

A l'attention de Monsieur RAMÉ et de Madame DIEBOLT



Chauvet Léa

M2 MEEF D1

Mémoire sur l'autorité

~ ~ ~

*Comment travailler la
distanciation tout en s'impliquant
personnellement auprès des élèves ?*

Sommaire

Introduction	2
L'autorité	2
La bienveillance	2
Problématique.....	4
Hypothèse fondamentale 1 : La communication non violente est le mode d'entrée idéal pour incorporer la règle scolaire	5
Hypothèse fondamentale A : L'utilisation de messages clairs peut être le moyen de comprendre les besoins des élèves.	5
Hypothèse opératoire B : La responsabilisation permet d'obtenir des résultats à long terme sur le comportement des élèves.....	11
Bilan :	16
Hypothèse fondamentale 2 : Le corps est un levier pour améliorer le comportement des élèves.	16
Hypothèse opératoire A : Les pratiques corporelles de bien-être permettent d'apaiser les élèves pour les mettre en condition d'apprentissage.	16
Hypothèse opératoire B : Le corps peut être un vecteur pour développer l'empathie.	18
Bilan :	23
Hypothèse fondamentale 3 : Un système basé sur les responsabilités favorise l'intégration scolaire	24
Hypothèse opératoire A : L'utilisation de la fiche de réparation permet aux élèves de comprendre la règle plus facilement.	24
Hypothèse opératoire B : Un système de médiation par les pairs permet de régler une partie des problèmes.....	27
Hypothèse opératoire C : Un système de contrat permet de réduire le nombre de comportements perturbateurs.	33
Bilan :	36
Conclusion.....	36
Bibliographie.....	37
Annexes :.....	38
Annexe I : Questionnaire – Informations préliminaires	38
Annexe II : Questionnaire - Partie 1	39
Annexe III : Fiche de réparation	40
Annexe IV : Questionnaire - Partie 2	41
Annexe V - A : Fiches de réparation	43
Annexe V - B : Fiches de réparation	44
Annexe V - C : Fiches de réparation	45

Annexe V - D : Fiches de réparation.....	46
Annexe V - E : Fiches de réparation	47
Annexe V - F : Fiches de réparation.....	48
Annexe V - G : Fiches de réparation.....	49
Annexe V – H : Fiches de réparation	50
Annexe V - I : Fiches de réparation	51
Annexe V - J : Complément aux fiches de réparation.....	52
Annexe V - K : Complément aux fiches de réparation	53
Annexe VI – Carte mentale	54

Introduction

L'autorité

L'autorité est un élément constitutif du métier d'enseignant. Elle peut être définie comme le pouvoir de se faire obéir d'autrui. Il s'agit d'un rapport de force. Nous considérons dans ce cadre le rapport d'autorité établi entre l'enseignant et l'élève.

Il existe différents types d'autorité, selon Weber (économiste et sociologue allemand ayant vécu entre 1864 et 1920) :

- L'autorité physique
- L'autorité gérontocratique
- L'autorité symbolique
- L'autorité charismatique

La première est aujourd'hui interdite dans le cadre de l'école. Elle ne sera donc pas traitée. La seconde concerne l'autorité conférée par l'âge. Il est difficile de moduler cette autorité, qui est plus ou moins imposée. Certains paramètres, tel qu'un habillement différent de celui des élèves, peuvent la renforcer mais globalement, elle est peu muable. Ainsi, nous ne traiterons pas ce type d'autorité.

L'autorité symbolique est liée au savoir, à la connaissance. Il est possible de travailler pour renforcer cette autorité, notamment en sélectionnant le type de savoir et la manière de le transmettre. En effet, bien qu'induite par le fait que l'enseignant est détenteur du savoir, un excès d'informations de la part de celui-ci peut conduire à l'effet inverse de celui escompté. Cette autorité sera peu traitée.

L'autorité charismatique est le pouvoir de conviction par la parole. Il ne s'agit pas d'une qualité innée, mais bien d'une compétence sur laquelle il est possible de travailler. Dans ce mémoire, nous étudierons essentiellement l'autorité charismatique.

L'évolution de la société a conduit à un bousculement des rapports d'autorité. Des transformations profondes ont changé les rapports qui existaient au sein de la famille ainsi que les rapports entre la famille et l'institution scolaire. L'autorité liée au statut des maître.sse.s d'école est révolue. De nouveaux rapports doivent être bâtis, entre l'Ecole et la famille et entre l'Ecole et l'enfant.

La bienveillance

Le terme bienveillance est employé abondamment, pour décrire notamment le comportement que doit avoir l'enseignant envers l'élève. De plus, présent dans le troisième pilier du socle commun (La formation de la personne et du citoyen – *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*), il est demandé à

l'élève de « faire preuve d'empathie et de bienveillance ». De même, dans les préfaces des programmes du cycle I (*Bulletin Officiel Spécial n° 2 du 26 mars 2015*), l'école maternelle se doit d'être bienveillante. Il convient donc se demander quelle définition attribuer à ce mot.

Le dictionnaire Larousse donne la définition suivante : « disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui ». Le Trésor de la Langue Française, quant à lui, définit la bienveillance comme « la qualité d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui ». Ainsi, la définition commune de ce mot semble être une façon d'agir visant la compréhension et le bien de l'autre. Elle peut être prolongée par la définition de l'empathie, donnée par Omar Zanna (sociologue) dans *Animation et Éducation n°235 – 236*, comme étant « la disposition acquise au cours de la socialisation primaire à reconnaître « les autres », « tous les autres » comme une possible version de « soi » ».

Si la bienveillance semble claire dans le sens commun et bien que souvent employée, notamment dans les textes officiels, sa définition pédagogique reste floue. Dans les *Cahiers Pédagogiques n°532*, le conseil pédagogique DSDEN 37, Bertrand Gimonnet affirme que, bien que fortement utilisé, le « sens de la bienveillance scolaire oscille de manière incertaine entre le « prendre soin », une tolérance instinctive aux comportements scolaires s'écartant de la norme, la négation de principes des différences de capacité entre élèves ou même une discrimination accommodante et complaisante des exigences de travail [...] au nom de l'égalité et du respect des enfants élèves ».

Il poursuit son propos en citant le récit d'Albert Camus (*Le Premier Homme*), dont la bienveillance de son instituteur aurait pu être synonyme d'équité et de justice. Par ailleurs, le conseiller pédagogique énonce que, selon Ferdinand Buisson, (philosophe, éducateur et homme politique français du XX^{ème} siècle) une école bienveillante est une école où la compétition pour être le meilleur n'est plus le système qui prévaut mais où les élèves sont encouragés à se surpasser. C'est la différence qui existe entre but de performance (vouloir être le meilleur, se comparer aux autres) et but de maîtrise (chercher à se dépasser). Cette école forme des êtres « moraux, indépendants et exigeants avec eux-mêmes ». La bienveillance du professeur des élèves concourrait donc dans la formation des citoyens. En outre, les propos de Camus et de Buisson conduisent à penser que la bienveillance est inhérente aux systèmes éducatifs.

Bertrand Gimonnet ajoute alors que la « bienveillance éducative devrait ainsi être entendue comme accueil, comme attente compréhensive, comme encouragement à oser, comme invitation à réaliser, mais aussi comme exhortation à penser ». Il la considère comme un geste professionnel de l'enseignant. La bienveillance serait le fait d'encourager les élèves, les aider à comprendre leurs

erreurs sans les humilier, les conduire à progresser. La traduction de cette bienveillance serait alors le respect et l'intérêt portés aux élèves. C'est cette définition qui sera retenue dans ce mémoire.

Cette définition est confortée par Didier Lapeyronnie (sociologue), au *rapport du conseil national de l'innovation pour la réussite éducative en novembre 2014*, dont les propos ont été recueillis dans *La Classe n°263* : « *La bienveillance consiste à créer un climat favorable à des relations de confiance et l'édification de l'estime de soi. [...] Elle est la condition nécessaire à l'engagement mais aussi à l'efficacité de l'école* ».

Problématique

Il apparaît que la distanciation est un élément indispensable à l'enseignant pour affirmer son autorité. Par ailleurs, il s'agit d'un geste professionnel attendu de la part de l'enseignant. En effet, ce dernier a sa place dans la classe comme éducateur et il doit se faire respecter en tant que tel. De plus, cet acte de distanciation permet à l'enseignant de se protéger et de prendre du recul. La distanciation pourrait être définie comme la mise en place d'une certaine distance entre l'enseignant et l'élève.

Néanmoins, la distanciation ne saurait fonctionner sans qu'une relation de confiance s'établisse entre le professeur et ses élèves. En effet, le métier d'enseignant a une part non négligeable, si ce n'est prédominante, de lien social, de rapport humain, qui est indissociable d'une implication de la part du professionnel. D'une part, les enfants sont des êtres en processus de construction, ils ont donc besoin d'une forme d'intérêt, d'attention. D'autre part, l'autorité peut également être renforcée par une prise en compte de cet aspect. Essayer de comprendre le mal-être exprimé par l'enfant lors de situations d'indiscipline ou le fonctionnement de l'enfant de manière générale permet d'appliquer des méthodes adaptées pour obtenir l'ordre dans une classe, ce qui est l'objectif même de l'autorité. L'implication personnelle de l'enseignant auprès de ses élèves peut se faire à différents niveaux : pendant le temps, et hors du temps de classe, à savoir pendant les récréations (où l'enseignant a une obligation de surveillance) ou lorsque les élèves viennent parler d'un problème qu'ils rencontrent.

Ces deux éléments que sont la distanciation et l'implication personnelle de l'enseignant peuvent au premier abord paraître contradictoires. Cependant, toutes deux sont des rouages au service de la discipline, de l'autorité. La question est de savoir comment articuler l'une avec l'autre pour arriver à une gestion optimale de la discipline, de l'autorité dans la classe. La problématique est donc la suivante :

Comment travailler la distanciation tout en s'impliquant personnellement auprès des élèves ?

Il est à noter que l'indiscipline peut se gérer sur le moment, par la gestion d'une situation conflictuelle avec un enfant dans la classe ; ou sur le long terme, par la gestion du comportement d'un élève présentant de manière répétitive des actes d'indiscipline. Ces deux aspects seront abordés dans ce mémoire.

Par ailleurs, une approche essentiellement sociologique sera proposée. Les questions posées seront les suivantes : *Quels processus permettent d'instaurer une distanciation ? Comment prendre en compte la singularité de chaque élève dans le processus d'autorité ? Comment les diverses pistes proposées garantissent-elles à la fois la mise en place de la distanciation et l'implication personnelle de l'enseignant ?* Pour résumer les hypothèses, les protocoles et les résultats, une carte mentale est proposée en *annexe VI*.

Hypothèse fondamentale 1 : La communication non violente est le mode d'entrée idéal pour incorporer la règle scolaire

Selon le site de l'Inspection de l'Éducation Nationale de l'Académie de Versailles, la communication non violente se définit comme « *un processus de communication efficace, qui permet d'être clair et cohérent dans la communication, tout en étant ouvert et dans la compréhension de l'autre. Cette approche favorise la coopération et la résolution de conflits* ». La communication non violente a été développée par Marshall B. Rosenberg (docteur en psychologie).

Dans ce mémoire, l'approche par la communication non violente sera complétée d'une étude de la discipline positive. Cette théorie, développée par Alfred Adler et Rudolf Dreikurs et exposée par Jane Nelsen, s'appuie, comme la communication non violente, sur la parole et la manière d'énoncer ce qui doit l'être pour mettre en place l'« autorité ». Le postulat de cette théorie est que des résultats durables sur le comportement des enfants ne peuvent être obtenus que par la responsabilisation de ces derniers. Les maîtres mots sont alors fermeté et bienveillance.

Hypothèse fondamentale A : L'utilisation de messages clairs peut être le moyen de comprendre les besoins des élèves.

