

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

La transmission d'une gestion autonome et bienveillante des
conflits auprès d'élèves de cycle 2.

Présenté par **PARAPONARIS Louise**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire

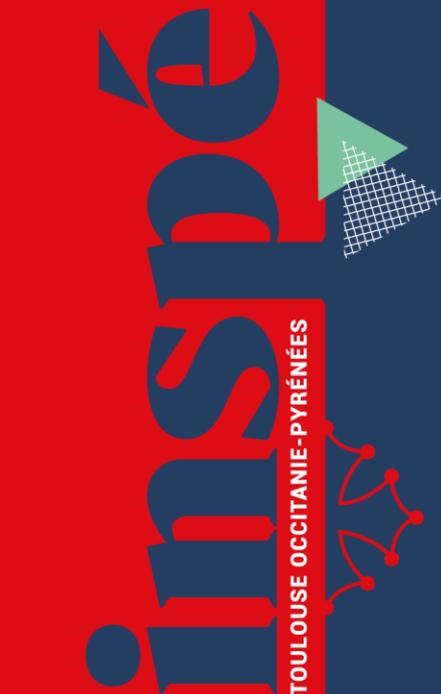
CASTAGNET LARS, Véronique

Professeure agrégée de l'Université en histoire et maître de conférences
en histoire moderne

Membres du jury de soutenance

Castagnet Lars, Véronique	Professeure agrégée et maître de conférences en histoire moderne
Stéphanie Maffre	Maître de conférences en histoire contemporaine

Soutenu le **16 / 06 / 2022**



ENSEIGNER

ÉDUCER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Louise PARAPONARIS

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

..... La transmission d'une gestion autonome et bienveillante des
..... conflits auprès d'élèves de cycle 2.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait àToulouse....., le ..04../..06../..2022

Signature de l'étudiant.e



Je tiens à remercier mes élèves pour avoir participé à ce travail de recherche. Je remercie également ma directrice de mémoire, madame Castagnet Lars, pour son aide dans la construction de ce mémoire. Je remercie également les formateurs de l'INSPE de Toulouse pour leur accompagnement tout au long de cette année de professeur des écoles stagiaire.

Introduction

« La violence est un conflit qui n'a pas trouvé d'autre issue » (Pain, 2001 : 48).

Selon Jacques Pain, le conflit, s'il n'est pas apaisé, peut se traduire en actes violents. Le terme de conflit, emprunté du latin *conflictus*, est défini par le dictionnaire de l'Académie française comme un « affrontement entre des personnes ou des groupes de personnes » ou comme un « antagonisme entre des forces contraires » (Dictionnaire de l'Académie française, s. d.). Le dictionnaire du Trésor de la Langue Française informatisé corrobore cette définition en évoquant un « choc, heurt se produisant lorsque des éléments, des forces antagonistes entrent en contact et cherchent à s'évincer réciproquement » (Trésor de la Langue Française Informatisé, 1994). La violence quant à elle, est l'exercice d'une « force exercée par une personne ou un groupe de personne pour soumettre, contraindre quelqu'un ou pour obtenir quelque chose » (CNRTL). Le dictionnaire ajoute que « faire violence, c'est agir sur quelqu'un en employant la force ou l'intimidation ». Selon Françoise Facy et Sixtine Henry, la violence peut être également définie par « toute façon d'agir sur quelqu'un ou de le faire agir contre sa volonté par force ou intimidation » (Benghabrit Remaoun, 1997 : 84). Nombre d'élèves n'ont pas d'autres moyens pour faire face à une situation déplaisante, frustrante ou injuste. La fréquente utilisation de la violence à l'école en témoigne, les petits conflits des élèves dégénèrent. Lors ses moyens de communication sont limités, un enfant peut avoir des difficultés à exprimer son opposition sans violence.

Mon attrait pour l'enseignement moral et civique se justifie par la transmission de valeurs civiques permettant l'acceptation des différences et de compétences favorisant le vivre-ensemble. Je considère primordial la sensibilisation à l'expression des émotions ainsi que la formation de l'esprit critique de chacun. Ce sont des moyens permettant de se construire en tant qu'individu sain, endiguant une utilisation compulsive de la violence. La compulsion est définie en psychopathologie comme une « tendance irrépressible à accomplir certains actes pour prévenir le sentiment d'angoisse qui naîtrait de leur non-accomplissement » (Trésor de la Langue Française Informatisé, 1994).

De plus, ayant moi-même connu la violence physique et morale, je sais comment cette expérience prédispose l'enfant victime à user de la violence comme moyen d'expression. Il s'agit d'un schéma qui perdure et ne peut pas toujours être enrayé par les familles. C'est à l'école d'éduquer équitablement à la bienveillance. Le dictionnaire de l'Académie Française définit cette notion comme un « sentiment qui porte à vouloir du bien à autrui ». Le philosophe Hutcheson, fondateur des Lumières écossaises, complète cette définition, selon lui, c'est « une affection qui vous porte à désirer le bonheur de notre prochain » (Cousin, 1847 : 149-150). Cette définition de la bienveillance s'oppose donc à celle de la violence comme moyen d'oppression.

Dans le but de ne pas sous-estimer les épreuves émotionnelles auxquelles les enfants sont confrontés dans et hors de l'école, il convient de leur fournir des clés adéquates pour y faire face. L'observation de la fréquente utilisation de la violence au sein de mon école, associée à la connaissance des élèves agresseurs – enfants manquant de solutions bienveillantes d'expression, souffrants de ne pas parvenir à témoigner le refus autrement que par les coups – justifient la nécessité d'une réaction pédagogique. L'école doit orchestrer cette construction. La multiplicité des recherches scientifiques sur la violence et le harcèlement scolaire témoigne d'une volonté générale de neutraliser les comportements néfastes des élèves, futurs citoyens.

Outre l'apprentissage des savoirs théoriques, l'école développe également les compétences relatives au vivre-ensemble. Dès l'entrée en maternelle, l'élève est sollicité en vue de modifier ses habitudes afin de passer d'un mode de vie individuel à un mode de vie collectif. Il évolue alors dans un environnement régi par des règles de vie faites de prescriptions, de permissions mais aussi d'interdictions. L'utilisation de la violence est absolument proscrite en milieu scolaire mais un interdit ne fait pas fonction d'apprentissage. Proscrire ne suffit pas à faire disparaître la violence de nos écoles.

Afin de constater une diminution des comportements violents à l'école, il est essentiel que les élèves développent des compétences civiques, d'expression, d'écoute et d'empathie. Les recherches de Danielle Jasmin fournissent des outils pertinents pour accompagner les enfants sur le chemin de l'autonomie et

de la bienveillance. Cette enseignante québécoise a développé le principe du « message clair » pour pallier aux limites rencontrées dans le cadre des conseils de coopération sur lesquels elle a longtemps travaillé. Cette méthode est fondée sur une reformulation du conflit, sur l'expression des émotions de la victime, puis sur la proposition d'une solution apportant réparation. Ainsi, l'utilisation du message clair nécessite un travail préalable concernant l'expression des émotions.

Selon la réalité scolaire observée, la récurrence des conflits entre élèves est quotidienne. Leurs désaccords, disputes et différends prennent une place importante dans la vie de la classe. Cela a pour conséquences de perturber le bien-être de chacun pourtant nécessaire aux apprentissages et à la mise en réussite de tous. Ainsi, un climat scolaire apaisé permettant aux élèves d'être entendu et compris n'est pas favorisé. En effet, aider les élèves à régler un conflit peut prendre un temps important si l'on souhaite permettre à chacun d'exprimer son point de vue. Le nombre de petits conflits quotidiens rend impossible à l'enseignant une attention individuelle accorder à chaque élève.

Dans mon école d'affectation, il n'y a pas de répartition de surveillance de récréation. Je suis systématiquement présente dans la cour en même temps que mes élèves et en compagnie des autres enseignants qui partagent le même créneau de récréation. La majorité des gestions de conflit se déroule donc dans cet espace partagé. Lorsque je juge cela nécessaire, j'isole les élèves en conflit dans un couloir attenant et très peu fréquenté afin de leur permettre de s'exprimer quant aux raisons ayant motivé leurs actes. Cependant, il arrive que certains conflits ne soient pas réglés dans la cour. Ainsi, lorsque nous remontons en classe, un temps de gestion du différend peut être à prévoir à l'écart du groupe-classe. Cela est nécessaire afin d'apaiser les tensions des élèves parfois en pleurs ou énervés, seulement cette désorganisation nuit à la concentration de tous au retour de la récréation. La mise en place d'un système efficace de gestion des conflits est alors opportune. Le message clair offre une solution pertinente car les élèves sont autonomes et responsables, le conflit est réglé sans la présence de l'adulte.

Le message clair est donc un outil de gestion des conflits adapté aux enfants par Danielle Jasmin. Il permet l'affirmation de soi et le développement de l'autonomie. Il entraîne ainsi les élèves à acquérir des compétences sociales leur permettant de vivre en harmonie avec les autres. En effet, l'élève apprend en contexte à exprimer ses émotions, à discerner ses besoins et à les communiquer sans jugements, ni blâmes. Tout au long de ce travail de recherche, une problématique guidera le raisonnement : de quelles manières, dans le cadre de l'Enseignement moral et civique, le message clair peut-il accroître l'autonomie des élèves en termes de gestion bienveillante de leurs conflits ?

Dans un premier temps, nous nous attacherons à faire état des directives officielles concernant le développement des compétences civiques des élèves au travers de l'étude des Bulletins officiels de l'Éducation nationale. Les apports des recherches en sciences sociales participant à comprendre et nuancer cette problématique seront ensuite exposées. Dans un deuxième temps, il sera question de contextualiser le terrain sur lequel s'ancre cette recherche ainsi que de renseigner la méthodologie de récolte des données. Pour finir, la troisième partie présentera et analysera les données recueillies. Avant de conclure, je détaillerai également les améliorations et ajustements qu'il conviendrait d'apporter.

I- Le cadre théorique

Dans cette première partie, nous nous pencherons d'abord sur les programmes de l'Éducation nationale. Ensuite, nous nous questionnerons sur les prérequis nécessaires à l'acquisition du message clair par les élèves. Enfin, un apport de connaissances sur les notions de conflit, de violence, d'agressivité sera développé.

a) Les programmes de l'Éducation nationale

Selon le référentiel de compétences du professorat et de l'éducation de juillet 2013, parallèlement à la transmission des valeurs républicaines d'égalité et de fraternité, l'enseignant doit aider ses élèves à développer leur « esprit critique » et à « respecter la pensée des autres » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013 : 3). C'est ainsi qu'il contribue à « assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires¹ » (*Ibid.* : 4).

L'évolution de la prise en compte des émotions par les Bulletins officiels est illustrée par le décalage entre les programmes de 2008 et ceux de 2020. Il est frappant de souligner que le terme d'émotion ne figurait que neuf fois tout au long du document relatant les programmes des trois cycles de l'école primaire (Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 2008) contre vingt-quatre fois pour les programmes de cycle 2 et vingt-et-une fois dans ceux de cycle 3 en 2020. Les derniers Bulletins insistent donc sur la nécessité d'éduquer les élèves à l'expression de leurs émotions tout au long des trois cycles.

Le troisième domaine de ce socle commun, du fait qu'il concerne « la formation de la personne et du citoyen » est empli de cette préoccupation. Au cycle 2, l'une de ses trois finalités n'est autre que « respecter autrui » (Eduscol, 2020b : 5). L'élève est « sensibilisé à une culture du jugement moral » (*Ibid.*) qui lui permet « d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements » (*Ibid.*). Concernant le cycle 3, il affirme également que « tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts » (Eduscol, 2020c : 6).

Les domaines 1 (« Les langages pour penser et communiquer »), 3 (« La formation de la personne et du citoyen ») et 5 (« Les représentations du monde et l'activité humaine ») réfèrent également aux émotions. Nous pouvons y lire les propos suivants : « [les élèves] communiquent aux autres des sentiments ou

¹ Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen.

des émotions par la réalisation d'actions gymniques ou acrobatiques, de représentations à visée expressive, artistique, esthétique » (*Ibid.*). Ainsi, les émotions s'expriment aussi par le corps et peuvent être éprouvées lorsque nous observons les autres danser.

Deux pôles se dégagent des programmes d'enseignement morale et civique des cycle 2 et 3 de Juillet 2020. Ils concernent, d'une part, l'individu pour lui-même et, d'autre part, sa confrontation aux autres, à l'altérité. Par conséquent, les programmes soulignent l'importance d'« identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments » (Eduscol, 2020b : 41 ; Eduscol, 2020c : 61). Cette mention rejoint la « Culture de la sensibilité » et s'applique aux compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4 (Eduscol, 2020b : 41 ; Eduscol, 2020c : 61). Tout d'abord, pour communiquer, un travail sur le vocabulaire est exigé aux cycles 2 et 3 en éducation morale et civile : « Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotion » (Eduscol, 2020b : 43 ; Eduscol, 2020c : 63) et « Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression » (Eduscol, 2020b : 42 ; Eduscol, 2020c : 62). Les élèves sont, au cycle 2, sollicités en vue de « Connaî[tre] et reconnaî[tre] des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie) » (Eduscol, 2020b : 43).

La communication des émotions est fréquemment évoquée en lien avec les activités artistiques. Elle s'enrichit au travers des dynamiques de création et de compréhension d'œuvres d'art. Ainsi, l'élève de cycle 2 est sollicité en vue d' « exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences » (*Ibid.* : 32) en éducation musicale – d' « exprimer des émotions individuelles ou collectives, [aboutissant à] l'affirmation de soi » (*Ibid.* : 19) en arts plastiques – ou encore de développer « [sa] motricité, [et son] langage corporel et apprennent à verbaliser les émotions ressenties » (*Ibid.* : 35) en éducation physique et sportive. Ce travail approfondi sur l'expression des émotions aboutit au cycle 3 à la capacité de « partage d'émotions, de sentiments » (*Ibid.* : 12) en français et plus largement, à la « maîtris[e] [de] ses émotion » (*Ibid.* : 58) et au « développe[ment] de l'empathie » (*Ibid.* : 59) en éducation physique et sportive.

La confrontation de l'élève à l'altérité est un thème largement explicité par les nouveaux programmes de l'enseignement civique et moral des cycles 2 et 3. Ils s'accordent sur l'importance du « respect d'autrui ». Cette dimension se matérialise par les inférences suivantes : « Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments » – « Être capable d'écoute et d'empathie » – « Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres » – « Accepter et respecter les différences » (Eduscol, 2020b : 42 ; Eduscol, 2020c : 62). Le but de ces compétences est de « lutter contre toute atteinte à la personne d'autrui » (Eduscol, 2020b : 42 ; Eduscol, 2020c : 62) par l'« apprentissage de comportements citoyens pour respecter les autres, refuser les discriminations » afin d'« être capable de coopérer [...] et se sentir membre d'une collectivité » (Eduscol, 2020b : 41 ; Eduscol, 2020c : 61).

Ces aptitudes, bien que développées aux cycles 2 et 3, sont amorcées dès le cycle 1. L'enseignant y « développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » (Eduscol, 2020a : 6). Ainsi, les élèves « apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions » (*Ibid.* : 16). L'un des enjeux majeurs du cycle 1 est de « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (*Ibid.* : 6). L'enseignant est donc attentif « à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager » (*Ibid.*). Il ne faut donc pas attendre le deuxième cycle pour amorcer chez les élèves « une première sensibilité aux expériences morales » (*Ibid.*).

Au fil des trois cycles, les programmes proposent l'appui de la littérature jeunesse comme outil facilitant la compréhension et l'illustration des émotions. Dès la maternelle, « Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent » (*Ibid.*), permettent l'identification des élèves aux personnages et assurent une distance émotionnelle suffisante. Au cycle 2, l'expression des émotions se nourrit de « la lecture de contes et de la découverte de mythes fondateurs pour permettre à l'élève de prêter attention à ses émotions et parvenir à les exprimer [...] » (Eduscol, 2020b : 31).

La fréquence d'apparition d'occurrences relatives aux émotions dans les programmes fait de leur maîtrise l'un des enjeux de la construction du citoyen

par l'école. Les Bulletins officiels reconnaissent l'importance du rôle des émotions dans la régulation des relations sociales. Ainsi :

« les individus adapteraient alors leur comportement en relation avec les émotions qu'ils perçoivent chez autrui. Exprimer ses émotions et savoir reconnaître les émotions éprouvées par les autres serait ainsi indispensable pour la qualité des relations interindividuelles » (Eduscol, 2015 : 3).

b) L'expression des émotions, un prérequis au message clair

Savoir exprimer ses émotions est un prérequis à l'utilisation du message clair dans la résolution de conflit. Bien que longtemps délaissé au profit de la raison, les recherches sur les émotions se multiplient depuis les années 1990, et représentent actuellement un vaste champ de travail. De nombreuses études démontrent l'influence des émotions sur le développement psychomoteur, sur le bien-être psychologique mais aussi sur la création de conduites sociales adaptées et bien sûr, sur les apprentissages (Lafortune, Doudin, Pons, Hancock, 2005 ; Tartar-Goddet, 2006 ; Pain, 2001). Les auteurs du livre *Les émotions à l'école* (Lafortune, Doudin, Pons, Hancock, 2005) définissent le terme d' « émotion » comme constitutives de toute pensée. D'après eux, les émotions ne sont donc pas opposées à la raison ou à la pensée, elles imposent seulement un prisme qui modifie notre rapport au monde.

