



HAL
open science

L'impact de l'intelligence émotionnelle sur le climat de classe

Emma Berthaud

► **To cite this version:**

Emma Berthaud. L'impact de l'intelligence émotionnelle sur le climat de classe. Education. 2022. dumas-03869304

HAL Id: dumas-03869304

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03869304>

Submitted on 24 Nov 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.

Copyright



Mémoire présenté par

Emma BERTHAUD

Soutenu le

29 juin 2022, à l'INSPE Tours- Fondettes

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Enseignement moral et civique

L'impact de l'intelligence émotionnelle sur le climat de classe

Dirigé par

Mme Florence GIRY

Devant une commission d'examen composée de

Mme Véronique ROISIN (professeur d'A.S.H), présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Florence GIRY (formatrice en histoire, en géographie et en enseignement moral et civique), directrice du mémoire

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens à rendre hommage à toutes les personnes qui de près ou de loin ont concouru à la réalisation de mon mémoire

Dans un premier temps, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, madame Florence Giry, formatrice en histoire-géographie et en enseignement moral et civique à l'INSPE Centre-Val-de-Loire, qui m'a toujours aidée et accompagnée tout au long de l'écriture de mon mémoire mais également durant mes années de master. Ses qualités humaines et professionnelles m'ont été très précieuses.

Je remercie la titulaire de la classe, Géraldine Hascouet, pour son autorisation concernant mon projet et sa contribution au sein de celui-ci. Je suis également reconnaissante envers elle pour sa confiance en moi.

J'exprime aussi ma gratitude envers mes collègues de l'école. Ces derniers ont gentiment pris le temps de répondre à mes nombreuses interrogations et m'ont conseillé sur mon projet.

Je tiens également à écrire ma reconnaissance envers mes amis : Antonin, Marie, Noémie et Estelle pour leur soutien.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 5 |
| CADRE THÉORIQUE..... | 7 |
| 1. Les enjeux de l'intelligence émotionnelle à l'école..... | 7 |
| a) Le développement des compétences psychosociales à l'école..... | 7 |
| b) Les relations sociales dans le climat scolaire et de classe..... | 9 |
| 2. L'intelligence émotionnelle..... | 11 |
| a) Définition de l'intelligence émotionnelle..... | 11 |
| b) Le développement émotionnel..... | 12 |
| 3. Méthodes pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle en classe..... | 15 |
| DÉMARCHE D'EXPÉRIENCE..... | 24 |
| 1. Observation et recueil des représentations des élèves sur la problématique..... | 24 |
| a) Présentation de la population et de sa problématique..... | 24 |
| b) Recueil des représentations des élèves par un questionnaire..... | 25 |
| c) Résultats du questionnaire..... | 27 |
| 2. Démarche mise en œuvre..... | 35 |
| a) Justification du choix des messages clairs..... | 35 |
| b) Travaux autour des émotions et des sentiments..... | 36 |
| c) Les règles de vie..... | 37 |
| d) Présentation de la séquence..... | 38 |
| RÉSULTATS ET ANALYSE..... | 40 |
| 1. L'utilisation quantitative et qualitative des messages clairs..... | 40 |
| a) Bilan sur les messages clairs..... | 40 |
| b) Evolution des comportements dans la gestion des émotions et la résolution de conflits..... | 42 |
| c) Analyse des mots « J'ai fait un message clair » laissés dans la boîte..... | 42 |
| 2. L'évolution du climat scolaire..... | 43 |

| | |
|---|---------------|
| 3. Discussion et limites de l'étude..... | 53 |
| a) Réponses aux hypothèses..... | 53 |
| b) Biais possibles induits par les choix méthodologiques..... | 55 |
| CONCLUSION..... | 56 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 58 |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS..... | 62 |
| ANNEXES..... | 64 |

INTRODUCTION

En France, un enfant sur dix serait victime de harcèlement dont 12% à l'école primaire. Face aux chiffres et aux recherches, la lutte contre le harcèlement à l'école est devenu un enjeu et un engagement du ministère de l'Éducation nationale et de tout son personnel depuis 2017. Pour la journée nationale de la lutte contre le harcèlement à l'école le 18 novembre 2021, de nouveaux dispositifs ont été mis en place. Après l'expérimentation du programme pHARe (Prévenir le Harcèlement et Agir avec Respect), celui-ci, dès la rentrée de 2022, devra être étendu sur toutes les écoles et collèges. Ce programme consiste à renforcer les moyens de lutte afin d'éduquer pour prévenir le harcèlement, de former une communauté protectrice de professionnels et d'intervenir efficacement. Des numéros d'écoute ont également été mis en place afin d'aider les familles et les enfants qui subissent du harcèlement.

Ce sujet d'actualité et hypermédiatisé ne date pas d'hier. Victime de harcèlement pour mon hypersensibilité durant mon parcours scolaire, l'émotion au sein de la classe est un élément qui m'a questionné et intéressé depuis ma volonté de devenir professeur des écoles. Ces violences « invisibles » continuent d'impacter la scolarité et le bien-être de nombreux élèves dans le monde. Il y a eu Evaëlle, Chanel ou encore plus récemment Dinah. En tant que future professeure des écoles, j'ai cette volonté de créer un climat scolaire et de classe favorable au bien-être des élèves afin de leur permettre de se développer et de s'épanouir. En tant que fonctionnaire de l'État, c'est de notre devoir de créer un cadre qui soit sécurisé et sécurisant pour les enfants.

Cette année, j'ai eu l'opportunité de devenir contractuelle dans une classe à double niveau de CE1 et CE2. Au sein de celle-ci, j'ai pu constater la présence de nombreux conflits entre les garçons de CE2. Ces conflits se déroulent aussi bien en classe que lors des récréations. Ils sont souvent accompagnés d'une violence verbale dont les élèves ne semblent pas mesurer les dommages et les peines engendrés sur leurs camarades. La gestion de leur émotion est difficile et cela semble « plus fort qu'eux » de réagir. Cela a un impact réel sur le climat de classe et donc sur le bien-être des élèves et leurs apprentissages.

C'est pourquoi, je me suis demandée comment développer l'intelligence émotionnelle des élèves dans le but de favoriser un bon climat de classe. Pour y répondre, dans un premier temps, un cadre théorique permet d'éclaircir les enjeux de

l'intelligence émotionnelle à l'école, ce que cette notion signifie et détaille trois méthodes favorisant l'intelligence émotionnelle en classe. Dans un second temps, il sera présenté la démarche scientifique réalisée au sein de cette classe. Celle-ci se base sur le prélèvement des ressentis des élèves pour ensuite proposer une séquence sur les messages clairs afin de répondre à leur problématique. Enfin, dans la troisième partie, les résultats de cette démarche seront analysés afin d'en tirer des conclusions. Elle mettra en lumière si l'utilisation des messages clairs permet de développer leur intelligence émotionnelle et donc de réduire les conflits entre pairs au sein de la classe.

CADRE THÉORIQUE

1. Les enjeux de l'intelligence émotionnelle à l'école

a) Le développement des compétences psychosociales à l'école

L'École de la République française s'ancre dans une politique visant le bien-être des élèves. Pour cela, elle donne de l'importance au climat scolaire et au climat de classe suite aux études qui ont montré l'intérêt d'un climat scolaire de qualité (motivation, sécurisation, confiance en soi...). Il a un réel impact positif sur les apprentissages et donc sur la réussite scolaire de l'élève. Les politiques publiques affirment ainsi la nécessité d'une école bienveillante. Ainsi, les programmes de l'Éducation nationale ont été modifiés.

Fait le 31 mars 2015 par Manuel Valls, Premier ministre de l'époque, et Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de l'époque, et George Pau-Langevin, ministre d'outre-mer de l'époque, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit les apprentissages que les élèves doivent avoir acquis lors de leur scolarité obligatoire (Eduscol, 2015). Entré en vigueur lors de la rentrée de septembre 2016, c'est dans le domaine 3 de celui-ci, « la formation de la personne et du citoyen », que la notion de climat scolaire et de classe est travaillée. En effet, l'école souhaite accompagner les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens libres et éclairés, aptes à vivre ensemble. C'est pourquoi de nombreux objectifs, reflets du besoin d'un accompagnement dans le développement de l'intelligence émotionnelle des enfants, ont été élaborés en ce sens comme l' « expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres », le fait d'apprendre « à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation » ou encore être « capable [...] de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (Eduscol, 2015).

Dans cette continuité, le parcours éducatif de santé s'appuie sur le socle commun de compétences, de connaissances et de culture mais celui-ci va au-delà de l'école. Il consiste à la construction et à la mise en œuvre d'activités scolaires et extra-scolaires autour du thème de la santé. Le but est d'éduquer les élèves, de prévenir les risques et de protéger les élèves dans leur environnement scolaire. Cela met en jeu la santé physique mais également la santé mentale. Il guide ainsi les enseignants sur cet aspect de la maternelle au lycée (Eduscol, 2020). Cette politique éducative sociale et de santé « concourt à créer un environnement scolaire favorable et constitue un élément clé d'une École du bien-être et de la bienveillance » (Eduscol, 2020). Ce parcours éducatif de santé s'inscrit au sein du projet d'école. Dans l'école où je travaille, il est présent à l'axe 2 « Prévenir le harcèlement et les violences » comme deuxième objectif. L'équipe enseignante a constaté que 15% des élèves cherchent constamment le conflit et ne gèrent pas leur frustration. C'est une observation que j'ai directement faite au sein de ma classe. L'objectif du projet d'école est de tendre vers aucun conflit et l'acceptation de la frustration. Leurs objectifs opérationnels sont de développer l'empathie, se décentrer et d'accueillir ses pairs sans jugement. Ainsi, les acteurs éducatifs ont pour ambition de favoriser un climat scolaire et de classe de qualité pour avoir un environnement propice aux apprentissages (Cuisinier & Pons, 2011 ; Orlova, Ebiner & Genoud, 2015).

Ces actions éducatives s'appuient sur différents domaines d'enseignement. Dans les programmes de l'enseignement moral et civique (EMC), la volonté d'accompagner les élèves dans l'acquisition des compétences psychosociales est explicite. Ces dernières leur permettent de devenir des adultes respectueux envers eux-mêmes et les autres. L'enseignement moral et civique débute au cycle 2 et se poursuit jusqu'au cycle 4. D'après le bulletin officiel de l'Éducation nationale des cycles 2 et 3, l'EMC vise trois finalités : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République, et construire une culture civique. Cet enseignement a développé quatre dimensions : la culture de la sensibilité, la culture de la règle et du droit, la culture du jugement et la culture de l'engagement. Ces dimensions regroupent des compétences sur lesquelles s'appuyer pour développer l'intelligence émotionnelle des élèves : « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », « exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres ». Ces finalités et ces dimensions sont travaillées ensemble car elles sont en étroite relation. En effet, l'appropriation des valeurs de la République et le sentiment d'être citoyen influencent la façon dont l'individu traite les autres, avec respect ou non.

Ce sont les mêmes relations entre les quatre dimensions. Par exemple, c'est par l'intégration des règles de vie de classe (culture de la règle et du droit) que la culture de la sensibilité peut prendre du sens en faisant comprendre le rôle de ces règles. Elles sont présentes pour veiller à la liberté de tous. Au vu de ces multiples moyens institutionnels mis en place, l'intention de développer les compétences psychosociales chez les enfants à l'école se confirme. Elles sont sollicitées de diverses façons et sont interactionnelles.

b) Les relations sociales dans le climat scolaire et de classe

En plus de l'utilisation des programmes et des outils de l'Education nationale, il a été mis en avant l'importance du rôle des enseignants dans le développement d'un climat de classe de qualité favorable aux apprentissages (Orlova, Ebiner & Genoud, 2015 ; Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018 ; Zanna & Jarry, 2018). Dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013), les différentes missions polyvalentes du professeur sont énoncées. Celui-ci doit « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » et « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». La relation enseignant-élève, appelée également relation pédagogique (Zanna & Jarry, 2018), a un impact sur le développement cognitif, intellectuel, social et psychologique de l'enfant. Ainsi, l'empathie et la bienveillance sont donc des compétences que l'enseignant doit avoir pour assurer le bien-être psychologique des élèves. L'empathie peut se définir comme « une capacité innée qui permet de détecter et de répondre aux signaux émotionnels d'autrui, capacité nécessaire pour survivre, se reproduire et avoir du bien-être » (Gueguen, 2018). Le psychologue Carl Rogers en est l'un des premiers à insister sur l'impact positif de l'empathie du professeur envers ses élèves (Gueguen, 2018). La notion de bienveillance est quant à elle très liée à celle de l'empathie. Il faut faire preuve d'empathie pour être bienveillant c'est-à-dire veiller au bien des autres. Ce terme est apparu, au sein de l'Education nationale, dans le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école en 2013. L'école se déclare bienveillante mais exigeante (Saillot, 2018). De nombreux articles scientifiques soutiennent cette influence. Ils ont étudié l'impact de l'attitude bienveillante du professeur sur les élèves. Certains travaux mettent en avant que cela favorise le climat scolaire (Saillot, 2018 ; Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018 ;

Masson, 2019), la motivation (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018 ; Masson, 2019) et le bien-être des élèves (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018 ; Masson, 2019). Ces influences sont souvent mises en lien avec l'impact de la bienveillance sur le bien-être des élèves et par conséquent sur leurs apprentissages (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018). En soutenant ces compétences, l'enseignant participe donc aussi à leur réussite scolaire. Catherine Gueguen (2018) met également en exergue la forte influence de l'attitude et du comportement de l'enseignant envers les élèves sur leur confiance en soi. L'enseignant doit savoir répondre aux besoins d'attachement des enfants en consolant, en soutenant, en leur proposant des solutions ou en les aidant pour qu'ils trouvent eux-mêmes des solutions (Gueguen, 2018). D'après tous les effets positifs que peut engendrer la bienveillance de l'enseignant, il semble nécessaire que tous les professeurs débutants soient sensibilisés à cette qualité (Cuisinier & Pons, 2011 ; Goleman, 2014 ; Gueguen, 2018 ; Orlova, Ebner & Genoud 2015).

Cependant, il n'y a pas que la bienveillance de l'enseignant qui rentre en compte dans un climat de classe qualitatif. En effet, dans la classe, les relations entre pairs sont centrales. La bienveillance entre élèves est beaucoup moins documentée. Dans la classe de CE1-CE2 où j'exerce tous les vendredis, les élèves ont des difficultés avec l'erreur. En effet, à chaque fois qu'un de leur camarade se trompe dans sa réponse, il fait tout de suite l'objet de moqueries. Cela persiste malgré mes interdictions et en essayant de faire comprendre aux moqueurs le mal que cela engendre sur la personne moquée. Plusieurs hypothèses sur ces moqueries peuvent expliquer ce phénomène : une façon d'être reconnu par le groupe, d'avoir de l'attention, une mauvaise approche de ma part dans l'interdiction des moqueries, une intériorisation que l'erreur est à bannir ou encore le manque de clarté vis-à-vis des règles de classe. Ainsi, du point de vue des élèves, ce serait davantage le développement de la capacité d'empathie qui serait à développer. D'après Omar Zanna et Bertrand Jarry (2018), les enfants ont une conscience des règles et des droits (culture de la règle et du droit) et comprennent leur utilité. C'est ce qu'ils appellent la « responsabilité juridique ». Cependant, les enfants n'auraient pas ou peu développé leur « responsabilité morale » c'est-à-dire qu'ils ne prennent pas conscience des dommages causés aux autres par leurs comportements et/ou leur parole (Zanna & Jarry, 2018). De ce fait, il y a un impact sur le bien-être des élèves et donc sur le climat de classe. Les relations sociales qu'elles soient entre

l'enseignant et les élèves ou entre les élèves, elles influencent de manière systématique le climat de classe.

2. L'intelligence émotionnelle

a) Définition de l'intelligence émotionnelle

Pour favoriser le climat de classe, il existe plusieurs outils et façons comme la mise en place de règles de classe, le comportement de l'enseignant et sa cohérence. Certains se focalisent sur le développement de l'intelligence émotionnelle chez les élèves. L'intelligence émotionnelle correspond à « notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui » (Goleman, 2014). Daniel Goleman a caractérisé cette intelligence émotionnelle en cinq compétences : « la conscience de soi », « la maîtrise de soi », « la motivation », « l'empathie » et « les aptitudes humaines ». Celles-ci font écho aux dix compétences psychosociales identifiées par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (Lamboy & Luis, 2015). Elles se répartissent en cinq paires de compétences :

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

Celles-ci sont regroupées en trois catégories de compétences : les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles. De manière plus ou moins inconsciente, toutes ces compétences sont mobilisées par les élèves et travaillées lors des enseignements. Cependant, cela ne semble pas suffire aux enfants pour en prendre conscience et développer leur potentiel en termes d'intelligence émotionnelle (Zanna & Jarry, 2018).

b) Le développement émotionnel

Afin de comprendre comment peut être développée l'intelligence émotionnelle, il est nécessaire de savoir comment évoluent les émotions chez l'être humain. Ce n'est qu'au XVIII^{ème} siècle, à travers le livre *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* de Charles Darwin, que les émotions ont été analysées comme objet d'étude scientifique (Cuisinier & Pons, 2011 ; Rimé, 2009). Depuis, de nombreux autres ouvrages, articles et études ont été publiés. Cependant, l'émotion reste une notion abstraite qui semble difficile à définir. Néanmoins, elle peut être définie comme « un ensemble de processus plus ou moins coordonnés et plus ou moins présents selon la nature de l'émotion » (Philippot, 2011). Les émotions sont donc le résultat de différents mécanismes qui s'articulent dans un ordre précis. Tout d'abord, face à une situation, l'être humain va dans un premier temps effectuer une « évaluation émotionnelle » (Cuisinier & Pons, 2011 ; Philippot, 2011). Elle correspond aux processus qui attribuent une signification émotionnelle à une situation ou à un stimulus particulier (Philippot, 2011). Celle-ci va être différente pour tous car elle dépend de nos représentations du monde dues à nos expériences personnelles, notre culture et notre environnement. De nombreuses théories de psychologie cognitive ont émergé sur cette évaluation émotionnelle comme celle de Scherer ou celle de Leventhal (Philippot, 2011). Suite à cette évaluation, l'individu va réagir. C'est ce qui est nommé la « tendance à l'action » c'est-à-dire « l'activation [...] d'un script de réactions qui vise à changer la relation entre l'individu et son environnement » (Philippot, 2011). De nouveau, cette action se fait en fonction du ressenti subjectif de l'individu face à une situation. Cependant, certaines tendances à l'action sont innées et apparaissent dès le début du développement. Le psychologue Nico Henri Frijda a distingué huit tendances à l'action de base : l'approche positive (affection, tendance, exploration curieuse...), l'agression (colère), la panique (peur), le jeu (joie, amusement), l'inhibition qui peut être mentale (anxiété), le rejet (dégoût), la soumission (culpabilité, embarras, humilité, timidité, anxiété sociale) et la dominance (fierté) (Philippot, 2011). A partir de ce bagage émotionnel inné, nous allons développer notre propre bagage émotionnel selon nos expériences (Philippot, 2011). Paul Ekman, psychologue et l'un des pionniers dans l'étude des émotions, lui, a distingué six émotions de base : la joie, la surprise, la colère, la peur, la tristesse et le dégoût (Rimé, 2009). Il propose ainsi « un répertoire de réponses émotionnelles de base » (Rimé, 2009). Ensuite, cette tendance à l'action va s'exprimer

par le corps. Celui-ci peut répondre de manière visible par un changement de comportement, des expressions faciales et vocales (Cuisinier & Pons, 2011 ; Philippot, 2011). Ekman a donc découvert, au fil de ses enquêtes à travers le monde, six émotions de base auxquelles il a relié des expressions faciales prototypiques (Philippot, 2011). Cela signifie que ces émotions s'observent par des expressions faciales innées. Elles sont reconnues par tous. Cependant, le corps peut également avoir une réponse invisible avec des changements physiologiques comme l'augmentation du rythme cardiaque et de la sudation ou des troubles digestifs (Cuisinier & Pons, 2011 ; Philippot, 2011). Ces réponses physiologiques dépendent de plusieurs facteurs et ne sont donc pas universels. En revanche, les sensations sont associées aux émotions de manière catégorielle. « Chaque émotion de base est caractérisée par un profil unique de sensations corporelles » (Philippot, 2011). Par exemple, il est associé à la peur des bouffées de chaleur, l'augmentation du rythme cardiaque et de la pression artérielle. Ces expressions émotionnelles par le corps sont le reflet de sa fonction adaptative dont parle Darwin (Cuisinier & Pons, 2011 ; Philippot, 2011 ; Rimé, 2009).

L'expression et la régulation de ces émotions se développent au fur et à mesure de la vie. Dès le premier jour, le nouveau-né peut exprimer des émotions (Goleman, 2014). Ainsi dans ses premiers mois, l'enfant arrive déjà à associer une situation à une émotion. Il est capable d'exprimer des émotions binaires c'est-à-dire positives ou négatives. Cela va se développer pour arriver à un éventail émotionnel grâce à la plasticité et à la maturation du cerveau (Goleman, 2014 ; Gueguen, 2018). Le cerveau émotionnel est constitué de plusieurs régions cérébrales telles que l'amygdale pour faire face au menace et activer l'attention, le striatum pour les émotions positives, le cortex orbitofrontal, préfrontal ventromédian pour la régulation émotionnelle... (Gueguen, 2018). Les émotions sont donc issues du fonctionnement de circuits neuronaux complexes. En ce qui concerne la régulation émotionnelle, l'enfant va au fur et à mesure apprendre à être autonome. Au début de la vie, l'enfant est un être égocentrique. Cependant, Wallon dit que le bébé est génétiquement social. En effet, ce dernier a besoin de l'autre par nécessité (Laval, 2019). Celui-ci manque d'autonomie. De ce fait, sa régulation émotionnelle ne se fait que par hétéro régulation émotionnelle c'est-à-dire que la capacité d'autorégulation émotionnelle de l'enfant qui correspond au fait d'apprendre, d'expérimenter, de réguler seul ses émotions n'est

possible que grâce aux capacités acquises avec l'autre. L'enfant apprend à réguler ses émotions grâce aux interactions sociales (Brun, 2015 ; Laval,2019).

Du côté de la compréhension des émotions des autres, elle passe par un développement cognitif. L'enfant va développer une conscience de ses propres états mentaux et la compréhension des états mentaux d'autrui de manière parallèle. La prise de conscience de l'autre et savoir que son point de vue peut être différent est quelque chose qui n'est pas accessible avant l'âge de 7 ou 8 ans. Entre ces âges, l'enfant reconnaît qu'il peut y avoir un autre point de vue mais ce n'est pas avant 9 ou 10 ans que celui-ci arrive à donner une réponse correcte à la tâche des 3 montagnes de Piaget (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Se mettre à la place de l'autre renvoie à la théorie de l'esprit. Ce concept « désigne la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre » (Duval, Piolino, Bejanin, Laisney, Eustache & Desgranges, 2011). Il y a différents niveaux dans la théorie de l'esprit. Wellman et Liu en 2004 ont établi une échelle de la théorie de l'esprit (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Cinq niveaux pourraient être distingués : la compréhension du désir, l'enfant comprend que l'autre peut avoir des désirs différents de lui, la compréhension de croyances, l'enfant comprend que l'autre peut avoir d'autres vraies croyances, l'accès à l'information, le fait que si nous n'avons pas vu à l'intérieur d'une boîte, nous ne pouvons pas savoir ce qu'il y a dedans, les fausses croyances c'est-à-dire l'évaluation classique de la théorie de l'esprit qui a des petites étapes précédentes, l'émotion cachée, comprendre qu'une personne peut ressentir des émotions différentes (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). C'est l'exemple de la moquerie. Est-ce que celui qui se moque se rend compte des émotions de celui dont il se moque ? Il existe un niveau encore supérieur nommé la théorie de l'esprit de deuxième ordre atteint vers 6 et 8 ans. C'est être capable d'établir des états mentaux d'une personne à une autre personne (« Lucie pense que Hugo pense... »). Ainsi, dès l'enfance, nous sommes capables d'« empathie affective » c'est-à-dire que les enfants sont capables de ressentir et partager les émotions des autres sans s'y confondre (Gueguen, 2020). Cependant, l'« empathie cognitive » qui désigne la compréhension des émotions et des pensées des autres est plus tardive du fait de la mise en place des structures cérébrales concernées (Gueguen, 2020). Ces deux types d'empathie font partie des trois niveaux d'empathie de Jean Decety avec la « sollicitude empathique » qui désigne le fait de prendre soin d'autrui (Gueguen, 2020). Le développement émotionnel est un processus complexe qui requiert le

développement cérébral et qui doit être soutenu afin que les enfants accroissent leur intelligence émotionnelle pour comprendre les émotions d'autrui et l'impact qu'ils peuvent avoir sur les autres. Ainsi, « éduquer à l'empathie émotionnelle [...] pour agir sur le climat scolaire » d'après Zanna et Jarry, est nécessaire.

