'émotion de la colère

PE: C'est l'émotion de la colère, tu le dis Élève n°15 ?

Élève n°15 : la couleur

PE : Ce n'est pas la couleur mais l'émotion de la colère. Tu le dis Élève n°15, la colère ?

Élève n°15 : la colère

Élève n°6 : la colère

PE : la colère ?

Élève n°14 : la colère

Élève n°2 : Là il a peur. (elle montre du doigt l'image suivante)

PE : Élève n°13 tu le dis ? (Élève n°13 reste muette)

Élève n°8 : la colère

PE : Élève n°4 tu le dis ? La colère ?

Élève n°4 : (elle tourne la tête, reste muette puis timidement s'exprime) la colère.

PE : Ensuite, Élève n°10 nous a dit « ici c'est la peur ». Tu as très bien dit ça Élève n°10.

Élève n°6 tu le répètes ? La peur ?

Élève n°6 : la peur

PE : Ici c'est la peur. Et enfin, la dernière émotion c'est (l'enseignant montre l'affiche de l'émotion de la tristesse avec son doigt) ? Élève n°7 ?

Élève n°7 : C'est la pleure.

PE : Ce n'est pas la pleure

Élève n°7 : C'est la triste... c'est la tristesse, c'est la tristesse, c'est la tristesse

PE : Oh, très bien Élève n°7. C'est la tristesse.

Élève n°9 : La tristesse !

PE : Élève n°16 tu le répètes ?

Élève n°16 : La tristesse.

PE : Élève n°17 tu le répètes ?

Élève n°17 : La tristesse.

PE : Élève n°2 tu le répètes ?

Élève n°2 : La tristesse.

PE : Voici nos quatre émotions, j'ai écrit ici le mot émotion. (PE accroche le référentiel sur le tableau) Je la laisse ici nous allons en avoir besoin. (PE part chercher les 4 posters des émotions de Zatou).

(...)

PE : Je vous ai apporté 4 grands posters.

Élève n°19 : Zatou il est fâché (en voyant le poster de Zatou en colère)

PE : C'est des posters de Zatou oui. Les émotions de Zatou. Regardez on va commencer par quelque chose. (PE déplie le premier poster de la tristesse)

Élève n°7 : C'est Zatou qui pleure.

Élève n°16 : Pourquoi elle se déplie ?

PE : C'est Zatou qui pleure oui. C'est la tristesse. Comme l'autre jour je la pose sur le sol attention il est interdit d'y toucher ni avec ses mains ni avec ses pieds, c'est fragile. C'est la tristesse, quand Zatou il pleure, il est triste. Il a des larmes qui coulent sous ses yeux.

Élève n°1 : C'est le même nom.

PE : Oui c'est le même nom qui est écrit ici (le mot « tristesse » écrit sur l'affiche de Zatou est le même que le mot « tristesse » du référentiel). C'est le même mot oui que l'on retrouve ici (montre du doigt le référentiel) et ici (montre du doigt le mot de l'affiche). Regardez je vais le faire passer. (PE fait passer l'affiche autour du coin regroupement pour que les élèves puissent tous le voir) Je le pose, c'est la tristesse. La deuxième.

Élève n°16 : Elle se déplie. Il a peur !

PE : Oui il a peur, c'est l'émotion de la peur.

Élève n°1 : Et en fait l'autre il ouvre la bouche.

PE : Oui, tu as raison. (PE imite la peur en ouvrant la bouche) Il fait des grands yeux. (Élève n°3 imite le PE) Je le pose.

Élève n°2 : Bah moi j'ai peur dans ma maison.

Élève n°15 : Bah moi j'ai peur dans ma maison.

PE : Qu'est-ce qu'il nous reste encore comme émotion ?

Élève n°3 : Euh... le fâché

PE : Le fâché oui, c'est l'émotion de la ?

Élève n°16 : Colère

PE : de la colère oui. C'est écrit regardez. (PE montre du doigt le mot colère sur le référentiel)

Élève n°20 : Comme ça ! (elle imite la colère tout comme Élève n°7, Élève n°3, Élève n°21, Élève n°9 et Élève n°13 miment)

PE : Je le pose. Quand on est en colère on a les joues rouges, on n'a plus de sourire. Ici on n'a plus de sourire. (PE imite la colère, Élève n°7, Élève n°3 et Élève n°15 en font autant. PE déploie ensuite le poster de la joie.)

Élève n°16 : Il est content Zatou.

Élève n°3 : Ça c'est le content

PE : C'est l'émotion de la J... On l'a écrit ici (PE montre du doigt le mot sur le référentiel)

Élève n°7 : La joie !

Élève n°9 : C'est la joie là.

PE : Oui c'est la joie Élève n°9 tu as raison, l'émotion de la joie.

Élève n°8 : Comme mon nom, Élève n°8.

PE : Alors on va les répéter tous ensemble. Attention...

Élève n°15 : Il est content.

