



HAL
open science

Les messages clairs, un outil pour mieux communiquer au sein d'une classe de CM1

Charlotte Marin

► **To cite this version:**

Charlotte Marin. Les messages clairs, un outil pour mieux communiquer au sein d'une classe de CM1. Education. 2015. dumas-01177076

HAL Id: dumas-01177076

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177076>

Submitted on 16 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LES MESSAGES CLAIRS,
UN OUTIL POUR MIEUX COMMUNIQUER
AU SEIN D'UNE CLASSE DE CM1**

MARIN CHARLOTTE
Professeur des écoles, 1^{er} degré

DIRECTRICE DE MÉMOIRE :
CÉLINE GIRON

Année :
2014-2015

Mots-clés : climat scolaire, relation pédagogique, non-violence.

Sommaire

INTRODUCTION	1
I. QUE SONT LES MESSAGES CLAIRS ?	3
<u>I.1. Description</u>	3
<u>I.2. Conception et diffusion</u>	4
<i>I.2.A. Au Québec, Danielle Jasmin</i>	4
<i>I.2.B. En France, Sylvain Connac</i>	4
<u>I.3. Effets observés</u>	5
<i>I.3.A. Par les initiateurs</i>	5
<i>I.3.B. Par ceux qui s'en sont saisi</i>	6
II. LES MESSAGES CLAIRS DANS MA CLASSE	7
<u>II.1. Description de mes conditions d'enseignement</u>	8
<i>II.1.A. L'école, l'équipe enseignante, ma collègue à mi-temps</i>	8
<i>II.1.B. Ma classe</i>	8
<i>II.1.C. Les conflits dans la classe</i>	9
<i>II.1.C.a. Entre élèves</i>	9
<i>II.1.C.b. Entre enseignante et élèves</i>	10
<u>II.2. Qu'attendre des messages clairs ?</u>	11
<u>II.3. Quelle mise en place dans ma classe ?</u>	11
<i>II.3.A. Séances consacrées aux messages clairs</i>	12
<i>II.3.B. Autres dispositifs permettant l'expression en classe</i>	13
III. OBSERVATIONS	14
<u>III.1. Périodes et méthodes d'observation</u>	14

<i>III.1.A. Observation systématique</i>	14
<i>III.1.B. Autres observations</i>	16
<u>III.2. Que montrent ces observations ?</u>	16
<i>III.2.A. Des résistances... ou des peurs ?</i>	17
<i>III.2.B. Un référent commun pour la classe</i>	18
<i>III.2.C. La difficulté d'exprimer ses émotions</i>	19
<i>III.2.D. Une évolution du vocabulaire</i>	20
<i>III.2.E. Du recul, des questionnements sur les conflits</i>	21
<u>III.3. Quel bilan faire de ces observations ?</u>	22
<i>III.3.A. Ce qu'ont appris les élèves</i>	22
<i>III.3.B. Ce que j'ai appris</i>	23
<i>III.3.C. Ce qu'il manque encore</i>	25
CONCLUSION	26
Bibliographie	29
Sitographie	29
Annexes	30
Résumé	49

INTRODUCTION

La prévention de la violence à l'école est depuis longtemps un sujet de préoccupation et de réflexion pour moi. En effet, certains de mes proches ont subi cette violence, de la part d'enseignants comme de la part d'élèves : elle fait donc partie de mon histoire familiale. Aussi, lorsque mes enfants ont été scolarisés, j'ai cherché comment les aider à faire face à des situations de violence qu'ils pourraient rencontrer à l'école. J'ai commencé à lire des articles, à assister à des colloques sur le sujet...

Les réflexions et pratiques qui m'ont le plus intéressée étaient celles qui visaient à responsabiliser les élèves, à les rendre autonomes, notamment en leur apportant des outils qui leur permettent d'être acteurs de leurs apprentissages, de faire des choix, d'apprendre à exprimer ce qu'ils ressentaient ou pensaient, d'interagir avec leur environnement. Ces approches émanaient souvent de chercheurs ou d'enseignants canadiens — pour qui les compétences psycho-sociales trouvent davantage leur place au sein de l'école qu'en France — mais aussi d'enseignants pratiquant la pédagogie Freinet et/ou institutionnelle.

La première fois que j'ai entendu parler du dispositif de résolution de conflits entre élèves appelé les messages clairs, sur lequel j'ai choisi de travailler, ce fut en 2008, par Sylvain Connac, enseignant (aujourd'hui formateur) pratiquant la pédagogie institutionnelle à Montpellier. La manière d'y sensibiliser les élèves est expliquée dans un livre de Danielle Jasmin (enseignante canadienne) : *Le Conseil de coopération*. Plus récemment, j'ai entendu et lu des témoignages positifs d'enseignants qui utilisaient les messages clairs, que ce soit lors de réunions de l'IPEM (Institut parisien de l'école moderne), auxquelles j'ai régulièrement participé depuis l'an dernier (2013-2014) ou sur des blogs d'enseignants.

J'ai eu envie d'essayer d'utiliser ce dispositif avec les élèves de ma classe cette année car il répondait à mes aspirations pédagogiques tout en restant assez simple à mettre en œuvre (par rapport à l'organisation d'un conseil d'enfants, la formation d'élèves médiateurs ou le théâtre-forum, par exemple, qui sont aussi des moyens de résoudre des conflits).

