HAL
open science

La bienveillance : clé d'un climat scolaire apaisé ?

Anaïs Rosset

To cite this version:

Anaïs Rosset. La bienveillance : clé d'un climat scolaire apaisé ?. Education. 2021. dumas-03579514

HAL Id: dumas-03579514

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03579514

Submitted on 18 Feb 2022

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.

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

Année universitaire 2020-2021

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

Mention *Premier degré*

La bienveillance : clé d'un climat scolaire apaisé ?

Présenté par Anaïs ROSSET

Première partie rédigée en collaboration avec Sarah VAGLIO

Mémoire de M2 encadré par Sabine COSTE

REMERCIEMENTS

Pour commencer, je souhaiterai remercier Sabine Coste, ma responsable de mémoire, pour son accompagnement et sa disponibilité tout au long de ce travail.

Je remercie également Sarah Vaglio, avec qui j'ai collaboré pour la rédaction de l'état de l'art, Ludovic Massaria, pour son soutien et son aide lors de la relecture ainsi que l'équipe enseignante de mon école d'affectation pour leurs précieux conseils.

Enfin, cette étude n'aurait pu être menée à bien sans la participation de mes élèves. Ils ont répondu aux questionnaires avec beaucoup de sérieux et ont participé activement aux activités qui leur ont été proposées tout au long de l'expérimentation.

SOMMAIRE

Introduction **1**

ASPECTS THEORIQUES

1. Etat de l'art **2**

1.1. Qu'est-ce que la bienveillance ? 2

1.1.1. Définition de la bienveillance 2

1.1.2. La bienveillance à l'école 3

1.1.2.1. La nécessité de refonder l'école 3

1.1.2.2. La bienveillance dans les textes officiels 5

1.1.3. Les dimensions à prendre en compte 5

1.1.3.1. Dimension intentionnelle 6

1.1.3.2. Dimension interactionnelle 6

1.1.3.3. Dimension affective 6

1.1.3.4. Dimension attentionnelle 7

1.1.4. Les notions associées à la bienveillance 7

1.1.4.1. La motivation 7

1.1.4.2. Le climat scolaire 7

1.1.4.3. Le bien-être 8

1.1.4.4. Les émotions 8

1.1.4.5. « Caring » 9

1.2. Améliorer le climat scolaire 9

1.2.1. L'importance d'avoir un climat scolaire apaisé 9

1.2.2. Agir sur le climat scolaire (les 7 axes) 10

1.2.3. Comprendre et apprendre à gérer ses émotions 11

1.2.4. Le multi-agenda de Bucheton 12

1.2.4.1. Les gestes professionnels 12

1.2.4.2. Les postures professionnelles 13

1.2.5. Lien entre climat scolaire et climat de classe 14

2. Problématique et hypothèses **15**

2.1. Problématique 15

2.2. Hypothèses 15

EXPERIMENTATION

3. Méthode 16

3.1. Participants 16

3.2. Déroulement et mise en œuvre matérielle 16

3.2.1. Recueil de données 16

3.2.1.1. Questionnaire sur le climat de classe 16

3.2.1.2. Questionnaire sur l'expérimentation 18

3.2.1.3. Observations 18

3.2.2. Séquence pluridisciplinaire sur les émotions 18

3.2.2.1. Disciplines concernées 19

3.2.2.2. Création d'une roue des émotions 20

4. Résultats 21

4.1. Questionnaires sur le climat de classe 21

4.1.1. Les conflits au sein de la classe 21

4.1.2. L'impact des conflits sur les conditions de travail 22

4.1.3. L'impact des conflits sur le bien-être des élèves 23

4.1.4. Les émotions ressenties par les élèves 23

4.1.5. La gestion des émotions des élèves 24

4.2. Questionnaire sur l'expérimentation 25

4.2.1. L'intérêt porté à la séquence pluridisciplinaire 25

4.2.2. La gestion des émotions 26

4.2.3. L'utilité de la gestion des émotions 26

4.2.4. Les activités en groupe 27

5. Discussion 28

Conclusion 32

Introduction

Si métier d'enseignant et comportements malveillants sont incontestablement incompatibles, le terme de « bienveillance » est, quant à lui, controversé dans la sphère scolaire. En effet, parents, chercheurs et personnels de l'éducation s'accordent à dire qu'il est inconcevable qu'un enseignant se comporte de façon malveillante envers ses élèves. Toutefois, bien que la bienveillance soit de plus en plus présente dans la communauté éducative avec notamment son apparition dans les textes officiels en 2013, certains acteurs émettent des réserves concernant cette notion. Les critiques qui sont faites à l'égard de ce terme, portent principalement sur le côté flou de ce concept et sur la crainte de tomber dans du laxisme.
Cette controverse m'a poussé à me pencher sur le sujet, d'autant plus que les constats effectués au sein de ma classe dès le début de l'année, concernent ce domaine d'étude.

Affectée dans une école élémentaire de quartier en tant que professeur des écoles stagiaire, j'ai en charge un double niveau composé de 20 élèves (11 CE2 et 9 CM1).
J'ai très rapidement mis en place les règles de vie de la classe, en collaboration avec les élèves, afin d'instaurer un cadre propice au travail. La classe est agréable et les élèves sont impliqués. Toutefois, j'ai remarqué que les petits conflits entre élèves, qui surviennent lors des récréations, étaient de plus en plus récurrents, empiétant ainsi sur le temps de classe et dégradant les conditions de travail. Ma collègue rencontre le même problème lorsqu'elle a la classe en charge. Ces petits conflits, qui peuvent paraître anodins, affectent énormément les élèves. Certains d'entre eux viennent me trouver en larmes pendant ou après la récréation. Il était donc primordial de réagir afin d'apaiser ces tensions et réinstaurer un climat de classe serein. De plus, le projet d'école étant axé sur un séjour scolaire prévu au mois de mai, il était indispensable d'agir afin d'améliorer la situation car il semblait être compliqué de devoir gérer des conflits en plus des responsabilités liées au séjour. C'est pourquoi, j'ai fait le choix d'axer mon mémoire sur la bienveillance. Je souhaiterai ainsi savoir si le climat de classe peut être amélioré en cours d'année grâce à un travail axé sur des dimensions de la bienveillance, que sont émotions et coopération. Pour répondre à cette problématique, je me suis appuyée sur les nombreuses recherches effectuées à ce sujet. La partie théorique porte sur la notion de bienveillance, sur tout ce que cette dernière implique et sur l'importance d'instaurer un climat scolaire serein. La problématique est ensuite reprécisée et les hypothèses sont exposées. La méthode est par la suite présentée et les résultats suivis d'une discussion viennent clôturer ce mémoire.

Aspects théoriques

1. Etat de l'art

1.1. Qu'est-ce que la bienveillance ?

1.1.1. Définition de la bienveillance

Le terme bienveillance est une notion de plus en plus présente dans la sphère éducative. Il est donc important d'en définir les contours.

Etymologiquement, ce mot est issu de la locution latine "bene volens", signifiant "qui veut du bien". Dans le langage courant, ce terme est défini comme étant "une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui" (dictionnaire Larousse). Dans le langage scientifique, plusieurs chercheurs ont tenté de définir ce qu'est la bienveillance.

Selon Passerieux (2015), la bienveillance est une notion large, ce qui laisse place à de nombreuses interprétations. Ainsi, elle affirme que "la bienveillance entraîne à la compassion ou à la complaisance" (2015, p. 2), alors que Bernardin (2013) et Masson (2018) affirment que la bienveillance n'est ni de la compassion ni de la complaisance.

Il est donc difficile de définir ce qu'est réellement la bienveillance. Toutefois, de nombreux chercheurs s'accordent à dire que la bienveillance en milieu scolaire fait référence à une relation à autrui qui serait favorable.

Selon Guegen (2014), la bienveillance est très importante car elle permet au cerveau de l'enfant et de l'adolescent de se développer. Cette notion consisterait à « porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien, et en y veillant ». D'après cette spécialiste de l'enfance, être bienveillant signifie être empathique sans pour autant faire preuve de laxisme. En effet, Masson (2018) écrit dans son livre, qu'il est tout à fait possible d'être bienveillant tout en restant exigeant. De plus, Gueguen (2014) ajoute qu'être bienveillant veut dire ne jamais adresser à l'enfant de paroles humiliantes. Cette idée se retrouve chez Lapeyronnie (2014) qui affirme que la bienveillance est dans un premier temps l'absence d'humiliation. Pour ce sociologue français, la bienveillance passe par « l'intégration des personnels, des enseignants et des élèves dans une communauté éducative » (p. 26) mais également par l'instauration d'un « climat favorable à des relations de confiance et à l'édification de l'estime de soi » (p. 26).

Enfin, Bernardin (2013) ne définit pas précisément le terme de bienveillance mais il déclare qu'elle peut s'exprimer à travers les relations qu'entretient l'enseignant avec ses élèves. Tout d'abord, le professeur est considéré comme étant une figure d'attachement pour l'enfant. Ce

professionnel de l'éducation doit donc être chaleureux et rassurant. De plus, l'enseignant doit adopter une attitude empathique envers ses élèves et ainsi être capable d'imaginer ce que peuvent ressentir les élèves ou bien encore de se mettre à leur place. Enfin être bienveillant, selon Bernardin (2013), signifie avoir des attentes positives envers les élèves et croire en chacun d'eux en les poussant à donner le meilleur d'eux-mêmes afin qu'ils apprennent et qu'ils progressent.

Ainsi, il est possible de retenir que la bienveillance dans le milieu scolaire a une connotation affective. Il s'agit pour l'enseignant d'adopter un comportement empathique qui aura des répercussions positives sur les élèves. Toutefois, il est important que la bienveillance soit accompagnée d'exigences.

1.1.2. La bienveillance à l'école

1.1.2.1. La nécessité de refonder l'école

Instaurer un cadre bienveillant à l'école est devenu une réelle nécessité pour plusieurs raisons.

La première raison est la dégradation du niveau scolaire français. Bien que la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) dans tous les domaines évalués par les enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire), elle n'excelle dans aucune des disciplines et ces résultats tendent à régresser. En effet, le score de la France à l'enquête internationale PIRLS est de 525 en 2001 contre 520 en 2011 (Plumelle, 2013). La France a donc vu son niveau en lecture se dégrader, ce qui la classe loin derrière la moyenne européenne mais également celle de l'OCDE, respectivement à 534 et 538.

Le niveau scolaire français régresse également en mathématiques. En effet, les résultats au test PISA ont diminué de 16 points entre 2003 et 2012, ce qui fait passer la France du groupe des pays les plus performants au groupe des pays qui sont dans la moyenne de l'OCDE. Bonneau (2012) confirme ces constatations dans un rapport en précisant que dans le premier degré, la France est passée du 18ème rang sur 36 pays évalués en 2001 à la 27ème place sur 44 pays en 2006.

De plus, les élèves en difficulté sont de plus en plus nombreux. En effet, l'enquête PISA de 2009 révèle que la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE en compréhension écrite. Toutefois, le nombre d'élèves en peu performants est passé de 15% en 2000 à 20% en 2009, soit une hausse de 5 points d'élèves en difficulté alors que le nombre d'écoliers avec un niveau élevé n'a augmenté que de 1,6 point.

Les mêmes constats sont faits lors de l'enquête PISA de 2012. En effet, les résultats de la France en mathématiques sont également dans la moyenne des pays de l'OCDE. Cependant, le nombre d'élèves performants en 2012 est quasiment identique à celui de 2003 tandis que la part des écoliers en grande difficulté augmente.

La seconde raison pour laquelle il est nécessaire d'instaurer un cadre bienveillant à l'école est l'augmentation des inégalités sociales, territoriales et de genre.

Tout d'abord, Bonneau (2012) affirme qu'en France, les filles sont scolairement plus performantes que les garçons et notamment en compréhension de l'écrit. En effet, PISA 2009 nous révèle que dans ce domaine, la différence de niveau entre les deux sexes est plus élevée en France que dans les autres pays de l'OCDE. De plus, cet écart a augmenté entre 2000 et 2009, passant de 29 à 40 points.

Bonneau (2012) ajoute qu'il existe en France des inégalités territoriales. En effet, l'offre de formation peut varier d'un établissement ou d'une académie à l'autre. En outre, les participations financières accordées par les collectivités territoriales ne sont pas régulées par l'Etat et diffèrent donc selon le territoire. Ces différences d'aides contribuent à augmenter les inégalités territoriales.

Par ailleurs, la France doit faire face à de fortes inégalités sociales. Elle est l'un des pays de l'OCDE où le milieu socio-économique des élèves influe fortement sur les résultats scolaires. La France est le pays dans lequel la corrélation entre milieu familial et réussite scolaire est la plus élevée en mathématiques. En effet, lorsque l'indice "PISA de statut économique, social et culturel" augmente d'une unité en 2012, les résultats dans cette discipline augmentent de 57 points contre une moyenne de 39 points dans les pays de l'OCDE. De plus, ces inégalités sociales se sont creusées entre 2003 et 2012, passant de 43 à 57 points.

Une diminution du bien-être en milieu scolaire constitue également une raison pour laquelle il est nécessaire de refonder l'école afin qu'elle soit bienveillante. D'après les résultats PISA de 2009, la moitié des élèves interrogés estiment que les enseignants ne sont pas assez vigilants concernant leur bien-être. L'enquête PISA de 2012 révèle quant à elle que les élèves français font partie des écoliers les plus anxieux de l'OCDE et notamment en mathématiques. Les résultats de l'étude menée par Guimard et al. (2015) confirment ces constats au sujet du bien-être des élèves. En effet, cette recherche révèle que les élèves se sentent globalement bien à l'école et qu'ils entretiennent des relations positives avec tous les membres de la communauté éducative. Toutefois, ils dénotent un manque d'encouragement et d'explication lorsque les tâches sont difficiles, ce qui contribue à la diminution de leur bien-être. Bonneau (2012) ajoute que le bien-être à l'école en France tend à reculer par rapport aux autres pays de l'OCDE.

Par conséquent, il est possible d'affirmer que le système scolaire français se dégrade car le niveau scolaire régresse. En outre, les inégalités sociales, territoriales et de genre augmentent et le bien-être à l'école diminue. Pour toutes ces raisons, il était donc nécessaire de refonder l'école.

