

. Christine Brisset

christine.brisset@u-bordeaux.fr ou cbrisset1804@gmail.com

LACES (Laboratoire cultures éducation sociétés), Université Bordeaux

. Florence Moureaux

florence.moureaux@wanadoo.fr

École maternelle Launay à Beauvais

TITRE

Dispositif d'actions et de formation concernant l'agressivité du jeune enfant à l'école primaire. Un exemple de co-construction lors d'une recherche-action est-il transposable dix ans après sa conception ?

Résumé

Corps du résumé en français

Pendant plusieurs années, nous avons fait partie d'un dispositif GERFO (Groupe d'échanges et de réflexion pour la formation) permettant d'inscrire des projets en lien avec la formation. La recherche intégrée à ce dispositif était partie d'un besoin d'une équipe pédagogique d'une école maternelle à l'époque en ZEP, aujourd'hui en REP+. Les soucis se multipliant en classe et en cour de récréation, une demande avait été faite par le directeur et une des enseignantes pour avoir un regard extérieur et développer une réflexion et des actions concernant l'agressivité du jeune enfant. Cette recherche-action partant du milieu a permis d'étoffer le groupe initial (de 3 à 18 personnes dont tous les enseignants de l'école, les enseignants d'une école élémentaire, trois inspecteurs, les conseillers pédagogiques et l'enseignante-chercheure). Parallèlement, le dispositif offert par l'institution a favorisé la co-construction à la fois d'outils pour les classes et de programmations de formation initiale et continue (autour de « la gestion des conflits ») que nous avons développée en binôme (maître-formatrice enseignante-chercheure) toujours en coordination avec l'Inspection Académique. Notre communication s'intéresse donc aux passerelles possibles au sein de la maîtrise pour faire vivre d'une manière aussi multiforme et concrète une problématique toujours aussi actuelle.

Mots-clés

Recherche-action – co-construction – agressivité – gestion des conflits – formation

Résumé en anglais

We were part for a few years of a group for studies and exchanges on training (GERFO) enabling running projects in association with training. The research in this structure originated with a request from a pedagogical team in a then ZEP (Priority Education Zone), now REP+ (Priority Education Network), kindergarten. After an increase in incidents in the classroom or during recess, the principal and one of the teachers had asked for external help in studying and reacting to young children aggressiveness. This embedded research and intervention effort eventually involved a larger group (from 3 to 18 people, including all teachers, teachers from a primary school, three school inspectors, school counselors and the research teacher). In parallel, the structure provided by the institution led to the joint production of both tools for the classroom and curricula for initial and ongoing training (on "conflict management"), which we achieved as a team of two (teacher-trainer and teacher-researcher) in association with the region inspectors. Our talk looks into possible avenues in the master's degree program to work in a concrete and multifaceted approach on this still very actual issue.

Mots-clés

Action research - co-construction - aggressiveness - conflict management - training

Corps du texte

Le contexte de ce colloque est original : proposer 10 ans après une rencontre permettant de témoigner des évolutions liées aux réformes institutionnelles et des modifications de travail en Espé. Plus localement, pour nous, il y a l'influence de la modification de notre coopération, avec un départ en Charente-Maritime pour l'enseignante-chercheuse avec actuellement des enseignements uniquement en faculté, dans une autre région, rendant la coopération sur le terrain avec l'enseignante maître-formatrice plus difficile.

Plus généralement, la mastérisation des formations d'enseignants a considérablement diminué les interventions en binômes, enseignant maître-formateur et professeur de l'établissement de formation. En IUFM, nous avons l'habitude de faire cohabiter des recherches-action en classe et des formations. Le projet présenté à Cergy-Pontoise en 2006 faisait partie d'un dispositif GERFO (Groupe d'échanges et de réflexion pour la formation) permettant d'inscrire des projets en lien avec l'enseignement et/ou la formation. Ce dispositif est né lors