A travers cette expérimentation, je cherche en premier lieu à vérifier si la parole, en permettant l'expression des ressentis, peut être un moyen pour les élèves de désamorcer des situations de conflit. Si cela était le cas, les messages clairs rendraient certainement les élèves plus disponibles aux apprentissages (car moins préoccupés par leurs conflits) et amélioreraient, plus globalement, le climat scolaire dans une classe.

En effet, j'ai constaté, par le biais d'un « bilan météo » (les élèves indiquent par un geste, « soleil », « nuage » ou « pluie » l'impression que leur journée leur a laissée) que je fais en fin

de journée depuis le début de l'année, que les élèves qui estimaient ne pas avoir passé une bonne journée de classe étaient souvent ceux qui avaient vécu une dispute avec d'autres élèves.

J'ai également l'espoir que l'utilisation des messages clairs puisse faire évoluer ma posture d'enseignante vers plus de bienveillance, puisque je ne me sens pas toujours un exemple en matière de communication non violente. J'espère donc entrer dans un « cercle vertueux » de communication avec mes élèves. Je cherche également à être moins interventionniste dans les conflits et discussions entre élèves.

Par ailleurs, je suis convaincue (et l'actualité récente, avec les attentats commis à Paris par des personnes qui ont été élevées en France, n'a fait que renforcer ma position) que l'instruction civique et morale à l'école ne doit pas prendre la forme d'un « catéchisme républicain », mais doit faire partie du vécu des élèves, qu'il doit être mis en actes dans la classe. Les messages clairs me semblent participer à cette mise en actes, tout en répondant aux exigences des programmes de l'Education nationale. Ils répondent à la fois à la maîtrise de la langue française (compétence 1) présente dans le socle commun, et aux compétences sociales et civiques (compétence 6), en particulier les suivantes : respecter les autres, avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien, respecter les règles de la vie collective, comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application.

Cependant, je perçois également plusieurs écueils auxquels risque de se heurter ce projet : comment vais-je pouvoir mesurer les effets des messages clairs ? Un seul dispositif de résolution de conflits est-il suffisant pour régler la plupart d'entre eux ? Que faire si ce n'est pas le cas ? Comment convaincre les élèves qu'il est plus utile de se parler que de se frapper ou de s'agresser verbalement ? Quelles résistances peuvent faire obstacle à cet apprentissage et comment les faire tomber ?

Afin de tenter de répondre à ces interrogations, ce mémoire sera construit autour de la problématique suivante : en quoi l'apprentissage des messages clairs dans une classe permet-il d'améliorer la communication entre élèves, mais également entre enseignante et élèves ?

Après avoir présenté les principes des messages clairs, ainsi que les enseignants qui les ont conçus, expérimentés et diffusés, j'expliquerai pourquoi et comment j'ai utilisé ce dispositif dans ma classe cette année. Je présenterai ensuite mes méthodes d'observation et ce que j'ai pu en tirer comme informations. Enfin, je terminerai ce mémoire en évoquant les réflexions que cette expérience a générées et ce qu'elles apporteront à ma pratique professionnelle.

I. QUE SONT LES MESSAGES CLAIRS ?

Avant de chercher à expliquer pourquoi j'ai choisi d'utiliser les messages clairs dans ma classe, ce que j'en attendais, leurs effets et la manière dont ils ont nourri ma pratique professionnelle, je vais m'attacher à expliquer ce qu'ils sont. Je commencerai par en décrire le principe, puis je rappellerai qui en a assuré la mise au point et la diffusion, à partir de quelles bases théoriques ; en fin, j'exposerai quelques-uns de leurs effets décrits par les enseignants qui les utilisent.

I.1. Description

Le principe d'un message clair consiste à résoudre un « petit » conflit (bousculade, moquerie, détérioration d'un objet...) en passant par la parole, l'expression de ses émotions, et la recherche d'une solution pour mettre fin à ce conflit. Cependant, des messages clairs peuvent également être employés pour adresser un discours positif (reconnaissance, remerciement, félicitation...) à quelqu'un, en lui faisant part également de ses émotions.

Le message clair se fait entre deux personnes en conflit : une victime, qui a subi le préjudice, et un « agresseur » identifié comme tel par la victime. Le message clair n'a pas pour objectif de chercher la raison du conflit, mais à en chercher une issue. Le dispositif est le suivant :

- 1 – La victime dit à l'agresseur qu'elle veut lui faire un message clair et ils trouvent un endroit un peu à l'écart pour se parler dans le calme.
- 2 – Elle explique ce qui s'est passé.
- 3 – Elle dit les émotions qu'elle a ressenties à ce moment-là.
- 4 – Elle demande à l'agresseur s'il a compris ce qu'elle a dit.
- 5 – L'agresseur doit reformuler ce que lui a dit la victime concernant les faits et ses émotions.
- 6 – La victime et l'agresseur cherchent comment résoudre leur différend (excuses, promesse de ne plus recommencer...).

Le message clair concernant une situation agréable compte moins d'étapes puisque celui qui fait le message décrit le comportement agréable de celui auquel il s'adresse, puis le sentiment que cela lui a fait ressentir.

Comme on le voit, l'utilisation de messages clairs n'est pas très compliquée, du point de vue pratique, puisqu'elle ne nécessite comme prérequis que l'acquisition d'un vocabulaire des émotions. En revanche, deux écueils apparaissent rapidement : la difficulté à identifier les émotions ressenties et le fait d'utiliser un discours un peu rigide et stéréotypé dans un premier temps (« *Je vais te faire un message clair* »), qui peut paraître ridicule à certains et qu'il n'est pas évident de s'approprier.