3. Méthodes pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle en classe

Pour développer cette intelligence émotionnelle, cette empathie, depuis quelques années, de nombreuses méthodes émergent à partir des postulats vus précédemment. J'ai fait le choix d'en présenter trois car ce sont les dispositifs que j'ai pu rencontrer au fil de mon master, de mes stages et de mes lectures sur la pédagogie coopérative. Afin d'apporter une vision intégrale des intérêts de ces dernières, c'est sous la forme d'un tableau que sont présentées les différentes approches sélectionnées.

| | Discussion à visée philosophique (Connac, 2009) | Pédagogie coopérative Conseil coopératif (Connac, 2009) | Communication non-violente par les messages clairs (Connac, 2009) |
|-------------|--|--|--|
| Description | La discussion à visée philosophique est un dispositif de discussion qui vise à développer le jugement normatif par le questionnement, le dialogue critique et la recherche coopérative de la vérité (le bien/le juste) sur un sujet. | Le conseil coopératif est un dispositif géré par les élèves pour prendre des décisions de tout ordre (la vie en classe, l'aménagement, le matériel de la classe, féliciter des élèves, régler des problèmes...). | Un message clair est une formulation verbale entre deux personnes en conflit : une personne qui souffre à cause d'un comportement et/ou d'une parole d'une autre personne, et la personne qui a engendré cette peine. Le but est de tendre vers un compromis et de résoudre le conflit. (Connac, 2009). |
| Déroulement | Une question est présentée par l'enseignant ou peut provenir d'une boîte à questions mise à disposition. Dans un premier temps, les élèves doivent explorer leurs idées. Dans un second temps, ils les confrontent. | Avant le conseil coopératif, les élèves sont invités à participer au prochain coopératif en écrivant quelque chose pour proposer, pour féliciter ou pour évoquer un problème rencontré. Ces mots sont disposés soit dans une boîte ou soit sur un tableau avec trois | Lors d'un conflit entre deux personnes, un dialogue est instauré par celui qui souffre : 1. « Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair. » 2. « Quand tu ... » : explication |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Pour finir, les élèves vont structurer leurs idées.</p> <p>Il n'est pas attendu de réponse « absolue » .</p> | <p>colonnes : « je félicite » , « je propose » et « j'ai un problème » .</p> <p>Pendant le conseil coopératif, il y a différents rôles. Ils sont plus ou moins mis en place selon le niveau de la classe et l'automatisation de ce dispositif. Il existe des participants, un président et un secrétaire. Le président ouvre le conseil. Il rappelle les règles du conseil dès le début et fait un retour sur le conseil précédent en rappelant les solutions et/ou les propositions données. Ensuite, le conseil traite les mots.</p> <p>Durant le conseil, c'est le président qui donne la parole à ses camarades.</p> <p>Le secrétaire note les idées.</p> <p>A la fin, le président fait un récapitulatif des décisions prises lors du conseil et le clôt.</p> | <p>par la victime de ce qui s'est passé</p> <p>3. « Cela m'a... » : expression verbale des émotions ressenties par la victime</p> <p>4. « Est-ce que tu as compris ? » : L'enfant demande à son agresseur si le message est clair et s'il est d'accord pour ne plus recommencer et s'excuser.</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| Intérêts vis-à-vis des compétences psychosociales : | | | |
| Savoir résoudre les problèmes et savoir prendre des décisions | Ici, il n'y a pas de décision et n'y de problème à résoudre. La discussion à visée philosophique ne développe pas ses compétences psychosociales. | C'est un moment qui permet aux élèves de résoudre des problèmes rencontrés de manière individuelle ou collective. De façon démocratique, les élèves vont proposer des idées, des solutions pour résoudre ce problème. Ils recherchent tous et sont donc acteurs dans la résolution de problème et la prise de décision. | Cette communication non violente rend les enfants acteurs dans leur résolution de conflits. C'est donc un moyen pour résoudre des problèmes. En commençant un message clair, celui qui a été affecté a pris la décision de régler le problème en communiquant. Il gagne en autonomie. Celui qui a « agressé » prend également la décision de prendre en compte le ressenti de l'autre et de le comprendre, ou non. |
| Avoir une pensée créative et avoir une pensée critique | Les élèves sont amenés par à prendre du recul sur leurs propres pensées et donc d'avoir un esprit critique sur celles-ci mais aussi sur celles de leurs | Afin d'être force de proposition, les élèves doivent faire appel à leur pensée créative. Mais ils doivent également avoir un esprit critique sur | Il n'y a pas besoin de pensée créative mais la pensée critique permet à l'agresseur de raisonner et se remettre en question face au message clair de |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>camarades.</p> <p>« Faire évoluer sa propre pensée par la compréhension des autres points de vue et la confrontation des argumentations » a écrit Sylvain Connac (2009).</p> | <p>ces propositions, évaluer laquelle répondrait au mieux au problème ou à la sollicitation.</p> | <p>son camarade.</p> |
| <p>Savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles</p> | <p>Les élèves échangent leurs pensées mais dans un cadre réglé. Ils doivent respecter les règles d'échanges oraux : la prise de parole d'autrui, chacun son tour, écouter son camarade qui a la parole...</p> <p>Les élèves doivent faire preuve de respect concernant les pensées de leurs camarades.</p> | <p>Tout comme la DVP, le conseil coopératif est un lieu où les échanges oraux sont réglés. Les élèves doivent aussi respecter les règles d'échanges oraux : la prise de parole d'autrui, chacun son tour, écouter son camarade qui a la parole...</p> <p>Les élèves doivent faire preuve de respect concernant les pensées de leurs camarades.</p> | <p>Le message clair est par définition un moyen de communication non violente. Ainsi, c'est un dispositif qui permet aux élèves d'avoir une façon de communiquer efficacement avec leurs camarades alors qu'ils sont en conflit avec.</p> <p>La démarche permet aux élèves d'être plus habile dans leurs relations interpersonnelles. Ils ne vont pas se diriger directement vers les enseignants pour régler leurs problèmes.</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres</p> | <p>La DVP permet aux élèves de prendre conscience de leurs propres idées sur un sujet. Elle incite les élèves à faire un retour sur leurs propres conceptions, à avoir un esprit critique.</p> | <p>Dans le conseil coopératif, l'élève prend conscience de lui-même car il a les mêmes droits et est soumis aux mêmes règles que tous ses camarades. Il est donc mis sur un plan égalitaire. Sa voix compte.</p> <p>Dans « Je félicite », les élèves peuvent faire preuve d'empathie. C'est également possible dans leurs échanges. Ils doivent pouvoir se mettre à la place de leur camarade qui a été affecté par une moquerie par exemple. La prise de décision doit être accompagnée d'empathie de la part des élèves.</p> | <p>Celui qui est peiné, exprime clairement ses émotions et ses sentiments. Ainsi, c'est sa conscience en lui qui est travaillée.</p> <p>Celui qui a peiné son camarade va se rendre compte du mal qu'il a causé si ce n'est pas déjà fait. S'il fait travailler son empathie, il va réussir à se mettre à la place du camarade blessé et s'excuser.</p> |
| <p>Savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions</p> | <p>Certaines questions peuvent entraîner du stress et des émotions chez les enfants. Par exemple, la question suivante « Qu'est-ce qu'un raciste ? » peut entraîner des débats houleux. Le</p> | <p>Prendre la parole devant toute la classe peut être facteur de stress. Cependant, c'est en répétant ce genre de dispositif que les enfants vont plus oser à participer oralement. Ils sont</p> | <p>La « victime » doit réussir à surpasser son stress afin de régler le conflit. C'est lui qui prend l'initiative et qui peut se risquer à une autre blessure, une autre moquerie et/ou une incompréhension</p> |

| | | | |
|---------|--|--|--|
| | <p>but de la DVP est de pouvoir justement comprendre pourquoi de la colère émane de cette question. En parler, conceptualiser cette notion et structurer ses idées autour du sujet va permettre aux élèves de prendre du recul notamment aussi grâce à la mise en commun des idées.</p> <p>Durant ce dispositif, ils doivent aussi respecter la parole de leurs camarades et donc réussir à contrôler l'expression leurs émotions pour ne pas les interrompre et se questionner sur ses propres idées.</p> | <p>directement impliqués puisque les thèmes étudiés font partie intégrante de leur vie.</p> <p>Puisque les sujets questionnés sortent du quotidien des élèves, certains peuvent occasionner des émotions. L'utilisation du conseil coopératif permet d'utiliser la communication pour poser les choses. Les élèves doivent réussir à gérer leurs émotions afin de ne pas en être envahi et lucide dans la prise de décision.</p> | <p>de la part de son « agresseur ». Ainsi, la « victime » doit gérer ses émotions et notamment la colère, pour parvenir à communiquer avec son « agresseur ».</p> <p>Du côté de ce dernier, il y a aussi ce contrôle des émotions pour pouvoir entendre et prendre conscience de l'impact de son attitude sur l'autre.</p> |
| Limites | La mise en place des DVP nécessite du temps car il faut répéter de manière régulière cette démarche afin que les | Il faut faire attention que le conseil coopératif ne devienne pas un lieu où seulement les conflits sont discutés et | Il est possible que cette communication non violente ne soit pas intégrée par les élèves. Pour cela, elle nécessite une |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>élèves l'intériorisent et en connaissent les codes.</p> | <p>que ceux qui en sont la cause soient jugés.</p> | <p>mise en pratique répétitive. Parfois, il y a des conflits qu'ils n'arriveront pas à régler et ils auront besoin de l'intervention d'un adulte. Il faut un travail sur l'expression des émotions en aval afin de bien exprimer son ressenti.</p> |
|--|--|--|--|

Ainsi, la discussion à visée philosophique, le conseil coopératif et les messages clairs sont trois moyens pour développer les compétences psychosociales des élèves. Ils permettent donc de travailler avec eux sur les relations sociales et la résolution des conflits mais avec des approches différentes.

Problématique :

Par les difficultés auxquelles font face les élèves de ma classe dans la gestion des conflits, le développement de leur intelligence émotionnelle semble être un moyen efficace pour améliorer leur résolution et par conséquent le climat de classe. Cependant, il faut plus que le bon exemple du professeur des écoles empathique et bienveillant pour leur faire travailler leurs compétences psychosociales. Ainsi, au vu des points positifs de l'utilisation des messages clairs, ils paraissent être un dispositif de communication non violente potentiel pour développer leur intelligence émotionnelle et plus précisément leur empathie dans le but de mieux vivre ensemble et avoir un meilleur climat de classe. De ce fait, l'étude aura pour objectif d'examiner l'impact de l'utilisation des messages clairs sur l'intelligence émotionnelle des élèves et le climat de classe.

Hypothèses :

Hypothèse générale : La communication non violente a un effet sur l'intelligence émotionnelle des élèves et sur le climat de classe.

Hypothèses opérationnelles :

- Les enfants ayant pratiqué l'utilisation des messages clairs ont plus d'empathie que lorsqu'ils n'avaient pas appris cette méthode de résolution de conflit.
- Les enfants gèrent mieux les conflits relationnels grâce aux messages clairs que lorsqu'ils n'utilisaient pas ce dispositif.
- L'utilisation des messages clairs permet d'améliorer le climat de classe par rapport au moment où les enfants n'utilisaient pas ce dispositif.

DÉMARCHE D'EXPÉRIENCE

Afin de travailler cette problématique, j'ai réalisé une expérience. Cette partie consiste à expliciter la démarche de celle-ci.

1. Observation et recueil des représentations des élèves sur la problématique

a) Présentation de la population et de sa problématique

L'étude repose sur la classe que j'ai tous les vendredis. Celle-ci est composée de 22 élèves âgés de 7 à 8 ans. Ils font partie d'une classe de CE1-CE2. Cette école ne fait pas partie d'un réseau d'éducation prioritaire. Il y a 6 élèves de CE1 et 16 élèves de CE2. Parmi les CE1, 3 sont des filles et 3 sont des garçons. Parmi les CE2, 7 sont des filles et 9 sont des garçons. Ainsi, la classe est composée de 10 filles et de 12 garçons. Elle présente donc une hétérogénéité vis-à-vis de la parité fille-garçon. Ce constat est également présent au niveau des apprentissages. Deux élèves sont en grande difficulté au niveau de leurs apprentissages scolaires. Ils vont être maintenus dans le niveau de classe dans lequel ils sont actuellement. Une élève est en situation de handicap. La majorité des élèves ont des difficultés relationnelles. En effet, j'ai observé que les élèves ne parvenaient pas à résoudre leurs conflits avec leurs pairs. Ils étaient dans un rapport de force, verbalement violent, où chacun se rejetait la faute. Cela perturbait la classe et donc les apprentissages. De nombreux élèves sont venus me faire part du désagrément occasionné par ces conflits pendant les heures de classe notamment sur leurs capacités attentionnelles et d'apprentissage. Ainsi, ces enfants pouvaient se mettre en colère contre ceux qui perturbaient la classe, eux-mêmes n'arrivant pas à gérer leur propre colère. Je voyais un climat de classe qui se dégradait. Ces constatations ont également été faites par la titulaire de la classe.

b) Recueil des représentations des élèves par un questionnaire

Ainsi, à la suite de mes observations conjointes avec mon binôme, j'ai décidé, dans une démarche bienveillante, de recueillir les représentations des élèves sur la situation afin d'avoir des données concrètes et au plus près de la réalité des élèves. C'est également un moyen pour savoir quel dispositif je pourrais mettre en œuvre pour résoudre la problématique et mieux la comprendre. Ainsi, j'ai utilisé un questionnaire BE-scol provenant d'une étude sur « *Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles* » de Guimard et al. (2017) (Annexe 1). Les auteurs ont souhaité le valider c'est-à-dire certifier que cet instrument mesure réellement ce qu'il prétend mesurer dans le but d'en faire « un outil d'évaluation du bien-être chez des élèves à l'école primaire et au collège ». Ce questionnaire avait déjà été construit par Guimard, Bacro et Florin en 2013 dans le cadre d'une recherche par la DEPP c'est-à-dire la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET) et le Défenseur des droits. Ils ont également souhaité « analyser les différences interindividuelles de bien-être ». Cet auto-questionnaire permet donc de connaître le point de vue des élèves sur plusieurs dimensions en lien avec leur bien-être : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la classe, les relations paritaires, leur sentiment de sécurité et leur rapport aux évaluations.

Pour notre recueil (Annexe 2), quelques éléments ont été repensés afin de correspondre au mieux à notre situation. Les questions, nommées aussi items, ont été légèrement modifiées dans le but d'être en adéquation avec la situation de la classe. Par exemple, j'ai changé « professeur » par « maîtresses » . Ensuite, malgré le retrait des deux items « je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe » et « ça se passe bien à l'école » dans l'expérience citée par l'article, j'ai choisi de les conserver car le but de ce mémoire n'est pas le même que celui de l'article. L'analyse des résultats de leurs réponses ne se fera donc pas de la même façon. De plus, la question ouverte « Que voudrais-tu voir changer dans la classe ? » a été ajoutée pour rendre les élèves plus acteurs dans la démarche. Il a été fait également le choix de ne pas présenter le questionnaire comme dans l'article. En effet, lors de la passation du questionnaire, il était demandé aux enfants de choisir entre deux catégories d'élèves

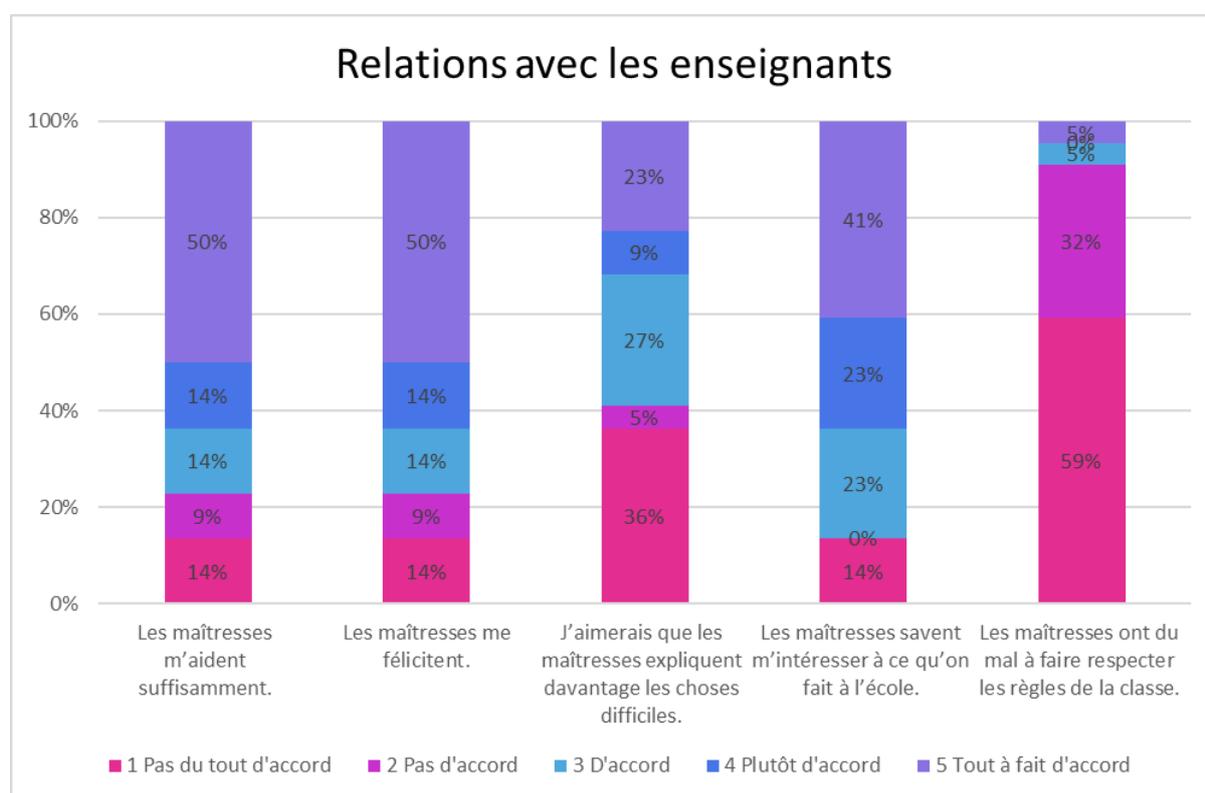
: une avec le résultat négatif et une autre avec le résultat positif à l'affirmation proposée. Ils donnent l'exemple suivant : « Certains élèves ont peur de... » contre « D'autres élèves n'ont pas peur de... » . Puis, ils leur ont demandé d'être plus précis dans leur réponse en signalant si la catégorie d'élèves qu'ils avaient choisies était vraiment ou à peu près comme eux. Par exemple, si l'élève a choisi la catégorie « Certains élèves ont peur de... », il doit spécifier si elle lui correspond totalement ou si elle peut être nuancée comme par exemple « J'ai peur de... mais ce n'est pas tout le temps ». C'est une démarche qui demande d'avoir des entretiens individuels avec les élèves. Ainsi, j'ai repris les items que j'ai répartis sur le questionnaire écrit.

Il a été effectué en classe entière. Cette autre approche a permis d'avoir plus rapidement accès à leur réponse. Il a été rempli par les élèves en période 2 et plus précisément le 12 novembre 2021. Il leur a été annoncé que c'était pour savoir comment ils allaient afin de construire un projet pour améliorer leur bien-être à l'école. Il a bien été indiqué que ce n'était pas noté et que leurs réponses étaient anonymes. Je leur ai d'abord présenté la structure des questions : une question et cinq choix possibles de réponse. Il leur a été signalé qu'ils devaient cocher qu'une seule des réponses. Dans un premier temps, les élèves ont fait une lecture silencieuse et individuelle des questions. Puis, j'ai demandé s'ils avaient des interrogations dessus. Les phrases n'ont pas posé de problèmes de compréhension. Par contre, c'était le choix à faire parmi les réponses possibles, « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « d'accord », « pas d'accord » et « pas du tout d'accord », qui leur était difficile à saisir. Ainsi, pour chaque question, je les ai reformulées en théâtralisant de manière à ce que le sens de la réponse devienne explicite. Par exemple, pour l'item 2 « je suis content(e) d'apprendre de nouvelles choses à l'école », j'ai tourné l'affirmation par « si vous cochez « pas du tout d'accord », vous n'êtes pas du tout content d'apprendre de nouvelles choses à l'école ». J'ai fait de même pour les autres éléments de réponse. Concernant la dernière question, ils ont pu constater, lors de la lecture de l'ensemble des questions, qu'elle n'était pas identique aux autres. Je leur ai donc expliqué qu'ils devaient écrire leurs éléments de réponse à la question. Tout cela a duré une vingtaine de minutes.

c) Résultats du questionnaire

Dans le but de mettre en avant les résultats du questionnaire, il a été fait le choix de les présenter sous forme d'histogrammes empilés pour chaque dimension : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Les réponses appelées « négatives » correspondent aux réponses « pas du tout d'accord » et « pas d'accord ». Les réponses appelées « positives » correspondent aux réponses « d'accord », « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » .

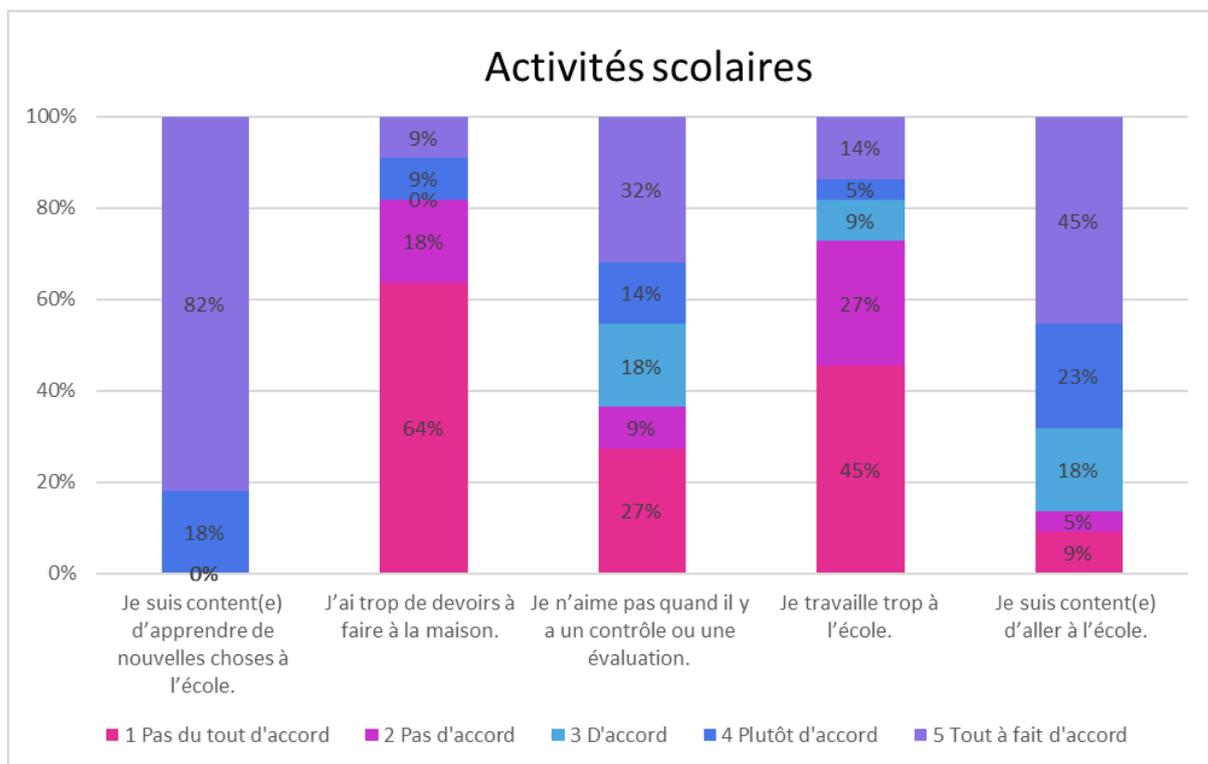
I. La répartition des réponses pour les items de la dimension « relations avec les enseignants » en pourcentage



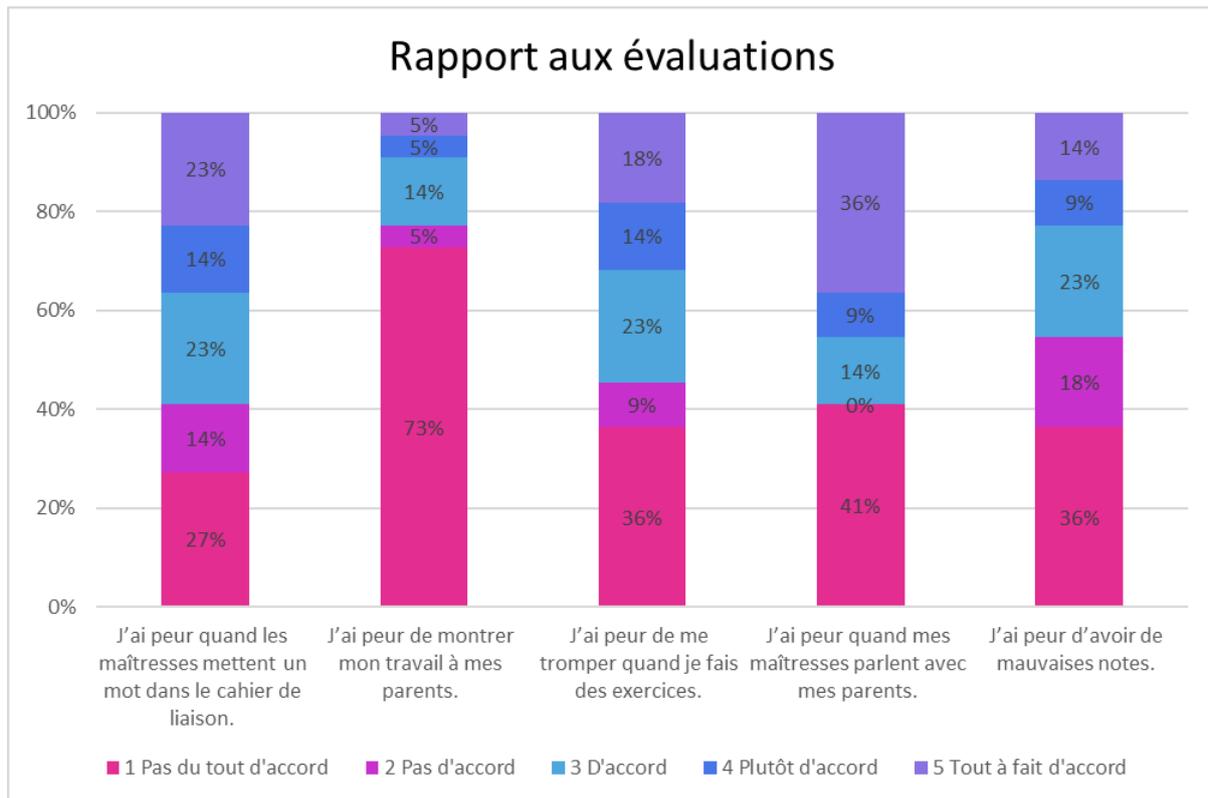
Pour la dimension « relations avec les enseignants », les réponses indiquent que les élèves semblent globalement avoir une perception positive de leurs enseignantes. En effet, plus de 75% des enfants répondent de manière favorable concernant les gestes professionnels du professeur (étayer, différencier, encourager, féliciter, gérer la classe) et de son travail pédagogique. Cependant, ils souhaiteraient majoritairement avoir plus d'explications de la part de leurs enseignantes. Nous pouvons relier cette attente au besoin psychologique fondamental de sentiment de

compétence. Il signifie le « sentiment de pouvoir faire face aux exigences de la tâche demandée » (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018). Les professeurs doivent permettre à ce besoin d'être satisfait.

II. La répartition des réponses pour les items de la dimension « activités scolaires » en pourcentage



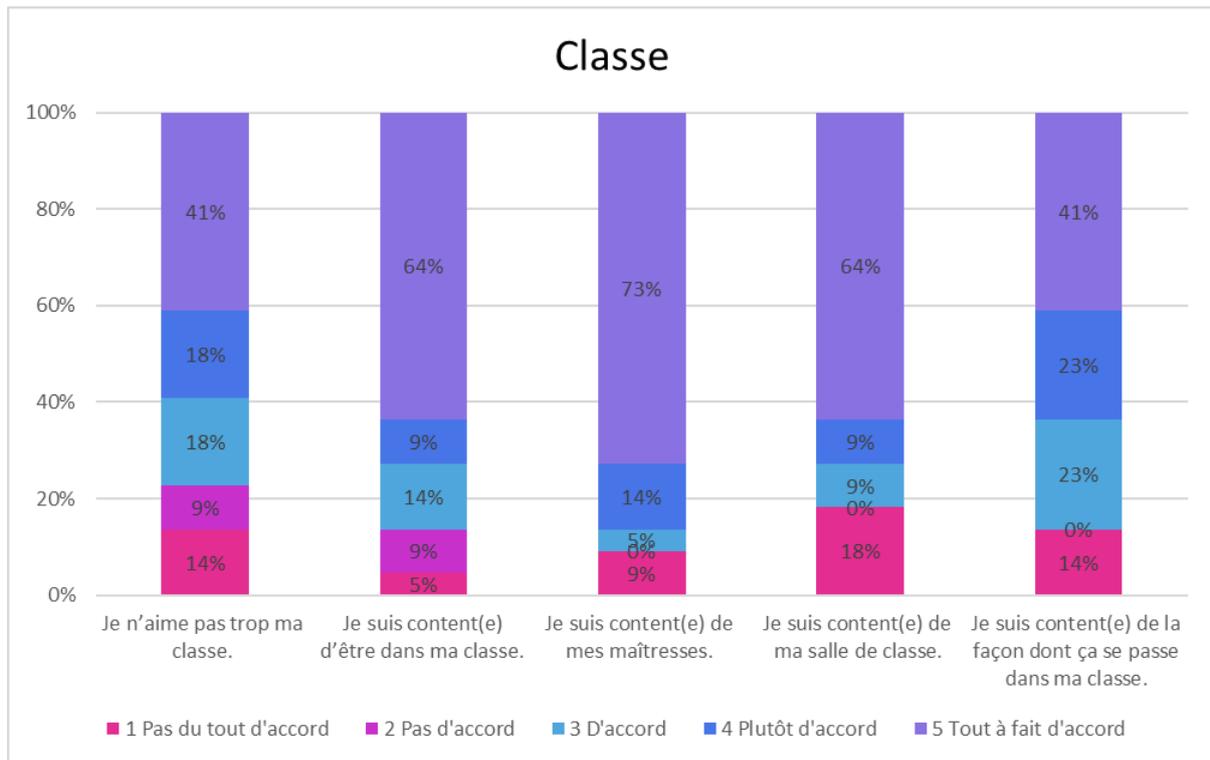
III. La répartition des réponses pour les items de la dimension « rapport aux évaluations » en pourcentage



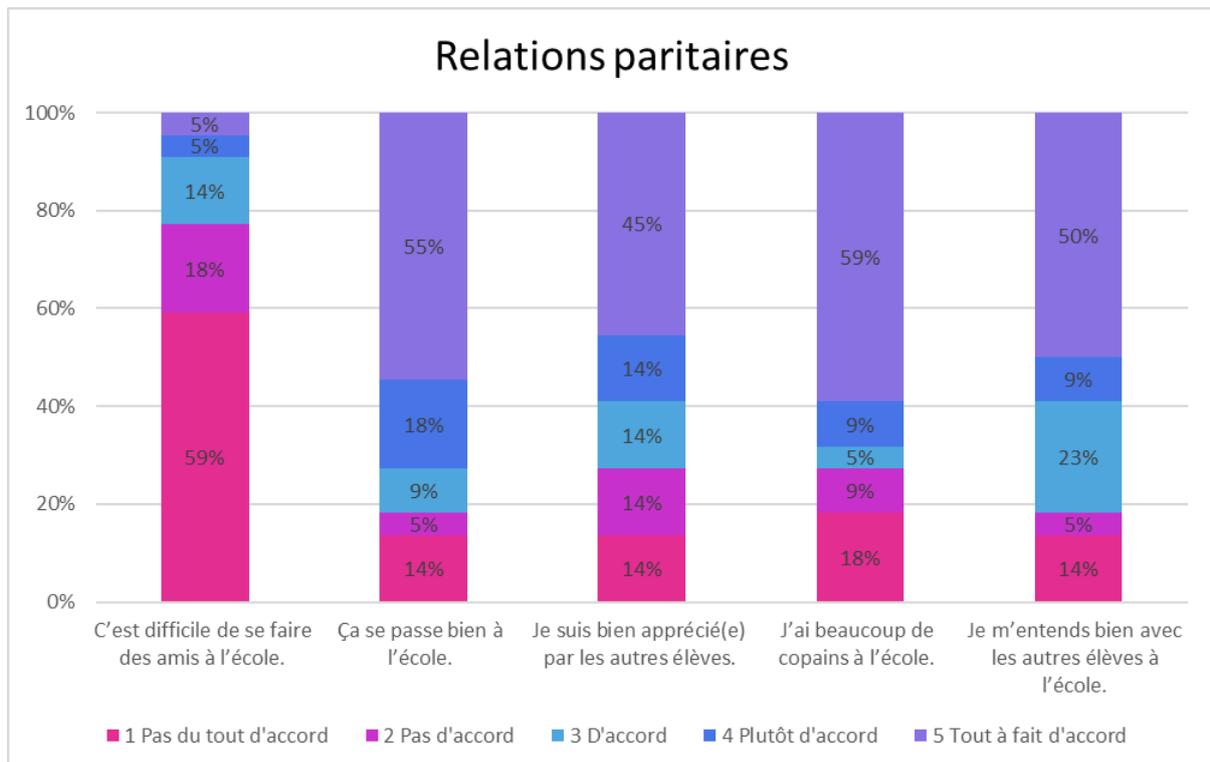
Ensuite, nous allons analyser les dimensions « activités scolaires » et « rapport aux évaluations » car elles sont étroitement liées. En ce qui concerne la dimension « activités scolaires », les résultats mettent en lumière une satisfaction des élèves vis-à-vis de l'école puisque 82% des élèves sont tout à fait d'accord avec l'affirmation « je suis content(e) d'apprendre de nouvelles choses à l'école » et 86% des élèves expriment un avis positif pour l'item « je suis content(e) d'aller à l'école ». Il en va de même concernant la perception de la charge de travail des élèves avec seulement 18% des élèves qui disent trop travailler à l'école. Nous pouvons interpréter ces résultats de manière hypothétique comme étant le reflet des élèves en difficulté dans les apprentissages et pour qui la charge de travail s'accroît à cause de celles-ci. Pour l'item sur l'appréciation du contrôle, les réponses sont plus réparties mais cela renvoie à un plus grand nombre d'élèves qui n'aiment pas les contrôles comparativement aux élèves qui étaient contre l'affirmation. Pour faire le lien avec la dimension « rapport aux évaluations », nous pouvons remarquer que peu d'élèves ont peur de montrer leur travail à leurs parents car ils ne sont que 22% contre 78%. Malgré cela, nous pouvons constater que ces réponses positives vis-à-vis des parents ne sont pas présentes pour les maîtresses. En effet, les élèves semblent plus appréhender

l'appréciation de leurs enseignantes que de leurs parents. Cela peut s'expliquer par le besoin fondamental de proximité sociale qui renvoie au « sentiment d'appartenance sociale, au fait de se sentir accepté et apprécié » (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018). L'enseignant doit ainsi faire preuve de qualités telles que la bienveillance et l'empathie pour créer une relation de qualité avec les élèves (Zanna & Jarry, 2018 ; Gueguen, 2018 ; Saillot, 2018 ; Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018 ; Masson, 2019). Le statut négatif de l'erreur pour les enfants apparaît également dans leur travail et leurs notes car plus de la moitié, 55%, des élèves ont dit avoir peur de se tromper dans leurs exercices et que presque la moitié des élèves, 46%, déclarent avoir peur d'obtenir de mauvaises notes. Ces observations sur l'appréciation de l'évaluation peuvent s'expliquer par le besoin psychologique fondamental de sentiment de compétence (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018). Ainsi, les séquences d'apprentissages doivent être dans la zone proximale de développement des élèves pour ne pas les mettre en difficulté et ne pas leur causer une démotivation. Elles doivent aussi permettre de répéter les situations pour s'exercer afin d'avoir ce sentiment de compétence lors de l'évaluation sommative. En lien avec la dimension « relations avec les enseignants » et dans le même but, les professeurs ont pour devoir de les accompagner au mieux dans la structuration de leurs apprentissages et de leurs compétences. Pour cela, il est nécessaire d'être bienveillant avec les élèves et de faire sien le principe d'éducabilité souligné par le pédagogue Philippe Meirieu (Shankland, Bressoud, Tessier & Gay, 2018). Ainsi, le besoin de compétence peut expliquer le fait que les élèves souhaitent plus d'aide de leurs enseignantes : 59% des élèves aimeraient que leurs maîtresses expliquent davantage les choses difficiles et 23% des élèves trouvent qu'elles ne les aident pas suffisamment.

IV. La répartition des réponses aux items de la dimension « classe » en pourcentage

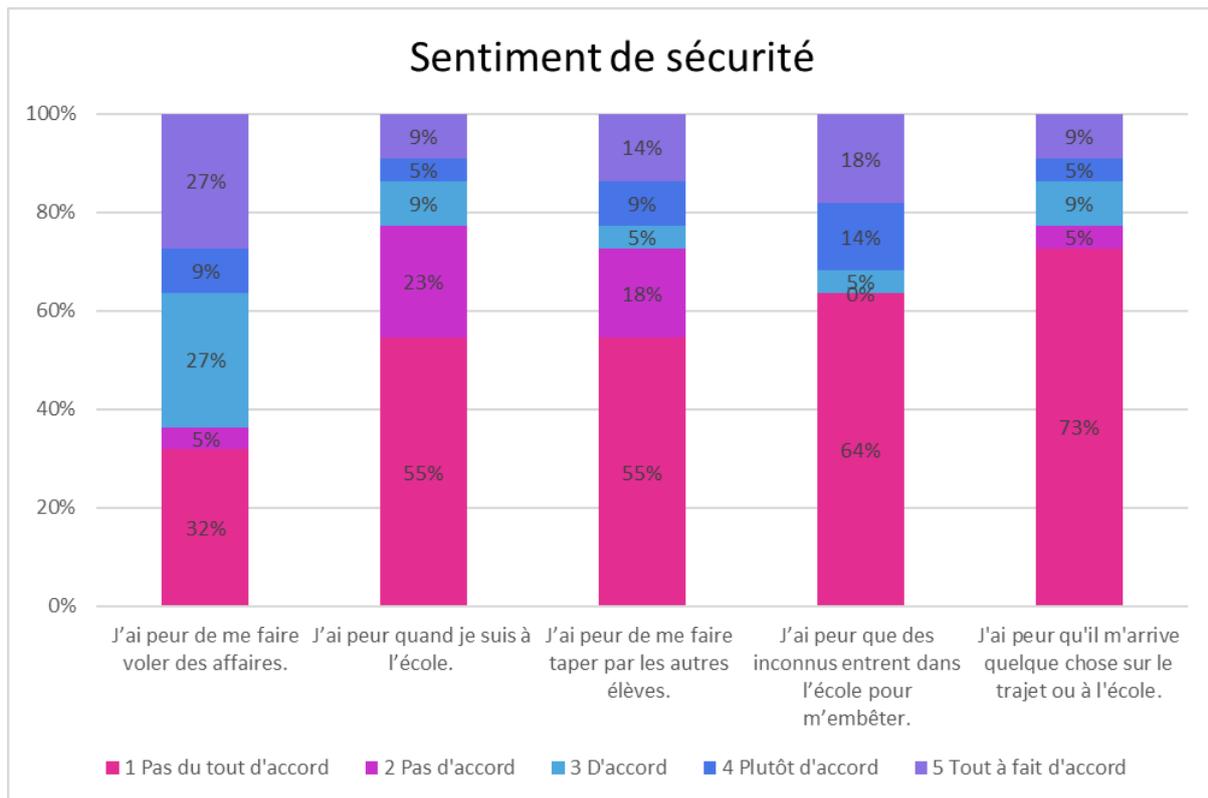


V. La répartition des réponses aux items de la dimension « relations paritaires » en pourcentage



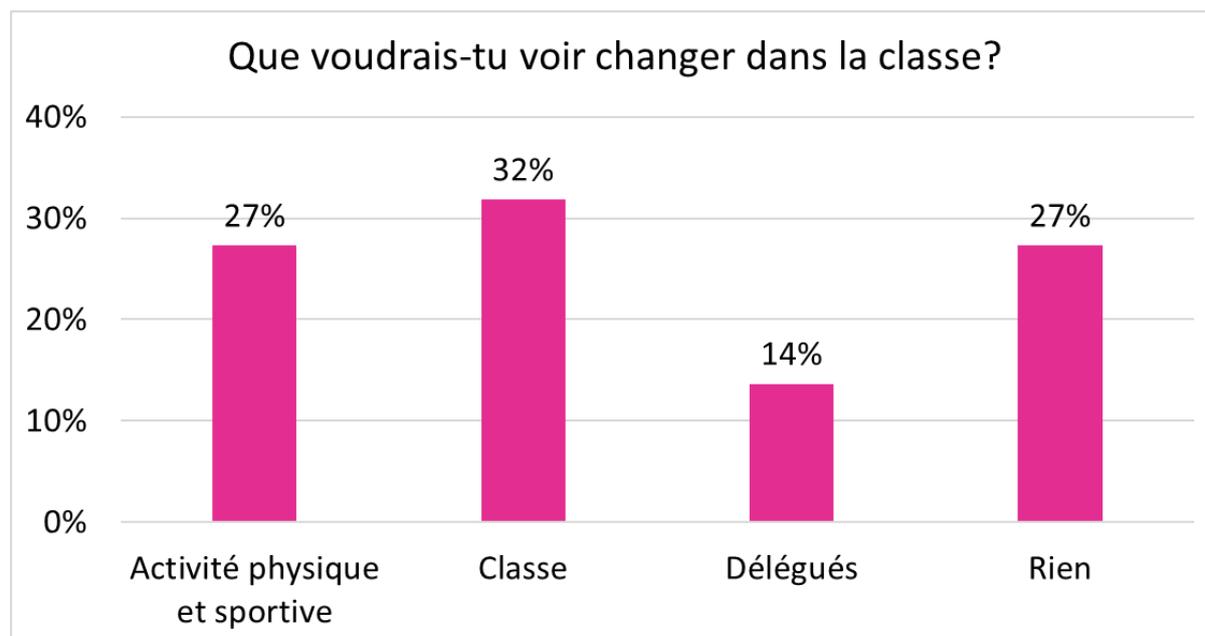
Les dimensions « classe » et « relations paritaires » vont être étudiées de manière conjointe au vu de leur relation. En effet, au sujet de la dimension « classe », nous observons une satisfaction globale des élèves concernant leur classe. Néanmoins, nous pouvons remarquer qu'il existe une partie non négligeable, 41%, qui est tout à fait d'accord avec le fait qu'ils n'aiment pas trop leur classe. Cela met en avant concrètement nos observations sur le mauvais climat de classe. Pour la dimension des « relations paritaires », nous retrouvons les difficultés de classe vues précédemment. Effectivement, même si ce n'est pas la majorité, il y a tout de même 19% des élèves qui expriment le fait que cela ne se passe pas bien à l'école et qui ne s'entendent pas bien avec leurs camarades, 24% qui trouvent difficile de se faire des amis à l'école, 27% qui disent ne pas avoir beaucoup de copains à l'école et 28% des élèves qui ne se sentent pas appréciés par leurs camarades. Ainsi, nous pouvons affirmer que des élèves de la classe rencontrent des difficultés d'ordre relationnel. C'est un élément sur lequel ce mémoire de recherche-action souhaite travailler. D'après l'histogramme « classe », nous pouvons notamment prendre appui sur nous, en tant qu'enseignant, au vu des réponses positives sur leur appréciation de leurs maîtresses. Ce constat renvoie à la réflexion pour les résultats de la dimension « relations avec les enseignants ». En effet, de nouveau, le professeur est perçu en grande majorité, pour 87% des élèves, comme un repère pour les eux. Cette situation renvoie donc à leur besoin de proximité sociale et par conséquent à une relation pédagogique satisfaisante (Zanna & Jarry, 2018) nécessaire au développement de l'enfant et à son bien-être. Cela renvoie également à la qualité de l'attachement décrite comme une acquisition nécessaire à la compétence de la théorie de l'esprit (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011 ; Gueguen, 2018).

VI. La répartition des réponses aux items de la dimension « sentiment de sécurité » en pourcentage



Concernant la dimension sur le « sentiment de sécurité », j'ai pu repérer des éléments qui m'étaient inconnus. D'après cet histogramme, pour la grande majorité, les élèves de la classe se sentent en sécurité à l'école : 78% des élèves n'ont pas peur quand ils sont à l'école, 73% des élèves n'ont pas peur de se faire taper par les autres élèves, 64% n'ont pas peur que des inconnus entrent dans l'école pour les embêter et 73% des élèves n'ont pas peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école. Malgré ces données positives, cela marque quand même une partie significative de la classe qui ne se sent pas en sécurité dans leur établissement scolaire notamment avec 63% des élèves qui ont peur de se faire voler leurs affaires. Nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves se sentent insécurisés parce qu'ils ont déjà perdu et/ou se font voler des affaires personnelles. De plus, celles-ci sont dans la classe mais aussi dans leur sac accroché aux portes manteaux qui sont dans le couloir pour permettre une meilleure circulation dans les rangs. Il est possible que le fait de ne pas pouvoir voir leurs affaires leur crée cette crainte. Ensuite, ils doivent tous apporter le matériel nécessaire et individuel. Si besoin, ils peuvent emprunter du matériel de classe. Ainsi, il ne devrait pas y avoir de problème de partage d'affaires.