de l'année universitaire 2005-2006, géré par le pôle « Formation de formateurs » et dirigé à son origine par une des adjointes à la directrice de l'I.U.F.M. d'Amiens. Il visait « à permettre l'auto- et la co-formation, à favoriser les échanges entre formateurs de catégories, de filières ou de centres différents et à enrichir la réflexion sur les plans de formation et leur évolution ». Le GERFO aidait à la tenue de réunions, à la participation à des colloques, à la venue éventuelle d'intervenants, d'achats de documentation, d'aides à la formalisation et à la diffusion des outils et des ressources élaborés... Ce dispositif offrait la possibilité de développer des échanges entre formateurs de catégories, de filières et de centres différents et ainsi d'enrichir la réflexion et les actions pédagogiques et de formation. De ce fait, une recherche-action ayant démarré à trois personnes (l'enseignante de la classe et EMF ; le directeur de l'école et DEA ; la professeure d'IUFM, maître de conférences en psychologie et coordonnatrice du dispositif) a terminé son action quelques années plus tard à dix-huit personnes (les enseignants de l'école maternelle, les enseignants d'une école élémentaire, les deux inspectrices, les conseillers pédagogiques de ces deux circonscriptions, un inspecteur d'un autre département faisant partie de la même académie et l'enseignante-chercheure). De plus l'avantage de ce dispositif a été de co-construire à la fois des outils pour les classes (en s'adaptant au mieux à l'âge et aux besoins des enfants) et des programmations de formation initiale et continue. Nous avons axé notre nouvelle proposition autour d'une question « Aujourd'hui, en 2016, qu'en serait-il de ce dispositif ? ». Nous avons choisi la première forme proposée, la « description et analyse des transformations intervenues dans les scénarios de formation présentés en 2006 »

1) Présentation générale

La réflexion initiale concernait à l'origine une recherche-action menée à l'époque dans une école maternelle de Z.E.P. (Zone d'Éducation Prioritaire ; elle est depuis deux ans dans le dispositif REP+) à Beauvais ainsi que les liens opérés avec la formation initiale et continue à l'I.U.F.M. d'Amiens, centre de Beauvais et d'Amiens.

La recherche portait sur l'agressivité que peut développer le jeune enfant dans ses paroles et dans ses rapports à l'autre lorsqu'il est en classe (Watzlawik, 1972 ; Van Rillaer, 1975 ; Van Caneghem, 1978 ; Karli, 1987 ; Houssaye, 1988 ; Debarbieux, 1990 ; Estrela, 1992 ; Thirion, 1992 ; Defrance, 1993 ; Lapassade, 1993 ; Houssaye, 1995 ; Debarbieux et Blaya, 1999 ; Houssaye, 1999 ; Pilo, 1999 ; Gasparini, 2000 ; Debarbieux, 2000 ; Vivet et Defrance, 2000 ; Debarbieux et Blaya, 2001 ; Defrance, 2001 ; Gaillard, 2001). L'objectif de ce travail était de favoriser la prise en charge de l'agressivité en milieu scolaire et cela dès le plus jeune âge afin

d'optimiser la transition entre l'école maternelle et le cours préparatoire. Nous pensions qu'un travail spécifique autour du langage oral pouvait avoir une influence sur le développement d'un langage plus complexe mais aussi l'établissement et l'appropriation des règles conversationnelles, des règles de vie... et ainsi aider l'enfant à *entrer dans la culture* (Bruner, 1993 ; Vygotski, 1997; Tozzi, 2001 ; Fortin, 2001 ; Bruner, 2002 ; Florin, 2002 ; Bautier, 2006 ; Astington, 2007 ; Brisset et Moureaux, 2011). Notre méthodologie utilisait différentes démarches s'inscrivant en partenariat entre la maîtresse de la classe, l'équipe pédagogique dans son ensemble et l'enseignante-chercheure. Nous avons développé, dans le cadre de cette recherche, une réflexion et des outils permettant l'établissement et l'appropriation de règles de vie en classe de façon à favoriser les apprentissages, en particulier du langage, et ainsi améliorer la continuité entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Ces préoccupations demeurent intactes. Ainsi au niveau local, la circulaire du 3 janvier 2012¹ « la liaison entre l'école maternelle et l'école élémentaire » dans une note de l'inspection Académique de l'Oise d'après le Préambule des programmes de 2008 rappelle la nécessité de « renforcer la continuité pédagogique entre les cycles et plus particulièrement entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Les équipes des écoles maternelles, élémentaires et primaires sont invitées à concevoir des actions concrètes qui pourront être inscrites dans le cadre du projet 2012/2015 dans la perspective d'assurer la mise en place du parcours personnalisé de l'élève ». Nationalement, le Programme d'enseignement de l'école maternelle² dans le BO du 2 mars 2015 la définit comme « une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants : elle travaille en concertation avec l'école élémentaire, plus particulièrement avec le cycle 2, pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages, un suivi individuel des enfants ».