Ces chercheurs en sciences de l'éducation décrivent le concept de compétence émotionnelle. Cette compétence s'amorce par la conscience de ses propres états émotifs impliquant d'être clairvoyant sur ce que l'on ressent et sur les raisons à l'origine du phénomène. Dans un second temps, il est aussi question de reconnaître et comprendre l'émotion de l'autre. Il est même question d'apprendre à anticiper les répercussions possibles de son propre état émotionnel sur celui des autres (Lafortune, Doudin, Pons, Hancock, 2005). Le développement de l'intelligence émotionnelle favorise les aptitudes sociales et civiques. De plus, la capacité à utiliser correctement le vocabulaire associé aux émotions garantit une meilleure communication des émotions ressenties

(Dèbre, 2016) Cela n'est pas seulement utile à celui qui reçoit l'information mais aussi à celui qui l'émet.

D'autre part, selon les recherches de Danielle Goleman, cette forme d'intelligence a une répercussion sur la « flexibilité cognitive, la planification et la résolution de problème » (Dèbre, 2016 : 13). Les auteurs de *Les émotions à l'école* abondent dans ce sens en affirmant que « les émotions sont liées aux processus cognitifs » (Lafortune, Doudin, Pons, Hancock, 2005 : 111) Les émotions se répercutent alors sur l'apprentissage scolaire et peuvent freiner les acquisitions. Antonio Damasio, professeur de neuroscience et de psychologie, a montré que les émotions sont étroitement liées à des processus comportementaux et cognitifs, tels que la mémoire, l'apprentissage, les comportements motivés, les interactions sociales, le raisonnement et la prise de décision (Damasio, 2009). Ses expériences ont démontré que les émotions éprouvées par les élèves peuvent perturber leur concentration ou l'acquisition de savoirs. Il est intéressant de souligner que le mot « émotion » emprunté au latin *motio* signifie « mouvement, trouble » (Cnrtl, 2012). Cette définition souligne le changement d'état qui s'opère lorsque l'on ressent une émotion.

c) Le conflit, l'agressivité, la violence : les apports de la recherche

Les élèves doivent à l'école, comme dans la société, respecter de nombreuses règles et principes comme le respect de l'autre et de soi-même. D'après Jacques Fortin, l'éducateur :

« doit permettre à l'enfant de trouver en lui, et avec l'appui de son environnement, les ressources, autrement dit les compétences nécessaires pour faire face aux diverses situations de la vie quotidienne, faites de joies, de plaisirs, mais aussi de frustrations, de difficultés et d'interdits » (Dèbre, 2016 : 10).

Pour que ce travail contribue à la construction du citoyen, il faut que les compétences acquises deviennent de réelles capacités sociales et ainsi franchissent les murs des écoles. Elles doivent donc être utilisées, transférées à des situations nouvelles et extrascolaires. La collaboration de tous les acteurs

de la communauté éducative autour du développement de l'intelligence émotionnelle des élèves favorise l'acquisition des compétences sociales.

L'assimilation de cette compétence par les élèves est synonyme de maîtrise de soi. Elle fournit de ce fait une entrée conduisant à lutter contre la violence à l'école. En effet, selon Henri Laborit le conflit est intimement lié à l'émotion (Laborit, 1976). Elle précède, motive le conflit. Cependant, la situation conflictuelle fait également naître des émotions particulières, de peur, de colère, de tristesse. La situation de conflit est cernée d'émotions.

Afin de définir le conflit, il est important de distinguer conflit et agressivité. Selon Édith Tartar-Goddet, les enfants débordent d'une « agressivité naturelle ou violence naturelle » (Tartar-Goddet, 2006 : 64) et la violence est définie comme « le passage à l'acte de l'agressivité » (*Ibid*). Celle-ci se traduit en gestes, en paroles, en attitudes qui peuvent être motivés par deux buts distincts. Cette agressivité peut servir l'individu quand elle lui permet de s'adapter à une situation. Dans un autre cas, cette agressivité peut témoigner d'un mal-être de la personne qui veut alors faire réagir son entourage. Selon les mots de Paloma Petit, c'est à ce moment-là que « l'agressivité naturelle se transforme en agressivité, [appelée] agressivité contrainte pour la différencier de l'agressivité naturelle, puis en violence » (Petit, 2017 : 5). L'agressivité est définie comme une « tendance ou [un] ensemble de tendances qui s'actualisent dans des conduites réelles ou fantasmées, celle-ci visant à nuire à autrui, [à] le détruire, le contraindre, l'humilier » (CNRTL, 1967). L'agressivité conduit au témoignage d'une opposition, d'un refus de se soumettre alors que la violence a été précédemment définie comme une « force exercée [...] pour soumettre, contraindre quelqu'un ou pour obtenir quelque chose » (CNRTL). Selon Édith Tartar-Goddet, cette agressivité, cette contrainte fait partie intégrante des relations humaines (Tartar-Goddet, 2006). Elle doit pouvoir s'exprimer de « manière socialement acceptable et stimuler les échanges. [...] Cependant, l'agressivité peut, au cours de certaines circonstances, se transformer en violence » (Tartar-Goddet, 2006 : 13).

L'ouvrage d'Henri Laborit *Éloge de la fuite* questionne les réactions humaines face au conflit. Il en distingue trois types : se soumettre, être violent et fuir

(Laborit, 1976 : 67). Ce sont là des réflexes non productifs, aucun n'apporte de solution, en définitive, ce sont trois manières de fuir. Cette typologie fait écho à la définition du neuroscientifique Antonio R. Damasio, selon laquelle les émotions font partie de « dispositifs bio régulateurs dont nous sommes équipés pour survivre » (Damasio, 2009 : 14). Selon les recherches de Jacques Pain – fondateur du secteur de recherche « Crise, école, terrains sensibles » travaillant sur les alternatives au conflit – « la violence est un conflit qui n'a pas trouvé d'autre issue » (Pain, 2001 : 48). Il est donc nécessaire de donner des outils aux élèves afin de leur permettre de réagir autrement. Ce professeur en sciences de l'éducation écrit qu'il faut : « savoir dire « non », mettre des limites, de la structure, et savoir exprimer sa colère pour faire entendre ses besoins sans violence, pour prendre sa place sans s'écraser » (Pain, 2001 : 54). Nous constatons qu'il est ici également question de sortir de la dualité, évoquée par Henri Laborit, être violent ou se soumettre.

L'étude de Suzanne Heughebaert et Mireille Maricq étaye ce propos en mettant en lumière neuf raisons ou situations pouvant amener un élève à être violent (Heughebaert, Maricq, 2012 : 21-23). Les causes de violence exposées sont : le non-respect des rythmes de développement et besoins fondamentaux de l'enfant, le manque de confiance en soi, une mauvaise endurance relative à la concentration, le manque de centres d'intérêts (ou au contraire une très forte spécialisation dans un domaine l'empêchant de découvrir, de s'intéresser à autre chose), l'absence de construction de repères relationnels lui permettant de vivre en collectivité, l'absence de limites et d'interdits structurants, l'absence de repères concernant son histoire ou l'histoire de ceux qui l'entourent, l'absence de discernement entre la vie et la mort, l'absence de discernement entre la fiction et la réalité (visionnage de jeux vidéo ou d'images télévisées choquantes, inadaptées). Nombre de ces raisons se définissent par un manque ou une absence. Un manque de confiance, une absence de repères, de discernements. Lorsque l'enfant manque de ressources pour vivre avec les autres et communiquer ses besoins, celui-ci vit alors une insécurité qui s'exprime avec violence.

d) Éduquer les élèves à la communication bienveillante

Ces chercheuses démontrent ainsi l'importance d'un cadre structurant et respectueux des besoins fondamentaux des enfants, son absence pouvant se traduire en réactions violentes. Ces dernières ne concernent pas uniquement des actes ou des gestes mais peuvent également s'exprimer en mots. Jean Bernadaux affirme qu' :

« il y a un langage de la violence, [...] un langage qui juge, dévalorise, nie l'existence de l'autre, méconnaît toute émotion. [...] Il y a un langage de la non-violence, celui qui écoute et qui partage des émotions, qui exprime des besoins » (Bernadaux, 1999 : 35).

En effet, le stade de violence défini en amont par Édith Tartar-Goddet empêche le dialogue et l'échange (Tartar-Goddet, 2006). Par ses propos, Jean Bernadaux introduit ici les fondements de la communication non violente (CNV). La communication non-violente est un concept développé par Marshall B. Rosenberg. Selon lui, le respect des besoins de chacun est primordial et tout être humain est naturellement capable de montrer de la bienveillance envers ses propres besoins et envers ceux des autres (Rosenberg, 2016). Pour Marshall B. Rosenberg la communication non-violente, aussi appelée « communication créative » ou « communication empathique » est définie comme :

« un mode de communication – d'expression et d'écoute – qui favorise l'élan du cœur et nous relie à nous-mêmes et aux autres, laissant libre cours à notre bienveillance naturelle. [...] Elles nous engagent à reconsidérer la façon dont nous nous exprimons et dont nous entendons l'autre. [...] Dans tout échange, nous sommes à l'écoute de nos besoins les plus profonds et de ceux de l'autre » (*Ibid.* : 19).

Pour parvenir à contrôler sa parole pour dire sans blesser, chacun doit savoir réguler ses émotions et identifier ses besoins. De plus, il est également question d'apprendre à écouter l'autre pour mieux le comprendre. D'un côté, cela concourt au développement de l'affirmation de soi et, de l'autre, à la capacité d'écoute et d'empathie. Ce processus écarte donc toutes possibilités de nuire à l'autre lors d'une communication.

Cette communication bienveillante est donc nécessaire à la gestion non-violente des conflits. La méthode du message clair est ancrée dans la mouvance des pédagogues Freinet. Comme définie en amont, elle se nourrit entre autres des principes de la communication non-violente. Danielle Jasmin a donc adapté les travaux de Thomas Gordon sur l'écoute active afin d'en ouvrir l'accès aux enfants. Sylvain Connac, docteur en Sciences de l'Éducation et chercheur en pédagogie coopérative, présente le message clair comme étant une « petite formulation verbale entre deux personnes en conflit » (Connac, 2015 : 29). Selon lui, un conflit se compose d' « une victime qui se reconnaît comme ayant subi une souffrance et un persécuteur identifié par la victime comme étant la source du malaise » (*Ibid.* : 26). Ainsi, le message clair permet de se concentrer sur les solutions plutôt que sur les causes du conflit (*Ibid.* : 26). Les enfants ne cherchent pas « le pourquoi de ce qui les oppose » mais orientent « leur discussion vers des idées qui pourraient résoudre le différend » (*Ibid.* : 30). L'intérêt du message clair est « [qu'] il prépare des adultes en mesure de pouvoir faire face à l'adversité sans se dénigrer ou chercher à détruire l'autre » (*Ibid.* : 32). Le message clair fait du conflit une opportunité d'apprentissage pour les élèves. Lafortune, Doudin, Pons et Hancock plaident pour que :

« les expériences scolaires soient l'un des supports privilégiés de l'éducation à la citoyenneté, de la construction de concepts liés au vivre-ensemble, concepts nombreux et riches de significations et de potentialités d'action » (Lafortune, Doudin, Pons, Hancock, 2005 : 94).

Afin d'acquérir des compétences sociales émanant de situations concrètes, vécues par les élèves, l'équipe éducative peut se saisir des conflits de cour de récréation pour faire réfléchir les élèves sur la notion de conflit. Elle œuvrera ainsi pour la valorisation du vivre-ensemble au sein de l'école.

e) La cour de récréation : un espace de socialisation pour les élèves

Dans la conclusion de l'ouvrage dirigé par Caroline Barrera – livre regroupant des recherches complémentaires centrées sur l'espace de la cour de récréation et comblant ainsi un vide historiographique sur le sujet – Antoine

Prost, en charge de la conclusion de l'ouvrage (Barrera, 2016 : 138-142), écrit que cet espace est loin d'être « un objet d'étude marginal ou insignifiant au contraire : il est central » (*Ibid.* : 138). La cour de récréation en tant que lieu de socialisation entre pairs attire progressivement l'attention des chercheurs. En effet, une étude des conflits des élèves ne peut se cantonner à la salle de classe puisque la cour de récréation concentre la majorité de leurs conflits.

Julie Delalande est une doctorante en anthropologie ayant contribué à cet ouvrage intitulé *La cour de récréation*. Elle met en lumière, dans sa partie nommée « Par quoi la récréation est-elle menacée ? Représentations d'adultes, pratiques enfantines » (*Ibid.* : 112-117), les précautions prises par les adultes pour réduire les incidents qui se produisent dans la cour. Dans une société de plus en plus « sécuritaire » (Condette, 2016 : 7), les équipes éducatives « ne supporte[nt] plus les incivilités, les incidents et les violences » (*Ibid.*). Ce n'est pas par la transmission d'une communication bienveillante qu'ils agissent mais par la suppression des aménagements jugés dangereux. Le « vide ludique » (*Ibid.*) des cours de récréation ajouté à des contraintes de déplacement et des interdictions diverses engendrent un détournement du mobilier et des espaces restants. Alors, selon les mots de Julie Delalande, les collégiens « s'adaptent, s'opposent, résistent [et bricolent] des objets composites (balles en papier, fouets avec les branches épineuses) » (Barrera, 2016 : 119-120). Il est fréquent d'observer, dans la cour de récréation ou ailleurs, les enfants détourner le matériel qu'ils ont à disposition. Quand un jeu est abîmé ou n'est plus complet, les enfants en détournent le fonctionnement premier pour en créer un nouveau. De plus, plusieurs jeux dans le même état peuvent alors être combinés. J'ai pu également observer ce phénomène en présence d'élèves saisissant des jeux ou plus largement des activités trop faciles pour eux ou plus de leur âge.

La gestion de la cour de récréation est également au cœur du projet pilote mené par une équipe de chercheurs de l'Université de Mons (Belgique). Willy Lahaye, Bruno Humbeeck et Frédéric Hardy ont élaboré en 2011 un dispositif centré sur la cour de récréation permettant une diminution de la violence dans les écoles. Cette méthode de prévention de la violence et du harcèlement scolaire mêle les concepts vus précédemment (éducation à la communication non-violente, utilisation du message clair, expression quotidienne des

émotions) à une réorganisation spatiale de la cour. Le harcèlement est défini par le site du Ministère de l'Éducation nationale comme « une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. Cette violence se retrouve aussi au sein de l'école. Elle est le fait d'un ou de plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre » (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2021b). Ce projet part d'un constat, « les cours de récréation sont le théâtre de nombreuses violences. Mais elles sont surpeuplées, et pour les enseignants, littéralement impossibles à surveiller » (Mouton, 2013 : 5).

En effet, les élèves utilisent un même espace avec des activités très différentes. Certains courent, d'autres jouent au ballon ou discutent assis au milieu de la cour, d'autres encore se déplacent collectivement en une grande chaîne humaine. Cette variété des pratiques de jeux couplée avec l'exiguïté des cours de récréation a donc mené les chercheurs à diviser l'espace en zones distinctes, chacune dédiée à une activité. Après leurs observations, trois différentes zones ont été dégagées. Une zone supplémentaire est ajoutée pour les élèves de maternelle. Une partie importante de leur travail porte sur la simplification des règles de sécurité et des interdictions à l'école, permettant ainsi aux élèves de mieux les comprendre pour mieux les appliquer. Cette lisibilité des règles se retrouve ici puisque les différentes zones sont distinguées par un code couleur et régies par des prescriptions simples : « ici, tu peux courir avec un ballon, là tu peux courir sans ballon, et là-bas, tu ne peux pas courir du tout » (Mouton, 2013 : 10). Cette réorganisation de l'espace ainsi qu'une identification simplifiée des différentes zones délimitées ont permis des « résultats [...] spectaculaires » (*Ibid.* : 7) et selon Bruno Humbeeck : « Les enfants acceptent très facilement ces règles et les sanctions qui en découlent s'ils ne les respectent pas. Rien qu'avec ce procédé très simple, nous avons constaté que la violence diminuait de 60% » (*Ibid.*). Willy Lahaye, Bruno Humbeeck et Frédéric Hardy ont par la suite expérimenté ce dispositif dans 28 écoles belges.

f) Œuvrer contre la violence, un enjeu du climat scolaire

Par ailleurs, cette étude souligne que la violence scolaire n'a pas seulement des effets négatifs pour la victime, mais affecte également les auteurs et tous les autres élèves. Les actes de violence créent une atmosphère peu propice à une scolarité épanouissante (*Ibid.* : 12). Seulement, soigner le climat scolaire est essentiel pour favoriser l'apprentissage. L'aménagement de la cour de récréation est un des leviers d'amélioration du climat scolaire défini par le Ministère de l'Éducation nationale.

