Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

La gestion des conflits en cycle 1 par l'identification et l'expression de ses émotions et le développement de son empathie

Mots Clefs : conflits, émotions, empathie, résolution non violente

Présenté par : Océane GOURMELON

Encadré par : Doriane MONTMASSON

Remerciements :

Merci à Doriane Montmasson, qui a encadré ce mémoire et qui a su me rassurer, m'écouter et guider ma réflexion au cours de ce travail grâce à ses remarques précieuses et sa disponibilité ;

Merci à mes tuteurs, Sébastien Clerc et François Giroux, pour leur présence, leur bienveillance à toute épreuve, leurs encouragements et leurs conseils éclairés et éclairants ;

Merci à ma mère, enseignante inspirante que j'ai eu la chance d'avoir à mes côtés au cours de cette année particulière, pour sa patience et son soutien permanent ;

Merci à mes collègues de l'école Bayen, qui ont su m'accueillir et me conseiller tout au long de cette année.

Table des matières

Introduction 4

1. Les émotions et l'empathie, des notions clés vers une résolution non-violente de conflits ? 6

1.1. Définitions et enjeux 6

1.1.1 Le conflit 6

1.1.2. Les émotions 7

1.1.3. L'empathie 8

1.2. La place des compétences psychosociales à l'école 9

1.2.1. Les compétences psychosociales 9

1.2.2. Les compétences psychosociales dans les programmes 10

1.2.3. Le climat scolaire 11

1.3. Des méthodes de résolution de conflits non-violentes 12

1.3.1. La communication non-violente 12

1.3.2. Les messages clairs 13

2. La mise en œuvre 14

2.1. Des séquences traitant le vocabulaire des émotions, préalables à ma mise en œuvre 14

2.2. Les outils mis en place pour développer l'expression des émotions et l'empathie 16

2.1.1. L'affiche des émotions, un temps d'identification des émotions ressenties 16

2.1.2. Le « temps des émotions », un temps d'expression et d'écoute 17

2.2.3. Vers les messages clairs pour la résolution de conflits 18

2.3. Le conseil d'élèves, une piste envisagée puis écartée 20

3. Analyse 22

3.1. Evolution des outils « rituels » mis en place 22

3.2. Retranscription des recueils de données 25

3.3. Analyse et discussion des données 27

Conclusion 29

4. Bibliographie 31

4.1. Ouvrages 31

4.2. Article de revue 31

4.3. Pages sur internet 31

4.4. Textes institutionnels 32

Annexes 33

Résumé 37

Introduction

J'ai effectué cette année mon stage en responsabilité dans une école maternelle du 17e arrondissement. Il s'agit d'une classe à triple niveaux, constituée, au moment de la mise en œuvre de mon mémoire, de 12 élèves de petite section, 8 élèves de moyenne section et 7 élèves de grande section. Les effectifs ont aujourd'hui quelque peu évolué avec le départ d'une élève de moyenne section et l'arrivée d'une élève de petite section et d'un élève de moyenne section depuis.

Dès mes premières semaines en responsabilité j'ai pu constater une certaine agressivité chez la plupart de mes élèves. Je devais intervenir plusieurs fois par jour pour réguler des conflits prenant différentes formes : bousculades, coups, crachats,.. Je pensais tout d'abord qu'il s'agissait d'actes isolés, ne concernant que certains d'entre eux, mais je me suis finalement rendu compte que cela concernait la majorité de mes élèves, aussi bien filles que garçons, de toutes catégories sociales et de tous niveaux (petite section, moyenne section, grande section) à des fréquences différentes évidemment. Les motifs de ces gestes et comportements étaient divers : au sujet du matériel ou de la place dans le rang par exemple.

Etant sollicitée de nombreuses fois par jour, est arrivé le constat que je passais beaucoup de temps au cours d'une journée à endosser le rôle d'un « gendarme » ce qui engendre nécessairement un climat de classe tendu et ne permet donc pas aux élèves d'évoluer dans un environnement scolaire serein. Je me suis également interrogée sur ma manière de réagir. Beaucoup de ces actes interviennent dans les moments de déplacement (dans les escaliers, au moment du rangement,...), propices à la promiscuité et au désordre. Devant veiller à la sécurité de tous, je ne prenais pas le temps de régler les conflits comme je l'aurais voulu et j'intervenais comme la figure d'autorité que je représentais, en demandant la plupart du temps à celui qui était accusé d'avoir créé le trouble, de s'excuser sans réellement m'intéresser aux causes de ce conflit. Cela me semble réellement dommageable a posteriori pour deux raisons : d'une part, même si l'élève en question était à l'origine du geste agressif, peut-être avait-il lui-même été blessé préalablement ; d'autre part, ces interventions « autoritaires » ne semblaient en aucun cas être une source d'apprentissage permettant de leur donner des clés pour une meilleure gestion des conflits, puisque les mêmes gestes se répétaient parfois quelques minutes après.

Ne voulant pas donner l'impression à mes élèves que je donnais peu d'importance à leurs conflits et souhaitant m'émanciper d'un modèle de résolution de conflits se fondant sur le « c'est mal de... », j'ai décidé de m'interroger sur ma propre pratique et sur les origines de ces

gestes agressifs. Dans la totalité des cas que j'ai pu observer, c'est l'empêchement d'atteindre quelque chose, de réaliser quelque chose (s'assoir à la place que j'ai choisi quand je le décide, prendre ce matériel là au moment où je l'ai choisi, être le premier dans les escaliers,…), et donc la frustration, qui en est la cause. Une frustration qui mène à l'émergence d'une émotion (souvent la colère), qu'ils n'expriment pas verbalement et qu'ils expriment par le corps au travers d'un coup, d'une bousculade ou autre.

J'ai décidé de m'intéresser à ce qui permettrait de diminuer ces « gestes agressifs » dans ma classe, et donc de tendre vers une résolution de conflits non-violente. Si l'on considère la violence comme *« un dysfonctionnement de la communication* » (Bayada, Bisot, Boubault, & Gagnaire, 2010), l'enjeu serait alors pour les élèves de développer cette communication dans un premier temps en comprenant ce qu'ils ressentent, en l'exprimant, mais également dans un second temps en prenant en compte le point de vue de l'autre et donc en développant son empathie, afin d'apaiser les relations. J'ai donc essayé de réfléchir à des outils que je pourrais mettre en place afin de les aider à reconnaître et exprimer leurs émotions devant les autres, et ainsi à travailler leur écoute concernant celles des autres.

Je traiterai donc dans ce mémoire de la question suivante : Dans quelle mesure le fait de conduire les élèves de maternelle à exprimer leurs émotions et à développer leur empathie permet-il de réduire les comportements violents lors de conflits entre élèves et ainsi d'instaurer un climat de classe plus serein ?

Ce mémoire est composé de trois parties. Dans une première partie je poserai le cadre théorique, qui nous permettra de mieux comprendre les notions en jeu dans ce sujet, dans une seconde partie j'expliciterai les outils mis en œuvre ou que j'ai pensé mettre en œuvre dans ma classe, et dans une troisième partie j'analyserai les résultats de ces mises en œuvre.

1. Les émotions et l'empathie, des notions clés vers une résolution non-violente de conflits ?

1.1. Définitions et enjeux

1.1.1 Le conflit

Le mot « conflit » vient du latin *conflictus* qui signifie « le choc ». Il est défini par le dictionnaire Le Robert comme « la rencontre d'éléments, de sentiments contraires, qui s'opposent »[1]. Dans toute relation humaine, il existe des conflits pour la simple raison que nous ne sommes pas une seule personne et que chacun possède sa propre individualité, son propre parcours, ses propres besoins qui ne seront pas nécessairement en accord avec ceux d'autrui et qui sont ainsi parfois amenés à s'opposer.

Si le conflit est sain et nécessaire dans certaines situations, pour faire valoir ses droits par exemple, il est même considéré comme « *source de développement pour l'enfant* » (Bayada, Bisot, Boubault, & Gagnaire, 2010)[2]. En effet, c'est par le conflit qu'il va se construire et comprendre son individualité « *en faisant l'expérience d'autrui, expérience qui est aussi celle de la réciprocité et de la socialisation* ». Ainsi ce n'est pas le conflit en lui-même qui pose problème, mais plutôt la manière de réagir à ce conflit et de le gérer.

Ainsi selon Bayada (2010), il existe 4 types d'attitudes face au conflit :

1. La négation du conflit, qui consiste à nier l'existence d'un désaccord et donc à ne pas le traiter ;
2. La démission devant le conflit, qui serait liée à la peur d'affirmer son point de vue et selon laquelle un compromis serait trouvé mais uniquement en faveur de l'un des sujets ;
3. La réponse violente, qui outre le fait de ne pas déboucher sur un compromis peut créer de conflits plus graves liés à de la rancune et à une volonté de vengeance ;
4. L'approche non-violente qui tend vers la négociation et la « solution coopérative » afin d'aboutir à un compromis dans lequel aucune des parties n'est lésée.

Ainsi, « *réduire la violence ce n'est pas réduire le conflit, ou le nier, c'est élaborer des méthodes qui aident à la résolution positive des conflits* ». L'apprentissage par les élèves

[1] Dictionnaire en ligne Le Robert, définition de « conflit »
[2] Bayada, B., Bisot, A.-C., Boubault, G., & Gagnaire, G. (2010). *Conflit, mettre hors jeu la violence.*Lyon: Chronique Sociale.

de moyens permettant une approche non-violente devient un enjeu important qu'il paraît intéressant, si ce n'est nécessaire, de mettre en œuvre en classe.