Parallèlement, cette recherche n'est pas sans effet sur la réflexion que nous avons eue à l'époque avec les P.E. 2, en particulier sur la gestion des conflits, sujet de préoccupation récurrent dans les dires des stagiaires mais aussi en formation continue. Cette analyse de pratiques se faisait en binôme associant enseignant maître formateur et enseignante-chercheure à l'I.U.F.M. C'est donc ce double regard, à la fois dans la recherche et dans la formation (initiale et continue), que nous avons proposé lors du premier colloque. Aujourd'hui, la configuration a bien changé ; les étudiants de master 1 et 2 ont remplacé les

¹ http://www.ac-amiens.fr/uploads/media/01_circulaire_liaison_entre_l_ecole_maternelle_et_l_ecole_elementaire.pdf (consulté le 18 mai 2016)

² http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 18 mai 2016)

PE. Cependant ce type de formation aurait toujours sa place ; il existe en effet une formation « gestion des conflits » dans les cursus M1 et M2 Dans le bloc « contexte d'exercice du métier » (16 h de cours et 24 h de TD), « l'UE « tronc commun » vise à construire une culture commune et contribue au développement des compétences professionnelles à partir d'un questionnement progressif articulant les différents aspects professionnels et les différentes dimensions de la formation.

Des grands thèmes sont abordés mettant en avant divers points de vue et montrant la complexité des questions éducatives. Ces confrontations permettent de susciter la réflexion et la discussion. Enfin ce bloc relie une réflexion professionnelle à l'échelle du système éducatif dans son ensemble et des questions plus locales à l'échelle de la classe ou de l'établissement.

Cette UE traite de grandes questions concernant la posture et les gestes professionnels, les processus d'apprentissage, l'évaluation, la déontologie, la connaissance du système éducatif, la prise en compte de la diversité des publics et notamment des élèves à besoin éducatifs particuliers, le socle commun et son approche par compétences, la laïcité, la lutte contre les discriminations, l'égalité homme/femme, la conduite de classe et la prévention des violences scolaires, la santé et les addictions ». Les étudiants sont évalués par la rédaction d'un écrit réflexif et les sujets abordant la gestion de l'agressivité en classe sont fréquemment traités.

Par contre, quelques bémols à cet état de fait. Dans l'Oise, les maîtres-formateurs sont peu sollicités dans ces formations qui sont plutôt gérées par les DEA. Les propositions de formation continue ont été réduites à des stages pour les enseignants de toute petite section, les futurs directeurs ou les collègues de REP+. C'est d'autant plus dommage à notre avis qu'un thème comme l'agressivité pourrait tout à fait y trouver sa place. Cela met de côté la formation des autres statuts dans l'enseignement qui pourtant seraient très concernés par la gestion de l'agressivité. La formation à distance s'est développée (magistère) et là encore, un parcours sur le sujet pourrait être construit et proposé aux enseignants Mais au démarrage du magistère, les inspecteurs ont choisi des thèmes moins transversaux et plus en lien direct avec les nouveaux programmes. Mis à part ces bémols, nous avons le sentiment que la mise à distance de la formation entrainerait de toute façon beaucoup moins d'analyses réelles de pratiques et d'échanges directs entre collègues.

A l'époque du dispositif GERFO³, cette recherche s'est déroulée dans un premier temps au travers d'observations de situations de classe et d'entretiens individuels ou en petits groupes

³ Actuellement, un dispositif équivalent existe à la faculté d'Amiens : le G.R.I.F.E. (Groupe de réflexion et d'ingénierie pour la formation des enseignants), au sein duquel un groupe de recherche sur le jeu y est mis en place mais nous n'avons pas d'informations plus précises sur ce travail

avec les enfants d'une classe de moyenne section et grande section. Grâce aux entretiens, nous avons pu approcher plus précisément leurs représentations de l'agressivité (même si souvent ils ne connaissaient pas le mot en lui-même). Parallèlement, nous avons fait passer un questionnaire (en annexe 1) à des enseignants de maternelle venus à l'IUFM pour un stage de formation continue. Il portait sur leurs représentations de l'agressivité, de l'enfant agressif, de leurs actions possibles en tant qu'enseignant, de leur sentiment face à cette agressivité...

Enfin, un troisième temps de la recherche a été constitué par des pistes d'action en classe autour de deux domaines d'activités présents dans les *Instruction Officielles* de 2002 du cycle 1 : « le langage au cœur des apprentissages » et le « vivre ensemble » (le « devenir élève » dans les *Instructions Officielles* de 2008). Par ailleurs cette recherche entrait bien dans le cadre du *Socle commun de connaissances et de compétences* de 2006, que ce soit au niveau du pilier un : « la maîtrise de la langue française », que du pilier six : « l'acquisition des compétences sociales et civiques » mais également du pilier sept : « l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative ». Dans le nouveau *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015), cela concerne le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et le chapitre introductif « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ».

