

Table des matières

Introduction.....	6
I – Cadre de l'étude	8
I.1 – Cadre professionnel	8
I.2 - Cadre institutionnel	10
I.2.1. La place de l'enseignant	10
I.2.2. Pour le cycle 2.....	11
I.2.3. Pour le cycle 1.....	12
I.3 – Cadre théorique et scientifique	13
I.3.1 Violence, conflit et autres termes : définitions	13
I.3.1. Climat scolaire et prévention de la violence	15
I.3.2. La compétence émotionnelle	17
I.3.4. La communication non-violente (CNV)	18
I.3.5. Les messages clairs.....	19
II – Démarche et hypothèses	20
II.1 - Proposition du dispositif	20
II.1.1 Objectifs et progressivités	20
II.1.2 Présentation des dispositifs selon les niveaux	21
II.1.3 Objectifs détaillés par domaines	24
II.2 - Méthodologie	26
II.2.1 Modalités de mise en œuvre du dispositif.....	27

II.2.2 Outils d'observation.....	28
III. Analyse des résultats	30
III. 1. Premier recueil de données	30
III. 2. Deuxième recueil de données	34
III. 3. Comparaison entre les deux recueils de données	35
III. 4. Discussion.....	38
Conclusion	42
Références bibliographiques	44
Table des annexes	47

*« Death Valley is the hottest place in America. Not much grows in Death Valley.
Because it does not rain.*

In the winter of 2004, something remarkable happened. It rained 7 inches.

*And in the spring of 2005, there was a phenomenon: The whole floor of Death Valley
was coated with spring flowers.*

What it demonstrated was that Death Valley wasn't dead. It was asleep.

Right beneath the surface were these seeds of growth waiting for conditions.

And I believe it's exactly the same with human beings.

*If we create the right conditions in our school, if we value each learner for themselves
and properly, growth will happen. »*

Sir Ken Robinson (cit. Wagenhofer and al., 2013, p. 205)

Introduction

« Dans tout conflit, aucune solution n'est possible si chacun des adversaires est incapable de prendre sérieusement en considération le point de vue de l'autre. »

(Bruno Bettelheim)

Dans la pratique de notre métier d'enseignant du premier degré, mis à part le défi que représente en soi cette profession, l'un des aspects qui génère le plus de préoccupations et de stress se trouve être le maintien d'un cadre favorable au sein du groupe classe. De ce cadre dépendent, à la manière d'un cercle vertueux, les apprentissages, les progrès et les réussites de nos élèves. Notre entrée dans le métier s'est certes faite avec appréhension, mais aussi et surtout beaucoup de bonne volonté : la volonté de bien faire, d'être des enseignants bienveillants. Très vite, nous nous sommes donc heurtés à certaines situations conflictuelles, dans lesquelles les connaissances et la bonne volonté ne suffisent définitivement pas. Ces situations se manifestant quotidiennement et tout au long de la journée, elles affectent grandement le climat de la classe mais aussi notre moral d'enseignant débutant. Malgré l'écart d'âge de nos classes respectives et les milieux différents desquels proviennent nos élèves, ce constat a été flagrant : les enfants ont des difficultés à gérer leurs conflits par le dialogue sans user de violence ou sans l'aide d'un adulte.

Notre recherche s'est donc naturellement portée vers la résolution de ces situations.

Un comportement raisonné n'étant pas spontané chez la grande majorité des enfants et notamment des plus jeunes, il s'acquiert et se développe grâce à différents apprentissages et dans l'expérience. Sachant que nous avons déjà mis en place certaines méthodes de gestion des comportements dans nos classes, avec des résultats plus ou moins convaincants et réguliers, nous avons sélectionné un outil adapté à nos besoins et notre ambition. Un outil qui permettrait de développer non seulement les capacités d'identification des émotions chez soi et chez les autres, mais aussi les compétences langagières à travers la communication non-violente : il s'agit des messages clairs.

Notre problématique s'articule donc autour de l'utilisation des messages clairs, à savoir : **dans quelle mesure les messages clairs peuvent-ils améliorer l'autonomisation de la gestion et de la résolution des conflits entre pairs à l'école primaire ?**

Afin de proposer des réponses à cette problématique, nous définirons dans un premier temps le cadre professionnel dans lequel nous évoluons, puis les apports théoriques, scientifiques et institutionnels qui s'y rapportent. Ensuite seront présentés le dispositif que nous souhaitons mettre en place ainsi que sa méthodologie. Enfin, nous exposerons les résultats obtenus et les soumettrons à interprétation et discussion.

I – Cadre de l'étude

I.1 – Cadre professionnel

Cette étude porte sur des élèves de niveaux de classe et de provenance socio-économique différents.

- **Eve** est affectée à l'Ecole Elémentaire de l'Estaque Plage dans le 16^{ème} arrondissement de Marseille, classée REP, qui comprend 14 classes, dont 1 ULIS soit 284 élèves. L'école ayant un nombre d'élèves important, il y a deux services de récréation répartis sur deux cours de récréation, afin de limiter les possibilités de conflits. Elle enseigne dans une classe de CE1 composée de 21 élèves (10 garçons et 11 filles), et deux élèves d'ULIS en inclusion pour certaines séances. Le niveau est très hétérogène, six élèves présentent d'importantes difficultés et sont pris en charge par le RASED, parmi lesquels une non-lectrice.

Plusieurs élèves ont des comportements violents : incivilités, insultes, bousculades, bagarres, provocations. Plus particulièrement 6 garçons et une fille, qui ont du mal à respecter les règles de la classe, à se mettre au travail et alimentent un climat d'affrontement permanent. Ces conflits (verbaux et physiques) entre les élèves peuvent commencer dans la cour, souvent lors de la mise en rang et du temps cantine, et se prolonger dans la classe mais ils peuvent également commencer dans la classe lors des apprentissages.

A cause d'une fréquence élevée des conflits en classe, la gestion de l'hétérogénéité des élèves est problématique car l'enseignante doit veiller en permanence aux comportements des élèves, régler les conflits, remettre les élèves au travail. Les séances d'apprentissage sont donc trop souvent interrompues.

- **Maxime** est affecté au sein du groupe scolaire Marcel Pagnol à Marignane qui comprend 5 classes de maternelle et 9 classes d'élémentaire. Il enseigne dans une classe de grande section, comptant 22 élèves issus de milieux mixtes, 7 filles et 15 garçons. Deux élèves ont un PAI, un cas d'allergie lourde et un cas d'asthme léger. Une élève en particulier est en attente d'une décision quant à la prise en charge par une AVS, en raison d'un retard comportemental et de langage. L'arrivée d'un enfant « agité » à la rentrée des vacances d'automne a relativement détérioré le

climat de classe. En effet les enfants l'ont rapidement stigmatisé comme « perturbateur » et viennent souvent se plaindre de lui. De plus, certains élèves profitent de leur avance dans la maîtrise du langage pour intimider les autres dans la cour, voir même mentir pour s'arroger les faveurs du maître en se posant en victimes.

Plus généralement, les types de conflits sont semblables à ceux observés dans la classe d'Eve (bousculades, insultes, provocations et coups), mais avec une fréquence et un degré de violence moindre.

La classe bénéficie de la présence d'une ATSEM le matin de 10h45 à 11h45 et l'après midi de 14h à 15h, soit un total de deux heures par jour au moins (ATSEM partagée avec une des classes de PS-GS).

- **Flavia** est affectée à l'école maternelle d'Ensuès-la-Redonne, qui compte sept classes multi-niveaux : petite, moyenne et grande section. Cette école située sur la côte bleue accueille 220 élèves, elle est considérée comme une école à public favorisé.

Flavia enseigne dans une classe à double niveau, petite et moyenne section accueillant 28 élèves, 15 garçons et 13 filles, dont l'âge varie entre 3 et 5 ans. Certains élèves peinent à communiquer et s'expriment ainsi par la violence physique. Les conflits en classe comme lors de la récréation sont nombreux et s'articulent notamment autour du manque de prise de conscience de l'autre en tant qu'être différencié, et d'un défaut de communication. Les conflits les plus fréquents sont les bousculades, les coups, la violence orale et les jeux violents (bagarre, jeux de la fessée, étranglement etc). La classe bénéficie de la présence d'une ATSEM tout au long de la journée, de 8h20 à 16h30.

Globalement, les élèves de nos classes ont un déficit de vocabulaire avec des difficultés d'expression, et peinent à exprimer leurs émotions. Les enfants ont donc tendance à agir plutôt qu'à mettre en mots. Ainsi, les climats d'école et de classe sont plutôt tendus et cela impacte les apprentissages. En effet, même si la majorité des conflits concernent seulement un petit groupe d'élèves dans chaque classe, cela influence cette dernière dans sa totalité. Dès que l'enseignant est sollicité pour gérer un conflit il n'est plus disponible pour mener d'autres apprentissages.

Problématique :

L'observation de nos contextes de classe nous a conduit à nous questionner sur la manière dont les élèves pouvaient gérer leurs conflits de manière non-violente et plus autonome, afin d'améliorer le climat en classe pour qu'il soit plus favorable aux apprentissages.

Ainsi, pour pallier cette violence, nous avons décidé de nous tourner vers la communication non-violente. Ce faisant, nous avons également pu étudier l'effet de l'utilisation des messages clairs sur la gestion des conflits entre les élèves. Notre problématique est donc la suivante :

En quoi les messages clairs peuvent-ils améliorer l'autonomisation de la gestion et de la résolution des conflits entre élèves ?

Suite aux recherches effectuées pour mettre en place nos dispositifs, nous avons pu émettre différentes hypothèses quant aux résultats attendus :

Si les élèves identifient leurs émotions, ils acquerront une meilleure connaissance d'eux-mêmes, ils seront capables de réguler leurs émotions et ainsi leur comportement.

Si les élèves développent leurs compétences langagières autour du champ lexical des émotions, ils seront aptes à exprimer leurs ressentis, à mieux échanger et partager ; ce qui pourrait impacter le climat de classe afin de le pacifier, le rendant plus propice aux apprentissages de tous.

I.2 - Cadre institutionnel

I.2.1. La place de l'enseignant

Selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25-7-2013), nous nous devons d'« *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* », et donc de « *contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination* ». L'enseignant se doit donc d'être attentif à ces situations et de les juguler le plus tôt possible tout en gardant une

posture objective et juste. Le professeur des écoles a pour mission d'accompagner ses élèves dans le « vivre ensemble ».

I.2.2. Pour le cycle 2

L'apprentissage des messages clairs permet un travail essentiellement sur deux domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2016 :

- le domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer » :

Les élèves doivent être capables de verbaliser des émotions et des sentiments et de respecter des émotions et des sentiments exprimés par leurs pairs.

- le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » :

L'élève apprend 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.

Le programme d'enseignement moral et civique (BO n° 30 du 26-7-2018) s'articule en 4 domaines pour former les futurs citoyens : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre. Ainsi, d'après le Bulletin officiel n°30 du 26-7-2018, les attendus de fin de cycle 2 sont :

« Le respect d'autrui (respecter autrui, accepter et respecter les différences, respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres, adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui, s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie, accepter le point de vue des autres). Identifier et partager des émotions, 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).

Le deuxième domaine portant sur la culture du droit et de la règle, unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles.

La culture du jugement, troisième domaine, est une culture du discernement. Elle s'articule autour de débats et favorise le développement de l'esprit critique et du jugement moral. Enfin, la culture de l'engagement, par la participation à un projet collectif et la prise de responsabilité, favorise l'action collective et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation. »

Les programmes d'enseignement moral et civique enseignent aux enfants comment vivre ensemble, sans violence et développent les compétences de futur citoyen.

I.2.3. Pour le cycle 1

« Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. » (extrait du BO 2015)

Les programmes d'enseignement de 2015 pour le cycle 1 définissent l'école maternelle comme « *une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble* ».

Ici, l'enjeu pour l'enfant réside dans la construction progressive d'une posture d'élève. La construction de cette posture, indispensable pour sa scolarité future, est rendue possible lorsque l'enfant apprend à entrer dans un rythme collectif qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats, où il distingue son comportement à la maison de son comportement à l'école.

L'école maternelle est aussi un des lieux où l'enfant « *se construit comme une personne singulière au sein d'un groupe* », proposant ainsi une première sensibilisation aux expériences de groupe et au développement de valeurs morales telles que le sentiment d'empathie ou la notion de juste et d'injuste.

Le domaine 1 « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » précise l'importance de développer au plus vite les compétences langagières afin de se faire comprendre de l'adulte et des autres enfants. Du point de vue des attendus de fin de cycle, les enfants en fin de grande section doivent donc être capable de :

- « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre » (Eduscol). Donc s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.
- « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue » (Eduscol). Ici, l'apprentissage du message clair permet d'évoquer une action avec ses conséquences tout en exposant son point de vue et son ressenti.

Le cycle 1 est donc une étape charnière du développement personnel et social de l'élève en devenir.

I.3 – Cadre théorique et scientifique

« La violence ne s'apprend pas, elle se désapprend » (R. Tremblay)

I.3.1 Violence, conflit et autres termes : définitions

I.3.1.a La violence

La définition de la violence a varié dans le temps, selon les époques et les cultures. Sa définition dépend du contexte dans lequel le terme « violence » est employé.

Pour l'Organisation Mondiale de la Santé, la violence désignerait : *« L'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, contre autrui, un groupe ou une communauté dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité. »*

I.3.1.b La violence en milieu scolaire

La « violence en milieu scolaire » prend plusieurs formes. Elle peut être restreinte à des catégories pénales, alliant violence et délinquance alors que la majorité donnera une définition plus large. Sur le site du MEN, la définition proposée est la suivante : *« La violence en milieu scolaire désigne les violences physiques, psychologiques, les atteintes aux biens et le harcèlement subis au sein de*

l'établissement ou aux alentours de l'établissement et dans les transports scolaires depuis le début de l'année scolaire. »

Selon E. Debarbieux, le terme « violence » évoque le plus souvent chez les élèves les combats des cours de récréation. Dans l'état des lieux de violence, extrait de « La violence en milieu scolaire » de E. Debarbieux, la violence est d'abord pour les élèves *« la bagarre (64%), suivie par la violence verbale (9%) et la violence contre ou par les adultes (3%). Au lycée, on constate une relative diminution des bagarres et la montée d'une définition de la violence comme " injure" ».*

Au sujet de la violence scolaire, N. Vettenburg, dans son essai "Violence à l'école, sensibilisation, prévention, répression", propose la définition suivante : *« la violence scolaire recouvre toutes les activités ou actions, intentionnelles ou non, entraînant des souffrances ou des dommages physiques, psychologiques ou matériels à un acteur de l'école ou aux objets de l'école. »*

I.3.1.c L'incivilité

Les incivilités sont depuis quelques années incluses dans le terme de la violence scolaire. Elles renvoient à un *« ensemble de faits cumulés, pénalisables ou non, de petits délits ou infractions non pris en compte, qui répétés, induisent dans le milieu scolaire, une impression de désordre, un sentiment de non-respect. »*. En 1993, un chercheur français, S. Roché s'intéresse à cette notion au regard de la situation de la délinquance en France et répartit ces dernières en quatre catégories : *« dégradation et vandalisme, manque de courtoisie et insultes, conflits autour du bruit, comportements perturbateurs et occupation de l'espace ».*

I.3.1. d Le conflit

Depuis les années 1990, le terme « conflit » s'est différencié de celui de « violence ». A l'origine, le conflit vient du mot latin *« con-flingere »*, qui signifie heurter et frapper. Ce dernier se confondait avec l'acte violent lui-même.