1.1.2. Les émotions

L'émotion peut être définie comme « *un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de signes physiologiques* » (Claudon & Weber, 2009)[3]. La littérature distingue les émotions primaires (ou de base, innées) des émotions secondaires (complexes, acquises ou culturelles)[4]. Nous ne nous intéresserons ici qu'aux émotions primaires qui ont été définies au nombre de six : la joie, la peur, la colère, la tristesse, la surprise et le dégoût. Nous pouvons également distinguer dans ces émotions primaires, les émotions qui seraient dites « positives », ici la joie, et les émotions dites « négatives », la tristesse, la colère, la peur.

L'émotion qui nous intéresse particulièrement ici est l'émotion de colère : c'est elle qui semble être à l'origine des « gestes agressifs » constatés lors de conflits entre élèves. Selon Evelyne Thommen (2010), « *la colère n'est pas une émotion posant problème en elle-même. [...] C'est le comportement produit par l'enfant en réaction à sa colère qui peut poser problème* ». Le geste violent, ou le comportement agressif, est perçu par l'enfant comme un moyen de régulation de cette émotion de colère qui est générée par la frustration de ne pas pouvoir satisfaire ses besoins et envies dès que ceux-ci apparaissent. L'enjeu d'une résolution de conflits non-violente semble donc être à chercher dans les moyens de régulation de cette émotion à donner aux élèves.

Christine Brisset et Florence Moureaux (2011)[5] émettent l'idée que l'apprentissage de l'expression de ses propres émotions par les élèves serait une piste d'alternative à l'agressivité et donc à la violence. Cette idée est également soulevée par Bernadette Bayada (2010) qui considère que « *la violence naît de l'incapacité à dire son mal être autrement et notamment par la parole* »[6]. Ainsi l'un des enjeux principaux seraient de donner les clés aux élèves de pouvoir exprimer ce qu'ils ressentent, par les mots. Cela passerait donc par deux préalables : le premier

---

[3] Claudon, P., & Weber, M. (2009). L'émotion, Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, p. 61 à 99.
[4] Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfants.* Paris: Belin.
[5] Brisset, C., & Moureaux, F. (2011).Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions ? *Carrefours de l'éducation*, p. 51 à 69.
[6] Bayada, B., Bisot, A.-C., Boubault, G., & Gagnaire, G. (2010). *Conflit, mettre hors jeu la violence.*Lyon: Chronique Sociale.

consisterait à leur transmettre le vocabulaire nécessaire (le nom des émotions) en l'associant à des moments vécus (leur apprendre les caractéristiques de chaque émotion) afin de l'ancrer dans leur réel et qu'ils puissent les identifier quand ils les ressentent, mais également de leur offrir des espaces de parole permettant de les exprimer aux autres et ainsi de développer la communication.

Evelyne Thommen invite également à s'intéresser à une autre notion de la communication intimement liée à celle-ci, qui s'ancre dans le rapport aux autres : « *plus l'enfant saura repérer les signes de la communication émotionnelle d'autrui, mieux il saura analyser ses propres émotions et développer finement des moyens d'autorégulation* »[7]. Un des enjeux de l'autorégulation, et par ce biais d'une résolution non violente des conflits, serait donc de mettre des mots sur ses propres émotions mais également de comprendre que les autres ressentent également des émotions.

1.1.3. L'empathie

L'empathie est définie par le dictionnaire Le Grand Robert comme « *la capacité de s'identifier à autrui, de ressentir ce qu'il ressent, de se mettre à la place de l'autre* ». Cette notion est intimement liée à la notion d'émotion puisqu' « *être empathique c'est prendre en compte les émotions des autres* » (Zanna & Jarry, 2018)[8]. Cette capacité à comprendre que l'autre ressent une émotion et à identifier celle-ci semble particulièrement importante à développer notamment dans un souci d'apaisement des relations. En effet, selon Farzaneh Pahlavan (2002), « *les enfants qui ressentent de l'empathie envers les autres semblent développer des stratégies comportementales plus adaptées* ».

Cela va dans le sens de ce qu'ont pu observer Omar Zanna et Bertrand Jarry (2018)[9]. Ces derniers ont accompagné des enseignant(e)s dans la mise en place de situations pédagogiques pour éduquer à l'empathie. Ils ont ainsi remarqué chez les élèves concernés par ces mises en œuvre une plus grande capacité « *à reconnaître, dire, partager et gérer ses émotions* ». Les enseignants ont quant à eux observé un climat de classe qui tendait à s'apaiser avec par exemple moins de conflits gérés par l'adulte.

---

[7] Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfants.* Paris: Belin.
[8] Zanna, O., & Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école.* Malakoff: Dunot
[9] Zanna, O., & Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école.* Malakoff: Dunot.

Selon eux, le « *dialogue entre la perception d'une émotion, son expérience et son interprétation forme la base de notre compréhension des émotions d'autrui et par là même de notre capacité à faire preuve d'empathie lorsque cela est nécessaire* ». Ainsi, l'identification de ses propres émotions et leur expression serait un préambule à la capacité d'empathie. Il paraît donc pertinent de travailler cela dans un premier temps avec les élèves puis de tendre à développer leur capacité d'écoute « active » des autres, élément essentiel du développement de l'empathie. En effet, « *l'écoute active permet d'entendre ce que dit une personne, de percevoir ce qu'elle ressent, de lui montrer qu'on l'écoute vraiment* », elle est ainsi révélatrice de la capacité à montrer de l'empathie[10].

À la lumière des différentes lectures mentionnées précédemment, il apparaît nécessaire de permettre aux élèves dès le plus jeune âge d'identifier leurs propres émotions afin de les exprimer, mais également de développer leur empathie afin de leur donner les clés d'une résolution non-violente de conflits. Il est intéressant dès lors de voir quelle place est donnée à ces apprentissages à l'école.

1.2. La place des compétences psychosociales à l'école

1.2.1. Les compétences psychosociales

L'OMS définit en 1993 les compétences psychosociales comme :

> *La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement.* [11]

Elles sont au nombre de 10, subdivisées en 3 catégories : les compétences sociales, les compétences cognitives, les compétences émotionnelles. La problématique que nous traitons

[10] Bayada, B., Bisot, A.-C., Boubault, G., & Gagnaire, G. (2010). *Conflit, mettre hors jeu la violence.*Lyon: Chronique Sociale.
[11] Luis, E ; Lamboy, B, 2015, *Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances*, La santé en action, n°431

ici apparaît particulièrement liée à ces compétences et notamment à quatre d'entre elles qui sont définies comme suit par Luis et Lamboy (2015) :

- Les compétences de communication verbale et non verbale, qui concernent particulièrement l'écoute active et l'expression de ses émotions ;
- L'empathie, qui consiste en la capacité à écouter, à comprendre les besoins et le point du vue des autres ;
- Les capacités de résistance et de négociation qui traitent de la gestion des conflits ;
- Les compétences de régulation émotionnelle qui permettent par exemple la gestion de la colère.

Ainsi, mettre en place des apprentissages favorisant le développement de ces compétences sociales semble nécessaire si ce n'est indispensable afin de permettre aux élèves de réguler au mieux leurs interactions sociales. Mais le développement de ces compétences semblent également d'autant plus justifié par des études qui ont démontré leur efficacité « pour prévenir les problèmes de santé mentale, la consommation de substances proactives, les comportements violentes et sexuels à risques »[12] et donc pour diminuer les comportements à risque. L'école apparaît comme un des lieux privilégiés pour développer ces compétences psychosociales.

1.2.2. Les compétences psychosociales dans les programmes

L'axe « Apprendre ensemble et vivre ensemble », considéré comme l'un des enjeux principaux de l'école maternelle dans le programme du cycle 1[13], insiste sur le rôle de l'enseignant qui doit développer « la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments ». C'est par ce biais que les élèves se construiraient « en tant que personne singulière au sein d'un groupe ». Ce programme affirme donc l'importance des compétences sociales, et particulièrement émotionnelles au service du « vivre ensemble » et considère la compréhension de ses propres émotions comme un apprentissage à part entière.

La nécessité de travailler sur les compétences sociales, telles que l'expression de ses émotions, l'empathie et la gestion des conflits, est une préoccupation qui accompagne les élèves tout au long de leur parcours scolaire, pas seulement à l'école maternelle. L'importance à donner à ces notions est d'ailleurs affirmée par le socle commun de connaissances, de

[12] Lamboy, B ; Guillemont, J, *Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?*, 2014, Devenir
[13] MEN, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2015

compétences et de la culture[14], qui fixe les compétences qui doivent être acquises par tous les élèves de 16 ans. Il y est inscrit que l'élève doit apprendre « à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation » et qu'il doit être « capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance ».

Ainsi, s'interroger et réfléchir à des outils permettant de développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves semble primordial d'une part pour former les citoyens de demain, mais également, et à plus court terme, « pour favoriser un climat favorable aux interactions et à l'apprentissage »[15].

1.2.3. Le climat scolaire

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République fait de l'amélioration du climat scolaire une priorité pour « refonder une école sereine et citoyenne ». Selon Debarbieux (2015), « le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école »[16]. Il est lié au sentiment de bien-être des élèves et des personnels de l'école, et repose sur un sentiment de sécurité mais également sur les notions d'engagement, de motivation et de plaisir. La recherche a montré qu'agir sur le climat scolaire permettait l'amélioration des résultats scolaires, l'amélioration du bien-être des élèves et des adultes, ainsi que la diminution du harcèlement et des problèmes de discipline[17], ce qui témoigne de l'enjeu de cette notion.