VII. La répartition des réponses à la question ouverte « Que voudrais-tu voir changer dans la classe ? » en pourcentage



Enfin, nous allons faire apparaître les différentes réponses des élèves à la question ouverte « Que voudrais-tu voir changer dans la classe ? ». Les réponses ont été catégorisées en quatre types : activité physique et sportive, classe, délégués et rien. Dans la première catégorie, les élèves ont souhaité avoir plus de matériel sportif comme avoir « un vrai ballon de basket » ou « avoir une salle de tous les sports ». Ils considèrent donc que leur bien-être dépend d'objets matériels. Pour la deuxième catégorie, il y a des idées sur l'aménagement de la classe telles que « le plafond soit bleu » mais surtout des volontés de changer de place avec des réponses du type : « ne pas être à côté de... » et « je veux changer de place ». Un élève a aussi demandé à ce qu'il y ait moins de bruit. Pour la troisième catégorie qui concerne les délégués, trois enfants ont exprimé cette possibilité sans l'expliquer. C'est une volonté qui a été entendue dans le présent mémoire mais qui n'a pas pu aboutir au vu des contraintes de celui-ci et de sa problématique. Pour rappel, je ne suis présente que les vendredis et la mise en place de délégués demande tout un autre travail. Enfin, 27% des élèves ont répondu « rien ». Certains pensaient sûrement qu'il n'y avait rien à ajouter car « tout est parfait » mais d'autres ont pu manquer de temps de réflexion et/ou cette dernière question du questionnaire demandait un autre effort cognitif pouvant les démotiver à la suite des nombreuses questions.

Pour résumer les résultats de ce questionnaire, ils valident effectivement mes observations et celles de mon binôme sur les difficultés des élèves dans leurs relations avec leurs pairs et un climat de classe qui ne leur semble peu satisfaisant au vu du pourcentage d'élèves qui n'aiment pas du tout leur classe. Il nous permet également de prendre conscience de leur vision de notre rôle en tant qu'enseignant et qu'ils ont des attentes envers nous. Leurs réponses reflètent aussi les différents besoins fondamentaux psychologiques qu'il faut prendre en compte pour faire preuve de bienveillance avec eux.

2. Démarche mise en œuvre

a) Justification du choix des messages clairs

A partir de ces données et de mon cadre théorique, j'ai fait le choix d'utiliser la méthode des messages clairs pour travailler la problématique. En effet, ce dispositif est un moyen de résoudre les conflits relationnels de manière autonome. Il permet également aux élèves de développer leur empathie en exprimant leurs ressentis et de comprendre ceux de leur camarade. Comparativement au conseil coopératif, les messages clairs semblent plus accessibles aux élèves car ce dernier demande une méthodologie très claire et précise. De plus, le conseil coopératif est une méthode plus globale et ne répond pas de manière directe au problème des conflits entre camarades. Travailler sur la résolution de conflit qui ne concerne que quelques élèves pourrait engendrer des discussions entre les élèves pour savoir qui est le gentil et qui est le méchant dans l'histoire même si cette dérive du conseil coopératif se contourne par sa bonne gestion par l'enseignant. De plus, j'avais également une contrainte concernant mon temps de présence en classe avec les élèves qui ne permettait pas d'avoir recours à cette démarche. Par rapport à la discussion à visée philosophique (DVP), les messages clairs paraissent également plus coïncider. En effet, la DVP se fait aussi en classe entière comme le conseil coopératif. Ainsi, elle ne permet pas d'amener les élèves à parvenir à résoudre leurs conflits relationnels de manière autonome. La DVP offre une possibilité de débat qui vise un questionnement sur des sujets plus généraux alors que les messages clairs aident à régler un problème

spécifique et défini (Connac, 2009). Elle ne vise donc pas une action immédiate, nécessaire à leur problématique de gestion des conflits.

b) Travaux autour des émotions et des sentiments

Pour commencer à agir sur la problématique et afin de partir de leur zone proximale de développement, il y a eu un projet pédagogique en deuxième période autour des émotions et des sentiments dans la classe. En effet, ces notions abstraites sont difficilement définissables et posent problèmes dans leur compréhension et leur gestion. J'ai fait également le choix de travailler autour du vocabulaire des émotions et des sentiments car c'est l'un des facteurs fondamentaux de l'intelligence émotionnelle. En effet, puisque nous souhaitons améliorer leurs relations sociales par le développement de leur intelligence émotionnelle, le vocabulaire émotionnel va leur permettre d'identifier et de différencier précisément leurs émotions et sentiments mais également ceux des autres (Goleman, 2014). Il aide donc à mieux se comprendre et comprendre autrui. Lors de cette séquence (Annexe 3), il a été développé les compétences suivantes : « mobiliser des mots en fonction des lectures et des activités conduites, pour mieux parler, mieux comprendre, mieux écrire » et « savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage ». Cela a permis la construction d'une corolle d'émotions et de sentiments (Annexe 4). Cette corolle représente l'ensemble du vocabulaire que les élèves ont relevé, appris et mémorisé pour les réutiliser de manière adaptée aux situations de la vie quotidienne et donc mieux identifier et exprimer leurs émotions et leurs sentiments, et ceux des autres. En parallèle de cette séquence, il a été travaillé l'orthographe lexicale de ces nouveaux mots. Le but est de mémoriser leur orthographe afin de les réutiliser en production écrite grâce à l'ouvrage pédagogique de Françoise Picot « *Maîtriser le sens et l'orthographe des mots* » pour les CE1-CE2 (Annexe 5). Ce vocabulaire a également été consolidé grâce à une séquence en poésie (Annexe 6). Quatre poésies ont été présentées aux élèves, toutes relevant d'une émotion ou d'un sentiment en particulier (amour, tristesse, peur et colère). Elles ont permis de découvrir et de comprendre ces poésies. Les élèves ont été invités à se questionner sur l'expressivité des émotions et des sentiments. De là, ils se sont entraînés à utiliser leur corps et leur voix pour s'exprimer et exprimer le poème choisi et donc l'émotion ou le sentiment exprimé par

celui-ci. Ce travail a rendu l'expérience des émotions et des sentiments plus concrète, physique et identifiable notamment par leur expression faciale décrite par Paul Ekman (Goleman, 2014).

c) Les règles de vie

Les règles de vie posent un cadre qu'il faut respecter pour favoriser les apprentissages et le vivre-ensemble (Connac, 2009). Elles ont été interrogées et rappelées dès la rentrée scolaire. Cependant, ce point oral a semblé insuffisant au vu des comportements des élèves. Par conséquent, lors de la période 2, l'enseignante titulaire de la classe a pris plusieurs séances en enseignement moral et civique dans le but de les clarifier, de les écrire et de les faire comprendre aux élèves. Il leur a été demandé d'écrire anonymement sur deux papiers différents la règle de vie qui leur semblait la plus importante pour la vie d'une classe puis celle qui, selon leur vécu personnel, n'était pas suffisamment respectée. Leurs réponses ont été mélangées puis lues à l'oral en classe entière. Ils les ont classées. Cela a permis de faire prendre conscience que les élèves étaient tous d'accord avec le fait que le manque de respect était le problème le plus important. Ce constat a donc été traduit en règle d'or. Les élèves ont énuméré les différentes formes d'irrespect : physique et psychologique. Ensuite, ils ont cherché quelles autres règles leur permettraient de bien vivre et travailler ensemble. Enfin, ce travail sur les règles de vie de la classe s'est clôturé par une réflexion vis-à-vis de la manière dont il fallait traiter une entrave aux règles de vie construites. Il en est ressorti deux types de sanctions. Le premier est l'action de supprimer un droit qui ne serait pas respecté. Par exemple, il peut être retiré le droit de se lever et de se déplacer lorsqu'un élève dérange les autres élèves ou bien il peut être enlevé le droit de prendre la parole si l'élève ne respecte pas les règles de celle-ci c'est-à-dire lever la main et attendre que l'enseignante nous interroge pour pouvoir prendre la parole dans le cadre d'un travail en classe). Le deuxième type de sanction qui a été exprimé est le fait de rédiger un écrit sur le comportement transgressif de l'élève et de présenter ses excuses au cas échéant. A ce travail de réparation est associé un mot écrit par l'enseignante dans le cahier de liaison. Il est destiné aux parents afin que ces derniers soient avertis de l'attitude de leur enfant. Cette dernière sanction ne concerne que les élèves qui manquent de respect d'une règle de manière persistante. Par l'ensemble des étapes, les élèves ont donc élaboré une fiche

répertoriant toutes les règles de vie de la classe avec les droits, les devoirs et les sanctions associés (Annexe 7). Tous les élèves ont signé ce document collectif qui est affiché dans la classe et sur lequel les enseignantes prennent appui pour justifier leur choix de sanction, rappeler les droits et les devoirs des élèves si besoin. Ils ont également signé ces règles de vie sur leur document individuel qu'ils ont dû relire chez eux.

d) Présentation de la séquence

A la suite de ce projet, une séquence d'apprentissage a été réalisée en enseignement moral et civique pour accompagner les élèves vers l'utilisation des messages clairs pour résoudre leurs conflits (Annexe 8). Comme point de départ pour discuter de la résolution de conflit et par la suite introduire les messages clairs, j'ai fait le choix d'utiliser un album de littérature de jeunesse « *Halte à la bagarre !* » de la collection Casterman de 2020. Celui-ci a été écrit avec le concours de formatrices certifiées du Centre pour la Communication NonViolente (CNV). C'est l'histoire de trois animaux d'Afrique, un chacal, un zèbre et un singe, qui se disputent un acacia. Chacun se proclame propriétaire de cet arbre. De ce grand désaccord éclate la colère de ces animaux. Ils s'insultent et se bagarrent. Puis, Thérèse, une girafe, les invite à s'exprimer sur les raisons de leur amour pour l'acacia. Cela a permis aux autres animaux de comprendre les autres. A la fin de l'histoire, ils s'excusent et partagent l'arbre de manière pacifique. Au fil de la séquence, cet album de littérature jeunesse va permettre d'aborder les sujets d'amitié, d'empathie, de respect des autres et la capacité de se mettre à la place d'autrui.

En première séance, l'album est lu à moitié, sans lire l'intervention de la girafe, dans le but de recueillir les méthodes des élèves pour résoudre le conflit (Annexes 9 et 10). Ensuite, en deuxième séance, l'album de littérature de jeunesse est lu entièrement afin de faire découvrir aux élèves la façon dont est résolu la dispute des animaux. Elle est comparée aux idées des élèves. Puis, il y a tout un questionnement sur les points positifs et les points négatifs de chaque méthode pour résoudre le conflit. Lors de la troisième séance, il est explicité le déroulement d'un message clair par l'intermédiaire d'une vidéo sur YouTube du site « Vis ma classe ». Celle-ci met en scène une école et des élèves qui utilisent les messages clairs. Les élèves racontent et illustrent les différentes étapes d'un message clair. Cette séance permet de réaliser

une affiche avec les phases pour l'afficher dans la classe et que les élèves s'y réfèrent (Annexe 11). Puis, en quatrième séance, les élèves vont s'entraîner à pratiquer les messages clairs pour intérioriser leur déroulement. En binôme, ils ont tiré une situation au hasard (Annexe 12). Ils ont choisi qui jouait le rôle de la « victime » et qui jouait le rôle de l' « agresseur ». Ce jeu de rôle est ensuite présenté à la classe entière afin que leurs camarades valident et/ou complètent leur présentation. La cinquième séance consiste à prendre conscience qu'il existe des limites à l'utilisation des messages clairs. Nous partons de leurs expériences personnelles pour mettre en avant les situations où cette méthode de communication non-violente n'est pas efficace. Ainsi, il y a eu une réflexion sur comment faire face à ces situations. Enfin, la dernière séance est une évaluation sommative qui reprend le jeu de rôle de la quatrième séance afin de savoir si les élèves ont intégré les messages clairs, son but, son déroulement et développer les compétences psychosociales liées au respect d'autrui. Au cours de cette séquence a été intégrée la boîte des messages clairs (Annexe 13). Elle a pour objectif de recueillir les messages clairs des élèves de la classe afin de savoir s'ils l'utilisent, pour quels conflits et s'ils parviennent par cette méthode de communication non-violente à les résoudre.

RÉSULTATS ET ANALYSE

1. L'utilisation quantitative et qualitative des messages clairs

a) Bilan sur les messages clairs

Tout d'abord, nous allons faire un bilan sur les messages clairs. Lors de la première séance, le recueil de leurs moyens de résoudre un conflit à partir de la question « Selon toi, comment régler le conflit ? » a posé une difficulté (Annexe 9). En effet, certains enfants n'arrivaient pas à imaginer comment le problème pouvait être résolu et/ou ne voulaient pas dire une « mauvaise » réponse qui ne correspondrait pas à la suite de l'album de littérature de jeunesse. Cela renvoie au rapport négatif qu'ils ont avec l'erreur. L'obstacle de ne pas réussir à se mettre à la place de quelqu'un d'autre peut s'expliquer par la théorie de l'esprit et notamment par le fait que comprendre qu'une personne peut avoir une autre idée que nous sur un sujet ne se développe que de 7 à 8 ans, âge de nos élèves (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Ainsi, quelques-uns n'y ont pas répondu malgré le fait que pour les amener à réussir à répondre à la question je l'ai reformulée comme suit : « Comment réglez-vous vos problèmes ? ». Leurs réponses m'ont permis de me rendre compte que certains élèves connaissaient déjà cette méthode de communication non-violente. Néanmoins, les étapes de celle-ci ne sont pas du tout évoquées amenant l'hypothèse qu'ils en ont déjà entendu parlé mais qu'elle n'a pas été apprise et/ou ancrée chez les élèves. Ensuite, ils ont eu pour la grande majorité des éléments de réponse pertinents et attendus de leur statut d'élève : relire les règles de vie, aller demander de l'aide aux adultes, essayer de se réconcilier, intervenir en tant que médiateur, essayer de se calmer, arrêter de se bagarrer et se dire pardon, appeler un ami, se parler gentiment, faire un mot, avertir l'autre... D'autres réponses ne permettent pas de trouver une solution à un conflit : ne plus se parler, ne plus se voir, ne pas se croiser et ne plus sortir de chez soi. Certains ont tout de même répondu à cette question en prenant appui directement sur *Halte à la bagarre !* : « Mme girafe arrive pour tout régler le

problème parce que le zèbre n'arrive pas à arrêter le problème », « le zèbre dit stop » et « Moi si je serai le zèbre je dirai arrêter vous êtes en train de détruire l'arbre ».

De toutes leurs idées de réponse, nous avons créé une affiche (Annexe 10). Elle permet de voir les différentes possibilités émises, de l'utiliser pour la suite de la séquence, de garder en mémoire le travail et de favoriser la remobilisation des connaissances. Elle a donc permis de faire le lien entre l'album de littérature jeunesse et leurs réponses. Il a été mis en commun les avantages et les inconvénients des méthodes proposées. Les élèves en ont déduit que la communication est un élément clé dans la résolution de conflit.

A la suite de la (re)découverte du déroulement d'un message clair, ils se sont entraînés à le pratiquer à l'aide de l'affiche réalisée qui décrit les différentes étapes du message clair (Annexe 11) sur des situations concrètes (Annexe 12). En situation concrète, il y avait par exemple « Un élève (victime) est bousculé par un camarade (agresseur). ». Ils ont tous « joué le jeu ». Certains étaient moins à l'aise à présenter leur jeu de rôle mais leurs camarades les encourageaient et étaient respectueux dans le sens où ils ne se moquaient pas d'eux. Ils ont été des observateurs actifs en relevant les éléments oubliés et en utilisant le vocabulaire adéquate lié aux émotions et aux sentiments. En avant-dernière séance, ils ont pu évoquer leurs difficultés dans cette méthode de résolution de conflit : un camarade ne connaît pas les messages clairs, un camarade ne veut pas faire un message clair ou un camarade se moque du message clair et de l'enfant. Les élèves ont également réfléchi à d'autres situations où cette méthode est inefficace comme lorsque le problème est trop grave. Par exemple, un enfant qui se fait frapper par plusieurs autres enfants. Ainsi, ils ont pu rappeler qu'ils avaient toujours la possibilité de demander de l'aide aux adultes. L'évaluation sommative n'a pas posé de problème puisqu'elle reprenait la même forme que la séance d'entraînement à la réalisation de messages clairs. Ils ont eu de meilleurs résultats concernant la mémorisation de leur déroulement. Nous pouvons affirmer qu'ils se sont appropriés cette méthode de communication non-violente pour résoudre leurs conflits relationnels.

b) Evolution des comportements dans la gestion des émotions et la résolution de conflits

En plus de l'analyse de la séquence, je souhaite l'enrichir par mon observation. Depuis la mise en place des messages clairs, la titulaire de la classe et moi-même avons observé un réel changement de comportement des élèves. De manière plus explicite, ces changements se sont observés par la baisse des réponses verbales dites violentes ou agressives. Avant, nous pouvions faire face à des conflits agrémentés d'insultes. Une fois, un élève s'est moqué d'un autre élève car selon lui il n'a pas donné la réponse correcte. De là, l'enfant attaqué a exprimé sa colère en se moquant du physique de son camarade puis le conflit s'est amplifié jusqu'à vouloir en venir aux mains. Actuellement, s'il y a un conflit entre les élèves, un élève s'agace qu'un de ses camarades bavarde et/ou n'arrête pas de se retourner par exemple, au lieu d'avoir le comportement précédent, ils prennent la décision soit de faire un message clair soit de ne pas répondre à l'élève « agresseur ». Ils paraissent avoir gagné en maturité émotionnelle. Nous avons vu ainsi se dégager différents profils d'élèves concernant les messages clairs. Il y a ceux qui l'utilisent de manière automatique et parviennent à le faire en respectant son déroulement. D'autres n'utilisent pas automatiquement les messages clairs. Ils viennent se plaindre d'un conflit auprès de moi, je leur demande s'ils ne peuvent pas le régler tout seul et qui me répondent qu'ils peuvent faire un message clair et réussissent à le faire. Enfin, il y a ceux qui n'ont pas automatisé l'usage de cette méthode de résolution de conflit comme les précédents mais qui ont encore besoin de l'affiche de classe pour respecter le déroulement d'un message clair et réussir à le faire. Cela peut s'expliquer par le fait que c'est une démarche précise et qui nécessite de nombreuses répétitions pour l'ancrer dans son comportement au lieu de réagir sous le coup de leurs émotions et notamment la colère.

c) Analyse des mots « J'ai fait un message clair » laissés dans la boîte

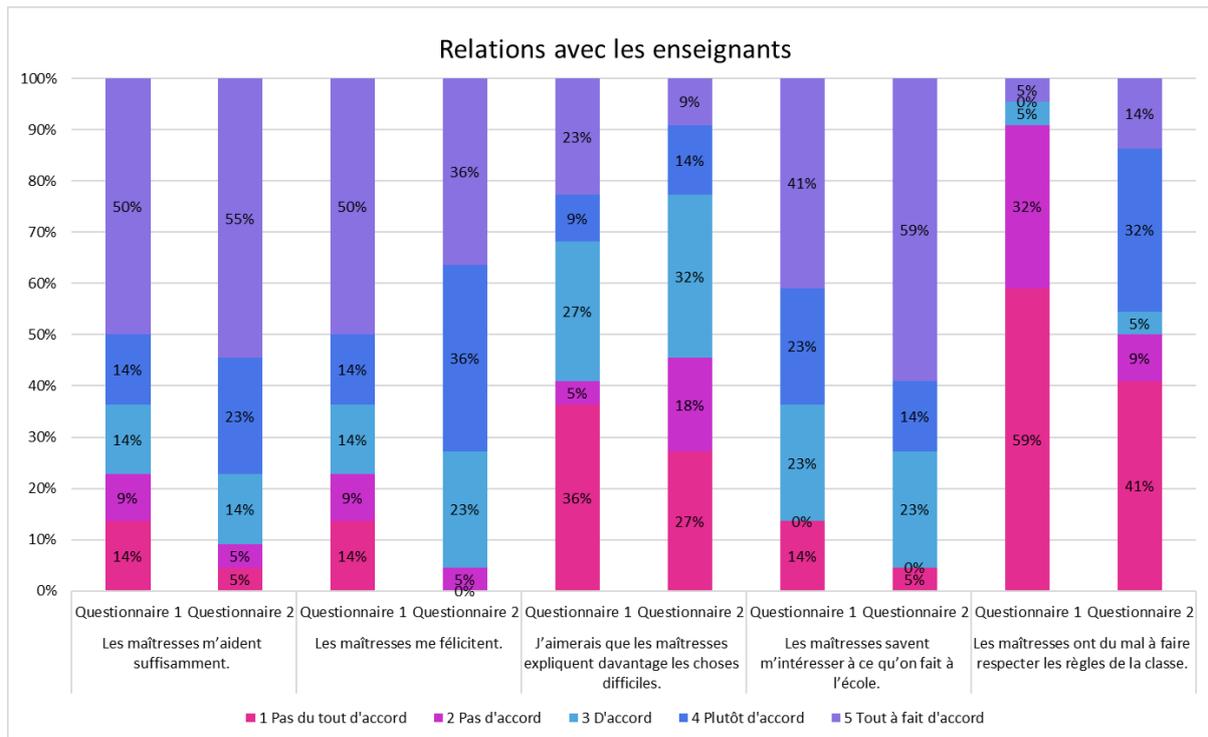
La boîte des messages clairs a été remplie régulièrement (Annexes 13 et 14). Ils ont fait beaucoup de messages clairs pendant et à la suite de l'apprentissage de cette méthode de résolution de conflit montrant leur volonté de réussir à résoudre de

manière autonome et pacifique leurs problèmes relationnels. Néanmoins, cela peut aussi traduire leur souhait de satisfaire leurs maîtresses en faisant ce qui est demandé dans un souci de reconnaissance. Certains mots stipulaient que l'élève n'avait pas réussi à résoudre le conflit avec son message clair. Ce ne sont pas des situations qui empêchent cette résolution puisque les situations données sont par exemple : « On fait des histoires avec Clara ! Ça m'énerve mais tellement ! » ou « Mes copines ne veulent pas jouer avec moi. ». Le premier exemple montre le développement d'une forme d'intelligence émotionnelle car l'élève a identifié son émotion et a décidé de ne pas réagir par la colère mais de proposer un message clair pour régler le conflit. Au contraire, le deuxième exemple exprime un manque d'empathie de l'élève en rejetant le conflit sur un facteur externe : les autres. Nous pouvons supposer que c'est un manque de contrôle de leur émotion ou parce que l' « agresseur » n'a pas respecté le message clair et/ou n'a pas réussi à se mettre à la place de la victime. Puis, il y a eu de moins en moins de messages clairs. Ces derniers ont tous permis de résoudre le conflit. Nous pouvons faire l'hypothèse que soit les élèves ont réussi à développer une communication sans qu'il y ait besoin de messages clairs, soit ils en ont eu moins besoin car le climat de classe s'est amélioré ou soit parce que la boîte des messages clairs a été mise de côté. De nos observations, nous pensons que c'est parce que le climat de classe est devenu plus agréable et favorable aux apprentissages que le nombre de mots à diminuer.

2. L'évolution du climat scolaire

En vue d'observer si ce projet a eu des effets sur les élèves dans le climat de classe, il a été choisi de comparer les réponses du premier questionnaire au deuxième questionnaire. Ce sont les mêmes questionnaires, hormis l'ajout d'une question ouverte en plus dans le deuxième. Les élèves y ont répondu à deux moments distincts dans l'année scolaire : l'un en période 2 et l'autre en période 5 après tout ce projet expliqué précédemment.