A l'époque, nous avons ainsi été amenées à développer différentes expressions de l'enfant : des dessins, des débats sur des situations vécues à l'école... que nous avons analysés (analyse très piagétienne, « clinique » dans son sens premier, c'est-à-dire au plus près des comportements et des paroles des personnes interrogées, ici les élèves. Nous avons ainsi conduit des relevés à l'aide d'une grille d'observation (annexe 2) et en interrogeant les enfants par l'intermédiaire d'un questionnaire (annexe 3) que nous avons bâtis. A la suite des observations directes dans les classes et d'entretiens dans les écoles concernées, nous avons observé, et catégorisé les comportements, les dessins, les réponses des enfants. Une stagiaire en formation initiale à l'IUFM avait choisi d'intégrer cette « expérience » au sein de son mémoire professionnel afin d'analyser sa pratique d'enseignante à travers le théâtre forum, autre moyen d'expression de l'enfant.

Le quatrième temps de cette recherche concernait les actions de formation que nous menions à l'I.U.F.M. Cela s'effectuait souvent par une analyse théorique mais aussi une analyse des pratiques. Ce dernier temps n'était pas à priori inclus dans notre recherche puisqu'il s'agissait avant tout de répondre à la requête d'une équipe pédagogique par rapport à une situation problématique vécue dans la pratique quotidienne de son métier. Par contre, il s'est vite avéré que cette réflexion commune menée pendant plusieurs années permettait d'élargir le débat et

de proposer des pistes d'actions envisageables en formation. Des circonscriptions, par ailleurs au courant de cette recherche, sont venues nous demander d'intervenir sur des stages ayant trait soit de manière globale à l'école maternelle, soit de manière plus ciblée à des situations de gestion de conflits.

2) Objectifs

Cette recherche a eu tout d'abord pour but de réfléchir à des pistes d'action permettant de prévenir et/ou de gérer des situations d'agressivité en classe. Mais elle a eu aussi pour objectif d'intégrer cette réflexion dans des actes de formation. Dans un premier temps, elle permettait de faire le point sur les représentations d'une part des enfants et d'autre part des adultes sur cette notion d'agressivité. Que représente-t-elle pour eux ? Comment la vivent-ils ? Pour les professionnels, quelles pratiques pédagogiques développent-ils ? Etc.

Dans un deuxième temps, nous avons abordé le champ des pratiques de classe avec une réflexion à la fois autour de nos pistes d'actions expérimentées et des leurs (présentes ou à venir). Cela permettait d'échanger sur un objet commun de réflexion et des outils possibles. Enfin, une analyse de pratiques pouvait venir compléter ce dispositif. Partant de situations vécues (souvent problématiques) en classe par l'enseignant stagiaire ou l'enseignant titulaire, elle permettait de travailler sur la nécessaire prise de conscience d'un certain nombre d'éléments devant améliorer leur gestion. Il ne s'agissait aucunement d'une « recette-miracle » mais au contraire d'une responsabilisation de l'enseignant par rapport à sa posture, à la relation qu'il développait, au climat de classe qu'il instaurait... bref d'un nécessaire travail de distanciation.

3) Organisation de la formation

Dans la mesure du possible, nous essayions d'intervenir en binôme (enseignante maître formatrice et enseignant-chercheur) car nous pensons que cela permet réellement d'élargir la réflexion. Notre perception est complémentaire. Nous avons choisi de croiser nos regards de la conception des objectifs à la revue de littérature, aux pistes d'action en classe et en formation, à la rédaction de différentes communications lors de colloques et enfin lors de l'élaboration de formations. Tout ce travail nous a aidées à étoffer nos propres représentations. Ce regard croisé a également permis une distanciation nécessaire à tout travail de réflexion sur les pratiques des autres (les enseignants) mais aussi des nôtres (formatrices à l'IUFM).