Dans ses écrits, Marshall Rosenberg insiste sur l'importance de la formulation de ce qui est exprimé. En communication non violente, chaque situation de communication est l'expression d'un sentiment et du besoin qui lui est associé. La forme classique proposée par Rosenberg est « Je me sens [sentiment], parce que j'ai besoin de [besoin] ». Par exemple, « je me sens inquiet, parce que j'ai besoin de sécurité ». Loin de faire une critique ou un compliment, ni même de nommer un responsable

des sentiments éprouvés, la communication non violente vise à faire état d'une situation, de façon objective puis d'exprimer ce qui est ressenti en raison de cette situation.

La communication non violente, comme la discipline positive, vise des résultats sur le long terme. Dans le cas du premier, comme exposé dans *Animation et Éducation n°235 – 236*, elle vise « [le développement] de nouvelles aptitudes en matière de qualité de relation, de résolution de conflits, de compréhension mutuelle et de favoriser une relation plus coopérative et créative avec l'enfant ». Poursuivant le même but, la discipline positive recherche la formation de futurs adultes autonomes et responsables.

Animation et Éducation n° 235 – 236 propose un guide d'application de la communication non violente, en citant *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Sylvain Connac. En voici l'extrait :

Figure 1 : Extrait d'« apprendre avec les pédagogies coopératives » de Sylvain Connac (page.324)



Comme le précise le document Eduscol consacré aux messages clairs, il s'agit d'« une petite formulation verbale entre deux personnes en conflit : une victime, qui se reconnaît comme ayant subi une souffrance et un persécuteur identifié par la victime comme étant la source de ce malaise. Il part du principe que si l'on souhaite sortir d'un problème relationnel, il vaut mieux s'attacher aux solutions qu'aux raisons qui en sont la cause. Ainsi, un message clair ne conduira pas des enfants à rechercher le pourquoi de ce qui les oppose. En revanche, il préférera orienter leur discussion vers des idées qui pourraient résoudre le différend ».

Par ailleurs, Jane Nelsen propose l'utilisation de la parole pour comprendre les motivations de l'élève, par l'utilisation d'une grille. Elle y confronte les « *objectifs mirages* », c'est-à-dire ce que l'élève tente de faire et les croyances associées, à savoir ce que l'élève perçoit de la réalité, ce qu'il croit être la réalité. Le tableau suivant est issu de *La discipline positive – En famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*, de Jane Nelsen :

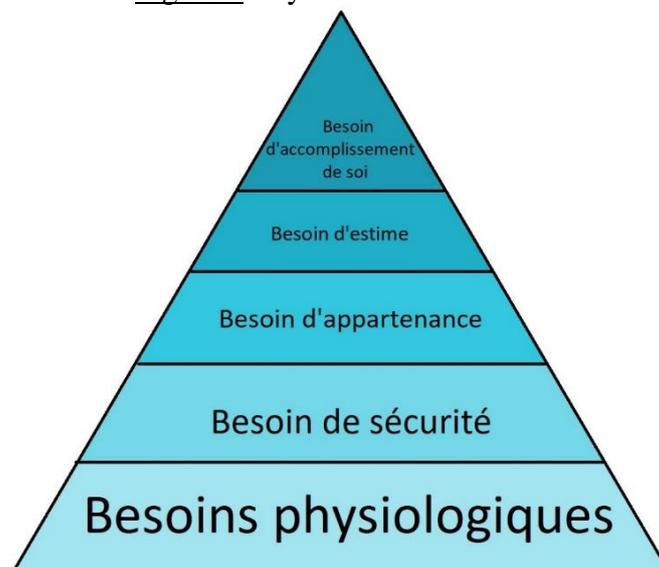
Objectifs-mirages	Croyances erronées
Accaparer l'attention	<i>Je compte seulement lorsque ton attention est centrée sur moi</i>
Prendre le pouvoir	<i>Je n'ai de sentiment d'appartenance que lorsque je suis en position de force</i>
Prendre une revanche	<i>Je n'ai pas de sentiment d'appartenance : je souffre mais je peux au moins rendre la pareille en faisant souffrir l'autre</i>
Confirmer sa croyance d'incapacité	<i>Je n'arrive pas à appartenir, ni à avoir de l'importance, ni à me sentir capable, c'est tout simplement impossible. Je me désengage.</i>

Par ailleurs, Prairat, dans ses réflexions sur la sanction, précise qu'il faut comprendre la raison de l'acte de l'élève (défi, provocation, appel au secours, ...). Il s'agit là de comprendre ce que l'élève tente d'exprimer et de choisir la sanction qui sera adaptée.

Ainsi, la création d'un lien empathique avec les élèves est le but de la communication non violente. En s'adressant à l'élève en termes de besoin et de sentiment, il s'agit de comprendre ce qui le préoccupe, pour le guider. Cela peut être mis en place pour aider les élèves qui en expriment le besoin. Cela peut également être utilisé, comme le suggère Rosenberg, pour résoudre des situations de conflit. Ce n'est pas une substitution à la punition mais un complément.

Etant donné qu'il s'agit de comprendre les besoins des élèves, la pyramide de Maslow peut être utilisée (figure 2 ci-jointe). En effet, comme le rappellent Dominique Renaudie et Bérangère Labalette (membres de l'OCCE (office central de la coopération à l'école)), il convient de garder à l'esprit « l'hypothèse que les besoins d'un étage doivent être comblés pour permettre à l'individu de passer à l'étage supérieur ».

Figure 2 : Pyramide de Maslow



Protocole pour tester cette hypothèse :

Pour corroborer cette hypothèse, des recherches documentaires ont été exploitées :

- Le documentaire « Sur le chemin de l'école de la non-violence », de G. Gonnet (il s'agit d'une école de 10 classes, classée en ZEP)
- Le site du Cardie de Lyon (vidéos témoignages)
- Le document Eduscol sur les messages clairs.

Analyse des résultats :

Les messages clairs permettent de résoudre de petits conflits sans faire intervenir l'adulte. Ils ne doivent concerner que ces petits conflits (moquerie, détérioration d'objet) ; les élèves n'utilisent pas les messages clairs en cas d'atteinte à leur intégrité ou à leur sécurité. Dans ce type de situation, ils doivent faire appel à un adulte référent (enseignant ou surveillant). De plus, si l'élève « agresseur » refuse le message clair ou s'il réitère son comportement, l'élève « victime » peut faire appel à un adulte également. Enfin, les messages clairs peuvent être utilisés pour communiquer des sentiments positifs.

La formulation du message clair se fait, dans les pratiques observées, entre les deux demandeurs sans témoins extérieurs. Elle commence toujours, comme les écrits théoriques le préconisent, par « je vais te faire un message clair ». Cette première phrase, qui peut, au premier abord paraître superflue, met l'élève « agresseur » dans une position d'écoute. L'élève « victime » explique alors les faits, sans jugement, puis explique ce qu'il ou elle a pu ressentir. Ensuite, il ou elle exprime le besoin qui a été mobilisé. Enfin, il ou elle demande des excuses voire une réparation.

Si le conflit est résolu, le message clair suffit et les élèves retournent à leurs occupations. En revanche, si le conflit n'est pas résolu, les « demandeurs » peuvent faire appel à une médiation par les pairs (hypothèse fondamentale 3, hypothèse opératoire B) ou à un adulte. C'est le cas de Rayan (dans le cadre du documentaire « *sur le chemin de l'école de la non-violence* ») qui était violent à plusieurs reprises avec les élèves. Ce problème n'a donc pas pu être résolu par un message clair (problème de récurrence), et a donc été discuté en classe. Rayan avait déjà pris des engagements auprès de ses camarades pour arrêter sa violence, mais il a recommencé. La phase de discussion dans la classe a permis de mettre également en évidence le besoin de Rayan. En effet, par sa violence, Rayan tente de combler son besoin d'être accepté. L'enseignante explique alors que comprendre le besoin qui pousse l'élève à mal agir est un premier pas pour changer son comportement et trouver d'autres stratégies pour répondre à ce besoin.

Le site du Cardie de Lyon précise les objectifs de mise en place des messages clairs. En effet, ils permettent d'améliorer le vivre ensemble, de développer les compétences langagières de résolution de conflits et de faire participer les élèves à la vie de l'école, en les rendant actifs.

De même, le document Eduscol sur les messages clairs précise les compétences d'enseignement moral et civique que cela permet de travailler. Ainsi, l'appui sur les situations vécues par l'élève permet de rendre cohérent son apprentissage de l'expression des émotions, des sentiments et des valeurs. Par ailleurs, les élèves identifient, expriment et régulent leurs émotions et sentiments. De plus, les capacités d'écoute et d'empathie sont développées (notamment lorsqu'un élève reçoit un message clair), ce qui permet de renforcer son sentiment d'appartenance à une communauté régulée. Les élèves apprennent à respecter leurs pairs, les besoins et l'intégrité de la personne ainsi que la notion de justice. Les messages clairs permettent également le « *développement des capacités d'analyse, de discussion, d'argumentation, de confrontation des points de vue à partir de situations problèmes réelles de la vie de la classe ou de l'école* ». Ainsi, la formation au message clair est une « *éducation du jugement et du discernement du futur citoyen, porteur de valeurs, respectueux des autres et des normes dans une société démocratique* ».

Pour développer toutes ces compétences et faire des messages clairs efficaces, Karine Gengembre (enseignante de CE1, dont la pratique est présentée dans le documentaire « *sur le chemin de l'école de la non-violence* ») met en place des activités préalables. Pendant l'appel, les élèves répondent « présent », éventuellement « bonjour », et sont invités à exprimer leur humeur du matin (« en forme », « content », « fatigué », « en colère », ...). L'objectif est tout d'abord de résoudre une partie des mal-être qui pourraient gêner les élèves avant le début de la journée, tout en leur permettant d'apprendre à exprimer des émotions (et d'en entendre certaines auxquelles ils n'auraient pas pensé).

De plus, au retour de récréation, les élèves disposent d'un « temps de parole ». Individuellement et au tableau, les élèves viennent présenter une situation de leur choix (souvent qui les a contrariés), énoncent le sentiment ressenti et le besoin mis en jeu. Cette situation peut avoir eu lieu à l'école (et une résolution peut faire suite dans la classe) ou à la maison. Il s'agit là encore d'une situation d'apprentissage, puisque les élèves peuvent aider l'élève qui présente à trouver le nom de l'émotion qu'il ressent ou le besoin en cause. Par ailleurs, l'enseignante constate qu'il s'agit d'un temps important pour les élèves, qui le réclament s'il n'a pas lieu.

Un travail en profondeur sur les sentiments et les besoins est nécessaire tout au long de l'année, pour donner aux élèves les clefs pour réaliser leurs messages clairs, mais aussi parce que la mise en mot des sentiments peut permettre de mieux se les approprier. Dans ce but, Karine Gengembre met en place ce travail, dont une partie a été filmée dans le cadre du documentaire. Dans l'extrait présenté,

elle lit un album où un personnage découvre ses sentiments et les besoins attachés. A ce travail, un débat fait suite, qui permet aux élèves de lier les apprentissages à des situations qu'ils ont vécues.

Karine Gengembre (CE1), ayant mis en place dans sa classe les messages clairs, constate qu'« *il y a un nouveau souffle, que ça s'éclaire, les enfants résolvent eux-mêmes leurs problèmes quand ils ont compris quels étaient leurs besoins. [...] Au fil de l'année, ils arrivent de plus en plus à comprendre de plus en plus finement leur besoin* ». Toutefois, certains des enseignants de son école, constatant le grand investissement qu'elle doit fournir, ne se sentent pas capables de mettre en place de telles structures dans leur classe. Pour l'année suivant la réalisation du documentaire, la directrice de l'école prévoit de mettre cependant en place ce programme dans quelques classes d'enseignants volontaires, afin d'être plus à l'aise et que cela puisse, à terme, devenir une « habitude d'établissement ».