Aujourd'hui il est utilisé pour les tensions qui précèdent l'acte en sachant que ce dernier peut y conduire éventuellement. Une autre manière d'entendre le conflit serait la rencontre de sentiments ou d'intérêts qui s'opposent par des désaccords, des divergences d'opinions, la lutte de pouvoir etc.

I.3.1.e Les réactions émotionnelles lors d'un conflit

Pour expliquer la fonction des émotions, C. Chevalier (2006) cite C. Darwin: *«La fonction première des émotions n'est pas d'être ressentie par celui qui en est l'objet, mais de servir à la communication. Elles appartiennent aux mécanismes assurant la survie de l'individu, sa vie en harmonie avec l'environnement au sein du groupe »*. Ainsi, nos réactions et l'expression de nos émotions serviraient de langage avec les autres afin qu'ils comprennent les répercussions de leurs comportements sur nous.

D'après l'OCDE, **un conflit est la conséquence d'un affrontement de volontés contraires entre deux ou plusieurs personnes ou groupes**. Ainsi, quand une personne est insatisfaite du comportement de l'autre, elle lui communique des besoins non satisfaits, engendrant alors des émotions désagréables et pouvant provoquer des conflits (Maslow, 1954).

En fonction de la manière utilisée pour régler un conflit, son aboutissement pourra être destructeur ou constructeur pour les protagonistes. En effet, ses conséquences peuvent être bénéfiques : permettre la construction de relations plus équitables, réaffirmer la règle commune, être source de développement personnel ...

Il n'est pas rare que des conflits émergent à l'école, ou se propagent en son sein depuis l'extérieur.

D'après H. Laborit, *« confronté à une épreuve, l'homme ne dispose que de trois choix : combattre, ne rien faire, fuir »*. E. Debarbieux reprend ce constat en l'appliquant aux réponses aux conflits entre enfants. Or, ces solutions ne règlent pas le conflit et peuvent engendrer de la violence et occasionner des blessures.

Ainsi, il faut permettre aux élèves de trouver d'autres solutions pour gérer leurs conflits que le recours à la violence, la soumission ou la fuite, afin d'obtenir un climat de classe apaisé. Nous avons décidé de nous intéresser à la communication non-violente qui apparaît comme une quatrième solution face à un conflit.

I.3.1. Climat scolaire et prévention de la violence

Pour le *SchoolClimate Center*, *« le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Il repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur*

expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. ». Selon Cohen, McCabe et al., le climat scolaire se composerait de cinq éléments principaux : le sentiment d'appartenance, les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique.

Agir sur le climat scolaire : La médiation par les pairs

« Là où la différence fait défaut, c'est la violence qui menace » (René Girard)

La loi de juillet 2013 permet une nouvelle approche participative axée sur la médiation par les pairs. Cette loi précise qu'un des objectifs est *« d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ».*

Dans le cadre de cette thématique plusieurs sujets ont été abordés comme : *« Une école plus juste sur tous les territoires »*, *« Des élèves au cœur de la refondation »*, *« Un climat scolaire apaisé dans les écoles et les établissements »* et *« Vie scolaire et éducation à la citoyenneté »*. (cf. réseau canopé). Afin d'accompagner les enseignants dans l'application concrète de cette loi, le MEN a créé plusieurs ressources dont un guide intitulé *« Agir sur le climat scolaire à l'école primaire »* paru(es) en août 2013 (MEN, 2013).

Ce guide suggère la médiation par les pairs. Cette technique reconnue comme une communication non violente est un *« processus coopératif qui vise à prévenir ou à réguler les conflits relationnels entre jeunes par l'intermédiaire d'un tiers appelé médiateur »*. La médiation par les pairs permet à l'élève de *« repérer les situations de conflit et les différentes réactions face à la violence, de s'approprier le vocabulaire des émotions, de comprendre ses besoins, de connaître ses valeurs, de développer l'accueil empathique de soi et de l'autre, de mobiliser des techniques de communication, d'écoute, de créativité, d'accueillir la diversité des points de vue et des perceptions »* (MEN, 2013, D, p 3). Les enfants apprennent ainsi la connaissance de soi et la confiance en soi. Dès lors, à travers le respect de leur propre personne, ils peuvent développer une empathie pour les autres. Les résultats d'un climat scolaire positif sont : l'amélioration du bien-être des élèves et des adultes,

une hausse des résultats scolaires, la diminution des inégalités scolaires, une baisse significative des problèmes de discipline, une baisse de l'absentéisme et du décrochage scolaire ainsi qu'une plus grande stabilité des équipes pédagogiques.

Afin d'améliorer le climat scolaire, le guide propose sept axes de travail :

1. La dynamique et les stratégies d'équipe pour briser la solitude dans la classe
2. Les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves
3. Un cadre et des règles explicites et explicitées
4. Prévenir les violences et le harcèlement
5. La coéducation avec les familles
6. Le lien avec les partenaires
7. La qualité de vie à l'école : organiser le temps et l'espace

Selon R. Tremblay (2008), afin que les enfants aient des alternatives à l'agression physique, il faut leur présenter et leur apprendre ces alternatives car elles ne sont pas spontanées. Ainsi, l'apprentissage devrait passer par le développement du langage, par la régulation des émotions et par la transformation des gestes d'agression en dialogue et/ou en activités ludiques.

I.3.2. La compétence émotionnelle

Le glossaire d'EMC proposé sur le site internet Eduscol définit l'émotion comme « *une réaction psychologique et physique à une situation* », en effet, une émotion engendre des réactions physiologiques internes et externes (rougissement, sudation, accélération du rythme cardiaque etc).

G. Heuyer (1952), dans son « Introduction à la psychiatrie infantile », explique que la manifestation d'une émotion chez l'enfant engendre une modification de la posture, du tonus musculaire et de la motricité, et elle est donc observable et perceptible.

D'après Denham (2011), la connaissance des émotions a une fonction primordiale dans l'aptitude de contrôle des émotions par les enfants. D'autre part, le fait de savoir identifier ses émotions favorise la régulation et l'expression de celles-ci. Ainsi, une méconnaissance des émotions et une insuffisance dans la régulation et l'expression de la colère chez les enfants entraînent des comportements agressifs et des difficultés à vivre ensemble.

Denham définit la « *compétence émotionnelle* » comme la capacité à connaître et identifier ses émotions et celles des autres, et à réguler leur expressivité. En effet, c'est l'identification et la compréhension des émotions qui va donner la possibilité aux enfants de les contrôler et de les réguler quand ils seront confrontés à des circonstances délicates.

Contrairement aux enfants présentant des difficultés de gestion émotionnelle, les enfants dont la compétence émotionnelle est développée sont plus enclins à avoir des attitudes empathiques et à exprimer des émotions appropriées ainsi qu'à s'adapter face aux émotions négatives. Toutes ces capacités de maîtrise des émotions présagent de relations positives avec les pairs mais facilitent également la réussite scolaire lors des premières années de scolarité.

I.3.4. La communication non-violente (CNV)

La méthode de communication non-violente a été conçue par Marshall B. Rosenberg dans les années 1960 aux Etats-Unis. C'est une technique de communication qui vise à résoudre les conflits par la discussion, avec pour finalité d'avoir des relations basées sur l'empathie, la compassion et le respect. La communication non-violente permet d'identifier ses émotions et ses besoins et de les exprimer oralement.

A l'école, l'identification et l'expression des émotions doit faire partie des apprentissages. Ces compétences font d'ailleurs partie intégrante des apprentissages du cycle 2, dans l'Enseignement Moral et Civique, avec pour finalités de savoir « *identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments* » et « *connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions* ». Ces compétences permettent la formation de la personne et du citoyen visée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

I.3.5. Les messages clairs

« *Un message clair est un outil de traitement non-violent et autonome des petits conflits quotidiens que les élèves rencontrent* » (Connac, 2009). Cette technique de communication a été promu au Québec par D. Jasmin (1994) qui s'est inspirée de la communication non-violente pour mettre en place dans sa classe des outils favorables à la non-violence, au respect et à la responsabilisation des élèves.

Pour faire un message clair, les élèves doivent dialoguer sur les faits qui ont pu générer de la souffrance ou un malaise, ainsi que sur les émotions qui en ont résulté. Le message clair est donc une petite formulation verbale entre deux personnes en conflit : une victime, qui se reconnaît comme ayant subi une souffrance et qui va adresser le message clair, un agresseur identifié par la victime comme étant l'initiateur de ce malaise.

Sur le plan pédagogique, il est possible de distinguer 4 courtes étapes du message clair, qui seront sur un affichage en classe.

De manière précise, un message clair s'énonce ainsi :

1. « Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair. »
2. « Quand tu ... » La victime explique ce qui s'est passé.
3. « Ca m'a ... » Elle exprime avec des mots les émotions qu'elle a ressenties.
4. « Est-ce que tu as compris ? »

La victime demande au persécuteur si le message était bien clair et donc s'il est d'accord pour ne plus recommencer voire s'excuser. Les limites de la technique des messages clairs doivent être explicitées aux élèves. En effet, ils concernent seulement les petits conflits quotidiens (moqueries, détériorations d'un objet, etc.). Toute atteinte à l'intégrité ou à la sécurité de l'enfant relève de l'adulte-référent. Mais le but des messages clairs est justement d'éviter d'en arriver là. De plus, si l'agresseur refuse le message clair, se moque de son interlocuteur ou recommence ce qui lui est reproché, il est alors indispensable de trouver de nouvelles solutions. Cela implique alors que les élèves concernés par le conflit ne pourront pas le régler

de manière autonome. La victime est en droit d'avoir recours à l'adulte ou à un conseil d'élèves.

Ainsi, les élèves décideront des conséquences et sanctions qui peuvent être prises si le message n'aboutit pas.

II – Démarche et hypothèses

À la suite des résultats de plusieurs études, telle que celles de Debarbieux (2011) et Paquin et Drolet (2006), il apparaît que le premier type de violence employée chez les plus jeunes serait la violence physique entre pairs. Selon R. Tremblay c'est entre l'âge de 24 et 36 mois que l'enfant commet le plus grand nombre de violences. Il convient donc de s'interroger sur les violences entre pairs dès le plus jeune âge de scolarisation et sur les moyens pour prévenir et lutter contre les conflits par la violence physique à l'école primaire. Les messages clairs permettent ainsi d'analyser si ces derniers améliorent l'autonomisation de la gestion et de la résolution des conflits entre élèves.

A partir de ce constat, nos deux hypothèses seront analysées afin de confirmer si oui ou non l'identification des émotions chez l'élève, permet à celui-ci d'acquérir une meilleure connaissance de soi et une régulation de ses émotions et de son comportement. Dès lors développer ses compétences langagières autour du champ lexical des émotions rendrait l'élève aptes à exprimer son ressenti afin d'échanger et de partager. À la suite de ces deux constats, il serait aisé de percevoir un impact positif sur le climat de la classe favorisant les apprentissages.

II.1 - Proposition du dispositif

II.1.1 Objectifs et progressivités

Objectif principal : Apprendre à reconnaître ses émotions et les exprimer afin d'émettre un message clair dans le but de résoudre des conflits en autonomie.

Objectif secondaire 1 : Savoir reconnaître et nommer différentes émotions.

Objectif secondaire 2 : Être en mesure de comprendre et d'exprimer ses émotions.

Objectif secondaire 3 : Être capable d'empathie à travers la reconnaissance et la compréhension des émotions de ses pairs.

Pour apprendre à faire un message clair, il faut d'abord savoir identifier et exprimer ses émotions. Cela n'étant pas encore acquis par nos élèves, notamment ceux de maternelle, il faut avant tout travailler dessus pour passer ensuite à la mise en œuvre des messages clairs comme outils de résolution de conflits.

Pour acquérir ce lexique, nous pensons prendre appui sur la lecture d'albums, notamment *La couleur des émotions*, d'Anne Llenas (compréhension du texte lu par l'enseignant, analyse des illustrations de l'album ...), suivi d'un échange avec les élèves pour faire expliquer ce qui a été lu, et en faire ressortir les principales émotions : la peur, la joie, la colère, la tristesse.

Après avoir axé nos séances sur l'acquisition du vocabulaire autour des émotions et de leur identification, nous pourrions poursuivre les séances suivantes sur la technique de formulation des messages clairs, avec ses différentes étapes, son utilisation et ses limites.

Pour garder une trace du travail effectué, un affichage sera fait en classe, adapté en fonction du niveau de la classe. Cet outil aura pour but de pouvoir être réinvesti lors de la résolution effective de conflits.

II.1.2 Présentation des dispositifs selon les niveaux

Concernant le cycle 1 :

En maternelle l'objectif tient à l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi. Cette dernière passe par le développement de l'empathie et de la communication afin de permettre une meilleure relation entre pairs, de manière à favoriser les différents apprentissages.

Il est important avant tout d'accompagner l'enfant dans la construction de son identité, afin de mieux se connaître, de connaître l'autre et ainsi d'évoluer dans son rapport à l'autre. Les premières séquences mises en place valorisent « *l'apprendre*

ensemble pour vivre ensemble » ainsi que la réflexion collective amenant à poser un regard positif sur les différences en comprenant que les êtres humains sont à la fois semblables et différents. La socialisation doit être construite dans le respect de l'autre.