Afin de tendre vers une amélioration du climat scolaire, sept facteurs sur lesquels agir ont été identifiés : les stratégies d'équipe, la justice scolaire, les stratégies pédagogiques en faveur de la motivation des élèves, la prévention des violences scolaires, la coéducation, les partenariats locaux, la qualité de vie à l'école. Trois de ces facteurs (la justice scolaire, les

---

[14] MEN, *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*,2015
[15] Tornaire, E ; Pons, F, Les émotions : une ressource pour l'école, 2019, *Diversité*, (n°195)
[16] Debarbieux, E, Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques, 2015, *Education & Formations* (n°88-89)
[17] MEN, eduscol.education.fr, Agir sur le climat scolaire à l'école primaire, https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

stratégies pédagogiques en faveur de la motivation des élèves ainsi que la prévention des violences scolaires) nous intéressent particulièrement ici.

Le Ministère de l'Education Nationale, dans un guide consacré au climat scolaire dans le premier degré[18], propose des pistes d'activités et de pratiques à mettre en œuvre afin d'agir sur ces facteurs, qui confirment l'importance du développement et de la prise en compte des compétences psychosociales dont l'apprentissage « entraîne sur une période de 3 à 5 ans une augmentation des résultats scolaires et une diminution de la violence ». Ainsi, ce guide affirme la nécessité « d'apprendre à l'enfant à exprimer, verbaliser ses émotions », de « travailler l'empathie » et de « donner des outils pour résoudre les conflits par la parole et le dialogue » dans l'objectif de transmettre une culture de la médiation. Il préconise de mettre en place des outils en classe, comme des temps de parole institutionnalisés (conseil d'élèves ou « Quoi d'neuf »), et d'autres plus directement auprès de l'élève, avec l'usage de messages clairs permettant « d'exprimer son ressenti ».

La place donnée par l'Education Nationale au développement des compétences psychosociales, dans un objectif d'amélioration du climat scolaire propice aux apprentissages et au bien-être des élèves, montre l'importance de mettre en place des outils permettant aux élèves d'exprimer leurs émotions et de travailler leur empathie afin de tendre vers une régulation non-violente des conflits.

1.3. Des méthodes de résolution de conflits non-violentes

1.3.1. La communication non-violente

La communication non violente est un processus de communication développé par Marshall Rosenberg, aujourd'hui incarnée et enseignée par le Centre pour la Communication Non-violente (CNVC). Elle consiste en un « mode d'expression qui facilite la communication nécessaire pour échanger des informations et résoudre des conflits dans un climat de paix »[19].

[18] MEN, eduscol.education.fr, Agir sur le climat scolaire à l'école primaire, https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

[19] Rosenberg, M, *Elever nos enfants avec bienveillance*, 2007

Il s'agit d'une méthode qui fonde son fonctionnement sur l'expression de ses sentiments, et des besoins qui les ont engendrés, mais également sur la création d'un « lien empathique », c'est-à-dire la capacité de comprendre et d'accueillir les besoins et les sentiments des autres.

La démarche de communication non-violente, appelée OSBD, qui peut donc être employée dans un objectif de résolution de conflits, est composée de quatre étapes :

- Observation : décrire la situation concrètement, sans émettre de jugement ;
- Sentiment : identifier et exprimer le sentiment, ce qui correspond à l'émotion, créé par cette situation ;
- Besoin : selon Rosenberg (2006)[20], « nos sentiments découlent toujours d'un besoin ». L'enjeu est donc ici d'identifier et d'exprimer quel est ce besoin ;
- Demande : formuler une demande à l'autre afin de satisfaire le besoin.

1.3.2. Les messages clairs

Danièle Jasmin, enseignante au Québec, a développé un outil de communication non-violente qu'elle a appelé les « messages clairs » et qui peut se définir « comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs »[21]. Le message clair apparaît comme une version simplifiée de l'outil OSBD développé par la Communication Non-Violente, adaptée à des enfants. Il est considéré comme un « outil pertinent pour améliorer le climat scolaire dans le premier degré ».

Cet outil fait appel aux notions que nous avons vues précédemment : d'un côté l'expression de ses émotions pour l'élève qui se sent « victime » et de l'autre une écoute active de l'élève considéré responsable du trouble par le premier, qui lui permet de prendre en compte de manière empathique le point de vue de l'autre. Ainsi elle tend vers une approche non-violente du conflit, fondée sur la coopération et la négociation.

Le message clair est composé de trois étapes, très proches de l'outil OSBD :

- Expliquer et situer les faits ;
- Exprimer les émotions causées par ceux-ci ;
- Formuler une demande afin de résoudre le conflit.

---

[20] Rosenberg, M, *Enseigner avec bienveillance*, 2006

[21] MEN, Les messages clairs, Eduscol, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

Eduscol propose d'augmenter les étapes afin de faciliter l'appropriation de cet outil par les élèves. Ces étapes sont présentées comme devant suivre une chronologie précise. Ainsi, il s'agirait tout d'abord d'aller voir l'élève « agresseur » pour le prévenir, et lui dire « je veux te faire un message clair. Es-tu prêt à m'écouter ? ». Dans un second temps, l'élève est amené à expliquer les faits (« quand tu as… »), puis l'émotion qui en a découlé (« ça m'a….). Ensuite, l'élève formule son besoin et son souhait et demande à l'autre élève si celui-ci l'a bien compris. Ce dernier doit de son côté écouter le message clair, puis s'il a compris dire qu'il est d'accord et présenter ses excuses ou proposer une réparation.

Les messages clairs sont souvent utilisés au cycle 2 et au cycle 3 car ils suivent une trame précise. Les enseignants qui les pratiquent laissent souvent à disposition des élèves des aide-mémoires permettant aux élèves de bien se remémorer, ou de lire si ce n'est pas le cas, les étapes à suivre. Cela apparaît donc plus compliqué à mettre en place en cycle 1, mais loin d'être inintéressant.

2. La mise en œuvre

La mise en œuvre relative à la problématique traitée dans ce mémoire a été effectuée lors de ma prise en charge de la classe, la deuxième partie de la période 3 de cette année.

2.1. Des séquences traitant le vocabulaire des émotions, préalables à ma mise en œuvre

Aux prémices de ma réflexion, je souhaitais mettre en place une séquence dédiée à la connaissance du nom des émotions et de leurs caractéristiques, ce qui me semblait être le prérequis essentiel à d'autres mises en œuvre traitant de leur expression. Après en avoir discuté avec ma binôme, avec laquelle je partage la prise en charge de la classe toutes les trois semaines, celle-ci m'a expliqué qu'elle avait prévu de mettre en place des séquences autour de la reconnaissance des émotions au cours de la première partie de la période 3 de cette année scolaire.

Même si cela était m'a tout d'abord perturbée, ayant l'impression de ne plus pouvoir mettre en œuvre les choses comme je le souhaitais, je me suis rendu compte que le fait que les élèves connaissent déjà les émotions primaires serait finalement un avantage considérable me permettant de travailler dès mon arrivée sur l'expression de ces émotions. Ma binôme a souhaité

mettre en place trois séquences, dont une commune aux trois niveaux, une destinée aux MS/GS et la dernière pour les PS qui se sont organisées comme ceci :

- Une séquence sur le vocabulaire des émotions avec les PS.
- Une séquence sur le vocabulaire des émotions (un vocabulaire apportant plus de nuances) avec les MS/GS
- Une séquence axée sur le mime des émotions avec les trois niveaux.

Au cours des séquences traitant du vocabulaire des émotions, les PS ont pu découvrir les émotions primaires à travers des albums de jeunesse, et les MS/GS à travers des « petites bouilles », des visages dotés d'expressions propres à chaque émotion. Chacun des élèves a ensuite été invité à transférer ces émotions-là, qui étaient jusqu'alors détachées de leur personne, dans leur propre vécu. Ils ont ainsi pu développer leurs connaissances des caractéristiques propres à chaque émotion à travers des situations de dictée à l'adulte lors desquelles ils devaient trouver des situations, des moments associés à chacune d'elles (« je suis triste quand.... »; « je suis joyeux quand.... »).

La séquence autour du mime des émotions a permis aux élèves d'associer les signes physiologiques aux émotions et ainsi de leur faire vivre corporellement ces notions.

Les trois niveaux ont étudié l'album *La Couleur des émotions*[22] (annexe 1). Il s'agit d'un album très souvent étudié au cycle 1, dans lequel sont traités six émotions, chacune associée à une couleur : la joie avec le jaune, la sérénité avec le vert, la peur avec le noir, la colère avec le rouge, la tristesse avec le bleu, et l'amour avec le rose. Etant un album qu'ils ont eu l'air de beaucoup apprécier j'ai décidé de l'intégrer dans mes mises en œuvre suivantes. J'ai choisi de conserver les émotions primaires définies précédemment (la joie, la tristesse, la colère, la peur) mais également l'émotion « sérénité » qui selon moi apportait de la nuance dans la catégorie des émotions dîtes positives. En effet, la joie étant une émotion assez forte, définie comme « émotion agréable et profonde, sentiment exaltant ressenti par toute la conscience »[23], il m'a semblé intéressant de traiter également de la sérénité, associée plutôt à des sentiments de « bien-être », de « calme » et de « tranquillité »[24].

[22] Llenas, A, (2014). *La Couleur des émotions*. Paris : Editions Quatres Fleuves
[23] Dictionnaire en ligne Le Robert, définition de « joie »,
[24] Dictionnaire en ligne Le Robert, définition de « sérénité »

2.2. Les outils mis en place pour développer l'expression des émotions et l'empathie

J'ai décidé de proposer aux élèves des outils permettant d'ancrer le travail sur les émotions dans leur quotidien.