La notion de climat scolaire renvoie à la « qualité de vie à l'école » selon le site du Ministère de l'Éducation nationale (2021a). Ce dernier dégage six leviers caractéristiques du climat scolaire : l'environnement physique, la relation de confiance créée avec les familles, le sentiment d'appartenance, la sécurité, la réaction face aux comportements à risque et la qualité des relations entre les personnes, élèves et membres de la communauté éducative (*Ibid.*). L'inaction face à l'utilisation de la violence est donc incompatible avec un climat scolaire positif. Cependant, cette démarche va plus loin, « il ne s'agit pas seulement de lutter contre les violences, mais aussi de faire de chaque établissement un endroit sûr où chacune et chacun puissent se construire sereinement » (*Ibid.*). L'article « Climat scolaire et prévention des violences » du Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports (2021a) expose sept axes d'amélioration du climat scolaire. Parmi eux, cinq sont directement en lien avec la gestion bienveillante des conflits : la justice en milieu scolaire (le partage de règles communes et équitables), la prévention et la gestion des violences et du harcèlement par la gestion anticipée des conflits et des discriminations et la qualité de vie et le bien-être à l'école renvoient aux réflexions entreprises sur les relations interpersonnelles, les moyens mis en place pour que les élèves puissent s'exprimer. De plus, l'article soutient l'importance de stratégies d'équipe engagées dans la qualité du climat scolaire ainsi que la présence d'enseignements respectueux du développement des élèves. Ces points témoignent de l'intérêt d'une politique commune concernant le traitement et la prévention des conflits.

En effet, veiller à la cohérence des pratiques enseignantes au sein du même cycle mais également intercycle est primordiale. Réfléchir en conseil d'école sur les sanctions, la façon de répondre à la violence et au conflit, mais aussi plus largement à la progressivité des apprentissages en enseignement moral et civique participe à l'amélioration du climat scolaire. Selon le site du Ministère de l'Éducation nationale, cette constance des actions permet aux élèves d'acquérir de façon progressive les compétences relationnelles nécessaires aux *vivre ensemble*. L'observatoire international des maires sur le vivre ensemble définit cette notion :

« Le Vivre ensemble [est] un processus dynamique que tous les acteurs mettent en place pour favoriser l'inclusion, ainsi que le sentiment de sécurité et d'appartenance. Faire la promotion du Vivre ensemble c'est reconnaître et respecter toutes formes de diversité, lutter contre la discrimination et faciliter la cohabitation harmonieuse » (Observatoire international des maires sur le vivre ensemble, 2018).

Engagés dans la qualité du vivre ensemble, il serait pertinent d'en débattre avec tous les acteurs de la communauté éducative. Les conflits réglés lors des accueils du matin et du soir ainsi qu'au moment des pauses méridiennes sont nombreux, il est donc important que la réponse apportée soit en cohérence avec les pratiques enseignantes. De plus, la connaissance des outils fournis à leurs enfants permettrait aux familles de réinvestir ces moyens d'action hors des murs de l'école.

g) La médiation entre pairs pour régler les conflits

Le second axe du projet de Willy Lahaye, Bruno Humbeeck et Frédéric Hardy, se concentre sur la médiation des conflits par l'enseignant. Selon Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, fondateur de l'Association de Médiation Lyonnaise (AML) :

La médiation est un processus coopératif qui facilite la résolution non violente d'un conflit ou le prévient par l'intermédiaire d'un tiers appelé médiateur. Les médiateurs aident les médians à communiquer et à

rechercher une issue constructive au désaccord. En surmontant ses désaccords, on s'efforce de construire de nouvelles relations, de nouvelles solidarités, en un mot de « reconstruire le lien social » (Bonafé-Schmitt, 2000 : 4).

Suite à un conflit, l'enseignant fait appel à tous les élèves de la classe car la violence scolaire a des répercussions sur tous au travers du climat scolaire. Cette méthode permet d'ailleurs à l'enseignant d'agir sur son climat de classe, en réagissant aux situations de conflit, il restaure ainsi les conditions optimales d'apprentissage pour ses élèves. Pour les chercheurs, la médiation permet de soustraire la punition qui selon eux ne résout rien. Par ce procédé, le sentiment d'appartenance des élèves qui réfléchissent et apprennent ensemble, se consolide. Les résultats de ce projet sont, selon ce second axe, également positifs. D'après les auteurs :

« Les résultats sont ici aussi impressionnants, tant du côté des enfants que des enseignants. Ces derniers, en retrouvant un climat plus serein [...]. Il y a eu aussi un effet surprenant et inattendu. Des parents nous ont rapporté que leurs enfants ont importé cette pratique dans leur famille. Ils font de la médiation pour résoudre les conflits avec les frères et sœurs » (Mouton, 2013 : 15).

Nous retrouvons ici l'exemple d'une communication de qualité entre l'école et les familles. Celle-ci permet une cohérence des actions pour les enfants qui alors transposent hors les murs les connaissances acquises à l'école.

Une autre médiation bien connue est celle gérée par les pairs. Ida Naprous est à l'initiative d'un projet au collège Anne-Frank (Paris, 11^e) débuté en 2004. Cette professeure d'éducation civique a mis en place chaque semaine des ateliers afin de former progressivement les collégiens à la médiation par les pairs. Cette forme de médiation implique que les médiateurs soient les élèves, le recours à l'adulte devient donc inutile. Ces élèves aident leurs camarades à coopérer dans la recherche d'un compromis, ils utilisent ainsi leurs capacités de communication. Ce procédé s'appuie sur une certaine vision du conflit. Ce dernier est inhérent à la vie sociale de tous les individus, il n'est ni bien, ni mal, seulement l'expression de besoins ou de valeurs divergentes.

La médiation par les pairs, puisqu'elle s'affranchit de l'adulte, illustre bien les propos de Patrick Rayou - professeur de Sciences sociales ayant enquêté sur les lycéens puis sur les écoliers à la fin des années 1990. Selon lui, les écoliers forment une « société de cour » (Lalande, 2007 : 673). L'école est une organisation sociale au sein de laquelle les élèves apprennent des uns et des autres et développent ainsi leurs compétences sociales. Les outils de gestion des conflits rencontrés lors de cet exposé tels que l'expression des émotions, la communication non-violente, le message clair, la médiation par les pairs rendent l'élève autonome et le placent au centre de ses apprentissages.

Cette première partie théorique apporte différentes connaissances permettant d'approcher la notion de conflit et celle de violence dans le milieu scolaire. L'importance de l'expression des émotions comme prérequis à l'introduction du message clair a d'abord été établie. Les émotions et la compétence émotionnelle ont une influence majeure sur le développement cognitif et social des enfants (Lafortune, Doudin, Pons, Hancock, 2005 ; Damasio 2009 ; Dèbre, 2016). Il a ensuite été question de définir les termes de conflit, de violence et d'agressivité afin de les distinguer. La violence a été décrite comme l'aggravation d'un conflit initial. Nous avons souligné l'importance d'une cohésion d'équipe face à ces comportements. La recherche de Suzanne Heughebaert et Mireille Maricq a permis d'identifier neuf facteurs pouvant amener un enfant à réagir violemment en situation de conflit (Heughebaert, Maricq, 2012). La première réponse apportée au phénomène de violence scolaire a été fournie par le principe de la communication non-violente (CNV). Dans un souci d'amélioration du climat scolaire et pour ne blesser personne, l'ensemble des individus composant l'école peuvent s'exercer à cette communication bienveillante. Le message clair, introduit grâce aux travaux de Sylvain Connac et de Danielle Jasmin, est présenté comme un outil de gestion des conflits. Les adaptations faites par Danielle Jasmin ont permis aux enfants de l'utiliser de manière autonome. Puisque de nombreux conflits éclatent lors des récréations, la cour a été analysée par les chercheurs comme un espace majeur de socialisation entre les élèves (Mouton, 2013 ; Barrera, 2016). Leur expérimentation a montré que la gestion, l'organisation de cet espace pouvait réduire les conflits et les actes de violence. De nombreux outils peuvent être mis en place pour autonomiser

les élèves dans la gestion de leurs conflits. L'implication de tous les acteurs de la communauté éducative apporte une meilleure cohérence engagée pour un climat scolaire positif.

II- Contexte et méthodologie de recherche

a) La présentation du contexte de recherche

Mon école d'affectation est située à Fenouillet, au nord de Toulouse. Elle est localisée dans une zone périphérique, à l'écart du centre-ville et entourée de verdure. Le profil socioprofessionnel de cette école oscille entre des familles aisées et des familles bien plus modestes au regard des catégories socio-professionnelles - plus éloignées de la culture scolaire (Bourdieu, Passeron, 1970). Les nombreuses évaluations diagnostiques, formatives et sommatives faites en classe révèlent de grandes difficultés scolaires chez certains élèves. Elles sont en lien avec le langage écrit (la lecture et la grammaire), oral (pauvreté du vocabulaire) mais aussi la numération (groupement-échange) et la résolution de problèmes (prise d'information, images mentales et abstraction, calcul).

Les élèves de ma classe de CE1-CE2 sont composés de 14 élèves de CE1 et de 8 élèves de CE2 (22 élèves au total). La parité est présente en classe, 11 élèves se désignant comme filles et 11 comme garçons.

Deux élèves de CE2 sont en grande difficulté scolaire et participent régulièrement aux enseignements de niveau CE1. Concernant les profils particuliers, deux élèves sont suivis par une orthophoniste pour des troubles des apprentissages et deux autres ont été diagnostiqués haut potentiel. Un élève présente une allergie très handicapante le contraignant à suivre un traitement à la cortisone. Cela a pour répercussion de beaucoup l'exciter, il n'est pas violent pour autant. Un dernier élève est en voie de diagnostic pour un trouble du spectre autistique.

b) La présentation des élèves à profil particulier

Au regard du relevé effectué concernant les manifestations de violence dans la classe, cinq élèves se détachent du groupe. En effet, un de ces derniers utilise la violence lorsqu'il rencontre un conflit de manière systématique (Adam). Deux d'entre eux y ont recours de manière ponctuelle (Lucien et Sofiane) et un peut manifester une puissante violence de manière très isolée (Maxime). Pour finir, un autre élève s'est révélé au fil des mois usant d'une violence plus insidieuse, faite de moqueries discrètes et de regards insistants (Nathan). Je vais à présent étayer ces profils particuliers qui complètent la classe observée.

Maxime est un élève diagnostiqué haut potentiel depuis un an. Il a sauté son CP et selon ses propos, il s'épanouit à l'école. Il a beaucoup de difficulté à accepter qu'il ait tort et éprouve souvent un sentiment d'injustice lorsqu'il se fait reprendre sur son comportement. Bien qu'il soit un élève calme et sociable, il peut user d'une grande violence dans certaines circonstances. J'ai pu observer et expérimenter qu'une situation peut empirer lorsque l'élève qui se sent accusé et éprouve de l'injustice. Le conflit peut alors basculer en violence. L'injustice est alors définie comme un « manque de justice, un défaut d'équité » (Dictionnaire de l'Académie Française, s. d.). Selon les propos recueillis de manière informelle auprès de mes élèves, ce sentiment survient majoritairement lorsqu'ils sont accusés à tort ou qu'ils considèrent qu'ils ne devraient pas être les seuls à être repris. Lors d'une sortie en récréation, j'entends une élève dire fortement à Maxime « Mais arrête ! », j'interviens, alors que nous sommes en mouvement, en lui disant d'avancer et d'arrêter de bloquer le passage (seuil de la porte). Alors que je contrôlais les élèves qui mettaient leur manteau, je vois Maxime frapper la joue de sa camarade avec une gifle très violente. Maxime a longuement pleuré et m'a expliqué le lendemain, n'avoir « pas réussi à [se] contrôler, ça m'a trop énervé de me faire gronder par toi [maîtresse] »². Cet événement n'était pas le premier. Lors d'une sortie à la Cité de l'espace, après avoir tiré les cheveux de son amie dans la file d'attente, c'est lui qui a passé la journée à pleurer. Lorsque son comportement

² Propos recueillis de manière informelle auprès de Maxime au sein de l'école.

est repris, questionné, il ne peut contenir ses pleurs. Lorsque je l'ai interrogé sur cette grande sensibilité, il m'a répondu qu'il ne voulait pas que je [la maîtresse] le voit différemment, que je ne l'aime plus. La crainte du désamour engendre donc chez lui des pulsions violentes.

Sofiane est un élève qui s'éveille à peine. Décrit comme mutique les années précédentes par mes collègues, il use de nombreuses stratégies d'évitement pour se soustraire au regard des adultes. Il est suivi par une orthophoniste dans le cadre de troubles du langage oral et écrit (difficulté à l'élocution et dysorthographe). Depuis la rentrée, Sofiane entre dans la tâche, participe à l'oral, commente et s'amuse des situations de classe. Il a également intégré un groupe de copains avec lesquels il joue en récréation. Sur un plan familial, ses contacts avec sa mère sont restreints et encadrés par des médiateurs pour cause de négligence. Sur toute la période du jugement, Sofiane s'est montré très effacé en classe. De plus, les disputes et l'utilisation de la violence lors des récréations se sont accentuées.

Lucien évolue dans une fratrie au sein de laquelle il est le plus jeune. Ses frères semblent, selon ses dires, user d'une fréquente violence avec lui. À l'école, il répond systématiquement et démesurément à la violence des autres. Les moqueries et dévalorisations le font également éclater de colère. C'est un garçon qui a des difficultés à exprimer ses besoins et émotions, de ce fait, il lui arrive de dire son opposition avec violence. Il a une tolérance très faible à la frustration, par exemple, suite à la désignation d'un autre élève que lui pour répondre à une question ou donner une explication, il peut témoigner sa colère, sa fermeture à la maîtresse pendant des heures. Lucien a également besoin de beaucoup d'affection, chaque jour, il enserme maîtresses et animatrices. Lucien manque de confiance en lui, il est terrifié dès qu'il pense que ses amis le rejettent. Ces derniers sont d'ailleurs très protecteurs envers lui. Par exemple, suite à un rappel de la règle à Lucien alors qu'il criait dans les couloirs, il était très accablé et en pleurs. Après la récréation, ses amis sont venus m'informer devant Lucien qu'eux aussi avaient fait des bêtises et qu'ils voulaient que je le sache. De plus, avec mon binôme, nous avons pu constater que son manque de confiance en lui se témoigne aussi par son réflexe de copie de ses camarades. Nous avons plus de dix fois constaté que Lucien, lorsqu'il ne

connaît pas la réponse, copie sur son voisin (même si ce dernier se trompe aussi). Changer de place et quitter les abords d'un élève en réussite a été pour lui un problème majeur. Lucien a également été vu ne corrigeant pas au stylo vert mais au bleu, le recours à son stylo effaçable lui permet également de faire disparaître ses erreurs. Cet élève s'implique grandement dans les dictées de mots et ne tolère pas les erreurs, il peut même être violent envers lui-même si cela se produit.

Nathan, quant à lui, s'est montré plutôt discret durant les premiers mois d'école. C'est un élève peu engagé dans les apprentissages et s'est avéré passif en classe. De part la séquence d'Enseignement moral et civique que j'ai pu mener, il me semble que Nathan a de grandes difficultés à faire preuve d'empathie. De plus, il semble fermé au fait de s'émouvoir et je ne l'ai vu s'amuser ou rire que très rarement. Avec le temps, il s'est attaché à déstabiliser Adam ce par quoi il semble prendre du plaisir, en témoigne son sourire lorsqu'Adam lui crie dessus et part en crise de colère. Cependant, il ne reconnaît jamais le tort qu'il peut faire aux autres et ne considère pas les mots et attitudes comme pouvant être violents.

Pour finir, Adam montre de grandes difficultés à contrôler et réguler ses émotions. Il est suivi par une psychomotricienne et un pédopsychologue. Nous avons rapidement entrepris des apprentissages spécifiques pour l'entraîner à se calmer, à respirer, à s'isoler. Cet élève bénéficie d'un emploi du temps individualisé comprenant des temps de travail et des temps de repos durant lesquels il peut dessiner, lire, manipuler, se déplacer. Cet élève est situé sur un bureau solitaire car la proximité avec les autres l'angoisse. Il ne faut pas que son bureau et ses affaires puissent être touchés par les autres élèves. D'ailleurs, leurs seuls regards le gênent grandement et peuvent amorcer une crise de colère. Adam a des difficultés à entrer en relation avec les autres. Il use majoritairement de la violence (intimidation, menace, violence physique, violence verbale) pour obtenir ce qu'il veut. Il se comporte souvent de manière oppressante ce qui inquiète ses camarades. Par exemple, il est récurrent de surprendre Adam enserrant une camarade de ses bras et lui criant dessus en mimant des expressions de « monstre » selon ses propres mots. Lorsqu'on lui demande les raisons de ce comportement, essayant ainsi de lui faire

comprendre l'aspect malaisant d'un tel tête-à-tête, il répond que c'est pour jouer et qu'il aimerait lui, que l'on le lui fasse. Les autres ayant souvent peur de lui, s'en éloignent et le fuient. Ainsi, il souffre d'être ostracisé.