I.2. Conception et diffusion

Les messages clairs sont une technique de résolution non violente de conflit. Résoudre ne signifie pas faire disparaître le conflit, puisque celui-ci permet la construction de soi, l'expression de ses émotions et de l'élaboration des relations^{1,2}, mais tenter d'y trouver une issue, sans en arriver à des situations de violence. Les principes de la résolution non violente de conflit consistent à ne pas rester dans l'émotionnel, à prendre de la distance ; cela peut se faire grâce à un éloignement dans le temps (différer), par l'intermédiaire d'un tiers (médiateur) ou par la parole, comme dans le cas des messages clairs.

I.2.A. Au Québec, Danielle Jasmin

C'est Danielle Jasmin, enseignante appartenant au mouvement Freinet au Québec, qui a mis au point le dispositif des messages clairs et l'a décrit³. Elle a réfléchi à une manière de résoudre les petits conflits rencontrés par les élèves, trop peu importants pour être évoqués longuement lors du conseil de coopération, mais qu'elle n'avait pas envie non plus d'évacuer (comme avait choisi de le faire Catherine Pochet, qui a écrit *Qui c'est l'conseil ?* avec Fernand Oury). Elle a donc cherché comment rendre ses élèves autonomes dans la gestion de leurs petits conflits et s'est servie de la technique de l'écoute active (théorisée par Thomas Gordon⁴) pour mettre au point les messages clairs, en plusieurs étapes, qu'elle a présentés à ses élèves. Elle raconte comment ses élèves se sont petit à petit appropriés ce dispositif, qui s'est avéré efficace.

Elle remarque cependant un petit défaut à ce procédé : utilisé tel quel par ses élèves, il les transforme un peu en « petits robots » qui récitent « *Je vais te faire un message clair...* ». Elle se demande si en inversant les deux étapes « je décris ce qui s'est passé puis j'exprime ce que j'ai ressenti », le discours ne serait pas un peu plus naturel... mais elle ne dit pas si elle l'a expérimenté. Par ailleurs, elle explique qu'elle a fini par renommer le dispositif « explication », les élèves proposant alors « *Je vais te faire une explication* » plutôt que « *Je vais te faire un message clair* ».

I.2.B. En France, Sylvain Connac

En France, c'est Sylvain Connac, qui a participé à la diffusion de ce dispositif, à travers ses livres⁵, ses conférences, et aujourd'hui à travers les formations qu'il propose à de futurs enseignants.

1 Debarbieux E., *La Violence dans la classe*.

2 Bayada B., Bisot A.-C., Boubault G., Gagnaire G., *Conflit, mettre hors-jeu la violence*.

3 Jasmin D., *Le Conseil de coopération*.

4 Gordon T., *Enseignants efficaces*.

5 Connac S., *La formation d'enfants médiateurs, l'exercice de la non-violence au service de la coopération à l'école*.

Remarquons que ces deux enseignants ont pratiqué la pédagogie Freinet et/ou institutionnelle : les messages clairs sont en accord avec leurs pratiques puisqu'ils cherchent à favoriser l'autonomie des élèves. Ayant régulièrement assisté à des réunions de l'IPEM, j'y ai plusieurs fois entendu parler des messages clairs, utilisés par différents enseignants. J'ai ainsi appris que le dispositif était parfois utilisé au sein de toute une école (par exemple rue de Tanger, dans le 19^e arrondissement), parfois par plusieurs enseignants qui s'étaient coordonnés pour le faire et parfois par un(e) seul(e) enseignant(e).

En fin, notons que les messages clairs sont cités parmi les « actions et pratiques favorables » à un bon climat scolaire dans le guide *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, édité par le Ministère de l'éducation nationale en 2013, à l'occasion de la Refondation de l'école. Par ailleurs, la Coordination française pour l'éducation à la non-violence et à la paix, structure créée sous l'égide de l'UNESCO en 2000 et regroupant un réseau d'associations sensibles aux valeurs de non-violence, de démocratie et de solidarité, a mis en ligne sur son site⁶ des « fiches pédagogiques » pour aider à la mise en place de différentes méthodes de communication non violente, parmi lesquelles les messages clairs.

I.3. Effets observés

Je m'attacherai ici à collecter différents témoignages, écrits ou oraux, qui décrivent les effets des messages clairs sur le nombre et la violence des conflits observés dans une classe.

I.3.A. Par les initiateurs

Danielle Jasmin, qui est à l'origine des messages clairs, explique quels en ont été les effets dans sa classe, ainsi que les prolongements et aménagements qu'elle a envisagés. Elle constate, comme je l'ai déjà évoqué, que les élèves, au début, font les messages clairs « *de façon inexpressive, sur un ton uniforme, comme si on leur avait tiré dans le dos une ficelle qui activait le mécanisme d'un message préenregistré* », jusqu'à ce qu'une élève se saisisse de manière incarnée du dispositif pour parler à un de ses camarades. À partir de là, elle raconte que les « *petits robots sont devenus, petit à petit, des enfants experts en messages clairs* ».

Quelques exemples de messages clairs sont retranscrits dans son livre⁷ : ils sont efficaces, puisque les enfants mis en cause, touchés par le message qui leur est fait, reconnaissent leurs torts et s'excusent. Par ailleurs, elle explique que certains élèves se mettent à utiliser les messages clairs en famille ; elle informe donc les parents du dispositif mis en place en classe après que quelques-uns se sont étonnés des messages clairs faits par leurs enfants à la maison.