Le document du Cardie de Lyon constate également des effets bénéfiques. Pour les élèves, le nombre de petits problèmes et de conflits gérés par les enseignants diminue. Les élèves participent de façon plus active à la vie de l'école. Les enseignants mettent en avant la « *cohérence d'un dispositif qui perdure malgré la mobilité de l'équipe* ». Ils veulent mettre en place ces dispositifs et se forment aux techniques de médiation. Des points forts valorisent également ce travail : ce n'est pas seulement l'équipe enseignante qui s'implique dans ce projet, mais aussi le personnel périscolaire et les parents. Les élèves ont à leur disposition des outils qui se substituent à la violence tout en étant au centre de l'apprentissage du vivre ensemble.

Les propos des élèves montrent également l'efficacité de l'utilisation des messages clairs dans une classe, voire dans une école. En effet, à la question « A quoi te servent les messages clairs ? », les réponses obtenues sont les suivantes :

Pour moi, un message clair sert à régler un problème qui n'est pas très dangereux. Ça sert aussi à ne pas passer par le conseil et donc à ne pas se servir des sanctions. (Arslan - 9 ans)

Ça sert à régler les problèmes sans les maîtres. On apprend à trouver des solutions tout seul. (Ichem - 8 ans)

Un message clair sert à régler les problèmes en parlant. Au lieu de se battre, on dit ce qu'on a dans le cœur au moment de la dispute. (Mennana - 10 ans)

Les messages clairs servent à régler des problèmes, à se sentir bien dans son cœur et à ne plus recommencer. (Jérémy - 9 ans)

Ainsi, les messages clairs permettent une amélioration du climat scolaire. Ils contribuent à la formation du citoyen, capable d'exprimer ses émotions, de les réguler. Les élèves se sentent mieux dans l'école et dans la classe. L'enseignant, quant à lui, est plus disponible pour d'autres problèmes, puisqu'il n'est plus en train de régler des petits conflits.

Il convient toutefois d'apporter des nuances aux pratiques enseignantes observées. En effet, si dans la plupart des situations, les élèves pouvaient aller dans le couloir, pour faire un message clair sur le temps de classe, le document Eduscol sur les messages clairs rappelle que ce n'est pas souhaitable, pour des raisons de sécurité et de surveillance.

Hypothèse opératoire B : La responsabilisation permet d'obtenir des résultats à long terme sur le comportement des élèves.

Dans son écrit sur la discipline positive, Jane Nelsen insiste sur le manque, dans l'éducation d'aujourd'hui, de responsabilisation des enfants. D'une part, ils sont trop surprotégés et d'autre part, les adultes font les choses à leur place, ce qui les prive de nombreuses situations d'apprentissages. Les changements profonds tendent donc à responsabiliser les enfants, à leur confier des tâches, quitte à prendre plus de temps que s'il avait fallu le faire soi-même.

La deuxième hypothèse opératoire sera donc que la responsabilisation des enfants permet d'obtenir des résultats à long terme sur leur comportement. En effet, Jane Nelsen précise que la discipline positive – et ce constat pourrait sans aucun doute être étendu à la communication non violente – ne permet pas d'obtenir des résultats sur l'instant. Sur un temps d'observation court, la punition sans explication, l'humiliation peuvent paraître des solutions plus efficaces. Toutefois, il semblerait – et c'est bien là le postulat de Jane Nelsen – que la construction d'un individu ne puisse se faire par la souffrance et l'humiliation. Il y a donc, selon elle, une responsabilité de la part de l'adulte qui est de chercher des solutions, non plus pour chercher à se venger mais pour essayer de construire avec l'enfant des solutions pour qu'il s'améliore. *« D'où nous vient cette folle idée que pour qu'un enfant se construise mieux, il faut d'abord qu'il se sente dévalorisé ? [...] Les enfants ne développent pas des compétences positives (constructives et utiles) fondées sur des ressentis et les décisions inconscientes résultant de punitions. Le but de la Discipline Positive est d'obtenir des résultats positifs à long terme et de développer sans attendre autonomie et coopération ».*

Protocole pour tester cette hypothèse :

Pour valider ou invalider cette hypothèse, il s'agira de s'appuyer sur un questionnaire (*cf annexe II*) rempli par des professeurs des écoles pratiquant la discipline positive dans leur classe. Le questionnaire proposé et diffusé par Internet a été complété par 273 professeur.e.s des élèves ; leurs réponses ont alors été comptées et analysées.

Analyse des résultats :

Le questionnaire comportait une première partie (*cf annexe I*) permettant de définir le profil des personnes ayant répondu. Ainsi, les questions concernaient le sexe, le département (les questionnaires ont été envoyés dans toute l'Académie de Poitiers), le niveau enseigné pour l'année en cours et l'ancienneté. Parmi les réponses obtenues, 87,8% étaient des femmes contre 12,2% d'hommes. La part de femmes dans l'enseignement primaire du secteur public est de 83,6% selon les données du site de l'Éducation Nationale. Le nombre de femmes ayant participé au questionnaire est donc légèrement supérieur au pourcentage de femmes présentes dans l'enseignement primaire, ce qui rend le panel relativement représentatif. Par ailleurs, les représentations des départements, par rapport aux nombres de classes présentes dans l'Académie n'est pas suffisamment représentatif des répartitions dans la région. Il aurait été nécessaire d'obtenir davantage de réponses venant de la Vienne. Toutefois, les réponses émanant des quatre départements étant assez équitablement réparties (16,2% de Charente, 29,9 de Charente-Maritime, 27,3% de Deux-Sèvres et 26,6% de Vienne), cela ne devrait pas poser de problème pour l'interprétation des résultats. De même, si les cycles 2 et 3 sont distribués de façon représentative des répartitions réelles, le cycle 1 est sous-représenté dans les réponses. Enfin, pour ce qui concerne l'ancienneté, les enseignants ont indiqué leur nombre d'années d'expérience puis ont été répartis en trois catégories, comme suit :

Tableau I : Répartition des enseignants en fonction de leur temps d'ancienneté :

Ancienneté (en années)	Moins de 5 ans	Entre 5 et 10 ans	Plus de 10 ans
Pourcentage (%)	15,9	17,7	66,4

Les enseignants ont ensuite répondu à une série de questions concernant la communication non violente et la discipline positive et plus précisément, la façon dont ces deux méthodes peuvent développer la responsabilisation des élèves. Tout d'abord, une grande partie des enseignants dit utiliser la communication non violente et la discipline positive dans leur pratique. Pour les deux,

83,2% des enseignants disent pratiquer ces techniques. La coïncidence du nombre pourrait laisser penser que les enseignants utilisant la communication non violente utilisent également la discipline positive et *vice versa*. Cependant, en réalisant un tableau croisé dynamique, cette première déduction se révèle fautive :

Tableau II : Réponses comparées sur l'utilisation de la communication non violente et de la discipline positive :

		Utilisez-vous la communication non violente ?		Total
		Oui	Non	
Utilisez-vous la discipline positive ?	Oui	206	21	227
	Non	21	25	46
Total		227	46	273

Ainsi, la coïncidence de résultats s'explique par le fait que le nombre de personnes ayant répondu pratiquer la discipline positive mais ne pas pratiquer la communication non violente est le même que les personnes ayant répondu pratiquer la communication non violente mais ne pas pratiquer la discipline positive. Cette analyse permet de constater qu'en réalité, plus de 83,2% des personnes ayant répondu pratiquent au moins l'une ou l'autre de ces disciplines ; 25 personnes ayant affirmé ne pratiquer ni l'une ni l'autre, $273 - 25 = 248$ personnes pratiquent au moins l'une des deux ce qui correspond à 90,8% des répondants.

Par ailleurs, il est possible de constater que les hommes pratiquent moins ces méthodes que les femmes. En effet, le tableau suivant le montre :

Tableau III : Pratique de la communication non violente et de la discipline positive en fonction du sexe des répondants :

Pratique de	Tous les répondants	Femmes	Hommes
La communication non violente	83,2%	85%	70%
La discipline positive	83,2%	84%	72%

Ensuite, les répondants affirmant mettre en place des activités visant à développer les responsabilités des élèves représentent 93% de l'intégralité des répondants. Ils ont ensuite expliqué les activités qu'ils mettaient en place et qui, selon eux, permettaient aux élèves de développer leur responsabilité. Les données ont été présentées dans le tableau suivant, rangées de la plus à la moins représentée.

Tableau IV : Activités permettant aux élèves de développer la responsabilisation des élèves :

	Données brutes	Pourcentages (%)
Métiers (responsable de la météo, du tableau, du matériel, ...)	160	70
Tutorat	85	37
Ateliers	42	18
Plan de travail	37	16
Contrats d'apprentissage	27	12
Conseils d'élèves	27	12
Médiateurs et messages clairs	19	8
Coopération	10	4
Auto-correction	10	4
Rituels (à mettre en relation avec les métiers, puisqu'en général, les élèves sont responsables d'une tâche dans les rituels)	7	3
Fiche de réparation	6	3
Exposés	5	2
Autonomie	5	2
Ceintures (comportement ou apprentissage)	4	2
Journal de vie de classe	2	1
Présentation dans une autre classe d'une lecture préparée	2	1

Par l'intermédiaire du questionnaire, les enseignants ont ensuite pu expliquer l'impact que pouvait, selon eux, avoir la responsabilisation des élèves. Pour ce faire, ils ont répondu à une question à choix multiples : les choix qui étaient déjà proposés apparaissent en gras ; il était possible d'ajouter un élément, les éléments ajoutés apparaissant en police normale.

Tableau V : Réponses à la question « La responsabilisation vous paraît-elle avoir une influence sur ... »

	Valeurs brutes	Pourcentages (%)
L'engagement des élèves dans leur travail	209	80,4
La quantité de comportements perturbateurs	119	45,8
La coopération entre vos élèves	217	83,5
La confiance en soi	9	3,5
L'autonomie, la prise d'initiatives	12	4,6
Le climat de classe	10	3,8
Le goût d'apprendre	1	0,4
Le respect de l'école	3	1,2
La qualité de la relation élèves - enseignants	3	1,2
Echanges verbaux	2	0,8
Bien-être, empathie	2	0,8
Maturité	1	0,4
Place dans la classe, se sentir reconnu	2	0,8
Motivation	1	0,4

Ainsi, à la lecture de ce tableau, il semble que la responsabilisation peut avoir un impact sur l'engagement de l'élève dans son travail ainsi que sur la coopération des élèves entre eux. Toutefois, moins de la moitié des enseignants pense que la responsabilisation, telle qu'elle est mise en place dans les structures décrites en tableau IV, permet une diminution des comportements perturbateurs.

Les enseignants ayant répondu au questionnaire avaient la possibilité de compléter leur pensée avec une partie « commentaires » facultative. Certains d'entre eux ont donc précisé l'efficacité de la mise en place de ces dispositifs. Un enseignant explique alors : « *les élèves perturbateurs ont plus de liberté donc ils sont moins dans le conflit et subissant moins de contraintes, ils sont plus calmes. Les*

élèves en difficulté évoluent plus rapidement et ne sont plus stigmatisés ». Un autre précise : « *La coopération travaillée en EPS, EMC, vocabulaire des sentiments et émotions, ... améliore la qualité de l'ambiance de classe* ». Par ailleurs, c'est un constat qui semble être partagé par 3,8% de ses collègues au moins, comme le montre le tableau précédent. Cependant, d'autres enseignants ajoutent que c'est « *source de bruit au début* », mais également « *ce n'est pas facile de prendre de nouveaux réflexes et parfois on ne trouve pas les solutions même si elles pourraient sembler évidentes lorsqu'on se retrouve face à certains comportements difficiles à gérer* ». Plus catégoriquement encore, un enseignant affirme que « *la responsabilité valorise certains élèves perturbateurs mais ne change en rien leur comportement* ».