Subséquentement ont été définis 4 axes de travail sous forme d'objectifs intermédiaires :

- **Axe 1 : La connaissance de soi à travers la connaissance de son corps**

Objectif : Connaître et respecter son corps et celui d'autrui

Apprendre à connaître et respecter son corps : Se connaître, savoir adapter son comportement à différents milieux, s'autoréguler, maîtriser son comportement corporel, permettent à l'élève de construire un socle pour une expression libre et consciente dans le respect d'autrui. Cette démarche valorise "l'apprendre ensemble" pour vivre ensemble ainsi que la réflexion collective amenant à poser un regard positif sur les différences en comprenant que les êtres humains sont à la fois semblables et différents et que la socialisation doit être construite dans le respect de l'autre. Les domaines d'apprentissage mobilisés sont ici nombreux. Les élèves sont amenés à découvrir le corps, nommer et connaître les différentes parties du corps ainsi que ses particularités, respecter son propre corps et celui des autres, connaître ses droits, découvrir son corps à travers différentes APSA. Les comptines, la danse, la lecture d'album, les séances lexicales permettant d'élargir le vocabulaire ont favorisé l'échange entre pairs. (Manuels utilisés : Le corps dans tous ses états, Nathan, 2015 / Site la main à la pâte).

- **Axe 2 : Découvrir les émotions**

Objectif : Savoir reconnaître et nommer différentes émotions

La découverte des émotions : Cet axe s'est construit dans un premier temps autour de l'album "La couleur des émotions" de Anna Llenas. L'objectif premier étant lexical, les élèves ont appris à nommer et comprendre différentes émotions : la peur, la colère, la joie, la tristesse. Différentes activités ont été mises en place afin de décentrer les élèves de leurs propres émotions. Différents albums ont ensuite été

étudiés afin de comprendre chaque émotion (“Le livre qui dort”, “Le livre qui a peur”, “Le livre amoureux”, “Le livre en colère”, Cédric Ramadier, Ecole des loisirs, 2017) ;

- **Axe 3 : S'approprier les émotions, exprimer ses émotions**

Objectifs : Mettre en situation les émotions et s'approprier les nouveaux mots appris.

Savoir graduer ses émotions : Les élèves apprennent à s'approprier les émotions (peur, colère, tristesse, joie...). Chaque élève se construit son propre livre des émotions avec ce qui le rend joyeux, triste, en colère ou ce qui lui fait peur. Différents rituels et activités sont mis en place comme :

- **L'appel météo de l'humeur** : lorsque l'enfant pose son étiquette prénom, il colle à côté son ressenti matinal. En grande section, il pourra lui-même dessiner l'émotion qu'il ressent sur son étiquette prénom.

- **L'émomètre** : Si un élève éprouve une émotion il peut auto-évaluer son émotion. En plaçant un magnet de couleur il peut graduer cette dernière. Représenter ainsi son émotion lui permet de s'en détacher un peu et de la faire évoluer ou disparaître au fil de la journée.

- **Le jeu de dés des émotions** : un dé intensité de l'émotion selon la couleur + Image de l'émotion

- **Théâtralisation des émotions** lors du regroupement avec la mascotte de la classe : En groupe classe, reproduire avec le corps et le visage différentes émotions.

- **Jeu de société : Jouons avec émotions sens dessus dessous** : Par groupe de 4.

- **Jeu de loto des émotions** : les enfants sont amenés à reconnaître les émotions et à mobiliser son vocabulaire.

- **La chaise qui calme** : Cette chaise est placée à un endroit fixe de la classe. Elle est identifiée par un dessin et une affiche. Lorsqu'un enfant ne parvient pas à trouver son calme, que ce soit lors d'une activité collective ou individuelle, il peut s'isoler sur cette chaise afin d'essayer de s'apaiser. Il peut y aller de lui-même ou à la demande

de l'enseignant. Une fois calmé, l'élève est libre d'intégrer de nouveau le groupe classe.

- **Axe 4 : Reconnaître et accepter les émotions des autres : Apprendre et se familiariser avec l'empathie**

Objectifs : Identifier les émotions ressenties par d'autres personnes, notamment des personnages connus des enfants (aide à la décentration)

Reconnaître et accepter les émotions d'autrui : Les élèves sont amenés dans un premier temps à reconnaître les émotions de différents personnages d'albums. Ils peuvent reconnaître les émotions et expliquer le ressenti des personnages illustrés (Grosse colère, Mireille d'Allancé, Ecole des loisirs, 2004 / Les trois petits cochons (n'importe quelle version illustrée) / L'anniversaire de Monsieur Guillaume, Anaïs Vaugelade, L'école des Loisirs. 2000). Les élèves apprennent ainsi à reconnaître et comprendre les émotions chez autrui.

II.1.3 Objectifs détaillés par domaines

II.1.3.1 En maternelle :

Domaine 1 : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »

Objectif : Nommer et reconnaître les émotions

L'objectif prépondérant ici est avant tout un objectif lexical. Les élèves apprennent à distinguer et nommer différentes émotions, à exprimer leurs propres émotions et à reconnaître celles d'autrui. Les élèves à travers différentes activités sont amenés à échanger.

- Lecture compréhension : Lecture et interprétation de différents albums

- Oral : Acquisition de vocabulaire ; échange oral sur les émotions, les ressentis et les albums étudiés.

L'acquisition d'un vocabulaire sur le corps humain est aussi indispensable à mettre en place au préalable des APSA.

Domaine 2 : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique »

Objectif : Nommer et reconnaître les émotions à travers l'activité physique

- APSA DANSE : Exprimer ses émotions avec son corps
- APSA LUTTE : Respecter l'autre, entrer en empathie avec ce qu'il ressent.

Domaine 3 : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques »

Objectif : Nommer et reconnaître les émotions à travers l'activité artistique

Exprimer ses émotions par les couleurs, les expressions visagères, différents scénarios possibles (inventer des histoires)

Domaine 4 : « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée »

Objectif : Nommer et reconnaître les émotions pour mieux se connaître

Domaine 5 : « Explorer le monde »

Objectif : Nommer et reconnaître les émotions à travers la découverte de son être, de son corps et de ce qui l'entoure.

Découverte du corps humain, des 5 sens, des émotions

II.1.3.2 En élémentaire:

Par rapport au socle commun de connaissances, de compétences et de culture en école élémentaire :

Domaine 1 : « Des langages pour penser et communiquer »

Objectif : Nommer et reconnaître les émotions

Tout comme en cycle 1, l'objectif est avant tout lexical. Les élèves apprennent à identifier et nommer différentes émotions, à exprimer leurs propres émotions et à reconnaître celles d'autrui. Les élèves à travers différentes activités sont amenés à échanger.

Lecture compréhension : Lecture et interprétation de différents albums

Oral : Acquisition de vocabulaire ; échange oral sur les émotions, les ressentis et les albums étudiés.

Domaine 2 : « Les méthodes et outils pour apprendre »

Objectif : Apprendre à travailler en groupe en régulant ses émotions et en gérant les conflits de manière autonome.

Domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen »

Objectif : Apprendre à vivre collectivement en sachant réguler ses émotions et résoudre les conflits.

Domaine 4 : « Les systèmes naturels et les systèmes techniques »

Objectif : Etre capable de résoudre des problèmes interindividuels.

Domaine 5 : « Les représentations du monde et de l'activité humaine »

Objectif : Connaître le fonctionnement de la vie en société.

II.2 - Méthodologie

L'étude que nous allons mener se déroule dans trois classes (deux classes de maternelle, Petite/Moyenne Section et Grande Section, et une classe d'élémentaire, CE1) et regroupe 71 élèves de différents niveaux.

Afin de mesurer les effets des messages clairs sur la résolution des conflits entre élèves, il convient tout d'abord d'analyser les différents types de conflits qui surviennent entre eux.

Tableau 1 : Présentation de l'échantillon

	MS	GS	CE1	Nbre total
Filles	9	7	11	27
Garçons	10	15	10	35
Total	19	22	21	62

II.2.1 Modalités de mise en œuvre du dispositif

L'observation des conflits, leur compilation et le traitement par le dispositif mis en place s'étalent sur les périodes 3 et 4, les lundis et mardis.

En début de période 3 nous avons procédé à un premier relevé des différents comportements des élèves au sein de la classe et lors de la mise en rang.

Ces résultats permettent de refléter le climat de classe, à l'aide d'une grille d'observation qui recense différents types de comportements que nous avons réparti en 3 catégories : **violences physiques, violences verbales et violences symboliques.**

Cette grille est remplie sur 2 semaines alternées, soit 4 jours de classe, du 14 janvier au 22 janvier 2019. Cette dernière permet de constituer un état des lieux des différentes formes de violence dans les 3 classes observées. Pour les violences physiques, ont été observées les bousculades, les coups et les bagarres. La violence verbale regroupe les insultes et l'ostracisme. Quant à la violence symbolique, cette dernière est représentée par les refus d'obtempérer, les gestes déplacés et les bouderies. Dès lors, deux des trois formes proposées par Paquin et Drolet (2006) et Debarbieux (2011) sont ici présentées.

Durant les périodes 3 et 4, diverses séquences portant sur différents domaines ont été présentées. Les trois classes ont en commun l'étude d'album et

notamment “La couleur des émotions” et l’apprentissage de la technique des messages clairs. Nous avons par la suite fait un relevé final des comportements des élèves en utilisant la même grille d’observation du début de l’étude afin d’étudier l’impact des apprentissages sur les comportements des élèves et le climat de classe.

Enfin, nous avons mis en commun les données relevées en vue d’analyser nos résultats et afin de pouvoir confirmer nos hypothèses de départ.

II.2.2 Outils d’observation

- Observation des comportements
- Observations des types de conflits au sein de la classe
- Observation des types de conflits en fonction du genre

Résultats attendus avec cette grille d’observation en fin de dispositif :

- Une baisse de l’apparition des comportements conflictuels à la suite de la mise en place du dispositif ;
- Une plus grande autonomie de la part de nos élèves dans la résolution de leurs conflits, soit une réduction de la sollicitation du PE pour régler ces conflits ;
- Une amélioration du climat de classe, favorable aux apprentissages.

Exemple de dispositif mis en place en cycle 1

Tableau 2 : Objectifs séquence émotions (MS)

Cycle 1		Nombre de séances prévues : 14
Objectif du rituel : découvrir et utiliser le lexique des émotions, utiliser une syntaxe appropriée		
Objectifs de la séquence	Objectif lexical : Comprendre et utiliser, acquérir le vocabulaire relatif aux émotions Objectifs syntaxiques : Passer de la 3ème personne du singulier à la première personne du singulier en utilisant une tournure verbale adaptée.	
Lexique ciblé	Noms : tristesse, joie, colère, peur, chagrin. Adjectifs : triste, peureux, malheureux, terrorisé, effrayé, inquiet, heureux, content, joyeux, énervé, fâché, exaspéré	
Syntaxe	pronoms personnels (il, elle) + verbes : avoir, être + adjectifs pronoms personnels (il, elle) + verbes : se sentir + adjectifs pronom personnel (je) + verbes : ressentir, éprouver + article partitif : de la + noms	

Tableau 3 : Séance n°3 de la séquence sur les émotions

Apprentissage d'un vocabulaire et d'une syntaxe spécifiques pour exprimer des émotions. Compétences : Identifier et décrire une émotion Obj/séance : Mobiliser le vocabulaire des émotions en utilisant la phrase simple : <i>il est/il a...</i> Durée : 10 min		
3 min	Phase 1 : Rappel séance 2 Tâche : parler du vocabulaire des émotions et de la syntaxe étudiés précédemment Consigne : « <i>Quelle émotion est représentée par ce smiley? » (P.E. affiche les smileys au tableau les uns après les autres : joie, colère, tristesse, peur)</i> <i>« On ne dit pas « c'est la joie », quelle autre phrase a-t-on apprise ? »</i> réponse attendue de l'élève : « <i>il est joyeux</i> » Différenciation : Utiliser l'affichage afin d'aider les élèves. PE fait intervenir un camarade pour aider l'enfant en difficulté.	Classe entière
7 min	Phase 2 : Entraînement à partir d'images Tâche : Identifier et décrire l'émotion correspondante à la photo Consigne : « <i>Je vais maintenant vous montrer d'autres images que vous allez devoir décrire en utilisant les mots appris avec les smileys</i> » (un élève pioche une image et doit la décrire) « <i>Alors comment se sent le garçon sur cette photo ?</i> » Différenciation : Pointer sur l'affiche le(s) mot(s) à utiliser si l'enfant se trompe. Demander à un élève de l'aider s'il est en difficulté.	Affiche du lexique des émotions 5 images dans un sac un sac

Tableau 4 : Séance apprentissage des messages clairs MS / GS

Pallier 2 : Apprentissage des messages clairs Objectif : Etre capable d'émettre des messages clairs	
5 Séances (15 min) + mis en place du rituel	Expliquer aux élèves que pour bien vivre ensemble, il est important de pouvoir dire aux autres comment on se sent. Dire aussi qu'il est important d'écouter les autres dire comment « <i>je me sens</i> » sans les critiquer, ni se moquer. Expliquer aux élèves que nous allons apprendre ensemble à faire cela. Cela s'appelle « <i>un message clair</i> ». Préciser qu'on peut faire un message clair à quelqu'un lorsque l'on est fâché mais il faut s'assurer que le message a été bien entendu en ajoutant « <i>tu as compris ?</i> » Faire une démonstration aux élèves d'un message clair en respectant les étapes. Expliquer ensuite chacune de ces étapes en présentant l'affichage. Préciser aussi que l'attitude est très importante : « <i>Vous devez vous mettre bien en face de l'autre et bien le regarder dans les yeux. Puis, vous devez parler à voix haute, calmement, sans agressivité.</i> » Par exemple : « <i>Tout à l'heure, quand tu m'as poussé, j'ai eu mal. Ce que tu m'as fait, m'a fait mal. Ça m'a fait de la peine. Est-ce que tu as compris ?</i> » Demander aux élèves de se mettre par deux puis d'essayer, chacun leur tour, de se formuler des messages clairs en fonction de ce qu'ils ont déjà vécu dans la journée.

III. Analyse des résultats

III. 1. Premier recueil de données

Tableau 6 : Résumé des résultats obtenus en début de période 3 sur 4 jours d'observation de classe.

Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels (sur 4 jours)									
	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		Total
	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	
MS	52	44	19	6	2	7	2	2	134
%	38,8	32,8	14,2	4,5	1,5	5,2	1,5	1,5	100%
GS	47	28	24	7	7	11	6	9	139
%	33,8	20,1	17,3	5	5	7,9	4,3	6,5	100%
CE1	69	42	6	14	13	18	4	23	189
%	36,5	22,2	3,2	7,5	6,9	9,4	2,1	12,2	100%
T	36,4	25,1	11,5	5,6	4,5	7,6	2,6	6,7	100%
%	73 %			17,7 %			9,3 %		100%

Ce tableau présente l'état des lieux des violences et la fréquence de leurs manifestations, dans les classes de moyenne section, grande section et CE1.

Pour donner suite à ce tableau permettant d'attester des différentes formes de violence, de leur fréquence et de leur prépondérance, une séquence sur l'apprentissage des émotions a été mise en place et adaptée aux différents niveaux.

Ce tableau est une synthèse des résultats des grilles d'observation (cf. annexe p ???). Il présente les différents types de conflits rencontrés dans les 3 classes. Au total, ce sont 462 cas de violence répartis dans les trois formes, soit une moyenne d'environ 39 altercations par jour, par classe. Les résultats observés par classe montrent des statistiques proches en cycle 1 mais plus élevées en cycle 2.

Le premier constat est que sur ces 4 jours d'observation, la violence physique est prépondérante, représentant 73 % des actes violents suivis par les violences symboliques (17,7 %) et de la violence verbale (9,3%). Les bousculades arrivent en première position avec 36,4% suivies par les coups (25,1%) et les jeux violents (11,5%). Subséquemment, les résultats montrent une disparité entre les deux cycles observés. En effet, alors que les jeux violents sont fréquents en cycle 1, ils sont peu présents au cycle 2. A contrario les insultes quasi inexistantes en classe de moyenne section (1,5 %) sont plus présentes en classe de CE1 (12,2 %).

Dès lors les résultats d'étude de R. TREMBLAY seraient dans ce cas attestés : la colère engendre les premières agressions dès que la croissance physique le permet, c'est entre l'âge de 2 et 4 ans que l'augmentation de la violence atteint des sommets pour diminuer régulièrement jusqu'à l'âge adulte. Les enfants n'ayant pas les mots pour se faire comprendre trouvent une solution par le biais de violence physique et de jeux violents. Ainsi, la violence physique entre pairs est présente et constitue bel et bien la forme de violence la plus répandue dans les deux cycles bien que majoritaire en cycle 1. Ce résultat est corollaire aux recherches de Paquin et Drolet (2006) et Debarbieux (2011).

Il est important de préciser qu'une majorité des violences symboliques est une violence perçue par l'enseignant (bouderies, gestes déplacés, refus d'obtempérer). Les autres formes de violence (physique et verbale) sont observées entre les élèves. Dès lors, comme il peut être analysé dans les études de Carra en 2009, la perception de la violence diffère entre les équipes pédagogiques et les élèves. En effet les élèves ne considèrent pas les bousculades comme un acte de violence à proprement parler mais plutôt comme un divertissement. C'est aussi un moyen de communication afin de faire valoir leur place en milieu scolaire.

Tableau 7 : Résumé des violences physique en fonction des genres

Violence physique	Garçons		Fille		Totaux	
	Nombre	%	Nombre	%	N	%
Bousculades	137	81,55	31	18,45	168	50,76
Coups	79	69,30	35	30,70	114	34,44
Jeux violents	40	81,63	9	18,37	49	14,80
Total	256	77,34	75	22,66	331	100,00

Tableau 8 : Résumé des violences verbales entre genre

	Garçons		Fille		Totaux	
	Nombre	%	Nombre	%	N	%
Ostracisme	6	46,15	7	53,85	13	27,66
Insultes	22	64,71	12	35,29	34	10,27
Total	28	59,57	19	40,43	47	14,20

Ces tableaux ont été construits à la suite des résultats des prélèvements de données. Ces données montrent les tendances genrées émergeant dans les différentes modalités de violences. Debarbieux constate dans une étude en 1996 que « *les bagarres, coups et bousculades, constituent des formes de brutalité sexuée et semblent fonctionner comme des principes socialisateurs d'affrontement et*

de reconnaissance intra-sexe pour eux ». Le pourcentage d'actes de violence entre genres montre ici une disparité et ce peu importe l'âge. Les garçons seront beaucoup plus impliqués dans les jeux violents, les coups et les bousculades que les filles (77,3 % contre 22,7 %). Les types de violence ont une fréquence différente selon le genre. Cette différence est probablement liée aux éléments stigmatisants de notre société par des rôles sociaux dévolus au féminin et au masculin selon une identité sexuée. Au cycle 2, les garçons ont par exemple tendance à plus se confronter entre eux mais ils embêtent les filles. Les filles ont tendance à se confronter entre filles.

En cycle 1, les élèves se confrontent souvent les uns contre les autres, filles et garçons confondus. Alors que la violence verbale est quasi inexistante en moyenne section, elle apparaît et devient de plus en plus fréquente entre la grande section et le CE1. Dans les résultats relevés, bien que la différence soit encore importante, les résultats se rapprochent. En effet le pourcentage d'actes de violence verbale est de 59,7 chez les garçons et 40,3 chez les filles. L'ostracisme est plus important chez les filles (64,7 % contre 35,29 %).

Par cet échantillon, on peut émettre l'hypothèse d'une forme de violence variant en fonction de l'âge et en fonction du genre. Cette hypothèse a été le sujet de nombreuses recherches notamment Debarbieux sur une étude en cycle 3. Ce dernier émet l'hypothèse que la violence verbale croît avec l'âge. Cette hypothèse corrobore les recherches de R. Tremblay sur la violence physique atteignant son apogée chez les enfants âgés de 2 à 4 ans.

III. 2. Deuxième recueil de données

Tableau 9 : Résumé des résultats obtenus en fin de période 4 sur 4 jours de classe à la suite de la mise en place du dispositif.

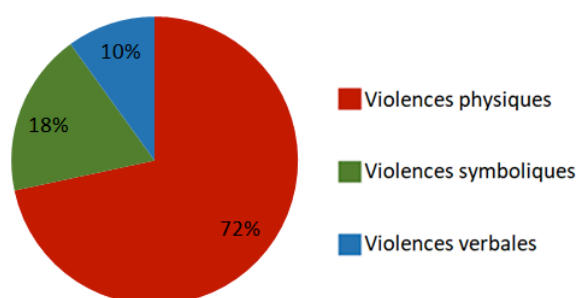
Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels (sur 4 jours)									
	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		Total
	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	
MS	36	27	5	3	1	7	0	1	80
%	45,0	33,8	6,3	3,8	1,3	8,8	0,0	1,3	100%
GS	32	17	18	9	3	10	2	7	98
%	32,7	17,3	18,4	9,2	3,1	10,2	2,0	7,1	100%
CE1	37	23	2	9	12	14	2	17	116
%	31,9	19,8	1,7	7,8	10,3	12,1	1,7	14,7	100%
T	36,5	23,6	8,8	6,9	4,9	10,3	1,3	7,7	100%
	68,9 %			22,1 %			10 %		100%

III. 3. Comparaison entre les deux recueils de données

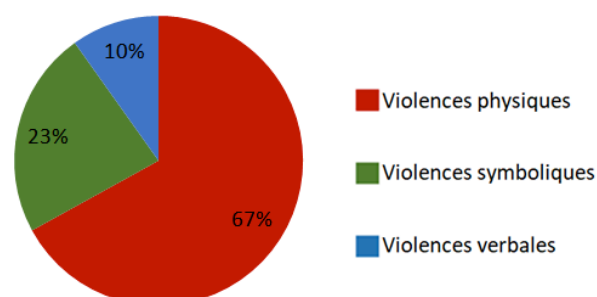
À la suite de la mise en œuvre de nos dispositifs respectifs concernant les émotions et l'apprentissage des messages clairs dans nos classes, nous pouvons constater une baisse globale des comportements caractérisés comme violents. Effectivement, durant le premier recueil, nous avons relevé 462 occurrences contre seulement 294 au deuxième recueil, soit une baisse de 34% des comportements violents, tous types de violences confondus.

Graphique 1 et 2 : Comparaison de la répartition des types de violences à l'origine des situations conflictuelles avant et après mise en place du dispositif

Répartition des comportements conflictuels en début de P3

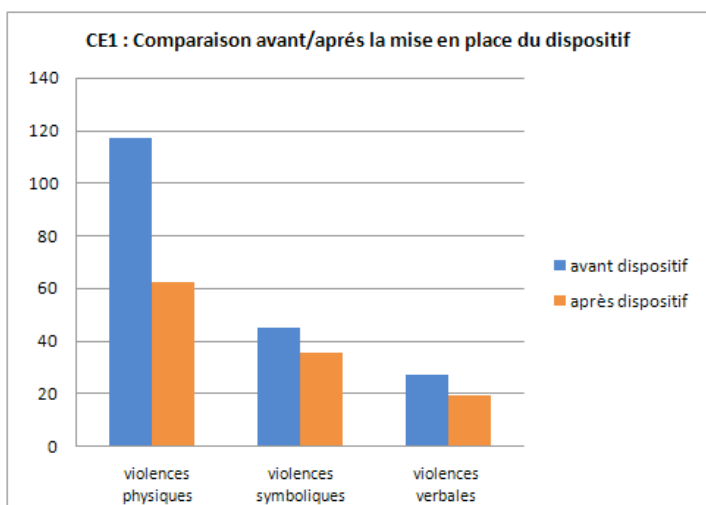
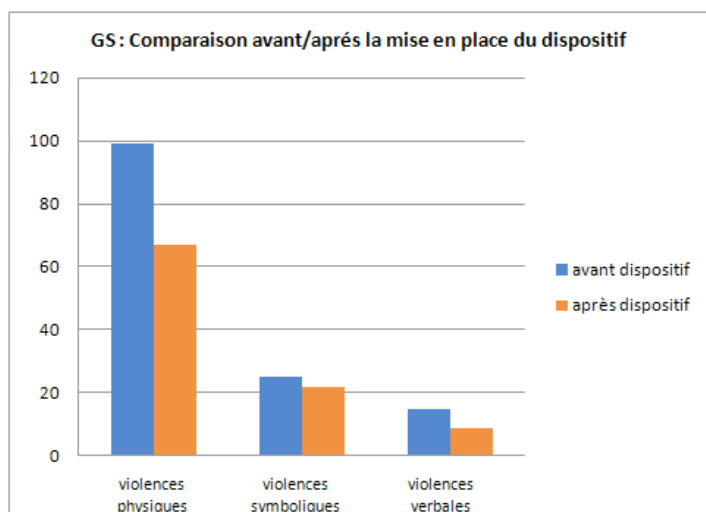
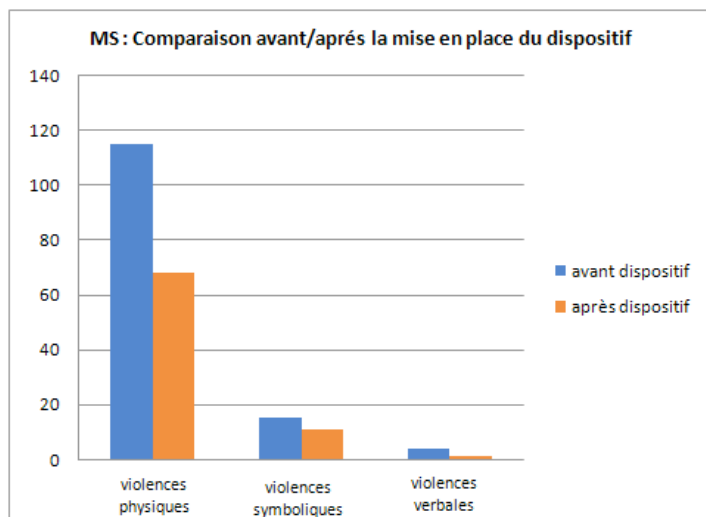


Répartition des comportements conflictuels en fin de P4



Comme nous pouvons le constater, il y a une évolution très légère quant à la répartition des types de violences entre les données relevées avant mise en place du dispositif et celles relevées après. Une baisse de la manifestation des violences physiques et une hausse des violences symboliques ont été observées. Les manifestations de violences verbales restent stables quant à elles.

Graphiques 3,4 et 5 : Détail par classes des comparaisons des fréquences des manifestations de violences (par types) avant et après mise en place du dispositif.