2.1.1. L'affiche des émotions, un temps d'identification des émotions ressenties

Le premier outil que j'ai mis en place consiste en une « affiche des émotions » (annexe 2), destinée à être utilisée tous les matins par les élèves au moment de leur entrée en classe. Il s'agit d'une affiche contenant cinq colonnes, chacune représentant une des émotions que j'avais choisies de travailler (la joie, la sérénité, la tristesse, la colère, la peur), avec la couleur associée dans l'album *La Couleur des émotions*.

Au moment de ma réflexion sur la mise en place de cet outil, j'ai décidé de ne pas leur présenter l'affiche déjà toute faite. Je souhaitais qu'ils contribuent à sa fabrication afin qu'ils se l'approprient plus facilement et pour nourrir leur envie d'y avoir recours par eux-mêmes et non parce que je leur demandais. C'est d'ailleurs dans cette optique que j'ai choisi de mettre en scène les émotions comme ils les ont découvertes au travers de *La Couleur des émotions*, afin tout d'abord qu'ils partent de références communes mais surtout qu'ils travaillent à partir d'éléments qu'ils apprécient puisque « l'affectivité favorise l'apprentissage facile et le plaisir d'apprendre »[25].

Après avoir rappelé collectivement les émotions qui étaient présentes dans l'album, ainsi que la couleur qui leur était associée, je leur ai expliqué qu'ils allaient fabriquer ensemble cette affiche pour que nous puissions l'utiliser chaque matin lors d'un nouveau rituel. Pour des soucis d'organisation et de temps, les PS n'ont pas pu prendre part à cela. Les GS ont chacun choisi une émotion et ont dessiné le monstre correspondant en prenant modèle sur l'album. Les MS ont quant à eux peint chaque colonne avec la couleur jaune, verte, rouge, bleue ou noire. La dernière étape a consisté à associer à chacune des colonnes les monstres correspondants puis le nom de l'émotion qui ont été ensuite collés afin de permettre la reconnaissance de l'émotion facilement par tous.

[25] Cyrulnik, B, *Vousnousils*, 2020, en ligne https://www.vousnousils.fr/2019/10/21/boris-cyrulnik-laffectivite-favorise-lapprentissage-facile-et-le-plaisir-dapprendre-625819 .

Le matin suivant la finalisation de la fabrication de cet outil, celui-ci a été introduit aux élèves. Chaque matin, au lieu d'aller accrocher leur étiquette prénom au tableau, ils étaient invités à venir la coller sur l'affiche des émotions en choisissant celle qui correspondait le mieux à ce qu'ils ressentaient à ce moment. Ainsi, cette affiche permettait de travailler avec les élèves l'identification de ses émotions, ancrées dans son propre vécu.

2.1.2. Le « temps des émotions », un temps d'expression et d'écoute

Il me paraissait fondamental de nourrir « l'affiche des émotions » par l'utilisation d'un autre outil qui permettrait quant à lui de travailler l'expression des émotions, et par ce biais de travailler conjointement l'écoute active de mes élèves dans l'objectif de développer leur empathie. Ainsi, sur le temps des rituels du matin également, j'ai instauré un temps d'échange collectif et oral que nous avons appelé « le temps des émotions ». Je leur ai présenté comme un moment qui leur appartenait, au cours duquel ceux qui le souhaitent pourraient exprimer au groupe l'émotion qu'ils ressentent (et donc celle qu'ils avaient choisi sur l'affiche) et les raisons de celle-ci. L'organisation spatiale de ma classe se prêtait particulièrement à l'exercice : enseignant dans un établissement dont le projet d'école est fondé sur les ateliers autonomes individuels et très inspiré de la méthode Montessori, notre coin regroupement est composé d'une ellipse. Les enfants prennent place par terre, autour de celle-ci et peuvent donc tous se voir, ce qui invite particulièrement à l'échange.

Afin de donner un aspect solennel à ce moment, et pour éviter que celui-ci ne dure trop longtemps ou que je ne sois obligée d'interrompre les élèves, j'ai introduit un sablier d'une durée de cinq minutes. Les élèves ont pu matérialiser très vite ce que représentait l'écoulement de cinq minutes et ont intégré rapidement le fait que lorsqu'il n'y avait plus de sable, « le temps des émotions » prenait fin, et qu'il n'était pas grave que tout le monde n'ait pas eu le temps de prendre la parole puisqu'il aurait lieu chaque jour. Cela a permis également de travailler sur la gestion de la frustration par la patience, et par la mise en mots pour les rassurer sur le fait que chacun avait sa place dans cet espace de parole.

Deux règles ont été mises en place et très régulièrement, voire quotidiennement, répétées. Tout d'abord, personne n'est obligé de parler, l'envie de prendre la parole devait selon moi partir d'une envie personnelle. Obliger chacun à s'exprimer n'était pas en adéquation avec la « bulle de confiance » que je souhaitais créer à travers ce moment. La seconde règle, et la plus importante : la seule personne qui a le droit de s'exprimer à partir du moment où le sablier est retourné, est l'élève auquel je donne la parole. Ainsi, j'ai chaque jour insisté sur l'importance

de s'écouter en leur expliquant que prendre la parole et exprimer ses émotions devant les autres n'est pas chose aisée. Se sentir écouté, et ainsi respecté, permet de se sentir en confiance. À cet effet, je baissais moi-même le volume de ma voix en retournant le sablier ce qui les invitait à d'autant plus écouter et être attentif (ce qui était en réalité l'enjeu véritable pour être dans une posture d'écoute active).

Pour distribuer la parole à chacun, je leur posais la question suivante « Jean, comment te sens-tu ce matin ? ». Afin d'étayer cette première réponse, je leur demandais de nous expliquer pourquoi s'ils le savaient. Cette deuxième partie de réponse, le fait d'associer une cause (un événement, une situation,..) à une émotion ressentie, en plus de les inviter à s'exprimer devant les autres, me permettait de m'assurer de la bonne compréhension des émotions et de leurs caractéristiques par les élèves. Mais encore mieux, cela permettait aux « auditeurs », de comprendre les mécanismes de l'émotion chez les autres (« il se sent comme ça, parce que… »), aspect essentiel de l'empathie. Cela invitait selon moi les élèves à se rendre compte que les autres ressentent des émotions, et que même parfois ils les ressentent pour les mêmes raisons qu'eux.

2.2.3. Vers les messages clairs pour la résolution de conflits

Même si je m'étais particulièrement intéressée à cette méthode de résolution de conflits dès le début de ma réflexion concernant ce travail de recherche, je n'avais pas initialement prévu de le mettre en place de manière institutionnalisée dans ma classe. Cet outil est généralement utilisé dans des classes de cycle 2 et 3, pour des raisons que j'ai expliquées précédemment, et cela me paraissait particulièrement complexe à mettre en place avec des élèves de cycle 1.

Malgré tout, lorsque j'étais sollicitée par les élèves pour régler un conflit, je les mettais en place mais de manière informelle, en essayant de respecter les différentes étapes préalablement explicitées. Ainsi, j'invitais les deux élèves à s'écouter, à expliquer à l'autre comment il s'était senti, à demander à chacun s'ils avaient bien entendu et compris puis à trouver une solution pour « réparer ». Je jouais donc le rôle de « médiateur », en distribuant la parole selon la trame des messages clairs. Cette façon de procéder m'est apparue particulièrement intéressante puisqu'elle permettait de donner du sens aux rituels du matin en décontextualisant l'expression de ses émotions : apprendre à exprimer ses émotions ne sert pas uniquement à dire aux autres comme je me sens le matin, mais à exprimer mon ressenti à tout moment de la journée et me permet d'être entendu.

Malgré tout, cela avait une efficacité toute relative, en particulier avec les élèves de petite section, mais également avec les élèves de moyenne section, puisqu'il était souvent difficile pour eux de réussir à exprimer ce qu'ils avaient ressenti dans un temps très rapproché de l'action, ce qui me confortait dans l'idée que cet outil était compliqué à instaurer dans la classe. Mais lors de la dernière semaine de la période 3, après 2 semaines de mise en œuvre, un conflit entre deux de mes élèves m'a poussée à finalement envisager de l'introduire et m'a convaincue de l'intérêt réel de celui-ci.

En effet, au retour de la pause méridienne, mes élèves travaillaient en autonomie avec les ateliers individuels qui sont à leur disposition. Les règles de ces temps d'autonomie sont claires : il faut travailler seul, sur une table ou sur un tapis. Si un atelier est disposé sur ces derniers, c'est que ceux-ci ne sont pas disponibles, il faut en trouver un autre. Ainsi, lors de cet après-midi, un de mes élèves de MS, O., d'origine chinoise qui a parfois du mal à s'exprimer correctement et à tendance à se montrer agressif rapidement, travaillait sur une table. Il s'est levé quelques instants pour aller chercher un feutre, et à son retour une autre élève de MS, L., s'était installée sur la table que O. occupait. Je regardais la scène de loin, souhaitant ne pas intervenir et observer leur réaction. En revenant à sa table et en remarquant que celle-ci avait été prise, O. a tout de suite montré les signes physiologiques de la colère : son visage est devenu rouge et contracté. Il s'est mis face à L. et a crié en la regardant droit dans les yeux, sans prononcer un mot, juste un cri. Je l'ai invité à venir me rejoindre, voici la retranscription de notre échange :

M : « Comment te sens-tu là tout de suite O. ? »

O : (me regarde, le visage contracté, et ne dit rien)

M : « Quelle est l'émotion que tu ressens maintenant ? »

O : « La colère ! » (en criant)

M : « Et pourquoi es-tu en colère ? »

O : « Parce que L. m'a pris ma place »

M : « Alors tu vas retourner voir L. et tu vas lui dire exactement ce que tu viens de me dire ».