Adam n'est pas seulement violent avec les autres élèves, il peut l'être envers les adultes ou envers lui-même. Lors d'une entrevue informelle avec sa mère, je pu l'observer en train de la pincer en crispant ses doigts sur son mollet. Il a déjà été violent avec moi-même alors que je tentais d'obtenir son consentement pour me suivre, après qu'il soit parti dans la cour des maternelles et à plusieurs reprises au moment de remonter de récréation. De plus, il a eu tendance au début de l'année à quitter la surveillance de l'adulte. Il sortait de la classe sans prévenir ou au contraire aller se cacher lorsqu'on descendait en récréation ou au moment de remonter en classe. Dans le but de pallier à cette habitude, « Ne pas quitter la surveillance de la maîtresse » est un des objectifs de son contrat de comportement. La rapide instauration du contrat a permis à Adam de revenir chaque soir sur son comportement du jour. Ses objectifs ont évolué à de nombreuses reprises et sont passés de : « Ne pas utiliser la violence », « Écouter les conseils de la maitresse pour se calmer » et « Ne pas quitter la surveillance de la maitresse ». Le premier objectif a évolué en « Utiliser ses ressources et les outils de la classe pour maitriser ses émotions ». Ce rituel a servi à expliquer en quoi tel objectif n'avait pas été respecté, pourquoi son comportement avait été dangereux, inapproprié mais aussi à souligner ses progrès et réussites. Malgré des équipes éducatives chaque année depuis sa maternelle, le suivi psychologique d'Adam était arrêté depuis longtemps et les soins thérapeutiques d'Adam consistaient en un rendez-vous par semaine chez une psychomotricienne. A l'occasion d'une équipe éducative en février, le comportement de l'élève a pu être exposé et ce rendez-vous a eu des retombées très positives. A sa suite, les parents d'Adam ont trouvé un psychologue travaillant en groupe de socialisation. Ce travail lui apprend à gérer son stress et son mal-être tout en rééduquant son rapport aux autres. L'ensemble des actions menées ont permis une nette amélioration du comportement d'Adam tant en ce qui concerne son utilisation de la violence, son respect des règles et écoute des conseils que son ouverture aux autres.

Adam apparait aujourd'hui plus épanoui et serein en classe mais également lors des récréations.

c) Les observations initiales

Concernant la classe dans son ensemble, les faits de violence, physique ou verbale, étaient quotidiens et ce dès le début de l'année. Des gestes – coups de pied, gifles, tirages de cheveux ou de vêtements, bousculades, griffages, pincements – mais aussi des mots – insultes ou cris puissants effectués devant le visage du camarade – se produisaient dans la cour de récréation ainsi que dans les couloirs, les toilettes, la cantine et les espaces encadrés par l'ALAE. Le nom de certains élèves revenait très régulièrement. Ils utilisaient régulièrement la violence face à la frustration ou au mécontentement. D'ailleurs, trois des six contrats de comportement qui ont été rédigés depuis la rentrée contiennent l'objectif « Ne pas utiliser la violence (avec des gestes et des mots) ». Ces contrats ont permis de faire prendre conscience aux élèves de leur fréquente utilisation de la violence.

Outre celle-ci, des conflits éclatent tous les jours dans les différents lieux de l'école (classe, cour, gymnase, etc.). Généralement, les élèves s'adressent en priorité à leur enseignant mais il arrive qu'un autre professeur encadre la résolution du conflit. Dans l'idéal, ce dernier questionne les élèves sur leurs comportements et rappelle les règles de vie de l'école. Ces demandes d'aide sont scindées en deux catégories. Dans le cadre de la première, les élèves avaient réellement besoin de l'adulte pour sortir d'une situation de conflit, du moins, ils ne savaient pas faire autrement. Dans la seconde catégorie de situations, les élèves venaient informer l'adulte parfois bien après que le conflit fût réglé et sans demander réparation. Cette pratique m'apparaissait davantage comme la transmission d'informations du type « cet élève a fait cette bêtise, il/elle m'a embêté, il/elle a été méchant.e, etc. ». Comme si l'élève informait la maîtresse des transgressions qu'elle n'avait pas vues, pas réglées. Une sorte d'inventaire de mauvais points, tenu par l'enseignante.

Selon les exemples relevés, les conflits concernaient en grande majorité l'intrusion d'un élève non désiré dans un jeu, des situations de possessivité amicale ou chantage affectifs du type « Elle m'a dit, si tu parles avec Lise, je ne suis plus ton amie, je ne joue plus avec toi »³. D'une manière plus précise, les différentes formes de violence (mots grossiers, insultes, moqueries, coups) constituent la principale information rapportée par les élèves. J'ai ainsi relevé concernant mes élèves mais aussi ceux des autres classes : « Thomas il m'a dit que j'étais con »⁴, « Manon, elle m'a donné un coup de pied »⁵, « Arthur il courait et il m'a poussé par terre, il a pas dit pardon »⁶, « Orane elle répète à toutes mes copines que je pue »⁷. Selon les chercheurs, ces conflits sont considérés comme liés au processus d'incorporation des normes dominantes (Geay, 2003) ou comme moyen d'instaurer des distances sociales (Lignier, Pagis 2014) ou des rapports de pouvoir (Geay, 2000).

Selon les résultats de recherche d'Émilie Salaméro sur les conflits des groupes affinitaires, les conflits féminins seraient plus accessibles que ceux des garçons. En effet, ces derniers se localisent davantage sur « le registre de l'opposition brutale » alors que les conflits des groupes de filles « semblent tenir une place importante dans la construction identitaire » (Salaméro, 2016 : 157). Une grande partie des conflits peut être gérée, réglée par la communication des élèves entre eux. Par exemple, en revenant de récréation, j'ai questionné une élève sur la raison de ses pleurs. Elle m'a alors expliqué que sa grande copine ne voulait plus être son amie, qu'elle pensait que c'était à cause d'une querelle de la veille⁸. Après avoir réuni les deux parties afin qu'elles s'expliquent, il s'est avéré qu'il s'agissait d'un malentendu. Une mauvaise communication associée à une crainte du rejet multiplie chez les élèves les situations de ce genre.

³ Propos recueillis de manière informelle auprès d'Éline dans la cour de l'école.

⁴ Propos recueillis de manière informelle auprès de Mattéo dans la cour de l'école.

⁵ Propos recueillis de manière informelle auprès de Younès dans la cour de l'école.

⁶ Propos recueillis de manière informelle auprès de Sophia dans la cour de l'école.

⁷ Propos recueillis de manière informelle auprès de Sarah dans la cour de l'école.

⁸ Propos recueillis de manière informelle auprès d'Éline dans la cour de l'école.

d) La mise en place d'une séquence d'Enseignement moral et civique

Lors d'une séquence d'Enseignement moral et civique (Annexe 1) dédiée à l'acquisition des prérequis nécessaires aux messages clairs, les élèves ont été interrogés afin de récolter des situations typiques et vécues de conflits. Les élèves y ont ensuite été confrontés afin qu'ils réfléchissent à leurs réactions éventuelles (Annexe 2). Cela a permis de définir le conflit et d'explorer différentes attitudes positives et néfastes face au conflit. Nous nous sommes donc attachés à mettre en évidence la pluralité des attitudes face à une même situation de conflit. Après une investigation approfondie des réactions en conflit – inspirée des travaux de Ken Thomas et Ralph Kilmann sur la coopération et la recherche du compromis (Annexe 3) – les élèves ont découvert l'illustration des accords tolérants par Mélissa Monnier (Monnier, 2015). Ainsi, ils se sont questionnés sur les différents outils présentés (Annexe 4), sur le pouvoir de leur parole et les répercussions néfastes des malentendus. C'est ensuite qu'ils ont découvert la méthode du message clair comme outil de gestion des conflits (Annexe 5). Le sens, l'intérêt de chaque élément – contextualiser le conflit, exprimer ses émotions, proposer une réparation et s'assurer que l'autre a bien compris – a été discuté. De plus, j'ai également mis les élèves en garde concernant les situations dangereuses où le message clair ne suffit plus et où le recours à l'adulte est obligatoire (Annexe 6).

Un travail préalable autour de l'expression des émotions avait donc été conduit avec les élèves. Par le biais de rituels et de débats, il était question de mettre les élèves en réflexion et d'apporter du lexique afin de leur permettre d'exprimer leurs émotions. Concernant l'appropriation du vocabulaire lors des rituels, une contrainte a été progressivement imposée afin que les élèves mobilisent le lexique étudié. Il était donc interdit d'utiliser les mots de « colère, triste, content, peur ». Les rituels sur les émotions se sont déroulés avec différentes modalités (code couleur, dessins, mimes, etc.). S'exprimer le matin et parfois également à la fin de la journée ont encouragé les élèves à prendre en compte les états émotionnels de leurs camarades et leurs évolutions. Une sensibilisation à la notion d'empathie a donc été abordée. Ce travail a facilité par la suite l'expression par les élèves de leurs émotions dans le cadre du message clair. Lors de l'apprentissage du message clair, les élèves ont eu l'occasion de se

questionner sur leurs émotions en contexte. Les situations de conflit vécues par les élèves ont alors été mobilisées afin qu'ils s'entraînent sur des désaccords réels, proches de leurs problématiques habituelles. Les élèves ont donc pu transposer des situations de conflits en messages clairs, ils se sont ensuite entraînés à les formuler lors de mise en scène de petites saynètes.

Le recours à la formulation d'un message clair a été encouragé, sollicité auprès des élèves durant les récréations. De plus, la ritualisation de l'expression des émotions des élèves a complété ce travail. Cela a permis d'exercer les élèves à s'exprimer devant les autres sur ce qu'ils ressentaient. Il a donc été pour eux nécessaire de se questionner sur leurs émotions et de commencer à reconnaître leurs sensations. Leur capacité empathique a été stimulée par l'écoute des émotions et réactions possibles des autres. L'empathie concerne la capacité d'un individu à se mettre à la place d'autrui, à se décentrer. L'empathie est un « élément important de la communication humaine, soit la faculté de reconnaître et d'exprimer ses propres sentiments et d'interpréter correctement les émotions des autres. Cette capacité facilite grandement la communication verbale et non verbale » (Lafortune, Doudin, Pons, Hancock, 2005 : 111). Plus largement, ce projet – s'intégrant parfaitement dans le parcours citoyen des élèves – les a incités à questionner leurs pratiques, habitudes et attitudes au profit de comportements bienveillants et coopératifs.

Sur le long terme, l'objectif est que les élèves parviennent à utiliser le message clair (ou une version appropriée nécessitant cependant le respect de certaines étapes essentielles) de façon spontanée et autonome et qu'ainsi, la fréquence du recours à l'adulte pour régler les conflits diminue.

J'ai donc encouragé les élèves à mobiliser les étapes importantes du message clair lorsqu'ils en avaient besoin. Le but était de mettre en scène le message clair dans des situations vécues afin qu'ils s'en saisissent par la suite et l'utilisent de manière autonome, particulièrement en ce qui concerne le fait d'exprimer ses émotions, ce qui revient à parler de soi et ne pas blâmer l'autre. Dans le cadre des conflits entre les élèves, j'ai souhaité questionner systématiquement les deux partis sur leurs versions et leurs émotions. J'ai tenté de rester neutre et de suivre les étapes de la trame du message clair. Par ce

procédé, je souhaitais que les élèves en conflit puissent se familiariser de manière informelle avec le message clair. Ainsi, ils pouvaient mieux en comprendre l'intérêt. Les élèves que j'ai pu aider de cette manière ont semblé très réceptifs à l'expression des émotions de l'autre. Ils parvenaient ainsi à saisir l'état émotionnel de l'autre, différent du leur et donc à développer ainsi leur capacité d'empathie.

e) La méthodologie de récolte des données

Dans le but d'évaluer le plus justement possible les modifications de comportements engendrés par l'apprentissage du message clair, j'ai choisi de confronter des observations initiales à des observations finales faites dans les différents lieux de l'école. Ces observations – consignées dans un journal de terrain – se concentrent sur la gestion des conflits ayant majoritairement lieu dans la cour de récréation et lors des déplacements dans l'école (descentes et remontées de récréation, changements de salle, déplacements au gymnase, etc.). Une attention particulière est portée à la fréquence du recours à l'adulte ainsi qu'à l'évolution des procédures enfantines pour régler leurs conflits. J'ai également proposé aux élèves un questionnaire afin de les laisser s'exprimer quant à la qualité du climat scolaire et à la gestion de leurs conflits. Le premier questionnaire transmis aux élèves est inspiré de celui utilisé par Paloma Petit (Annexe 7) lors de son travail de mémoire de recherche sur les messages clairs. Certaines modifications ont été apportées concernant les formulations et les différentes questions. De plus, la dernière page concernant ce que se disent les élèves en conflit ainsi que l'ajout d'un commentaire potentiel n'a pas été soumise aux élèves. Cette modification a été faite pour respecter la capacité de concentration de mes élèves, le questionnaire étant déjà suffisamment long et détaillé. Le premier questionnaire soumis (Annexe 8) comporte trois parties qui interroge le bien-être scolaire de l'élève, ses relations avec ses camarades et les façons dont il règle habituellement ses conflits. Ce questionnaire a été modifié et simplifié afin de le soumettre aux élèves à la fin de l'année (Annexe 9), après la séquence en enseignement moral et civique. Il est donc

pertinent de comparer l'évolution de leurs réponses ainsi que de leurs comportements en situation de conflit.

L'objectif était d'observer si des changements concernant la gestion de conflits et le climat de classe s'opéraient suite au travail mené sur l'expression des émotions et la découverte du message clair.

III – Analyse des données collectées dans le cadre de la recherche menée

a) Les données en lien avec la séquence d'enseignement moral et civique

Lors de cette séquence d'Enseignement moral et civique, les élèves ont été confrontés à la trame du message clair développée par Daniel Jasmin. Cette trame prescrit cinq étapes à respecter entre les deux personnes en conflit : l'annonce du message clair, l'explication du comportement en cause, l'expression des émotions, la formulation d'une solution de réparation ou de compromis et pour finir, le fait de s'assurer que le message a été compris.

Le message clair est présenté comme une trame figée à apprendre par cœur. Le respect des différentes étapes en fait une formule stéréotypée éloignée du langage habituel des élèves et souvent peu adapté à la situation de conflit. Cette structure stricte décourage les élèves qui ont peur d'oublier un morceau. Ils ont une appréhension similaire à la récitation d'une poésie et ne peuvent réfléchir à leurs émotions et solutions possibles.

Il m'est alors paru essentiel de sortir de la prescription du message clair, formule stéréotypée pour que l'utilité émerge et qu'il soit spontanément utilisé. J'ai mobilisé cette trame principalement dans le but d'amener les élèves à se questionner sur l'utilité, l'intérêt de ces différentes étapes. J'ai rapidement voulu sortir du cadre rigide de la trame afin de mettre en lumière les éléments ciblés collectivement comme indispensables à la résolution du conflit (cibler le motif du désaccord, exprimer ses émotions, proposer une solution bienveillante).

Après expérimentation, il me semble nécessaire que les élèves soient davantage impliqués dans l'émergence des différentes étapes du message clair. Pour cause, la trame n'ayant pas émergé d'eux, les élèves ont eu

certaines difficultés à s'approprier ce moyen d'apaisement des conflits. Ainsi, il serait bénéfique de construire la trame avec eux en se basant sur les effets que l'on souhaite produire, c'est-à-dire régler le conflit en trouvant un compromis. À défaut d'avoir procédé ainsi, j'ai néanmoins insisté sur l'intérêt de chaque étape du message clair (En quoi rappeler le comportement problématique sert à régler le conflit ?, À quoi sert selon toi d'exprimer ses émotions ?, etc.). Cela a contribué à donner du sens aux formulations du message clair et à leur enchaînement. Ce qui par la suite a facilité le recours aux messages clairs par les élèves.

b) Les limites du message clair

Un obstacle important rencontré lors de la formulation du message clair entre les élèves est l'impression d'accusation que peut ressentir celui à qui s'adresse le message. Sa réaction est donc de nier la faute et d'inventorier toutes celles commises par son interlocuteur. Le préjudice vécu par l'autre n'est donc pas reconnu et le dialogue, indispensable à l'émergence du compromis, ne s'installe pas. Un travail plus poussé de sensibilisation à l'empathie serait souhaitable tout au long de l'année scolaire. Ce phénomène pousse également les élèves à percevoir le message clair à sens unique. Ainsi, si l'on me fait un message clair, je ne peux pas en exprimer un à l'autre. Certains élèves étaient donc pressés d'énoncer leur message avant qu'un autre s'exprime et le censure par la même occasion. Je n'avais pas anticipé cela et j'ai, par la suite, insisté sur le fait que plusieurs messages clairs pouvaient être fait à la suite. Les motifs des messages clairs pouvaient être différents mais devaient toujours être sincères. L'important est que tous s'expriment et soient entendus.