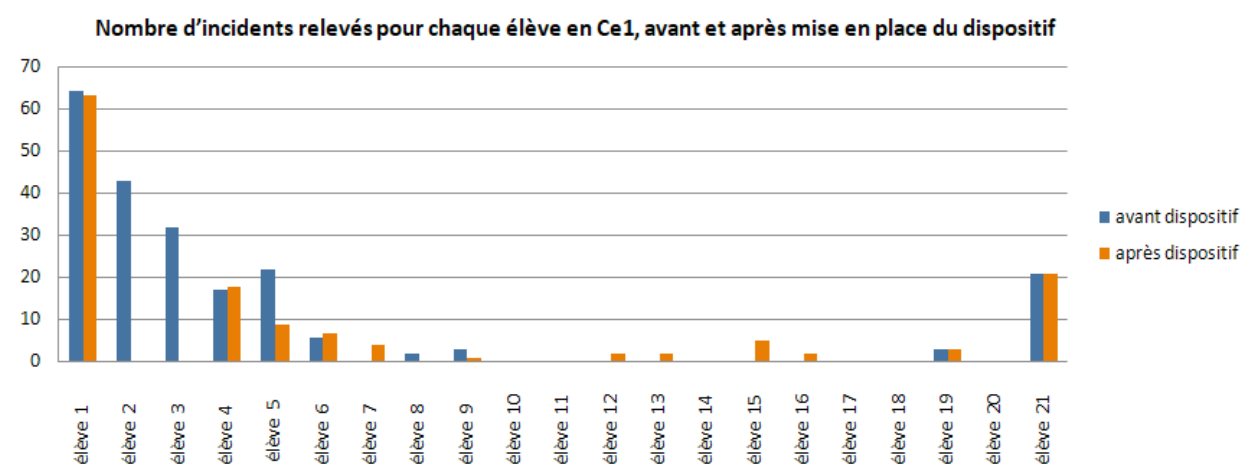
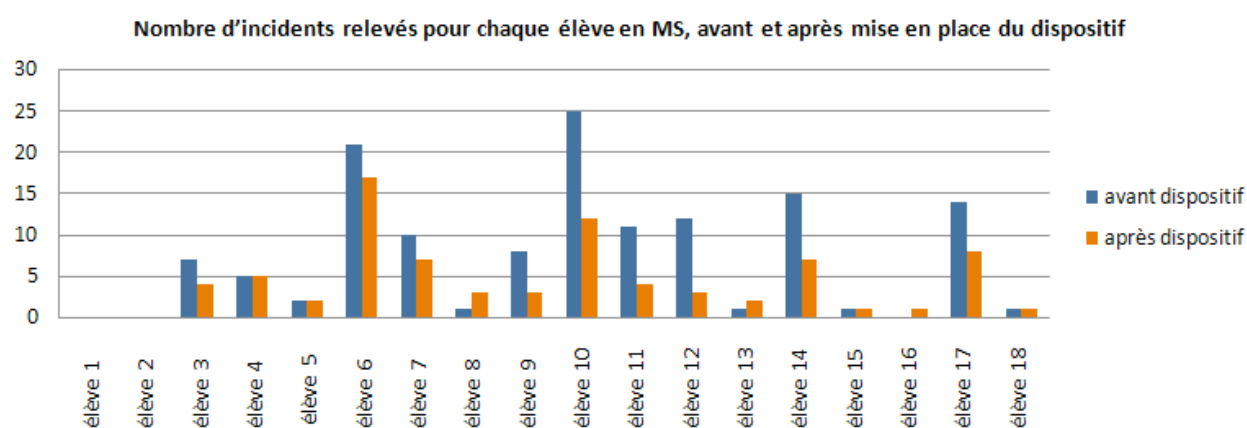
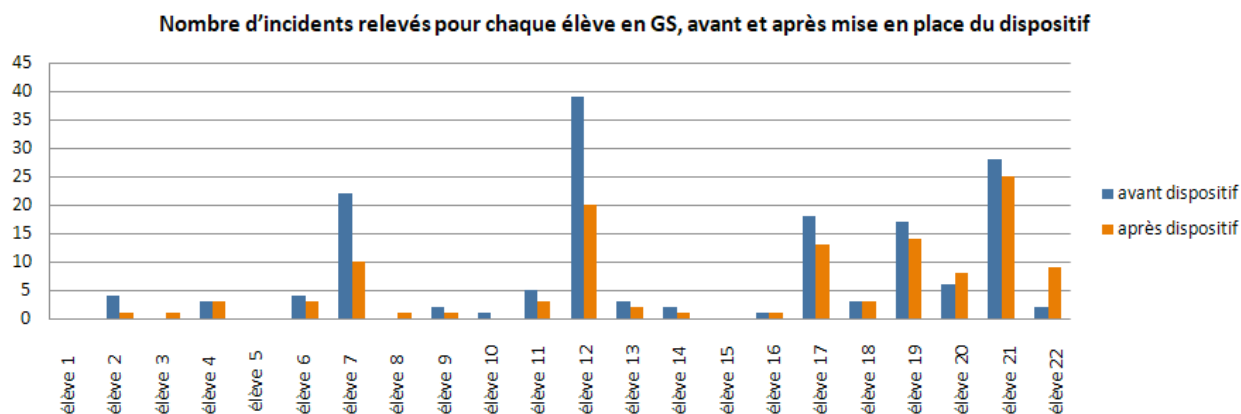


Pour chaque classe, le nombre de comportements caractérisés comme violents a diminué de manière significative.

L'hypothèse première de cette étude était une baisse du nombre des conflits dans la classe à travers la régulation et l'expression des émotions. Les différentes séquences mises en place et l'apprentissage des messages clairs permettraient de régler les conflits et d'apaiser ainsi le climat de classe.

L'analyse des recueils de données avant et après la mise en place du dispositif, corrobore notre hypothèse de départ quant aux résultats attendus. La mise en place de nos dispositifs semble avoir été efficace sur les comportements violents des élèves, ces derniers étant moins fréquents.

Graphiques 6,7 et 8 : Détail par élève des comparaisons des fréquences des manifestations de violences avant et après mise en place du dispositif



La répartition des comportements considérés comme violents en fonction des élèves par classe est très hétérogène. Dans la classe de Moyenne Section, les comportements violents sont relevés pour une majorité des élèves, seulement deux des élèves de cette classe n'en ont pas eu. Dans la classe de Grande Section, trois élèves n'ont eu aucun comportement considéré violent et certains en ont très peu. Dans la classe de CE1, cette disparité s'accroît encore, un nombre important d'élèves n'a pas, ou peu, de comportements considérés violents. Ici, les élèves sont ainsi plus catégorisés comme "élément perturbateur" au sein de la classe.

Cette différence pourrait s'expliquer par l'âge des élèves. L'élève de moyenne section se trouve encore dans l'apprentissage du devenir élève. De plus la classe étant une classe à double niveaux, les élèves sont âgés de 3 à 5 ans. Certains ayant du mal encore à trouver des mots, s'expriment par le biais de la violence. L'apprentissage des règles de vie de la classe peut être dur à intégrer et à respecter tout au long de la journée, ce qui peut expliquer certains débordements lors des mises en rang, des regroupements et de la répartition des élèves dans différents ateliers. L'élève de moyenne section est encore dans les prémices de l'apprentissage du vivre ensemble. Ainsi il est difficile pour certains d'apprendre la frustration l'attente et le partage.

III. 4. Discussion

À la suite de la mise en œuvre du dispositif, il a été constaté une diminution de la fréquence des manifestations des violences dans les 3 niveaux confondus. Cependant, nous nous étions attendus à ce que la part de ces types de violence varie. Notamment en cycle 1, où l'enrichissement du langage et du vocabulaire (au sein de la structure scolaire comme en dehors) aurait fait augmenter la part des violences verbales au détriment des violences physiques. Mais les graphiques 1 et 2 montrent que la part de ces violences n'a pas évolué et est restée la même avant et après mise en place du dispositif (10%). Il convient donc de discuter classe par classe des biais expérimentaux qui ont pu permettre la diminution de ces résultats, tout en gardant une part relativement proche.

Au niveau du cycle 2

Dans la classe de CE1, seulement 5 élèves sont à l'origine de la majorité des comportements violents (les élèves 1 à 5 sont à l'origine de 178 comportements violents sur les 189 recensés, soit 94 % des comportements violents de la classe). Or, l'élève 2 et l'élève 3, à l'origine de presque 40 % des comportements perturbateurs, ont quitté la classe à la fin de la période 3, et ne sont donc pas dans le deuxième recueil de données qui suit la mise en place du dispositif.

Ainsi, pour que la baisse de comportements violents dans cette classe soit significative, il est intéressant d'analyser les résultats en les excluant du premier recueil pour vérifier s'il y a vraiment une diminution du nombre de comportements violents ou si seulement le départ de ces 2 élèves est à l'origine de cette diminution.

En excluant leurs données respectives, le nombre total de comportements violents de la classe de CE1 lors du premier recueil de données passe de 189 à 114. Mais il est de 113 lors du deuxième recueil. Ainsi, il n'y a pas de baisse significative du nombre de comportements violents suite de la mise en place du dispositif.

Or, le climat de classe est quand même nettement plus apaisé et serein, et donc ainsi plus propice aux apprentissages. En effet, avec le départ de ces deux élèves au comportement violent, tant verbalement que physiquement, la baisse de comportements perturbateurs a été accrue, l'enseignante de cette classe était donc moins contrainte d'arrêter les apprentissages pour intervenir lors de la résolution de conflits violents qui dégénéraient souvent en bagarre au sein même de la classe ou lors de la mise en rang.

De plus, les relevés des comportements violents faits avec la grille d'observation ne concernent pas les temps de récréation. Cependant, il a pu être observé que durant ces temps, certains élèves utilisaient les messages clairs pour régler de petits conflits, ou faisaient part de leurs émotions.

Si certains élèves ont vu dans les messages clairs un outil qu'ils pourraient exploiter afin de régler des conflits, certains n'en ont pas compris l'utilité ou l'ont

turné en dérision et n'acceptent pas les messages clairs fait par les autres élèves de la classe. Or, ces élèves sont les plus perturbateurs et à l'origine du plus grand nombre de comportements violents au sein de la classe. Il est donc dommage qu'ils ne veuillent pas s'emparer de cette technique afin d'apaiser les relations avec leurs pairs. L'un d'eux n'a notamment pas perçu la violence que pouvait représenter les paroles dévalorisantes qu'il disait, comme " T'es nul !", "T'es débile !", qui, selon lui, ne pouvaient pas faire de "mal", perturber les autres élèves et engendrer un sentiment de tristesse ou de mésestime de soi. Un travail sur l'empathie est donc à poursuivre dans cette classe car quelques élèves ont du mal à être empathique avec leurs pairs, et ainsi contrôlent moins leurs paroles et leurs gestes à leur égard, ne prenant pas en considération les émotions des autres.

Au niveau du cycle 1

Concernant les classes de Moyenne Section et de Grande Section, malgré une baisse significative des comportements violents dans les deux classes, nous pouvons être amenés à se questionner sur l'effet relatif du dispositif mis en place. En effet, les compétences émotionnelles des élèves, et donc l'identification, l'expression et la gestion de leurs émotions ont pu s'améliorer grâce à leur développement cognitif global, toutefois la mise en place des messages clairs s'est avérée périlleuse.

En moyenne section

Le nombre total de comportements violents de la classe de MS passe de 134 manifestations conflictuelles à 80. Nous pouvons donc considérer une baisse approximative de 40% des conflits.

Les élèves ont appris à connaître et à respecter leur corps et celui d'autrui. Ils ont ensuite appris à reconnaître, nommer et accepter différentes émotions. La majorité de la classe sait aujourd'hui exprimer ses émotions mais pour certains il est encore difficile d'accepter le ressenti de ses pairs et d'échanger avec ces derniers. La mise en place de différents rituels sur l'apprentissage et l'expression des émotions a aidé la majorité des élèves à comprendre et à pouvoir poser des mots sur ces dernières. Deux élèves de moyenne section éprouvent des difficultés à accepter l'autre en tant qu'individu à part entière.

Cependant la formulation d'un message clair s'avère difficile. Les différentes étapes ne sont pas toutes respectées. Certains élèves ont su s'approprier l'outil et l'employer à des situations propices. Sur une classe de 19 MS et 9 PS, deux élèves de MS auront su adopter une position de médiateur (élève girafe), sans que celle-ci ait été évoquée.

Il est important de préciser que les élèves auront toujours eu un besoin de se référer au PE. Peu ont réussi à résoudre des problèmes sans partager leur expérience au PE. Subséquemment ces séquences auront aidé l'élève à s'émanciper d'un point de vue émotionnel. Le groupe classe s'est ainsi renforcé et le climat apaisé.

En grande section

Le nombre total de comportements violents de la classe de GS passe de 139 occurrences à 98. Soit une diminution d'environ 30%.

L'apprentissage des émotions a constitué un rebrassage de notions déjà vu les années précédentes. Ce qui a permis de complexifier le niveau de compréhension des émotions (gradation) et d'enrichir le vocabulaire associé. Cependant, la capacité globale d'empathie des élèves de la classe ne s'est pas développée autant qu'espéré. Il leur est toujours difficile d'accepter les ressentis des autres élèves et d'ajuster leurs comportements en fonction, à savoir de reconnaître leurs torts et le rôle qu'ils y ont joué. Les attitudes autocentrées restent majoritaires.

Plus positivement, certains élèves se sont dégagés naturellement des rôles de médiateur, notamment lors des récréations où ils vont tenter d'intervenir pour régler des conflits ayant eu lieu entre enfants plus jeunes des autres classes, qui eux étaient incapables d'exprimer la cause de leurs pleurs. L'utilisation du dialogue sous forme de messages clairs entre pairs de la classe et dans la classe reste néanmoins très sporadique, car les élèves ont du mal à identifier les moments où il est opportun de l'utiliser. Malgré les exemples et les répétitions faites lors des séances d'apprentissage de la technique, la spontanéité de la mise en place du dialogue et ses étapes sont floues. Certains élèves viennent solliciter le maître parce que l'enfant avec qui ils veulent formuler un message clair n'est pas ouvert à la discussion et la boude, ce qui génère un conflit supplémentaire. Il est à noter néanmoins un réel

progrès de l'élève arrivé en cours d'année (élève 10), dont les comportements dans et hors classe étaient source de conflit avec nombre de ses pairs.

Conclusion

La violence en milieu scolaire est devenue, au fil des décennies, une des préoccupations majeures de notre société. Selon Debarbieux (2003) *“cela se traduit par une augmentation des politiques publiques et des programmes pour tenter de combattre le phénomène”*. À la suite de notre entrée dans le métier, nous avons été confrontés à la présence de conflits et de violences dans nos classes respectives, ce dès le cycle 1. L'école primaire a pour première ambition d'apprendre aux élèves le vivre ensemble. Cet apprentissage du vivre ensemble est étroitement lié aux 5 domaines du socle commun. L'élève doit ainsi apprendre à se connaître lui même et s'accepter pour mieux accepter l'autre. L'école primaire joue ici un rôle majeur.

Dans cette recherche, les trois classes observées appartenaient à 4 niveaux différents dont deux confondus et, 3 écoles issues de milieux sociaux différents.

La classe de CE1 vivait des conflits permanents par des affrontements quotidiens. Les classes de cycle 1 apprenaient le devenir élève. Le climat de classe était dans ces trois niveaux non propice aux apprentissages.

Grâce aux apports de la recherche et aux textes institutionnelles, nous avons pu définir les axes de notre étude et identifier les outils que nous allions utiliser. Ainsi, nous nous sommes intéressés au développement émotionnel de l'enfant, aux notions de violences et de conflits, de climat scolaire mais aussi à la communication non violente et aux messages clairs.

Suite aux différentes séquences interdisciplinaires mises en place sur les émotions et les messages clairs, les élèves ont appris à exprimer leur ressenti et accepter, dans une dimension toute relative, différentes manières de penser. Après avoir comparé les recueils de nos observations faits avant et après la mise en place de ces séquences, nous avons constaté que cette fluidité d'expression des émotions a permis aux élèves de s'exprimer face aux différents conflits possibles et que le nombre de comportements considérés comme violent a diminué dans toutes les classes. Bien que ceux ci n'aient pas entièrement disparus, l'apprentissage des

messages clairs a favorisé un climat de classe plus serein et a ainsi initié les élèves à une forme de communication non violente de résolution de conflits.

Enfin, pour que cette méthode de communication soit assimilée et pratiquée par le plus grand nombre, il sera nécessaire de poursuivre son emploi dans les classes supérieures. De plus, il serait intéressant que les modules d'apprentissages liés à cette technique soient abordés dès la première période. Cela laisserait aux élèves le temps de la pratiquer et de se l'approprier tout au long de leur année scolaire.