O : « Je ne peux pas »

M : « Si, tu en es capable. Tu as réussi à me le dire, donc tu peux réussir à lui dire ».

O. est alors retourné voir L., et s'est positionné devant elle, dans un premier temps en restant silencieux. De là où j'étais je l'ai invité à lui parler. Voici l'échange qui s'en est suivi :

O : « L. je suis en colère. Je suis en colère parce que c'est ma table ».

L : « Ok O. Je te la rends »

O. m'a alors regardée, et tous les signes physiologiques propres à la colère, constatés précédemment, se sont estompés presque instantanément, et ont laissé place à un sourire. Il semblait surpris que le simple fait d'avoir parlé lui ait permis de régler cette situation, et fier de lui. Lors de cet événement, tous les élèves ont assisté à cette scène, puisqu'interrompus par le cri d'O. puis intrigués par la tournure que prenait cette situation, ce que j'ai trouvé très intéressant. J'ai donc décidé d'introduire l'outil des messages clairs au travers d'une séquence dédiée lors de la période 4, et à partir de l'étude d'un album rédigé par des formatrices en Communication Non violente intitulé *Halte à la bagarre*[26] (annexe 3). Il y est question de trois personnages, un chacal, un zèbre, et un singe, qui se disputent la place sous un acacia, chacun prétextant qu'ils y ont plus leur place que les autres. Alors qu'ils se mettent en colère, une girafe arrive leur proposant d'exposer chacun aux autres pourquoi ils sont en colère et pourquoi ils souhaitent une place sous l'acacia. S'en suit alors un temps de communication et d'écoute ou chacun des personnages prend conscience des points de vue de chacun.

Introduire ce nouvel outil, et son intérêt, par l'étude d'un album de littérature de jeunesse est apparu pertinent car la « littérature constitue une expérience authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel »[27]. Ainsi cela permettrait dans un premier temps de mettre à distance cette problématique en explicitant le point de vue de chaque personnage et en travaillant sur l'interprétation de l'histoire, avant de le rapprocher de leur vécu par la mise en place de jeux de rôle. À terme je souhaitais que cela aboutisse sur la création d'une affiche, reprenant les étapes de déroulement des messages clairs, avec des icones identifiables facilement pour le rendre accessible à des élèves de cycle 1.

Le contexte sanitaire et l'organisation particulière de la période 4 m'ont contrainte à mettre de côté ce projet pour l'instant.

2.3. Le conseil d'élèves, une piste envisagée puis écartée

Le conseil d'élève, ou conseil de coopération, est un des piliers de la « pédagogie Freinet ». Il peut être défini comme une « instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant »[28]. Il s'agit d'un temps régulier

[26] Pelissier, C ; Aladjidi V, *Halte à la bagarre* (2020). Paris : Editions Casterman.
[27] Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (n°80-81), (p. 115 à 122)
[28] MEN, *Le « conseil d'élèves en groupe classe » à l'école élémentaire ou au collège*, Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf

qui a pour but de renforcer la coopération et l'échange au sein du groupe classe en permettant aux élèves de s'exprimer sur différents aspects relatifs à la vie de classe. Ainsi, deux aspects principaux y sont traités : l'un qui aurait plutôt trait à l'organisation, concernant par exemple des futurs projets pédagogiques, et l'autre aux règles de fonctionnement, lorsqu'apparaissent des problèmes. C'est à ce deuxième aspect que je souhaitais m'intéresser. Le conseil d'élève m'est en effet apparu comme un outil particulièrement intéressant à mettre en place au cours de mon travail de recherche puisque selon l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet), il peut permettre, entre autres choses, de « réguler les conflits »[29]. Il invite les élèves à discuter ensemble de différents problèmes rencontrés, directement liés à des conflits entre élèves par exemple, et à trouver des solutions possibles afin de résoudre ces problèmes.

Il invite ainsi directement à la communication par le langage, et à l'expression de ses émotions. Du fait de son organisation, il permet donc de travailler différentes compétences psychosociales à la fois (les compétences de communication verbale et non verbale, l'empathie, les capacités de résistance et de négociation qui traitent de la gestion des conflits). J'ai donc souhaité le mettre en place dès ma reprise de la classe, lors de la deuxième partie de la période 3. Je les invitais à partager avec le groupe des problèmes qu'ils auraient pu rencontrer au cours de la matinée, mais également afin que ce ne soit pas uniquement un temps de « règlement de compte », à partager des réussites s'ils le souhaitaient. J'ai finalement décidé de mettre de côté cet outil quelques jours après l'avoir introduit pour différentes raisons.

Tout d'abord, je l'ai introduit en même temps que « le temps des émotions », souhaitant concentrer mes mises en œuvre lors de la période 3 de cette année. Ainsi, au cours de chaque matinée, deux temps d'échange en regroupement étaient prévus : « le temps des émotions », sur une durée de cinq minutes pendant les rituels de l'accueil, et le « conseil d'élèves » sur une durée de quinze minutes avant la pause méridienne. J'avais choisi d'introduire également un sablier pour représenter la durée de ce dernier. Je me suis vite rendu compte que cette organisation était perturbante pour élèves, l'accumulation de ces temps d'expression ne leur permettait pas de saisir les objectifs de chacun et ceux-ci étaient confondus. De plus, ces moments d'échange cumulés représentaient une surcharge d'une part concernant l'emploi du temps de la matinée, et d'autre part concernant l'attention demandée à chacun des élèves, notamment pour les petites sections.

[29] ICEM, Le Conseil dans la classe, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/pratiques-et-recherches-56-le-conseil-dans-la-classe

Ensuite, le conseil d'élèves nécessite la mise en place d'une organisation et d'un déroulement très codifié (concernant les différents rôles des élèves, l'organisation,…)[30] que j'ai souhaité alléger afin de permettre aux élèves de se concentrer uniquement sur le contenu et les échanges qui y auraient lieu. A posteriori je pense que cela a été une erreur de ma part, et que cette organisation aurait permis aux élèves de mieux s'emparer de cet outil et de le différencier du « temps des émotions ». D'autre part, j'ai souhaité le mettre en place quotidiennement, mais peut-être aurait-il mieux valu le mettre en place de manière hebdomadaire, moins fréquemment mais plus qualitativement.

Cet outil me semble tout de même très intéressant à mettre en place relativement à la problématique qui m'intéresse ici mais j'ai souhaité le mettre de côté lors de mes mises en œuvre pour laisser plus de place au « temps des émotions » dans un premier temps qui m'a semblé être un préalable et une première expérience de la prise de parole devant les autres. Le conseil d'élèves pourrait être envisagé dans un second temps.

3. Analyse

3.1. Evolution des outils « rituels » mis en place

L'utilisation quotidienne de ces outils sur une période de 4 semaines (3 semaines consécutives, puis 6 semaines plus tard une autre semaine), a permis aux élèves de se les approprier progressivement et a présenté un double avantage.

Tout d'abord, j'ai pu évaluer durant les premiers jours de mise en œuvre, lors du temps de parole notamment, les difficultés de certains concernant l'identification et le vocabulaire des émotions. Le fait de justifier de son émotion, d'expliquer pourquoi ils la ressentaient, m'a permis de me rendre compte que certains élèves, notamment de petite section, confondaient les différentes émotions. Cela a été le cas par exemple avec une élève, L. Voici la retranscription d'un échange lors de la deuxième séance du « temps des émotions » (l'abréviation M. précède mes interventions, L. précède les interventions de l'élève) :

M : « L., comment te sens-tu ce matin ? »

L : « Je suis la tristesse »

[30] MEN, *Le « conseil d'élèves en groupe classe » à l'école élémentaire ou au collège*, Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf

M : « Et pourquoi es-tu triste ? »

L : « Parce qu'aujourd'hui je vais à la danse » *(avec un grand sourire)*

M : « Et tu aimes bien ça ? ou tu n'aimes pas ça ? »

L : « J'aime bien ça ! »

M : « Tu aimes bien ça ? Et bien alors tu n'es pas triste L. ! Triste ça veut dire que tu as envie de pleurer *(en mimant l'envie de pleurer)* ? As-tu envie de pleurer ? »

L : « Non ! »

M : « Tu as même un grand sourire ! Ça veut dire que tu ressens quelle émotion ? »

L :« La tristesse »

M : « Je ne crois pas ! Quand on a un grand sourire et qu'on est très content, on est ... »

Les autres : « Joyeux ! »

M : « Tu es d'accord Louise ? Tu veux aller changer ton étiquette pour te mettre dans la joie ? »

Lors des deux séances suivantes, des échanges du même type ont eu lieu avec cette élève. Mais la répétition de ce temps de parole, l'écoute des émotions des autres et de leurs arguments a permis de remédier rapidement à cette confusion et d'amener tous les élèves à atteindre le même niveau de connaissance. Un travail propre au vocabulaire et au fait de nommer l'émotion a également été mené grâce à ce temps : lorsque je leur demandais de me dire dans quelle émotion ils avaient placé leur étiquette, comment ils se sentaient, beaucoup d'entre eux me répondaient par le nom de la couleur (« je suis dans le bleu », « je suis jaune »). Nous reformulions à chaque fois pour associer le nom de l'émotion correspondante, afin de ne plus avoir recours au nom de la couleur.

L'autre avantage présenté par cette mise en œuvre quotidienne a été l'instauration progressive d'un cadre rassurant pour les élèves leur permettant d'oser prendre la parole et d'exprimer des arguments propres à chacun. Cette progression est visible dans la comparaison entre la séance 1 et la séance 6, ayant eu lieu une semaine plus tard.