Il est néanmoins vrai que les élèves qui utilisent spontanément le message clair ne sont pas ceux qui en ont le plus besoin. Il s'agit majoritairement d'élèves non-violents qui utilisent la parole pour se défendre et régler seuls leurs petits conflits. Ils usent du message clair car celui-ci est fait pour ce type de conflits. Conflits qui se cantonnent au choix des jeux, au respect des règles, à des peurs d'abandon ou de rejet au sein du groupe d'ami. Les élèves basculant

rapidement dans la violence n'utilisent pas le message clair car inutile lorsque les émotions prennent le dessus et empêche le dialogue.

c) Les différentes catégories d'élèves en termes de réactions aux situations de conflit

Au cours de cette séquence d'enseignement moral et civique et dans le but de mieux comprendre les dynamiques en jeu dans ma classe, j'ai entrepris de catégoriser mes élèves en fonction de leurs comportements spontanés lorsqu'ils rencontrent un conflit. D'après mes observations, treize élèves qui ne rencontrent pas de conflits majeurs dont quatre qui viennent systématiquement informer l'adulte de leurs différends. Trois élèves rencontrent des conflits sans violence et six élèves rencontrent des conflits et répondent souvent par la violence. Parmi ces neuf élèves qui rencontrent régulièrement des conflits, six ont toujours recours à l'adulte et trois n'ont jamais recours à l'adulte. Ils ne règlent pas leurs conflits, ne trouvent pas de solutions. Ils ont plutôt tendance à réagir compulsivement et font ainsi basculer le conflit dans la violence. C'est majoritairement l'adulte qui s'interpose et met fin aux confrontations violentes. À la suite des conflits avec violence, sept fiches de réflexion ont été données aux élèves, concernant soit deux élèves de ma classe (4 cas) soit impliquant un élève d'une autre classe (3 cas). Ces chiffres soulèvent une autre problématique, celle de l'utilisation de messages clairs avec des élèves extérieurs à la classe, n'ayant pas de connaissances relatives aux obligations des interlocuteurs. Ainsi, ces élèves partent, ne regardent pas ou ne respectent pas les émotions exprimées par l'autre. Ils ne sont pas dans une démarche d'écoute et ne saisissent pas cette formulation parfois encore hachée par mes élèves en apprentissage. Une solution sera apportée à cela lors des remises en question et améliorations nécessaires.

d) La fréquence des conflits et l'utilisation de la violence par les élèves

J'ai également prêté une attention particulière au recensement des conflits impliquant des élèves de ma classe. Il en résulte un minimum de deux

par récréation au mois de décembre. Huit fois sur dix Adam était à l'origine d'un conflit qui dégénérait en violence. Ce comportement s'est prolongé jusqu'en milieu d'année malgré nos aménagements spécifiques et rendez-vous avec les parents. Ces réactions violentes ont connu une acmé au mois de février, juste avant son équipe éducative. Lors de ma quinzaine, j'ai recensé un blessé à chaque récréation donc deux blessés par jour et toujours du fait d'Adam. Lors de ces semaines, de nombreux parents ont demandé des entrevues afin de nous faire part de leurs craintes, de leur agacement et même de leur espoir que leur enfant soit changé de classe ou qu'il ne soit plus jamais dans la même classe qu'Adam.

Lors de son équipe éducative, il fût complexe d'exposer la gravité de la situation tout en entrant en cohésion avec les parents pour leur témoigner l'urgence d'un suivi médical pour Adam. Les parents d'Adam, cadre supérieur et psychomotricienne, étaient, et ce depuis la maternelle, difficiles à convaincre concernant l'intérêt d'un bilan pédopsychiatrique pour leur enfant. Malgré ces difficultés et l'urgence de la situation, principalement pour Adam qui était malheureux, cette équipe éducative a porté ses fruits puisqu'à sa suite, les parents d'Adam ont entamé un processus de soin auprès d'une psychologue travaillant la socialisation avec des groupes d'enfants.

La violence qu'Adam a pu témoigner dépasse la notion de conflit mais je tenais à faire état de son évolution au cours de ce travail de recherche. Je fais le postulat qu'acquérir des outils aidant à contrôler ses émotions, à gérer ses conflits mais également le fait de développer son empathie ont des conséquences sur l'évolution des actes violents. Dans le cadre d'Adam, ce qui a été particulièrement déterminant fût son entrée dans un processus de soin en groupe de socialisation.

e) L'évolution de la fréquence des conflits et de l'utilisation de la violence par les élèves

En fin d'année, j'ai pu constater que les actes violents, souvent le fruit d'un conflit mineur ayant dégénéré, avaient considérablement diminués. En

effet, à présent, un jour sans conflits majeurs n'a rien d'exceptionnel et les actes violents se sont rarifiés. J'ai noté environ un acte violent par semaine dont la gravité s'est réduite par rapport au début d'année. Il semble que les élèves aient également appris à vivre ensemble et à se connaître. Les caractères de chacun sont mieux connus et les élèves adaptent davantage leurs comportements en fonction de leur interlocuteur. J'ai pu me rendre compte de cela lors de discussions avec les élèves concernant l'ambiance de la classe ou lors des conseils de coopération, certains disaient « Maintenant, je ne joue plus avec lui parce qu'à chaque fois ça se passe mal »⁹, « Quand [untel] vient jouer avec nous, on sait qu'on doit pas l'embêter ou lui dire non, c'est un peu lui qui décide quoi »¹⁰, « Ce matin, j'étais fâchée quand je suis arrivée à l'école et bah j'ai dit à [unetelle] pourquoi j'étais en colère et elle m'a laissé tranquille après »¹¹. Lors de ces conseils, j'ai pu constater au fil de l'année que les sujets proposés concernaient de plus en plus l'ensemble de la classe et son fonctionnement. Les papiers évoquant des cas de disputes isolées entre deux élèves ont peu à peu disparus. De manière générale, j'ai pu noter un accroissement de la prise en compte de l'autre et du réinvestissement des outils développés lors des résolutions de conflits ou seulement des échanges verbaux entre élèves.

Le prise en charge médicale d'Adam a particulièrement facilité son apaisement et celui du groupe-classe. Son comportement a considérablement évolué, il respecte davantage les règles de vie de classe ainsi que l'espace vital de chacun. Il remplit les objectifs de son contrat de comportement et donc écoute les conseils de l'enseignant, ne quitte plus sa surveillance et utilise activement les ressources mises en place dans la classe et en dehors pour contrôler ses émotions. La mention concernant la violence a été supprimée et bien qu'impensable il y a quelque mois, Adam n'est plus violent avec les autres. Une différence notable donc par rapport à son comportement lors des deux semaines consécutives du mois de février. Le résultat étant que puisqu'Adam peut jouer avec les autres sans violence, les autres ne sont pas gênés ou anxieux de sa présence, ils jouent ensemble. Adam ne fait plus mention du

⁹ Propos recueillis de manière informelle auprès de Florian dans la cour de l'école.

¹⁰ Propos recueillis de manière informelle auprès de Suzanne dans la cour de l'école.

¹¹ Propos recueillis de manière informelle auprès de Mélina lors d'un conseil de coopération.

sentiment de rejet qu'il ressentait au début de l'année et, au contact des autres, il a davantage l'occasion de murir émotionnellement.

Cependant, une double dynamique est en jeu : les progrès d'Adam d'une part et le fait que les autres se sont progressivement adaptés à ses réactions et se comportent différemment avec lui. Ils ménagent ses réactions, le laissent choisir la place qu'il souhaite occuper dans le jeu, ils le laissent décider. Les deux partis se sont adaptés pour vivre ensemble. Certainement que le fait que je sanctionne différemment Adam, que je mette en place des aides et outils spécifiques pour lui ont contribué à faire comprendre aux autres élèves qu'il avait besoin de ses aménagements pour faire classe parmi les autres. De plus, il n'est pas le seul à bénéficier de certains aménagements et cette prise de conscience a permis à tous d'aborder les notions de différence, de tolérance et de respect. Le développement de l'empathie des élèves est également en jeu dans cette cohabitation.

f) Le recours à l'aide de l'adulte dans la gestion des conflits

Tout au long de l'année, j'ai pu constater que certains élèves faisaient systématiquement part aux adultes de leurs conflits dans la cour de récréation. Cette attitude m'a beaucoup interrogée. Elle m'a paru à de nombreuses reprises motivée par la volonté de faire connaître à l'enseignant les règles enfreintes par d'autres. Les élèves semblent donc avoir besoin que l'adulte reconnaisse la faute commise par l'autre. Toutes discussions relatant les responsabilités de chacun est impossible. L'aide apportée par l'adulte est considérée par le seul prisme de la décision de sanction. Les élèves ont des difficultés à sortir du schéma de la faute et de l'accusation.

Ce comportement m'apparaît en lien étroit avec le sentiment d'injustice que peuvent ressentir certains élèves. Une volonté de rétablir la vérité, celle que d'autres enfreignent les règles mais sans se faire voir. Au sein de ma classe, les élèves les plus concernés par ce phénomène sont ceux ayant une grande opinion de la justice et se plaignent systématiquement de se faire réprimander plus que leurs copains. Généralement car ils sont moins discrets et régulent

plus difficilement leurs émotions et réactions ce qui rend leurs comportements plus visibles et gênants. Concernant mes élèves, deux groupes d'amis illustrent cette dynamique. Ces élèves possèdent une maturité émotionnelle inégalement développée. Au sein de ces deux trios, il y a d'une part deux élèves capables d'exprimer leurs émotions, de se calmer rapidement, de reconnaître qu'ils ont transgressé les règles et d'accepter la sanction. D'autre part, il y a un élève bien plus agité, difficilement capable de contrôler ses émotions et sa violence et souffrant d'être le seul à subir des sanctions. J'ai ainsi pu entendre « Mais c'est lui qui a commencé ! »¹², « Eux aussi ils l'ont fait ! », « J'en ai marre, c'est toujours moi qui est puni ! »¹³. Il a donc été question de l'aider à comprendre l'importance de doser ces réactions et de reconnaître ses comportements gênants pour le groupe classe.

Il est régulièrement arrivé que ses deux camarades prennent sa défense et demandent à être sanctionnés parce qu'eux aussi avaient transgressé la règle. Etant discrets et modérés, ils souhaitaient être traités d'égale manière avec celui ayant des réactions disproportionnées. C'est un souci de justice et de loyauté qui les y a amenés. Leurs demandes de sanction étaient toujours très bien accueillies par leur camarade qui se sentait soutenu par ses amis. Cette idée de quête de justice se retrouve aussi dans des situations différentes.

J'ai pu noter que les élèves habituellement très repris par les enseignants sur leurs comportements étaient très enclins à rapporter les comportements des autres lorsque ces derniers enfreignaient les règles. Il en va de même pour les élèves ayant un contrat de comportement. Lors des moments de bilan en fin de journée, il était souvent question du comportement des autres, quel élève avait poussé, insulté, qui avait transgressé la règle. La comparaison à l'autre leur permet de souligner leurs progrès ou alors de se considérer dans la norme, puisque tout le monde le fait, j'ai aussi le droit. La comparaison semble ici toujours rassurante, du moins, elle n'est jamais convoquée pour se blâmer mais toujours pour s'expliquer, se dédouaner.

¹² Propos recueillis de manière informelle auprès de Louna dans la cour de l'école.

¹³ Propos recueillis de manière informelle auprès de Lucien dans la cour de l'école.

Le recours à l'adulte ne semble alors pas motivé par le besoin d'obtenir une aide dans la gestion d'un conflit. Il est davantage question de faire connaître la faute et parfois de faire punir un élève qui pose problème, qui ne respecte pas les règles du jeu et ainsi le sortir du terrain. La mise en place d'élèves médiateurs de cour serait à mon sens pertinente dans le but de soustraire l'adulte de la gestion du conflit et ainsi supprimer le rapport d'autorité. Ce projet permettrait de responsabiliser les élèves et de développer leur autonomie en gestion de conflits.

g) L'évolution des réponses aux questionnaires

1. Les réponses au questionnaire initial

Les réponses au premier questionnaire révèlent qu'une grande majorité des élèves aiment être à l'école pour des raisons de découverte, d'apprentissage de nouvelles notions mais aussi afin de s'amuser avec les copains et copines (21 élèves sur 22). Ils se sentent acceptés par les adultes et par les élèves de l'école (19 élèves sur 22). Cependant, en ce qui concerne le sentiment de sécurité à l'école, treize élèves mentionnent Adam lorsqu'on les questionne sur une personne de l'école leur ferait peur. Lorsque l'on demande aux élèves s'ils ont beaucoup d'amis dans la classe et s'ils aiment être avec leurs camarades, seul Adam répond négativement et explique que les autres ne l'aiment pas, qu'ils ne veulent pas jouer avec lui (Annexe 10).

Enfin, à la question « T'arrives-t-il de te disputer avec des camarades ? », vingt élèves répondent « Oui ». Parmi les raisons évoquées, le problème d'un élève qui décide toujours et ne laisse pas les autres s'exprimer est partagé par neuf élèves dont huit filles. En ce qui concerne ma classe, les filles semblent plus touchées par ce type de conflit. De plus, le non-respect des règles lors des jeux de ballon est aussi exposé (8 élèves sur 22 dont 6 garçons). Adam l'évoque en disant « on veut pas de moi dans la balle américaine (jeu de ballon introductif au rugby) »¹⁴ (Annexe 10). Les garçons cantonnés aux jeux de ballon, rencontrent donc de nombreux conflits liés à celui-ci. Nous trouvons

¹⁴ Réponse d'Adam lors de la rédaction du premier questionnaire.

également des raisons en lien avec la violence comme les insultes, les moqueries, le fait d'embêter, de pousser l'autre à bout. Adam insiste sur ce dernier point, selon lui et selon mes observations, ses crises de nerfs trouvent parfois leurs origines dans les stratégies employées par ses camarades pour le pousser à utiliser sa violence et donc à se faire sanctionner. Habituellement des grimaces anodines lors de jeux de ballons et plus rarement des moqueries amènent Adam à ne plus contrôler ses émotions et à user de violence.

À la question « Lorsque tu as un problème avec un camarade, comment le règles-tu ? », un élève fait un message clair (elle était dans une autre école l'année dernière et connaissait déjà cette formule de résolution) et va voir l'adulte si cela ne marche pas, quinze élèves ont recours à l'aide d'un adulte, quatre ont recours à la violence dont Adam qui ajoute aussi un recours à l'adulte, cinq élèves parlent avec le camarade en conflit pour se réconcilier. Finalement, les élèves parlent majoritairement de leurs conflits à un adulte de l'école (19 élèves sur 22) et souvent ils en parlent de nouveau à la maison (17 élèves sur 22). Au début de l'année, les élèves n'échangent pas beaucoup sur leurs conflits. Dix-huit élèves ne discutent jamais du conflit avec le camarade impliqué, deux élèves répondent parfois (se sont deux amis qui rencontrent rarement des conflits) et deux élèves répondent souvent. Ces deux dernières sont souvent en conflit pour des raisons d'exclusivité amicale et parlent ensemble des causes de leur disputes. Cependant, leurs échanges ressemblent régulièrement à une énumération de reproches et de blâmes. Les élèves n'ont quasiment pas recours à un camarade extérieur au conflit et donc ne sollicite pas la médiation par les pairs (aucun élève en parle toujours ou souvent à un camarade, deux élèves seulement en parlent parfois à un autre camarade).

2. Les réponses au questionnaire final

Le second questionnaire a été donné aux élèves au mois de mai. Il est différent du premier qui était inspiré de celui utilisé par Paloma Petit lors de sa recherche de mémoire auprès d'élèves de CE1. Les modifications apportées concernent tout d'abord la longueur du questionnaire. En effet, lors du premier

questionnaire mes élèves avaient eu des difficultés à rester concentrés tout au long de la rédaction. Certaines cases ont donc été supprimées et les formulations ont été adaptées à la compréhension textuelle de tous. Les lignes d'écritures présentent en fin de questionnaire ont été remplacées par des lignes seyes. Il était également important d'apporter plus de consignes en amont du travail et de faire le questionnaire en dirigé avec un petit groupe d'élèves ayant des difficultés à s'exprimer ou ayant besoin de nombreuses répétitions de consignes.

Les réponses des élèves montrent qu'ils aiment toujours venir à l'école, ils se sentent acceptés par les adultes et par les élèves de l'école (22 élèves sur 22). Le sentiment de sécurité, quant à lui, a augmenté chez les élèves (3 passages de « parfois » à « souvent » et 2 évolutions de « souvent » à « toujours ») À la question « Une personne de l'école me fait peur ? », Adam n'est mentionné plus que par les trois élèves avec qui il est le plus en conflit. Adam répond à présent positivement lorsqu'on lui demande s'il a des amis dans la classe et apprécie la présence de ses camarades (Annexe 10). Aucun élève ne semble se sentir rejeté dans la classe puisque tous répondent avoir des amis et aimer être en leur compagnie.