Références bibliographiques

Bibliographie :

- DEBARBIEUX, E. (2006). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et société* 2004/3 (VOL28).
- DEBARBIEUX, E. (2008). Les dix commandements contre la violence à l'école. Paris : Odile Jacob.
- DEBARBIEUX, E. (2006). Violence à l'école : un défi mondial ? Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E., & BLAYA, C. (2001). Violence à l'école et politiques publiques. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- CARRA, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- CHEVALIER, C. (2006). *Faire face aux émotions : Pour gérer au quotidien larmes, conflits, stress, agressivité*, InterEditions.
- COHEN, J., McCABE, E. M., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. (2009). *School climate : Research, policy, teacher education and practice*. Teachers College Record, 180-213.
- CONNAC S. (2009) *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*, ESF éditeur.
- DENHAM, S., ZINSSER, K., BAILEY, C. (2011). *L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie*, George Mason University : États-Unis.
- JASMIN, D. (1994) *Le conseil de coopération - Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Québec : Chenelière/ McGraw-Hill.
- GIRARD, Al., HEUYER, G. (1952). *Introduction à la psychiatrie infantile*. In: *Population*, 7^e année.

- Laborit, H. (1985) *Eloge de la fuite*, Folio.
- Maslow, A (1954), *Motivation and personality*, New York : Harper.
- PAQUIN, M., & DROLET, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. France : Presses de l'Université du Québec.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Mesnil-sur- l'Estrée: La Découverte.
- Tremblay, R. (2008) *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris : Odile Jacob.
- Rocher, S. (2006) *Le frisson de l'émeute. Violence Urbaines et banlieues*, Paris : Le seuil.
- VETTENBURG N. (1998, 2000) : *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*, Belgique : Éditions du Conseil de l'Europe

Sitographie

- Ministère de l'Education Nationale. (2013) *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013, Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013.
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). A. *Ressources enseignement moral et civique. Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école*.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_50903%202.pdf
- Ministère de l'Education Nationale. (2013) *Guide : Agir sur le climat scolaire*.
<https://www.reseau->

[canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE CLIMAT SCOLAIRE PREMIER DEGRE 269696.pdf](http://canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf)

- Ministère de l'Education Nationale. (2015) *Ressources - enseignement moral et civique - Glossaire*.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf
- Ministère de l'Education Nationale (2016) *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/33/9/RAE_Evaluation_socle_cycle_2_643339.pdf
- Office Central de la Coopération à l'École
http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/Topo_Gestion_des_conflits.pdf
- Ministère de l'Education Nationale (2018) *Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4) - Bulletin officiel n°30 du 26-7-2018*
http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf
- Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration.
www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. BO n°2 du 26 mars 2015. Paris: CNDP.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Ministère de l'Education Nationale. (2015) Ressource pédagogique- les émotions.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/13/6/Module_4_les_emotions_301136.pdf

Table des annexes

Annexe 1 : Séquence : Rituel de vocabulaire – Moyenne Section

Annexe 2 : Séance n°3 de la séquence sur les émotions – Moyenne Section

Annexe 3 : Séquence détaillées sur les émotions – Grande Section

Annexe 4: Séance d'EPS en Grande Section – Lutte – Apprentissage des règles de respect de l'autre.

Annexe 5: Progression de l'apprentissage de la formulation de messages clairs en maternelle

Annexe 6 : Séance d'apprentissage des messages clairs MS / GS

Annexe 7: Séquence d'apprentissage détaillée sur les émotions – CE1

Annexe 8 : Exemple de grille de relevé des types de comportements conflictuels par élève / classe

Annexes 9 : Grilles de relevé des types de comportements conflictuels par élève par classe avant la mise en place du dispositif.

Annexes 10 : Grilles de relevé des types de comportements conflictuels par élève par classe après la mise en place du dispositif

Annexe 11 : Albums étudiés

Annexe 1 : Séquence : Rituel de vocabulaire – Moyenne Section

Rituel de vocabulaire « Les émotions »	
Cycle 1	Période 3
Nombre de séances prévues : 14	
Objectif du rituel : découvrir et utiliser le lexique des émotions, utiliser une syntaxe appropriée	
Objectifs de la séquence	Objectif lexical : Comprendre et utiliser, acquérir le vocabulaire relatif aux émotions Objectifs syntaxiques : Passer de la 3ème personne du singulier à la première personne du singulier en utilisant une tournure verbale adaptée.
Lexique ciblé	Noms : tristesse, joie, colère, peur, chagrin. Adjectifs : triste, peureux, malheureux, terrorisé, effrayé, inquiet, heureux, content, joyeux, énervé, fâché, exaspéré
Syntaxe	pronoms personnels (il, elle) + verbes : avoir, être + adjectifs pronoms personnels (il, elle) + verbes : se sentir + adjectifs pronom personnel (je) + verbes : ressentir, éprouver + article partitif : de la + noms

Séance n°	Objectif de la séance	Nature de la séance	Tâche des élèves	Produit fini attendu
1	Mobiliser le vocabulaire des émotions (peur, triste, joyeux et colère)	Découverte du rituel avec des smileys :	Exprimer le vocabulaire « joie, colère, tristesse et peur »	Emergence du vocabulaire correspondant aux smileys : peur, triste, joyeux et colère. trace écrite : affichage du lexique des émotions
2	Produire une phrase simple (« il est ... » ou « il a ... » + une des quatre émotions)	Evolution : utilisation des phrases simples pour décrire les smileys (séance 1)	Faire une phrase (sujet + verbe) « Il est (triste, joyeux, en colère) ou « il a peur »	Emploi d'une syntaxe correcte. trace écrite : affichage du lexique des émotions
3	Mobiliser le vocabulaire en utilisant une phrase simple	Entraînement à partir d'images représentant les quatre émotions travaillées	Identifier et décrire l'émotion correspondante à l'image	Description en utilisant le vocabulaire et la syntaxe adaptés
4	Enrichir le vocabulaire des émotions (synonymes tels que terrorisé, effrayé, inquiet, malheureux, heureux, chagrin, content, joyeux, énervé, fâché, exaspéré)	Découverte à partir de la vie quotidienne en photos. Enrichissement du vocabulaire	Ne plus utiliser les noms des quatre émotions (joie, peur, tristesse, colère). Trouver des synonymes	Description des photos à l'aide des synonymes trouvés. trace écrite : affichage du lexique des émotions, cacher les quatre mots : joie, tristesse, peur, colère

5	Produire une phrase avec « il se sent ... » (+ vocabulaire de la séance 4)	Evolution passer de « il est » à « il se sent » à partir des photos.	Ne plus utiliser « il est » ou « il a » afin de le remplacer par « il se sent ».	Description utilisant la syntaxe demandée. Trace écrite : affichage du lexique des émotions cacher la syntaxe « il est, il a »
6	Parler de ses émotions en employant un vocabulaire précis et une syntaxe précise	Entraînement : (séances 4 et 5 combinées)	Utiliser « il se sent » et utiliser les synonymes de la séance 4	Description avec la syntaxe et le vocabulaire demandés. Aide support : trace écrite
7	« Je ressens ... » ou « j'éprouve... » + de la + tristesse, joie, colère, peur	Découverte de différentes musiques (<i>Pierre et le Loup</i>). Passer de « il se sent » à « je ressens » ou « j'éprouve... »	Ne pas utiliser « il se sent » Utiliser « je ressens » ou « j'éprouve »	Employer la première personne du singulier avec un verbe associé. Trace écrite : affichage du lexique des émotions
8	« Je ressens ... » ou « j'éprouve... » + de la + tristesse, joie, colère , peur	Entraînement (cf séance 7)	(cf séance 7)	(cf séance 7)
9	« Je ressens ... » ou « j'éprouve... » + de la + tristesse, joie, colère , peur	Entraînement	(cf séance 7)	(cf séance 7)
10	Découvrir le tableau des émotions	Découverte du rituel : phase 1 : présentation du tableau (matin)	Phase 1 : placer son étiquette-prénom sur le tableau des émotions Phase 2 : parler de son émotion	Phase 1 : tableau des émotions affiché dans la classe Phase 2 : oral
11	« Je ressens ... » ou « j'éprouve... » + de la + tristesse, joie, colère, peur + PARCE QUE ... (avec le tableau des émotions)	Suite de la découverte (phase 2 : après midi)	Placer son étiquette-prénom sur le tableau des émotions et en parler	tableau des émotions
12	« Je ressens ... » ou « j'éprouve... » + de la + tristesse, joie, colère, peur + PARCE QUE... (avec le tableau des émotions)	Entraînement	Placer son étiquette-prénom sur le tableau des émotions et en parler	tableau des émotions
13	« Je ressens... » ou « j'éprouve... » + de la + tristesse, joie, colère, peur + PARCE QUE... (avec le tableau des émotions)	Entraînement	Placer son étiquette-prénom sur le tableau des émotions et en parler	tableau des émotions

14	<p>EVALUATION</p> <p>« Je ressens ... » ou « j'éprouve... » + de la + tristesse, joie, colère, peur</p> <p>+ PARCE QUE</p> <p>(avec le tableau des émotions)</p>	Evaluation	Placer son étiquette-prénom sur le tableau des émotions et en parler	tableau des émotions
----	--	------------	--	----------------------

Annexe 2 : Séance n°3 de la séquence sur les émotions – Moyenne Section

Apprentissage d'un vocabulaire et d'une syntaxe spécifiques pour exprimer des émotions. Compétences : Identifier et décrire une émotion Obj/séance : Mobiliser le vocabulaire des émotions en utilisant la phrase simple : <i>il est/il a...</i> Durée : 10 min		
3 min	Phase 1 : Rappel séance 2 Tâche : parler du vocabulaire des émotions et de la syntaxe étudiés précédemment Consigne : « <i>Quelle émotion est représentée par ce smiley? » (P.E. affiche les smileys au tableau les uns après les autres : joie, colère, tristesse, peur)</i> <i>« On ne dit pas « c'est la joie », quelle autre phrase a-t-on apprise ? »</i> réponse attendue de l'élève : « <i>il est joyeux</i> » <u>Différenciation :</u> Utiliser l'affichage afin d'aider les élèves. PE fait intervenir un camarade pour aider l'enfant en difficulté.	Classe entière
7 min	Phase 2 : Entraînement à partir d'images Tâche : Identifier et décrire l'émotion correspondante à la photo Consigne : « <i>Je vais maintenant vous montrer d'autres images que vous allez devoir décrire en utilisant les mots appris avec les smileys » (un élève pioche une image et doit la décrire)</i> « <i>Alors comment se sent le garçon sur cette photo ? »</i> Différenciation : Pointer sur l'affiche le(s) mot(s) à utiliser si l'enfant se trompe. Demander à un élève de l'aider s'il est en difficulté.	Affiche du lexique des émotions 5 images dans un sac un sac

Annexe 3 : Séquence détaillées sur les émotions – Grande Section

Niveau de classe: GS Cycle 1	Période 3	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	8 séances - 4 semaines
Dans le but de permettre aux élèves de mieux exprimer leurs émotions entre pairs ou avec l'adulte, cette séquence les prépare à argumenter un dialogue qui aurait pour but de se faire comprendre et de rechercher à résoudre un état de conflit.			
Objectifs de la séquence:	- approfondir le champ lexical des émotions - la consolidation des acquis lexicaux et ajout d'une gradation..		
Compétences mobilisées:	- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner. - Opérer des groupements		
Lexique:	Noms: Colère, peur, joie, tristesse. Adjectifs: Triste – malheureux – désespéré - Inquiet – effrayé – terrorisé - fâché – en colère – furieux - serein – heureux – réjoui		
Formes syntaxiques:	"Quand je suis [adjectif], je ressens de la [nom]" " Quand [pronom personnel] + [action], ça me rend [adjectif]"		

Séance	Objectifs de la séance	Durée	Déroulement
1 Groupe dirigé	rappel/diagnostic -identifier, nommer les émotions Voc: triste -joyeux -en colère - effrayé - la tristesse -la joie - la colère - la peur	5 min 10 min 10 min	-Présentation des "petites bouilles" (smileys montés en marotte représentant la colère, la peur, la joie et la tristesse). Faire émerger les noms en décrivant les "bouilles". Définir le terme "émotion" : <i>c'est ce que l'on ressent au fond en nous et que l'on voit à l'extérieur, sur notre visage, par notre attitude.</i> -Présenter ensuite 8 images où des personnages expriment des émotions. Faire verbaliser le contenu des images (ex: la dame pleure/elle ressent de la tristesse/ elle est triste) Laisser le groupe apparier les images aux "bouilles". Faire commenter -Reprendre chacune des "bouilles" et demander à chaque élève dans quelle situation il peut ressentir une de ces émotions. Par exemple: "Quand es-tu en colère?" et leur demander ensuite de mimer au moins deux émotions et les prendre en photo. · A l'issue de cette séance est mis en place le rituel de graphisme des émotions
2 Groupe dirigé	- réinvestir les expressions apprises.	10 min 10 min 10 min	-Présenter les photos de toute la classe prises en séance 1. Les faire classer en fonction de l'émotion représentée. Les photos sont ensuite rangées dans des boîtes sur lesquelles sont collées les "bouilles" correspondantes. -Les élèves piochent ensuite tour à tour une photo dans une des boîtes. Ils doivent imaginer la raison pour laquelle l'enfant exprime cette émotion (les guider en proposant "Toi, qu'est ce qui te rend triste ?/ "Dans quelles situation es-tu effrayé ?"). Terminer chaque situation par "Quelle tristesse" ou "Quelle frayeur" -A l'issue de la séance, un jeu qui pourra être effectué en autonomie est présenté: En binôme: un élève tire une photo, analyse l'émotion mimée et dis " <i>Il/elle est/semble triste</i> ", l'autre élève doit alors tirer le plus rapidement possible la bouille correspondante en disant " <i>C'est la tristesse!</i> "