1.1.2.2. La bienveillance dans les textes officiels

En réponse à ces constatations, l'ancien ministre de l'Education Nationale, Vincent Peillon, a promulgué la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République le 8 juillet 2013 (Loi, 2013). Elle a pour principaux objectifs d'élever le niveau scolaire des élèves et de réduire les inégalités sociales entre eux. Pour y parvenir, l'accent est mis sur l'éducation prioritaire. En outre, il est essentiel que les élèves puissent s'épanouir et apprendre dans de bonnes conditions. C'est pourquoi cette loi préconise l'instauration d'un climat scolaire serein. Ce terme est étroitement lié à la bienveillance. Cette notion fait alors son entrée dans les textes officiels. En effet, la circulaire de rentrée de 2014 fait de la bienveillance un de ses 4 grands axes prioritaires pour l'année 2014-2015. De plus, ce terme fait également partie des 6 priorités présentes dans le « référentiel pour l'éducation prioritaire » depuis 2014. La bienveillance apparaît dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Parmi les compétences communes à tous les enseignants, la compétence « P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » suppose que les enseignants installent avec les élèves « une relation de confiance et de bienveillance ».

Le programme d'enseignement du cycle 1 précise depuis 2015 que « l'école maternelle est une école bienveillante ».

La bienveillance ne s'applique pas seulement aux personnels de l'éducation. Les élèves doivent eux aussi faire preuve de bienveillance. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, la bienveillance relève du domaine 3, portant sur la formation de la personne et du citoyen. En effet, il est stipulé que les élèves doivent être capables de « faire preuve d'empathie et de bienveillance ». De plus, dans les programmes d'enseignement du cycle 2 et 3, le terme de bienveillance apparaît également et concerne plus particulièrement les élèves.

1.1.3. Les dimensions à prendre en compte

Dans un de ses articles, Réto (2017) évoque 4 dimensions qui constituent la bienveillance et qui sont liées entre elles.

1.1.3.1. Dimension intentionnelle

Dans l'article de Réto (2017) la première dimension à prendre en compte est la dimension intentionnelle. Le bien des enfants à l'école fait partie du prescrit institutionnel, c'est-à-dire qu'il fait partie de la volonté des enseignants de les accompagner dans leur évolution. L'utilisation de la bienveillance est une responsabilité de l'enseignant par rapport à l'enseignement. C'est donc bien un devoir professionnel pour l'enseignant.

1.1.3.2. Dimension interactionnelle

Cette dimension, définie par Postic (1979 ; cité par Réto, 2017), correspond à une dimension relationnelle, avec les différentes positions des élèves et des enseignants. L'enseignant a un double rôle, car il est adulte et professeur par rapport à l'enfant qui est son élève. Il est donc possible de retrouver l'autorité du maître vis-à-vis de son élève. Cette autorité permet de créer un cadre de travail sécurisant, qui va permettre à l'enseignant d'exercer des gestes professionnels bienveillants. Ainsi les élèves pourront se placer dans une posture d'apprentissage. L'autorité doit être reconnue par les élèves. La bienveillance doit évidemment faire partie intégrante de cette autorité. C'est elle qui va permettre de construire une relation bilatérale entre l'autorité qu'exerce l'enseignant sur ses élèves, et la bienveillance qui va engendrer cette dimension interactionnelle.

1.1.3.3. Dimension affective

La bienveillance doit évidemment montrer une certaine affection, mais celle-ci doit rester exigeante et ferme. Plusieurs recherches en neurosciences, notamment celle d'Hamlin, Wynn et Bloom (2010) sur les effets de la bienveillance sur les jeunes enfants de 3 mois ont prouvé les résultats de la bienveillance au niveau cognitif. Cette bienveillance va permettre un meilleur apprentissage.

L'enseignant lui-même doit pouvoir être capable d'analyser ses émotions et être en mesure de les gérer correctement pour ne pas les laisser l'influencer. Elles ne doivent pas interagir avec les relations qu'il a avec les élèves. Cette dimension affective de la bienveillance joue également un rôle dans la gestion des émotions des élèves, qui elles, doivent être reconnues et admises.

L'enseignant doit donc apprendre à contrôler ses émotions et à garder une retenue liée à son rôle de professeur.

1.1.3.4. Dimension attentionnelle

Prairat (2015 ; cité par Réto, 2017) définit la présence éthique comme une manière d'être. L'enseignant doit être présent pour son entourage et pour lui-même. Il rappelle également le principe d'hospitalité (Prairat, 2012 ; cité par Réto, 2017) qui est selon-lui prioritaire à l'autorité sur une classe. La bienveillance va ainsi se caractériser dans cette dimension par l'attention à l'autre et par la vigilance portée aux enfants, ce qui va permettre une relation stable et bienveillante entre enseignant et élève.

Mais dans ces relations et dans cette dimension, il faut considérer le contexte, qui va être propre à chaque situation car tous les individus sont différents. Il faut donc prendre en compte chacun d'entre eux avec sa sensibilité, mais également les élèves dans leur globalité.

1.1.4. Les notions associées à la bienveillance

1.1.4.1. La motivation

La motivation joue un rôle clé dans l'éducation. En effet, elle présente de nombreux intérêts dans le cadre éducatif : elle permettrait de réduire l'échec scolaire (Thélot 2004) et de mieux réussir dans les domaines de son choix.

Fenouillet (2010) définit la motivation, sur son site internet, comme étant « une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». Il faut alors discerner deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Lorsqu'un individu s'engage dans une activité pour son intérêt et sa satisfaction, il s'agit de motivation intrinsèque. Dans le cas où la réalisation de la tâche est motivée par les conséquences qu'elle entraîne, la motivation de l'individu est alors extrinsèque.

1.1.4.2. Le climat scolaire

Depuis les années 50, le climat scolaire fait l'objet de nombreuses recherches. Les définitions sont donc nombreuses mais il est difficile d'en donner une précise et universelle car le concept de climat scolaire est flou. Toutefois, il est possible de s'appuyer sur celle du National School Climate Center (2007 ; citée par Masson, 2018, p. 129) : « le climat est basé sur les expériences des membres de la communauté scolaire et reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques de leadership et les structures organisationnelles qui composent la vie de l'établissement ». Cette notion ne concerne donc pas seulement les enseignants et le personnel éducatif mais elle intègre tous les partenaires de l'école tels que les parents.

Debarbieux et al. (2012) précisent qu'il ne faut pas confondre la sécurité et le climat scolaire, bien que ces deux notions soient étroitement liées. Les auteurs ajoutent que le climat scolaire est composé de cinq éléments : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique, le sentiment d'appartenance.

Dans une interview accordée à Nathalie Anton, Jonathan Cohen (co-fondateur et président du National School Climate Center) se confie sur le sujet. Selon lui, pour qu'un climat scolaire soit positif, il faut que les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, aussi bien sur le plan social qu'émotionnel et physique. Cela est rendu possible lorsque des normes, des valeurs et des attentes sont fixées et respectées par tous.

Il sera possible de voir par la suite (section 1.2.1) que l'instauration d'un climat scolaire apaisé est primordiale pour plusieurs raisons.

1.1.4.3. Le bien-être

Murat et Simonis-Sueur (2015) proposent une définition du bien-être à l'école dans l'avant-propos d'une revue de l'Education Nationale.

Selon eux, « le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire ».

Guimard et al. (2015) indiquent quant à eux que le bien-être des enfants à l'école est essentiel à leur développement. Cette notion doit donc être intégrée à la formation des élèves. En effet, il ne suffit pas d'enseigner des savoirs et faire acquérir des compétences disciplinaires. Les multiples apprentissages doivent également permettre de développer le potentiel de chaque élève, de le faire s'épanouir pour qu'il puisse par la suite entrer pleinement dans sa vie d'adulte et de citoyen.

1.1.4.4. Les émotions

Dans son ouvrage, Julien Masson (2018) cite Baumeister, Vohs, DeWall et Zhang (2007) pour définir les émotions : « état de conscience, caractérisé par des changements physiologiques, et c'est un phénomène unitaire » (p. 153). Dans l'étude citée, Masson explique que les individus expriment des comportements, qui peuvent potentiellement engendrer des émotions chez d'autres personnes. Cette émotion ressentie va être analysée cognitivement, par rapport aux répercussions que le comportement a générées. En fonction de ces répercussions, l'individu fera évoluer son comportement, ou le modifiera, lors de futures actions. Toute cette analyse est stockée dans la mémoire de l'individu, qui pourra alors utiliser ce résidu affectif lors d'une future situation similaire.

L'émotion ne va pas initier un comportement, mais est en réalité traitée dans l'objectif de déclencher un comportement. Pour résumer, les émotions sont des expériences de courte durée qui produisent des changements coordonnés dans les pensées, les actions, les réponses physiologiques des personnes.

Les élèves, notamment à la maternelle, se retrouvent confrontés à des émotions qui peuvent parfois les submerger, sans arriver à les comprendre et à les exprimer. Ils n'arrivent pas à analyser leur ressenti, les causes de leur colère, de leur tristesse… Or l'expression de ses émotions et la gestion de celles-ci est indispensable pour le développement de l'enfant. Un enfant qui est perturbé émotionnellement ne pourra pas réaliser correctement ses apprentissages, comme le rappelle Julien Masson dans son ouvrage (2018).

Le fait d'avoir un climat apaisé en classe peut aider les élèves à s'apaiser au niveau de leurs émotions, et de se sentir bien dans l'environnement qu'est la classe.

Cette notion des émotions et de l'apprentissage de leur gestion se retrouve dans le programme du cycle 1, de juillet 2020, dans la partie « 3.2. Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe », ce qui montre son importance dans le développement de l'enfant. Du cycle 2 au cycle 4, le travail sur les émotions est de nouveau cité dans les programmes, dans le cadre de leur identification et de leur gestion en Enseignement Moral et Civique. La répétition de cette notion prouve l'importance de celle-ci lors des années d'apprentissage des élèves.

1.1.4.5. « Caring »

Tronto (2009) explique que cette notion de "care" peut être séparable en quatre phases : la première phase, "caring about", lorsque les besoins des individus sont identifiés et formulés, "taking care of" quand les besoins des individus sont pris en charge et pris en compte, "care giving" qui correspond à la mise en œuvre effective de cette notion et "care receiving" qui amène à la réponse que va donner le destinataire du "caring".

1.2.Améliorer le climat scolaire

1.2.1. L'importance d'avoir un climat scolaire apaisé

Il existe plusieurs raisons pour lesquelles il est primordial d'instaurer un climat scolaire apaisé. Le guide de l'Education national sur le climat scolaire (2013) en évoque quatre : l'amélioration de la réussite scolaire, la réduction des inégalités, la baisse de la victimation et l'amélioration du moral des élèves et des enseignants.

Tout d'abord, étudier dans un climat scolaire apaisé peut avoir un impact sur la réussite scolaire car les élèves sont plus motivés et impliqués dans leur travail. Gaudonville (2017) va dans le même sens en affirmant qu'il existe un lien de corrélation significatif entre les performances

scolaires des élèves et leur qualité de vie à l'école. L'auteure ajoute, en s'appuyant sur les recherches de Verkuyten et Thijs (2002), qu'un climat scolaire serein permet d'améliorer la qualité de vie à l'école. Par conséquent, les élèves réussissent mieux lorsqu'ils étudient dans un climat scolaire positif et ce, quel que soit leur sexe ou leurs conditions de vie (Miller et al., 2003 ; cités par Gaudonville 2017).

Un climat scolaire apaisé peut également réduire les inégalités sociales. Selon Astor, Benbenishty & Estrada (2009) cités par Debarbieux et al. (2012), les effets négatifs du contexte socio-économique sur la réussite scolaire peuvent être atténués par un climat scolaire de bonne qualité. En effet, un climat scolaire serein passe par de bonnes relations avec les autres enfants mais aussi avec les enseignants et le personnel de l'école. Ainsi, le soutien reçu par les élèves défavorisés de la part de leurs pairs et de leurs professeurs, permet de compenser le soutien de leur famille qui peut parfois ne pas suffire (Florin et Guimard, 2017). Il est donc indispensable que les relations entre tous les membres de l'école (élèves, enseignants, personnel) soient fortes et positives.

Un climat scolaire apaisé peut également limiter les actes violents à l'école. Debarbieux et al. (2012) affirment qu'il existe un lien incontestable entre le climat scolaire et la violence à l'école. Ils précisent, en s'appuyant sur les recherches de différents auteurs, qu'un climat scolaire serein permet de réduire la victimation et le harcèlement. En effet, lorsque les élèves se sentent appartenir à un groupe et lorsqu'ils s'entendent bien avec les autres membres de l'école, le recours à la violence est plus rare.

Enfin, un climat scolaire apaisé améliore le moral des élèves et des enseignants. Dans un premier temps, lorsque les écoliers se sentent bien dans leur école, leur sentiment de bien-être est plus élevé. Ils sont alors moins stressés, moins isolés et possèdent ainsi un meilleur moral. Par conséquent, les comportements à risque pour la santé sont moins fréquents chez ces élèves (Florin & Guimard, 2017). Dans un second temps, ces écoliers sont également moins susceptibles d'être victimes de dépression ou même d'idées suicidaires (De Pedro 2012, 2012 ; cité par Debarbieux et al., 2012). En outre, le climat scolaire agit aussi sur le moral des enseignants. En effet, lorsque le climat est de bonne qualité, les enseignants prennent plus de plaisir à enseigner et ils reçoivent davantage de soutien de la part du chef d'établissement (Debarbieux et al., 2012). Ainsi, leur moral est meilleur.

1.2.2. Agir sur le climat scolaire (les 7 axes)

Les 7 axes permettant d'agir sur le climat scolaire sont rappelés dans le guide de l'Education national sur le climat scolaire (2013).

Le premier axe prend en compte les stratégies d'équipe mises en place. Les personnels de l'école doivent agir comme une équipe, en collaboration complète sur les disciplines, les décisions, les projets… L'importance de cette coopération est évoquée dans le Référentiel de Compétences avec la compétence 10 « C.10. Coopérer au sein d'une équipe » et la compétence 11 « C.11. Contribuer à l'action de la communauté éducative ».

Le deuxième, la justice scolaire, prend en compte les différentes règles instituées dans l'école et dans la classe. Les sentiments de justice et d'injustice y sont également liés. Le cadre posé en classe s'y rapporte.