En général, après un recueil des représentations des stagiaires, nous abordions certaines notions particulières et auteurs ayant trait à ce sujet spécifique (la distinction entre agressivité

et violence, les différentes formes d'agressivité...) complété par un apport d'informations sur la construction de l'identité de l'enfant. Cela nous permettait d'avoir le même « langage » ensuite pour analyser et discuter des pistes d'actions proposées. Il était important d'avoir un vocabulaire et des connaissances communs sur la violence, l'agressivité de façon à étoffer la réflexion et d'assurer une cohérence au sein du groupe. De plus, cela permettait souvent de dynamiser le groupe autour de sujets parfois difficiles. Les stagiaires se plaçaient de ce fait souvent plus facilement dans une posture où ils réfléchissaient ensemble, analysaient leurs pratiques personnelles et réciproques... Selon le temps de formation, nous pouvions compléter par une présentation plus complète de la recherche, le résultat des observations faites en classe, l'analyse des entretiens des enfants, des enseignants, et des dessins. Enfin une dernière partie en forme d'échanges de pratiques autour d'outils particuliers (diapositives, albums, théâtre-forum) pouvait être proposée (deux exemples de séances autour d'albums en annexe 4)

4) Hypothèses

Les entretiens menés avec les élèves de 4-5 ans ainsi que les questionnaires passés auprès des enseignants nous donnaient accès aux représentations des uns et des autres. Une première hypothèse, liée à la formation de manière indirecte, concernait en effet l'éventuel décalage entre les représentations de chacun des protagonistes. Un acte vécu comme agressif par l'enseignant ne l'est pas forcément pour l'enfant et inversement. Or, au niveau de la formation, nous postulons qu'une prise de conscience par les enseignants de ce décalage devrait permettre d'améliorer la gestion de la classe (et des nécessaires conflits interpersonnels ou intrapersonnels). En effet, les entretiens montraient les représentations que les enfants de la classe avaient de l'agressivité. Ils nous donnaient des informations sur le ressenti que les élèves avaient d'eux-mêmes, de leurs camarades, des règles instaurées. En tant qu'éducateur, nous avons nos propres représentations des situations de classe ; ces entretiens et questionnaires nous livraient des informations particulières sur le comportement et le ressenti des élèves et des enseignants quant à ces situations. Du point de vue de l'enseignant, se posaient aussi des interrogations telles que : qu'attendent les enfants de l'adulte référent ? Quelles règles mettre en place et comment les faire respecter ? Peut-il y avoir punition et si oui, lesquelles et quel est leur impact ?

Une deuxième hypothèse était celle concernant les observations. En effet, la gestion quotidienne d'une classe ne permet que partiellement d'analyser les différentes interactions développées par les enfants entre eux et/ou avec l'enseignant (ainsi que les autres adultes

pouvant intervenir dans la classe comme par exemple l'A.T.S.E.M.). La communication d'informations sur les différents comportements adoptés (selon l'âge, le sexe, l'activité, le moment de la journée...) permettrait à l'enseignant d'étoffer sa réflexion sur sa gestion des situations (ainsi par exemple, avons-nous pu noter l'importance des actes agressifs lors des moments intermédiaires de rangement, de changement d'activité... ou la différenciation très marquée de différents types de comportements agressifs selon le sexe).

Une troisième hypothèse était celle relative à l'analyse de pratiques. Nous postulions qu'une prise de conscience des éléments inclus dans une situation permettrait de mieux analyser et ainsi de mieux gérer les situations vécues au sein de l'école. Nous n'avons cependant pas eu le temps et de ce fait l'opportunité de mesurer les effets de telles pratiques.

5) Évaluation

La difficulté la plus grande restait l'évaluation de nos actions de formation. Autant pouvions-nous évaluer, d'une manière plus ou moins précise, l'effet de nos pistes d'action en classe par les progrès des enfants en matière de langage et du « vivre ensemble », autant l'impact de nos actions de formation restait difficile à cerner. Une réflexion autour d'une nécessaire prise d'indices, d'un retour d'informations nous permettant d'affiner ce regard restait à mener.

6) Bilan

Il était constitué par une réflexion sur la place que doivent occuper l'observation et l'écoute de l'élève dans la gestion de l'agressivité. Nous savons que celle-ci est naturelle chez l'homme, en particulier chez l'enfant et nous ne voulions nullement entraver la liberté d'expression de l'enfant bien au contraire. Nous souhaitons qu'elle soit possible pour tous dans le respect de chacun. En tant qu'éducateur, nous savons aussi l'importance du « vivre ensemble » afin d'assurer une cohérence et une harmonie dans la classe puisque celles-ci posent souvent problème ou tout au moins question. Aujourd'hui, nous conserverions ce fil rouge autour de l'écoute et de l'observation de l'enfant. L'écouter et le regarder le plus précisément et objectivement possible afin de nous adapter au mieux à son comportement. Ce qu'il nous dit par son corps et les mots nous semblait et nous paraît toujours riche d'enseignement. Nous avons alors présenté des axes de travail nous paraissant toujours d'actualité : règles de vie en classe bien sûr mais aussi en cours de récréation (lieu très cité), développement du langage pour une mise en mots plus précise du vécu et des émotions. Nous avons, à l'époque, instauré des débats au sein des classes (puisque démarrée uniquement dans

une classe de maternelle, cette recherche s'est ensuite poursuivie au sein de toute les classes de cette école maternelle mais aussi au sein des 4 classes d'une école élémentaire). C'est dans ce but de développer une expertise de l'observation et de l'écoute que nous avons fait entrer cette recherche au sein de la formation (alors que, nous tenons à le rappeler, ce n'était pas l'objectif initial).