6 <http://education-nvp.org/>

7 Jasmin D., *op. cit.* p. 5

Elle observe que le nombre de critiques lors du conseil de coopération a considérablement diminué, ce qui était son objectif de départ, en mettant au point cet « outil » permettant aux élèves de résoudre eux-mêmes leurs petits conflits.

Danielle Jasmin apporte cependant un petit bémol : les enfants utilisant les messages clairs n'osent pas, pour la plupart, les mettre en pratique avec d'autres enfants de l'école, et encore moins avec ceux extérieurs à l'école. Ceux qui ont tenté l'expérience se sont sentis ridiculisés. Elle imagine ensuite des aménagements et prolongements aux messages clairs, que j'évoquerai plus loin (l'emploi de la formule : « *Si je comprends bien, tu...* » et le droit à la réparation), mais qui ne remettent pas en cause le dispositif initial ; ils viennent le compléter.

Sylvain Connac, longtemps enseignant dans une classe coopérative multi-âges à Montpellier, a mis en place et décrit dans plusieurs de ses livres⁸ les messages clairs. Il organisait lui aussi dans sa classe un conseil de coopération, qui était l'instance vers laquelle pouvaient se tourner les élèves dont le message clair n'avait pas abouti positivement (refus du message, contestation). Il estime que « *dans les faits, environ trois quarts des conflits peuvent être résolus à travers ces messages clairs* ». D'après lui, la réussite du procédé vient du fait qu'il permet à la victime de voir sa souffrance prise en compte, ce qui induit un soulagement, et pour l'agresseur, de prendre conscience que son attitude a pu provoquer une souffrance et de pouvoir signifier son regret. Il transcrit quelques verbatims d'élèves à propos des messages clairs, montrant qu'ils en ont bien compris l'intérêt et savent les utiliser : « *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 des 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).

I.3.B. Par ceux qui s'en sont saisi

En faisant des recherches sur Internet à propos des messages clairs, j'ai découvert l'an dernier le blog d'Aurélien Brendel⁹, enseignant dans le 19^e arrondissement à Paris. Il y décrit notamment comment, jeune enseignant arrivant dans une classe où régnait beaucoup de violence entre élèves, il a décidé de mettre en place un conseil de coopération, puis, la violence quotidienne n'ayant pas disparu, une formation de ses élèves aux messages clairs. C'est une de ses collègues qui lui a parlé du dispositif et il recommande, sur son blog, la lecture des ouvrages de Daniel Jasmin¹⁰ et Sylvain Connac¹¹. Il a, pour sa part, instauré une phrase qui ouvre ce qu'il appelle le cérémonial, qui est la suivante : « *Je vais te faire un message clair, es-tu prêt à m'écouter ?* », et permet à celui qui est interpellé de se rappeler qu'on lui demande de l'écouter, ce que certains enfants ont perdu l'habitude de faire. D'après

8 Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives* et *op. cit.* p. 5.

9 <http://desirdapprendre.com/>

10 Jasmin D., *op. cit.* p. 5

11 Connac S., *ibid.*

l'expérience de cet enseignant, les conflits traités par des messages clairs sont très souvent réglés, ce qui lui permet de ne plus être sollicité pour régler de petits conflits entre élèves. Et, surtout, constate-t-il : « *Depuis que les élèves apprennent à utiliser les messages clairs, la violence systématique a disparu. Je ne nie pas qu'il peut encore y avoir des bagarres, mais elles sont devenues accidentelles.* »

Peu à peu, tous les enseignants de cette école ont utilisé les messages clairs avec leurs élèves, ce dont j'ai entendu témoigner lors d'une réunion de l'IPEM l'an dernier. Une enseignante racontait qu'elle avait effectué un remplacement dans cette école et que, alors qu'elle effectuait un service de récréation, elle avait vu deux élèves se rapprocher de manière menaçante l'un de l'autre. Elle s'était approchée, prête à intervenir, lorsqu'elle avait entendu l'un dire à l'autre : « *Je vais te faire un message clair...* ». Et la suite s'était réglée par la parole, ce qui l'avait évidemment surprise ! Elle avait donc confirmé que les messages clairs étaient intégrés au fonctionnement de cette école, et qu'ils avaient des effets bénéfiques sur le climat scolaire.

En fin, je terminerai en évoquant l'expérience d'une collègue, elle aussi habituée des réunions de l'IPEM, qui m'a raconté qu'elle avait expérimenté l'apprentissage des messages clairs auprès des élèves de sa classe de CP. Elle avait coordonnée son action avec une collègue de la même école et elles avaient mis en place dans leurs deux classes cette manière de résoudre les petits conflits. Le dispositif était apprécié des élèves, mais elle n'était pas tout à fait persuadée de son efficacité, au bout de quelques mois de fonctionnement, peut-être du fait qu'elles avaient commencé à le mettre en place un peu tardivement (au moment des vacances de Noël). Toujours est-il qu'elle m'a décrit un « effet collatéral » intéressant du dispositif : il arrivait souvent que lorsqu'un de ses élèves disait à l'autre : « *J'ai un message clair à te faire* », ils se mettent tous les deux à rire à cause de la formulation pas très naturelle... ce qui suffisait parfois à faire disparaître le petit conflit !

Comme on peut le constater à la lumière de ces divers témoignages, il ne semble pas y avoir vraiment de risques à tenter l'utilisation des messages clairs dans une classe. En revanche, beaucoup de bénéfices peuvent en être attendus.