Le troisième, pédagogie et coopération, est primordial car il inclut la coopération entre les élèves, que la bienveillance permet de développer. Les élèves doivent être vus comme des acteurs de leur éducation et vont ainsi collaborer entre eux pour développer au mieux leurs compétences. Cette coopération va permettre un meilleur engagement des élèves dans la tâche et en conséquence augmenter leur motivation.

Le quatrième axe porte sur la prévention des violences et du harcèlement et est indispensable pour établir un bon climat scolaire. Plusieurs types de prévention peuvent être réalisés en classe et dans l'école.

La co-éducation correspond quant à elle au cinquième axe. L'éducation des élèves doit inclure les parents, grâce à la communication entre l'école et ceux-ci, la mise en commun des informations et leur accueil dans l'école lors de certaines occasions, lorsque cela est possible. La compétence 12 « C.12. Coopérer avec les parents d'élèves » du Référentiel de Compétences évoque cette co-éducation.

Le sixième axe, les pratiques partenariales, est également évoqué dans le Référentiel de Compétences « C.13. Coopérer avec les partenaires de l'école ». L'ensemble de la communauté éducative peut collaborer avec des associations ainsi que les collectivités territoriales. Ces différentes collaborations peuvent permettre de mettre en place des projets variés.

Le dernier axe prend en compte la qualité de vie à l'école. Cette qualité de vie englobe différents éléments, tous reliés dans le but d'améliorer le climat scolaire : le bien-être des élèves, leur sentiment d'appartenance à l'école, les espaces dans l'école…

1.2.3. Comprendre et apprendre à gérer ses émotions

Le cerveau humain évolue tout au long de la première partie de la vie, jusqu'à environ 25 ans, comme l'évoque Masson (2018). Les neurosciences ont prouvé que les périodes de l'enfance puis de l'adolescence sont essentielles pour les apprentissages, et que le cerveau dispose alors d'une grande plasticité.

Il est donc primordial que les élèves apprennent dès le plus jeune âge à gérer leurs émotions et surtout à les identifier et à les comprendre. Un document de l'académie de Toulouse (Vertès, 2020) explique, en s'appuyant sur les travaux de Maslow, qu'une meilleure gestion des émotions amènerait un meilleur climat scolaire. Comme l'explique Claeys Bouuaert (2013), une éducation émotionnelle et sociale comprend l'apprentissage de la gestion et de la compréhension des émotions, les siennes et celles d'autrui, le fait d'avoir de l'empathie pour les autres… Elle permet le développement personnel. Elle se réalise ainsi tout au long des années de scolarité des élèves. L'intelligence émotionnelle, qui a connu un essor au niveau des recherches ces dernières années, consiste à comprendre correctement ses émotions et celles des autres, pour ainsi mettre en place une communication fonctionnelle. Goleman (2014) évoque 5 compétences qui forment ainsi l'intelligence émotionnelle : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les compétences sociales. Ces différentes compétences vont impacter la vie de chacun, dans ses relations avec les autres et avec soi-même. Apprendre à maîtriser et à gérer ses émotions va donc entraîner une multitude de répercussions, qui auront un impact positif sur le devenir de l'enfant et lui permettront de mieux se construire.

1.2.4. Le multi-agenda de Bucheton

1.2.4.1. Les gestes professionnels

Le multi-agenda, qui est un outil pour analyser le travail des professeurs dans sa globalité, a été créé par Dominique Bucheton, qui réalise des recherches en didactique. Ce modèle est basé sur 5 préoccupations (Bucheton et Soulé, 2009), dont une centrale : les objets de savoir.

Ces différentes préoccupations permettent à l'enseignant d'analyser ses pratiques pour pouvoir ainsi construire et développer des gestes professionnels adaptés. Ces gestes professionnels sont des gestes de structuration. La préoccupation principale doit être l'apprentissage des savoirs, mais quatre autres préoccupations sont à évoquer et à appliquer dans les pratiques.

Le premier, le pilotage, va consister à gérer les différentes contraintes engendrées par une situation de classe : tout ce qui a trait aux dimensions spatiotemporelles.

Le second invariant, le tissage, va impliquer de donner du sens à la situation ainsi qu'au savoir visé à travers celle-ci. Il faut prévoir les différentes transitions entre les parties, l'entrée en matière de chaque situation...

L'étayage, qui est la troisième préoccupation, va prendre en compte les différents gestes que l'enseignant va réaliser pour aider l'élève dans cette situation : le soutenir, vérifier les réponses...

La dernière préoccupation, l'atmosphère, va amener l'enseignant à se positionner de manière à rendre le dialogue possible. La gestion de cette atmosphère doit conduire à la mise en place d'une situation où le climat de classe va être propice aux apprentissages et à l'engagement des élèves. En effet, la gestion de cette atmosphère signifie également gérer les conflits, installer et entretenir un climat de classe apaisé et propice aux apprentissages.
Ces gestes, d'après Dominique Bucheton, sont difficiles à acquérir et à mettre en place chez les enseignants débutants.

1.2.4.2. Les postures professionnelles

La notion de posture est la manière dont une personne va s'emparer d'une tâche. Ce sont des gestes, cognitifs ou langagiers, qui vont permettre de résoudre un problème. Ces postures sont acquises progressivement par un enseignant débutant, par l'expérience. Bucheton et Soulé (2009) citent plusieurs postures qu'un enseignant va avoir lors de certaines situations. Ces postures peuvent évidemment changer au cours de la tâche réalisée. Chez l'enseignant, il est possible d'identifier 6 postures :
La première posture, celle d'enseignement, va se mettre en place lorsque l'enseignant va expliquer et structurer les savoirs qu'il veut inculquer aux élèves. Pour cela, il peut également réaliser des démonstrations. La place du métalangage y est primordiale. Cette posture est employée lors de situations spécifiques.
La posture de contrôle quant à elle, apparaît lorsque l'enseignant instaure un cadre précis. Elle se caractérise par le pilotage serré de tout le groupe, qui doit avancer au même rythme. L'atmosphère est souvent tendue.
La posture de lâcher-prise s'installe lorsque l'enseignant laisse les élèves expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Les élèves sont responsables de leur travail, et peuvent réaliser facilement les tâches que l'enseignant leur a données. Cette posture est pour les élèves une marque de confiance de la part de leur enseignant.
Lorsque l'enseignant va aider de manière ponctuelle, cela correspond à une posture d'accompagnement. Il laisse alors le temps aux élèves de travailler. Il n'intervient pas ou très peu et va guider les élèves individuellement ou collectivement en fonction des besoins.
L'enseignant se place dans une posture de contre-étayage, lorsque qu'il va faire une tâche à la place de l'élève dans le but d'avancer plus rapidement.
La dernière posture est celle du magicien, lorsque l'enseignant utilise différents jeux, parle de manière théâtrale, pour capter l'attention des élèves. Dans cette posture, le savoir n'est pas nommé ni construit.

Tout comme pour l'enseignant, il existe six postures chez l'élève. Ces postures vont permettre d'analyser leur investissement dans les différentes tâches effectuées.
La posture de refus est observée lorsque l'élève refuse de faire les tâches demandées, d'apprendre. Elle est souvent liée à des problèmes d'ordre identitaire, psychoaffectif…
Lorsque l'élève s'engage dans une tâche sans réfléchir à son sens, il se place dans une posture première. La posture réflexive se met en place lorsque l'élève agit par rapport à une tâche en comprenant les objectifs de sa réalisation. Il doit arriver à revenir sur l'action réalisée, pour pouvoir analyser ce qu'il a fait. La posture scolaire est quant à elle observable lorsque l'élève réalise ce qu'attend l'enseignant, pour pouvoir rentrer dans les normes scolaires attendues.
Quand l'élève tente de détourner la tâche, de la transformer à sa guise, il se place dans une posture ludique créative. La dernière posture, la posture dogmatique, apparaît lorsque l'élève n'est pas intéressée par l'activité et répète « je sais déjà ».

1.2.5. Lien entre climat scolaire et climat de classe

Il existe un lien étroit entre le climat scolaire et le climat de classe. Dans l'éditorial du mémento « Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre les élèves » (2015), Florence Rabine affirme que le climat de classe et d'établissement déterminent le climat scolaire. Ainsi, le climat de classe serait une composante du climat scolaire.

Les auteurs du mémento ajoutent qu'un climat de classe serein passe par une bonne coopération et des relations saines entre les élèves ainsi que par l'instauration d'un cadre sécurisant et d'une organisation propice au travail. Cette idée rejoint la pensée de Caron (1994) qui définit le climat de classe comme étant « l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre » (p.100).

Par conséquent, agir sur le climat de classe permettrait en partie d'améliorer le climat de scolaire. Il est donc fondamental d'instaurer un climat de classe serein.

2. Problématique et hypothèses

2.1. Problématique

Il a été constaté en début d'année que de nombreux conflits avaient lieu entre les élèves, ce qui rendait l'ambiance de classe parfois pesante. Or, il faut rappeler que le climat scolaire dépend en partie du climat de classe. De plus, l'instauration d'un climat scolaire apaisé est primordial pour plusieurs raisons déjà citées précédemment. C'est pourquoi il était essentiel d'agir afin d'apaiser les tensions au sein de la classe. Le choix a été fait de travailler sur la gestion des émotions et la coopération, deux dimensions en lien avec la bienveillance, afin de tenter de réduire les conflits en classe.

Un travail sur des dimensions de la bienveillance que sont émotions et coopération permet-il d'améliorer le climat de classe et ainsi avoir un impact positif sur les élèves ?

2.2. Hypothèses

Hypothèse 1 : Le climat scolaire peut être amélioré au cours de l'année

Hypothèse 2 : la gestion des émotions va contribuer à apaiser le climat de classe

Hypothèse 3 : Les activités en groupe sont un moyen de réduire les conflits au sein de la classe

Hypothèse 4 : Une réduction des conflits peut avoir des effets positifs sur le bien être des élèves

Hypothèse 5 : Une réduction des conflits peut avoir des effets positifs sur les apprentissages des élèves

Expérimentation

3. Méthode

3.1. Participants

L'étude menée pour ce mémoire s'est déroulée dans une classe de CE2/CM1. Cette dernière est située dans une école publique composée de 6 classes et accueillant des enfants de milieux socio-culturels divers. La classe sur laquelle porte l'étude compte 20 élèves âgés de 8 à 9 ans. Lors de la rentrée de septembre, les enfants se connaissaient déjà pour la plupart puisque seulement 3 élèves étaient dans un autre établissement l'année précédente. Le groupe est hétérogène à différents niveaux. Tout d'abord, il est composé de 11 CE2 et 9 CM1. De plus, les filles sont au nombre de 11 et les garçons de 9. Enfin, l'origine socio-culturelle des élèves est également hétérogène car 6 sont issus d'un milieu défavorisé, 9 font parties de la classe moyenne et 5 ont des origines socio-culturelles plus aisées. Par ailleurs, 6 élèves sont en grandes difficultés scolaires et un écolier est suivi par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) pour des troubles du comportement.

3.2. Déroulement et mise en œuvre matérielle

Pour mener à bien cette étude, un premier questionnaire a été distribué aux élèves afin de recueillir des informations concernant leur point de vue sur le climat de la classe. A partir des réponses obtenues, une séquence pluridisciplinaire portant sur les émotions et intégrant des ateliers de coopération a été élaborée pour tenter d'améliorer le climat de classe. De plus, un autre questionnaire a été créé afin d'analyser les effets de l'expérimentation sur les élèves. Enfin, le questionnaire initialement proposé aux élèves a été de nouveau diffusé au sein de la classe dans le but d'étudier une éventuelle évolution du climat de classe.

3.2.1. Recueil de données

3.2.1.1. Questionnaire sur le climat de classe

<u>Présentation du questionnaire</u> (annexe 1)

Le questionnaire diffusé la première fois est composé de 10 questions dont 6 concernent la façon dont se sentent les élèves dans la classe et 4 portent sur les conflits qui interviennent entre les élèves de la classe. Des mots simples ont été utilisés pour simplifier la tâche.

Ce questionnaire est resté le même lors de la deuxième diffusion, à une exception près. En effet, une question supplémentaire a été ajoutée (question 11). Elle permet aux élèves de donner leur avis sur l'évolution du nombre de conflits au sein de la classe.

Types de questions

Ce questionnaire est composé de questions fermées mais aussi de questions ouvertes.

- Les questions fermées : elles facilitent la collecte et l'analyse des réponses. Parmi ces questions fermées, certaines sont binaires (question 2, 5, 6, 7, 8 et 11). Elles peuvent être utiles lorsque les questions sont précises. Toutefois, ce genre de question n'est pas suffisant pour créer un questionnaire. D'autres questions fermées mais d'un autre genre viennent alors compléter le formulaire. En effet, une question à choix multiple à réponse unique (question 3) est posée aux participants. Elle permet de les guider en leur proposant plusieurs réponses possibles. Il suffit alors aux personnes interrogées de choisir l'option qui leur correspond le mieux. De plus, des questions à échelle de qualité (question 1) et de fréquence (questions 4, 9 et 10) sont également utilisées dans ce questionnaire. Ce sont des questions fermées qui permettent aux participants d'être précis dans leur réponse du fait de la nuance des propositions. De plus, les choix possibles sont au nombre de 4 car un nombre pair d'options exclut les « choix neutres » et oblige donc les individus à trancher.
- Les questions ouvertes : dans ce questionnaire, elles permettent d'apporter des précisions et d'approfondir les réponses aux questions 1, 3, 4 et 5. Le but de ce questionnaire est avant tout d'aider les élèves à se sentir mieux et à réduire les conflits. Il est donc important de partir de leur représentation et de leur ressenti pour construire des activités qui répondent à leurs besoins. De plus, les questions ouvertes donnent plus de liberté aux participants or ce questionnaire n'a pas pour objectif de dénoncer un ou des camarades ni de régler ses comptes par l'intermédiaire de ce formulaire. C'est pourquoi les questions ouvertes sont moins nombreuses et elles sont utilisées uniquement pour préciser certaines questions fermées.

Les questions fermées permettent donc d'effectuer des statistiques et de mieux analyser les résultats obtenus tandis que les questions ouvertes ont pour but de comprendre ce que les élèves pensent et ressentent personnellement.