En effet lors de la séance 1 une majorité des élèves étaient en retrait lors du temps de parole et se contentaient d'écouter les autres. Ainsi j'ai mis fin à celui-ci avant les cinq minutes prévues, ne souhaitant imposer à personne de prendre la parole pour instaurer un climat de confiance et surtout de plaisir. Durant cette séance, j'ai assisté à un effet de groupe : un élève a par exemple pris la parole dès le début en disant « aujourd'hui je suis joyeux parce que c'est ma maman qui vient me chercher ». Ceux qui osaient s'exprimer ensuite, reprenaient l'argument de leur camarade, comme pour se rassurer. 13 élèves ont souhaité s'exprimer ce jour-là, dont 8 élèves ont exprimé le fait qu'ils étaient joyeux parce que leur maman venait les chercher (même ceux pour lesquels ce n'était pas le cas). Mais cette reprise des arguments des

autres a permis dans un premier temps à une majorité d'élèves d'oser prendre la parole devant les autres.

Lors de la séance 6, une progression sur le nombre de volontaires a été observée puisque la grande majorité des élèves ont souhaité s'exprimer, le temps de cinq minutes n'a pas été suffisant. Même si certains élèves de petite section ont continué à reprendre les mêmes arguments, j'ai pu noter une évolution concernant les arguments utilisés par les élèves : ceux-ci étaient plus personnels, les élèves faisaient appel à leur véritable vécu. Voici quelques exemples d'interventions lors de cette séance :

L : « Ce matin je me sens joyeuse parce que j'ai mangé et je me suis habillée avec de la musique. »

N : « Je suis dans la peur parce que ce soir j'ai anglais. »

J : « Je suis en colère parce que je ne voulais pas m'habiller comme ça. »

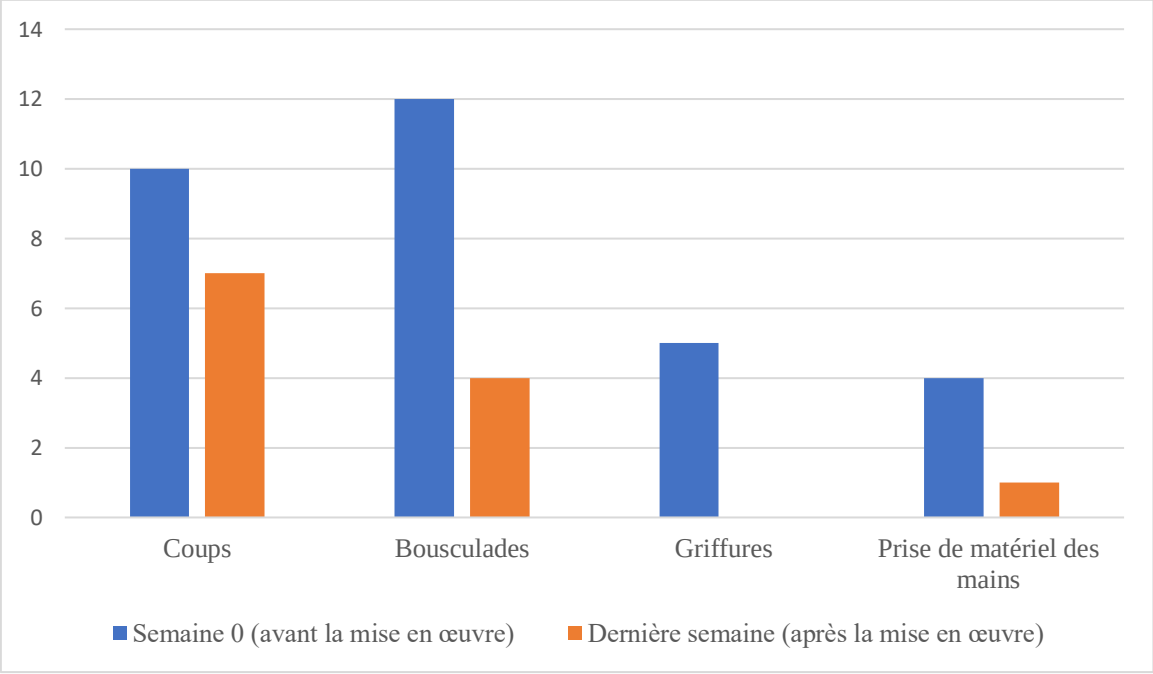
Lors de la dernière séance, chacun des élèves a exprimé son émotion en la nommant correctement et l'a justifié avec un argument propre. Je pense que l'affiche des émotions sur laquelle les élèves devaient déposer leur étiquette chaque jour avant le « temps des émotions » a joué un rôle dans cette progression. Ils bénéficiaient chacun d'un temps individuel pour réfléchir à la colonne dans laquelle ils souhaitaient se placer et avaient donc un moment pour penser à ce qu'ils souhaiteraient dire aux autres.

J'ai également pu constater une progression dans la qualité d'écoute des élèves. Dès le début, ce « temps des émotions » a bénéficié d'une ambiance particulière créée grâce au silence dont les élèves ont su faire preuve. Mais dans les premières séances, le silence a été respecté surtout grâce à la consigne qui était que je ne laisserai s'exprimer que les élèves qui respectaient la prise de parole des autres et ne les interrompaient pas. Il s'agissait donc d'abord d'un silence « imposé » par les règles-mêmes de ce rituel. Au fil de ces séances, j'ai pu observer que les élèves gardaient le silence non plus seulement pour pouvoir s'exprimer ensuite mais parce qu'ils souhaitaient entendre ce que disaient les autres. Ainsi, mes interventions pour obtenir le calme se faisaient moins nombreuses parce que les élèves se régulaient entre eux : « chut je n'entends pas ce qu'il/elle dit ». Les élèves semblaient très intéressés par la parole des autres et me demandaient souvent de répéter ce qu'un élève venait de dire parce qu'ils n'avaient pu entendre pourquoi celui-ci était triste ou joyeux par exemple.

3.2. Retranscription des recueils de données

Pour effectuer un recueil de données permettant une analyse objective, j'ai souhaité créer une grille d'observation me permettant de relever plusieurs critères à la fois. Ainsi, sur deux semaines (l'une précédant les mises en œuvre explicitées précédemment, l'autre à la suite de ces mises en œuvre), j'ai relevé chaque jour les comportements violents que j'observais (annexe 4) : je les ai classés par type de comportements (bousculade, coup, griffure, prise de matériel des mains) et j'ai indiqué le nombre d'élèves par niveau (PS/MS/GS) à l'origine de ces comportements. Afin de mettre en lumière de manière claire les évolutions qui ont eu lieu entre la semaine avant les mises en œuvre (que nous appellerons semaine 0) et la semaine après les mises en œuvre, j'ai traduit les données au travers de différentes graphiques qui nous permettront d'observer les données sous différents aspects.

Ce premier graphique effectue une comparaison du nombre total de comportements violents en semaine 0, en bleu, et lors de la dernière semaine, en orange.

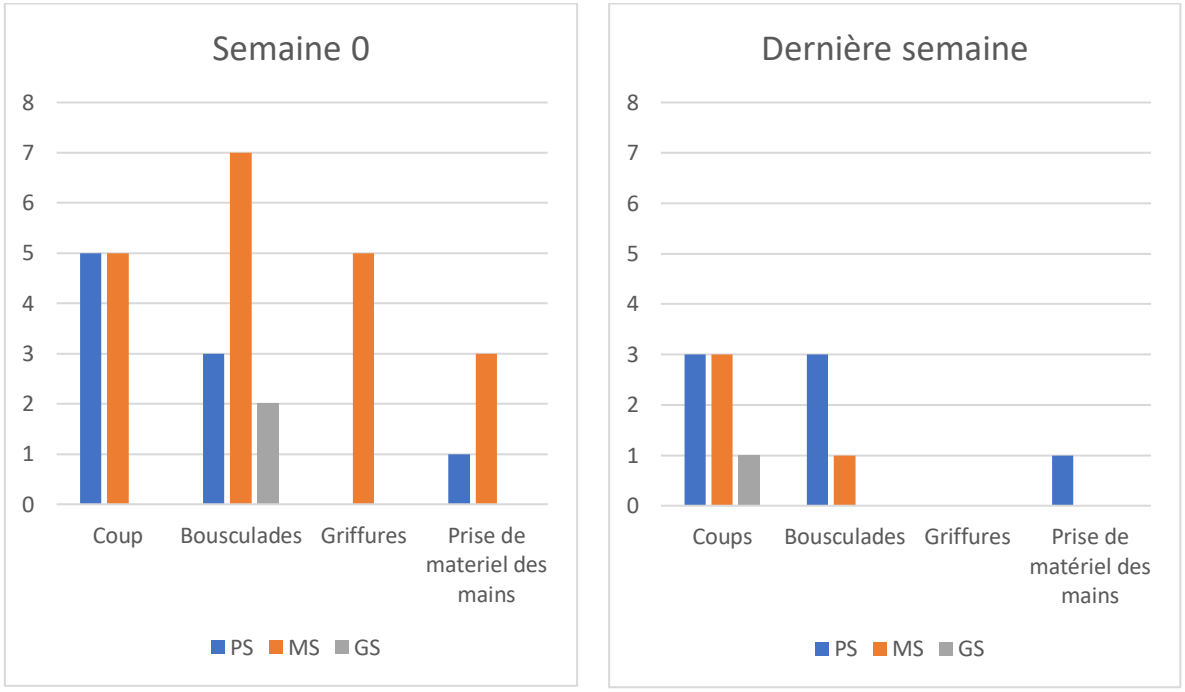


Graphique 1 : Comparaison de la quantité totale de comportements violents en semaine 0 et en dernière semaine

Tous les items (coups, bousculades, griffures, prise de matériel) ont observé une baisse, plus ou moins significative. Ainsi, alors que 5 cas de griffures avaient été observées lors de la semaine 0, aucun cas n'a été relevé lors de la dernière semaine. Le nombre de bousculades est

passé de 12 à 4, soit une baisse de deux tiers. La prise de matériel des mains ainsi que les moqueries sont passées de 4 ou 5 en semaine 0 à seulement 1 en dernière semaine. Les coups observent une baisse moins significative, passant de 10 à 7. Concernant la totalité de ces comportements violents, ils étaient au nombre de 31 en semaine 0 et sont passés au nombre de 13 en dernière semaine, soit une baisse d'environ 58%.