Il apparaît donc que la solution de responsabilisation est plus ou moins efficace ; il semble qu'il faille la combiner avec d'autres solutions pour observer une réelle efficacité. En effet, cette méthode permet d'améliorer le climat de classe et le rapport au travail. Elle peut donc être utilisée avec une technique qui permettrait efficacement de réduire les comportements perturbateurs.

Bilan :

La communication non violente permet aux élèves d'incorporer la règle scolaire, non comme une indication des sanctions et des récompenses qu'ils pourraient recevoir, mais comme la concrétisation et la justification des impératifs. L'enfant comprend alors les raisons des droits et des devoirs. Pour cela, il est possible d'utiliser les messages clairs, ainsi que des activités responsabilisant les élèves, tels que les métiers de classe, du tutorat, du travail par ateliers, groupe ou plan de travail, etc.

Hypothèse fondamentale 2 : Le corps est un levier pour améliorer le comportement des élèves.

Cette hypothèse propose la conjecture suivante : si l'élève est libéré des pressions émotionnelles qu'il rencontre, s'il est aidé pour se sentir bien, sa réussite scolaire sera renforcée. Par ailleurs, le corps peut également être un intermédiaire pour travailler des attitudes, des savoir-être.

Hypothèse opératoire A : Les pratiques corporelles de bien-être permettent d'apaiser les élèves pour les mettre en condition d'apprentissage.

Cette hypothèse s'appuie sur les écrits d'Annie Sébire et Corinne Pierotti (*Pratiques corporelles de bien-être*). Ce livre part du constat que les élèves ont besoin de libérer une partie de leur énergie.

Pour cela, elles proposent des pratiques classées en sept catégories, à distinguer pour répondre aux différents besoins des élèves : la concentration, la relaxation, la respiration, la gymnastique lente, la gymnastique non volontaire, le massage ou encore la visualisation.

Les auteures donnent certains conseils pour que ces pratiques soient efficaces. Il paraît important de ne pas contraindre l'élève, que la pratique soit toujours agréable. Il faut également accepter que ça ne fonctionne pas, présenter l'exercice de manière ludique, prendre le temps de le faire. Une attention particulière doit être portée à la respiration. Ces pratiques de bien-être sont proposées à l'enseignant pour mieux gérer sa classe. Elles font appel à l'imaginaire. Une attention particulière sera également portée à la verbalisation par les élèves.

Protocole pour tester cette hypothèse :

Pour tester cette hypothèse, nous nous appuyons sur divers témoignages rapportés par les auteures de « Pratiques corporelles de bien-être », et d'autres témoignages trouvés sur le site de l'Académie de Paris et sur le site de réseau-canopé.

Analyse des résultats :

Les exercices proposés par Annie Sébire et Corinne Pierotti peuvent être mis en place à différents moments stratégiques : occasionnellement, quand l'enseignant sent que c'est nécessaire ; de façon ritualisée, au retour de récréation par exemple, ou avant une évaluation ; lors de séances pour construire une valise à bien-être.

L'objectif est que chaque enfant puisse se constituer sa propre valise à bien-être, en sélectionnant parmi les exercices proposés ceux qui lui correspondent. Cette valise peut être plus ou moins concrète, certains enseignants proposant notamment aux élèves de dessiner, ou d'écrire des textes, ou encore de prendre des photos, pour constituer la « trace écrite », qui sera ensuite rangée dans la valise. C'est alors la construction d'une culture de classe, d'une hygiène de vie que l'enseignant vise comme acquisition pour les élèves. Par les pratiques corporelles de bien-être, une prise de conscience du corps, du ressenti corporel et de la similarité du corps se développent. Par ailleurs, l'enfant renforce son estime de soi.

Par ailleurs, de récentes recherches en neurophysiologie et en neuro-pédagogie affirme que les apprentissages sont facilités par les pratiques corporelles de bien-être.

150 enseignants et leur classe ont été formés et suivis sur le terrain. Les témoignages, rapportés par Annie Sébire et Corinne Pierotti, sont positifs. Très vite, les enseignants constatent auprès de leurs

élèves « *l'effet bien-être* » ressenti, par des formules comme celles qui suivent : « *c'est magique* », « *je me sens moins fatigué* », « *mon cœur bat moins fort et moins vite* », « *je ne suis plus essoufflé* », « *je me sens bien* » ; ou encore « *j'ai appris à rester calme ... ça me fait du bien en fait* », « *j'aime bien le calme* », « *ça m'apaisait un petit peu* ».

De plus, 90% des enseignants ayant répondu affirment que les élèves sont « *plus disponibles* » (ils entrent plus facilement dans les apprentissages), « *plus autonomes* » (ils font moins appel à leur enseignant), « *plus confiants* », « *les apprentissages semblent facilités* ». Les enseignants, quant à eux, se disent « *moins tendus, moins débordés, moins fatigués* ».

Ainsi, les pratiques corporelles de bien-être semblent apaiser les élèves. En effet, une sensation de bien-être instantanée peut être procurée par ces exercices, mais un effet positif sur le long terme peut également être apprécié. De ce fait, les élèves semblent plus disponibles pour leurs apprentissages. Ces bagages d'outils perdurent tout au long de la vie, comme le montrent certains témoignages d'étudiants, qui continuent d'utiliser les méthodes de relaxation qu'ils ont apprises avec leurs enseignants à l'école primaire. Enfin, l'enseignant, lui aussi, est apaisé et donc plus disponible.

Une des fonctions, non évoquées jusqu'à présent, est de développer les rudiments de la bienveillance à l'égard des autres. La prochaine hypothèse s'appuiera davantage sur ce point.

Hypothèse opératoire B : Le corps peut être un vecteur pour développer l'empathie.

Dans la revue *Animation et Éducation* n° 235 – 236, Omar Zanna (sociologue) affirme que la prise en compte du corps est indispensable pour développer l'empathie. En effet, le corps, largement oublié dans les apprentissages quels qu'ils soient, est le siège des émotions et de l'empathie. Rappelons qu'Omar Zanna définit l'empathie comme étant « *une disposition acquise au cours de la socialisation primaire à reconnaître « les autres », « tous les autres » comme une possible version de « soi » [...] Cette expérience nous permet de reconnaître directement « les autres » comme des personnes comme nous* ». Les travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann ont permis de distinguer la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La première est la socialisation primaire vécue par un individu, dans le cadre familial. Elle se caractérise par sa précocité, son intensité et sa durabilité (comme l'explique ensuite Pierre Bourdieu). La seconde regroupe toutes les socialisations qui suivent la première (scolaire, professionnelle, sociétale, politique, religieuse, culturelle, sportive, ...).

Omar Zanna distingue deux niveaux d'empathie : l'empathie cognitive, qui est celle de l'enseignant quand il souhaite transmettre un savoir (comprendre la disposition de son (ses)

interlocuteur(s) ; l'empathie émotionnelle, qui est celle mise en jeu dans une interaction en « face à face ».

Le postulat d'Omar Zanna est donc que, au travers d'un travail par le corps, les enfants développent de l'empathie. Pour justifier cette hypothèse, il a mis en place une expérimentation sur deux ans dans 19 classes différentes de la Sarthe. Dans chaque classe, un binôme était formé par l'enseignant de la classe et un doctorant « *formé aux méthodes éducatives de l'empathie* ». Par ailleurs, les binômes ont reçu deux journées de formation, avant chacun des quatre cycles. En effet, il s'agissait d'« *interventions, organisées par cycle de 6 à 7 séances [...] à raison d'une heure et quart à une heure et demie par séance* ». Différents jeux étaient organisés.

Tableau VI : Exemples de jeux développant l'empathie :

Jeu	Déroulement	Objectif
Le jardin des sculptures	« <i>Un groupe de 10 se met à la disposition de deux partenaires sculpteurs. Un autre observe. Quand les sculpteurs ont terminé, les observateurs donnent un avis sur la qualité des sculptures ; puis les rôles sont inversés</i> ».	<p>Pour la sculpture : « <i>mettre son corps à disposition d'autrui [pour] l'investir d'une confiance nécessaire pour lui dévoiler ses émotions</i> ».</p> <p>Pour le sculpteur : « <i>avoir conscience de manipuler une « pâte » humaine faite d'affects et d'émotions</i> ».</p> <p>Le travail des deux doit être coordonné pour obtenir une sculpture finale. C'est dans ce travail que se développe le lien empathique.</p>
Le jeu des Mousquetaires	« <i>Plusieurs équipes de 4 élèves. Dans chacune, les élèves ont une position à tenir [pour trois d'entre eux] [...] et le quatrième (le joker) court autour de la salle selon un parcours défini. Les trois premiers peuvent appeler le joker pour se faire remplacer. Le groupe qui tient le plus longtemps les positions gagne la manche</i> ».	<p>Cet exercice oblige « <i>tous les élèves [à] prendre en considération leurs partenaires</i> ».</p>

Les Mousquetaires savants	Un cinquième joueur doit d'abord résoudre une question de cours avant de pouvoir remplacer un partenaire.	
---------------------------	---	--

Pour Omar Zanna, « ces jeux servent à doper l'empathie, cette disposition à s'inscrire dans un processus consistant à percevoir le cadre de référence interne d'une personne, de ressentir « comme si » on était cette personne ». De plus, après chaque séance, des temps de retour pour installer le vocabulaire inhérent à ce qu'ont ressenti les élèves permet de conforter ces émotions et de « catégoriser plus précisément son rapport au monde des autres ».

Protocole pour tester cette hypothèse :

Pour corroborer cette hypothèse, nous nous intéresserons aux résultats de l'étude menée par Omar Zanna, ainsi qu'à l'expérience de Serge Tisseron.

Analyse des résultats :

Ce travail d'éducation à l'empathie par le corps s'appuie sur le postulat suivant : même si l'on est sous l'emprise de l'émotion, il est plus difficile de faire du mal à quelqu'un (physiquement ou psychologiquement) si on le considère comme une personne comme soi. Les jeux proposés par Omar Zanna poursuivent donc cet objectif : développer l'empathie, c'est-à-dire considérer les autres comme une personne comme soi. L'empathie n'est alors pas à confondre avec de la contagion émotionnelle, de la compassion ou de la sympathie. Dans une situation d'empathie, l'individu reste conscient de la distance, de la différence qui existe entre l'autre et lui-même.

Par exemple, le jeu des Mousquetaires (dont le déroulement est décrit ci-dessus en tableau VI) développe l'observation des signes de fatigue chez les autres élèves. En effet, sans recours à la parole, le « joker » doit détecter ces signes afin de remplacer ses camarades qui en ont le plus besoin et ainsi être l'équipe qui tiendra le plus longtemps.

Omar Zanna considère le processus dans sa globalité en affirmant que l'enseignant doit également faire preuve d'empathie envers ses élèves par sa pratique (empathie cognitive). Il justifie son propos en disant qu'il ne s'agit pas de transmettre mais de transmettre à quelqu'un, donc de faire en sorte que les élèves soient réceptifs aux apprentissages. Ainsi, par exemple, il propose de reconsidérer l'exercice d'envoyer un élève au tableau. Il ne s'agit pas uniquement d'apprécier sa restitution de connaissances mais de l'apprécier en milieu émotionnel chargé, ce qui n'est pas la même compétence.

Si l'enseignant a conscience de ce paramètre, il permettra à l'élève de s'alléger de ces contraintes, par exemple en lui permettant de choisir l'endroit où il souhaite se mettre pour la récitation ou bien de venir à plusieurs, pour alléger partiellement la charge émotionnelle et ainsi progresser à la fois sur la restitution de connaissances mais également sur la restitution de connaissances en milieu émotionnel chargé.

Par ailleurs, un travail essentiel de ce programme est la verbalisation. Des phases de verbalisation ont lieu pendant et après les jeux. Ainsi, les élèves développent leur vocabulaire des émotions ressenties, ce qui peut être mis en lien avec les messages clairs par exemple (hypothèse fondamentale 1, hypothèse opératoire A). En outre, ces temps de verbalisation sont également le lieu d'apprentissage de l'empathie en considérant l'autre et son ressenti, sa perception.