Conditions de diffusion

Le questionnaire a été diffusé une première fois en décembre. Le programme du dernier vendredi avant les vacances de février a été réfléchi de sorte que les élèves passent l'après-midi dans la bonne humeur. De plus, le temps pluvieux de ce jour n'a pas permis de faire l'accueil des élèves après le repas dans la cour de récréation. Les enfants se sont donc rendus directement

dans la classe, évitant ainsi l'apparition de nouveaux conflits. L'ambiance était donc joyeuse et légère, les élèves paraissaient apaisés et les conflits de la veille mis de côté. Ainsi, il s'agissait d'un moment propice à la diffusion du questionnaire. Ce dernier a été accompagné d'explications et d'une lecture des questions par l'enseignante. En effet, il était important que les élèves sachent pourquoi ils devaient répondre à ces questions et à quoi les réponses serviraient. De plus, il était nécessaire que les enfants comprennent le sens des questions.

La deuxième diffusion du questionnaire a eu lieu en avril, au terme de la séquence interdisciplinaire. Le formulaire a été distribué au retour de la pause déjeuner, un jour où aucun conflit n'a été observé le matin. Les questions ont été lues collectivement puis les élèves ont eu un moment pour répondre.

3.2.1.2. Questionnaire sur l'expérimentation

Un second questionnaire a été élaboré (annexe 2). Celui-ci porte sur la séquence disciplinaire effectuée en classe et sur les activités en groupe. Il a été distribué la semaine qui a suivi la fin du travail sur les émotions. Il est composé de 9 questions fermées, dont 6 binaires (questions 3, 4, 5, 6, 7 et 9) et 3 à échelle de qualité (questions 1, 2 et 8). Les questions 5 et 8 sont complétées par une question ouverte qui permet aux élèves d'expliquer leur choix.

L'intérêt de faire passer ce questionnaire est d'analyser si le travail sur les émotions a été utile pour les élèves, s'ils le mettent en application mais aussi si la coopération peut avoir des effets sur le climat de classe.

3.2.1.3. Observations

Des observations portant sur les conflits survenant entre les élèves ont été faites par l'enseignante et viennent compléter les résultats des questionnaires. Les conflits apparus chaque jour sont inscrits sur un journal de bord qui par la suite a été présenté sous forme de tableau (annexe 3). Cela permet d'avoir une trace de la fréquence, de l'intensité des problèmes et des conséquences sur les élèves concernés.

3.2.2. Séquence pluridisciplinaire sur les émotions

Au vu des résultats du premier questionnaire sur le climat de classe (cf. section 3), agir sur le climat de classe s'est présenté comme étant une nécessité. Une séquence pluridisciplinaire portant sur les émotions et la gestion de celles-ci a donc été élaborée. Les enfants ont découvert cette notion à travers des séances d'Enseignement moral et civique (EMC), d'Education physique et sportive (EPS), de français et d'anglais (annexe 4). Des activités en groupe ont été intégrées à ce travail et une roue des émotions a été créée. Cette séquence a débuté au retour

des vacances de février. Elle s'est étalée sur 6 semaines et s'est conclue par un après-midi « jeux » autour des émotions.

3.2.2.1. Disciplines concernées

La séquence portant sur les émotions est interdisciplinaire. Cette notion a donc été travaillée à travers plusieurs disciplines.

Enseignement moral et civique (EMC)

L'EMC est la discipline centrale de ce travail pluridisciplinaire. La séquence (annexe 5), composée de 5 séances, permet de travailler les dimensions « Culture de la sensibilité » et « Culture de l'engagement » des programmes de cycles 2 et 3. Les élèves vont, à travers cette discipline, découvrir ce qu'est une émotion, prendre conscience de l'importance de savoir les contrôler et réfléchir à des techniques pour y parvenir. Le but de cette séquence d'EMC est donc de transmettre aux élèves les connaissances nécessaires afin qu'ils puissent par la suite les appliquer pour mieux gérer leurs émotions.

Par ailleurs, des activités en groupe sont proposées à plusieurs reprises afin de renforcer la coopération et le sentiment d'appartenance au groupe classe de chacun.

Education physique et sportive (EPS)

La séquence d'EPS (annexe 6), composée initialement de 5 séances, porte sur les 4 émotions principales que sont la joie, la tristesse, la colère et la peur. Chaque séance se déroule de la façon suivante : entrée individuelle dans la danse, jeux en binôme ou en groupe pour découvrir les gestes associés à l'émotion en question, création d'une courte chorégraphie en groupe sur l'émotion du jour puis représentation de la production devant le reste de la classe. Il est possible de prolonger cette séquence en envisageant d'élaborer un mini spectacle qui sera par la suite présenté aux autres élèves de l'école.

A travers cette séquence, les élèves vont apprendre à exprimer leurs émotions et leurs sentiments grâce au langage du corps. Pour les élèves qui n'osent pas prendre la parole, cette pratique artistique est un moyen pour eux d'exprimer plus facilement ce qu'ils ressentent. Ils se sentiront ainsi plus à l'aise avec l'expression de leurs émotions ainsi que de leurs sentiments et leur parole sera libérée. Pour les élèves qui, au contraire, parviennent à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent, cette pratique sportive leur permet d'approfondir l'expression de leurs émotions et de leurs sentiments.

Français

Les émotions sont également travaillées à travers deux sous-disciplines du français (annexe 7). Tout d'abord, l'apprentissage d'une poésie sur le thème d'une émotion particulière est intégré à cette séquence pluridisciplinaire. Le texte proposé est « La colère » de Monique Müller. Les élèves doivent copier ce poème puis l'illustrer avant de le réciter devant la classe. Ce travail sur la poésie se poursuit avec des séances de production écrite qui vont aboutir à la rédaction d'un poème portant sur une émotion au choix parmi les suivantes : la joie, la peur, le dégout, la surprise. Pour se faire, les élèves sont guidés étape par étape par l'enseignant. La coopération est également travaillée lors de cette séquence de français car ce travail se fait en groupe de 4 élèves. Les enfants doivent donc être capables de s'écouter afin de choisir dans un premier temps l'émotion sur laquelle le poème portera et par la suite de trouver des consensus afin de produire un texte commun. Cette séquence permettra de renforcer la coopération entre les élèves.

Anglais

Des rituels d'anglais, au nombre de 10 viennent compléter cette séquence (annexe 8). Ces séances ont pour objectif de faire découvrir aux élèves le vocabulaire relatif aux émotions afin qu'ils puissent par la suite exprimer en anglais ce qu'ils ressentent. Les compétences travaillées sont en adéquation avec les programmes de cycle 2 et 3 car les rituels portent sur la mémorisation de mots courants afin de permettre aux élèves de réagir et de dialoguer brièvement entre eux.

Des moments de coopération sont également prévus en anglais grâce à des jeux (Memory, Kim, Dobble).

3.2.2.2. Création d'une roue des émotions

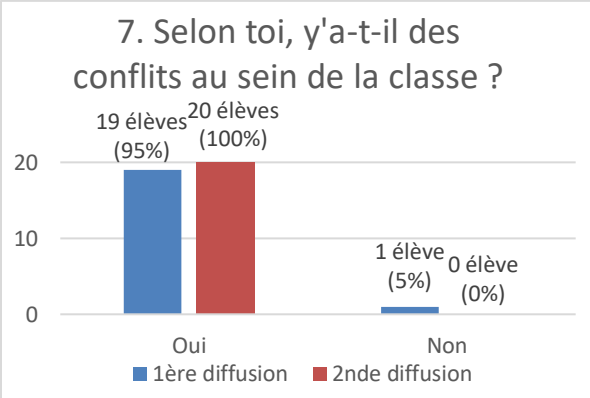
Au cours de la séquence d'EMC, les élèves ont créé une roue des émotions (annexe 9). Cette dernière est désormais utilisée tous les matins sous forme de rituel. Les élèves doivent indiquer leur humeur du jour dès leur entrée en classe. Pour les élèves qui n'auraient pas orienté leur flèche sur la partie « joie », l'objectif est d'appliquer les techniques évoquées précédemment en EMC afin de se sentir mieux et ainsi déplacer la flèche. De plus, lorsqu'un évènement survient au cours de la journée et que l'humeur des élèves change, ils déplacent la flèche sur l'émotion qu'ils éprouvent et doivent alors tenter de la contrôler afin d'être de nouveau sur la partie « joie ». Cet outil a pour objectif d'aider les élèves à identifier ce qu'ils ressentent pour ensuite utiliser des techniques et ainsi mieux contrôler leurs émotions.

4. Résultats

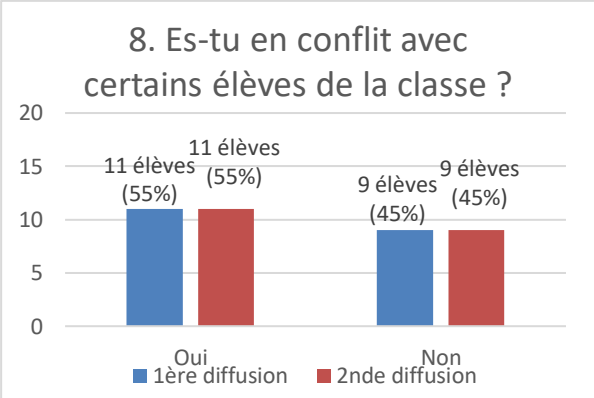
4.1. Questionnaires sur le climat de classe

Les réponses au questionnaire portant sur le climat de classe ont été organisées sous forme d'histogramme en bâtons afin de pouvoir comparer les données de la 1ère et de la 2nde diffusion. Un graphique en secteurs a été utilisé pour la question 11 car elle n'a été proposée qu'une seule fois aux élèves donc aucune comparaison n'est nécessaire.

4.1.1. Les conflits au sein de la classe

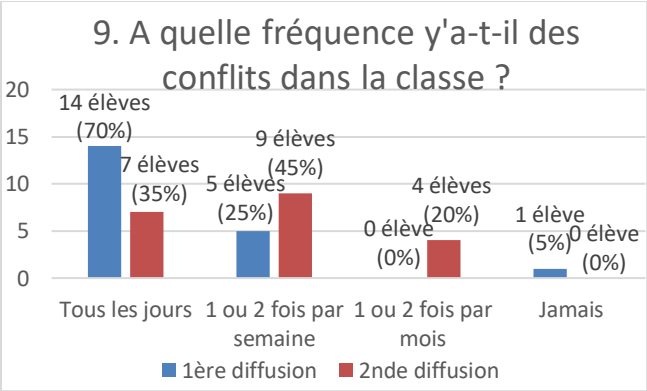


Graphiques 7a : la présence de conflits au sein de la classe

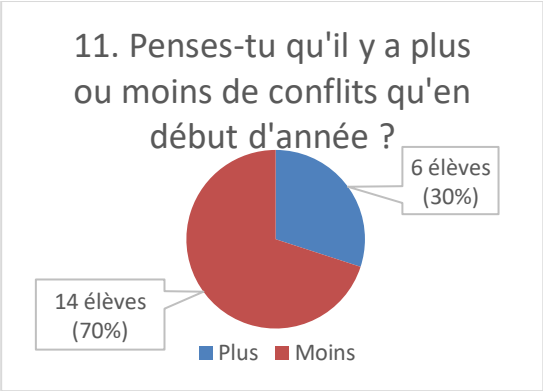


Graphique 8a : les élèves en conflits avec un ou des camarades

Les résultats sont sans appel, les conflits sont bien présents au sein de la classe. Lors de la 1ère diffusion, une seule élève a estimé qu'il n'y avait pas de dispute tandis que l'intégralité des enfants affirment que des différends ont lieu au sein de la classe lors de la 2nde distribution. De plus, un peu plus de la moitié (55%) avoue être en conflit avec un ou des camarade(s). Les élèves qui considèrent avoir des querelles avec d'autres enfants sont les mêmes lors de la 1ère et de la 2ème diffusion. Ces données rejoignent les observations effectuées car sur 30 jours d'observation, 18 conflits ont eu lieu.



Graphique 9a : la fréquence des conflits

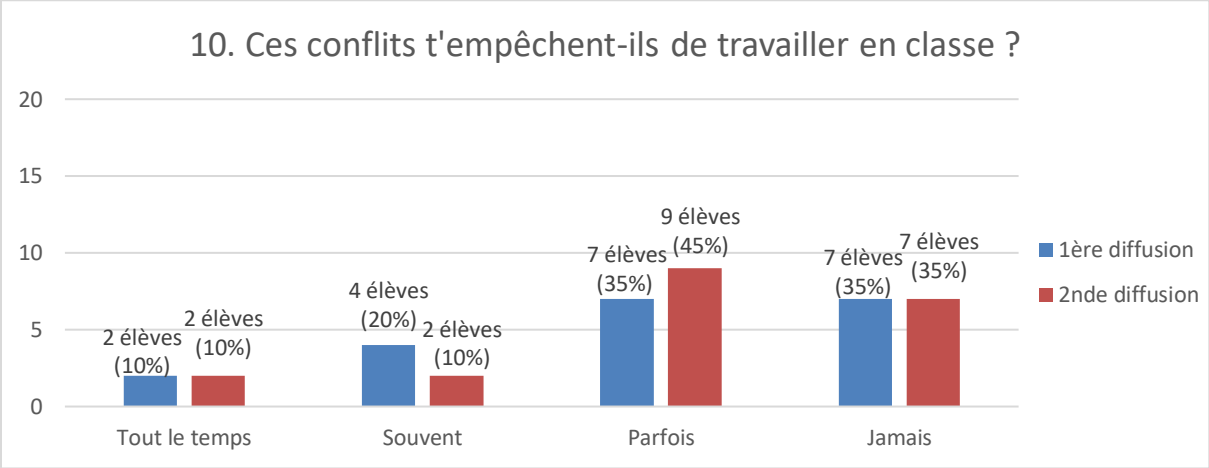


Graphique 11a : la comparaison du nombre de conflits avant et après l'expérimentation

Lors de la 1ère diffusion du questionnaire, plus de la moitié des élèves (70%) estimaient que des conflits avaient lieu tous les jours au sein de classe. Ce nombre a été divisé par 2 lors de la 2nde distribution (35%). Les observations révèlent que les élèves qui ont répondu « Tous les jours » sont de manière générale les élèves qui sont le plus souvent au cœur des conflits. De plus, une seule élève avait entouré la réponse « jamais », lors de la 1ère diffusion. Il s'agit de la même personne qui pensait qu'il n'y avait pas de conflit entre les élèves.