Les échanges de pratiques constituaient un des axes de la recherche et nous aidaient à construire avec les étudiants et les stagiaires une réflexion sur la gestion de classe, souvent au centre des préoccupations de tous. Un appel nouveau et très régulier des circonscriptions mises au courant de notre travail nous laissait à penser que cette réflexion n'était pas superflue. Le bilan de nos actions de formation restait un point à travailler puisque même si nous ressentions un intérêt des stagiaires pour ce thème, notre manière de l'aborder, la recherche que nous menions, nous ne pouvions pas évaluer réellement leurs influences au niveau de leurs pratiques. Cela a pu être fait de manière unique sur un mémoire professionnel mais d'une manière bien spécifique puisque objet de validation institutionnelle. Des retours d'actions de formation continue par des inspecteurs ont pu nous confirmer l'adhésion du plus grand nombre au contenu du stage et à sa forme mais nous n'avons pas eu l'occasion de pouvoir évaluer l'évolution des pratiques professionnelles, ce qui pourrait être fait par exemple dans le cadre de dispositifs de type stages filés. Ce qui ne nous semble pas à l'ordre du jour actuellement. Par contre, le dispositif présenté est toujours réalisable dans les classes de l'école maternelle et élémentaire. En maternelle, nous pourrions réfléchir au carnet de suivi de l'enfant et, dans tous les cycles, aux compétences pouvant être développées par un travail de ce type.

Cette réflexion induite par l'invitation à penser sur dix ans l'évolution d'une proposition pour un colloque nous a permis de réfléchir à ce qui nous était resté de cette aventure : dans un premier temps, une expérience de co-construction. Nous avons réussi à mutualiser un travail bibliographique et un travail pédagogique des recherches effectuées avec la constitution de banques de données comme des albums pouvant être utilisés en classe, de affiches, des diapositives pour les élèves, des ouvrages utiles pour la réflexion des enseignants... que nous avons pu ré-exploiter ensuite. Dans un deuxième temps, cela nous a permis de formaliser un peu mieux une expérience de co-intervention. Nous l'avons expérimentée depuis plusieurs années mais le fait d'avoir observé, écouté, construit ensemble des outils nous a aidées à penser autrement nos interventions en formation. Enfin dans un troisième temps, nous avons

pensé et fait vivre différemment dans cette expérience la polyvalence des intervenants. Le fait d'être un groupe de dix-huit personnes (enseignants, enseignants maître-formateurs, directeur d'école d'application, inspecteurs, conseillers pédagogiques, maître de conférences) et de travailler ensemble pendant plusieurs années sur le même projet nous a permis de confronter nos points de vue, nos réflexions, nos observations.

De ce fait, les prolongements ont été nombreux et variés. Au niveau de l'école maternelle, cela a donné lieu à un nouveau projet ayant comme axe l'expression et la gestion des émotions. Nous avons développé des animations pédagogiques dans différents lieux, créé des stages de formations continues de quatre semaines puis de trois semaines sur l'agressivité du jeune enfant, participé à différents colloques (Amiens, novembre 2003 ; Lyon, novembre 2004 ; Nantes, février 2005 ; Versailles, mars 2006 ; Beauvais, décembre 2006 ; Nantes, juin 2009 ; Paris, octobre 2009 ; Reims, mai 2010) et notre projet a été sélectionné dans le cadre du *Forum des enseignants innovants* à Roubaix en mars 2009.

Bibliographie

Astington Janet Wilde (1993). *Comment les enfants découvrent la pensée. La « théorie de l'esprit » chez l'enfant*. Paris : Retz, 2007.

Bautier Elisabeth (Equipe ESCOL sous la direction de). (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Brisset Christine et Moureaux Florence (mai 2011). « Comment permettre à des élèves de moyenne et grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions ». *Carrefours de l'éducation*. Hors série n°1, p. 51-69.

Brisset Christine et Moureaux Florence (mai 2010). *En quoi un travail autour des émotions peut aider des élèves de maternelle à développer des compétences langagières et sociales*, Colloque RIPSYDEVE. « Apprentissages et interactions sociales ». Université de Reims-Champagne Ardennes : Cédérom.