PE : (PE montre du doigt le poster de la tristesse)

PE : Ici c'est la ... ? (en montrant du doigt l'affiche de la joie)

Élève n°6 : Pleure

Élève n°19 : Tristesse

Élève n°7 : Tristesse

PE : On recommence ici c'est la ?

Élèves : Tristesse

PE : Très bien. Attention, attention... Ici ?

Élève n°24 : le content

(...)

PE : Maintenant pour être sûre que tout le monde connaît bien les quatre émotions.

(Présentation du jeu de Kim)

PE : Quelle émotion manque-t-il ?

Élève n°16 : Bah il est où ? On l'a perdu ?

PE : Je l'ai caché derrière mon dos.

Élève n°7 : la fâche... la colère !

PE : Oui il nous manque ici la colère. Je la repose.

(...)

PE : (PE cache le poster de la peur dans son dos)

Élève n°10 : Le jaune !

Élève n°24 : Non le, le, le, le pleure, le... (elle hésite puis lève sa main)

PE : Élève n°24 je t'interroge parce que tu n'as pas parlé, tu as levé la main. Que manque-t-il ?

Élève n°24 : Euh... la peur.

PE : Il nous manque l'émotion de la peur.

Élève n°24 : Il est caché derrière ton dos.

PE : Je l'avais caché derrière mon dos oui.

PE : On recommence attention, on cache ses yeux. Élève n°4 cache tes yeux.

(...)

PE : Élève n°3 dis-nous, que manque-t-il ? Quelle émotion manque-t-il ? (Élève n°3 reste muet)

Élève n°2 : La joie.

Élève n°7 : La joie.

Élève n°3 : Euh... la joie

PE : Il manque l'émotion de la joie.

Élève n°8 : Il est content.

PE : Oui quand on ressent de la joie on est content.

Élève n°6 : Ah ! Celui-là !

PE : Il manque celui-là oui je n'ai pas encore caché ce poster.

(...)

(Présentation du dernier temps où les enfants vont devoir poser l'image que le PE leur a donné sur un des quatre posters)

PE : Votre personnage ressent-il de la joie, ... (le PE allait énumérer et Élève n°24 le coupe)

Élève n°24 : Non !! de la peur (et c'est juste, son personnage ressentait de la peur)

PE : Les enfants qui ont un personnage qui ressent l'émotion de la colère levez-vous. Vous pouvez aller la poser sur le poster. (Élève n°6 réussit à poser son image de colère sur le bon poster) (Élève n°10 a su identifier que son personnage ressentait de la joie, il veut la poser directement.)

(...)

PE : Les enfants qui ont une image où le personnage ressent de la joie peuvent se lever. (Élève n°7 réussit à identifier que le personnage d'un autre enfant ne ressent pas de la joie, elle le dit « non il pleure celui-là ».)

PE : Élève n°21 est-ce que ton personnage ressent de la joie ? (Élève n°21 acquiesce de la tête.)

Élève n°15, est-ce que ton personnage ressent de la joie ? Est-ce qu'il est content ? (Élève n°15 fait non de la tête alors que c'est le cas.) Une camarade l'aide en lui disant la réponse « Si c'est de la joie tu peux aller la poser ». Élève n°15 va poser sa carte sur l'affiche de la colère. (Élève n°3 réussit à poser son image de joie au bon endroit, il se lève au bon moment.)

(...)

PE : Regardez bien cette affiche (PE montre la tristesse), est-ce que toutes les images représentent l'émotion de la tristesse ? (Élève n°7 identifie l'erreur, une image de joie posée sur l'affiche de la tristesse.)

Élève n°7 : Celui-là il va là. (en montrant du doigt l'affiche de la joie)

(...)

PE: (PE remarque que Élève n°4 n'a posé sa carte nul part) Élève n°4 vient me voir. Est-ce qu'il est content ? (Élève n°4 acquiesce) Est-ce qu'il est fâché ? (elle fait non de la tête) Est-ce qu'il a peur ? (elle fait non de la tête) Est-ce qu'il est triste ? (elle fait non de la tête). Il est content ! (Élève n°4 fait oui de la tête). Alors tu peux la poser sur le poster de la joie.

Annexe n°25 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°3 (stage 2)

Élève n°3							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite	de façon spontanée		
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort	je reformule				
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples			
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire	ce que j'ai fait	ce que je ferai				
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	les décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre	proposer des idées			

Annexe n°26 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°4 (stage 2)

Élève n°4							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...							
Je me fais comprendre parce que :							
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots					
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...							
J'explique un évènement en ...							
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle						

Annexe n°27 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°6 (stage 2)

Élève n°6							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite			
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort					
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples			
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire	ce que j'ai fait					
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre	proposer des idées			

Annexe n°28 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°7 (stage 2)

Élève n°7							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite	de façon spontanée		
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort	je reformule				
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples	faisant des phrases complexes		
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire	ce que j'ai fait	ce que je ferai				
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre	proposer des idées		raconter	décrire

Annexe n°29 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°10 (stage 2)

Élève n°10							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite			
Je me fais comprendre parce que :		je parle fort					
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples			
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire						
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées		le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre				