Par ailleurs, plus des deux tiers des élèves pensent que les conflits au sein de la classe sont moins nombreux qu'en début d'année. Ces données rejoignent les résultats du graphique 9a qui révèlent que les enfants ont le sentiment que les disputes sont moins fréquentes. Les observations rejoignent ce constat. En effet, avant la mise en place de la séquence pluridisciplinaire (période du 26 novembre au 5 février), des conflits avaient lieu tous les jours ou presque (13 conflits en 18 jours d'observation, soit environ 72%) et il pouvait même arriver que des disputent éclatent plusieurs fois dans une journée (27 novembre et 5 décembre). Ces querelles sont devenues moins fréquentes au cours du travail sur les émotions (5 conflits en 12 jours d'observation, soit environ 42%).

4.1.2. L'impact des conflits sur les conditions de travail

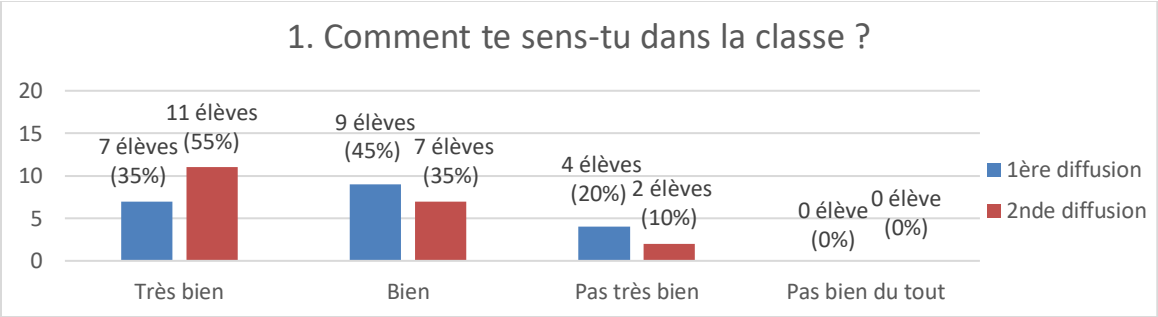


Graphique 10a : l'impact des conflits sur le travail

Lors des deux diffusions du questionnaire, plus des deux tiers des élèves (65%) avouent que lorsqu'un conflit a lieu entre des élèves, ils sont dérangés dans leur travail, que ce soit régulièrement ou ponctuellement. Les observations effectuées confirment ce constat. En effet, bien que la grande majorité des disputes aient lieu durant la récréation (10 conflits sur 18), celles-ci peuvent empiéter sur le temps de travail car elles interviennent souvent à la fin de ces pauses. Ces querelles peuvent alors retarder le retour en classe ou nécessitent parfois une mise au point collective avant de reprendre le travail.

Toutefois, il est à souligner que 2 élèves sont passés de « souvent » à « parfois » entre la 1ère et la 2nde distribution (graphique 10a). De plus, la grille d'observation révèle qu'avant la mise en place de la séquence pluridisciplinaire, environ 77% des conflits (10 disputes sur 13) empiétaient sur le temps de travail contre 60% (3 querelles sur 5) pendant le travail sur les émotions.

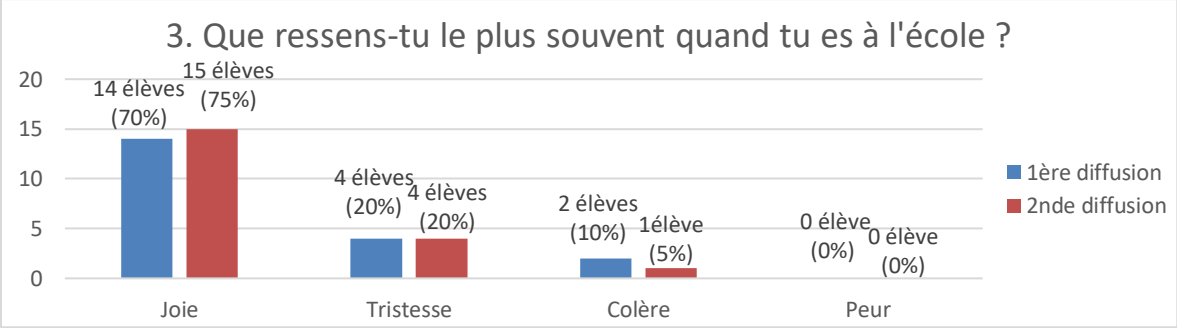
4.1.3. L'impact des conflits sur le bien-être des élèves



Graphique 1a : le ressenti des élèves dans la classe

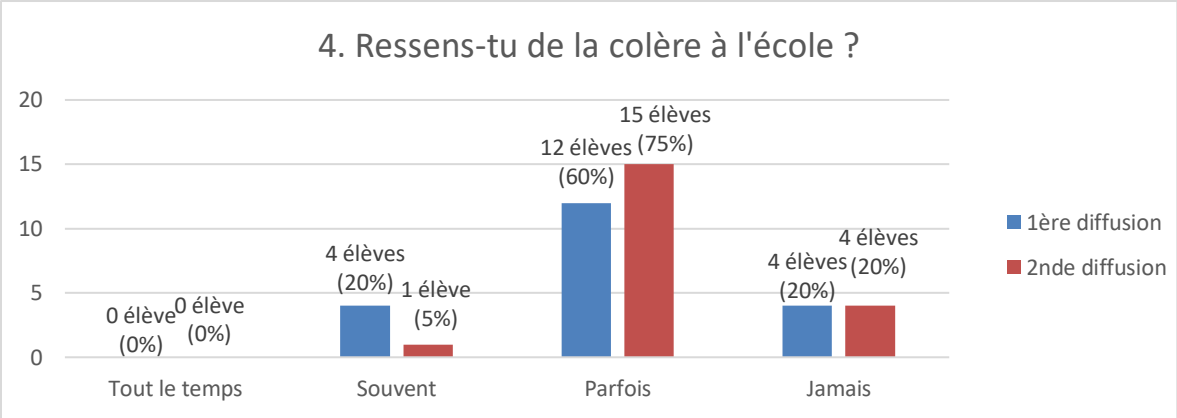
Les résultats de la 1ère et 2nde diffusion révèlent que la majorité des élèves sont contents de venir à l'école. Le nombre d'élèves se sentant très bien a même augmenté (+4). Concernant les enfants qui ne se sentent pas très bien, ils évoquent tous des raisons liées à des disputes qui éclatent avec leurs copains. Enfin, les deux élèves qui indiquent ne pas se sentir très bien lors de la 2nde diffusion avaient déjà répondu ainsi la première fois.

4.1.4. Les émotions ressenties par les élèves



Graphique 3a : l'humeur des élèves à l'école

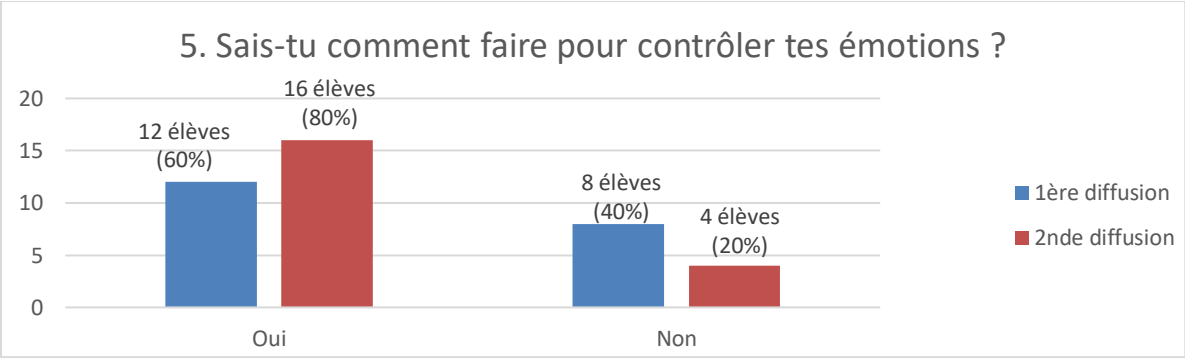
De nombreux élèves ressentent de la joie lorsqu'ils sont à l'école, que ce soit lors de la 1ère ou de la 2nde diffusion du questionnaire. De plus, il est à souligner que la part d'élèves ayant répondu « Joie » a légèrement augmenté (+1) alors que les élèves ressentant souvent de la colère sont un petit peu moins nombreux (-1). Le taux d'enfants étant le plus souvent tristes est quant à lui inchangé. Par ailleurs, les élèves qui avouent ressentir de la tristesse, évoquent des raisons liées aux disputes qu'ils ont avec leurs amis ou aux conflits qui surviennent entre eux et leurs camarades.



Graphique 4a : le sentiment de colère des élèves à l'école

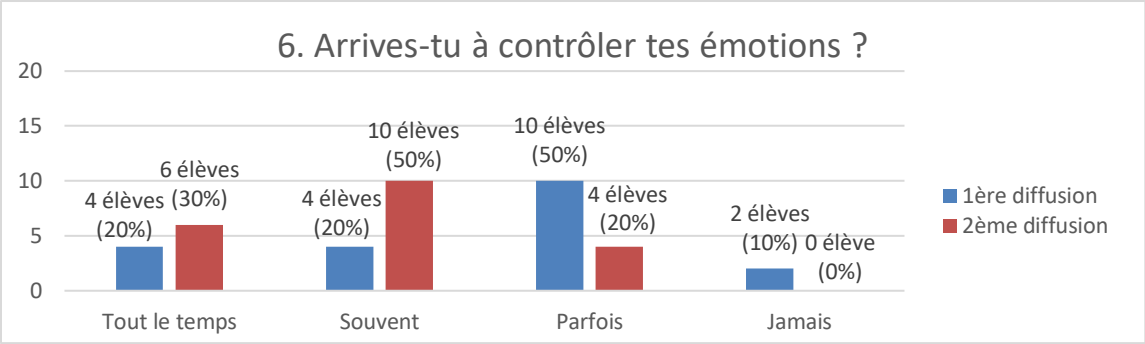
Plus des ¾ des élèves affirment se mettre en colère à l'école, que ce soit souvent ou parfois. Quatre enfants ne ressentent jamais ce sentiment et aucun n'est en colère tout le temps. Le nombre d'élèves qui éprouvent souvent cette émotion a diminué, passant de 4 enfants à 1 seul. Parmi les élèves qui se mettent en colère, que ce soit lors de la 1ère ou de la 2nde diffusion, plus de la moitié des enfants expliquent qu'ils ressentent cette émotion quand un camarade les agace. Certains autres donnent comme raison l'existence de disputes avec leurs amis. Enfin, quelques élèves avouent être en colère lorsqu'ils n'arrivent pas à faire un exercice ou quand ils ne parviennent pas à attraper le ballon lors de la récréation.

4.1.5. La gestion des émotions des élèves



Graphique 5a : la connaissance de techniques permettant de contrôler ses émotions

Lors de la 1ère diffusion, plus de la moitié des élèves savaient comment faire pour contrôler leurs émotions. Ce nombre a augmenté au moment de la 2nde distribution, passant de 12 à 16 élèves. Les élèves qui affirment connaître des moyens pour gérer leurs émotions donnent tous des techniques recevables qui sont les suivantes : « prendre l'air », « s'éloigner des personnes », « se mettre dans sa bulle », « respirer un grand coup », « faire de la méditation », « se confier à un ami », « penser à quelque chose que l'on aime », « faire quelque chose que l'on aime », « écrire ce que l'on ressent », « taper dans le vide » …



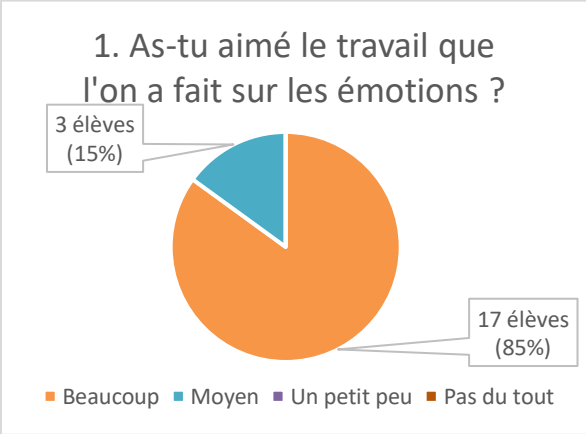
Graphique 6a : la capacité des élèves à contrôler leurs émotions

Au moment de la 1ère diffusion, deux élèves ne se sentaient pas capables de contrôler leurs émotions et la moitié avait répondu « parfois » à la question « Arrives-tu à contrôler tes émotions ? ». Par conséquent, plus de la moitié de la classe présentait des difficultés pour gérer ce qu'elle ressentait. La tendance s'est inversée lors de la 2nde diffusion du questionnaire puisque désormais, les ¾ de la classe parvient à contrôler ses émotions de façon régulière (souvent ou tout le temps). La part d'élèves n'arrivant pas à gérer ce qu'ils ressentent est devenue nulle et les enfants ne parvenant que peu à contrôler leurs émotions sont devenus minoritaires et ne représentent plus que 20% de la classe.

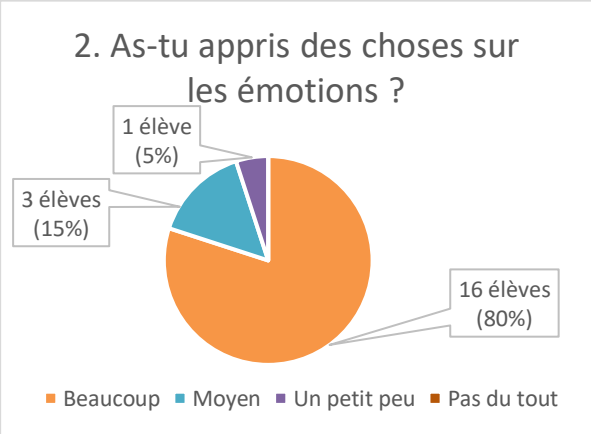
4.2. Questionnaire sur l'expérimentation

Le questionnaire portant sur la séquence pluridisciplinaire et sur les activités en groupe a permis de récolter diverses informations qui ont été présentées sous forme de graphique en secteurs.