Brisset Christine et Moureaux Florence (octobre 2009). *Comment aider des élèves de maternelle à mieux s'exprimer et ainsi à mieux gérer les relations agressives*. 3^{ème} colloque FFPP (Fédération Française des psychologues et de la psychologie) « aux sources de la violence ». Palais de la Mutualité. Paris : Cédérom.

Brisset Christine, Hervet Sabine, Moureaux Florence (juin 2009). *Comment une recherche menée en grande section de maternelle de Beauvais devient support de réflexion et d'actions au sein de la classe et de formations continues auprès de personnels de l'éducation ?*. Colloque international « Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche. Réseau de Recherche en éducation et formation. Université de Nantes et IUFM des Pays de la Loire : Cédérom.

Brisset Christine et Moureaux Florence (2005). « Agressivité du jeune enfant. Quelle analyse en classe et en I.U.F.M. ? ». *5^{ème} colloque international Recherche(s) et formation « former des enseignants professionnels, savoirs et compétences »*. Nantes : Cédérom.

Brisset Christine (2004). « L'agressivité en classe. Quelles sont les représentations des enseignants ? ». *L'enfant et les limites* (Actes du colloque du 19 novembre 2003 de l'A.R.E.N. Association des rééducateurs de l'Éducation nationale). Amiens : C.R.D.P., p. 23-35.

Brisset Christine et Moureaux Florence (2004). « Comment gérer l'agressivité en classe de moyenne-grande section dans une Z.E.P. de Beauvais : réflexion commune entre une enseignante maître formatrice et une enseignante-chercheur ». *Colloque international « Chercheurs et praticiens dans la recherche »*. Lyon : Cédérom.

Bruner Jérôme (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F. 1993.

Bruner Jérôme (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Debarbieux Eric et Blaya Catherine (sous la dir.) (2001). *La violence en milieu scolaire. 3 - Dix approches en Europe*. Paris : E.S.F.

Debarbieux Eric et Blaya Catherine (sous la dir.) (2000). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : E.S.F.

Debarbieux Éric (2000). « La violence à l'école » in Van Zanten Agnès *L'école. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Debarbieux Eric et Blaya Catherine (sous la dir.) (1999). *La violence en milieu scolaire. 2 – Le désordre des choses*. Paris : E.S.F.

Debarbieux Éric (1990). *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Paris : E.S.F.

Defrance Bernard (1988). *La violence à l'école*. Paris : La Découverte et Syros, 2000. Paris : E.S.F., 2001.

Defrance Bernard (1993). *Sanctions et disciplines à l'école*. Paris : Syros.

Estrela Maria-Teresa (1992). *Autorité et discipline à l'école*. Paris : E.S.F.

Florin Agnès (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses, 2002.

Fortin Jacques (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Paris : Hachette Éducation.

Gaillard Bernard (2001). « Les insécurités à l'école : représentations et logiques des attaques du lien scolaire » in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2.

Gasparini Rachel (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset.

Houssaye Jean (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

Houssaye Jean (1999). « Autorité », in *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette, p. 59 – 72.

Houssaye Jean (1995). *Autorité ou éducation*. Paris : E.S.F.

Karli Pierre (1987). *L'homme agressif*. Paris : Odile Jacob.

Lapassade Georges (1993). *Guerre et paix dans la classe... la déviance scolaire*. Paris : Armand Colin.

Piloz Lucien (1999). *Maîtriser la violence à l'école. Prévention et traitement de la violence en milieu scolaire*. Bruxelles : de Boeck et Larcier.

Thirion Jean-François (1992). *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Tozzi Michel (coord. par) (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette.

Van Caneghem Denise (1978). *Agressivité et combativité*. Paris : P.U.F.

Van Rillaer Jacques (1975). *L'agressivité humaine*. Bruxelles : Dessart et Mardaga.

Vygotski Lev (1935). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.

Vivet Pascal et Defrance Bernard (2000). *Violences scolaires. Les enfants victimes de violence à l'école*. Paris : La découverte et Syros.

Watzlawik Pierre (1972). *Une logique de communication*. Paris : Le Seuil.