De ce fait, les enseignants constatent l'expansion du vocabulaire des élèves pour dire leurs émotions, voire leurs peurs et leurs angoisses. De plus, ils hésitent moins à dire les choses à leurs pairs (même plus âgés). Un exemple cité par un enseignant est la constitution dans la cour de récréation d'un groupe de trois enfants pour défendre certains de leurs camarades « *malmenés* ». De plus, les enseignants observent une hausse du nombre d'échanges cordiaux et des problèmes plus facilement énoncés.

Des transferts s'observent également entre les situations vécues sous forme de jeux et des situations réelles, vécues par exemple dans la cour de récréation. « *Un groupe d'élèves, sous la conduite de l'un d'entre eux, exclut du jeu un autre élève. L'enseignant demande à l'élève à l'origine de l'exclusion de se rappeler la situation du porc-épic, expérimentée au cours du programme et d'envisager une place où l'élève « exclu » ne serait pas trop loin ... Après discussion, sans être totalement intégré dans le groupe, l'élève auparavant exclu, est accepté et respecté dans sa différence* ». Cependant, une nuance est à apporter à ce constat de transfert, puisque dans tous les cas de liens construits entre les situations de jeux et les situations réelles, les enseignants constatent qu'un adulte est toujours à l'origine de ce lien.

Tous les enseignants participant au programme d'Omar Zanna annoncent une amélioration de la qualité des relations entre les élèves, qu'ils expliquent comme la « conséquence des synchroniques émotionnelles en œuvre », c'est-à-dire comme la construction d'un lien empathique. Les enseignants disent aussi « *relativiser l'importance du conflit* », « *être entrés dans une logique d'écoute, [...] ne plus être dans une position d'autorité* ». Par ailleurs, les phases de verbalisation sont, d'après les enseignants, bénéfiques pour celui qui énonce mais aussi celui qui écoute, et qui par là même, apprend à écouter.

Les travaux menés par Omar Zanna peuvent être mis en relation avec ceux menés par Serge Tisseron (psychiatre et psychanalyste). Au travers du jeu des trois figures qu'il a développé, Serge Tisseron vise également le développement de lien empathique par le corps, ainsi que la construction d'un langage. Par ailleurs, un autre objectif poursuivi par Serge Tisseron est la sollicitation de l'imagination, et le rapport à l'image vue (notamment au travers de la télévision). En effet, il constate que les jeunes enfants et adolescents prennent peu de recul par rapport aux images qu'ils reçoivent, et notamment les images violentes. Par des jeux symboliques, il vise à instaurer une distance avec l'image, et ainsi en réduire l'impact de violence. En outre, Serge Tisseron constate que, malgré la fréquence des jeux de rôles chez les enfants, ils « *sont empêchés par des enfants qui ne savent pas jouer [...], qui tapent pour de vrai, ne savent pas faire semblant. Ainsi, plus ils seront incités à imiter pour de faux et moins ils seront tentés d'imiter pour de vrai et notamment les images violentes qu'ils voient à la télévision. Il s'agit d'inciter les enfants à respecter les règles et d'apprendre à faire semblant* ». L'objectif essentiel et principal du jeu des trois figures reste l'éducation à l'empathie. En effet, « *il invite les enfants à s'imaginer dans chacune des postures d'une situation agressive et réduit la tentation de la violence en encourageant la capacité d'empathie* ».

Le jeu des trois figures est plus facile à mettre en place en moyenne et grande sections, parce que les élèves mémorisent plus facilement les dialogues et construisent plus facilement une histoire. Pour des enfants plus âgés, il s'agira de mettre en place ce jeu par des personnes extérieures à l'école sur un autre temps que le temps scolaire. Ces activités sont proposées par des enseignants ayant une formation, notamment les membres du RASED et qui peuvent former les enseignants d'une école (alors capables l'année suivante de mettre en place le jeu des trois figures sans faire appel au RASED).

Le principe est le même qu'au théâtre. Les enfants créent une histoire, puis la jouent dans chacun des rôles (agresseur, victime et redresseur de tort). Les enseignants guident les enfants pour la construction de l'élève et insistent sur le « faire semblant » de l'activité, qui est un apprentissage important. Il convient d'éviter que les enfants ne « jouent » des histoires personnelles ou familiales. Avant la présentation de la « pièce », toutes les actions et les paroles prononcées ont été décidées.

Les enseignants observent que les enfants organisent des jeux plus spontanément en récréation ainsi qu'une évolution rapide et surprenante de certains enfants. De plus, « *le jeu de rôle favorise le changement de posture identificatoire* », « *favorise tout particulièrement l'évolution des enfants identifiés aux agresseurs ou aux victimes* » et « *favorise la posture d'évitement de l'affrontement et le recours à un adulte* ».

Des classes ayant mis en place ce jeu (notamment dans le Val d'Oise) présentent des résultats très « *prometteurs* ». Par ce jeu, les élèves développent des compétences de socialisation (ils apprennent

à s'écouter et à intervenir les uns après les autres) et d'expression orale (par l'énonciation de ce qu'ils vont faire avant de le faire).

Par ailleurs, « *quand on propose aux enfants de faire des jeux de rôles à partir des images qu'ils ont vu, on se rend compte que parler de ces images est très important parce que cela leur permet de prendre du recul, de la distance* » (éducation au média).

Enfin, en changeant de rôles, les enfants apprennent à se mettre à la place de l'autre (empathie) et s'ancrent moins dans un rôle prédéfini (agresseur, victime, voire redresseur de tort). Ainsi, « *la victime se pense comme un agresseur possible* ». Alors « *les enfants se réapproprient les rôles possibles, sans en stigmatiser aucun* ».

Les enseignants et les différents acteurs participant au programme d'Omar Zanna mettent en lumière ses effets bénéfiques. Cependant, quelques élèves peuvent se montrer résistants à ce travail. En effet, « *des cas où des élèves surjouent les manifestations de toute puissance d'un élève ou bien accentuent le harcèlement d'un autre* » ont été observés. Toutefois, ces situations et notamment la seconde a permis, suite à des discussions, de révéler et de prévenir des situations de harcèlement qui auraient pu ne jamais être portées à la connaissance des adultes. Il n'est pas à oublier que, dans le cas où ce programme ne résoudrait pas les situations de harcèlement, les enseignants doivent solliciter l'institution pour d'autres réponses et ressources.

Ainsi, l'éducation par le corps permet un développement de l'empathie de façon inconsciente, ce qui se traduit par une réduction du nombre de comportements violents ou agressifs. Des transferts peuvent être verbalisés entre les situations du jeu et des situations vécues dans la cour, avec l'aide de l'enseignant. Il s'agit toutefois d'un long processus, mis en œuvre de façon singulière chez chaque élève.

Bilan :

Le corps peut être un outil pour créer les conditions de bien-être et de disponibilités dont l'enfant a besoin pour entrer dans les apprentissages. Par ailleurs, le corps permet de développer l'empathie des élèves et ainsi de réduire les comportements conflictuels, ou du moins permet à l'élève d'imaginer ce que l'autre a pu ressentir. Cela peut ensuite être exploité avec la communication non violente, notamment avec des messages clairs, comme cela a été vu précédemment ou bien avec des médiateurs (hypothèse fondamentale 3 – hypothèse opératoire B).

Hypothèse fondamentale 3 : Un système basé sur les responsabilités favorise l'intégration scolaire

Prairat et Faure s'accordent à dire que la responsabilisation des jeunes est importante dans le processus d'affirmation de son autorité. Tandis que Faure pense que la responsabilisation permet aux élèves de mieux se connaître, Prairat fait plusieurs propositions pour la mettre en place, parmi lesquelles seront retenues : la fiche de réparation, le système de médiation par les pairs et le système de contrat.

Hypothèse opératoire A : L'utilisation de la fiche de réparation permet aux élèves de comprendre la règle plus facilement.

Une solution pour responsabiliser l'élève est la fiche de réparation. Il s'agit d'un document papier, présent dans la classe et rempli par l'élève lorsqu'il a transgressé une règle (préalablement établie). L'élève précise en quoi il a dérogé à la règle instituée, quel tort cela a causé et à qui, et présente des excuses. Il peut aussi proposer une façon de réparer.

Proposée par Prairat dans son ouvrage *Question de discipline à l'école et ailleurs*, la fiche de réparation repose sur les fonctions de la sanction. La sanction peut être définie comme « *la réaction prévisible d'une personne juridiquement responsable, ou d'une instance juridique légitime, à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué* ». De ce fait, il convient de la distinguer de la punition ; si celle-ci a pour fonction la vengeance et la dissuasion, la sanction, quant à elle, se doit d'être éducative. Son but est la socialisation et l'autonomisation du sujet.

Cette distinction étant faite, il convient pour Prairat de rappeler que l'école est pour l'élève un lieu d'exercice. Les fautes qu'il commet ne doivent pas le condamner de manière définitive. L'école est un endroit où il peut s'entraîner à la socialisation sans danger. Une clarté de la sanction éducative apparaît alors : il faut que l'élève comprenne qu'il a créé un trouble. Cette nécessité de clarté trouve sa réponse dans la parole de l'enseignant.

Les trois finalités d'une punition éducative sont : politique, éthique et psychologique. La finalité politique traduit le fait que la sanction instaure le vivre ensemble. La sanction n'est alors pas la réaction d'un individu mais la réaction d'une société ; la loi étant un produit collectif du vivre ensemble. La sanction garantit et préserve la cohésion du groupe. La finalité éthique aide le sujet à advenir ; la sanction lui permet de prendre conscience qu'il a le pouvoir sur lui-même (fonction de responsabilisation). Elle vise l'autonomie morale. La finalité psychologique réconcilie le sujet divisé.

La sanction est libératrice ; elle a une fonction symbolique et réparatrice. La fiche de réparation répond alors aux trois finalités de la sanction. D'une part, elle permet d'exprimer la faute commise, ce qui répond à une fin éthique. Par ailleurs, elle conduit à demander pardon, ce qui répond aux fins politiques et psychologiques. Enfin, elle peut proposer des réparations, ce qui a une fonction psychologique.

En outre, Jane Nelsen (*Discipline positive – En famille, à l'école, éduquer avec fermeté et bienveillance*) énonce les trois « R » de la réparation, comme le montre le tableau suivant.

Tableau VII : Liens entre les trois « R » de la réparation et les dimensions de la sanction selon

Prairat

Tableau issu de <i>Discipline positive – En famille, à l'école, éduquer avec fermeté et bienveillance</i> : Les 3 « R » de la réparation		Lien avec les dimensions de la sanction selon Prairat
Reconnaître sa part de responsabilité	<i>Oups ! J'ai fait une erreur</i>	Politique et éthique
Réconcilier	<i>Je suis désolé(e) d'avoir ...</i>	Politique et éthique
Résoudre	<i>J'ai besoin de ton aide. J'aimerais que l'on trouve une solution ensemble.</i>	Psychologique

Par ailleurs, la sanction doit répondre à quatre principes : le principe de privation (la sanction restreint les droits et les possibles), le principe de socialisation (la sanction comporte une procédure réparatoire), le principe de signification (la sanction n'est pas spectaculaire mais symbolique ; elle est explicitée ; elle s'adresse à un sujet et non à un groupe) et le principe d'objectivation (la sanction porte sur des actes et non sur des personnes ; la sanction est proportionnée à la transgression). Ainsi, la fiche de réparation répond de manière claire à ces quatre principes, comme le montre le tableau suivant :

Tableau VIII : Relation entre la fiche de réparation et les principes de la sanction selon Prairat

Principes de la sanction selon Prairat	En quoi la fiche de réparation répond à ce principe
Privation	L'élève consacre du temps à la rédaction de cette fiche.
Socialisation	L'élève présente des excuses voire propose d'autres réparations.