4.2.1. L'intérêt porté à la séquence pluridisciplinaire



Graphique 1b : l'appréciation des élèves concernant la séquence pluridisciplinaire



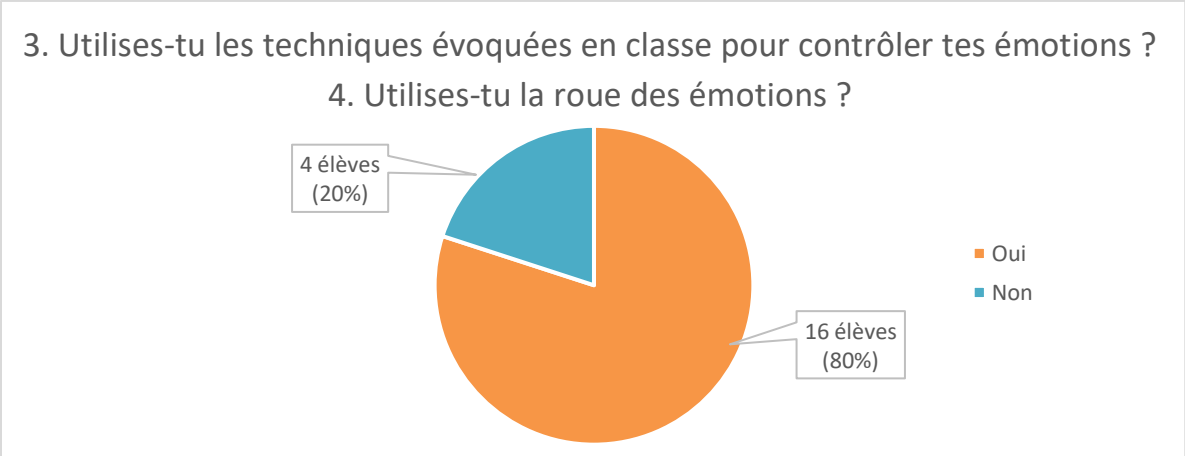
Graphique 2b : l'apport de la séquence pluridisciplinaire en terme de connaissances

L'intégralité des élèves a, de façon générale, apprécié la séquence pluridisciplinaire sur les émotions. En effet, 85% ont beaucoup aimé ce travail et 15% ont un avis un peu plus nuancé mais indiquent tout de même avoir apprécié la séquence.

Par ailleurs, le travail sur les émotions a été utile pour les élèves puisqu'il leur a permis d'enrichir leurs savoirs sur le sujet. En effet, plus des ¾ des élèves (80%) affirment avoir appris beaucoup de choses. Pour les autres, le travail a également été utile mais de façon moindre car 15% ont répondu « moyen » et 5% « un petit peu ».

4.2.2. La gestion des émotions

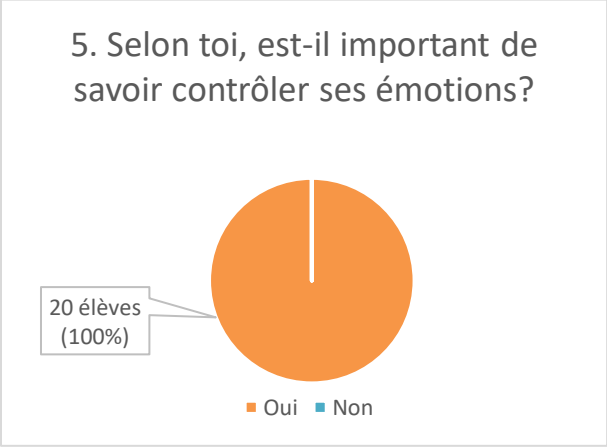
Les réponses aux questions 3 et 4 ont été regroupées en un seul graphique car les élèves ont tous répondu la même chose aux deux questions.



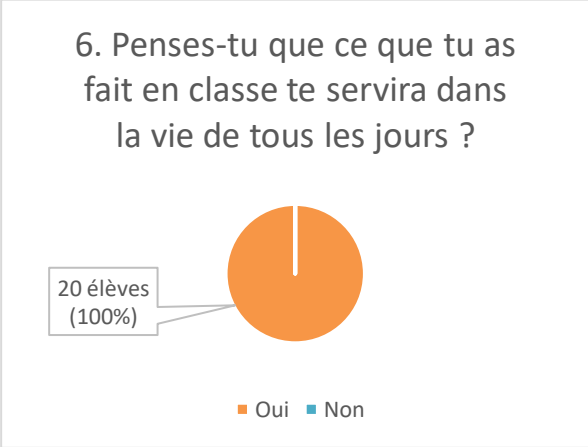
Graphiques 3b et 4b : la gestion des émotions et utilisation des techniques évoquées en classe

Les résultats révèlent que seulement 4 élèves, soit 20% de la classe, n'utilisent ni les techniques de gestion évoquées en classe ni la roue des émotions.

4.2.3. L'utilité de la gestion des émotions



Graphique 5b : l'importance de savoir contrôler ses émotions

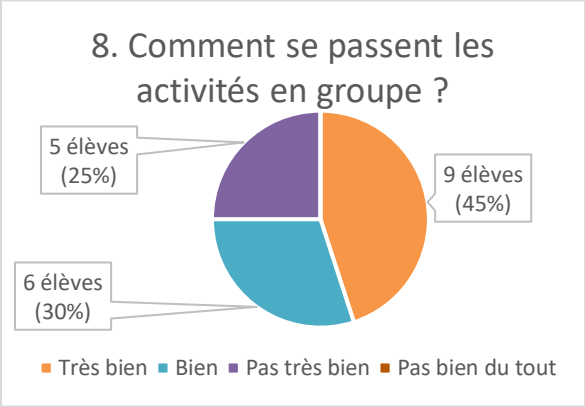


Graphique 6b : l'utilité de la gestion des émotions au quotidien

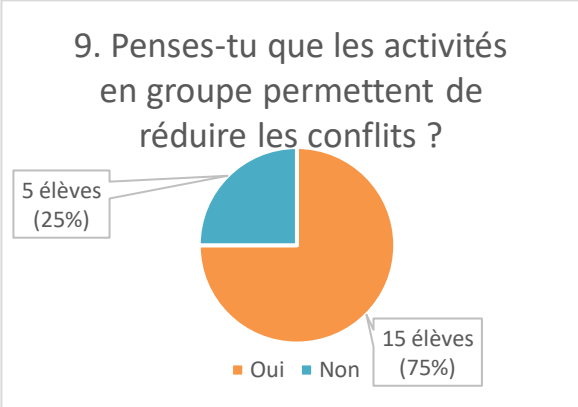
Bien que certains élèves ne parviennent toujours pas à contrôler leurs émotions de manière régulière (graphique 6a), tous sont conscients qu'il est important de savoir le faire et affirment que ce qu'ils ont appris peut leur servir dans la vie de tous les jours. Les élèves pensent que le contrôle des émotions est nécessaire pour diverses raisons. Les plus citées sont les suivantes : « se sentir mieux », « ne pas blesser ou affecter les autres », « ne pas empirer la situation », « vivre ensemble » …

4.2.4. Les activités en groupe

Graphique 7b : la satisfaction des élèves concernant les activités en groupe



Graphique 8b : le déroulement des activités en groupe



Graphique 9b : le rôle des activités en groupe dans la réduction des conflits

Bien que l'intégralité des élèves apprécie les activités en groupe (graphique 7b), ils sont partagés concernant la façon dont elles se déroulent (graphique 8b). En effet, à la question « Comment se passent les activités en groupe ? », 5 élèves ont répondu « Pas très bien », 6 « Bien » et 9 « Très bien ». Parmi les enfants qui affirment que ce genre d'activité ne se déroule pas très bien, 3 évoquent le bruit trop élevé et les 2 autres les désaccords qu'il peut y avoir entre les élèves. De plus, ces élèves estiment que les activités en groupe ne permettent pas de réduire les conflits dans la classe. Les élèves pour qui, ce genre d'activité se passe bien voire très bien, citent diverses raisons. 9 d'entre eux évoquent la bonne entente entre les élèves, 4 mentionnent le fait d'être avec une ou des personne(s) qu'ils apprécient et 2 expliquent que ces moments favorisent le dialogue. Ces 15 élèves pensent que les activités en groupe jouent un rôle dans la réduction des conflits.

5. Discussion

Au vu du grand nombre de conflits présents au sein de la classe en début d'année, il était nécessaire d'agir. Le choix s'est porté sur la mise en place d'une séquence interdisciplinaire axée sur la gestion des émotions, accompagnée d'activités en groupe pour renforcer la coopération entre les élèves. Les réponses aux questionnaires ont été analysées et complétées par les observations afin de savoir si le travail sur les émotions a eu des effets sur le climat de classe et sur les élèves. Les hypothèses peuvent alors être vérifiées.

Tout d'abord, la première supposait que le climat de classe pouvait être amélioré au cours de l'année. Bien que les conflits soient toujours présents au sein de la classe (graphique 7a), les graphiques 9a et 11a ainsi que les observations révèlent qu'ils sont de moins en moins fréquents. Les relations entre les élèves se sont donc améliorées. Or, la cohésion sociale est une des composantes du climat de classe (Mémento Mai 2015). Par conséquent, il est possible d'affirmer que ce dernier semblerait être plus serein qu'en début d'année. De plus, les élèves se sentent mieux au sein de la classe (graphique 1a). Ainsi, l'hypothèse 1, selon laquelle le climat de classe peut être amélioré au cours de l'année, semble pouvoir être validée.

Concernant la 2ème hypothèse, il paraitrait qu'une meilleure gestion des émotions permettrait d'apaiser le climat de classe. Il convient de rappeler dans un premier temps, qu'il existe un lien entre l'utilisation des techniques et outils évoquées en classe et la capacité à gérer ses émotions. En effet, une analyse plus fine des réponses des élèves (annexe 10) révèle que les quatre enfants qui avouent ne pas se servir de ce qui a été fait en classe, sont ceux qui parviennent le moins à contrôler leurs émotions. Cela ne signifie pas que la séquence pluridisciplinaire leur a été inutile car tous ont appris de nouvelles choses (graphique 2b), mais simplement que la mise en application des techniques évoquées en classe est plus compliquée pour eux.

Par ailleurs, il est à souligner que les élèves ont, de manière générale, l'impression de savoir mieux gérer leurs émotions (graphique 6a), bien que le sentiment de colère soit toujours présent (graphique 4a). Ces résultats sont confirmés par le tableau en annexe 10. En effet, les 4 élèves ayant répondu « Tout le temps » à la question « 6a. Arrives-tu à contrôler tes émotions ? » lors de la 1ère diffusion, ont également entouré cette proposition la deuxième fois. De plus, la réponse de 3 autres enfants reste elle aussi inchangée. Enfin, s'agissant des 13 élèves restants, ils ont, quant à eux, progressé. Cette meilleure gestion des émotions s'accompagne d'une réduction des conflits (hypothèse 1). La mise en parallèle des tableaux en annexes 3 et 10 indique également

que parmi les quatre élèves qui arrivent le moins bien à contrôler leurs émotions, 3 d'entre eux sont souvent au cœur des conflits (élèves R, S et T).
Par conséquent, une meilleure gestion des émotions n'est certes pas la seule explication à la réduction des conflits mais elle y contribue fortement et permet ainsi d'apaiser le climat de classe. Ce constat rejoint l'idée de Maslow selon laquelle une meilleure gestion des émotions amènerait un meilleur climat scolaire.

L'hypothèse 3 présume quant à elle que les activités en groupe sont un moyen de réduire les conflits. Il convient donc d'analyser les données récoltées afin de déterminer s'il existe un lien entre les disputes moins fréquentes et la mise en place d'activités en groupe. Tout d'abord, il est important de souligner que les élèves sont d'accord pour dire que ce genre de travail se déroule dans l'ensemble plutôt bien (graphique 8b). Certains expliquent même qu'il s'agit de moments qui favorisent le dialogue et l'entre-aide. Les activités en groupe favorisent donc la coopération. De plus, les élèves sont majoritairement convaincus que les activités en groupe permettent de réduire les conflits (graphique 9b). Toutefois, il ne faut pas négliger la part d'élèves qui estiment que les activités en groupe ne se déroulent pas très bien et selon qui cette modalité de travail ne permet pas de réduire les conflits entre les élèves.
Ainsi, les activités en groupe favorisent la coopération entre les élèves, permettant ainsi de renforcer la cohésion sociale et améliorer les relations entre les élèves. Cette organisation de travail constitue donc bien un levier pour agir sur le climat scolaire, comme l'indique le site Eduscol, en contribuant à la réduction des conflits mais elle n'est pas suffisante.

Selon l'hypothèse 4, une réduction des conflits pourrait avoir des effets positifs sur le bien-être des élèves. Il convient dans un premier temps de rappeler que le nombre de disputes qui éclatent entre les élèves a diminué (hypothèse 1). Par la suite, concernant la façon dont se sentent les élèves à l'école, le graphique 1a révèle que celle-ci s'est améliorée. De plus, parmi les quatre enfants qui n'étaient pas très bien lors de la 1ère diffusion et ce pour des raisons liées aux conflits, 2 d'entre eux se sentent désormais mieux.
Toutefois, les quatre enfants qui avaient avoué être souvent tristes à l'école (graphique 3a), en donnant comme explication les conflits, le sont toujours lors de la 2nde diffusion. Par ailleurs, le bien-être des élèves ne se résume pas seulement à la qualité des relations qu'entretiennent les enfants entre eux et avec le personnel mais il dépend également du regard que porte l'enseignant sur eux et de l'aide qu'il leur apporte (Guimard et al.).
Par conséquent, bien que la diminution des conflits permette à certains élèves de se sentir mieux et ainsi augmenter leur bien-être (Florin et Guimard, 2017), ce n'est pas le cas de tous.