Annexe n°30 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°15 (stage 2)

Élève n°15							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe					
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort					
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots		faisant des phrases simples			
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire						
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées		le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle		dire ce que je découvre				

Annexe n°31 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°21 (stage 2)

Élève n°21							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte			quand on me sollicite			
Je me fais comprendre parce que :	j'articule						
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples			
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire						
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées		le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre				

Annexe n°32 : Grille d'observation du niveau de langage de l'élève n°24 (stage 2)

Élève n°24							
Oser entrer en communication							
Je participe à des échanges ...	par l'intermédiaire de l'adulte	dans un petit groupe	en grand groupe	quand on me sollicite	de façon spontanée		
Je me fais comprendre parce que :	j'articule	je parle fort	je reformule				
Je me fais comprendre en ...	communiquant sans mots	disant quelques mots	utilisant « je »	faisant des phrases simples	faisant des phrases complexes		
Échanger et réfléchir avec les autres							
Je raconte ...	ce que je suis en train de faire	ce que j'ai fait	ce que je ferai				
J'explique un évènement en ...	désignant les personnes concernées	situant les faits	le décrivant				
Je sais ...	écouter quand quelqu'un me parle	poser une question	dire ce que je découvre	proposer des idées		raconter	décrire

Annexe n°33 : Grille d'observation focalisée sur l'échantillon complétée du 29 au 31 janvier

	Agressions physiques			Agressions verbales			Autre		
	29 janv.	30 janv.	31 janv.	29 janv.	30 janv.	31 janv.	29 janv.	30 janv.	31 janv.
Élève n°3		1							
Élève n°4								1	
Élève n°6		1	2						2
Élève n°7									
Élève n°10		2	2		1	1		1	1
Élève n°15		8	3			1			
Élève n°21	2	2							
Élève n°24		1		1				1	

Annexe n°34 : Grille d'observation focalisée sur l'échantillon complétée du 5 au 7 février

	Agressions physiques			Agressions verbales			Autre		
	5 fév.	6 fév.	7 fév.	5 fév.	6 fév.	7 fév.	5 fév.	6 fév.	7 fév.
Élève n°3		1							
Élève n°4									
Élève n°6		3	5			2		3	
Élève n°7								1	
Élève n°10	1	2	6					1	
Élève n°15		5	1						
Élève n°21		1					1		
Élève n°24	1	1				1	1		

Annexe n°35 : Affiche de l'émotion « joie » réalisée par l'élève n°24 le 14 février



Annexe n°36 : Affiche de l'émotion « tristesse » réalisée par l'élève n°24 le 14 février



Annexe n°37 : Affiche de l'émotion « peur » réalisée par l'élève n°24 le 14 février



Élève n°24

la peur

Annexe n°38 : Affiche de l'émotion « colère » réalisée par l'élève n°24 le 14 février



Élève n°24

" la colère " " il lève la main pour dire qu'il est fâché."

RÉSUMÉS

Mots clés : maternelle, agressivité, violence, émotions

Résumé en français :

Ce mémoire présente une étude sur l'agressivité des élèves dans une classe de maternelle (TPS-PS). Les recherches théoriques à ce sujet ont clarifié le terme d'agressivité chez ces enfants de 2 à 4 ans. Elles ont également permis d'identifier quelques clés permettant d'aider nos élèves à contrôler les comportements agressifs afin que ces derniers ne deviennent pas, à long terme, des comportements violents ayant l'intention de nuire. Étant donné que l'amélioration des compétences émotionnelles semble être un moyen d'aider les élèves à contrôler leurs comportements agressifs, nous avons mis en place une séquence qui a pour objectif principal d'aider les élèves à identifier et exprimer les émotions. Ainsi la problématique de cette étude consiste à s'interroger sur l'efficacité de ce dispositif dans l'amélioration des compétences émotionnelles et la diminution des comportements agressifs. Pour y répondre, un dénombrement des comportements agressifs a été effectué avant et après la mise en place du dispositif. Aussi, comme le niveau de langage des élèves de petite section est en pleine évolution, ce dernier a également été identifié afin de pouvoir mettre en lien l'amélioration des compétences émotionnelles, le nombre de comportements agressifs et le niveau de langage.

Résumé en anglais :

This thesis presents a study on the aggressiveness of students in a kindergarten class (TPS-PS). Theoretical research on this subject has clarified the term aggression in these children aged 2 to 4. They also helped identify a few keys to help our students control aggressive behavior so that it does not, in the long term, become violent behavior intended to do harm. Since improving emotional skills seems to be a way to help students control their aggressive behavior, we have put in place a sequence that has the primary goal of helping students identify and express emotions. Thus, the problematic of this study is to question the effectiveness of this device in improving emotional skills and reducing aggressive behavior. To answer this, a count of aggressive behaviors was carried out before and after the implementation of the sequence. Also, as the level of language of small section students is changing, it has also been identified in order to be able to link the improvement in emotional skills, the number of aggressive behaviors and the level of language.