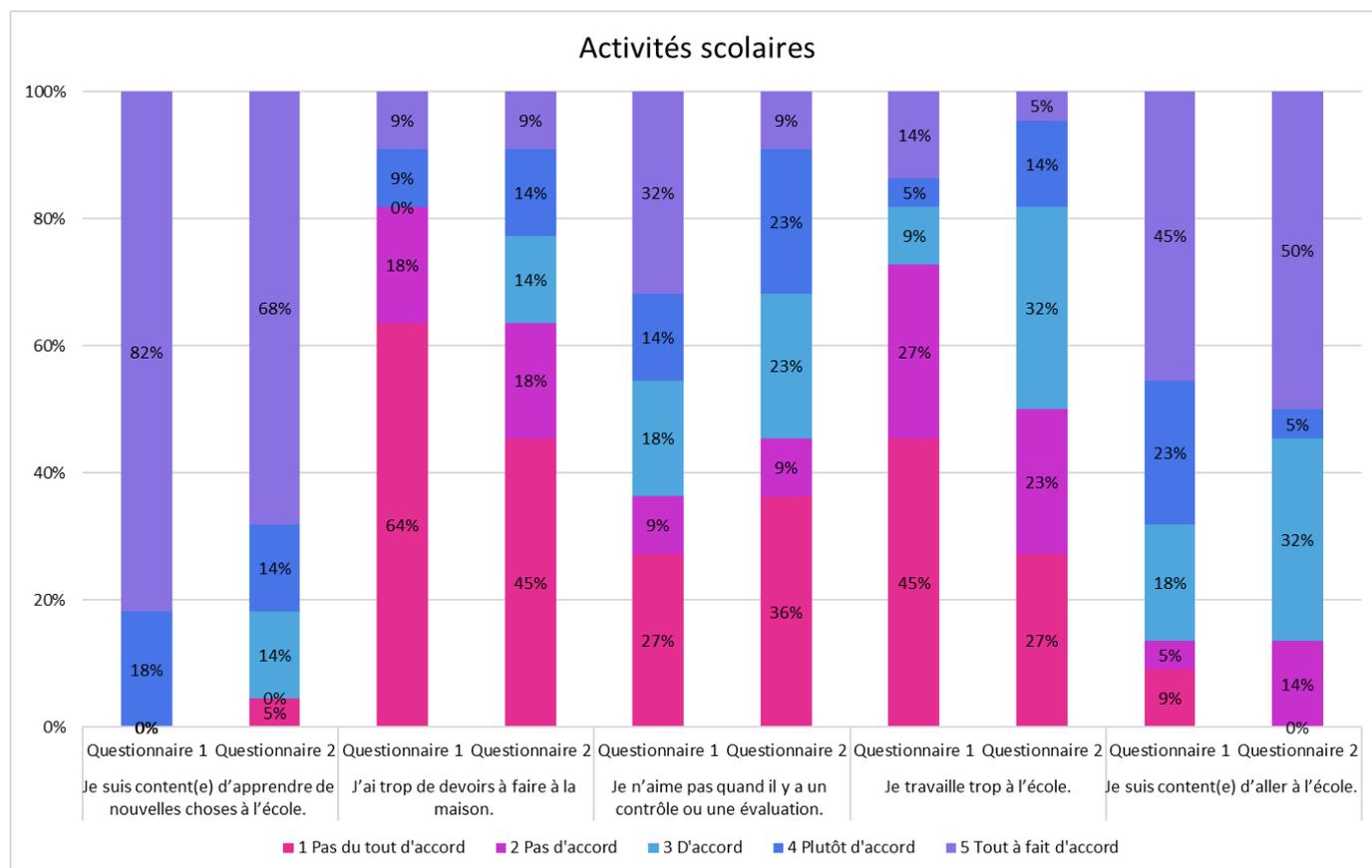
VIII. La répartition des réponses pour les items de la dimension « relations avec les enseignants » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire



Pour la dimension « relations avec les enseignants », nous observons une amélioration concernant les gestes professionnels. En effet, les élèves ont une meilleure satisfaction vis-à-vis de leurs maîtresses : 87% des élèves, lors du deuxième questionnaire, ont émis un avis positif sur l’item « les maîtresses m’aident suffisamment» contre 78% lors du premier questionnaire. De plus, les réponses « tout à fait d’accord » et « plutôt d’accord » ont eu plus de voix et les réponses « pas du tout d’accord » et « pas d’accord » ont diminué. Il en va de même pour l’item « les maîtresses me félicitent” où 95% des élèves dans le deuxième questionnaire ont exprimé une appréciation positive contre 75% des élèves dans le premier questionnaire. Aucun enfant n'a choisi la réponse « pas du tout d’accord » pour le deuxième questionnaire contre 14% lors du premier questionnaire. Pour les résultats sur l’item « j’aimerais que les maîtresses expliquent davantage les choses difficiles » 59% le souhaitait dans le premier questionnaire contre 41% dans le second questionnaire. Il y a eu une montée des résultats « pas d’accord » et « pas du tout d’accord ». Nous pouvons émettre l’hypothèse que les enseignantes ont fait preuve de plus en plus de précision concernant l’explication des choses difficiles et/ou elles ont proposé plusieurs situations d’apprentissages, de consolidation de ces derniers dans le but de répéter les occasions aux élèves de mieux comprendre la notion et/ou

de développer leurs compétences. Cela peut-être également dû au fait que nous ayons été plus attentives aux besoins des élèves. Nous avons donc pu permettre l'expression des émotions des enfants afin qu'ils puissent les comprendre (Cuisinier & Pons, 2011). Ces hypothèses se confirment par les réponses à l'item « les maîtresses savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école ». Il n'y a plus que 5% de réponses négatives au second questionnaire contre 14% au premier questionnaire et une augmentation de 18 points de pourcentage pour la réponse « tout à fait d'accord ». Nous pouvons penser que les maîtresses ont fait varier de plus en plus leurs méthodes d'enrôlement dans les apprentissages. Elles ont également dû prendre de plus en plus en compte les compétences de chacun et amener de la différenciation pédagogique. Ainsi, elles sont restées dans la zone proximale de développement. La prise en compte de leur besoin de sentiment de compétences a permis aux élèves de ne pas s'ennuyer ni de se démotiver face aux tâches à réaliser. L'appréciation des élèves concernant leur relation avec leurs enseignantes semblent avoir évolué de manière positive. Cependant, leurs réponses sur la capacité de celles-ci à faire respecter les règles de vie de classe s'opposent à celles données précédemment. Les élèves considèrent que leurs maîtresses ont des difficultés puisque nous sommes passés d'un résultat affirmatif de cet item de 10% à 60%. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette différence de résultats est peut-être le résultat de l'impact de la gestion de leurs conflits de manière autonome qui a pu les déstabiliser. Il faut également s'interroger sur la cohérence entre les enseignants.

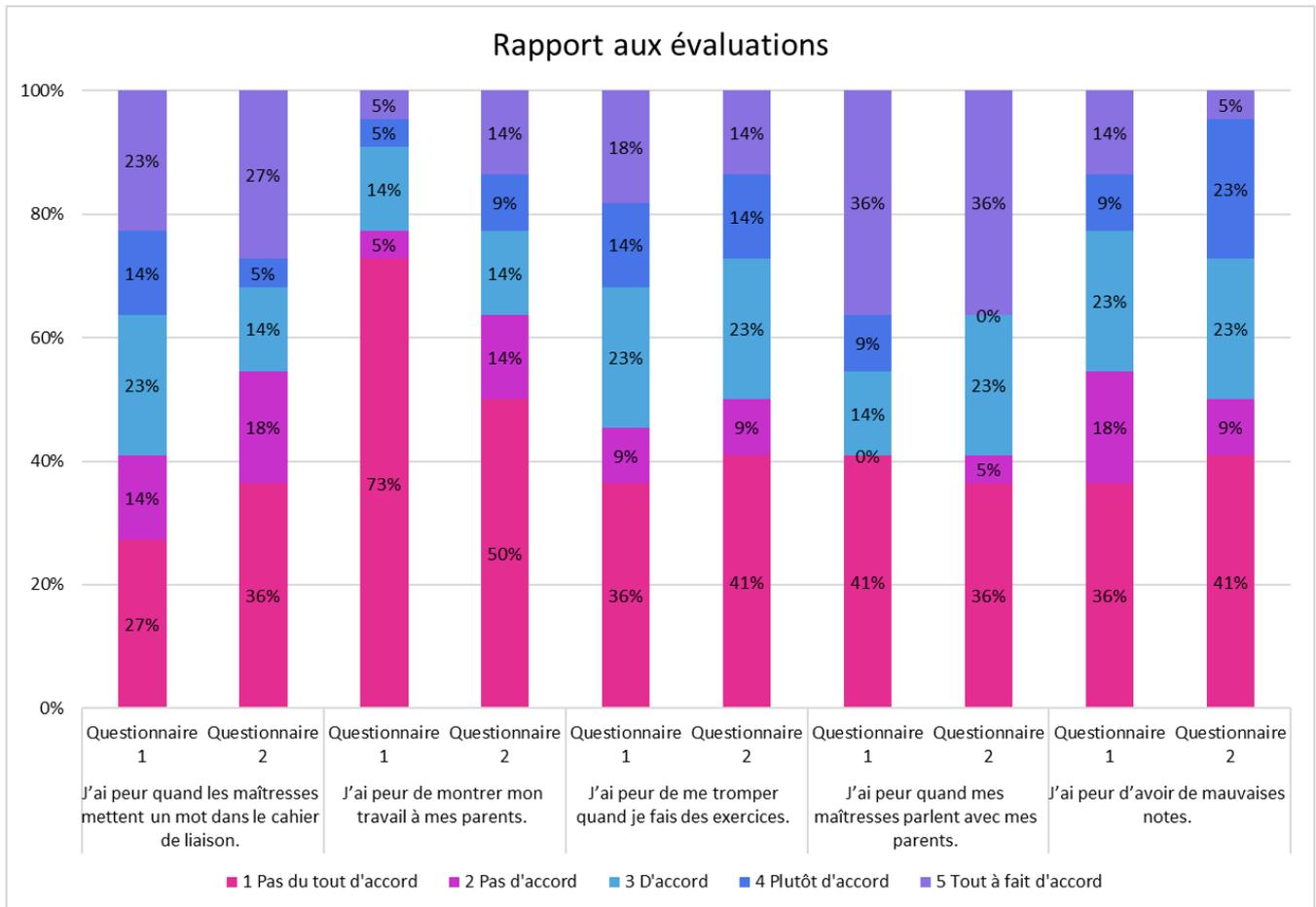
IX. La répartition des réponses pour les items de la dimension « activités scolaires » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire



Concernant les « activités scolaires », les notations positives ont diminué. Nous pouvons le constater pour les items concernant leur appréciation sur l'école « je suis content(e) d'apprendre de nouvelles choses à l'école » et « je suis content(e) d'aller à l'école ». En effet, alors qu'il n'y avait aucun avis négatif sur le fait d'aimer apprendre de nouvelles choses à l'école lors du premier questionnaire, 5% des élèves l'ont exprimé lors du deuxième questionnaire. Il y a aussi une baisse de la réponse « tout à fait d'accord » de 14 points de pourcentage. Pour l'autre item, malgré la disparition de la réponse « pas du tout d'accord » et l'augmentation de 5 points de pourcentage pour « tout à fait d'accord », nous pouvons noter que moins d'élèves ont exprimé apprécier d'aller à l'école. Les items relatifs à leur charge de travail à l'école ont également évolué de manière négative. Les élèves ont l'impression d'avoir plus de devoirs car les résultats positifs à cette affirmation sont passés de 18% à 37% entre le premier questionnaire et le deuxième questionnaire. Ils ont aussi cette même vision sur le fait de plus travailler car au premier questionnaire 28% des élèves le pensaient contre plus de la moitié de la classe, 51%, au second questionnaire. Nous pouvons

nous demander s'il y a eu une réelle augmentation du travail ou si cela est dû au fait qu'au début de l'année, nous reprenons les habitudes scolaires et les apprentissages vus précédemment pour aller vers de nouveaux apprentissages spécifiques à leur niveau de classe. Le rapport à l'évaluation semble s'être positivement modifié. En effet, au premier questionnaire, 64% des élèves ont évoqué le fait de ne pas apprécier un contrôle dont 32% ont répondu « tout à fait d'accord » contre 55% des élèves au deuxième questionnaire avec une baisse jusqu'à seulement 9% d'élèves qui ont répondu « tout à fait d'accord ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que le geste professionnel des maîtresses lorsqu'elles expliquent, répètent et illustrent le fait que l'erreur est nécessaire aux apprentissages a permis aux élèves d'en prendre conscience et de l'accepter. Le climat de classe peut également expliquer cette évolution. Néanmoins, cela reste à nuancer puisqu'il reste plus de la moitié des élèves qui a exprimé qu'ils n'aimaient pas quand il y a une évaluation. Ce rapport à l'erreur peut sans doute expliquer le rapport négatif aux savoirs décrit précédemment.

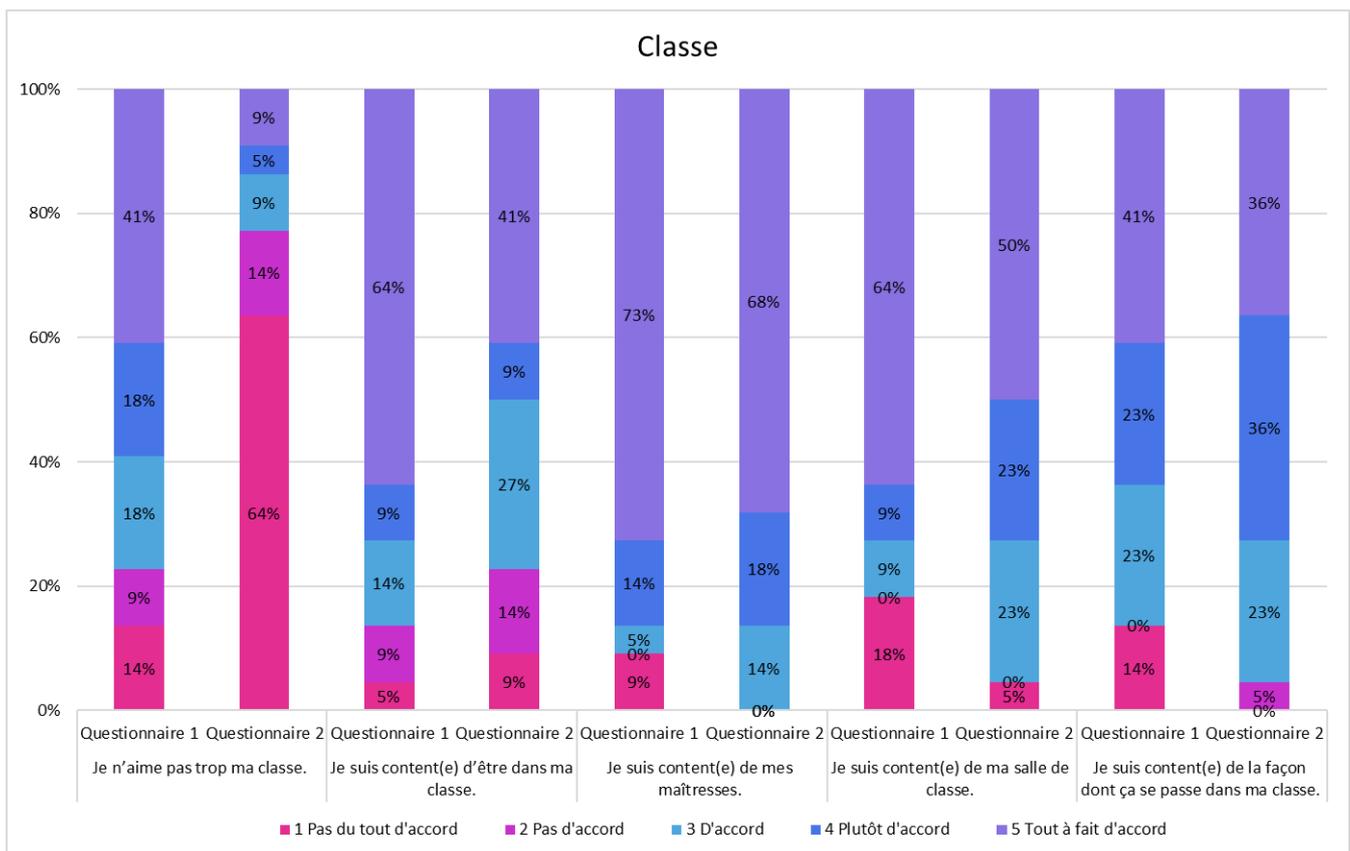
X. La répartition des réponses pour les items de la dimension « rapport aux évaluations » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire



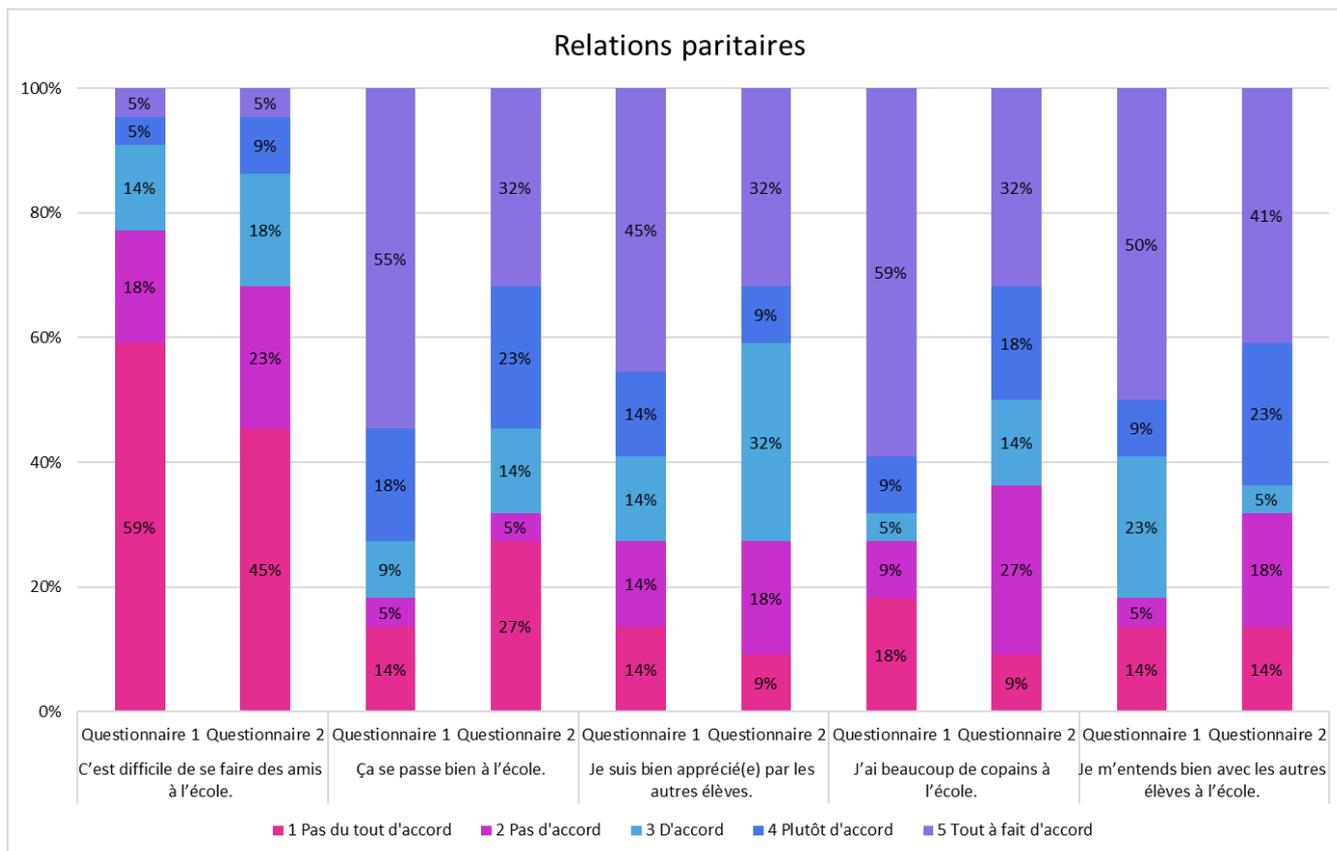
Ce rapport négatif aux évaluations se traduit aussi dans la dimension spécifique du « rapport aux évaluations ». La relation à l'erreur s'est légèrement modifiée avec moins d'enfants qui ont exprimé, dans le deuxième questionnaire, un « tout à fait d'accord » et une hausse des élèves qui ont donné la réponse « pas du tout d'accord » à l'item « j'ai peur de me tromper quand je fais des exercices ». Le taux de réponses aux autres possibilités de réponses sont identiques. Ainsi, le rapport à l'erreur est encore quelque chose qu'il faut travailler avec les élèves tout au long de leur scolarité. Nous retrouvons cette idée dans le dernier item « j'ai peur d'avoir de mauvaises notes » où il y a une baisse de presque 10 points de pourcentage pour la réponses « tout à fait d'accord » et une hausse de 5 points de pourcentage pour la réponse « pas du tout d'accord » entre le premier questionnaire et le deuxième questionnaire. Nous pouvons noter que les réponses négatives, pour « j'ai peur quand les maîtresses mettent un mot dans le cahier de liaison », sont passées de 41% des élèves au premier questionnaire à 54% des élèves au deuxième questionnaire. Malgré cela,

nous observons aussi une légère hausse de 4 points de pourcentage pour la réponse « tout à fait d'accord ». Nous pouvons faire l'hypothèse que certains n'ont pas peur de ces mots car ils n'ont jamais été négatifs envers leur égard et que d'autres les appréhendent plus dû au fait qu'ils ont fait plusieurs fois l'expérience d'un mot d'une enseignante et qu'elle a été mauvaise. Ce changement ne se constate pas lorsque l'échange entre les enseignants et les parents se fait à l'oral, sûrement devant eux. Il est possible que la figure maternelle et/ou paternelle les rassurent et ils peuvent chercher du réconfort auprès d'eux si besoin. Par un mot écrit, l'élève et sa famille peuvent entrer en conflit. L'enseignante ne peut pas intervenir, ni argumenter ses propos ou encore rassurer les parents. Pour l'item « j'ai peur de montrer mon travail à mes parents », la relation avec leurs parents semblent s'être dégradé car dans le premier questionnaire, ils étaient 73% à exprimer le fait qu'ils n'ont pas du tout de problème vis-à-vis de cela contre 50% au deuxième questionnaire avec une hausse des réponses de presque 10 points de pourcentage pour « tout à fait d'accord ».