Enfin, l'hypothèse 5 suppose que la réduction des conflits a des effets positifs sur les apprentissages. Le graphique 10a et les observations s'accordent à dire que les conflits empiètent de moins en moins sur le temps de travail, permettant ainsi d'étudier dans de meilleures conditions. Toutefois, les 7 élèves pour qui les conflits ne les dérangent jamais, sont les mêmes lors de la 1ère et de la 2nde diffusion. Ces enfants ne semblent donc que peu affectés par les disputes et une réduction de ces dernières n'a donc pas d'effet sur leurs apprentissages. Quant aux autres élèves, bien que les conflits soient de moins en moins fréquents, ils sont toujours dérangés ponctuellement ou régulièrement dans leur travail.
Ainsi, la réduction des conflits entraîne une légère amélioration des conditions de travail, ce qui peut selon Miller et al. (2003) avoir un impact positif sur les apprentissages. Toutefois, ces effets semblent, dans ce cas, minimes.

Après analyse des résultats, il en ressort que le travail sur la gestion des émotions doit être approfondi. Ce prolongement peut passer par l'utilisation de messages clairs ou par la mise en place d'activités portant exclusivement sur le climat scolaire et le vivre ensemble, telles que l'organisation régulière de conseil d'élèves. Il est également possible de s'inspirer des ateliers proposés par l'OCCE 71 (http://www.occe.coop/~ad01/IMG/pdf/Ateliers-Climat-de-classe-Vivre-ensemble.pdf). De plus, il faut proposer des activités en groupe quotidiennement et dans diverses disciplines afin que la coopération entre les élèves devienne systématique. Par ailleurs, il est nécessaire de compléter la séquence sur les émotions par un travail axé sur la notion de tolérance. En effet, les élèves sont désormais capables de mieux contrôler leurs émotions mais ils ont parfois du mal à se supporter entre eux. Enfin, il serait intéressant d'analyser la posture de l'enseignant car ce dernier joue un rôle important dans l'instauration d'un climat de classe serein. Pour se faire, il est possible d'utiliser le multi-agenda de Bucheton.

Pour finir, il est important de souligner que ce travail de mémoire a été très enrichissant, tant sur le plan personnel que professionnel.
Tout d'abord, les recherches scientifiques et la rédaction de l'état de l'art ont confirmé ce que je pensais déjà à ce sujet et m'ont permis d'approfondir mes connaissances dans ce domaine. En effet, avoir une attitude bienveillante et instaurer un cadre scolaire étaient, selon moi, des fondamentaux du métier d'enseignant et ce travail m'a apporté des preuves concrètes sur ce que j'avançais.
Par ailleurs, ce mémoire de recherche a eu des effets sur ma pratique professionnelle. Dans un premier temps, il a entraîné une réflexion plus poussée concernant ma posture d'enseignante. En effet, je me demande régulièrement si mon comportement avec les élèves est suffisamment

bienveillant. Ce travail m'a également amené à me questionner sur la façon dont il est possible d'améliorer le climat de classe.

De plus, la diffusion du questionnaire m'a permis de mieux connaître mes élèves et de mieux cerner ce qu'ils ressentent. J'ai donc appris des choses que je n'aurai peut-être jamais découvertes si je ne leur avais pas posé ce genre de questions écrites car certains sont peu à l'aise ou n'osent pas se confier à l'oral. Connaître mes élèves de façon plus approfondie m'a par la suite permis d'adapter mon enseignement à leur profil et leurs besoins. Je me suis alors rendue compte que ce genre de questionnaire constitue un outil utile et intéressant à exploiter au sein de la classe. Ainsi, je pense le réutiliser l'année prochaine avec mes futurs élèves.

Conclusion

Bien que le terme de bienveillance soit encore controversé, il est entré dans le jargon éducatif et occupe une place de plus en plus importante dans la sphère scolaire. En effet, la recherche a démontré à plusieurs reprises que la bienveillance avait des répercussions sur le climat scolaire et les résultats des élèves. Ce mémoire s'inscrit dans la continuité de ces constats en affirmant qu'un travail sur les dimensions de la bienveillance, que sont émotions et coopération, permet d'améliorer le climat de classe et ainsi avoir un impact positif sur les élèves. En effet, ces derniers ont appris à mieux gérer leurs émotions et à travailler avec leurs camarades, faisant ainsi diminuer les conflits au sein de la classe. Toutefois, bien que moins nombreuses, les querelles persistent. Le travail entrepris doit donc être poursuivi et complété par une séquence axée sur la tolérance. De plus, il serait intéressant de mettre en place une autre expérimentation, en parallèle de celle décrite dans ce mémoire, qui permettrait d'observer les effets d'un climat de classe améliorée et d'une meilleure gestion des émotions sur les résultats scolaires des élèves. Enfin, il ne suffit pas d'améliorer le climat de classe pour obtenir un climat scolaire serein. Ainsi, d'autres activités doivent être réfléchies par l'équipe enseignante et mises en place dans l'école afin d'entrainer une amélioration du climat scolaire.

Bibliographie

Bacro F., Florin A., Rambaud A. (2013). L'évaluation du bien-être des jeunes enfants : nouvelles perspectives en psychologie du développement" in Florin A., Préau M., *Le bien-être*, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", p71-82.

Bernardin, J. (2013). Pourquoi parle-t-on de « bienveillance » à l'heure de la refondation ? Conférence à l'occasion des assises de l'éducation, Saint Étienne du Rouvray, 20 novembre. Repéré à http://www.gfen.asso.fr/m/bienveillance_education_jacques_bernardin_ser_ 2013

Bonneau, C. D. (2012). Refondons l'école de la République. Repéré à https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/124000547.pdf

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol. 3 - n°3. Repéré à : https://journals.openedition.org/educationdidactique/543

Caron, J. (1994). *Quand revient septembre…Guide sur la gestion de classe participative*, volume1. Montréal : La Chenelière.

Claeys Bouuaert, M., (2013). *L'éducation émotionnelle : 200 activités pédagogiques et ludiques.* Souffle d'or.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Fenouillet, F., (2010). *Définition.* La motivation, un concept puzzle. Repéré à https://www.lesmotivations.net/spip.php?article10

Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco. Repéré à https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf

Gaudonville, T. (2017). L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement. Rapport commandé par le Cnesco. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_performances.pdf

Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : J'ai lu.

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau.* Paris: Robert Laffont.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2015,* pp.163- 184.

Hamlin, J.K., Wynn, K. et Bloom, P. (2010). 3-month-olds show a negativity bias in their social evaluations. *Developmental Science,* 13 (6), pp. 923-929.

Lapeyronnie, D. M. (2014). *Pour une Ecole innovante : synthèse des travaux du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative* (2013-2014). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/91/4/2014_rapport_cnire_web_366914.pdf

Loi. (2013, Juillet 8). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027 677984

Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire.* Malakoff: Dunod.

MEN, M. d. (2013). Guide sur le climat scolaire : agir sur le climat scolaire à l'école primaire. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

MEN, M. d. (2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid73215/lereferentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html

MEN, M. d. (2014). Préparation de la rentrée scolaire 2014/circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642

MEN, M. d. (2014, Janvier). Référentiel pour l'éducation prioritaire. Repéré à http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html

MEN, M. d. (2015). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Repéré à http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html

MEN, M. d. (2015). Mémento : agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/memento_pour_la_cooperation_entre_eleves.pdf

MEN, M. d. (2020). Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1. Repéré à http://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html

MEN, M. d. (2020). Programmes cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux. Repéré à http://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html

MEN, M. d. (2020). Programmes cycle 3 : cycle de consolidation. Repéré à http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html

Murat, F. & Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. Education & Formations, n°88-89. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

Nathalie Anton (2013). Interview de Jonathan Cohen, co-fondateur et Président du National School Climate Center. Repéré à https://lewebpedagogique.com/accompagnement-scolaire/2013/02/interview-de-jonathan-cohen-co-fondateur-et-president-du-national-school-climate-center/#:~:text=%C2%ABLe%20climat%20scolaire%20est%20bas%C3%A9,vie%20de%20l'%C3%A9tablissement%C2%BB

Passerieux, C., (2015), L'école maternelle, une école bienveillante ? Quelles conditions pour la réussite de tous ? Repéré à http://maternelle27.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/4-une_ecole_bienveillante_passerieux.pdf

PISA, O. (2012). Enquête PISA. Repéré à https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf

Plumelle, B., (2013), « PIRLS 2011 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* Repéré à http://journals.openedition.org/ries/3071

Réto, G. (2017). « La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? », *Recherches & éducations*. Repéré à https://journals.openedition.org/rechercheseducations/4389?lang=en

Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves.* Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, CNDP Paris.

Tronto, J., (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care.* Paris : La Découverte.

Vertès, C. (2020). Pourquoi et comment apprendre aux élèves à gérer leurs émotions à l'école ? Repéré à https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/node/478

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire sur le climat de classe …… 1

Annexe 2 : Questionnaire sur l'expérimentation et les activités en groupe …… 2

Annexe 3 : Grille d'observation des conflits …… 3

Annexe 4 : Planning séquence pluridisciplinaire ……... 4

Annexe 5 : Plan de séquence EMC …… 5

Annexe 6 : Plan de séquence EPS ……. 6

Annexe 7 : Plan de séquence français …… 7

Annexe 8 : Plan de séquence anglais ……. 9

Annexe 9 : Exemples de roue des émotions ……. 10

Annexe 10 : Analyse fine de certaines questions du questionnaire sur l'expérimentation …... 10

ANNEXE 1 : Questionnaire sur le climat de classe

Nom : …… Prénom : …….

Questionnaire sur le climat de la classe

Ce questionnaire ne sera lu que par les maitresses, il ne sera pas diffusé dans la classe ni dans l'école. Il a pour but d'améliorer le climat de la classe et les conditions de travail.

Pour chaque question, entoure la réponse qui te correspond le mieux.

1. Comment te sens-tu dans la classe ?

Très bien Bien Pas très bien Pas du tout bien

Pourquoi ? …….……..

……

2. As-tu des copains dans la classe ? oui non

3. Que ressens-tu le plus souvent quand tu es à l'école ?

De la joie De la tristesse De la colère De la peur

Pourquoi ? …….……

……

4. Ressens-tu de la colère quand tu es à l'école ?

Tout le temps Souvent Parfois Jamais

Pourquoi ? ……

……

5. Sais-tu comment faire pour contrôler tes émotions ? oui non

Si oui, comment fais-tu ? …….

……

6. Arrives-tu à contrôler tes émotions ?

Tout le temps Souvent Parfois Jamais

7. Selon toi, y'a-t-il des conflits au sein de la classe ? oui non

8. Es-tu en conflit avec certains élèves de la classe ? oui non

9. A quelle fréquence y'a-t-il des conflits dans la classe ?

Tous les jours 1 ou 2 fois par semaine 1 ou 2 fois par mois Jamais

10. Ces conflits t'empêchent-ils de travailler en classe ?

Tout le temps Souvent Parfois Jamais

11. Penses-tu qu'il y a plus ou moins de conflits qu'en début d'année ? plus moins

ANNEXE 2 : Questionnaire sur l'expérimentation et les activités en groupe

Nom : …… Prénom : …….

Questionnaire sur séquence pluridisciplinaire

Ce questionnaire ne sera lu que par les maitresses, il ne sera pas diffusé dans la classe ni dans l'école. Il a pour but de savoir si le travail sur les émotions et les activités en groupe ont permis d'améliorer le climat de classe.

Pour chaque question, entoure la réponse qui te correspond le mieux.

1. As-tu aimé le travail que l'on a fait sur les émotions ?

Beaucoup Moyen Un petit peu Pas du tout

2. As-tu appris des choses sur les émotions ?

Beaucoup Moyen Un petit peu Pas du tout

2. Utilises-tu les techniques évoquées en classe pour contrôler tes émotions ?

Oui Non

3. Utilises-tu la roue des émotions ? Oui Non

4. Selon toi, est-il important de contrôler ses émotions ? Oui Non

Pourquoi ? …….

……

5. Penses-tu que ce que tu as fait en classe te servira dans la vie de tous les jours ?

Oui Non

6. Aimes-tu faire des activités en groupe ? Oui Non

7. Comment se passent les activités en groupe ?

Très bien Bien Pas très bien Pas bien du tout

Pourquoi ? …….

……

8. Penses-tu que les activités en groupe permettent de réduire les conflits en classe ?

Oui Non

ANNEXE 3 : Grille d'observation des conflits

	Date	**Lieu**	**Moment de la journée**	**Empiète sur le travail ?**
1	26/11/2020	Cour	Fin de récréation	Oui : retarde le retour en classe
2	27/11/2020	Cour	Fin de récréation	Oui : retarde le retour en classe
		Cour	Début de récréation	Non
		Cour	Fin de récréation	Oui : le temps que l'élève se calme dans le couloir
3	3/12/2020	Cour	Début de récréation	Non
		Cour	Séance d'EPS	Oui : les élèves concernées sont perturbées
4	4/12/2020	Classe	Séance de mathématiques	Oui : élève perturbé + mise au point collective
5	10/12/2020	X	X	X
6	11/12/2020	Cour	Fin de récréation	Oui : retarde le retour en classe
7	17/12/2020	X	X	X
8	18/12/2020	X	X	X
VACANCES DE NOEL				
9	07/01/2021	X	X	X
10	8/01/2021	Classe	Séance de français	Oui : interruption pour régler le conflit
11	14/01/2021	X	X	X
12	15/01/2021	X	X	X
13	21/01/2021	Cour	Début de récréation	Non
14	22/01/2021	Classe	Séance de mathématiques	Oui : interruption par la plainte d'une élève
15	28/01/2021	X	X	X
16	29/01/2021	X	X	X
17	04/02/2021	Classe	Séance de français	Oui : interruption pour régler le conflit
18	05/02/2021	Cour	Fin de récréation	Oui : retarde le retour en classe
VACANCES DE FEVRIER				
1	25/02/2021	X	X	X
2	26/02/2021	Cour	Milieu de récréation	Non
3	04/03/2021	X	X	X
4	05/03/2021	Cour	Séance d'EPS	Oui : mise au point collective
5	11/03/2021	X	X	X
6	12/03/2021	X	X	X
7	18/03/2021	X	X	X
8	19/03/2021	Classe	Séance de mathématiques	Oui : discussion avec l'élève concerné
9	25/03/2021	X	X	X
10	26/03/2021	Cour	Milieu de récréation	Non
11	01/04/2021	X	X	X
12	02/04/2021	Classe	Séance de français	Oui : altercation en classe

ANNEXE 4 : Planning séquence pluridisciplinaire

DATE	EMC	EPS	FRANCAIS	ANGLAIS
Jeudi 25 février	Séance 1 (50’)	X	Séance 1 (30’)	Séance 1 (15’)
Vendredi 26 février	X	Séance 1 (50’)	X	Séance 2 (15’)
Jeudi 4 mars	Séance 2 (50’)	X	Séance 2 (30’)	Séance 3 (15’)
Vendredi 5 mars	X	Séance 2 (50’)	Séance 3 (30’)	Séance 4 (15’)
Jeudi 11 mars	Séance 3 (50’)	X	Séance 4 (30’)	Séance 5 (15’)
Vendredi 12 mars	X	Séance 3 (50’)	Séance 5 (30’)	Séance 6 (15’)
Jeudi 18 mars	Séance 4 (50’)	X	Séance 6 (30’)	Séance 7 (15’)
Vendredi 19 mars	X	Séance 4 (50’)	Séance 7 (30’)	Séance 8 (15’)
Jeudi 25 mars	Séance 5 (50’)	X	Séance 8 (30’)	Séance 9 (15’)
Vendredi 26 mars	X	Séance 5 (50’)	Séance 9 (30’)	Séance 10 (15’)
Jeudi 1er avril	2ème diffusion du questionnaire			
Vendredi 2 avril	Après-midi jeux autour des émotions (Memory, 7 familles, Bingo, Dobble, mimes …)			

ANNEXE 5 : Plan de séquence EMC

LES EMOTIONS			
Niveau : CE2/CM1	**Discipline :** EMC	**Nombre de séances :** 5	**Domaines du socle** : 1, 3

Compétences des programmes (cycles 2 et 3) *****
Culture de la sensibilité
- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres

Culture de l'engagement
- Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche.