II. LES MESSAGES CLAIRS

DANS MA CLASSE

Il me paraît nécessaire de commencer par un « état des lieux » de mes conditions d'enseignement cette année, avant d'explicitier les raisons qui m'ont poussée à utiliser le dispositif des messages clairs et ce que j'en attends ; enfin, j'aborderai la manière dont j'ai mené cet enseignement dans la classe, avec ses limites et ses prolongements.

II.1. Description de mes conditions d'enseignement

J'ai choisi, ici, de décrire le cadre dans lequel ont été effectuées mes observations, à savoir l'école et l'équipe enseignante, puis ma classe avec ses conflits propres, qu'il s'agisse de ceux qui s'expriment entre élèves ou de ceux qui existent entre les élèves et moi.

II.1.A. L'école, l'équipe enseignante, ma collègue à mi-temps

J'enseigne dans une classe de CM1 de 26 élèves dans un quartier parisien très favorisé. L'école comporte des effectifs importants, mais au sein de l'équipe éducative, il y a peu de discussions, de projets et d'entraide entre collègues. Depuis le début de l'année, je n'ai assisté à aucune réunion qui traite de questions pédagogiques, d'attitudes communes à adopter face aux élèves... Il existe de forts clivages dans le groupe d'enseignants, entraînant des comportements parfois agressifs verbalement ; par ailleurs, le directeur se trouve contesté par la plupart de ses collègues. Les concertations proposées par le ministère de l'Éducation nationale (à propos du socle commun ou des programmes d'enseignement civique et social) ont fait l'objet d'un rejet massif dans l'école et n'ont suscité aucun échange entre collègues. Cette configuration fait que je n'ai que très peu de discussion avec mes collègues autour de pratiques pédagogiques (qu'il s'agisse des leurs ou des miennes). Du fait de mon manque d'intégration dans cette école, les choix pédagogiques que j'ai faits dans ma classe n'ont pas donné lieu à des discussions ou réflexions avec l'équipe éducative, ni pris sens au sein d'un projet commun.

J'ai néanmoins quelques échanges avec ma collègue de la classe d'à côté, qui est, comme moi, nouvellement professeure des écoles après une reconversion et a une classe de CE1. Je bénéficie également d'une bonne communication avec ma collègue à mi-temps, que ce soit par téléphone, ou par mail. Mais nous échangeons surtout autour du travail et/ou de l'attitude des élèves afin d'assurer une bonne coordination au sein de notre classe, plus que sur nos pratiques ou nos choix pédagogiques. Cette collègue est la seule de l'équipe avec laquelle j'ai vraiment noué une relation de confiance ; elle est très encourageante et soutenante, toujours ouverte à mes envies et à mes propositions, prête à me donner des conseils sans me juger, ce qui m'a permis de tester des pratiques en me sentant sécurisée.

Malgré cette bonne entente, je ne l'ai pas informée du travail sur les messages clairs que je faisais avec nos élèves. Il ne s'agissait pas, bien entendu, de lui cacher l'utilisation de ce dispositif – j'ai d'ailleurs fait des affichages dans la classe autour du vocabulaire des émotions et des différentes étapes des messages clairs –, mais j'ai omis d'évoquer ce projet avec elle, prise dans le rythme soutenu de mes préparations de cours et des « passages de relais » que nous effectuons chaque semaine autour de certains de nos élèves, les demandes de rendez-vous des parents, etc.

La mise en place des messages clairs dans ma classe résulte donc d'un choix entièrement individuel de ma part, et n'a fait l'objet ni de discussion, ni de concertation avec mes collègues de l'école. Je le regrette et j'aurais apprécié de me sentir plus en cohérence avec mon environnement. Cependant, j'ai pu parler de ce projet avec plusieurs de mes collègues stagiaires, ainsi qu'avec certains de mes professeurs à l'ESPE ; cela ne remplace pas un travail d'équipe au sein d'une école, mais m'a permis de recueillir des avis et conseils autour de moi, qui m'ont encouragés à tester cette pratique dont les principes et les effets m'intéressaient.

II.1.B. Ma classe

Le niveau scolaire dans la classe est bon, voire très bon et il n'y a que deux ou trois élèves en difficulté. La plupart des élèves sont issus de milieux sociaux très favorisés ; cependant, quelques-uns sont issus de milieux défavorisés. Deux élèves sont très agités et bavards (s'interpelant d'un bout à l'autre de la classe, se levant...), dont l'un a été diagnostiqué « hyperactif », avec une prise en charge médicale ; trois autres élèves sont très bavards. En tout, ce sont cinq élèves que je passe beaucoup de temps à « recadrer », rappeler à l'ordre, regarder avec insistance, desquels je me rapproche, auxquels je fais des signes pour qu'ils se taisent, etc.

C'est une classe de 26 élèves, très sympathique, avec un bon état d'esprit général. Personne n'est mis à l'écart, bien qu'il y ait de grandes disparités de niveaux scolaires. J'ai même remarqué de l'entraide spontanée : une élève qui aidait son voisin, qui a de gros problèmes pour lire et écrire, à déchiffrer les consignes écrites ou une autre qui essayait d'aider un élève très agité à se concentrer et à parler moins fort. Il y a eu deux nouveaux élèves dans la classe, qui ont très vite été intégrés et je n'ai observé que peu de moqueries au début de l'année, en tout cas au sein de la classe. Les élèves osent intervenir, même lorsqu'ils ne sont pas sûrs de la réponse, et plusieurs n'hésitent pas à dire devant la classe qu'ils n'ont pas compris une notion.