Signification	La fiche conduit l'élève essentiellement à réfléchir à l'acte qu'il a posé ; cette sanction est en lien avec le comportement de l'élève.
Objectivation	L'élève précise ce pour quoi il remplit la fiche (explicitation).

Protocole pour tester cette hypothèse :

Pour éprouver cette hypothèse, une expérimentation sera mise en place. Pour ce faire, dans ma classe, une fiche de réparation (*annexe III*) sera utilisée pendant deux périodes. Il s'agit d'une classe de CE2 de 23 élèves, à Neuville de Poitou (école de Bellefois). Dans cette classe, les élèves ont un comportement compétitif et ne sont pas dans une dynamique de coopération. De ce fait, la majorité des fiches de réparation sera utilisée pour des comportements désagréables envers d'autres camarades (dénigrement, insulte, violence, ...).

Analyse des résultats :

Les fiches de réparations complétées sont présentées en *annexes V A à I*. Selon la gravité des comportements, les élèves sont allés compléter ces documents dans une autre classe. Deux autres documents, complétés également dans un but de réparation, sont présentés en *annexes V J et K*. Il apparaît que l'ensemble des fiches de réparation n'a pas été complété correctement. Notamment, aucun élève n'a indiqué la bonne information à la question « *qui cela n'a-t-il pas respecté ?* » et ce malgré des explications orales de la part de l'enseignant avant la rédaction. Par ailleurs, seules 3 feuilles sur les 9 présentées ont été complétées intégralement.

L'*annexe V J* a été complété par un élève parce qu'il avait fait peur volontairement à un camarade (Pierre), particulièrement sensible. La consigne donnée à l'élève avait été la suivante : « *écris un mot d'excuse pour Pierre* ». Ce genre de comportement ne s'est par la suite plus reproduit.

L'*annexe V K* a été produite dans un contexte plus délicat. En effet, depuis plusieurs mois, la plupart des élèves de la classe harcèle une élève. Après un bilan sur le harcèlement, les élèves ont été informés que leurs parents seraient prévenus s'ils recommençaient. Un élève a continué le harcèlement ; les parents ont été informés. L'*annexe V K* a été rédigée sous la demande des parents, sans sollicitation de la part des enseignants ou du directeur. Elle a ensuite été lue à la classe. Cependant, le harcèlement n'a malheureusement pas cessé dans la classe (de la part des autres élèves du moins) ; des solutions doivent encore être mises en place, de façon plus institutionnelle (notamment, intervention de l'infirmière et de la psychologue scolaires).

Les fiches de réparation ont été peu efficace dans ma classe. Quand je proposais une fiche de réparation, les élèves avaient l'air soulagé de ne pas avoir de punition plus sévère (privation d'une partie de la récréation, ...) ou que leurs parents ne soient pas prévenus. Par ailleurs, certains comportements, ayant conduit à la rédaction d'une fiche de réparation, ont continué après (et ont donné lieu à d'autres fiche de réparation : *annexes VA, C, D, I*, qui concernaient deux élèves insultant régulièrement une même élève). Cette solution ne semble donc pas, pour la classe dans laquelle elle a été mise en place, pertinente et efficace.

Hypothèse opératoire B : Un système de médiation par les pairs permet de régler une partie des problèmes.

Avec la médiation par les pairs, des élèves sont nommés responsables : ce sont les médiateurs. Il s'agit d'un système où une partie des problèmes de socialisation est réglée par les élèves eux-mêmes. Cette pratique doit, bien évidemment, être supervisée par l'enseignant. Il convient d'établir de manière claire les situations qui sont gérées par les élèves et celles qui ont besoin de l'intervention d'un éducateur. Par ailleurs, les élèves doivent bénéficier des outils adaptés pour savoir gérer les situations. Pour cela, il est possible de leur proposer des formations, des exercices d'entraînement. Des fiches d'intervention peuvent également être proposées, pour que les élèves connaissent la procédure à suivre. Il est recommandé d'utiliser des fiches d'incident, à compléter systématiquement par les élèves, pour en garder une trace. Il est à noter l'importance de changer régulièrement les élèves responsables. Ainsi, la volonté d'avoir une responsabilité pourrait dissuader certains élèves de transgresser la règle.

La médiation par les pairs gagne en efficacité si elle utilise les messages clairs, décrits précédemment.

Protocole pour tester cette hypothèse :

Cette hypothèse s'appuiera sur des témoignages dans les vidéos du Cardie de Lyon, l'ouvrage « *Pratiques d'éducation non violente* », où les élèves de CM2 de l'école primaire privée de Saint-Rosaire-De-Sarcelles (95) ont suivi une formation à la médiation, l'expérimentation mise en place et exposée dans la revue « *Psychologie et éducation* » et enfin sur le documentaire « *Sur le chemin de l'école de la non-violence* ».

Analyse des résultats :

Les résultats présentés ci-après s'appuient sur plusieurs documents. Les vidéos du Cardie de Lyon ont été produites par des classes pratiquant la médiation par les pairs. En revanche, toutes les situations proposées ont été inventées, quoi qu'inspirées de situations réelles, pour respecter la confidentialité des élèves. Les élèves de CM2 de l'école primaire privée de Saint-Rosaire-de-Sarcelles ont suivi une formation à la médiation par les pairs en 1999. Une partie de l'ouvrage « *Pratiques d'éducation non-violente : Nouveaux apprentissages pour mettre la violence hors-jeu* » est consacrée à l'étude et au bilan de cette expérimentation. Karine Gengembre, dont le travail est exposé dans le documentaire « *Sur le chemin de l'école de la non-violence* », met en place dans son école de la médiation par les pairs. Ce sont les élèves de CM1-CM2 qui pratiquent cette méthode, pour venir en aide à tous les élèves de l'école. Enfin, une étude présentée dans la revue « *Psychologie et éducation* », 2017 n°02, propose une expérimentation de médiation par les pairs dans une école en République Dominicaine.

La médiation par les pairs est une méthode qui consiste à former tout ou partie des élèves pour résoudre une partie des conflits dans le cadre scolaire (dans la cour de récréation principalement). Il s'agit de s'attacher à trouver une solution qui conviendra aux deux enfants impliqués dans le conflit. D'après la recherche, les situations qui sont concernées par les médiations sont les suivantes : « *menaces (physiques ou verbales), le mépris, les surnoms, les ragots, les rumeurs et les problèmes sur les relations (amicales ou amoureuses) et sur la propriété individuelle* ».

Tout d'abord, il convient de préciser qu'il existe deux types de processus pour mettre en place de la médiation par les pairs. Le modèle de Johnson et Johnson, nommé « *student body approach* » propose de former l'ensemble des élèves aux techniques de médiation par les pairs tandis que le modèle « *cadre approach* » (Burrell et Vogl ; Hessler, Hollis et Crowe) n'implique la formation que d'une partie des élèves pour la médiation. Dans l'ensemble des situations étudiées dans le cadre de ce mémoire, c'est le modèle « *cadre approach* » qui sera utilisé.

Dans toutes les situations observées, la formation des médiateurs comporte plusieurs étapes indispensables. Les médiateurs apprennent les règles à respecter pour une médiation. Ils ont également une formation à la résolution de conflits ainsi qu'un enseignement des compétences langagières, notamment le vocabulaire des émotions (pour guider les élèves médiés), la formulation d'un message clair ou bien encore la façon dont reformuler des propos fidèlement (tableau X). Les élèves apprennent également des savoir-être (attitude) : être neutre, ne pas prendre parti, impulser un esprit positif, détecter la mauvaise foi, ... La formation des médiateurs dure entre 10h et 22h dans les situations étudiées. Les vidéos du Cardie de Lyon permettent de voir la première séance de formation des médiateurs. Elle se présente sous forme d'un débat dirigé par un animateur (enseignant formé à

la médiation par les pairs ou intervenant extérieur ayant une formation) pour construire les notions. Le tableau suivant retranscrit les questions posées par l'animateur dans la première colonne et les réponses données par les enfants dans la seconde.

Tableau IX : Première séance de formation des médiateurs :

Questions de l'animateur	Réponses des élèves
Qu'est-ce qu'un conflit ?	- <i>Quand deux personnes ne sont pas d'accord sur un point et qu'elles en parlent</i>
Des exemples ?	- <i>Quelqu'un qui a copié sur quelqu'un en classe</i> - <i>Deux personnes qui jouent aux billes et un a perdu et prend quand-même la bille de l'autre et ne veut pas la rendre</i>
Est-ce que c'est embêtant qu'il y ait des conflits dans une école ?	- <i>C'est pas embêtant tant que ça empire pas, c'est-à-dire insulter, se taper ou se faire mal.</i>
Quel est le rôle des médiateurs ?	- <i>Pas d'éviter les conflits, il y en a partout, mais éviter que ça dégénère.</i>
Quand faire appel aux médiateurs ?	- <i>Quand il y a un problème, on fait un message clair et si ça ne marche pas, on va voir le médiateur. Quand quelqu'un tape, menace, on ne va pas voir les médiateurs, ni de message clair, si la violence a déjà commencé, il faut aller voir un adulte.</i>
Pouvez-vous donner des exemples d'émotions qui peuvent arriver dans un conflit ?	- <i>Enervé</i> - <i>Triste</i> - <i>Agacé</i> - <i>Etonné</i>

Tableau X : Exemple de reformulation

Message d'origine	Reformulation par un pair médiateur
Je m'appelle Enzo et j'ai 9 ans. Je jouais aux billes avec Inès quand Lilian est arrivé, m'a bousculé et s'est enfui avec mes billes. Alors je l'ai tapé. Maintenant il ne veut plus me les rendre.	Tu t'appelles Enzo, tu as 9 ans et tu jouais tranquillement aux billes avec Inès quand Lilian est arrivé, il t'a bousculé, il t'a pris tes billes ensuite tu l'as tapé et il est parti et maintenant il ne veut plus te les rendre.

A la fin de la formation, les élèves peuvent passer un brevet ou bien sont sélectionnés par les enseignants ou les intervenants. L'intégralité des enfants formés ne deviendra pas des médiateurs.

Dans certains dispositifs, comme celui mis en place par Karine Gengembre (observée dans le documentaire « *Sur le chemin de l'école de la non-violence* »), les médiateurs se réunissent régulièrement avec l'enseignant qui supervise leur travail pour faire un point sur leurs difficultés et leurs réussites.

Plusieurs mises en pratique sont observées. Dans le cadre de l'école de Karine Gengembre, la médiation se fait sous la supervision de l'adulte tandis que dans d'autres dispositifs, les deux élèves demandeurs et les deux élèves médiateurs se retrouvent seuls, dans un endroit spécifique. Une règle de confidentialité est imposée.

Le déroulement de la médiation est le suivant : les règles sont énoncées (écouter l'autre sans l'interrompre, ne pas insulter, dire la vérité, mettre de la bonne volonté à trouver une solution, ne pas se battre physiquement) ; une fois les règles acceptées par les demandeurs, chacun énonce son message clair ; les pairs médiateurs reformulent les messages clairs ; ensuite, les quatre enfants cherchent une solution qui pourra convenir aux deux demandeurs ; éventuellement, une demande de réparation peut être faite par chacun des demandeurs ; l'ensemble du processus est alors récapitulé par un des pairs médiateurs (situation, messages clairs, solution, réparation). Dans le cas où la médiation n'est pas guidée par l'enseignant, un contrat peut être rédigé et collé dans le cahier de médiation. Deux cas de figures sont alors possibles. Si la médiation a abouti, la solution trouvée est mise en place et les éventuelles réparations sont dispensées ; si la médiation n'a pas aboutie (pas de solution trouvée ou contrat précédent non respecté), l'intervention d'un adulte est nécessaire.