Séance	Durée	Titre	Objectifs	Organisation	Matériel
1	50'	Découverte des émotions (joie, tristesse, colère, peur, dégoût, surprise …)	- Faire la différence entre émotion et sentiment - Identifier les signes physiques qui permettent de reconnaître chez l'autre une émotion - Identifier des émotions	5 groupes de 4 élèves Classe entière	Diaporama, fiches émotions, fiches synthèse
2	50'	Exprimer et réguler ses émotions	- Comprendre pourquoi il est important de contrôler ses émotions - Connaître les techniques qui permettent de contrôler ses émotions	Classe entière	Feutres 2 affiches A5
3	50'	Vocabulaire des 4 émotions principales (joie, colère, tristesse, peur)	- Enrichir son vocabulaire pour mieux exprimer ses émotions	4 groupes de 5 élèves	Feutres 4 affiches A5
4	50'	La roue des émotions	- Construire une roue des émotions en utilisant le vocabulaire associé aux émotions	Individuel	Roues vierges Attaches parisiennes
5	50'	Lecture offerte <u>Les émotions de Gaston</u>	- Comprendre un texte lu par un adulte - Faire le lien entre le contenu des livres et le travail effectué en classe	Classe entière	Livres

* : les compétences et connaissances associées sont issues des programmes officiels de Cycle 2 et de Cycle 3

ANNEXE 6 : Plan de séquence EPS

DANSER LES EMOTIONS

Niveau : CE2/CM1

Discipline : EPS

Nombre de séances : 5

Domaines du socle : 1, 3, 5

Objectifs communs à toutes les séances

- Produire et reproduire des mouvements
- Créer, mémoriser des chorégraphies artistiques en petits groupes et accepter de les reproduire devant les autres
- Communiquer et coopérer avec les autres, partager ses émotions, ses idées
- Respecter les représentations des autres groupes
- Adopter un regard critique sur sa propre prestation et celle des autres pour enrichir la pratique

Compétence et connaissances associées Cycle 2 * :

S'exprimer devant les autres par une prestation artistique :

- S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.
- Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique
- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires.
- Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe

Compétence et connaissances associées Cycle 3 * :

S'exprimer devant les autres par une prestation artistique :

- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.
- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
- S'engager dans des actions artistiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.
- Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.

Séance	Durée	Titre	Objectifs	Organisation	Matériel
1	50'	Entrée dans la danse	- investir l'espace délimité - mobiliser toutes les parties de son corps - explorer toutes les façons de se déplacer, de se mettre en mouvement	Individuel Binôme	Plots
2	50'	Danser la joie	- repérer l'émotion associée à la musique (joie) - adapter ses gestes et déplacements pour exprimer de la joie	Individuel 4 groupes de 5	Plots, enceinte Bluetooth
3	50'	Danser la tristesse	- repérer l'émotion associée à la musique (tristesse) - adapter ses gestes et déplacements pour exprimer de la tristesse	Individuel, binôme, 4 groupes	Plots, enceinte Bluetooth
4	50'	Danser la colère	- repérer l'émotion associée à la musique (colère) - adapter ses gestes et déplacements pour exprimer de la colère	Individuel 4 groupes de 5	Plots, enceinte Bluetooth
5	50'	Danser la peur	- repérer l'émotion associée à la musique (peur) - adapter ses gestes et déplacements pour exprimer de la peur	Individuel, binôme, 4 groupes	Plots, enceinte Bluetooth

* : les compétences et connaissances associées sont issues des programmes officiels de Cycle 2 et de Cycle 3

ANNEXE 7 : Plan de séquence français

LES EMOTIONS EN POESIE

Niveau : CE2/CM1	**Nombre de séances :** 9	**Discipline :** français	**Sous-disciplines** : production écrite, poésie	**Domaines du socle** : 1, 2, 3, 5

Compétences et connaissances associées Cycle 2 * :	**Compétences et connaissances associées Cycle 3 * :**
Comprendre et s'exprimer à l'oral - Dire pour être entendu et compris : mémoriser des textes - Participer à des échanges dans des situations diverses - Adopter une distance critique par rapport au langage produit Lire - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension Ecrire - Copier (lien avec la lecture) - Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche - Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit Comprendre le fonctionnement de la langue : - Construire le lexique	Comprendre et s'exprimer à l'oral - Parler en prenant en compte son auditoire - Participer à des échanges dans des situations diverses - Adopter une attitude critique par rapport à son propos Lire - Comprendre un texte littéraire et se l'approprier Écrire - Écrire à la main de manière fluide et efficace - Rédiger des écrits variés - Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser Comprendre le fonctionnement de la langue - Enrichir le lexique

Séance	Durée	Titre	Objectifs	Organisation	Matériel
1	30'	Découverte du texte	- Comprendre le sens et le vocabulaire du texte - Copier et illustrer le poème	Classe entière	Poème, feuilles de classeur
2	30'	Récitation	- Réciter le poème devant la classe	Classe entière	
3	30'	Appropriation de la démarche d'écriture	- A partir du poème « La colère » de Monique Müller, repérer la structure et les régularités du texte - Revoir le lexique lié au poème (strophe, vers, rimes …)	Classe entière	Poème
4	30'	Elaboration d'une grille d'évaluation	- Repérer les points à respecter lors de la rédaction du poème - Définir des critères de réussite (texte, illustration, récitation)	Classe entière	TBI
5	30'	Emergence des idées	- Choisir l'émotion sur laquelle portera le poème - Utiliser le répertoire lexical crée lors de la séance 3 d'EMC - Faire émerger les idées, les mots de vocabulaire	5 groupes de 4 élèves	Lexique EMC, feuilles de brouillon

6	30’	1er jet	- Rédiger une première version du poème	5 groupes de 4 élèves	Feuilles de classeur Brouillon
7	30’	2nd jet	- Réviser et améliorer son texte à l’aide de la grille d’évaluation - Rédiger la version finale du poème	5 groupes de 4 élèves	Feuilles de classeur Grille évaluation 1er jet
8	30’	Illustration	- Illustrer son poème - Être capable de s’auto-évaluer (texte, illustration)	5 groupes de 4 élèves	2nd jet Grille évaluation
9	30’	Lecture des créations	- Se répartir le temps de parole pour lire le poème à 4 - Lire sa production devant la classe - Être capable d’auto-évaluer sa prestation orale - Respecter et avoir un regard critique sur la production des autres en s’appuyant sur la grille d’évaluation	Classe entière	Créations poétiques Grille évaluation

* : les compétences et connaissances associées sont issues des programmes officiels de Cycle 2 et de Cycle 3

ANNEXE 8 : Plan de séquence anglais

FEELINGS		
Niveau : CE2/CM1	**Discipline :** Anglais	**Liste de mots n°1 :** happy – angry – sick – fine – sad – tired
Nombre de rituels : 10	**Domaines du socle** : 1, 2	**Liste de mots n°2 :** disgusted – so-so – scared/afraid – cold – hot – surprised

Compétences et connaissances associées Cycle 2 * :	**Compétences et connaissances associées Cycle 3 * :**
Comprendre l'oral - Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes Prendre part à une conversation - Répondre à des questions sur des sujets familiers. - Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir en utilisant des formules de politesse	Ecouter et comprendre - Comprendre des mots familiers et des expressions courantes. - Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée Réagir et dialoguer - Établir un contact social (saluer, se présenter, présenter quelqu'un, etc.). - Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir en utilisant des formules de politesse

Séance	Durée	Titre	Objectifs	Organisation	Matériel
1	15'	Découverte Liste 1	- Ecouter une chanson en anglais et comprendre les mots clés (liste 1) - Découvrir le lexique relatif aux émotions (liste 1) - Associer le smiley au bon mot oral	Classe entière	Chanson Flashcards
2, 3	15'	Entraînement Liste 1	- Réinvestir le lexique de la séance 1 (jeu du Memory) - Découvrir la structure « How are you today ? I'm … , and you ? » - Répondre à la question en utilisant le lexique appris (jeu « ball game »)	Groupes de 4 élèves Classe entière	Memory Flashcards
4	15'	Découverte Liste 2	- Ecouter un texte oral et comprendre les mots clés (liste 2) - Découvrir le lexique relatif aux émotions (liste 2) - Associer le smiley au bon mot oral	Classe entière	Texte Flashcards
5, 6	15'	Entraînement Liste 2	- Réinvestir le lexique de la séance 3 (jeu du Memory) - Découvrir la structure « How do you feel ? I feel … , and you ? » - Répondre à la question en utilisant le lexique appris (jeu « ball game »)	Groupes de 4 élèves Classe entière	Memory Flashcards
7	15'	Trace écrite Listes 1 et 2	- Réinvestir tout le lexique (jeu du Kim) - Savoir répondre aux questions des séances 2 et 4 - Associer le smiley au bon mot écrit	2 équipes Individuel	Flashcards
8, 9, 10	15'	Entraînement Listes 1 et 2	- Réinvestir tout le lexique (jeu du Memory et Dobble) - Participer à de courts dialogues pour exprimer ses émotions	Groupes de 4 élèves Binôme	Memory Dobble

* : les compétences et connaissances associées sont issues des programmes officiels de Cycle 2 et de Cycle 3

ANNEXE 9 : Exemples de roue des émotions

ANNEXE 10 : Analyse fine de certaines questions du questionnaire sur l'expérimentation

Elèves	6a. Arrives-tu à contrôler tes émotions ?			3b. Utilises-tu les techniques évoquées en classe ?	4b. Utilises-tu la roue des émotions ?
	1ère diffusion	2nde diffusion	Evolution		
A	T	T	=	Oui	Oui
B	T	T	=	Oui	Oui
C	T	T	=	Oui	Oui
D	T	T	=	Oui	Oui
E	S	T	+	Oui	Oui
F	S	T	+	Oui	Oui
G	S	S	=	Oui	Oui
H	S	S	+	Oui	Oui
I	P	S	+	Oui	Oui
J	P	S	+	Oui	Oui
K	P	S	+	Oui	Oui
L	P	S	+	Oui	Oui
M	P	S	+	Oui	Oui
N	P	S	+	Oui	Oui
O	P	S	+	Oui	Oui
P	P	S	+	Oui	Oui
Q	P	P	=	Non	Non
R	P	P	=	Non	Non
S	J	P	+	Non	Non
T	J	P	+	Non	Non

T : tout le temps S : souvent P : parfois J : jamais

= : pas de changement + : progression - : régression

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

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La bienveillance : clé d'un climat scolaire apaisé ?

Auteur : Anaïs ROSSET

Résumé

Ce travail de mémoire a été produit à partir d'observations effectuées dans une classe de CE2-CM1, dans laquelle le climat de classe posait question. Des recherches sur la bienveillance et le climat scolaire ont alors été menées pour tenter de trouver une solution. Ainsi, l'objectif de cette étude était de déterminer si le climat de classe, un des composants du climat scolaire, pouvait être amélioré en agissant sur la gestion des émotions et sur la coopération, toutes deux des dimensions de la bienveillance. Pour se faire, ne séquence pluridisciplinaire adaptée aux besoins des élèves a été construite en s'appuyant sur les éléments théoriques apportés à ce sujet. Des questionnaires ont été diffusés à différents moments pour récolter des informations sur le climat de classe, sur la gestion des émotions et sur l'intérêt des pratiques proposées en classe. Les résultats de ces questionnaires, accompagnés d'une observation fine des conflits en classe, ont révélé qu'un travail sur les émotions et la coopération pouvait améliorer le climat de classe. Toutefois, des limites ont été relevées et des pistes d'amélioration proposées.

Mots clés : EMC, EPS, Français, Anglais, cycles 2 et 3, CE2-CM1, climat de classe, gestion des émotions, cooperation entre les élèves

Abstract

This dissertation was produced from observations made in a class of CE2-CM1, in which the classroom climate posed questions. Research on benevolence and school climate was then conducted to try to find a solution. Thus, the objective of this study was to determine if the classroom climate, one of the components of the school climate, could be improved by acting on the management of emotions and on cooperation, both dimensions of benevolence. To do so, a multidisciplinary sequence adapted to the needs of the students was constructed based on the theoretical elements brought to this subject. Questionnaires were distributed at different times to gather information on the classroom climate, on the management of emotions and on the interest of the practices proposed in class. The results of these questionnaires, together with a close observation of classroom conflicts, revealed that work on emotions and cooperation could improve the classroom climate. However, limitations were noted and avenues for improvement were proposed.

Keywords : classroom climate, emotion management, cooperation between students