Enfin, dix-sept élèves disent qu'ils leur arrivent de se disputer avec un camarade. Les raisons exposées restent entre autres en lien avec une élève qui monopolise les prises de décision et n'écoute pas assez les autres (4 élèves évoquent cette réponse dont 4 filles). Les élèves se désignant filles sont donc toujours touchées par ce type de conflit. Néanmoins, le partage des jeux de cour et des différents espaces demeure la source de la majorité des conflits. Onze élèves évoquent les jeux de cour comme cause de conflits. Il faut préciser qu'un ensemble de jeux de récréation ont été commandé en fin d'année et que les élèves ne sont pas encore habitués à respecter ce nouveau fonctionnement. Un calendrier tournant hebdomadaire permet à toutes les classes de bénéficier de chaque espaces et jeux associés. Cependant, aucune délimitations au sol ne permet un repérage aisé de ces zones. Ainsi, il est fréquent que les élèves jouant au ballon entrent en collision avec l'espace « jeux calmes » composé de constructions de kapla, d'un grand jeu de force 4, et d'un jeu de molkky. La rencontre de ces deux activités contradictoires est

source de disputes. Une meilleure visibilité de la délimitation des espaces serait souhaitable. Concernant les jeux de ballons, de nombreux ballons ont été achetés afin de permettre aux élèves de s'en servir. Le ballon n'est donc plus seulement réservé aux cages de football (espace délimité par des grilles avec tracés au sol et cages de football) mais permet aux élèves de jouer à toutes sortes de jeux. La convoitise de l'espace que les élèves appellent « le city » (petit stade multisport implanté dans les villes) se fait donc moins ressentir. De plus, l'ajout d'une responsabilité « arbitre » dans ma classe, outre le développement de nouvelles compétences, permet un meilleur encadrement des joueurs et joueuses qui s'autorégulent davantage seuls. L'élève responsable peut arbitrer le football, le tennis de table, la balle américaine, etc. selon ses envies et selon le calendrier tournant. La fréquence des conflits liée aux jeux de ballon pouvait atteindre plusieurs conflits par récréation pour un même jeu. Ils ont à présent baissé à un ou deux conflit par semaine, tous jeux confondus. Néanmoins, l'irrespect des règles de jeux reste un motif de dispute inscrit dans les questionnaires (5 élèves sur 22).

Pour finir, des raisons en lien avec la violence sont invoquées par Adam dans son questionnaire. Il évoque les moqueries de Nathan qui l'amène à perdre son sang-froid. Nathan est un élève peu empathique qui semble parfois se réjouir du malheur des autres et de son emprise sur eux. Ainsi, bien que les relations entre Adam et les autres élèves de la classe se sont considérablement pacifiées, un élève, Nathan, s'est progressivement montré irrespectueux envers lui et leurs échanges sont devenus électriques. Ils se cherchent continuellement et ne parviennent pas ni l'un ni l'autre à ne pas se confronter. Il arrive à Nathan de provoquer Adam, par des regards et des sourires qui sont interprétés comme des jugements, des moqueries¹⁵ (Annexe 11). Il use des mêmes expressions lorsqu'on le sanctionne pour un comportement inapproprié ou pour son manque de sérieux en classe.

Lorsque je questionne les élèves sur les manières dont ils règlent leurs conflits, à présent douze élèves écrivent clairement qu'ils feraient un message clair. Dix élèves parlent plutôt d'échanger avec l'autre sur le différend et de lui exprimer

¹⁵ Réponse d'Adam lors de la rédaction du second questionnaire.

ses émotions pour faire comprendre son désaccord. Le travail entrepris en enseignement moral et civique semble avoir permis aux élèves de saisir l'importance d'exprimer ses émotions pour se faire comprendre et respecter. Parmi eux, cinq élèves disent également avoir recours à l'aide de l'adulte. Adam, quant à lui, applique des outils que nous avons pu lui fournir cette année, c'est-à-dire s'isoler, essayer de se calmer, aller voir l'enseignante une fois calmé (Annexe 11). En ce qui concerne les élèves usant de la parole pour se réconcilier, je remarque qu'il est à présent fréquent que certains élèves me demandent s'ils peuvent prendre un temps dans le couloir pour s'expliquer, s'exprimer sur un conflit venant d'avoir lieu afin de la résoudre. Ces demandes surviennent toujours après la pause méridienne. Les élèves m'ayant dit qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de régler leur conflit, j'ai entrepris de discuter avec l'animatrice qui s'occupe de ma classe. Celle-ci m'a confiée ne pas parvenir à solliciter les outils que je lui avait exposé et de rester dans une dynamique de sanctions sans encourager les élèves à discuter. Cet échange m'a d'autant plus convaincue de la pertinence d'un projet partagé par les enseignants et personnels d'animation portant sur la valorisation des discussions entre les élèves en situation de conflit. Les élèves qui en témoignent le besoin vont donc sur le pas de la porte lors du quart d'heure lecture afin d'échanger sur leur conflit et de pacifier leur relation.

Enfin, plus aucun élève n'évoque de réponses violentes lorsqu'ils sont confrontés à un conflit. Il est cependant important de souligner qu'il s'agit ici de répondre à un questionnaire et non de réagir en contexte réel de dispute. Sans l'observation de la nette diminution des conflits de cour et de classe, ces propos pourraient ne pas suffire. En effet, les élèves savent que la violence est proscrite à l'école. Les réponses spontanées du début d'année pouvaient laisser échapper des réactions violentes mais cela aurait été moins probable après notre travail sur le conflit et le message clair ainsi que sur la lutte contre la violence en général.

Au mois de mai, les élèves parlent nettement plus de leurs conflits qu'au début de l'année. En effet, quatorze élèves disent actuellement parler de leur conflit avec le camarade en cause (4 en parlent toujours, 8 souvent et 2 parfois). Cependant, l'évolution du recours à un camarade extérieur au conflit n'est pas

significative. Seulement trois élèves lui en parlent souvent et deux parfois. La médiation entre pairs n'ayant pas été abordée cette année, il semble compréhensible que les élèves n'aient pas conscience de la pertinence d'un tel échange. De plus, à l'exception de deux élèves, tous en parlent toujours, souvent ou parfois à leurs parents.

L'évolution des réponses entre les deux questionnaires témoignent d'une amélioration de la communication des élèves autour des problématiques de conflits.

h) Les améliorations possibles et remises en question

A la suite de cette année de recherche, je peux formuler certaines améliorations et aménagements qui favoriseraient la gestion autonome des conflits par les élèves entraînant ainsi une diminution des actes violents.

Premièrement, il serait opportun de commencer le travail sur les émotions dès le mois de septembre et de le poursuivre sur l'année afin de laisser le temps à tous les élèves de se familiariser avec cette expression. Comme dans l'organisation de la séquence d'enseignement moral et civique, l'exploration des différentes façons de réagir en situation de conflit serait souhaitable. L'introduction du message clair viendrait par la suite en permettant aux élèves d'être davantage acteurs de cette découverte et de la compréhension des différents éléments de sa trame. Cette année, le travail sur les émotions n'a pas été assez conséquent et a été réalisé avec trop de simultanéité avec l'introduction du message clair. Un temps long doit être accordé à l'expression des émotions permettant ainsi la découverte de l'empathie par le biais des émotions des autres, différentes des miennes en contextes similaires.

L'organisation des binômes de professeur des écoles stagiaire a également posé certains problèmes comme par exemple la non permanence des rituels sur les émotions et du vocabulaire employé, les différentes façons de gérer les conflits de cour (encouragement à l'utilisation du message clair, questionnement des émotions de chacun ou non), etc.

Je soutiens l'importance d'un projet d'école ayant pour objectif premier le développement de plans d'action visant à l'amélioration du climat scolaire. Celui-ci défendrait alors l'intérêt de l'apprentissage du message clair et d'autres outils afin de lutter contre la violence à l'école. De nombreux obstacles de mise en place s'évanouissent si le projet est soutenu par l'ensemble de l'équipe éducative et plus largement de la communauté éducative. Si tous les adultes soutiennent la même démarche de résolution de conflit, le même discours, les élèves apprendraient bien plus vite et avec cohérence. Le problème rencontré lorsqu'un élève formé au message clair avait un conflit avec un élève non-formé au message clair ne se poserait plus. La bienveillance serait abordée dès la maternelle et tous les élèves seraient liés par un projet commun, œuvrant pour leur bien-être.

De par la mise en place de conseils de coopération et la valorisation de dispositifs interclasses, les élèves de cycle 3 pourraient expliquer aux autres élèves comment ils sont parvenus à régler seuls un conflit ou quels ont été leurs questionnements lors d'un débat-philo autour de la violence. Il pourrait également être question de laisser les élèves expliquer aux autres la responsabilité de médiateur de cour encourageant ainsi une réelle coopération entre les élèves.

Les progrès des élèves seraient rapides et la formation des médiateurs de cour serait indispensable, écartant ainsi le rapport d'autorité (élève-professeur et plus largement enfant-adulte) de cet apprentissage relationnel. Un tel projet de médiation autonome ferait vivre une coopération inter-niveaux et inter-cycles impliquant tous les élèves de l'école.

Conclusion

Au cours de cette année, j'ai pu observer que les élèves rencontraient des obstacles pour se faire comprendre et pour comprendre l'autre et ce, particulièrement lorsqu'ils étaient en désaccord. Les élèves, comme les adultes rencontrent des conflits. Les enfants doivent apprendre à s'exprimer sans

blessé ainsi qu'à se protéger émotionnellement. Ces capacités leur permettront de faire société et de respecter les autres sans se dénigrer.

L'école est un lieu d'apprentissage mais aussi de socialisation, de confrontation à l'autre. Il convient alors d'amener chacun à découvrir l'autre et à se découvrir comme partie d'un tout organisé. Afin de permettre le vivre-ensemble, les élèves doivent respecter un ensemble de règles et de par les enseignements apportés, il est essentiel de les y aider.

Nous ne sommes pas tous égaux concernant notre intelligence émotionnelle et nos façons de réagir en situation de conflit. De plus, tous les élèves n'ont pas acquis, dans le cercle familial, un bagage langagier leur permettant de dire leurs désaccords avec des mots. Ainsi, c'est à l'école de combler cette asymétrie entre les élèves. L'école doit apporter à tous les savoirs nécessaires à une communication bienveillante afin de rétablir une équité entre les différents élèves. Cet apprentissage permettra de lutter contre le recours à la violence usitée par certains par manque d'aisance langagière.

Afin d'y parvenir, les pédagogies coopératives mais pas seulement, développent de nombreux outils de communication bienveillante. De plus en plus d'enseignants y sont formés quelles que soient leurs diverses formes : conseils de classe, message clair, responsabilités à la semaine, cercles de parole, médiation entre pairs, jeux de coopération. Ces dispositifs amènent les élèves mais aussi les équipes pédagogiques à construire des compétences de coopération et de communication.

Le choix du message clair a été fait dans un but de diminution de la violence et d'autonomisation des élèves grâce au développement de la communication. De nombreux obstacles ont cependant été rencontrés. Une réelle continuité sur l'année aurait été bénéfique contrairement à l'alternance vécue en binôme. La rigidité de la trame n'a pas facilité l'assimilation du message clair par les élèves et les a bridés dans leur créativité. De plus, je n'ai pas été assez attentive aux possibles interprétations faussées des élèves concernant la formulation d'un message clair contenu du fait que certains pensaient qu'ils ne pouvaient pas s'exprimer en retour. L'apprentissage n'a pas assez mis en avant l'intérêt d'un dialogue, d'une recherche commune de solution. Préalablement à l'introduction

du message clair, le temps nécessaire à consacrer au travail sur les émotions a été sous-estimé. L'apprentissage de l'expression des émotions et celui du message clair doivent se penser sur le temps long. Un intérêt particulier est à apporter au développement de l'empathie. Lors de cette recherche, c'est davantage l'ensemble des outils questionnés et des aménagements apportés aux élèves à profil particuliers qui ont donné des résultats plutôt que l'apport unique du message clair. Cependant, l'examen des éléments de sa trame constitue un point de départ pertinent à la transmission d'outils de communication.

Toutes les questions et les prises de consciences soulevées par les élèves sont pertinentes à questionner. Ainsi, l'importance de l'expression des émotions, de faire attention à l'autre, de se mettre à sa place, de réfléchir à une solution commune sont des éléments essentiels à l'établissement de relations humaines saines. Mener une réflexion avec ses élèves autour des facteurs de bien-être social est particulièrement pertinent afin d'amener progressivement les élèves à parler un même langage. Les élèves doivent être persuadés de l'efficacité du langage pour améliorer leur manière de communiquer avec les autres dans et hors de l'école. Les messages clairs ne sont finalement qu'une étape dans l'apprentissage de la résolution autonome et bienveillante des conflits. Ils ne suffisent pas et des outils supplémentaires doivent être ajoutés.

Afin de poursuivre la formation des élèves, il est pertinent de mêler la formulation du message clair avec le développement des conseils de coopération, avec la médiation par les pairs (soustraction de l'adulte) et de former toute l'équipe pédagogique à la communication bienveillante. Ces mises en place mettent réellement les élèves en situation d'autonomie. C'est eux qui gèrent les débats et réfléchissent ensemble aux solutions à apporter. Ils s'exercent à leur rythme et apprennent à s'écouter, à s'observer pour apprendre des pairs.

Il me semble évident que, pour que le message clair ait une influence plus élevée sur le comportement des élèves et leurs stratégies de résolution de conflit, il est indispensable qu'il s'intègre dans un projet d'école. Ce projet imposera une coopération entre le personnel enseignant et les services

d'animation. Il peut également être le moyen de favoriser les échanges entre tous les acteurs de la communauté éducative, impliquant ainsi les parents. Il s'inscrirait alors pleinement dans le Parcours citoyen des élèves. Projet pouvant également favoriser une coopération inter-cycle ou soutenir les transitions grande section-CP et école-collège au sein du cycle 3. De ce fait, ces apports d'outils de gestion seraient déclinés à tous les cycles de l'école, impliquant ainsi tous les élèves dans la lutte contre les violences scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- Barrera, C. (dir.). (2016). *La cour de récréation*. Éditions Midi-Pyrénéennes.
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. ESF. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/242749060_LA_MEDIATION_SCOLAIRE_PAR_LES_PAIRS_UNE_ALTERNATIVE_A_LA_VIOLENCE_A_L%27ECO LE_1
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Edition de minuit.
- Cousin, V. (1847). *Cours d'histoire de la philosophie moderne*. Ladrance.
- Heughebaert, S., Maricq, M. (2012). *Construire la non-violence, Les besoins fondamentaux de l'enfant de 2 ans ½ à 12 ans*. De Boeck.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Editions de la Chenelière.
- Laborit, H. (1976). *Éloge de la fuite*. Robert Laffont. Repéré à <https://inventin.lautre.net/livres/Henri-Laborit-Eloge-de-la-fuite.pdf>
- Lafortune, L., Doudin, P-A., Pons, F., Hancock, D. R. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Presses de l'Université du Québec. Repéré à https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/259_9782760517912.pdf
- Pain, J. (2001). *Ecoles : violence ou pédagogie ?*. Broché. Repéré à <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33254817/f22.item.texteImage>
- Rosenberg, M. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Edition la découverte. Repéré à <https://fr.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/50/rosenberg-mots.pdf>
- Tartar-Goddet, É. (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*. Retz.

ARTICLES

Bernadaux, J. (1999). Avis sur l'enseignement scolaire. *Les violences scolaires*, 4, 34-47.

Condette, J-F. (2016). Caroline Barrera (dir.), *La cour de récréation*, Portet-sur-Garonne, Éditions Midi-Pyrénéennes, 2016, 143 p. *Les Cahiers de Framespa*, 22. Repéré à <http://journals.openedition.org/framespa/4054>

Connac, S. (2015). Les messages clairs pour coopérer. *Les cahiers pédagogiques*, n°523, 26-29.

Costa-Lascoux, J. (2005). L'école face aux injustices. *Revue Projet*, 289, 67-71. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-projet-2005-6-page-67.htm>

Damasio, A. (2009). Éduquer à la non-violence et à la paix. *La lettre*, n°14, 12-17. Repéré à <http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2018/03/Lettre-14.pdf>

Geay, B. (1997). Processus de socialisation, groupes de pairs et cultures enfantines. Communication au colloque *Sociétés et cultures enfantines*.

Geay, B. (2003). Engagement dans les activités ludiques et appropriation différentielle des normes de compétition et de coopération à la fin de l'école primaire. Communication au colloque *Normes sociales et processus cognitifs*.

Lignier, W., Pagis, J. (2014). Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales. *Genèses*, n°96, 5-61. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-geneses-2014-3-page-35.htm>

Mouton, A. (2013). Un projet pilote pour prévenir la violence à l'école. *Journal du droit des jeunes*, n°328, 42-43. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2013-8-page-42.htm>

Salaméro, É. (2016). Se situer parmi les pairs : des groupes affinitaires aux conflits. L'étude d'interactions dans une cour de récréation. *Éducation et sociétés*, 38, 157-172. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2016-2-page-157.htm>

THESES

Petit, P. (2017). *Les messages clairs : une forme de communication non-violente*. (mémoire de Master 2 MEEF, ESPE Académie de Paris, Paris).

Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624601/document>

Portais, A. (2016). *L'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants souffrant de bégaiement. Médecine humaine et pathologie*. (mémoire de Master 2 pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Nice Sophia Antipolis, Nice).

Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491807/document>

Dèbre, C. (2016). *L'éducation émotionnelle à l'école*. (mémoire de Master 2 MEEF, ESPE Académie de Nantes, Nantes).

Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413103/document>

SITES

CNRTL, Ortolang Outil et Ressources pour un Traitement Optimisé de la LANGue. (2012). Lexicographie : Agressivité. Repéré à

<https://www.cnrtl.fr/definition/agressivit%C3%A9>

CNRTL, Ortolang Outil et Ressources pour un Traitement Optimisé de la LANGue. (2012). Lexicographie : Emotion. Repéré à

<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/%C3%A9motion>

CNRTL, Ortolang Outil et Ressources pour un Traitement Optimisé de la LANGue. (2012). Lexicographie : Violence. Repéré à

<https://www.cnrtl.fr/definition/violence>

Dictionnaire de l'Académie Française. (s. d.). Bienveillance. Repéré à

<https://academie.atilf.fr/9/consulter/BIENVEILLANCE?options=motExact&page=1>

Dictionnaire de l'Académie Française. (s. d.). Compulsion. Repéré à

<https://academie.atilf.fr/9/consulter/COMPULSION?options=motExact>

Dictionnaire de l'Académie Française. (s. d.). Conflit. Repéré à <https://academie.atilf.fr/9/consulter/conflit?page=1>

Dictionnaire de l'Académie Française. (s. d.). Injustice. Repéré à <https://academie.atilf.fr/9/consulter/injustice?page=1>

Eduscol. (2015). Ressources enseignement moral et civique, glossaire. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

Eduscol. (2020a). J'enseigne au cycle 1. Programme. Repéré à <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

Eduscol. (2020b). J'enseigne au cycle 2. Programme. Repéré à <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

Eduscol. (2020c). J'enseigne au cycle 3. Programme. Repéré à <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche. (2008). Bulletin officiel spécial n° 3 du 19 juin 2008. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2008/hs3/hs3.pdf>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche. (2013). Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/formation_initiale/93/8/ref_comp_467938.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2021a). Climat scolaire et prévention des violences. Le climat scolaire : définitions. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>

Ministère de l'Education nationale de la jeunesse et des sports. (2021b). Non au harcèlement. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/le-harcelement-c-est-quoi-325361>

Observatoire international des maires sur le vivre ensemble. (2018). Définition du vivre ensemble. Repéré à

https://observatoirevivreensemble.org/sites/observatoirevivreensemble.org/files/definition_du_vivre_ensemble_0.pdf

Trésor de la Langue Française Informatisé. (1994). Conflit. Repéré à

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/saveregass.exe?32;s=3893871165;r=2;;>

Réseau canopé. (2014). Qu'est-ce que la médiation par les pairs ?. Repéré à

<http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/quest-ce-que-la-mediation-par-les-pairs.html>

VIDEO

DFIE Délégation formation innovation expérimentation Académie de Lyon.

(2015). SQ1 Message clair master. Repéré à

https://www.youtube.com/watch?v=a6Ftzn6vfb4&ab_channel=dfieLyon

Monnier, M. (2015). Apprenez à vos enfants à devenir des chevaliers des temps modernes, des chevaliers relationnels. Repéré à

<https://www.youtube.com/watch?v=LXzhEyzqlmQ>

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
I- Cadre théorique	4
a. Les programmes de l'Éducation nationale	5
b. L'expression des émotions, un prérequis au message clair.	8
c. Le conflit, la violence, l'agressivité : les apports de la recherche	9
d. Éduquer les élèves à la communication bienveillante	12
e. La cour de récréation : un espace de socialisation pour les élèves	13
f. Œuvrer contre la violence, un enjeu du climat scolaire	16
g. La médiation entre pairs pour régler les conflits	17
II- Contexte et méthodologie de recherche	20
a. La présentation du contexte de recherche	20
b. La présentation d'élèves à profil particulier	21
c. Les observations initiales	25
d. La mise en place d'une séquence d'Enseignement moral et civique	27
e. La méthodologie de récolte des données	29
III- Analyse des données collectées dans le cadre de la recherche menée	30
a. Les données en lien avec la séquence d'enseignement morale et	

civique	30
b. Les limites du message clair	31
c. Les différentes catégories d'élèves en termes de réactions aux situations de conflits	32
d. La fréquence des conflits et l'utilisation de la violence par les élèves	32
e. L'évolution de la fréquence des conflits et l'utilisation de la violence par les élèves	33
f. Le recours à l'adulte dans la gestion des conflits	35
g. L'évolution des réponses aux questionnaires	37
1. Les réponses au questionnaire initial	37
2. Les réponses au questionnaire final	38
h. Les améliorations et remises en question	42
Conclusion	43
Bibliographie	47
Annexes	54

ANNEXES

Annexe 1 : La séquence d'enseignement moral et civique

Séances Matériaux	Caractéristiques Evaluations	Objectifs Compétences	Déroulement
Séance 1 35' Matériel : Feuille de papier, crayons de couleur. Différenciation □ : Fiche pictogramme s (annexe 1) ciseaux, colle.	Définition du conflit et identification d'émotions ressenties en contexte. Evaluation diagnostique : Représentations du conflit et capacités à nommer des émotions. Critères de réussite : L'élève reconnaît le conflit et nomme l'émotion ressentie.	OBJECTIF : Comprendre les différentes formes du conflit. COMPÉTENCE : Prendre part à une discussion : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue. Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement.	<p><u>Présentation de l'objectif général de la séquence</u> : Parvenir à gérer seul de petits conflits d'élève.</p> <p><u>Présentation de l'objectif de la séance</u> : Comprendre ce qu'est le conflit.</p> <p><u>Mise en route</u> (travail individuel écrit) : Dessiner une situation de conflit.</p> <p><u>Consigne</u> : « Dessine un conflit qui t'est arrivé ou que tu as vu à l'école et réfléchis aux émotions que tu avais ressenties. »</p> <p><u>Mise en commun collective</u> : Exposition des situations dessinées et émotions repérées.</p> <p><u>Institutionnalisation</u> : Trace écrite collective (cahier du jour) : « Un conflit peut être : ... » et « Les émotions ressenties peuvent être : ... ».</p> <p>Les élèves : dessinent, expliquent leurs dessins/situation de conflit et justifient les émotions et liste les émotions ressenties. Elle aide, apporte un vocabulaire plus complexe. Elle organise la trace écrite au tableau, vérifie les cahiers.</p> <p>L'enseignant : présente l'objectif, donne les consignes, note et organise au tableau les formes de conflits évoquées et liste les émotions ressenties. Elle aide, apporte un vocabulaire plus complexe. Elle organise la trace écrite au tableau, vérifie les cahiers.</p> <p><u>Différenciation</u> : (TSA) : difficulté quant à la théorie de l'esprit) : Utilisation de pictogrammes pour résumer une situation de conflit et exprimer des émotions.</p>
Séance 2 50' Matériel : Fiche émotions-réactions (annexe 2), stylo. Différenciation □ : fiche	Comprendre l'implication des émotions dans les situations de conflit. Critères de réussite : L'élève parvient à faire preuve d'empathie, il échange en	OBJECTIF : Se mettre à la place d'autrui et identifier différentes réactions possibles en situation de conflit. COMPÉTENCES : Être capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance.	<p><u>Présentation de l'objectif de la séance</u> : Essayer de se mettre à la place de l'autre, savoir qu'il y a différentes manières de réagir lors d'un conflit.</p> <p><u>Rappel</u> : Qu'est-ce qu'un conflit ? Quelles sont les émotions que vous connaissez ?</p> <p><u>Consigne pour binôme</u> : « Dans ces situations illustrées, un élève rencontre un problème. En vous mettant à sa place, réfléchissez à l'émotion que vous ressentiriez. Ensuite, questionnez-vous : comment auriez-vous réagi à sa place ? Ensuite, vous allez discuter de vos réponses en binôme. Vous pouvez avoir des réponses différentes ».</p> <p><u>Mise en commun</u> : Présentation de chaque groupe par situation, oralisation par les élèves d'émotions et de réactions avec justifications. Correction de leurs réponses lors de la circulation de l'enseignant et de la mise en commun.</p>

<p>pictogramme s, ciseaux, colle, crayons de couleur.</p>	<p>binôme et formules deux émotions et réactions.</p>	<p>Exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d'autres élèves.</p>	<p>Les élèves : échangent en binôme, forment une réponse écrite. Collectivement, ils verbalisent des émotions et des réactions, trient les réponses et éliminent des solutions.</p> <p>L'enseignante : présente l'objectif, donne les consignes, repère les difficultés. Aide à la représentation et à la reformulation. Elle repère les divergences de réactions pour une situation. Elle note au tableau les différentes réponses qu'elle organise. Questionne les élèves sur les solutions trouvées : sont-elles en accord avec les lois et les règles ?</p> <p>Différentiation (TSA, troubles dys) : Possibilité d'exprimer l'émotion et la réaction par deux dessins ou par utilisation des pictogrammes avec explications lors de la venue de l'enseignante.</p>
<p>Séance 3 détaillée 45' Matériel : Affiche « Les attitudes en conflit » (annexe 3), fiche des attitudes en conflit (annexe 4), stylo.</p>	<p>Comprendre l'intérêt de la collaboration pour trouver une situation en conflit. Evaluation formative par analyse des fiches complétées par binômes : s'assurer de la compréhension des différences entre les 4 attitudes. Critères de réussite : Les élèves identifient les différences entre les réactions des animaux. Les</p>	<p>OBJECTIFS : Distinguer différentes attitudes en conflit. Identifier une attitude constructive et comprendre la notion de compromis. COMPETENCES : Apprendre à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Apprendre à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation.</p>	<p>Présentation de l'objectif de la séance : Apprendre à gérer un conflit avec la parole, la discussion. Mise en route : Présentation des 4 attitudes en conflits inspirées du modèle de K. Thomas et R. Kilmann sous la forme des 4 animaux (tortue, caméléon, lion, dauphin) : La tortue fuit le conflit, le caméléon oublie son envie et se sacrifie, le lion impose ses désirs aux autres, il ne fait aucune concession, le dauphin recherche le contentement de tous, il reste calme et sait exprimer ses émotions et écouter l'autre afin de trouver un compromis. Mise en réflexion : « Selon vous, qu'est-ce qu'un "compromis" ? » : parvenir à l'idée du gagnant-gagnant, laissez les élèves essayer de donner des exemples différents de compromis. Présentation de la situation du conflit : « Enzo a choisi un livre à la bibliothèque de l'école, Nadia arrive et s'énervé, elle veut prendre le même livre ». Consigne pour un travail en binôme : « Dans cette situation, quelles peuvent-être les réactions d'Enzo s'il réagissait comme la tortue, le lion, le caméléon et le dauphin ? Réfléchissez ensemble aux différentes réponses et parvenez à un accord. Vos réponses peuvent-être un peu différentes. Si vous avez des doutes sur l'orthographe de certains mots, entraînez-vous ». Mise en commun : Par animaux, confrontation des réactions trouvées par les binômes. Mise en réflexion : « Est-ce que toutes ces réactions sont acceptables ? », « Quelle attitude est préférable et pourquoi ? », « Comment parvenir à l'attitude du dauphin ? ». Réponses attendues : la violence n'est pas acceptable, l'attitude du dauphin est la meilleure car tout le monde est content, il faut garder son calme, comprendre l'autre, communiquer, se mettre à la place de l'autre, trouver une solution positive, ne pas imposer ses envies, etc. Trace écrite : Création collective d'une affiche : « L'attitude du dauphin : la recette du compromis » (Organisation, reformulation par les élèves des éléments de réponse précédents).</p>

	binômes sont parvenus à se mettre d'accord. Les élèves participent à l'oral.		<p>Les élèves : analysent la situation, échangent en binôme et se mettent d'accord, formulent des réponses écrites. Collectivement, ils oralisent les attitudes trouvées, se questionnent, confrontent leurs opinions. Ils dirigent la trace écrite.</p> <p><u>Différenciation</u> (difficulté liée à l'écriture): Choix pertinent de certains binômes pour un travail en tutelle : possibilité de compléter une fiche pour deux (photocopie de celle-ci ensuite).</p> <p><u>Bilan :</u> Retour sur les difficultés rencontrées pour se mettre d'accord et construire une réponse à deux. Explication des solutions trouvées. Faire explicitement le lien avec le sens du compromis.</p>	<p>L'enseignante : présente l'objectif, donne les consignes, note les réponses autour de l'affiche des attitudes en conflit. Elle demande des justifications et des précisions. Elle organise les prises de parole et questionne les élèves. Elle réalise l'affiche sous la direction des élèves.</p>
<p>Séance 4 35'</p> <p><u>Matériel :</u> Vidéo projetée sur écran, vidéo du chevalier, fiche des valeurs du chevalier (annexe 5), stylo.</p>	<p>Réflexion autour d'outils comportementaux aidant à lutter contre l'aggravation des conflits.</p>	<p>OBJECTIF : Comprendre le pouvoir de la parole et le danger de l'interprétation d'un comportement.</p> <p>COMPETENCES : Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique. Apprendre le contrôle et la maîtrise de soi.</p>	<p><u>Présentation de l'objectif de la séance :</u> Comprendre les attitudes qui augmentent le conflit.</p> <p><u>Mise en route :</u> Visionnage de la vidéo sur les attitudes positives en conflit : https://www.youtube.com/watch?v=9AmEbXcbPGE&t=263s&ab_channel=InspirActions</p> <p><u>Mise en recherche - consigne individuelle :</u> « Que nous apprend cette vidéo ? Quels sont les éléments abordés ? Pour répondre, utilise la partie recherche de la fiche distribuée ».</p> <p><u>Mise en commun :</u> Confrontation et recensement des réponses des élèves. Explication de l'intérêt de ces outils. Réflexion sur le pouvoir des mots, les dangers de l'interprétation.</p> <p><u>Trace écrite :</u> « Maintenant que nous avons organisé les réponses au tableau, complète ta fiche du Chevalier des Temps Modernes ».</p>	<p>Les élèves : visionnent, se remémorent, participent à l'échange collectif, écrivent.</p> <p><u>Différenciation :</u> Création d'un binôme de tutelle pour la phase réflexive. Sollicitation à l'oral et distribution d'une fiche complétée (photocopie d'une fiche élève lisible ou fiche dactylographiée). Retour réflexif de la séance : « Qu'avez-vous appris ? Quel est votre avis sur la séance ».</p>
<p>Séance 5 détaillée 45'</p> <p><u>Matériel :</u> Vidéo projetée sur écran, vidéo du</p>	<p>Institutionnalisation : Compréhension du message clair. Evaluation formative : analyse des</p>	<p>OBJECTIF : Comprendre l'intérêt et la trame du message clair.</p> <p>COMPETENCES : Apprendre à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le</p>	<p><u>Présentation de l'objectif de la séance :</u> Régler les conflits avec un outil verbal.</p> <p><u>Mise en route :</u> Visionnage de la vidéo sur le message clair de l'Académie de Lyon : https://www.youtube.com/watch?v=a6Fzn6vfb4&ab_channel=offieLyon</p> <p><u>Mise en réflexion orale :</u> « Que font ces enfants ? Comment cela s'appelle-t-il ? » : Présentation du message clair comme outil de gestion des conflits (mais aussi pour communiquer un commentaire positif, un remerciement).</p> <p><u>Présentation d'une situation de conflit :</u> consigne pour un travail oral : « Pour aider cet enfant à résoudre son conflit, nous allons trier à l'oral une liste de messages clairs, vous me diriez lesquels sont corrects et lesquels sont incorrects. Il faudra ensuite expliquer vos choix ».</p>	<p>Les élèves : présente l'objectif, montre la vidéo, donne les consignes, distribue la parole, étaye, organise clairement le tableau, questionne les élèves.</p> <p><u>Différenciation :</u> Création d'un binôme de tutelle pour la phase réflexive. Sollicitation à l'oral et distribution d'une fiche complétée (photocopie d'une fiche élève lisible ou fiche dactylographiée). Retour réflexif de la séance : « Qu'avez-vous appris ? Quel est votre avis sur la séance ».</p>