II.1.C. Les conflits dans la classe

Étant donné que la problématique de ce mémoire s'intéresse à l'amélioration de la communication entre élèves, mais également à celle entre enseignante et élèves, je décrirai ici les principaux « petits conflits » rencontrés entre élèves, ainsi que ceux observés entre enseignante et élèves.

II.1.C.a. Entre élèves

Il existe, comme toujours dans une classe, de petits conflits entre élèves. Ceux que j'ai pu observer en classe sont les suivants : moqueries, emprunt ou déplacement de matériel sans consentement du propriétaire, bavardages dérangeants, insultes, écriture sur la feuille du voisin... En récréation, les conflits semblent tourner autour des jeux de balle, de bousculades,

de moqueries, de fâcheries entre amis, d'insultes... J'ai également observé des tensions entre filles et garçons, autour de jeux dans la cour, qui étaient appelés « la guerre entre les filles et les garçons ».

Lorsque j'ai eu le temps de faire verbaliser les élèves au moment du « bilan météo » (qui est devenu, depuis début janvier 2015, « l'humeur du jour » : les élèves doivent écrire en un ou deux mots comment ils se sentent à la fin de la journée), j'ai constaté que leur humeur était plus ou moins bonne en fonction de leurs rapports avec leurs camarades : « *Triste parce que je me suis disputée et que je ne voulais pas* », « *Belle journée car je n'ai pas eu de croix [au tableau] ni d'embêtements, mes amis sont sympas* », « *Énervée car j'ai été insultée* »... mais également, bien qu'à un moindre degré, en rapport avec mon attitude en tant qu'enseignante : « *En colère et triste car vous avez donné une punition à C.* ».

Les conflits évoqués lors de ces bilans (en tout cas, ceux que les élèves acceptaient de verbaliser devant les autres) font partie, pour la plupart, des « petits conflits » que les messages clairs pourraient permettre de résoudre.

II.1.C.b. Entre enseignante et élèves

Les conflits entre les élèves et moi concernent essentiellement la prise de parole, soit lorsque des élèves parlent en même temps que moi, soit lorsqu'ils commencent à parler avant de lever la main ou au moment où il la lèvent, soit lorsqu'ils lèvent la main tout en m'interpelant ou en se mettant debout pour que je leur donne la parole. J'essaie de laisser s'exprimer les élèves le plus souvent possible (sans doute trop : lors de la première visite conseil de ma tutrice PEMF, celle-ci avait trouvé que je laissais « *trop les élèves [me] poser des questions auxquelles ils ont sûrement la réponse en réfléchissant un peu* »), mais me retrouve parfois oppressée par leurs demandes de parole continuelles, avant même que je n'aie eu le temps d'aller au bout de mon message.

Les attitudes d'élèves qui me font le plus réagir émotionnellement sont celles qui – du moins c'est ainsi que je le ressens – mettent en doute ma légitimité en tant qu'enseignante, parfois encore un peu fragile. Il peut s'agir d'une parole contradictoire frontale (du type : « *Vous avez tort* ») ou d'une moquerie à peine masquée (du type remarque désobligeante faite à voix basse devant moi, incompréhension simulée d'une consigne, non-prise en compte d'une de mes remarques...). Dans ces moments-là, j'ai l'impression que les élèves se moquent de moi, me déconsidèrent et « jouent » à me faire perdre patience. Avec du recul, je mets davantage ces attitudes sur le compte d'une vérification de la « solidité » du cadre que je représente en tant qu'enseignante (ce qui est rassurant pour ces élèves) ou sur l'envie que je leur accorde une attention particulière, voire individualisée.

Mes réactions, selon les cas, prennent deux formes : la colère – dans ce cas j'ai chaud, je rougis et hausse la voix et il peut m'arriver de me rapprocher de manière menaçante vers un élève – ou bien la dérision, l'imitation moqueuse. Ce sont des réactions défensives, pour le moment presque irrépessibles, que je regrette quasiment à l'instant où elles apparaissent.

L'un de mes objectifs professionnels est de parvenir à ne plus réagir sous le coup de l'émotion et à ne pas prendre « pour moi » ces attitudes d'élèves, à pouvoir les entendre et y réagir avec calme. J'espère qu'apprendre à mes élèves à exprimer leurs émotions (que ce soit par le biais des messages clairs ou des « bilans-météo », pour le moment) me permettra, à moi aussi, de progresser dans ce domaine.

II.2. Qu'attendre des messages clairs ?

L'ambiance de la classe dont j'ai eu la responsabilité cette année n'étant pas particulièrement conflictuelle ni violente, les messages clairs n'apparaissaient pas comme une nécessité pour améliorer le climat scolaire ou permettre à des élèves décrocheurs de mieux se concentrer en étant soulagés de leurs conflits. Cependant, j'ai décidé d'en parler à mes élèves dès le mois de novembre et de consacrer quelques séances à leur en expliquer le fonctionnement, à travailler sur le vocabulaire des émotions, etc.

J'ai réalisé, en discutant avec ma directrice de mémoire lors de nos premiers échanges, que le fait de former mes élèves à l'utilisation des messages clairs relevait d'un choix pédagogique de ma part : j'avais envie de tester ce dispositif utilisé par des enseignants Freinet, qui cherchaient à faire s'exprimer leurs élèves et à les rendre plus autonomes. Je souhaitais avoir moins à intervenir pour régler de petits conflits entre élèves.