3-4-5-6 Groupe dirigé	Voc: la gradation de la peur: Inquiet – effrayé – terrorisé	5 min	-Présenter des versions de "bouilles" progressives pour la peur et des images de ce qui est susceptible de faire peur aux élèves (fantôme, sorcière, monstre, requin, araignée, une forêt, en dessous du lit...)
		10 min	-Leur demander de choisir et de classer trois images (sur une feuille A3 avec 3 colonnes identifiées par les bouilles) selon qu'elles leur font un peu peur, peur ou très peur. Donner un exemple personnel en choisissant trois images dans le tas: <i>"Moi, par exemple, j'ai un peu peur du chien, j'ai peur des araignées et j'ai très peur des requins"</i>
	Voc: la gradation de la tristesse Triste – malheureux – désespéré	5 min	-Faire émerger d'autres mots synonymes de "effrayé" . Introduire le vocabulaire avec les propositions en reprenant l'exemple: <i>"Moi, par exemple, les chiens me font un peu peur, quand j'en vois je suis inquiet , j'ai peur des araignées, quand j'en vois je suis effrayé, et j'ai très peur des requins, je suis terrifié"</i>
	Voc: la gradation de la colère: fâché – en colère – furieux	10 min	-A nouveau, demander de classer les images dans les trois colonnes. Lorsque l'élève place l'image dans la colonne il doit dire par exemple: <i>"Quand je vois une araignée j'ai un peu peur, je suis inquiet"</i> et mimer la manifestation de la peur de manière mesurée.
	Voc: la gradation de la joie: serein – heureux – réjoui		Les séances suivantes sur la tristesse, la colère et la joie suivent le même déroulement. · Les images utilisées font ensuite l'objet d'exercices de classement lors de travail de rebrassage en autonomie ou dirigé par l'Atsem.
7 Groupe semi dirigé	-identifier les émotions ressenties par d'autres personnes, notamment des personnages connus.	10 min 10 min	-Trouver parmi les albums connus des passages où les personnages expriment des émotions -Tour à tour les élèves expliquent quelle émotion ressent le personnage et pourquoi. Exemple: <i>"A ce moment là de l'histoire, Cromignon s'enfuit car il a très peur du Mammouth, il est effrayé/terrorisé"</i> (Albums étudiés dans le cadre du thème littéraire de l'année à l'école (le voyage dans le temps): Jinko le dinosaure, Cromignon, Cropetite, Le loup qui voyageait à travers le temps, Le tout petit roi, La sieste de Moussa + accès libre au coin bibliothèque)
8 Classe entière	- réinvestir -réaliser un imagier des émotions	20 min	Reprendre dans les boîtes, les photos, les illustrations d'album sélectionnées et les dessins réalisés au cours des séances précédentes. Former 4 groupes d'élèves (Colère, Joie, Tristesse et Peur) Donner aux élèves une feuille format A3 et leur demander de regrouper tous les supports utilisés lors du module (suggérer aux élèves d'organiser leur groupement, par exemple organisé sur la feuille selon les grades de l'émotion ressentie) Faire écrire une phrase en dictée à l'adulte par chaque élève en dessous d'au moins une illustration.

Rituel associé: Graphisme des émotions

En parallèle de cette séquence est mis en place un rituel des émotions.

Les "bouilles" sont ajoutées à la collection des éléments de graphisme.

Au moment de l'accueil, lorsque les élèves viennent coller leurs fiches prénom au tableau des présences, ils peuvent reproduire sur leurs fiches la "bouille" correspondant à l'émotion qu'ils ressentent ce matin.

La variété des émotions est enrichie au fur et à mesure de la séquence de vocabulaire.

Au coin regroupement avant de commencer les rituels, 3 élèves peuvent venir expliquer pourquoi ils ont dessiné telle ou telle bouille.

Annexe 4: Séance d'EPS en Grande Section – Lutte – Apprentissage des règles de respect de l'autre.

Cycle : 1 Niveau : GS	Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	Objectifs de la séance : - Respecter les règles d'or - Respecter les conventions et les règles du jeu
Séquence : Lutte		Compétences travaillées : - accepter le contact avec l'adversaire
Séance : 3		Préparation matérielle : 1 tatami par groupe
En EPS: Lors de la conduite d'un module d'apprentissage sur la lutte, les différentes règles de jeu contraignent les élèves à aborder une attitude respectueuse de leurs partenaires/adversaires. Au sein de leurs échanges, ils sont confrontés directement aux conséquences de leurs actions sur le corps de l'autre. A partir de la séance 3 où les élèves commencent des jeux en 1 contre 1, les règles du jeu de la lutte sont instaurées: -Avant de démarrer la confrontation, les adversaires se saluent. -Pour respecter les règles d'or, si l'un des deux joueurs ressent de la douleur ou de la peur, pour le signaler à l'autre il doit dire "STOP". Son adversaire doit alors relâcher immédiatement sa prise. Plus tard le signal sonore sera remplacé par un geste (taper de la main sur le tapis). La participation d'un arbitre est donc nécessaire		

Durée	Dispositif	Déroulement et consignes
5 min	Coin regroupement avant d'aller en salle de motricité.	<p>1 - Projection d'image de différents jeux de lutte (<i>lutte olympique masculine et féminine, lutte turque, sumo ...</i>) Discussion sur la notion de "lutte" pour faire émerger les représentations des élèves (la lutte n'est pas une bagarre, c'est un jeu qui obéit à des règles.). Noter la présence d'arbitre et faire émerger pourquoi on a besoin de leur présence. ("pour pas qu'il y ait de triche", "pour compter les points", "pour arrêter le jeu si quelqu'un a mal"...)</p> <p>2 - Rappeler les règles d'or vues en séance précédente Introduire les règles qu'il faudra respecter lorsqu'on fera des jeux d'affrontements.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se saluer avant de commencer - Signaler par le mot stop lorsqu'on commence à avoir peur ou mal et qu'on souhaite que le jeu s'arrête. <p>3- Présenter les duos de partenaires</p>
30 min	Classe entière Divisée en groupes de 4 (2*2 duos)	<p>Faire enlever chaussures, bijoux et les objets dans les poches. Pour chaque tatami, il y a 4 élèves: un duo qui s'affronte et l'autre duo qui arbitre.</p> <p>1^{er} jeu: Les manchots Consigne: En gardant les bras le long du corps, vous devez faire sortir votre adversaire du tatami = 1 pied posé en dehors du tapis. Les arbitres signalent le vainqueur. Départ face à face, dos contre dos, à genoux. Le jeu dure 30 secondes</p> <p>2^{ème} jeu: La mouette et la tortue Un élève joue le rôle du défenseur (tortue) et l'autre est attaquant (mouette) Chaque tortue doit défendre son oeuf (ballon taille 3) = position optimale en boule. Elle a pour consigne de ne pas se débattre, tout ce qu'elle doit faire garder son oeuf prêt d'elle. La mouette doit récupérer l'oeuf, pour cela elle peut bouger la tortue (tout en respectant les règles d'or) pour accéder à l'oeuf. Les arbitres signalent le vainqueur. Ils doivent aussi être attentifs à la tortue qui peut dire "STOP" si la mouette lui fait mal. Le jeu dure 30 secondes. Lorsqu'une victoire est déclarée, les élèves doivent s'asseoir sur le tatami face à face et attendre que le temps soit écoulé.</p>
10 min	Classe entière	<p>Faire asseoir les élèves en file et leur demander de respirer et souffler avec aisance et lentement. En classe, on fera verbaliser les actions réalisées:</p> <p>– pousser – tirer – soulever</p> <p>Faire ensuite verbaliser aux enfants des moments où ils ont eu peur ou mal et comment ils l'ont montré à leur adversaire, ou des moments où ils ont été content, lors des jeux.</p>

Annexe 5: Progression de l'apprentissage de la formulation de messages clairs en maternelle

Palier 1 : « J'aime, je n'aime pas » « Je suis content, je ne suis pas content » O : Être capable de dire son ressenti	
1 séance 20 min	Lecture de : « Moi j'adore, la maîtresse déteste » Après lecture laisser les élèves s'exprimer spontanément sur ce qu'ils aiment / n'aiment pas. Poursuivre en demandant de compléter des débuts de phrase « <i>Je suis content quand je...</i> » et « <i>Je ne suis pas content lorsque</i> »
Palier 2 : Apprentissage des messages clairs O : Être capable d'émettre des messages clairs	
4 séances Apprendre à dire ses sentiments et à écouter Exercice à répéter plusieurs fois	Expliquer aux élèves que pour bien vivre ensemble, il est important de pouvoir dire aux autres comment on se sent. Dire aussi qu'il est important d'écouter les autres dire comment ils se sentent sans les critiquer, ni se moquer. Expliquer aux élèves que nous allons apprendre ensemble à faire cela. Cela s'appelle « <i>un message clair</i> ». Préciser qu'on peut faire un message clair à quelqu'un lorsque l'on est fâché mais il faut s'assurer que le message a été bien entendu en ajoutant « <i>tu as compris ?</i> » Faire une démonstration aux élèves d'un message clair en respectant les étapes. Expliquer ensuite chacune de ces étapes en présentant l'affichage. Préciser aussi que l'attitude est très importante : « Vous devez vous mettre bien en face de l'autre et bien le regarder dans les yeux. Puis, vous devez parler à voix haute, calmement, sans agressivité. » Demander aux élèves de se mettre par deux puis d'essayer, chacun leur tour, de se formuler des messages clairs en fonction de ce qu'ils ont déjà vécu dans la journée.
Palier 3 : Développer un vocabulaire qui enrichit l'expression des sentiments Se souvenir du vocabulaire concernant les émotions appris tout au long de l'année	
1 séance	Se remémorer les émotions : Mettre au tableau les différents smileys émotions lorsqu'elles sont citées par les élèves. Prendre son cahier des émotions et le lire afin de se remémorer ce que l'élève aime et ce qu'il n'aime pas à travers les mots images.
5 séances + mise en place d'un rituel message clair	Perfectionner les messages clairs avec du nouveau vocabulaire : Pour les sentiments agréables : Introduction : « <i>Ce que tu as fait m'a fait plaisir. Je vais t'expliquer pourquoi ...</i> » Description du sentiment : « <i>ça me rend heureux parce que</i> » Pour les situations désagréables : Introduction : « <i>Ce que tu m'as fait, m'a fait souffrir. Je vais te faire un message clair.</i> » Description : « <i>Quand tu ris de moi, quand tu prends ma place, quand tu me pousSES, quand tu me frappes, quand tu ne veux pas jouer avec moi ...</i> » Partage du ressenti : « <i>Je me sens triste, ça me met en colère, ça me fait de la peine, j'ai envie de pleurer</i> » Vérification de la compréhension de l'autre : Tu as compris A la fin de la séquence mettre en place un endroit dédié aux messages clairs de la classe. Lorsqu'il y a conflit, les élèves ne sollicitent plus le PE qu'en cas d'extrême urgence et vont dans l'espace message clair échanger. Un troisième élève « La girafe » sera là pour vérifier que tout se déroule bien. (LES GIRAFES sont désignées par le PE)

Annexe 6 : Séance d'apprentissage des messages clairs MS / GS

Pallier 2 : Apprentissage des messages clairs	
Objectif : Etre capable d'émettre des messages clairs	
5 Séances (15 min) + mis en place du rituel	<p>Expliquer aux élèves que pour bien vivre ensemble, il est important de pouvoir dire aux autres comment on se sent.</p> <p>Dire aussi qu'il est important d'écouter les autres dire comment « <i>je me sens</i> » sans les critiquer, ni se moquer.</p> <p>Expliquer aux élèves que nous allons apprendre ensemble à faire cela. Cela s'appelle « <i>un message clair</i> ». Préciser qu'on peut faire un message clair à quelqu'un lorsque l'on est fâché mais il faut s'assurer que le message a été bien entendu en ajoutant « <i>tu as compris ?</i> »</p> <p>Faire une démonstration aux élèves d'un message clair en respectant les étapes. Expliquer ensuite chacune de ces étapes en présentant l'affichage. Préciser aussi que l'attitude est très importante : « <i>Vous devez vous mettre bien en face de l'autre et bien le regarder dans les yeux. Puis, vous devez parler à voix haute, calmement, sans agressivité.</i> »</p> <p>Par exemple : « <i>Tout à l'heure, quand tu m'as poussé, j'ai eu mal. Ce que tu m'as fait, m'a fait mal. Ca m'a fait de la peine. Est-ce que tu as compris ?</i> »</p> <p>Demander aux élèves de se mettre par deux puis d'essayer, chacun leur tour, de se formuler des messages clairs en fonction de ce qu'ils ont déjà vécu dans la journée.</p>

Annexe 7: Séquence d'apprentissage détaillée sur les émotions – CE1

LES MESSAGES CLAIRS			
Etendre et structurer du vocabulaire lié aux émotions et aux sentiments			
Objectif général :	Savoir désamorcer un conflit en adressant à un pair un « message clair » pour traiter de façon autonome les différends (en classe, en récréation...).		
Objectifs spécifiques :	<p>- enseignement moral et civique : Avoir des outils de communication pour mieux gérer les contraintes de la vie collective.</p> <p>- langage oral : Etre capable d'exprimer ses sentiments Dans des situations d'échanges variées, apprendre à tenir compte des points de vue des autres et à utiliser un vocabulaire précis.</p> <p>- vocabulaire :</p>		
Compétences visées :	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. - Accepter le point de vue des autres. 		
Séance	Durée	Objectifs	Contenu
1	30 min Collectif	Enrichir son vocabulaire : connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions.	<p><u>Phase 1 : découverte de l'album</u> Lecture de l'album : "La couleur des émotions" d'Anne Llenas par l'enseignant.</p> <p><u>Phase 2 : Recueil des perceptions</u> Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> - De quoi parle ce livre ? - Quels sont les émotions que l'on y retrouve ? - Qu'en avez-vous pensé ? - Qu'est-ce qu'une émotion ? Un sentiment ? - </p> <p><u>Phase 3 : Travail sur le vocabulaire</u> → Quels sont les mots qui servent à dire ses émotions ? ↳ la joie, la tristesse, la colère, le dégoût, la peur, ... → Création d'affichages référents</p>
2	30 min Collectif et individuel	Comprendre ce qu'est une émotion, un sentiment.	<p><u>Phase 1 : Rappel du lexique</u> (collectif, 5 min) Emotions --> Comprendre ce que sont ces mots, à quoi ils servent : <ul style="list-style-type: none"> - Dire ce que l'on ressent, comment on est « à l'intérieur », dans sa tête, dans son cœur. - Emotions, sentiments : chercher la définition dans le dictionnaire. </p>