<p>MC, fiche enseignante sur les MC à trier (annexe 6), fiche de la trame du MC (annexe 7), affiche vierge, feutres de couleurs, fiche enseignante sur les limites du MC (annexe 8).</p> <p><u>Différenciation</u> □ : Fiche de la trame du MC à découper (annexe 9), crayon de couleur, ciseaux, colle.</p>	<p>productions individuelles des élèves et de la prise de parole lors du bilan collectif au regard de l'objectif de gestion autonome des conflits des élèves.</p> <p><u>Critères de réussite</u> : Les productions des élèves identifient les éléments et la chronologie de la trame du message clair.</p>	<p>recours à la violence grâce à sa maîtrise des moyens d'expression, de communication et d'argumentation.</p> <p>Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément, etc) .</p>	<p><u>Institutionnalisation</u> : « Nous allons construire ensemble la structure du message clair ».</p> <p><u>Réponses attendues</u> : rester calme, prévenir l'autre, décrire/expliciter la situation, exprimer ses émotions, demander s'il a bien compris, ne pas être violent en mots ou gestes, etc.</p> <p>Distribution individuelle de trames de message clair avec différentes situations légendées (six situations différentes partagées entre les élèves et accordées en fonction du genre de l'enfant).</p> <p>Consigne : « Lis la situation exposée et crée le message clair permettant de résoudre ce conflit. Complète le modèle de la fiche en respectant les étapes. Une fois fini, compare ton message clair avec celui de ton voisin, expliquez-vous vos choix et vos solutions trouvées ».</p> <p><u>Mise en commun</u> : Comparaison des différentes trames complétées par situation de conflit et demande de justifications des choix proposés.</p> <p><u>Trace écrite</u> : Création en groupe classe d'une affiche ayant pour titre « Le message clair ».</p> <p>Les élèves : visionnent et analysent la vidéo, se questionnent, participent à l'échange collectif, trient les MC. Ils lisent leur situation, complètent et comparent leurs trames de MC et participent à la création de l'affiche du MC.</p> <p>L'enseignante : présente l'objectif, montre la vidéo, questionne les élèves et présente le MC. Elle donne les consignes, énonce les MC à trier, distribue la parole, organise clairement le tableau. Construit la structure du MC au tableau avec les réponses des élèves. Observe, circule, aide les élèves. Analyse les formulations des élèves, demande des justifications. Elle réalise l'affiche sous la direction des élèves.</p> <p><u>Différenciation</u> : (difficulté liée à l'écriture) : trier, découper des phrases pour constituer la trame.</p> <p><u>Bilan de la séance</u> : retour sur le sens et la forme du message clair et ses limites et précisions : « Le message clair est un outil que vous pouvez utiliser pour régler un conflit ou pour vous faire comprendre. Vous pouvez l'utiliser à l'école et à la maison, avec les copains mais aussi avec votre famille ; vos frères et sœurs, cousins et cousines mais aussi avec vos parents ».</p> <p><u>Présentation de l'objectif de la séance</u> : Oraliser les messages clairs complétés précédemment.</p> <p><u>Rappel</u> : « A quoi sert le message clair ? » : Les élèves reformulent sa trame et son intérêt.</p> <p><u>Première consigne</u> : « Chacun à votre tour, vous allez jouer deux fois le message clair en utilisant la fiche complétée à la dernière séance. Tout d'abord, vous allez former les binômes de vos choix. Il faut expliquer votre situation, dire son message clair en s'adressant à l'autre et inverser</p>
<p>Séance 6 45'</p> <p><u>Matériel</u> :</p>	<p>S'entraîner à formuler un MC.</p> <p>Evaluation formative : Le PE</p>	<p>OBJECTIF : Mémoriser, appliquer, mettre en scène les étapes du message clair.</p>	

<p>Fiche MC complétée.</p>	<p>analyse l'aisance des élèves entre le premier et le second passage. Formatrice : Le PE rend compte aux élèves de ses observations de leurs difficultés éventuelles et de leurs progrès. Critères de réussite : Les élèves s'exercent à formuler le MC. Ils identifient ses limites.</p>	<p>COMPETENCES : Apprendre à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. S'exprimer par des activités artistiques, impliquant le corps.</p>	<p>les rôles. Une fois terminé, revenez-vous asseoir » (chacun sera orateur et récepteur de la trame de l'autre jusqu'à maîtrise des étapes). Seconde consigne : « Je vais maintenant mélanger les groupes et récupérer vos fiches. Il faudra recommencer le même exercice mais sans la fiche ». Retour au calme et mise en garde : Le message clair ne s'utilise que pour les petits désaccords d'élèves. Certaines situations nécessitent l'aide d'un adulte : exposition Consigne pour un travail oral collectif : « Parmi ces situations, dites-moi quelles sont celles qui peuvent et celles qui ne peuvent pas être réglées avec un message clair. Je demanderai une justification ». Les élèves : lisent, mémorisent leur trame. Ils s'entraînent à oraliser leur MC (jouent et observent le binôme). S'entraident. Répondent et justifient les limites du MC. L'enseignant : présente l'objectif, donne les consignes, supervise la formation des groupes et distribue l'espace. Circule, observe et repère les difficultés. Modifie, ajuste les groupes. Aide les élèves en difficulté, propose des tuteurs. Expose les limites du MC, présente des situations contrastées, distribue la parole. Retour réflexif : Qu'avez-vous appris durant cette séquence ? Avis des élèves sur la séance.</p>
<p>Ateliers décrochés 10' par élève Matériel : Fiche évaluation sommative. Différenciation D : Divers supports et matériaux plastiques au choix, musique.</p>	<p>Formuler deux messages clairs. Evaluation sommative : Valider la ceinture : « Formuler le MC ». Critères de réussite : L'élève est parvenu par deux fois à formuler correctement un MC et sans aide.</p>	<p>OBJECTIF : Formuler correctement le message clair. COMPETENCES : Apprendre à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. S'exprimer par des activités artistiques, impliquant le corps</p>	<p>Présentation de l'objectif de la séance : Valider la ceinture « Formuler le message clair ». Consigne : « Je vais vous exposer une situation de conflit à chacun, il faudra réfléchir et m'oraliser un message clair correct, c'est-à-dire en respectant les différentes étapes. Vous recommencerez ensuite pour une seconde situation. Si vous ne réussissez pas, vous recommencerez la semaine prochaine avec de nouvelles situations ». (L'évaluation individuelle a lieu lors de moment de travail en autonomie). L'élève écoute et analyse la situation de conflit et formule un MC, réitération une nouvelle fois. Il sera réinterrogé jusqu'à réussite. L'enseignant présente l'objectif, donne les consignes, expose la situation de conflit, l'écoute, l'évalue. Elle reproduit cette démarche pour tous les élèves et pour ceux n'ayant pas réussi. Différenciation (habiletés multiples) : Pour résumer la séquence : possibilité de rendre un projet de dessin, d'écrit, de chanson créée ou alors présenter un exposé de démonstration du message clair. Recourir à l'aide du PE est possible. Des groupes volontaires pourront également faire un exposé avec démonstration à la classe de CM1 (classe avec laquelle les situations de conflit perdurent dans la cour).</p>

Annexe 2 : La fiche de récolte des émotions et réactions possible en situation de conflit

Émotions et gestion des conflits

Prénom :

Un garçon s'est fait bousculer.



Émotion : que ressentirais-tu à sa place ?

Réaction : que ferais-tu à sa place ?

Une camarade a cassé sa règle.



Émotion : que ressentirais-tu à sa place ?

Réaction : que ferais-tu à sa place ?

Illustrations : Bruno Mallet

Annexe 3 : L'affiche inspirée des travaux de Ken Thomas et Ralph Kilmann



Annexe 4 : La fiche sur les accords toltèques

Prénoms : et

Les différentes attitudes en situation de conflit

A la bibliothèque de l'école, Enzo a pris le temps de choisir un nouveau livre à lire. Nadia vient vers lui et s'énerve, elle veut prendre le même livre ».

→ Par groupe de deux :
 A votre avis, dans cette situation, quelle peut être la réaction de la tortue, celle du lion, celle du caméléon et celle du dauphin ?
 Réfléchissez et mettez-vous d'accord pour compléter cette fiche.

L'ANIMAL	LA REACTION POSSIBLE	Cette attitude est-elle acceptable ? Pourquoi.
		<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
		<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
		<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON
		<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON

Le compromis, c'est quoi ?

Annexe 5 : Deux exemples de fiche sur le message clair (accordées au féminin ou masculin)

<p>Prénom :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 10px auto;"> LE MESSAGE CLAIR </div> <p>La situation : Depuis deux jours, ton camarade de classe est très bavard, il te dérange dans ton travail, tu n'arrives pas à te concentrer. Tu es agacée par son comportement.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 10px auto;"> Pour lui parler, essaie de faire un message clair ! </div> <p>D'abord, décris la situations :</p> <p>Quand</p> <p>Ensuite, exprime en mots les émotions que tu ressens :</p> <p>Je.....</p> <p>Enfin, fais une proposition pour régler le conflit :</p> <p>Je te propose de.....</p> <p>Es-tu d'accord avec cette proposition ?</p>	<p>Prénom :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 10px auto;"> LE MESSAGE CLAIR </div> <p>La situation : Depuis deux jours, ton ami ne joue plus avec toi. Il préfère jouer avec un autre enfant que tu ne connais pas. Tu es triste, tu te sens seule.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 10px auto;"> Pour lui parler, essaie de faire un message clair ! </div> <p>D'abord, décris la situations :</p> <p>Quand</p> <p>Ensuite, exprime en mots les émotions que tu ressens :</p> <p>Je.....</p> <p>Enfin, fais une proposition pour régler le conflit :</p> <p>Je te propose de.....</p> <p>Es-tu d'accord avec cette proposition ?</p>
--	---

Annexe 6 : Les supports complétant la séance 5 de la séquence (support de différenciation et fiche enseignants sur les contextes excluants le message clair)

Fiche PE

Différenciation des situations avec et sans message clair.

Les situations qui nécessitent l'aide d'un adulte.

Plusieurs enfants me menacent.
Mon camarade qui m'embête toujours en classe a été très calme aujourd'hui.
Un enfant s'amuse à pousser d'autres enfants dans les escaliers.
Plusieurs enfants ne veulent pas que je joue avec eux.
Un enfant me gêne pour travailler.
Un enfant a trébuché seul dans la cours.
Plusieurs enfants me tape.
Un enfant me bouscule et ne s'excuse pas.
Un enfant emmène à l'école un objet très dangereux.

Je te propose que l'on joue tous ensemble.

Est-ce que tu es d'accord avec ma proposition ?

Tu es méchant de ne pas jouer avec moi, je vais te frapper !

Je me sens seul et triste.

Quand tu ne joues plus avec moi mais avec un enfant que je ne connais pas,

Je suis très en colère, on avait prévu de jouer ensemble !

Annexe 7 : Le questionnaire de recherche de Paloma Petit

Questionnaire : La communication non-violente
Ecole de La Brèche aux Loups – CE1a 2016/2017

Prénom : _____

1. Comment te sens-tu dans l'école et dans la classe ?

Mon école est un endroit sympathique.	Oui	Non	Pourquoi ?
J'aime être à l'école.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Pourquoi ?
Je me sens accepté par les élèves de mon école.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Comment le sais-tu ?
Je me sens accepté par les adultes de mon école.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Comment le sais-tu ?
J'aime être en classe.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Pourquoi ?
L'ambiance dans la classe est agréable.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Pourquoi ?
Je peux exprimer mes idées sans que les autres me critiquent.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Comment le sais-tu ?
Je me sens très apprécié par mes camarades en classe.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Comment le sais-tu ?
Je me sens respecté en classe.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Comment le sais-tu ?
J'ai le sentiment d'être écouté en classe.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	Comment le sais-tu ?
Quelques élèves perturbent le cours dans ma classe.	Toujours Parfois	Souvent Jamais	

2. Comment t'entends-tu avec tes camarades ?

J'ai beaucoup d'amis dans la classe.	Oui	Non	À qui reconnais-tu un ami ?
J'aime être avec mes camarades.	Oui <td>Non <td>Pourquoi ?</td> </td>	Non <td>Pourquoi ?</td>	Pourquoi ?

T'arrives-t-il de te disputer avec des camarades ? Oui Non

Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?

3. Comment résous-tu tes problèmes ?

Lorsque tu as un problème avec un camarade, comment le règles-tu ?

Lorsque tu as un problème avec un camarade, à qui en parles-tu ?

Tes parents ou tuteurs	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Un adulte de l'école	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Le camarade avec qui tu as eu un problème	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Un autre camarade	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Lorsque tu as un problème avec un camarade, à qui en parles-tu ?

Tes parents	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Un adulte de l'école	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Le camarade avec qui tu as eu un problème	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Un autre camarade	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Une personne à l'école me fait peur.	Oui Non	Tu peux t'exprimer :
Quelques élèves perturbent les apprentissages en classe.	Oui Non	Pourquoi ?
J'ai beaucoup d'amis dans la classe.	Oui Non	A quoi reconnais-tu un ami ?
J'aime être avec mes camarades.	Oui Non	Pourquoi ?

T'arrives-t-il de te disputer avec des camarades ? Oui Non
Si oui, pour quelles raisons ?

1. Comment résous-tu tes problèmes ?

Lorsque tu as un problème avec un camarade, comment le règles-tu ?

Annexe 10 : Le questionnaire initial complété par Adam

Questionnaire : Comment te sens-tu à l'école ?

Prénom : [REDACTED]

1. Comment te sens-tu dans l'école et dans la classe ?

Mon école est un endroit sympathique.	<input checked="" type="radio"/> Oui Non	Pourquoi ? <i>Je suis pas</i>
J'aime être à l'école.	Toujours <input checked="" type="radio"/> Parfois Souvent Jamais	Pourquoi ? <i>Quand je suis pas en classe</i>
Je me sens accepté à l'école.	Toujours <input checked="" type="radio"/> Parfois Souvent Jamais	Comment tu le sais ? <i>Si ils veulent jouer avec moi</i>
Je me sens en sécurité à l'école et dans la classe.	Toujours Parfois <input checked="" type="radio"/> Souvent Jamais	Comment tu le sais ? <i>mais pas in en se moquer de moi</i>
J'aime être en classe.	Toujours Parfois <input checked="" type="radio"/> Souvent Jamais	Pourquoi ? <i>Quand on fait PLM</i>
L'ambiance dans la classe est agréable.	Toujours <input checked="" type="radio"/> Parfois Souvent Jamais	Pourquoi ? <i>il fait trop de bruit</i>
Je peux exprimer mes idées sans que les autres les critiquent.	Toujours Parfois <input checked="" type="radio"/> Souvent Jamais	<i>mais des fois ils rigole</i>
Je me sens apprécié par les camarades de classe.	Toujours Parfois <input checked="" type="radio"/> Souvent Jamais	Comment tu le sais ? <i>sauf quand on joue au citi</i>
Je me sens respecté en classe.	Toujours Parfois <input checked="" type="radio"/> Souvent Jamais	Comment tu le sais ? [REDACTED] me <i>mais pas</i>

Une personne à l'école me fait peur.	Oui <input checked="" type="radio"/> Non	Tu peux t'exprimer : la directrice
Quelques élèves perturbent les apprentissages en classe.	Oui <input checked="" type="radio"/> Non	Pourquoi ? Moi quand je suis passé.
J'ai beaucoup d'amis dans la classe.	Oui <input checked="" type="radio"/> Non	A quoi reconnais-tu un ami ? des fois je suis tout seul.
J'aime être avec mes camarades.	Oui <input checked="" type="radio"/> Non	Pourquoi ? ils m'aime pas.

T'arrives-t-il de te disputer avec des camarades ?
Si oui, pour quelles raisons ?

Oui Non

Oui parce que on me crie on se dispute pas de moi dans la balle américaine on se dispute de moi il se moque de moi si je mentais c'est moi qu'on me puni.

1. Comment résous-tu les problèmes ?

Lorsque tu es un problème avec un camarade, comment le règles-tu ?

rien en fait j'embête je le crie je le prie et je le dis aussi à la maîtresse. elle va les gronder.

Lorsque tu as un problème avec un camarade, à qui en parles-tu ?

Tes parents	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Un adulte de l'école	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Le camarade avec qui tu as eu un problème	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Un autre camarade	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais

Annexe 10 : Le questionnaire final complété par Adam

Prénom : 30/05/2022



Questionnaire 2 : Comment te sens-tu à l'école ?

Entoure les bonnes réponses et donne des explications.

J'aime être à l'école.	Toujours <input checked="" type="radio"/> Souvent Parfois Jamais	Pourquoi ? parce que j'apprends beaucoup
Je me sens accepté à l'école.	Toujours Souvent <input checked="" type="radio"/> Parfois Jamais	Comment tu le sais ? quand ça va bien
Je me sens en sécurité à l'école et dans la classe.	<input checked="" type="radio"/> Toujours Souvent Parfois Jamais	Comment tu le sais ? parce que la maîtresse et la
J'aime être en classe.	Toujours <input checked="" type="radio"/> Souvent Parfois Jamais	Pourquoi ? parce que s'apprend
L'ambiance dans la classe est agréable.	Toujours Souvent <input checked="" type="radio"/> Parfois Jamais	Pourquoi ? quand il y a pas de bruit
Je me sens respecté en classe par les élèves et les professeurs.	Toujours Souvent <input checked="" type="radio"/> Parfois Jamais	Comment tu le sais ? quand personne ne te moque de moi
Une personne à l'école me fait peur.	Oui <input checked="" type="radio"/> Non	Pourquoi as-tu peur ? ?
J'aime être avec mes camarades	<input checked="" type="radio"/> Oui Non	Pourquoi ? pour rigoler et parler des problèmes
J'ai des amis dans la classe.	<input checked="" type="radio"/> Oui Non	Comment reconnais-tu un ami ? il ne moque pas de moi et il joue avec moi

Est-ce qu'il t'arrive de te disputer avec des camarades ?
Si **oui**, pour quelles raisons ?

Oui

Non

Oui si on est méchant avec moi
ou si c'est pas juste et que
[redacted] se moque et rigole de
moi ou si on me laisse pas tranquille

Comment résous-tu les problèmes ?

Lorsque tu as un problème avec un camarade, comment le règles-tu ?

je ne doit pas crier ou m'énervés
ou être violent. je pars me calmé
et après je vais voir le maître
si je suis pas calmé elle ne pas écouté

Lorsque tu as un problème avec un camarade, à qui en parles-tu ?

Tes parents	<u>Toujours</u>	Souvent	Parfois	Jamais
Un adulte de l'école	<u>Toujours</u>	Souvent	Parfois	Jamais
Le camarade avec qui tu as eu un problème	Toujours	Souvent	<u>Parfois</u>	Jamais
Un autre camarade	Toujours	Souvent	<u>Parfois</u>	Jamais