Par ailleurs, apprendre à reconnaître et exprimer ses émotions et passer par la parole pour éviter de réagir sous le coup de l'émotion, notions centrales dans l'apprentissage des messages clairs, sont de aptitudes que je cherche moi-même à acquérir en tant qu'enseignante. Il m'apparait de plus en plus clairement, à mesure que je rédige ce mémoire, que j'avais moi-même envie de m'approprier les principes des messages clairs pour être capable de les utiliser dans ma relation avec les élèves.

Mes attentes, pour cette année, étaient donc de deux ordres : permettre aux élèves de s'exprimer et de devenir plus autonomes, mais aussi mettre en pratique ce que je proposais à mes élèves, m'en servir pour évoluer dans ma posture enseignante, dans ma relation aux élèves, en étant moins interventionniste et plus bienveillante. J'espère, à plus long terme, devenir le plus « modélisante » possible dans le domaine de l'expression de mes émotions et de l'utilisation de la parole pour dénouer des situations conflictuelles.

II.3. Quelle mise en place dans ma classe ?

Pour mettre en place des séances autour des messages clairs dans ma classe, je me suis inspirée des fiches éditées par la Coordination française pour l'éducation à la non-violence et à la paix¹² (*annexe I*). Je passerai rapidement en revue le déroulé des différentes séances menées dans ma classe jusqu'ici, puis évoquerai également quelques dispositifs autres que les messages clairs qui permettent aux élèves de s'exprimer au sein de la classe.

II.3.A. Séances consacrées aux messages clairs

J'ai consacré jusqu'à maintenant sept séances aux messages clairs, que j'ai comptabilisées dans les horaires d'instruction civique et de vocabulaire. Elles s'inscrivent dans une séquence (*annexe II*), que je n'ai pas encore fini de mettre en œuvre au moment où je rédige. Voici dans quel ordre je les ai menées, ainsi que leur contenu succinct. Je reviendrai sur la manière dont certaines se sont déroulées et ce que j'y ai observé dans la partie suivante (III. Observation).

- **Courant novembre**, j'ai évoqué les messages clairs en classe, à un retour de récréation : « *Je vous parlerai bientôt d'une manière de se parler pour arriver à résoudre seuls vos petits conflits, cela s'appelle "les messages clairs"* ». Il s'agissait ici de susciter la curiosité des élèves et de les faire s'interroger sur ce que pouvait être un message clair.

- **Le 24 novembre** a eu lieu la première séance à proprement parler. Chacun (enseignante comprise) devait écrire une phrase qui commence par « *Je suis content quand...* » et une autre qui commence par « *Je ne suis pas content quand...* ». L'objectif était de parvenir à se remémorer des situations en rapport avec les émotions proposées et de les exprimer par écrit. Puis chacun lisait sa production, sans commentaire. Il fallait juste écouter les différentes propositions.

Remarque : dans la séquence, j'avais prévu de poursuivre ce travail par la mise en place d'un temps d'expression, le matin, à partir des phrases « *Je suis content parce que...* » ou « *Je ne suis pas content parce que...* », mais je n'ai pas réussi à l'instaurer, notamment parce j'ai organisé un assez long moment d'activités rituelles le matin dans ma classe et que je ne voulais pas de faire durer davantage.

- **Le 8 décembre**, la deuxième séance a visé à expliciter le fonctionnement des messages clairs, à quoi ils servent (passage par la parole, prise de distance, expression de ses émotions) et les différentes étapes qui les caractérisent. Suite à cette séance, j'ai affiché dans la classe un document récapitulant les différentes étapes d'un message clair (*annexe III*).

- **Le 15 décembre**, la troisième séance a porté sur le vocabulaire des émotions, avec une recherche collective de vocabulaire pour exprimer quatre humeurs : content / fâché / triste / effrayé. Le vocabulaire proposé a été noté dans quatre colonnes, puis les mots ont été classés

12 Ces fiches sont téléchargeables sur le site <http://education-nvp.org/>, en allant dans « Ressources » puis « Fiches pédagogique », en cliquant sur « Le conflit » puis sur « Dossier pédagogique Conflit ».

en fonction de leur intensité (*annexe IV*). Une liste de mots de vocabulaire permettant l'expression de ces émotions a été distribuée aux élèves et affichée dans la classe, ainsi qu'une deuxième liste d'autres émotions (*annexe V*).

- **Le 19 janvier**, la quatrième séance a consisté à mettre en scène le fonctionnement des messages clairs : les élèves devaient jouer de petites saynètes faisant intervenir un message clair à partir de situations proposées par l'enseignante.

- **Le 4 février**, un « jogging d'écriture » (voir ci-après, partie II.3.B) a été proposé aux élèves sur le thème « Que dirais-tu à quelqu'un avec qui tu es fâché pour te réconcilier avec lui (ou elle) ? ».

Remarque : cette séance ne faisait pas partie de la séquence, mais j'ai voulu, en proposant ce sujet aux élèves, leur faire réinvestir ce qui avait été travaillé auparavant en matière d'expression de ses émotions et de vocabulaire.

- **Le 9 février**, la cinquième séance a porté sur le vocabulaire permettant l'expression des émotions : des exercices d'entraînement et d'enrichissement du vocabulaire ont été proposés. Ils proposaient de faire le lien entre émotions, sensations physiques et apparence (*annexe VI*).

- **Le 7 avril**, la sixième séance a consisté en un bilan d'étape sur l'utilisation des messages clairs : qui les a utilisés ? Quelles émotions ont été évoquées ? Que faire si quelqu'un ne veut pas écouter un message clair ?