XI. La répartition des réponses aux items de la dimension « classe » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire



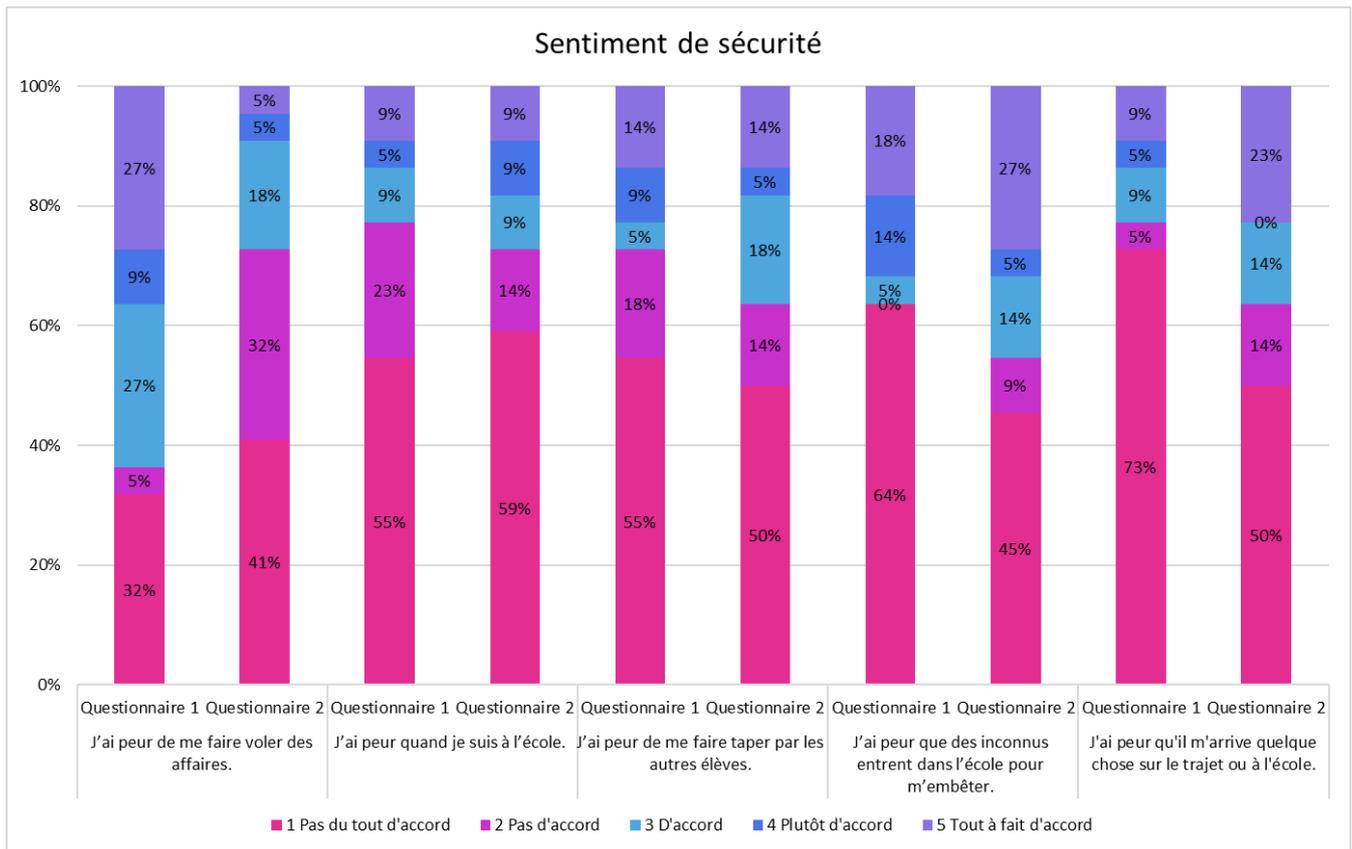
XII. La répartition des réponses aux items de la dimension « relations paritaires » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire



Les dimensions « classe » et « relations paritaires » vont de nouveau être étudiées de manière conjointe. Au sujet de la dimension « classe », globalement, nous remarquons une amélioration. L'item « je n'aime pas trop ma classe » qui nous avait confirmé nos observations sur le climat de classe et les relations entre les élèves a vu le pourcentage d'élèves répondant « tout à fait d'accord » passer de 41% pour le premier questionnaire à seulement 9% pour le deuxième questionnaire. La relation contraire se constate pour la réponse « pas du tout d'accord » avec une augmentation de 50 points de pourcentage. En lien avec cette observation, nous notons pour la dimension « relations paritaires » que les réponses des élèves entrent en contradiction avec ceux obtenus pour la dimension « classe ». Effectivement, 77% des élèves ont donné une réponse négative à l'affirmation « c'est difficile de se faire des amis à l'école » lors du premier questionnaire contre 68% au deuxième questionnaire. Les enfants trouvent ainsi que c'est plus difficile de se faire des amis à l'école en fin d'année qu'au début d'année. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils se connaissent tous déjà en fin d'année et ont formé leur groupe affinitaire. Ce constat

s'observe également pour l'item « j'ai beaucoup de copains à l'école » et peut s'expliquer de la même façon. Moins d'élèves ont répondu « pas du tout d'accord ». Cela met peut-être en avant le fait que les élèves qui n'avaient pas réussi à se faire beaucoup de copains en début d'année ont réussi à s'en faire. Les résultats positifs pour les items « je suis content(e) d'être dans ma classe » et « je suis content(e) de ma salle de classe » ont augmenté. 96% des élèves au deuxième questionnaire contre 82% pour le premier questionnaire disent être contents de leur salle de classe et 23% des élèves au premier questionnaire ont exprimé le fait qu'ils n'aimaient pas trop leur classe contre 78% au deuxième questionnaire. Ils sembleraient être plus à l'aise dans leur classe. Néanmoins, il faut également souligner le fait qu'il y a une augmentation de 9 points de pourcentage du nombre d'élèves qui a donné une réponse négative à l'item « je suis content(e) d'être dans ma classe ». Il y a aussi une baisse de réponse « tout à fait d'accord » à l'item « je suis content(e) de ma salle de classe ». Cela peut s'expliquer par le fait que ce sont des items qui concernent la salle de classe et pas les élèves qui composent la classe. Lors du premier questionnaire, ils devaient être contents d'être dans une nouvelle salle de classe alors que dans le deuxième questionnaire, ils se sont habitués et commencent peut-être à se lasser de la salle. En lien avec ces résultats, nous remarquons une baisse de 13 points de pourcentage en réponse positive sur leur appréciation de l'item « ça se passe bien à l'école » reflétant la légère augmentation de 9 points de pourcentage pour des réponses négatives à l'item « je suis content(e) d'être dans ma classe ». Pour leur vision qu'ont leurs autres camarades sur eux-mêmes, les réponses positives sont à égalité entre les deux questionnaires. Néanmoins, il y a moins de réponses « tout à fait d'accord » et plus de réponses avec un degré positif plus faible par « d'accord ». Il y a aussi moins de réponses « pas du tout d'accord » en passant de 14% au premier questionnaire à 9% au deuxième questionnaire. Ainsi, moins d'enfants ne se sentent pas aimés par leurs camarades donc peut-être qu'il y a moins d'enfants exclus des relations paritaires.

XIII. La répartition des réponses aux items de la dimension « sentiment de sécurité » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire



A propos du « sentiment de sécurité », les résultats expriment une amélioration de celui-ci chez les élèves. Les résultats positifs concernant leur peur de se faire voler des affaires et d'être à l'école ont diminué : 63% pour « j'ai peur de me faire voler mes affaires » au premier questionnaire à 28% au deuxième questionnaire et c'est passé de 32% à 41% pour le choix de réponse « pas du tout d'accord ». Pour l'item « j'ai peur quand je suis à l'école », les réponses positives ont baissé de 10 points de pourcentage pour le deuxième questionnaire. Cependant, ce constat n'est pas fait pour « j'ai peur de me faire taper par les élèves », « j'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter » et « j'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école ». Nous remarquons que pour ces trois items il y a une baisse du pourcentage de la réponse « pas du tout d'accord ». Ces résultats peuvent être le reflet de la prise de conscience par les élèves que l'école est un lieu sécurisé et sécurisant. Au fil de l'année, ils ont pu se sentir encadrer et protéger par l'école. Cela les a rassurés.

3. Discussion et limites de l'étude

a) Réponses aux hypothèses

Pour terminer notre analyse de l'impact des messages clairs, nous allons faire le lien avec le climat de classe par le biais de l'évolution des résultats au questionnaire. Pour cela, nous allons nous appuyer sur nos hypothèses de départ.

Tout d'abord, il a été fait l'hypothèse que les enfants ayant pratiqué l'utilisation des messages clairs ont plus d'empathie que lorsqu'ils n'avaient pas appris cette méthode de résolution de conflit. Cette compétence de pouvoir « détecter et de répondre aux signaux émotionnels d'autrui » (Gueguen, 2018) a pu être travaillée lors des séquences en lexique, en poésie et en enseignement moral et civique. Ainsi, ils ont pu réussir à identifier et nommer leurs émotions et celles des autres, et se mettre à la place des autres (théorie de l'esprit). Au vu des messages clairs réalisés par les élèves, nous avons pu constater qu'ils ont fait preuve d'empathie puisqu'ils ont, au fur et à mesure du projet, permis de résoudre leurs conflits relationnels. Cela indique que l'« agresseur » a su être à l'écoute de l'autre élève « victime » et prendre conscience de l'impact de ses actes. Les messages clairs ont donc permis aux élèves de développer leur « responsabilité morale » (Zanna & Jarry, 2018). Nous pouvons ainsi valider notre hypothèse que les messages ont permis de développer l'empathie des élèves.

Ensuite, la deuxième hypothèse est que les enfants gèrent mieux les conflits relationnels grâce aux messages clairs que lorsqu'ils n'utilisaient pas ce dispositif. Toujours grâce à ce projet, nous avons pu constater qu'il y avait beaucoup moins voire presque plus aucun « règlement de compte » pendant les apprentissages en classe. De plus, cela a permis de les rendre autonome de la résolution de leurs conflits et donc ils sont devenus plus efficaces dans leur communication au sein de leurs relations interpersonnelles. Ils n'ont plus directement recours à un langage verbal et un comportement agressif et violent. Leurs émotions sont mieux identifiées et gérées après la découverte des messages clairs. Ils arrivent à mettre leur colère et/ou leur tristesse de côté pour pouvoir communiquer efficacement avec leurs pairs. Cependant, les résultats des questionnaires semblent dire le contraire. Effectivement,

19% des élèves au premier questionnaire expriment le fait de ne pas bien s'entendre avec les autres élèves à l'école contre 32% au deuxième questionnaire. Néanmoins, ils sont plus nombreux à affirmer qu'ils sont bien appréciés par les autres élèves. Par rapport au premier questionnaire, il a été ajoutée la question ouverte « Qu'est-ce qui a changé pour toi cette année ? ». Dix élèves ont écrit qu'ils avaient de nouveaux amis et un élève a parlé des messages clairs. Les autres ont mis en avant le fait d'avoir deux maîtresses et d'avoir plus de connaissances. Ainsi, malgré le fait qu'ils soient 32% d'élèves à penser que c'est difficile de se faire des amis à l'école, nous notons par leur réponse à la question ouverte qu'ils aient réussi à s'en faire. Nous pouvons donc valider partiellement le fait que les messages clairs ont permis aux élèves de mieux gérer les conflits relationnels par rapport à avant l'utilisation de cette méthode de résolution de conflit.

Enfin, la dernière hypothèse faite est la suivante : l'utilisation des messages clairs permet d'améliorer le climat de classe par rapport au moment où les enfants n'utilisaient pas ce dispositif. En développant leur intelligence émotionnelle par ce projet sur les émotions et les sentiments, ils ont pu travailler leurs compétences psychosociales notamment « savoir résoudre les problèmes et savoir prendre des décisions », « savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles », « avoir conscience de soi et avoir de l'empathie pour les autres » et « savoir gérer son stress et savoir gérer ses émotions » décrites par l'Organisation mondiale de la santé (Lambooy & Luis, 2015). Ainsi, les élèves ont appris à gérer leurs émotions et à résoudre leur conflit de manière pacifique par les messages clairs. Cela a permis à la classe de retrouver un climat de classe qualitatif pour les apprentissages et leur bien-être. Ce constat s'observe dans l'évolution des réponses au questionnaire dans la dimension « classe ». Globalement, nous remarquons une amélioration par la baisse de la réponse « tout à fait d'accord » à l'item « je n'aime pas trop ma classe ». Nous pouvons donc penser que l'utilisation des messages clairs a en effet permis d'améliorer le climat de classe par rapport au moment où les enfants n'utilisaient pas ce dispositif.

b) Biais possibles induits par les choix méthodologiques

Malgré des résultats aux questionnaires qui se corrèlent avec nos observations, ces derniers sont à nuancer. En effet, plusieurs facteurs peuvent entrer en compte et influencer ces résultats et leur interprétation. Par exemple, les items sur les relations paritaires concernent l'école et non spécifiquement la classe qui nous intéresse. Il faudrait modifier cela pour avoir des données plus adaptées à notre situation. De plus, certains résultats peuvent être influencés par les périodes scolaires. Le premier questionnaire a été réalisé en deuxième période. A ce moment-là, les élèves ont déjà installé et eu leurs premières relations paritaires et leur relation avec leurs enseignantes. Le deuxième questionnaire a lui été effectué en cinquième période. Ainsi, les élèves ont eu le temps de stabiliser leurs relations. D'autre part, certains items ne sont pas assez précis. Leur ambiguïté nous empêche d'observer et d'interpréter les résultats. Par exemple, l'item « ça se passe bien à l'école » fait partie de la dimension « relations paritaires » sauf que les enfants n'en ont aucune idée. Ils peuvent donc répondre en pensant à leurs difficultés d'apprentissages. Il y a également des items formulés de manière négative qui demande une gymnastique cognitive pour les comprendre tels que « je n'aime pas trop ma classe ». Les items devraient être plus explicites pour éviter des biais d'interprétations chez les enfants.

Ensuite, il est possible qu'il y ait un biais par ma propre personne et celle de ma collègue. En effet, en travaillant sur les messages clairs, j'ai pu comprendre la nécessité qu'avaient les élèves d'explicitier leurs besoins. Auparavant, je m'appuyais uniquement sur le règlement c'est-à-dire que si un élève venait se plaindre du comportement d'un autre élève, je cherchais, jugeais et donnais mon verdict sur lequel avait raison et lequel avait tort. Cependant, cette méthode n'apportait rien aux élèves. Elle me mettait aussi en difficulté : choisir le « méchant » et le « gentil » de l'histoire alors qu'à certains moments je n'avais rien perçu du conflit. Cela avait pour conséquence une réponse insatisfaisante de ma part pour ces élèves du type « Je suis désolée, je n'ai rien vu. Je ne peux pas savoir mais si vous ne vous entendez pas, arrêtez de discuter et/ou de jouer ensemble ». Même si j'apportais une solution, toute de même limitée, les élèves ne comprenaient jamais pourquoi ils s'étaient opposés et restaient toujours en désaccord. C'est ainsi que les élèves revenaient me voir pour les mêmes problématiques avec ou non les mêmes camarades. Orlova,

Ebiner et Genoud (2015) évoquent le rôle essentiel du professeur dans la prise en compte des émotions des élèves par le constat effectué dans leur article : « plus les enseignants pensent que ces émotions ont un effet sur les apprentissages, plus ils se sentent responsables de leur prise en compte chez leurs élèves ». Le docteur Catherine Gueguen (2018) rappelle que la relation entre l'enseignant et les élèves est un facteur influent sur le climat de classe. Nous avons donc fait preuve de bienveillance en prenant en compte les difficultés relationnelles des élèves et leurs conséquences sur leur bien-être et le climat de classe (Gueguen, 2018). Cependant, ce « développement métaémotionnel » est encore peu intégré au sein de la préparation des apprentissages par les enseignants malgré tous les bénéfices (Cuisinier & Pons, 2011 ; Goleman, 2014 ; Gueguen, 2018 ; Orlova, Ebiner & Genoud 2015). Ainsi, mon évolution dans mon développement métaémotionnel serait un autre paramètre à prendre en compte.

CONCLUSION

Lors des premières périodes scolaires, les élèves ont manifesté de nombreux conflits relationnels au sein de la classe. Ils adoptaient une communication violente et exprimaient leur colère sans contrôle. Cela avait des répercussions sur le climat de classe. Partant de ce constat et étant attaché à la reconnaissance et au développement des compétences psychosociales chez les enfants, il m'a semblé nécessaire de trouver un moyen pour développer leur intelligence émotionnelle. Pour cela, les messages clairs sont apparus comme un bon dispositif. Ma problématique était donc la suivante : quel est l'impact de l'utilisation des messages clairs sur l'intelligence émotionnelle des élèves et le climat de classe. L'hypothèse était que la communication non violente a un effet sur l'intelligence émotionnelle des élèves et sur le climat de classe. Ainsi, nous avons effectué tout un projet autour des compétences psychosociales. Pour se faire, la littérature de jeunesse a été utilisée dans le but de ne pas partir directement des conflits relationnels présents en classe. A la suite, les élèves ont pu au fur et à mesure s'approprier la méthode en s'exerçant notamment à partir de situations proches des leurs. Ils ont pu également avoir les deux rôles : la

victime et l'agresseur. Ainsi, cela a sollicité leur empathie qui s'est développée au fil du temps. Néanmoins, il a fallu un travail en parallèle sur les émotions en elle-même afin de les identifier et les reconnaître en soi et chez les autres. Cela s'est passé lors de séances en lexique et en poésie. Les élèves ont pu enrichir leur vocabulaire pour l'utiliser lors des messages clairs, pour mieux comprendre les émotions et donc leur camarade.

Nous pouvons conclure que l'hypothèse de départ, « la communication non violente a un effet sur l'intelligence émotionnelle des élèves et sur le climat de classe », est partiellement validée au vu des différents biais possibles expliqués précédemment. Par conséquent, les hypothèses opérationnelles le sont également. La réussite dans la résolution de conflit par les messages clairs permet de valider de manière hypothétique le fait que les enfants ayant pratiqué l'utilisation des messages clairs ont plus d'empathie que lorsqu'ils n'avaient pas appris cette méthode de résolution de conflit et qu'ils gèrent mieux les conflits relationnels grâce aux messages clairs que lorsqu'ils n'utilisaient pas ce dispositif. Concernant, l'hypothèse selon laquelle l'utilisation des messages clairs permet d'améliorer le climat de classe par rapport au moment où les enfants n'utilisaient pas ce dispositif est aussi partiellement validé au vu des réponses aux questionnaires, à nos observations et à la baisse du nombre de messages clairs au fur et à mesure de l'année.

Pour finir, ce mémoire m'a été utile dans la gestion de ma classe de CE1-CE2 et sera encore utile dans la suite de ma pratique future pour tous les niveaux de classe. Nous pouvons nous questionner sur la pérennité des compétences que j'ai soutenues et développées au fil de l'année. Pour aller plus loin, la mise en place de l'utilisation des messages clairs au sein de toute l'école permettrait de régler les conflits entre les enfants aussi en dehors de ma classe et avec d'autres enfants. Cela semble nécessaire car développer ses compétences psychosociales nécessite du temps (Gueguen, 2018). C'est donc un travail à long terme qui doit être exercé de manière explicite et implicite dans les apprentissages des autres domaines scolaires que l'enseignement moral et civique (Goleman, 2014). Il peut également se faire en étroite relation avec la communauté éducative et plus précisément avec les familles dans le but d'avoir une co-éducation cohérente (Goleman, 2014).

BIBLIOGRAPHIE

Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : Une perspective développementale. *Enfance*, 2(2), 165-178.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF. 191-269.

Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>

Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle. Analyser et contrôler ses sentiments et ses émotions, et ceux des autres*. J'ai lu, 368-402.

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Pocket.

Gueguen, C. (2020). Faut-il mettre l'empathie au cœur de l'enseignement ? *Administration Education*, 168(4), 157-163.

Guimard, P., Barco, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2017). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *HAL*, 163-184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198>

Lambooy, S., & Luis, E. (2015). *Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances*. Santé publique France. Consulté le 28 octobre 2021, à l'adresse <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-definition-et-etat-des-connaissances>

Laval, V. (2019). Chapitre 3. La théorie d'Henri Wallon (1879–1962). Dans *La psychologie du développement* (p. 69-86). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.laval.2019.01.0069>

Le parcours éducatif de santé. (2020). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 25 octobre 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. (2013). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 25 octobre 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Les valeurs de la République. (s. d.). Consulté 2 novembre 2021, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/enseignement-moral-et-civique-en-primaire.html>

Lutte contre le harcèlement à l'école. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 20 novembre 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-289530>

Masson, J. (2019). Chapitre 1. La bienveillance au service de la motivation. *Education Sup*, 7-63.

Masson, J. (2019). Chapitre 4. La bienveillance au service du climat scolaire. *Education Sup*, 127-149.

Masson, J. (2019). Chapitre 6. La bienveillance au service du bien-être. *Education Sup*, 173-190.

Nader-Grosbois, N., & Thirion-Marissiaux, A.-F. (2011). *Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit* (Vol. 1). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235-page-21.htm>

Non au harcèlement - campagne 2017 : « *Le harcèlement, pour l'arrêter, il faut en parler* » . (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 20 novembre 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement-campagne-2017-le-harcelement-pour-l-arreter-il-faut-en-parler-5084>

Orlova, K., Ebiner, J., & Genoud, P. A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires. Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et formation*, 79, 27-42. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>

Pellissier, C., & Aladjidi, V. (2020). *Halte à la bagarre !* Casterman.

Philipot, P. (2011). Émotion et psychothérapie. Dans *Émotion et psychothérapie* (Mardaga éd., p. 15-156). Mardaga. <https://www.cairn.info/emotion-et-psychotherapie--9782804700720.htm?contenu=sommaire>

Programme d'enseignement moral et civique. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 16 octobre 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special6/MENE1511645A.htm>

Rimé, B. (2009). Chapitre 1. Les émotions. Un coup d'œil sur l'histoire. *Quadrige*, 13-42.