			<p><u>Phase 2 : Questionnement</u></p> <p>A quoi cela sert d'exprimer nos émotions ?</p> <p>--> C'est important de parler de ce que nous ressentons, de dire si on est triste, si on a peur, si on n'est pas content ... parce que cela peut nous aider.</p> <p>Exemple : Quand on est triste, si on se sent seul et qu'on en parle pas, personne ne pourra nous consoler et nous comprendre. Si on en parle à quelqu'un, ça peut nous faire du bien, nous aider.</p> <p>Quand on est en colère, il vaut mieux expliquer pourquoi plutôt que de s'énerver inutilement, pour mieux résoudre le problème.</p> <p>Tout le monde éprouve des sentiments, il n'y a pas à les cacher ou en avoir honte. Il n'y a aucune honte à pleurer si on est triste ou émue. On doit respecter les émotions de tout le monde et accepter de ressentir ses propres émotions et les partager si nécessaire.</p> <p><u>Phase 3 : Mise au travail individuel</u></p> <p>Distribution - lecture consigne - lecture texte.</p> <p><u>Phase 4 : Mise en commun et trace écrite</u></p>
3	30 min Collectif	Définir les notions de conflit et de violence.	<p><u>Phase 1: Définir la notion de conflit :</u></p> <p>« Ecris ou dessine une situation où tu as vu ou entendu de la violence. »</p> <p><u>Phase 2 : exploitation des représentations</u></p> <p>Consigne: « Quelle violence voit-on dans cette situation? »</p> <p>=> Classement au tableau des dessins en violences physiques / morales</p> <p><u>Phase 3 : Bilan</u></p> <p>- Définition collective de la notion de conflit.</p>
4	30 min Collectif	Prendre conscience des différentes réponses possibles face à un conflit.	<p><u>Phase 1 : Faire émerger la notion de conflit/violence.</u></p> <p>Au tableau est affichée une situation dessinée avec des enfants qui se disputent un livre.</p> <p>« Quel se passait-il ? »</p> <p><u>Phase 2 : Prendre conscience des différentes réponses possibles face à</u></p>

		<p>Elaborer et utiliser le processus du message clair.</p>	<p><u>un conflit.</u></p> <p>« Qu'est –ce qui peut se passer ensuite ? »</p> <p>Éléments de réponse : la fuite ; céder ; se battre ; appeler un adulte ; essayer de le régler.</p> <p>Installer les dessins au tableau au fur et à mesure des réponses proposées.</p> <p><u>Phase 3 : Elaborer et utiliser le processus du message clair.</u></p> <p>Consigne : « Comment peuvent-ils se parler pour essayer de régler leur problème ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - les conditions émotionnelles (être calme). - la technique du message clair. <p>Expliquer aux élèves que pour bien vivre ensemble, on doit pouvoir dire aux autres comment on se sent. Et réciproquement : en écoutant et sans critiquer.</p> <p>→ Cela permet à chacun de mieux comprendre les autres, de faire plus attention à eux pour ne pas les contrarier, et pour les respecter.</p> <p>→ Nous allons apprendre à écrire, et à dire des petits messages clairs, pour exprimer ce que l'on pense.</p> <p>→ L'attitude est importante : il faut se mettre en face de celui à qui on le dit, le regarder, et parler clairement. A la fin, dire "tu as compris ? " Ex : "Je suis content parce que tu as accepté de jouer avec moi. Je te remercie." "Je ne suis pas content quand tu te moques de moi. Tu as compris ?"</p> <p>1- « Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair : »</p> <p>2- « Quand tu » la victime explique ce qui s'est passé.</p> <p>3- « ça m'a ... » elle exprime avec des mots les émotions qu'elle a ressenties.</p> <p>4- « Est-ce que tu as compris ? »</p>
5	30 min	S'approprier la technique verbale du message	<p><u>Phase 1 : Rappels</u></p> <p>« Qu'est-ce qu'un message clair ? »</p>

	binôme	clair Entraînements aux messages clairs	<p>« A quoi sert-il ? »</p> <p>« Comment faire un message clair à quelqu'un ? »</p> <p>- Rappel de la technique des messages clairs</p> <p><u>Phase 2 : Entraînement et mise en situation</u></p> <p>Donner une situation dans laquelle les élèves peuvent avoir à faire un message clair + 2 élèves viennent mimer le message clair au tableau.</p> <p>Par 2, les élèves doivent se faire le message clair selon la situation donnée et les émotions possibles + celui qui reçoit le message clair doit s'assurer que l'attitude et les étapes sont respectées.</p> <p>Travailler aussi les messages clairs positifs (pour remercier).</p> <p><u>Phase 3 : Retour et réflexion autour de la notion de réparation</u></p> <p>« Que peut-on demander à l'autre pour essayer de réparer quand on se sent victime de quelque chose ? »</p> <p>Recherche d'exemples de réparations => la demande doit avoir un rapport avec ce qui est reproché.</p> <p><u>Phase 4 : Conséquences au non-respect des règles</u></p> <p>- Echelle possible des messages clairs si l'attitude n'est pas sincère ou respectée :</p> <p>- Le dire à l'enseignante, l'enseignante répond : « Dis-lui que s'il ne veut pas respecter les règles il devra répondre à ton message clair devant toute la classe. »</p> <p>- Si ce n'est toujours pas respecté, le faire devant toute la classe qui jugera le respect des consignes.</p> <p>- Si ce n'est toujours pas respecté, le faire par écrit.</p>
--	--------	--	--

Annexe 8 : Exemple de grille de relevé des types de comportements conflictuels par élève / classe

Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels GS Février									
	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		
Elève	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	totaux
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
...									
Total Classe									
Pourcentage									

Annexes 9 : Grilles de relevé des types de comportements conflictuels par élève par classe avant la mise en place du dispositif.

Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels MS Période 3									
	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		
Elève	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	totaux
1									0
2									0
3		2	3		1	1			7
4	5								5
5		2							2
6	7	5	4	1	1	2		1	21
7	7	1				2			10
8	1								1
9	5	3							8
10	9	8	5			2		1	25
11	6	5							11
12	4	4	3	1					12
13							1		1
14	6	8	1						15
15							1		1
16									0
17	2	5	3	4					14
18		1							1
Total Classe	52	44	19	6	2	7	2	2	134
Pourcentage	38,8	32,8	14,2	4,5	1,5	5,2	1,5	1,5	

Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels GS Période 3									
Elève	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		totaux
	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	
1									0
2	2				1		1		4
3									0
4						3			3
5									0
6	2			1		1			4
7	8	7	6					1	22
8									0
9						2			2
10	1					3			1
11				2					5
12	10	11	6	1	4		2	5	39
13	2				1				3
14	2								2
15									0
16						1			1
17	7	5	4		1			1	18
18	2					1			3
19	6	1	6	1			3		17
20	1	2		1				2	6
21	3	1	2	1					28
22	1	1							2
Total Classe	47	28	24	7	7	11	6	9	139
Pourcentage	33,8	20,1	17,3	5,0	5,0	7,9	4,3	6,5	

Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels CE1 Période 3									
Elève	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		totaux
	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	
1	18	12	1	9	5	7	0	12	64
2	12	15	2	2	3	5	0	4	43
3	11	10	2	1	4	1	0	3	32
4	8	1	1	2	0	1	3	1	17
5	9	4			1	4	1	3	22
6	6								6
7									0
8	2								2
9	3								3
10									0
11									0
12									0
13									0
14									0
15									0
16									0
17									0
18									0
19	3								3
20									0
21									21
Total Classe	72	42	6	14	13	18	4	23	192
Pourcentage	37,5	21,9	3,1	7,3	6,8	9,4	2,1	12,0	

Annexes 10 : Grilles de relevé des types de comportements conflictuels par élève par classe après la mise en place du dispositif

Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels MS période 4									
Elève	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		totaux
	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	
1									0
2									0
3		1	2			1			4
4	4			1					5
5	2								2
6	6	7	1		1	2			17
7	3	1	1			2			7
8	2		1						3
9	2	1							3
10	5	3		1		2		1	12
11	2	2							4
12	1	2							3
13	2								2
14	3	4							7
15				1					1
16	1				0				1
17	3	5							8
18		1							1
Total Classe	36	27	5	3	1	7	0	1	80
Pourcentage	45,0	33,8	6,3	3,8	1,3	8,8	0,0	1,3	

Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels GS période 4									
Elève	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		totaux
	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	
1									0
2	1								1
3	1								1
4						3			3
5									0
6				2		1			3
7	3	3	4						10
8	1								1
9						1			1
10									0
11				2		1			3
12	6	6	3	1	2			2	20
13	2								2
14	1								1
15									0
16						1			1
17	4	4	3		1			1	13
18	2					1			3
19	4	1	5	1		1	2		14
20	1	1	1	1				4	8
21	2		2						25
22	4	2		2		1			9
Total Classe	32	17	18	9	3	10	2	7	98
Pourcentage	32,7	17,3	18,4	9,2	3,1	10,2	2,0	7,1	

Grille d'observation des fréquences et des types de comportements conflictuels CE1 période 4									
Elève	Violences physiques			Violences symboliques			Violences verbales		totaux
	Bousculades	Coups	Jeux violents	Refus d'obtempérer	Gestes déplacés	Bouder	Ostracisme	Insultes	
1	19	9		7	11	8		9	63
2									0
3									0
4	6	7	1				2	2	18
5	2	3		1	1	1		1	9
6	3	1	1					2	7
7				1		2		1	4
8									0
9	1								1
10									0
11									0
12	1	1							2
13	1	1							2
14									0
15	1	1				3			5
16								2	2
17									0
18									0
19	3								3
20									0
21									21
Total Classe	37	23	2	9	12	14	2	17	116
Pourcentage	31,9	19,8	1,7	7,8	10,3	12,1	1,7	14,7	

Annexe 11 : Albums étudiés

- LLENAS, A., & ANTILOGUS, M. (2014). La couleur des émotions. Quatre Fleuves Eds.
- LALLEMAND, O., THUILLIER, E. (2017). Le loup qui apprivoisait ses émotions. Auzu.
- BOURGUAU, RAMADIER, (2017). Le livre amoureux / Le livre en colère / Le livre qui a peur
- VAN HOUT MIES, (2014), Aujourd'hui je suis
- DALLANCE (2017), Grosse colère
- S SERVANT, Le machin , Narramus
- S SEBE, R GOIGOUX, La sieste de Moussa, Narramus.
- FLEURETTE & PEPIN, L'océan des émotions
- MONIZ, L'abécédaire des émotions

Résumé

Dès la maternelle, les élèves doivent apprendre à vivre ensemble. Les enseignants se retrouvent souvent confrontés aux conflits et aux violences entre les élèves. Ces conflits engendrent un climat de classe tendu et entravent les apprentissages. Ce sujet de mémoire présente ainsi une étude sur la violence entre pairs en cycle 1 et 2 et la mise en place d'un dispositif pour pouvoir y remédier. Les messages clairs sont ici utilisés comme outil d'une amélioration de l'autonomisation de la gestion et de la résolution de conflits entre pairs. Les messages clairs donnent l'opportunité aux élèves d'avoir des solutions pour résoudre ces conflits de manière non violente.

Le concept de communication non violente cherche à briser la spirale destructrice du blâme à travers un modèle en quatre étapes, synthétisées dans la formulation de message clair. La formulation de messages clairs devrait aider l'élève à s'exprimer honnêtement et à écouter les autres. Les sentiments et les besoins derrière les actions et les réactions sont ici au premier plan. L'empathie, dans le contexte de cette formulation, ne signifie pas évaluer la situation et la personne, mais observer objectivement, percevoir ses propres besoins et ceux des autres, et réfléchir à la manière de parvenir à une situation dans laquelle il n'y a pas de perdant.

Mots clés : conflit, violence, compétences langagières, émotions, communication

Abstract

Starting with preschool, students must learn to live together. Teachers find themselves confronted with conflicts and inter-student violence. These conflicts lead to a tense atmosphere that hinders learning. This thesis presents a study of peer-to-peer violence in levels 1 and 2 of preschool and an establishment of a mechanism to address it. Clear messages are used as tools to improve autonomous conflict management and resolution among peers. Clear messages give students the ability and solutions to resolve conflicts in non-violent manner.

The concept of non-violent communication seeks to break the destructive spiral of blame through a four-step model, synthesized by formulating a clear message. Articulating a clear message should help students express themselves honestly and to listen to others. Feelings and needs behind actions and reactions come to the forefront. In this context, empathy does not mean to evaluate a situation or a person, but rather to observe objectively, understand your own needs as well as those of others, and think of a way to arrive at a situation where there are no losers.

Henceforth, this work will help evaluate the capacity to resolve conflicts at different class levels.

Keywords: conflict, violence, language skills, emotional abilities, communication

Zusammenfassung

Immer öfter kann man in den Zeitungen lesen, dass die Gewalt, die von Kindern und Jugendlichen ausgeht, brutaler wird und die Täter immer jünger werden. Die Gesellschaft schreit auf und will, dass sich etwas ändert. Es werden Programme zur Prävention und Intervention entwickelt.

Eine offene Fragestellung und methodische Vorgehensweise haben es ermöglicht, zu verschiedenen hypothetischen Erkenntnissen über die Auswirkung der Anwendung von Gewaltfreien Kommunikation durch Lehrende an Schulen zu gelangen. Die resultierenden Hypothesen zeichnen ein positives Bild des untersuchten Phänomens: Durch die Anwendung von GFK durch Lehrende an Schulen werden Perspektiven von Lernenden in Situationen, in denen nach tradierten Verhaltensweisen beschämt wird, genau wahrgenommen, erkannt, benannt und anerkannt.

Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation versucht die destruktive Spirale von Vorwürfen und Schuldzuweisungen durch ein Vier-Schritt-Modell zu durchbrechen. Die Idee, einen Menschen nicht zu einer bestimmten Handlung zu zwingen, sondern eine Bitte zu formulieren, die auf einer wertschätzenden Beziehung basiert und ein Nein akzeptieren zu können. Empathie und Selbstempathie sind eine Grundvoraussetzung gelingender Kommunikation. Nur wer sich selber Sorge trägt und seine Gefühle und Bedürfnisse ernst nimmt, kann sich auf andere Menschen empathisch einlassen. Die «Gewaltfreie Kommunikation» soll helfen, sich ehrlich auszudrücken und anderen zuzuhören. Die Gefühle und Bedürfnisse hinter Handlungen und Reaktionen stehen im Vordergrund. Empathie bedeutet im Zusammenhang mit Disziplin also, die Situation und die Person nicht zu werten, sondern objektiv zu beobachten, eigene und fremde Bedürfnisse wahrzunehmen und zu überlegen, wie eine Situation erreicht werden kann, in der es keine Verlierer gibt.

Anschliessen, können wir mit diesem Auftrag den Erfolg einer gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule analysieren

Schlüsselwörter: Konflikt, Gewalt, Sprachkenntnisse, emotionale Fähigkeiten, Kommunikation