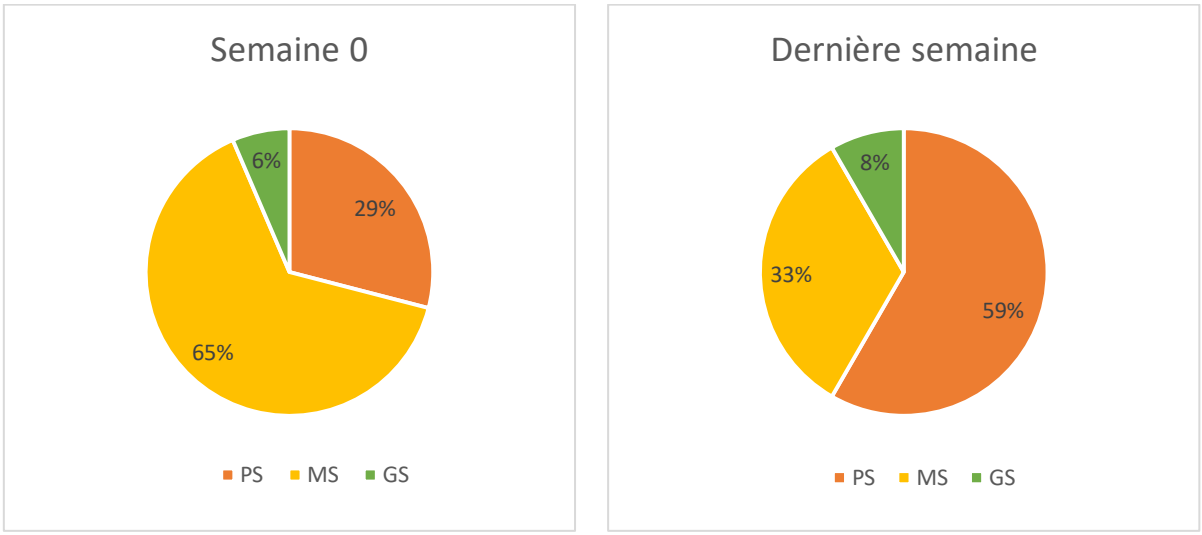
Les deux graphiques suivants mettent en évidence le nombre de comportements violents par niveau.



Graphiques 2 et 3 : Typologie de comportements violents par niveau en semaine 0 puis en dernière semaine

Nous pouvons observer que lors de la semaine 0, ce sont les élèves de moyenne section (orange) qui sont les plus impliqués dans tous les items. Lors de la dernière semaine ils n'apparaissent plus dans les items « griffures » ou « prise de matériel » et le nombre de bousculades causées par les élèves de moyenne section diminue de 7 à 1. Les comportements violents de la part des élèves de petite section (en bleu) sont restés constants en ce qui concerne les bousculades et la prise de matériel et montrent une légère baisse en ce qui concerne les coups qui passent de 5 en semaine 0 à 3 en dernière semaine. Les élèves de grande section apparaissent uniquement dans l'item « bousculades » en semaine 0, au nombre de 2. Lors du relevé de la dernière semaine, seulement un comportement violent a été causé par un élève de grande section, dans la catégorie des coups.

Enfin, les deux diagrammes circulaires suivants mettent en évidence la part d'implication de chaque niveau dans la totalité des comportements violents observés en semaine 0 puis en dernière semaine.



Graphiques 4 et 5 : Part de chaque niveau dans la totalité des comportements violents observés en semaine 0 puis en dernière semaine

Ainsi lors de la semaine 0, sur la totalité des comportements violents observés, soit 31, 65% d'entre eux étaient causés par des élèves de moyenne section et 29% par des élèves de petite section. Lors de la dernière semaine cette tendance s'inverse, sur une totalité de 12 gestes violents, les élèves de petite section qui sont à l'origine de 59% d'entre eux et la part des élèves de moyenne section ne représente plus que 33%. Ces chiffres sont à ramener au nombre total de comportements violents observés : le nombre de comportements violents de la part des élèves de petite section n'a pas augmenté, il a même légèrement diminué passant de 9 à 7.

3.3. Analyse et discussion des données

L'objectif de ce travail était de savoir dans quelle mesure permettre aux élèves d'identifier leurs émotions afin de les exprimer et de développer leur empathie permettrait de diminuer les comportements violents lors de conflits et donc de créer un climat scolaire plus serein. À la lumière des données récoltées plusieurs éléments paraissent particulièrement intéressants.

Ces résultats montrent tout d'abord que lors de la semaine 0, les élèves de moyenne section étaient à l'origine de 65% des comportements violents et les élèves de petite section étaient à l'origine de 29% d'entre eux. La part des enfants de moins de 5 ans à l'origine de

comportements violents représentait donc 94%, contre 6% pour les élèves de grande section ayant 5 ans ou plus. Ainsi, un critère d'âge pourrait être une piste d'explication face à ces réactions, et c'est ce qu'affirme Gueguen (2018)[31] en expliquant qu'avant 5 ans, l'enfant est incapable de réguler ses émotions seul. Il est dominé par son cerveau archaïque (par lequel passe les réactions spontanées et impulsives), et émotionnel (il vit donc ses émotions avec une très grande intensité). La baisse des comportements violents constatée est la plus significative pour les élèves de moyenne section, leur part ne représentant plus que 33% lors du relevé de la dernière semaine, passant de 20 à 5. Concernant les élèves de petite section, même si une baisse a également été constatée, ce sont en dernière semaine eux qui sont à l'origine de la majorité des comportements violents observés. Le critère de l'âge reste donc une donnée qui pourrait expliquer la difficulté pour des élèves entre 3 et 4 ans de gérer leurs émotions et canaliser les réactions physiques qu'elles entraînent malgré les mises en œuvre effectuées.

Une baisse significative du nombre total de comportements violents a été observée quantitativement, ce qui pourrait montrer que permettre aux élèves de s'exprimer et de développer leur empathie diminue les réponses violentes lors de conflits. D'un point de vue plus personnel, sans données objectives, j'ai pu également constater une ambiance de classe au fil des semaines plus sereine. Les temps de parole, conjointement à l'identification de leurs émotions, ont permis aux élèves d'être dans une réelle posture d'échange et d'écoute avec les autres élèves, faisant plus attention au ressenti de chacun au cours de la journée. Parfois même inquiets ou préoccupés, ils venaient me solliciter pour m'expliquer qu'untel était « triste parce qu'il voulait voir sa maman », ou qu'untel « avait très peur d'aller à la cantine ». Les résultats obtenus au sein de ma classe semblent ainsi aller dans le sens des études et des lectures mentionnées précédemment.

Toutefois, ces résultats sont à nuancer et il paraît pertinent de prendre en compte le fait que d'autres facteurs que les mises en œuvre effectuées ont pu jouer un rôle dans cette évolution.

Tout d'abord le facteur temps est à prendre en considération. En effet, 18 semaines se sont écoulées entre le relevé de la semaine 0 et celui de la dernière semaine, durant lesquelles les élèves ont grandi, appris à mieux se connaître, intégré les règles de la classe et se sont habitués à travailler ensemble. Ce qui a pu jouer un rôle dans l'apaisement et la diminution des comportements violents.

[31] Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris : Les Arènes.

Ensuite, concernant le protocole de recueil de données et le contexte dans lequel j'ai mené celui-ci. En effet, le relevé de la semaine 0 a été effectué lors de la semaine précédant les vacances de Noël, après une période en classe de 6 semaines, alors que le second relevé a été effectué au retour des vacances de Pâques. Le niveau de fatigue des élèves est nécessairement plus élevé à la veille des vacances qu'au retour de celles-ci, cela a pu avoir un impact sur le nombre élevé de comportements violents en semaine 0. Il aurait peut-être été plus révélateur de réaliser les deux recueils de données dans un contexte similaire. De plus, les données qui ont été relevées ne prennent évidemment en compte que les événements que j'ai observés ou qui m'ont été rapportés. Il n'est donc pas exclu que d'autres événements aient eu lieu, hors de mon champ de vision et dont les élèves ne m'auraient pas fait part. Il serait intéressant de mettre en place un nouveau recueil de données avant la fin de cette année scolaire afin de confirmer ou non cette évolution à la baisse.