Annexes éventuelles

Annexe 1 : Le questionnaire aux enseignants (Brisset et Moureaux, 2004)

- 1) Pouvez-vous citer des exemples d'expressions d'agressivité que vous avez observés chez vos élèves (dans et en dehors de situations d'apprentissage) ?
- 2) Dans quels lieux ?
- 3) A quels moments ?
- 4) D'après vous, dans quelles situations ces expressions se manifestent-elles le plus fréquemment ? En particulier dans quelles situations d'apprentissage ?
- 5) Quels types d'enfants vous apparaissent manifester le plus souvent de l'agressivité ?
- 6) Pour chacun des exemples que vous avez cités, quelles explications pouvez-vous formuler ?
- 7) Quelles sont d'après vous les retombées sur les apprentissages ? Pourquoi ?
- 8) En quoi cela concerne-t-il l'enseignant ?

- 9) En fonction des situations évoquées, quelles sont les réponses qui vous paraissent les plus adaptées ?
10) Dans quels cas êtes-vous le plus démuni ?

Annexe 2 : La grille d'observation des enfants (Brisset et Moureaux, 2004)

Dans un 1^{er} temps : les 2 principales catégories d'agression

- 1) relations agressives de comportement :
- mordre
 - cracher
 - saisir
 - tirer
 - pousser
 - frapper
 - prendre vivement un objet
 - recherche d'un autre pair pour poursuivre l'agression
 - passage à une autre forme d'agression
- 2) relations agressives verbalement :
- utilisation de gros mots
 - insultes
 - moqueries, ricanements
 - plaisanteries
 - recherche d'un autre pair pour poursuivre l'agression verbale
 - passage à une autre forme d'agression

Dans un 2^{ème} temps : recherche de l'aboutissement de l'agression

- a. réponse neutre ou passive (soustraction à l'agression) :
- se soumet
 - s'en va
 - accepte la perte de l'objet
 - autre comportement
- b. réponse active (agressivité) :
- répond en miroir
 - répond agressivement d'une autre manière
 - refuse de donner l'objet
 - fait une colère
 - autre comportement
- c. évolution positive de l'agression :
- réconciliation physique
 - réconciliation verbale
 - recherche d'un tiers médiateur (adulte)
 - recherche d'un tiers médiateur (enfant)
 - autre

Annexe 3 : Le guide d'entretien aux enfants (Brisset et Moureaux, 2004)

1) Est-ce que tu sais ce que c'est qu'un enfant agressif ? L'agressivité ?
(Si non), comment tu appelles un enfant qui se bagarre ou qui prend l'objet d'un autre ou qui dit des gros mots, des insultes à un autre ?

- 2) Qu'est-ce que fait l'enfant agressif (ou reprendre le mot utilisé par l'enfant) ?
- 3) Est-ce que toi, tu te considères comme un enfant agressif (ou autre mot) ? Pourquoi ?
- 4) Connais-tu des enfants qui sont agressifs ? (prénom, fille-garçon, âge, classe, fratrie...)
- 5) A ton avis, est-ce que cela gêne pour apprendre des nouvelles choses (poser la question pour lui et pour les autres élèves, agressés et agresseurs) ?
- 6) Est-ce que le maître ou la maîtresse intervient (ou fait quelque chose) quand un enfant est agressif ? Qu'est-ce qu'il ou elle fait ?
- 7) Qu'est-ce que tu aimerais qu'il ou elle fasse ?
- 8) Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ?

Annexe 4 : Deux exemples de séances de classe autour d'un album

Séance 1 sur le thème : « la différence »

Exploitation de l'extrait de « silence la violence » : les chameaux⁴

Un groupe de six élèves de moyenne ou grande section

Objectifs :

- accepter la différence de l'autre, la sienne
- décrire une image
- mettre en mots ses sentiments et ceux des autres

Déroulement :

- 1) Lecture de la situation de départ "des chameaux se promènent, un dromadaire arrive".
Que va-t-il se passer? Dessin de l'idée émise
- 2) Présentation des propositions du livre (il est rejeté car différent ou accueilli)
- 3) Présentation à la classe avec les dessins pour support

- Séance 1 sur le thème : «La bagarre »

Exploitation de « La brouille » Claude Boujon⁵

Un groupe de six élèves de grande section

Déroulement :

- 1) Présentation du travail.

Recueil des représentations des enfants. Qu'est-ce qu'une bagarre ? Quand se bagarre-t-on ?
Chacun décrit une situation de conflit, puis la dessine (les dessins sont légendés)

- 2) Présentation de l'album « La brouille ». Connaissez-vous ce livre ? (à votre avis), que se passe-t-il ?
- 3) Début de la réalisation de l'affiche : le titre, photocopie de la couverture de l'album

⁴ Girardet Sylvie et Puig Rosado (1999). « Les chameaux et le dromadaire ». *Silence, la violence* / Paris : Hatier

⁵ Boujon Claude (1989). « La brouille ». Paris : L'école des loisirs