Des exemples de réparation sont cités dans les différentes observations faites pour ce mémoire et restitué dans le tableau ci-dessous :

Tableau XI : Exemples de réparation et solution proposées en fonction du conflit :

Conflit	Solution	Réparation
Un enfant a mis le bonnet d'un autre enfant dans une flaque d'eau.		L'enfant « agresseur » propose de faire un dessin. La solution ne convient pas à l'enfant « victime » qui propose plutôt que l'enfant « agresseur » fasse sécher le bonnet et lui rapporte en fin de journée.

Un enfant était en train de jouer avec un cerceau, un autre lui a pris et le premier enfant a dû courir après le second dans toute la cour pour récupérer l'objet.	Les enfants jouent ensemble avec le cerceau, pour que l'un n'ait pas envie de le prendre à l'autre.	L'enfant « victime » demande à l'autre enfant de lui écrire une poésie. L'autre enfant n'est pas d'accord et préfère lui réciter la poésie. Les deux demandeurs se mettent d'accord pour cette réparation. Un délai est défini.
Un enfant est en train de jouer au foot. Une élève demande si elle peut jouer et essuie un refus. Elle prend alors le ballon et se réfugie dans les toilettes avec.	L'enfant qui a pris le ballon respecte les décisions de celui qui jouait au foot.	Une lettre d'excuse de la part de celle qui prend le ballon (délai établi). Des excuses à l'oral pour celle qui a pris le ballon (parce qu'elle a eu de la peine).

Dans le cadre de la médiation par les pairs dans l'école privée Saint-Rosaire-de-Sarcelles, un médiateur témoigne : « *Deux petites filles étaient en train de se disputer parce que l'une ne voulait plus parler à l'autre. Je leur ai demandé de m'expliquer le problème, je leur ai posé plein de questions et c'était juste pour un truc bête, parce que leurs parents s'étaient fâchés et ne voulaient plus que leurs enfants se voient. Maintenant, les deux petites filles se parlent à nouveau. Dans ce cas-là, on est allé le signaler à la surveillante et au directeur parce que c'était compliqué. On ne pouvait pas se mêler des affaires personnelles* ». Dans ce cas, la médiation s'est déroulée de façon moins formelle que le dispositif décrit précédemment, mais des solutions ont tout de même été trouvées.

De nombreuses études montrent l'efficacité et l'aspect positif de la médiation par les pairs. Parmi ces études, il est possible de noter celle de Garrard et Lipsey (en 2007 aux États-Unis) et celle de Türnüklü, Kaçmaz, Türk, Kalender, Sevkin et Zengin (en 2009 en Turquie). Il apparaît que sur 4 327 médiations de conflits, 93% d'entre elles ont abouti à un compromis. Parmi ceux-ci, 88% des compromis trouvés ont satisfait les élèves. Par ailleurs, une diminution de l'agressivité et des comportements antisociaux a été constatée. En effet, dans les milieux pratiquant la médiation par les pairs, 9,5% des jeunes sont impliqués dans des bagarres, contre 14% dans les milieux ne pratiquant pas la médiation par les pairs. De plus, une diminution du nombre d'exclusions scolaires est à noter. Pour ce qui est des pairs médiateurs, ils se déclarent également satisfaits du programme, puisque 63% disent « *savoir mieux affronter les problèmes de l'école* » ; 56% les problèmes extérieurs à l'école. Par ailleurs, 81% des élèves médiateurs aiment le rôle qu'ils occupent car il permet d'aider les autres. Seuls 5% d'entre eux ne conseillent pas à d'autres de faire cette formation et 7% « *considèrent que*

cela peut amener des problèmes ». Les résultats statistiques montrent donc une grande réussite de la médiation par les pairs.

Par ailleurs, les témoignages observés lors des différents documents cités précédemment semblent confirmer cette efficacité. Tandis que certains d'entre eux expriment le recul que la formation leur a permis de prendre par rapport aux conflits, d'autres disent mieux connaître leurs sentiments et leurs besoins. Une élève de CE1 explique que « [les médiateurs] *nous aident à arrêter de nous disputer ; ils nous disent de nous expliquer* ». Pour une seconde, les bienfaits de ce processus viennent du fait que « *les médiateurs n'ont pas le droit de punir, ni de gronder hyper fort, ni de le dire au directeur* ». Les médiateurs font également des progrès sur leurs comportements, comme l'exprime celui-ci : « *avant, je tapais tout le temps, maintenant je tape moins* ». D'autres se « *laisse[nt] moins emporter par la colère, aussi bien à l'école qu'en famille* ».

Des nuances sont cependant à apporter à cette efficacité. En effet, dans l'école où seuls les CM2 sont formés, certains CM2 n'osent pas faire appel aux médiateurs, pour éviter que leur problème ne soit connu dans leur classe. Une seconde interprétation pourrait être qu'« *ils se considèrent comme égaux des médiateurs et donc pouvant se passer d'eux* ». Par ailleurs, dans des conflits qui impliqueraient des enfants de l'école et des élèves de CM2, les médiateurs risquent de ne pas être impartiaux. Cela peut également se produire si les demandeurs sont des amis ou de la famille des médiateurs.

Par ailleurs, d'autres élèves expliquent que parfois, les médiateurs ne veulent pas intervenir parce qu'ils sont en train de jouer et donc qu'ils ne souhaitent pas interrompre leur jeu. En outre, des élèves essaient de provoquer les médiateurs pour qu'ils commettent une faute et soient destitués de leur rôle. D'autres encore font semblant d'être en conflit pour voir à quoi ressemble une médiation.

Ainsi, les retours des élèves sont mitigés, bien que vraisemblablement, s'il est possible de dépasser ces quelques problèmes, l'impression générale reste très positive et les résultats vraiment bons.

Du côté des enseignants, les avis sont également positifs sur la médiation par les pairs. Une enseignante manifeste son souhait de reconduite du dispositif : « *Ma classe, cette année, est très agréable, attentive, mature et je souhaite voir si c'est le résultat de la médiation* ». Une autre met en avant la reconnaissance de responsabilités dont bénéficient les médiateurs, alors même qu'ils ne sont pas nécessairement les plus sages. D'autres enseignants affirment que les relations et les comportements des élèves entre eux ont changé : les élèves « *cherchent maintenant à se parler* », « *il y a moins de bagarres que les autres années au moins de juin* ». Enfin, les enseignantes interrogées dans le cadre du documentaire « *Sur le chemin de l'école de la non-violence* » ont observé une réelle

progression chez les élèves médiateurs. *« Au début, il était difficile de faire la différence entre un fait et un jugement ».*

Cependant, une enseignante signale une meilleure efficacité sur les pauses où la surveillance n'est pas assurée par les enseignants (comme la pause méridienne) que sur les autres pauses. De plus, le directeur de l'école de Saint- Rosaire-de-Sarcelles constate que *« l'expérience reste plus positive pour les enfants qui ont été formés comme médiateurs que pour les autres ».* Il est donc pertinent de se demander si l'application de la méthode « student body approach » pourrait combler ce manque et satisfaire ainsi tous les élèves. Il ajoute néanmoins que *« la médiation permet aux enfants de savoir qu'en cas de problème, ils peuvent être aidés, et par d'autres personnes que des adultes surveillants. [...] [Ils] prennent conscience qu'ils sont importants, qu'on peut les écouter, qu'ils peuvent avoir des responsabilités ».* Enfin, un frein mis en avant par certains enseignants est l'investissement que cela demande pour mettre un tel dispositif en place.

Ainsi, la médiation par les pairs semble une solution appropriée et adaptée pour régler une partie des conflits et par conséquent apaiser le climat scolaire. Malgré quelques nuances qui peuvent être apportées sur l'efficacité de ce dispositif, l'ensemble des témoignages convergent pour affirmer que cette solution est profitable aux élèves.

Hypothèse opératoire C : Un système de contrat permet de réduire le nombre de comportements perturbateurs.

Pour favoriser le respect des règles de classe par la responsabilisation des élèves, la rédaction d'un contrat entre l'élève et l'enseignant peut se faire. Le contrat est signé entre l'enseignant et l'élève. Néanmoins, selon les situations, il peut également être signé par les parents de l'élève ainsi que par le directeur de l'école.

Ce contrat peut être écrit et très formel : il précise le nom des signataires et la raison pour laquelle il est rédigé, stipule ce que l'élève s'engage à faire et la période durant laquelle doit manifester ce comportement. Il peut également préciser les conséquences si, au terme de la période d'essai, l'élève ne montre pas les comportements décidés. Il peut néanmoins être beaucoup moins formel, en étant un seul papier sur lequel sont écrits les objectifs de l'élève pour la journée, ou pour la semaine. Il peut également être oral.

Protocole pour tester cette hypothèse :

Pour éprouver cette hypothèse, nous nous appuyerons sur un questionnaire (*cf annexe IV*). L'objectif est de comprendre l'utilisation de contrat de type varié dans la classe et l'impact que cela peut avoir sur le comportement de l'élève.

Analyse des résultats :

Quelques enseignants ayant répondu au questionnaire ont tout d'abord mis en avant que des contrats institutionnels existent. Il s'agit du PPRE (programme personnalisé de réussite éducative). Il est signé par l'enseignant, l'élève, le directeur et les parents. Il définit les objectifs, les délais, les critères d'évaluation. Ainsi, c'est un programme complet, donc l'efficacité est évaluée à la fin de sa mise en œuvre.

Par ailleurs, les contrats peuvent concerner plusieurs domaines, présentés dans le tableau suivant :

Tableau XII : Utilisation des contrats dans la classe :

Au sujet des apprentissages, du travail à effectuer	147	53,8%
Au sujet des comportements	180	65,9%
Jamais	42	15,4%
Seulement pour certains élèves	9	3,3%

Cependant, il convient de préciser que les contrats peuvent prendre plusieurs formes : oral, signé par les parents et/ou le directeur, ... Le tableau ci-dessous résume les réponses apportées.

Tableau XIII : Formes des contrats :

Très formel, il est signé par l'élève, sa famille et le directeur	54	23,3%
Formel, signé par l'élève, sa famille et moi-même	13	5,6%
Formel, il est signé par l'élève et moi-même	57	24,6%

Formalisé, c'est un document écrit présenté préalablement à l'élève	70	30,2%
Oral	116	50%

Ainsi, la moitié des enseignants ayant répondu utilisent des contrats oraux.

Le contrat peut concerner un élève, quelques-uns, la moitié de la classe, toute la classe, ... Dans un tiers des cas environ (32,6%), les enseignants mettent en place des contrats pour quelques élèves uniquement. Pour 40,7% des enseignants ayant répondu, le contrat est mis en place pour toute la classe. Pour en mesurer l'efficacité, le questionnaire demandait ensuite aux répondants de préciser dans quelle mesure les contrats étaient respectés (les pourcentages sont calculés en fonction du nombre d'enseignants ayant dit mettre en place des contrats).

Tableau XIV : Non-respect des contrats par les élèves :

Le contrat n'est pas respecté	Par un élève	Entre 2 et 5 élèves	Entre 5 et 10 élèves	Entre 10 et 15 élèves	Tous les élèves
Tous les jours	16%	11%	1%	0,4%	0,4%
Toutes les semaines	11%	25%	5%	2%	2%
Tous les mois	3%	14%	3%	2%	0%
Toutes les périodes	3%	7%	3%	3%	0,4%
Tous les ans	1%	6%	1%	3%	0,4%

Au regard de ces résultats, très faibles, il est possible de dire que le non-respect des contrats intervient de manière ponctuelle. Par ailleurs, d'après les résultats d'une autre question, les enseignants envisagent l'influence des contrats : 21% des enseignants mettant en place des contrats pensent qu'ils ont une influence sur l'engagement des élèves dans leur travail ; 18% sur la quantité de comportements perturbateurs ; 13% sur la coopération entre les élèves.