Saillot, É. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : Représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 2 novembre 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Zanna, O., & Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école.* Dunod.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

| | | |
|-------|---|----|
| I. | La répartition des réponses pour les items de la dimension « relations avec les enseignants » en pourcentage..... | 27 |
| II. | La répartition des réponses pour les items de la dimension « activités scolaires » en pourcentage..... | 28 |
| III. | La répartition des réponses pour les items de la dimension « rapport aux évaluations » en pourcentage..... | 29 |
| IV. | La répartition des réponses aux items de la dimension « classe » en pourcentage..... | 31 |
| V. | La répartition des réponses aux items de la dimension « relations paritaires » en pourcentage..... | 31 |
| VI. | La répartition des réponses aux items de la dimension « sentiment de sécurité » en pourcentage..... | 32 |
| VII. | La répartition des réponses à la question ouverte «Que voudrais-tu voir changer dans la classe » en pourcentage..... | 34 |
| VIII. | La répartition des réponses pour les items de la dimension « relations avec les enseignants » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire..... | 44 |
| IX. | La répartition des réponses pour les items de la dimension « activités scolaires » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire..... | 46 |
| X. | La répartition des réponses pour les items de la dimension « rapport aux évaluations » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire..... | 48 |
| XI. | La répartition des réponses aux items de la dimension « classe » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire..... | 49 |
| XII. | La répartition des réponses aux items de la dimension « relations paritaires » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire..... | 50 |

| | |
|---|----|
| XIII. La répartition des réponses aux items de la dimension « sentiment de sécurité » en pourcentage au premier et au deuxième questionnaire..... | 52 |
|---|----|

ANNEXES

Sommaire des annexes

| | | |
|--------------------|--|------------|
| Annexe 1 : | Questionnaire BE-scol..... | 65 |
| Annexe 2 : | Premier questionnaire..... | 66 |
| Annexe 3 : | Fiche de préparation de séquence en lexique..... | 73 |
| Annexe 4 : | Corolle des émotions..... | 74 |
| Annexe 5 : | Liste de mots méthode PICOT..... | 74 |
| Annexe 6 : | Fiche de préparation de séquence en poésie..... | 75 |
| Annexe 7 : | Règles de vie de classe..... | 77 |
| Annexe 8 : | Fiches de préparation de séquence et de séances en enseignement moral et civique..... | 79 |
| Annexe 9 : | Exemples de réponses à la question « Selon toi, comment régler le conflit ? » | 95 |
| Annexe 10 : | Affiche « Comment régler un conflit ? » | 98 |
| Annexe 11 : | Photographie de l’affiche sur le déroulement des messages clairs..... | 98 |
| Annexe 12 : | Liste des situations concrètes pour l’entraînement aux messages clairs..... | 99 |
| Annexe 13 : | Photographie de la boîte aux messages clairs..... | 99 |
| Annexe 14 : | Photographies des mots « J’ai fait un message clair »..... | 100 |

Annexe 1 : Questionnaire BE-scol

| Dimensions | N° de l'item | Items |
|---------------------------------------|--------------|--|
| Relations avec les enseignants | 5 | Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment |
| | 11 | Le/les professeurs me félicite(nt) |
| | 17 | J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles |
| | 23 | Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège |
| | 29 | Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe |
| Activités scolaires | 2 | Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège |
| | 8 | J'ai trop de devoirs à faire à la maison |
| | 14 | Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation |
| | 20 | Je travaille trop à l'école/au collège |
| | 26 | Je suis content d'aller à l'école/au collège |
| Classe | 3 | Je n'aime pas trop ma classe |
| | 9 | Je suis content d'être dans ma classe |
| | 15 | Je suis content de mon professeur |
| | 21 | Je suis content de ma salle de classe |
| | 27 | Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe |
| Relations paritaires | 1 | C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège |
| | 7 | Ça se passe bien à l'école |
| | 13 | Je suis bien apprécié par les autres élèves |
| | 19 | J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège |
| | 25 | Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège |
| Sentiment de sécurité | 6 | J'ai peur de me faire voler des affaires |
| | 12 | J'ai peur quand je suis à l'école/au collège |
| | 18 | J'ai peur de me faire taper par les autres élèves |
| | 24 | J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter |
| | 30 | J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège |
| Rapport aux évaluations | 4 | J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison |
| | 10 | J'ai peur de montrer mon travail aux parents |
| | 16 | J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices |
| | 22 | J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents |
| | 28 | J'ai peur d'avoir de mauvaises notes |

Annexe 2 : Premier questionnaire

1. C'est difficile de se faire des amis à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

2. Je suis content(e) d'apprendre de nouvelles choses à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

3. Je n'aime pas trop ma classe.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

4. J'ai peur quand les maîtresses mettent un mot dans le cahier de liaison.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

5. Les maîtresses m'aident suffisamment.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

6. J'ai peur de me faire voler des affaires.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

7. Ça se passe bien à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

8. J'ai trop de devoirs à faire à la maison.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

9. Je suis content(e) d'être dans ma classe.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

10. J'ai peur de montrer mon travail à mes parents.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

11. Les maîtresses me félicitent.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

12. J'ai peur quand je suis à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

13. Je suis bien apprécié(e) par les autres élèves.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

14. Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

15. Je suis content(e) de mes maîtresses.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

16. J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

17. J'aimerais que les maîtresses expliquent davantage les choses difficiles.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

18. J'ai peur de me faire taper par les autres élèves.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

19. J'ai beaucoup de copains à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

20. Je travaille trop à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

21. Je suis content(e) de ma salle de classe.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

22. J'ai peur quand mes maîtresses parlent avec mes parents.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

23. Les maîtresses savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

24. J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

25. Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

26. Je suis content(e) d'aller à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

27. Je suis content(e) de la façon dont ça se passe dans ma classe.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

28. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

29. Les maîtresses ont du mal à faire respecter les règles de la classe.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

30. J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- D'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

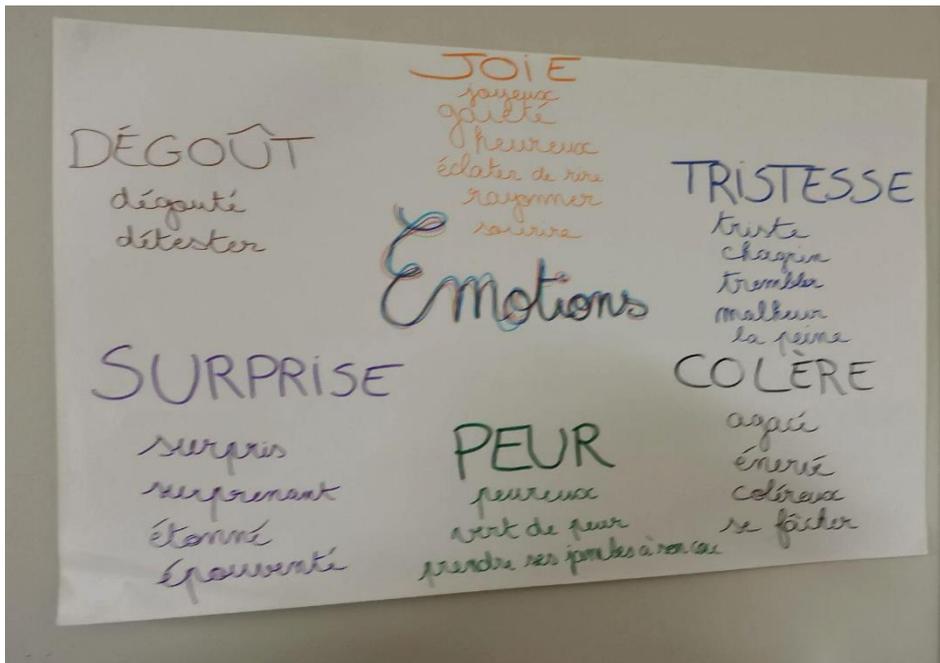
31. Que voudrais-tu voir changer dans la classe ?

Annexe 3 : Fiche de préparation de séquence en lexique

Séquence Lexique : Les émotions et les sentiments

| Les émotions et les sentiments | |
|--|--|
| Niveau : Cycle 2 | Effectif : 22 |
| Nombre de séances : 6 | Période : 2 |
| Prérequis : → Savoir utiliser un dictionnaire | |
| S4C : <ul style="list-style-type: none"> ○ Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer : <ul style="list-style-type: none"> ↳ comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et l'oral ○ Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen | |
| AFC : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits. | |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> • Construire le lexique <ul style="list-style-type: none"> ↳ Mobiliser des mots en fonction des lectures et des activités conduites, pour mieux parler, mieux comprendre, mieux écrire. ↳ Savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage. ↳ Être capable de consulter un dictionnaire et de se repérer dans un article, sur papier ou en version numérique. • Participer à des échanges dans des situations diverses : utiliser le vocabulaire adapté • Identifier et partager des émotions et des sentiments : <ul style="list-style-type: none"> ↳ Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. ↳ Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement. | |
| Objectif : <ul style="list-style-type: none"> ▶ Enrichir son vocabulaire sur les émotions et les sentiments, et le mémoriser ▶ Réutiliser des mots nouvellement appris de manière adaptée ▶ Identifier et savoir nommer les émotions et les sentiments | |
| Séance 1 1h16 divisée en 2 (2x38') | Lecture de textes qui portent sur le champ lexical des émotions Découvrir le lexique associé aux émotions et aux sentiments |
| Séance 2 41' | Catégorisation des mots trouvés Réaliser une corolle des émotions |
| Séance 3 36' | Synonymes des émotions Trouver des synonymes du lexique des émotions |
| Séance 4 36' | Familles de mots du lexique des émotions et des sentiments Trouver des mots appartenant à différentes familles de mots du lexique des émotions et des sentiments |
| Séance 5 39' | Sens propre et sens figuré du lexique des émotions et des sentiments Comprendre la différence entre le sens propre et le sens figuré d'expressions sur les émotions et les sentiments |
| Séance 6 20' | Evaluation sommative Evaluer leur vocabulaire sur les émotions et les sentiments |

Annexe 4 : Corolle des émotions



Annexe 5 : Liste de mots méthode PICOT

Les mots à mémoriser Des mots pour dire des émotions, des sentiments

CE1

Par nature

• Des noms

la colère, une larme, la peur, une surprise

• Des verbes

admirer, adorer, (s')amuser, détester, (s')énervé, espérer, (se) fâcher, souhaiter, sursauter, trembler

• Des adjectifs

content, curieux, effrayé, émerveillé, étonnant, furieux, gai, gentil, inquiet, jaloux, joyeux, malheureuse, ravi, satisfait, triste

• Un mot invariable

timidement

Par ordre alphabétique

admirer, adorer, (s')amuser, la colère, content, curieux, détester, effrayé, émerveillé, (s')énervé, étonnant, espérer, (se) fâcher, furieux, gai, gentil, inquiet, jaloux, joyeux, une larme, malheureuse, la peur, ravi, satisfait, souhaiter, une surprise, sursauter, timidement, trembler, triste

CE2

Par nature

• Des noms

le bonheur, le chagrin, la gaité, un gémissement, l'inquiétude, le malheur, la panique, la peine, la satisfaction, la tranquillité

• Des adjectifs

affolé, angoissé, comblé, désespéré, désolant, enchanté, radieux, rassuré, stupéfait, sympathique

• Des verbes

épouvanter, raffoler, rayonner, sangloter, terrifier

• Des expressions

de bonne humeur, éclater de rire, sauter de joie, prendre ses jambes à son cou, vert de peur

Par ordre alphabétique

affolé, angoissé, le bonheur, de bonne humeur, le chagrin, comblé, désespéré, désolant, éclater de rire, enchanté, épouvanter, la gaité, un gémissement, l'inquiétude, le malheur, la panique, la peine, prendre ses jambes à son cou, radieux, raffoler, rassuré, rayonner, sangloter, la satisfaction, sauter de joie, stupéfait, sympathique, terrifier, la tranquillité, vert de peur

Annexe 6 : Fiche de préparation de séquence en poésie

Séquence Poésie : Les émotions et les sentiments

| Les émotions et les sentiments | | |
|---|---|-------------|
| Niveau : Cycle 2 | Effectif : 22 | Période : 2 |
| Nombre de séances : 6 | Prérequis : → Savoir copier une poésie | |
| S4C : <ul style="list-style-type: none">○ Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer :<ul style="list-style-type: none">↳ comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et l'oral○ Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen○ Domaine 4 : Les représentations du monde et de l'activité humaine | | |
| AFC : <ul style="list-style-type: none">➤ Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves➤ Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.➤ Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés. | | |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none">• Lire à voix haute• Dire pour être entendu et compris : prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs, mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté et mémoriser des textes.• Comprendre un texte et contrôler sa compréhension• Pratiquer différentes formes de lecture• Copier• Participer à des échanges dans des situations diverses : utiliser le vocabulaire adapté.• Identifier et partager des émotions et des sentiments :• Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.• Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement. | | |

| | |
|---|---|
| <p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Identifier et nommer les émotions et les sentiments ▶ Exprimer par son corps et sa voix les émotions et les sentiments | |
| Séance 1 30' | Découverte et compréhension de deux poésies |
| Séance 2 30' | Découverte et compréhension de deux poésies |
| Séance 3 45' | Expressivité des émotions et des sentiments |
| Séance 4 30' | Copie de la poésie choisie en respectant la mise en page, la ponctuation, les strophes et les vers Illustrer sa poésie pour exprimer sa compréhension |
| Séance 5 45' | <p>Récitation en groupe de 3 ou 4 élèves/évaluation</p> <p>Ceux qui récitent :</p> <p>Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes (lien avec la lecture)</p> <p>Prendre en compte des récepteurs</p> <p>Mémoriser des textes</p> <p>Ceux qui écoutent :</p> <p>Adopter une distance critique par rapport au langage produit en utilisant la grille d'observation</p> |
| Séance 6 45' | Evaluation sommative |

Annexe 7 : Règles de vie

Les règles de vie de la classe de CE1-CE2

| DROITS | DEVOIRS | SANCTIONS |
|--|---|--|
| 1. J'ai le droit de me sentir respecté et en sécurité. | Je dois aussi respecter les autres, sans geste ni mot violent. | J'écoute le message clair et je répare le mal que j'ai fait. |
| 2. J'ai le droit de travailler dans le calme. | Je dois travailler sans déranger les autres. En groupe, je chuchote et j'écoute l'avis des autres. | Je demande des excuses à ceux que j'ai dérangés. Je peux être isolé dans la classe. |
| 4. J'ai le droit d'être écouté. | Je dois attendre mon tour de parole. Je dois écouter les autres. | Je perds le droit de prendre la parole pendant 1 heure. |
| 5. J'ai le droit d'aider les autres quand j'ai fini. | Je dois d'abord en avoir l'autorisation. J'aide sans donner la réponse. | Je perds le droit d'aider les autres. |
| 6. J'ai le droit de me déplacer quand j'en ai vraiment besoin. | Je dois être silencieux. Je me déplace pour une raison précise et à un moment qui convient. | Je perds le droit de me déplacer. |
| 7. J'ai le droit d'emprunter un livre de la classe. | Je dois être silencieux. Je dois prendre soin de ce livre et le ranger à sa place. | Je perds le droit d'emprunter un livre. Je range la bibliothèque. |
| 8. J'ai le droit d'emprunter du matériel de classe. | Je dois en prendre soin. Je remplace le matériel qu'il me manque rapidement. | Je perds le droit d'emprunter du matériel. |

Les sanctions : si je ne respecte pas une règle, mon prénom est écrit au tableau. En cas de récidive, on ajoute 1 bâton à côté. Puis je perds un droit. Si cela recommence, je copie plusieurs fois la règle que je n'ai pas respectée.

Je m'engage à respecter ce règlement.

Ton prénom et ton nom : _____ :

Les règles de vie de la classe de CE1-CE2

| DROITS | DEVOIRS | SANCTIONS |
|--|---|--|
| 1. J'ai le droit de me sentir respecté et en sécurité. | Je dois aussi respecter les autres, sans geste ni mot violent. | J'écoute le message clair et je répare le mal que j'ai fait. |
| 2. J'ai le droit de travailler dans le calme. | Je dois travailler sans déranger les autres. En groupe, je chuchote et j'écoute l'avis des autres. | Je demande des excuses à ceux que j'ai dérangés. Je peux être isolé dans la classe. |
| 3. J'ai le droit d'être écouté. | Je dois attendre mon tour de parole. Je dois écouter les autres. | Je perds le droit de prendre la parole pendant 1 heure. |
| 4. J'ai le droit d'aider les autres quand j'ai fini. | Je dois d'abord en avoir l'autorisation. J'aide sans donner la réponse. | Je perds le droit d'aider les autres. |
| 5. J'ai le droit de me déplacer quand j'en ai vraiment besoin. | Je dois être silencieux. Je me déplace pour une raison précise et à un moment qui convient. | Je perds le droit de me déplacer. |
| 6. J'ai le droit d'emprunter un livre de la classe. | Je dois être silencieux. Je dois prendre soin de ce livre et le ranger à sa place. | Je perds le droit d'emprunter un livre. Je range la bibliothèque. |
| 7. J'ai le droit d'emprunter du matériel de classe. | Je dois en prendre soin. Je remplace le matériel qu'il me manque rapidement. | Je perds le droit d'emprunter du matériel. |

Les sanctions : si je ne respecte pas une règle, mon prénom est écrit au tableau. En cas de récidive, on ajoute 1 bâton à côté. Puis je perds un droit. Si cela recommence, je copie plusieurs fois la règle que je n'ai pas respectée.

Je m'engage à respecter ce règlement.

Ton prénom et ton nom : _____ :

Annexe 8 : Fiches de préparation de séquence et de séances en enseignement moral et civique

Séquence EMC : Les messages clairs

| Les messages clairs | | |
|---|---|-------------|
| Niveau : Cycle 2 CE1-CE2 | Effectif : 22 | Période : ? |
| Nombre de séances : 6 | Prérequis : → Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement. → Reconnaître ses émotions et celles des autres. | |
| S4C : <ul style="list-style-type: none"> ○ Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen <ul style="list-style-type: none"> ↳ Exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. ↳ Apprendre à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. ↳ Être attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. ○ Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer. <ul style="list-style-type: none"> ↳ Parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée. ↳ S'exprimer à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. | | |
| AFC : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément, etc.). ➤ Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés. ➤ Respecter autrui : <ul style="list-style-type: none"> ↳ Savoir écouter autrui | | |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> • Respecter des règles organisant les échanges. • Organiser son propos. • Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. • Respecter autrui, accepter et respecter les différences. • S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. • Accepter le point de vue des autres. • Participer à des échanges dans des situations diverses : utiliser le vocabulaire adapté. | | |

| | |
|---|--|
| Objectif : | |
| ► Les élèves utilisent les messages clairs pour résoudre leurs conflits | |
| Séance 1 45' | Introduction des messages clairs <i>Halte à la bagarre !</i> Recueillir les « conceptions initiales » des élèves sur les méthodes à utiliser pour régler un conflit |
| Séance 2 45' | Suite de l'introduction des messages clairs <i>Halte à la bagarre !</i> Compréhension des élèves que la communication est la meilleure méthode pour résoudre des conflits. |
| Séance 3 45' | Le déroulement d'un message clair Savoir que le message clair se décompose en plusieurs étapes et commencer à se les approprier. |
| Séance 4 45' | Pratiquer les messages clairs Pratiquer les messages clairs pour Intérioriser leur déroulement. |
| Séance 5 35' | Les limites du message clair Savoir que les messages clairs ne peuvent pas répondre à tous les conflits. |
| Séance 6 1h05 | Evaluation sommative Evaluer leurs apprentissages sur les messages clairs |

Séquence : Les messages clairs

| | | | |
|--|--|--|--------------------|
| Séance : Introduction des messages clairs | | Séance : 1/6 | Durée : 45 minutes |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> • Respecter des règles organisant les échanges. • Organiser son propos. | | Objectif de la séance : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recueillir les « conceptions initiales » des élèves sur les méthodes à utiliser pour régler un conflit | |

| Etapes | Durée | « Rôle du PE | Rôle de l'élève | Matériel et disposition |
|-------------------------|-------|--|--|--|
| 1. Lecture | 5' | Lecture du livre en y mettant le ton, les intonations et en respectant la ponctuation. Montrer les images à chaque fin de la lecture de la double page associée. | Ecoute. Regarde. | <ul style="list-style-type: none"> • Livre « Halte à la bagarre » • Elèves assis par terre dans la zone de lecture face au PE. PE assis sur une chaise devant eux. |
| 2. Echanges oraux | 10' | Demander aux élèves de raconter l'histoire Reformuler les phrases. Rebondir sur des éléments. | Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. Compléter/Valider/Invalidier les paroles de ses camarades. | |
| 3. Ecrire des solutions | 15' | Demander aux élèves d'imaginer comment le problème entre les animaux peut être réglé. Passer la consigne : « Comment réglez-vous vos conflits avec vos camarades ? | Réussir à se mettre à la place des animaux. Imaginer des manières de régler un conflit. Ecrire ses idées. Réponses possibles : demander de l'aide à un adulte (maîtresses, maîtres, animateurs, animatrices, parents...), de manière physique (bagarre, pousser...), de manière | <ul style="list-style-type: none"> • Feuilles x22 • Retour à leur bureau. |

| | | | | |
|-------------------|-----|---|--|--|
| | | Vous allez répondre de manière individuelle sur la feuille qu'on va vous distribuer. » | orale (discuter, communiquer, parler, insulter...), ignorer... | |
| 4. Mise en commun | 10' | Demander aux élèves de donner leurs éléments de réponse. Reformuler leurs propos. Noter leurs idées sur l'affiche en effectuant une carte mentale « Les méthodes de résolution de conflits ». | Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. | <ul style="list-style-type: none"> • Affiche • Feutres |
| 5. Conclusion | 5' | Demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait. Demander aux élèves distributeurs de ramasser les feuilles. | Rappeler à l'oral de ce qu'ils ont fait. Ramasser les feuilles pour les élèves distributeurs. | |

Séquence : Les messages clairs

| | | | |
|--|--|--|--------------------|
| Séance : Suite de l'introduction des messages clairs | | Séance : 2/6 | Durée : 45 minutes |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> • Respecter des règles organisant les échanges. • Organiser son propos. • Accepter le point de vue des autres. | | Objectif de la séance : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compréhension des élèves que la communication est la meilleure méthode pour résoudre des conflits. | |

| Etapes | Durée | Rôle du PE | Rôle de l'élève | Matériel et disposition |
|-----------------------------------|-------|--|---|---|
| 1. Rappel de la séance précédente | 5' | Demander aux élèves de rappeler la séance précédente. Les aiguiller si besoin : montrer le livre de littérature jeunesse et l'affiche de la carte mentale des | Répondre à l'oral à la question du PE. Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de | <ul style="list-style-type: none"> • Livre « Halte à la bagarre » • Affiche carte mentale « méthodes de |

| | | | | |
|--------------------------------------|-----|---|--|--|
| | | méthodes de résolution de conflit. | l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. Compléter/Valider/Invalidier les paroles de ses camarades. | résolution de conflit » <ul style="list-style-type: none"> • Elèves assis par terre dans la zone de lecture face au PE. PE assis sur une chaise devant eux. |
| 2. Lecture de la suite de l'histoire | 10' | Demander aux élèves de rappeler le début de l'histoire. Lecture de la suite de l'histoire en y mettant le ton, les intonations et en respectant la ponctuation. Montrer les images à chaque fin de la lecture de la double page associée. | Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. Compléter/Valider/Invalidier les paroles de ses camarades. Ecouter la lecture de l'histoire et regarder les images. | <ul style="list-style-type: none"> • Livre « Halte à la bagarre » • Elèves assis par terre dans la zone de lecture face au PE. PE assis sur une chaise devant eux. |
| 3. Mise en commun | 10' | Demander aux élèves de raconter comment le conflit entre les trois animaux a été résolu. Noter leurs réponses sur une affiche toujours sous la forme d'une carte mentale. | Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. Compléter/Valider/Invalidier les paroles de ses camarades. | <ul style="list-style-type: none"> • Livre « Halte à la bagarre » • Affiche • Feutres • Elèves assis par terre dans la zone de lecture face au PE. PE assis sur une chaise devant eux. |

| | | | | |
|---|-----|--|--|---|
| | | | Eléments de réponse attendus : « c'est la girafe », « elle a discuté/communiqué avec eux », « ils ont parlé » | |
| 4. Questionnement sur les avantages et les inconvénients de chaque moyens de résolution de conflit | 15' | « D'après ce que vous avez proposé la séance précédente et ce que vous a relevé dans le livre, nous allons nous demander quels sont les avantages et les inconvénients de chaque méthode ». Faire relire les idées de la séance précédente à l'oral. Leur donner du temps pour analyser une méthode et qu'ils écrivent leur réponse sur l'ardoise. Noter leur réponse au tableau dans un tableau à double entrée : en colonne, « avantages » et « inconvénients » et en ligne les différentes méthodes. Donner le nom des « messages clairs ». | Relire les idées de la séance précédente à l'oral pour certains et d'autres en suivant la lecture de celles-ci par leurs camarades. Noter sur l'ardoise ses idées et la lever vers le PE. Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. | <ul style="list-style-type: none"> • 2 affiches • Ardoises • Feutres • Elèves assis par terre dans la zone de lecture face au PE. PE assis sur une chaise devant eux. |
| 5. Conclusion | 5' | Demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait et appris. | Rappeler à l'oral ce qu'ils ont fait. | <ul style="list-style-type: none"> • Elèves assis par terre dans la zone de lecture face au PE. PE assis sur une chaise devant eux. |