Même si ces résultats sont encourageants, le recours à l'expression des émotions par les élèves lors d'un conflit n'est pas automatique ni évident pour eux. Ils le font parce que dans mon rôle de « médiateur » je les invite à le faire. Un travail permettant de systématiser cela, et de l'ancrer dans leurs habitudes serait pertinent à mener, en mettant en place comme je souhaitais le faire, un outil visuel permettant d'identifier facilement les étapes à suivre dans le cadre d'une résolution non violente d'un conflit, sur le modèle des messages clairs par exemple. Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure des élèves de maternelle s'approprieraient cet outil afin de gérer de manière plus autonome leurs conflits. J'ai pu me rendre compte que ma posture était primordiale concernant cela. Il s'agit d'un travail sur soi à mener sur une longue période afin de déconstruire des automatismes ancrés, comme celui de demander à un élève de s'excuser sans chercher à comprendre ce qui l'a poussé à agir de telle ou telle manière. Il a été difficile de résister à cela durant les mises en œuvre, mais je pense qu'il s'agit d'un point fondamental afin de montrer l'exemple aux élèves et de leur apporter une certaine cohérence.

Conclusion

La place à donner par l'école à l'apprentissage de l'expression de ses émotions et au développement de l'empathie est affirmée par les différentes lectures et travaux de recherche mentionnées dans ce mémoire, mais également par les différents textes institutionnels de l'Education Nationale. Cela est un enjeu majeur sur lequel agir dans un objectif d'instauration d'un climat de classe plus serein et donc propice à la réussite de tous et à la diminution des violences scolaires. Montrer à l'élève que ses besoins et ses ressentis sont écoutés tend à

développer un sentiment de confiance au sein de l'école. Même si les résultats obtenus au cours de ce mémoire n'ont pas vocation à être généralisés, ils permettent de montrer qu'un travail en ce sens semble être bénéfique dans le développement d'une communication non-violente entre élèves, donc dans la diminution de comportements violents.

Les mises en œuvre effectuées pour ce mémoire se sont déroulées sur 4 semaines, je suis persuadée de la pertinence d'étendre des situations d'apprentissage semblables au reste de l'année afin de l'ancrer dans le quotidien des élèves. Il serait intéressant de diversifier les temps de parole en instaurant les conseils d'élèves, mentionnés précédemment, mais également des débats philosophiques, propices à l'écoute des autres et à une confrontation d'arguments possiblement discordants.

Outre ces constatations, les recherches et les mises en œuvre effectuées m'ont permis d'interroger et de porter un regard critique sur ma pratique et ma posture d'enseignante auprès de mes élèves tout au long de cette année. Les accompagner au cours de ce processus d'identification et d'expression, être dans une posture d'écoute lors des conflits et non de « punition », vers laquelle je me dirigeais en début d'année, a été riche pour les élèves mais aussi pour moi et très certainement pour ma future pratique professionnelle. Cet apprentissage pour eux, comme pour moi, n'est pas encore acquis mais est en cours de construction et nécessite de continuer le travail amorcé. Le travail et les recherches effectués au cours de ce mémoire ont achevé de me convaincre que développer les compétences psychosociales des élèves est un enseignement tout aussi indispensable et nécessaire que l'enseignement de savoirs plus disciplinaires afin de permettre aux élèves de construire leurs individualités et d'obtenir les clés d'une communication éclairée.

4. Bibliographie

4.1. Ouvrages

Bayada, B. ;Bisot, A-C., Boubault, G, Gagnaire,G. (2010). *Conflit, mettre hors-jeu la violence*. Lyon : Chronique Sociale.

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

Rosenberg, M. (2007). *Élever nos enfants avec bienveillance*. Genève : Editions Jouvence.

Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant*. Paris : Belin.

Zanna, O. ; Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Malakoff : Dunot.

4.2. Article de revue

Brisset, C. ; Moureaux, F. (2011). Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions ? *Carrefours de l'éducation*, (p.51 à 69)

Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (n°80-81), (p. 115 à 122)

Claudon, P. ; Weber, M. (2009). L'émotion, Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, (p.61 à 99)

Debarbieux, E, Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques, 2015, *Education & Formations* (n°88-89)

Lamboy, B ; Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?, *Devenir*

Luis, E ; Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances, *La santé en action* (n°431)

Tornaire, E ; Pons, F. (2019). Les émotions : une ressource pour l'école, *Diversité* (n°195)

4.3. Pages sur internet

Cyrulnik, B, *Vousnousils*, 2020, en ligne https://www.vousnousils.fr/2019/10/21/boris-cyrulnik-laffectivite-favorise-lapprentissage-facile-et-le-plaisir-dapprendre-625819 .

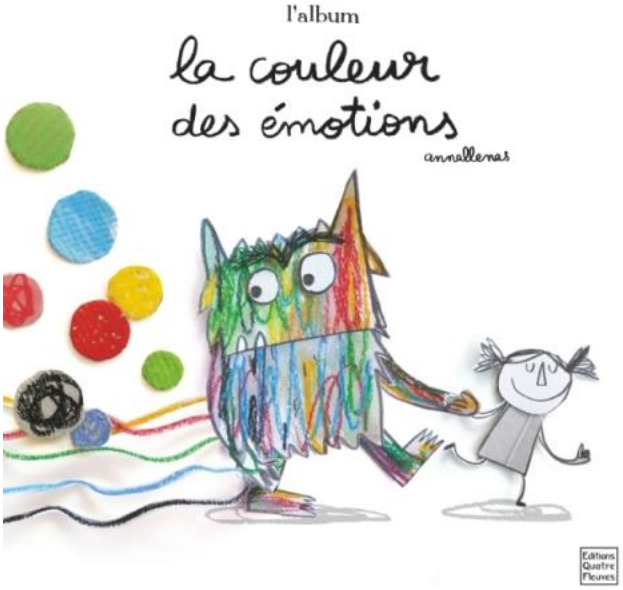
MEN, *Eduscol*, 2015, en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf
MEN, *Eduscol*, Agir sur le climat scolaire à l'école primaire, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf
MEN, Eduscol, *Le « conseil d'élèves en groupe classe » à l'école élémentaire ou au collège*, en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf

4.4. Textes institutionnels

Robine, F, Circulaire n° 2016-045 du 29-3-2016, *« Améliorer le climat scolaire pour une École sereine et citoyenne » : généralisation et structuration des groupes académiques.*
MEN, BO spécial du 26-03-2015 *Programme d'enseignement de l'école maternelle*.

Annexes

Annexe 1 : Llenas, A. (2014). *La Couleur des émotions*. Paris : Editions Quatre Fleuves



Un monstre change de couleur en fonction de ses émotions, mais aujourd'hui il est tout barbouillé. Son amie l'aide à remettre de l'ordre pour qu'il comprenne ce qu'il ressent.

(Résumé disponible sur le site de l'éditeur, Editions Quatre Fleuves)

Annexe 2 : L'affiche des émotions



Annexe 3 : Halte à la bagarre



A qui appartient l'acacia majestueux qui se dresse dans la plaine africaine ? Nico le chacal, Alfred le zèbre et Johnny le singe se le disputent. Chacun a ses raisons… Entre eux, rien ne va plus. Ils sont en colère, très énervés. Le ton monte, monte, monte… Jusqu'à ce que Thérésa, la girafe au grand cœur n'arrive : « Et si c'était l'heure de la trêve ? »

Un bel album, illustré avec finesse et émotion, encadré de pages explicatives pour les parents et les enfants afin de les sensibiliser à la communication non violente.

(Résumé disponible sur le site de l'éditeur, Casterman)

Annexe 4 : Les relevés des comportements violents

Grille d'observation **semaine 0**, avant la mise en œuvre

	Jour 1 (lundi)	Jour 2 (mardi)	Jour (mercredi)	Jour 4 (jeudi)	Jour 5 (vendredi)	Total sur une semaine	Dont PS :	Dont MS :	Dont GS :
Bousculades	4	3	0	3	2	**12**	3	7	2
Coups	3	0	2	2	3	**10**	5	5	0
Griffures	1	1	2	0	1	**5**	0	5	0
Prise de matériel des mains	1	0	0	3	0	**4**	1	3	0
Total	**9**	**4**	**4**	**8**	**6**	**31**	**9**	**20**	**2**

Grille d'observation **dernière semaine**, après la mise en œuvre

	Jour 1 (lundi)	Jour 2 (mardi)	Jour (mercredi)	Jour 4 (jeudi)	Jour 5 (vendredi)	Total sur une semaine	Dont PS :	Dont MS :	Dont GS :
Bousculades	0	0	2	1	1	**4**	3	1	0
Coups	3	1	0	3	0	**7**	3	3	1
Griffures	0	0	0	0	0	**0**	0	0	0
Prise de matériel des mains	0	0	0	1	0	**1**	1	0	0
Total	**3**	**1**	**2**	**5**	**1**	**12**	**7**	**4**	**1**

Résumé

Le conflit peut être défini comme un état d'opposition entre différentes personnes, causé par la divergence de besoins par exemple. Il est considéré comme normal, et même nécessaire, mais il peut mener à des comportements violents. Ce mémoire a pour objectif de s'interroger sur la manière de diminuer les comportements violents lors de conflits entre élèves de maternelle. Il s'agira ici de savoir si mettre en place des outils et situations d'apprentissage leur permettant d'identifier leurs émotions afin de les exprimer, et de développer leur empathie, aboutit à une diminution des comportements violents et donc à une évolution des réponses violentes à un conflit (coups, bousculades,...) vers des réponses non-violentes, reposant sur plus de communication.

Conflict can be defined as an opposition mindset between different persons, that is caused by a divergence of needs for example. Conflict can be considered as normal, even necessary, but can lead to violent behaviours. This thesis's objective is to question the way to decrease violent behaviours during conflicts between pre-school students. In particular to understand if setting up tools and apprenticeship situations will enable them to identify their emotions in order to express themselves, and develop their sense of empathy, but first and foremost will succeed in decreasing violent behaviours, and therefore leading to a change of behaviour towards non violence thanks to better communication.