De manière globale, les contrats sont donc relativement efficaces, mais pas dans tous les cas. Cette solution semble donc pertinente mais non suffisante pour mettre en place l'autorité de l'enseignant.

Bilan :

Un système basé sur les responsabilités peut favoriser l'intégration scolaire, selon les processus mis en place. En effet, la fiche de réparation peut être efficace à condition d'être utilisée sur une longue période et davantage explicitée qu'elle ne l'a été dans l'expérimentation mise en place. Par ailleurs, la médiation par les pairs, si elle est inscrite dans un projet d'école, permet aux élèves de se responsabiliser et réduit le nombre de comportements perturbateurs. Enfin, un système de contrat, s'il permet d'améliorer le climat scolaire et d'impliquer davantage les élèves dans leur travail, permet peu de réduire le nombre de comportements perturbateurs s'il est utilisé seul.

Conclusion

Pour conclure, la distanciation et l'implication auprès des élèves peuvent s'articuler autour d'activités diverses. En effet, bien qu'au premier abord, ces deux notions puissent sembler antithétiques, s'impliquer auprès des élèves peut leur permettre de se sentir mieux au sein de l'école et ainsi diminuer les comportements perturbateurs liés à leur malaise, ce qui assoit l'autorité de l'enseignant. Pour cela, il est possible d'utiliser la communication non violente, qui propose des méthodes de résolution de conflits, notamment les messages clairs et la médiation par les pairs. Par ailleurs, la responsabilisation des élèves et l'utilisation de contrat peuvent améliorer le climat de classe, même si en soi, elles ne permettent pas la diminution directe des comportements perturbateurs. Le corps également peut servir de relai pour que les élèves s'approprient les savoir-être nécessaires à la vie en communauté. Enfin, d'autres outils, tels que la fiche de réparation, peuvent permettre d'imposer une autorité, mais sont moins efficaces.

Nous avons vu que les conflits étaient réglés efficacement grâce à la communication non violente, et notamment l'utilisation de messages clairs et la médiation par les pairs. Toutefois, il convient de se demander si ces enfants, formés à la communication non violente, confrontés à des enfants sans formation à la communication non violente, pourraient résoudre de manière aussi efficace les conflits, voire si cette formation ne constituerait pas un obstacle à la résolution des conflits, du fait du décalage qui existerait.

Bibliographie

Bayada, B., & Boubault, G. (2004). *Pratiques d'éducation non-violente : Nouveaux apprentissages pour mettre la violence hors-jeu*. Paris: C. L. Mayer.

Faure, J. (2005). *Éduquer sans punitions ni récompenses*. Genève-Bernex ; Saint-Julien-en-Genevois : Jouvence éd.

Gimmonet, B.. *De la bienveillance éducative, Cahiers pédagogiques (N°532)*. [Périodique]. 01 11-2016.

Guillemard , J., Descamps , M., & Tynévez , R. (2017). *Éduquer, prendre soin et transmettre*. Montfort-sur-Meu: AFPEN.

Nelsen, J. (2006). *Discipline positive – En famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance* (4^e édition mise à jour éd.). Poche Marabout.

Prairat E. (2003). *Question de discipline à l'école et ailleurs* (2e édition revue et corrigée ed.). Ramonville Saint-Agne : éd Erès.

Prairat, E. (2009). *La sanction en éducation* (4e édition mise à jour ed.). Paris : Presses universitaires de France.

Rosenberg, M. B., Baut-Carlier, F., & Bourrit, A. (2006). *Enseigner avec bienveillance : Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Genève-Bernex;Saint-Julien-en-Genevois ;; Jouvence éditions.

Rosenberg , M. B., Gandhi , A., Rojzman , C., Cesotti , A., Secretan , C., & Baut-Carlier , F. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : Introduction à la communication nonviolente* (Nouvelle édition ed.). Paris: La Découverte.

Sébire, A., Pierotti, C., & Tarcelin, C. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être*. Paris : Editions EP&S.

Zanna , O., & Debarbieux , É. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe: Des jeux pour éduquer à l'empathie*. Paris: Dunod.

Revues :

- *Animation et Éducation* n° 235 – 236 de Juillet – Octobre 2013
- *La Classe* n° 245 de Janvier 2014
- *La Classe* n° 263 de Novembre 2015

Sitographie :

- www.reseau-canope.fr
- <http://cardie-lyon.org>
- <http://eduscol.education.fr/>

Filmographie :

Gonnet G. *Sur le chemin de l'école de la non-violence*. Bobigny: la Cathode [éd., distrib.]; 2013.

Annexes :

Annexe I : Questionnaire – Informations préliminaires

Vous êtes :

- Un homme
- Une femme
- Autre

Quel est votre département ?

Quel niveau de classe avez-vous cette année ?

- Cycle 1
- Cycle 2
- Cycle 3

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 15 ans
- Entre 15 et 20 ans
- Entre 20 et 30 ans
- Entre 30 et 40 ans
- Plus de 40 ans

Annexe II : Questionnaire - Partie 1

Utilisez-vous la discipline positive dans votre classe ?

- Oui
- Non

Utilisez-vous la communication non violente ?

- Oui
- Non

Dans la cadre de votre pratique, mettez-vous en place des activités visant à développer les responsabilités des élèves ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquelles ? _____

Si oui, la responsabilisation des élèves vous paraît-elle avoir une incidence ... ?

	Oui	Non
Sur l'engagement des élèves dans leur travail		
Sur la quantité de comportements perturbateurs		
Sur la coopération entre vos élèves		
Autre :		

Commentaires : _____

Annexe III : Fiche de réparation

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Les faits (= ce qui s'est passé) : _____

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) : _____

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? _____

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? _____

Mes excuses : _____

Proposition de réparation : _____

Annexe IV : Questionnaire - Partie 2

Utilisez-vous des contrats dans votre classe ?

	Oui	Non
Au sujet des apprentissages, du travail à effectuer		
Au sujet des comportements		
Sur un autre sujet		
Si autre, précisez :		

A quelle fréquence utilisez-vous les contrats dans votre classe (= un nouveau contrat) ?

- Tous les jours
- Toutes les semaines
- Tous les mois
- Toutes les périodes
- Tous les ans
- Jamais

Quelle forme prennent les contrats ?

- Très formel, il est signé par l'élève, sa famille et le directeur
- Formel, il est signé par l'élève et moi-même
- Formalisé, c'est un document écrit présenté préalablement à l'élève
- Oral
- Autre : _____

Pour combien d'élèves mettez-vous en place les contrats ?

- Aucun
- Un seul
- Quelques-uns
- Un tiers de la classe
- La moitié de la classe
- Les trois-quarts de la classe
- Toute la classe

Commentaires : _____

A quelle fréquence les contrats ne sont-ils pas respectés ?

	Tous les jours	Toutes les semaines	Tous les mois	Toutes les périodes	Tous les ans
Par un élève					
Entre 2 et 5 élèves					
Entre 5 et 10 élèves					
Entre 10 et 15 élèves					
Tous les élèves					

Quelle incidence, selon vous, les contrats ont-ils sur le comportement des élèves ?

	1	2	3	4	5
Sur l'engagement des élèves dans leur travail					
Sur la quantité de comportements perturbateurs					
Sur la coopération entre vos élèves					
Autre :					

1 : pas du tout ; 2 : un peu ; 3 : moyennement ; 4 : significativement ; 5 : complètement.

Commentaires : _____

Fiche de réparation :

Nom de l'élève : Nom de famille

Date : 20/03/2018

Les faits (= ce qui s'est passé) : j'ai dit à angéline
qu'elle était avec julien, phil, mael,
zachari et elora en ligne

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :
je n'ai pas respecté que je n'ai
y'ai dit que selon t'annonce

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? qui n'a pas respecté t'annonce

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? sa la petite voix

Mes excuses : je recommence plus

Proposition de réparation : la mr Oche ne fait
je serais punis

Fiche de réparation : 25

Nom de l'élève : Wolcott

Date : 30/03/2019

Les faits (= ce qui s'est passé) : je suis de maigre :
Kiliane - marhèle et manon

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :
je dev pas être mal avec autrui

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? moi

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? ils m'ont peur
je lui ai dit que je ne suis pas

Mes excuses : parce que je ne suis pas plus

Proposition de réparation : je suis pas

Fiche de réparation :

Nom de l'élève : Nom de famille

Date : mardi 27 mars

Les faits (= ce qui s'est passé) : j'ai appelé angelima
dangé la sucoisse.

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :
je n'ai pas respecté de manière les
gens.

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? l'insulté les gens

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? ça l'a fait se vexer,

Mes excuses : je me recommence plus, si je
recommence je serai puni

Proposition de réparation : que je sois puni
à chaque fois que je le dis.



Fiche de réparation :

Nom de l'élève : Louis

Date : _____

Les faits (= ce qui s'est passé) : J'ai dit une méchanceté à

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :

à la insulte

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? ma mère

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? la méchanceté du mal

Mes excuses : excuses je ne le reparais plus

Proposition de réparation : excuses mais je ne le reparais plus

La maîtresse propose de copier 20x :

Je ne dois pas insulte mes camarades.



Fiche de réparation :

Nom de l'élève : Julien

Date : 26/07

Les faits (= ce qui s'est passé) : J'ai dit un gros mot

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :
ne pas dire de gros mot

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? _____

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? _____

Mes excuses : pardon

Proposition de réparation : _____

Fiche de réparation :

Nom de l'élève : Tienne

Date : 26/02/2018

Les faits (= ce qui s'est passé) : je'ai dit un

grand mot

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :

ne pas dire de gros mots

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? _____

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? _____

Mes excuses : je ne recommencerai plus

Proposition de réparation : _____

Fiche de réparation :

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Les faits (= ce qui s'est passé) : gait puz la tête d'angéline
sans faire excuse j'ai donné un coup
dans le ventre d'éliora

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :

j'ai pas respecté de ma maître en
avant

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? tristan

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? elle a eu mal

Mes excuses : je ne recommencerai plus

Proposition de réparation : qu'on joue ensemble
tranquillément

Fiche de réparation :

Nom de l'élève : Louin

Date : 26 février

Les faits (= ce qui s'est passé) : _____

j'ai menti pour avoir peur de le ballon
j'ai menti pour reprendre le ballon.

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :

~~le ballon~~

j'ai insulté un camarade
j'ai insulté un camarade

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? lui

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ? _____

~~j'ai insulté un camarade~~

Mes excuses : mistère

Proposition de réparation : _____

P P
r r

Fiche de réparation :

b
b 99

Nom de l'élève : Louis Nom de famille

Date : 02/02/2018

Les faits (= ce qui s'est passé) : j'ai pu jeter

Quelle(s) règle(s) je n'ai pas respectée(s) (je peux m'aider des règles dans la classe) :

Définition de respect = respect [Respect] sans considération que
l'on a tout quelqu'un

Qui cela n'a-t-il pas respecté ? ?

Qu'est-ce qu'il / elle a pu ressentir ?

Mes excuses :

Proposition de réparation :

9

Je suis inséparable de ma mère



Mercrèdi 28 mars, je me suis moqué d'une camarade de classe et ce n'est pas bien car un jour, nous serons tous attaqués par quelqu'un d'autre!

- demain un ^{copain} ~~copain~~ aura devienndra gros à cause d'un médicament, alors on le traitera de gros?

- demain une copine aura plein de boutons au visage alors on lui dira qu'elle est moche?

- et demain, on se moquera de moi à cause de mon âge? de mon physique? de ma position sociale? de mes centres d'intérêt? d'un handicap?

Effectivement, quand on se moque de moi, ça me rend triste et en colère!

- je m'excuse pour mon comportement et pour avoir fait de la peine à ma camarade de classe.

① Harceler: faire subir à quelqu'un de ~~plütes~~ ^{attâques souvent répétées} ~~plütes~~ et se moquer: tourner quelqu'un en ridicule s'amuser d'eux

② Respecter: avoir de l'estime pour quelqu'un