Séquence : Les messages clairs

| | | | |
|--|--|---|--------------------|
| Séance : Le déroulement d'un message clair | | Séance : 3/6 | Durée : 45 minutes |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> • Respecter des règles organisant les échanges. • Organiser son propos. | | Objectif de la séance : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Savoir que le message clair se décompose en plusieurs étapes. | |

| Etapes | Durée | Rôle du PE | Rôle de l'élève | Matériel et disposition |
|-----------------------------------|-------|--|---|--|
| 1. Rappel de la séance précédente | 5' | Demander aux élèves de rappeler la séance précédente. Les aiguiller si besoin : montrer le livre de littérature jeunesse et les affiches. | Répondre à l'oral à la question du PE. Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades. | <ul style="list-style-type: none"> • Livre « Halte à la bagarre » • 2 affiches • Elèves assis par terre dans la zone de lecture face au PE. PE assis sur une chaise devant eux. |
| 2. Vidéo | 5' | « Nous allons regarder une vidéo sur les messages clairs. A la suite de ce visionnage, vous raconterez ce que vous avez compris de cette méthode. » Démarrer et arrêter la vidéo. | Être attentif à la vidéo. | <ul style="list-style-type: none"> • Vidéo YouTube de 0'-2'15": https://www.youtube.com/watch?v=EtRlx-IBWk4 |

| | | | | |
|-----------------------------|-----|--|--|--|
| 3. Mise en commun | 15' | <p>Interroger les élèves. Reformuler et noter leurs réponses au tableau. Après les avoir laissé raconter ce qu'ils ont compris des messages clairs, demander/préciser, si cela n'a pas été dit, à quoi ils servent et comment cette méthode marche, son déroulement.</p> | <p>Réponses attendues (raconter ce qu'ils ont compris de la vidéo) :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Explique le message clair — But : résoudre des conflits avec les camarades — Bénéfices : plus rapide, évite d'avoir recours aux adultes — Un exemple est donné : un enfant fait un message clair à une camarade car il n'a pas aimé qu'elle défasse ses lacets — Plusieurs étapes <p>Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tableau |
| 4. Revisionnage de la vidéo | 10' | <p>« Nous allons revoir les étapes d'un message clair. » Demander aux élèves de nommer les étapes. Reformuler et noter le nom des étapes sur l'affiche.</p> | <p>Réponses attendues : 1. Proposer le message clair 2. Expliquer pourquoi on fait un message clair 3. Expliquer ses ressentis 4. Bien compris ? 5. Solution</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Affiche • Feutres |
| 5. Conclusion | 5' | <p>Demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait et appris.</p> | <p>Rappeler à l'oral ce qu'ils ont fait.</p> | |

Séquence : Les messages clairs

| | | |
|---|--------------|---|
| Séance : Pratiquer les messages clairs | Séance : 4/6 | Durée : 45 minutes |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> • Respecter des règles organisant les échanges. • Organiser son propos. • Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. • Respecter autrui, accepter et respecter les différences. • S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. • Accepter le point de vue des autres. • Participer à des échanges dans des situations diverses : utiliser le vocabulaire adapté. | | Objectif de la séance : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pratiquer les messages clairs pour Intérioriser leur déroulement. |

| Etapas | Durée | Rôle du PE | Rôle de l'élève | Matériel et disposition |
|-----------------------------------|-------|--|--|--|
| 1. Rappel de la séance précédente | 5' | Demander aux élèves de rappeler la séance précédente. Les aiguiller si besoin : montrer l'affiche sur les étapes d'un message clair. | Répondre à l'oral à la question du PE. Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades. | <ul style="list-style-type: none"> • Affiche sur les étapes d'un message clair • Salle polyvalente |
| 2. Consigne des jeux de rôle | 15' | « Vous allez mettre en pratique les messages clairs. Je vais vous donner au hasard une situation de conflit. Vous allez la lire silencieusement. Puis, vous choisirez le rôle que vous allez faire : soit la victime ou soit l'agresseur. Ensuite, vous effectuerez un message clair d'après les étapes que nous | Répondre à l'oral à la question du PE. Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. | <ul style="list-style-type: none"> • 11 feuilles situations numérotées • Salle polyvalente |

| | | | | |
|--|-----|--|--|---|
| | | <p>avons vu précédemment. Vous avez 10 minutes pour préparer le message clair en respectant ses règles. Au bout de ce temps, je taperai des mains pour vous avertir que le temps est fini. Tout le monde viendra s'asseoir au fond de la salle et chacun votre tour vous viendrez présenter votre message clair à la classe pour voir si vous avez bien compris. Ceux qui regarderont et écouteront le message clairs feront des commentaires pour dire si toutes les étapes ont été respecté, dans le bon ordre ou pas».</p> <p>Faire reformuler la consigne.</p> <p>Annoncer qu'ils choisissent leur binôme et qu'ils doivent se mettre à un endroit la salle en essayant de s'écarter le plus possible de ces autres camarades pour ne pas se gêner.</p> <p>Aller voir tous les binômes pour aider s'il y a des difficultés de compréhension, de création du message clair, relationnelles...</p> | <p>Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades.</p> <p>Trouver son binôme et se mettre à un endroit de la salle.</p> <p>Travailler en binôme en se respectant.</p> <p>Se mettre d'accord sur leur rôle.</p> | |
| 4. Mise en commun (présentation des messages clairs) | 20' | <p>Taper des mains pour avertir les élèves que le temps est fini et qu'ils doivent s'asseoir au fond de la salle.</p> <p>« Quelqu'un se souvient de ce que vous allez faire maintenant ? »</p> | <p>Répondre à l'oral à la question du PE.</p> <p>Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Salle polyvalente • Une caisse |

| | | | | |
|---------------|----|---|---|--|
| | | Répéter et/ou reformuler leurs réponses. Faire piocher dans la caisse une situation. Veillez au respect et à l'écoute des enfants observateurs. | Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades. Présenter sa situation et son message clair en binôme devant la classe. | |
| 5. Conclusion | 5' | Demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait et appris. | Rappeler à l'oral ce qu'ils ont fait. | |

Séquence : Les messages clairs

| | | |
|---|--------------|---|
| Séance : Les limites du message clair | Séance : 5/6 | Durée : 35 minutes |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> • Respecter des règles organisant les échanges. • Organiser son propos. • Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. • Respecter autrui, accepter et respecter les différences. • S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. • Accepter le point de vue des autres. | | Objectif de la séance : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Savoir que les messages clairs ne peuvent pas répondre à tous les conflits. |

| Etapes | Durée | Rôle du PE | Rôle de l'élève | Matériel et disposition |
|-----------------------------------|-------|---|--|-------------------------|
| 1. Rappel de la séance précédente | 5' | Demander aux élèves de rappeler la séance précédente. Les aiguiller si besoin : rappeler les situations. | Répondre à l'oral à la question du PE. Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole. Ecouter ses camarades. Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades. | |

| | | | | |
|---|-----|--|--|---|
| | | | Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades. | |
| 2. Retour sur leur propre utilisation | 15' | <p>Demander aux élèves de bien vouloir nous partager leurs expériences et utiliser leurs fiches messages clairs où la réponse à « Est-ce qu'il t'a permis de résoudre le conflit ? » est non.</p> <p>S'appuyer dessus pour questionner sur les limites du message clair.</p> <p>Réaliser un tableau avec deux colonnes sur le tableau avec en première colonne le titre « Message clair efficace » et en deuxième colonne le titre « Message clair inefficace » (famille de mots).</p> <p>Reformuler leurs réponses et les noter dans la catégorie adéquate.</p> <p>Demander s'ils ont connaissance d'autres problèmes qui ne peuvent pas être résolus par un message clair et noter leurs propositions.</p> | <p>Répondre à l'oral à la question du PE.</p> <p>Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole.</p> <p>Ecouter ses camarades.</p> <p>Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades.</p> <p>Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades.</p> <p>Prendre conscience que le message clair a des limites, qu'il ne peut pas résoudre tous les conflits.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Craies |
| 3. Que faire face aux situations où le message clair est inefficace ? | 10' | <p>« Face aux situations qui ne peuvent pas être résolues par la méthode des messages clairs, qu'est-ce que vous pouvez faire ? »</p> <p>Relire le passage de l'intervention de la girafe (médiation).</p> | <p>Réponses attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Demander de l'aide à un camarade — Demander de l'aide à un/e maître/sse — Demander de l'aide à un adulte <p>Répondre à l'oral à la question du PE.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Halte à la bagarre !</i> |

| | | | | |
|---------------|----|---|---|---|
| | | | <p>Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole.</p> <p>Ecouter ses camarades.</p> <p>Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades.</p> <p>Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades.</p> <p>Présenter sa situation et son message clair en binôme devant la classe.</p> | |
| 5. Conclusion | 5' | <p>Demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait et appris.</p> <p>Noter sur l'affiche : « Quand un message clair est inefficace, on peut demander de l'aide à une autre personne ».</p> | Rappeler à l'oral ce qu'ils ont fait. | <ul style="list-style-type: none"> • Affiche sur le déroulement d'un message clair |

| Séquence : Les messages clairs | | |
|--|--------------|---|
| Séance : Evaluation sommative | Séance : 6/6 | Durée : 1h05 |
| <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter des règles organisant les échanges. • Organiser son propos. • Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. • Respecter autrui, accepter et respecter les différences. • S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. • Accepter le point de vue des autres. • Participer à des échanges dans des situations diverses : utiliser le vocabulaire adapté. , | | <p>Objectif de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluer leurs apprentissages sur les messages clairs |

| Etapes | Durée | Rôle du PE | Rôle de l'élève | Matériel et disposition |
|--------------------------|-------|--|--|---|
| 1. Objectif de la séance | 5' | Dire aux élèves qu'on va voir s'ils ont bien compris comment se faisait un message. | Ecoute activité. | <ul style="list-style-type: none"> • Classe entière • Salle polyvalente |
| 2. Rappel du jeu de rôle | 15' | <p>« Vous allez de nouveau faire des scènes avec un message clair. Par binôme, vous allez avoir deux situations : soit elles peuvent toutes les deux avoir recours à un message clair, soit il y a en a qu'une seule qui peut utiliser cette méthode pour résoudre le problème. Vous devez en choisir une seule, préparer la scène et nous la présentez pour voir si vous avez bien respecté le déroulement du message clair. »</p> <p>Demander de rappeler ce qu'ils doivent faire pour créer la scène.</p> <p>« Vous avez 10 minutes pour préparer le message clair en respectant ses règles. Au bout de ce temps, je taperai des mains pour vous avertir que le temps est fini. Tout le monde viendra s'asseoir au fond de la salle et chacun votre tour vous</p> | <p>Répondre à l'oral à la question du PE : « Pour créer la scène, il faut qu'on se mette d'accord sur qui fait la victime et qui fait l'agresseur, le vocabulaire utilisé (adéquat avec l'émotion ressentie) et respecter le déroulement des messages clairs. »</p> <p>Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écouter et en ne lui coupant pas la parole.</p> <p>Ecouter ses camarades.</p> <p>Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades.</p> <p>Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades.</p> <p>Trouver son binôme et se mettre à un endroit de la salle.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Classe entière • Salle polyvalente |

| | | | | |
|---------------------|-----|---|--|---|
| | | <p>viendrez présenter votre message clair à la classe pour voir si vous avez bien compris. Ceux qui regarderont et écouteront le message clairs feront des commentaires pour dire si toutes les étapes ont été respecté, dans le bon ordre ou pas, si nous comprenons bien quelles émotions se jouent dans la situation (vocabulaire et comportement)».</p> <p>Faire reformuler la consigne.</p> <p>Annoncer qu'ils choisissent leur binôme et qu'ils doivent se mettre à un endroit la salle en essayant de s'écarter le plus possible de ces autres camarades pour ne pas se gêner.</p> <p>Les prévenir qu'ils ne pourront pas tous passer au même moment (temps trop long lors de la présentation des messages clairs)</p> | | |
| 3. Mise en activité | 10' | <p>Aller voir tous les binômes pour aider s'il y a des difficultés de compréhension, de création du message clair, relationnelles...</p> | <p>Travailler en binôme en se respectant. Se mettre d'accord sur leur rôle, les phrases qu'ils vont dire, leur comportement et le déroulement du message clair. Utiliser si besoin les supports.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Classe entière séparée en binôme • Salle polyvalente |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | | Possibilité de leur proposer des supports pour écrire et/ou représenter leur scène. | | <ul style="list-style-type: none"> • Feuilles A4 |
| 4. Mise en commun (présentation des messages clairs) | 30' Divisée en 2 : faire un temps direct après la mise en activité et plus tard, faire passer les groupes qui ne sont pas passés | <p>Taper des mains pour avertir les élèves que le temps est fini et qu'ils doivent s'asseoir au fond de la salle.</p> <p>« Quelqu'un se souvient de ce que vous allez faire maintenant ? »</p> <p>Répéter et/ou reformuler leurs réponses.</p> <p>Faire piocher dans la caisse une situation.</p> <p>Veillez au respect et à l'écoute des enfants observateurs.</p> | <p>Répondre à l'oral à la question du PE.</p> <p>Participer à l'oral en respectant les règles de celui-ci : lever le doigt pour être interrogé, attendre d'être interrogé pour prendre la parole, respecter la parole de l'autre en l'écoutant et en ne lui coupant pas la parole.</p> <p>Ecouter ses camarades.</p> <p>Ne pas redire les mêmes éléments que ses camarades.</p> <p>Compléter et/ou valider et/ou invalider les paroles de ses camarades.</p> <p>Présenter sa situation et son message clair en binôme devant la classe.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Classe entière • Salle polyvalente • Une caisse |
| 5. Conclusion | 5' | Demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait et appris. | Rappeler à l'oral ce qu'ils ont fait. | <ul style="list-style-type: none"> • Classe entière • Salle polyvalente |

Annexe 9 : Exemples de réponses à la question « Selon toi, comment régler le conflit ? »

Emma

Selon toi, comment régler le conflit ?

Se partager comme sa tou le monde peut venir
ou sinon le zèbre le singe - chat ^{une} ~~son~~ ^{su}
fait pour les animaux.

Il faut savoir si non sa vas desgenairer.

Une girafe arrive pour tout régler le problème
parce que le zèbre arrive pas arrivé le problème
les arriv à régler le problème.

Après il ne se plus separer.

Gôme

Selon toi, comment régler le conflit ?

Moi si je serai le zèbre je dirai
arrêter ~~vous~~ êtes un train de
détruire l'arbre

Julia

Selon toi, comment régler le conflit?

• D'abord je demande qu'est qui ces parents.

• Après j'essaye de les réconcilier et de

• faire un mariage clair.

Lina

Selon toi, comment régler le conflit?

Il faut arrêter la personne et de la pardonner.

Ou l'un s'excuse l'autre qui pardonne. Pour se réconcilier.

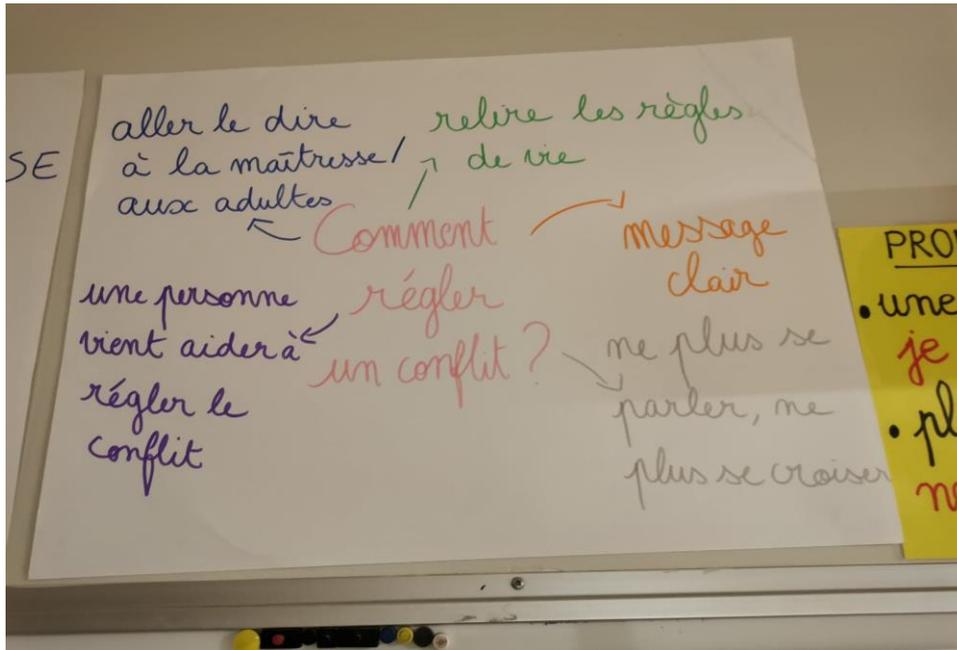
Évite de se calmer et ne plus se parler, ne plus se croiser.

MÉLINE

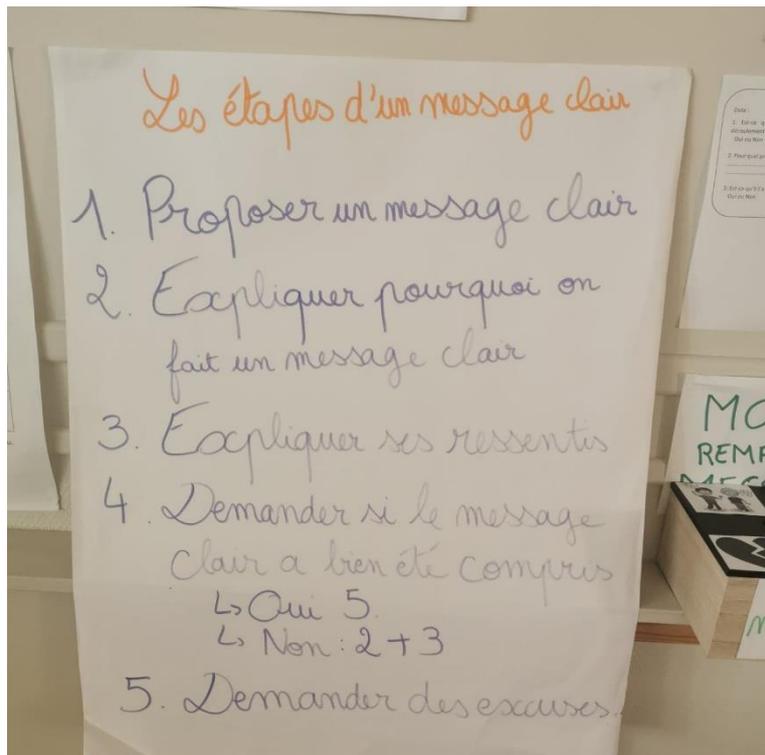
Selon toi, comment régler le conflit ?

- Se faire un message clair.
- Relire les règles de vie.
- L'élève tomber est aller le dire au Maître.
- Proposer un jeu.
- Dire stop.
- Essayer de se réconcilier.
- Ne plus se parler et ne plus se voir.
- Ne plus sortir de chez soi après pour aller à l'école.

Annexe 10 : Affiche « Comment régler un conflit ? »



Annexe 11 : Photographie de l'affiche sur le déroulement des messages clairs



Annexe 12 : Liste des situations concrètes pour l'entraînement aux messages clairs

Situation de conflit n°1 : Un élève (victime) est gêné par les bavardages de son voisin (agresseur).

Situation de conflit n°2 : Un élève (victime) est bousculé par un camarade (agresseur).

Situation de conflit n°3 : Un élève (victime) est surnommé « le bébé » par un camarade (agresseur).

Situation de conflit n°4 : Un élève (victime) est moqué par un camarade (agresseur).

Situation de conflit n°5 : Un élève (agresseur) a poussé un camarade (victime).

Situation de conflit n°6 : Un élève (agresseur) pique le crayon sans demander à un camarade (victime).

Situation de conflit n°7 : Un élève (victime) est gêné par le balancement de son voisin (agresseur).

Situation de conflit n°8 : Un élève (victime) est gêné par son voisin de devant qui se retourne tout le temps (agresseur).

Situation de conflit n°9 : Un élève (victime) est gêné par un élève (agresseur) qui n'arrête pas de faire tomber ses affaires.

Situation de conflit n°10 : Un élève (agresseur) insulte un camarade (victime).

Situation de conflit n°11 : Un élève (agresseur) joue avec les cheveux de son camarade sans que celui lui autorise (victime).

Annexe 13 : Photographie de la boîte aux messages clairs



Annexe 14 : Photographies des mots « J'ai fait un message clair »

J'ai fait un message clair

Date : 18/03

1. Est-ce que tu as bien respecté les étapes et leur déroulement ?

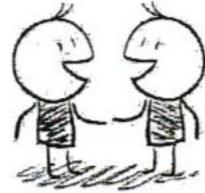
Oui ou Non

2. Pour quel problème l'as-tu utilisé ?

On fait des histoires avec ça ! 😊 et ça se termine très bien !

3. Est-ce qu'il t'a permis de résoudre le conflit ?

Oui ou Non



J'ai fait un message clair

Date : 8/04

1. Est-ce que tu as bien respecté les étapes et leur déroulement ?

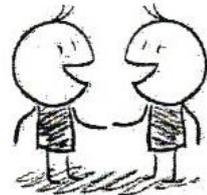
Oui ou Non

2. Pour quel problème l'as-tu utilisé ?

Lucas m'a dit que ça me va pas plus es gels. Merci.

3. Est-ce qu'il t'a permis de résoudre le conflit ?

Oui ou Non



J'ai fait un message clair

Date : 8/04

1. Est-ce que tu as bien respecté les étapes et leur déroulement ?

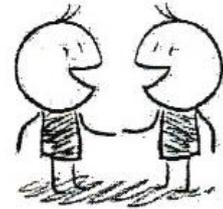
Oui ou Non

2. Pour quel problème l'as-tu utilisé ?

Mais copines de ne veule pas jouer avec moi.

3. Est-ce qu'il t'a permis de résoudre le conflit ?

Oui ou Non



J'ai fait un message clair

Date : 29/04

1. Est-ce que tu as bien respecté les étapes et leur déroulement ?

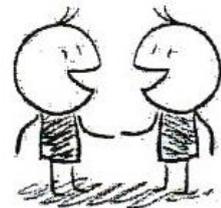
Oui ou Non

2. Pour quel problème l'as-tu utilisé ?

parce que j'en a vais mar qui parl avec élea

3. Est-ce qu'il t'a permis de résoudre le conflit ?

Oui ou Non



J'ai fait un message clair

Date : 6/05

1. Est-ce que tu as bien respecté les étapes et leur déroulement ?

Oui ou Non

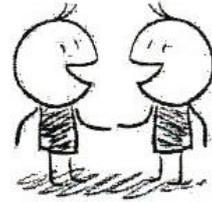
2. Pour quel problème l'as-tu utilisé ?

en classe i me diser que j'étais nul

.....

3. Est-ce qu'il t'a permis de résoudre le conflit ?

Oui ou Non



J'ai fait un message clair

Date : 20/05

1. Est-ce que tu as bien respecté les étapes et leur déroulement ?

Oui ou Non

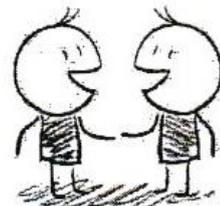
2. Pour quel problème l'as-tu utilisé ?

de retourner tout le temps

.....

3. Est-ce qu'il t'a permis de résoudre le conflit ?

Oui ou Non



L'impact de l'intelligence émotionnelle sur le climat de classe

Résumé : Le présent mémoire a pour objectif d'étudier l'impact de l'intelligence émotionnelle sur le climat scolaire. Pour atteindre cet objectif, la recherche a impliqué 22 élèves d'une classe de CE1-CE2 où nous avons pu observer des difficultés relationnelles. Ces derniers ont rempli un questionnaire d'auto-évaluation, avant et après application de la méthode de communication non-violente des messages clairs, pour évaluer leur bien-être au sein de leur environnement scolaire. Il en est ressorti que les messages clairs permettaient de développer l'empathie des enfants, d'améliorer les relations entre les élèves et le climat scolaire. Cependant, c'est une validation partielle de ces résultats au vu des différents biais possibles dans leur interprétation.

Mots clés : intelligence émotionnelle, relations paritaires, conflits, climat de classe.

The impact of emotional intelligence on classroom climate

Abstract : The purpose of this dissertation is to study the impact of emotional intelligence on school climate. To achieve this objective, the research involved 22 students from a class of CE1-CE2 where we could observe relational difficulties. The students completed a self-evaluation questionnaire, before and after the application of the non-violent communication method of clear messages, to evaluate their well-being within their school environment. The results showed that the clear messages helped to develop empathy in the children, improve relationships between students and the school climate. However, this is a partial validation of these results in view of the various possible biases in their interpretation.

Key words: emotional intelligence, peer relations, conflict, classroom climate.