- **Le 15 avril**, la septième séance a porté sur les messages en « je » et en « tu » : parler en « je » permet une meilleure écoute et génère moins d'agressivité de la part de l'interlocuteur auquel on s'adresse. Cette séance est, elle aussi, tirée des fiches éditées par la Coordination française pour l'éducation à la non-violence et à la paix¹³ (*annexe VII*).

Remarque : il s'agit d'une séance qui ne faisait pas partie de la séquence telle que je l'avais initialement prévue et que j'ai décidé d'ajouter, après avoir observé (ce qui a été confirmé lors du bilan effectué lors de la séance du 7 avril) que certains élèves refusaient d'écouter les messages clairs que d'autres voulaient leur faire. Cette séance avait pour objectif d'essayer de faire évoluer la manière de s'adresser aux autres afin de favoriser l'écoute.

II.3.B. Autres dispositifs permettant l'expression en classe

J'ai déjà évoqué le bilan-météo – lors duquel les élèves font un signe de la main représentant soleil, nuage ou pluie – pour exprimer son ressenti en fin de journée, que j'ai mis en place dans la classe dès le début de l'année. Je l'ai fait évoluer début janvier en ce que j'ai appelé « humeur du jour », où l'expression se fait à l'écrit, en choisissant un ou deux mots, afin que les élèves réinvestissent et utilisent régulièrement le vocabulaire des émotions étudié.

Un matin sur deux, j'invite les élèves à écrire pendant 6 minutes sur un thème que je propose. Il s'agit d'un entraînement à l'écriture, un « jogging d'écriture ». Les élèves volontaires

¹³ Ibid.

peuvent lire leur production après avoir écrit. Cet exercice rituel n'est pas noté, mais je l'annote et le commente par écrit, en essayant d'en faire ressortir les qualités. C'est un vecteur d'expression important pour les élèves. Le matin où ils ne rédigent pas ce jogging d'écriture, les élèves le réécrivent au propre, après une révision, en tenant compte de mes remarques.

J'ai également mis en place, depuis le mois de décembre, un « Quoi de neuf ? », une fois par semaine. Son fonctionnement est très cadré : deux élèves peuvent y passer par semaine, chacun a droit à 5 minutes, décomposées en 4 minutes de présentation et 1 minute pour répondre à deux questions d'élèves. Il y a un(e) président(e) du quoi de neuf ? et un(e) responsable du temps. Ce moment est investi très sérieusement par les élèves pour y présenter ce qui leur tient à cœur. L'écoute et l'attention y sont généralement très bonnes.

Ces dispositifs ne semblent peut-être pas avoir un rapport direct avec les messages clairs, mais ils s'inscrivent, comme eux, dans le développement de l'expression de soi, et en ce sens, ils se nourrissent mutuellement, comme j'ai pu m'en rendre compte en observant les élèves.

III. OBSERVATIONS

Mon objectif, à travers ce mémoire, n'est pas d'essayer de percevoir si les messages clairs permettent ou non de faire diminuer le nombre de conflits, puisque je n'ai pas pu faire d'observations comparées avant et après l'utilisation des messages clairs. En revanche, je vais tenter de voir si mes élèves parviennent à mieux exprimer ce qu'ils ressentent, s'ils sont plus autonomes pour résoudre leurs conflits, et si je parviens à évoluer dans ma posture enseignante en étant moins interventionniste et plus bienveillante.

III.1. Périodes et méthodes d'observation

Cette partie répertorie les différentes observations que j'ai pu faire autour de la mise en place des messages clairs dans ma classe. Certaines ont été faites de manière rigoureuses et d'autres ont été tirées de mes notes, photos ou parfois souvenirs.

III.1.A. Observation systématique

J'ai commencé à faire une observation systématique dans ma classe, pour rédiger ce mémoire, à partir du 19 janvier 2015. J'ai choisi de la centrer sur les conflits entre élèves, ainsi qu'entre enseignante et élèves. Les moments que j'ai ciblés étaient les départs et retours de récréations, ainsi que le moment où les élèves expriment oralement leur « humeur du jour » (en fin de journée), lorsque j'ai eu le temps de le faire. J'ai sélectionné ces moments car ce sont ceux lors desquels les élèves me parlent de leurs éventuels conflits : ceux qui se sont déroulés en classe ou en cour de récréation.

Je n'ai utilisé une grille d'observation (*annexe VIII*) pour relever ce que j'observais qu'à partir du 2 février 2015. J'ai élaboré cette grille avec l'aide de ma directrice de mémoire afin de cibler et préciser mes observations. Avant son utilisation, je prenais des notes sur un cahier après les retours de récréation ou en fin de journée pour y consigner les conflits observés, mais ce travail était moins précis qu'avec la grille. Celle-ci m'a permis d'être plus efficace dans le relevé de mes observations.

J'ai essayé, autant que possible, de noter les conflits observés juste après leur survenue, pour être précise dans la description que j'en faisais, mais la plupart du temps, je les récapitulais en fin de journée, ce qui a sans doute induit une perte de détails ou des formulations moins exactes. Le travail d'observation m'a beaucoup intéressé, mais je l'ai trouvé assez lourd à mettre en œuvre car j'avais pris l'habitude, depuis le mois de décembre, de noter en fin de journée mes impressions sur ce que j'avais vécu dans ma classe, et les observations ont donc allongé ce temps réflexif. Or, il se trouve que l'école au sein de laquelle je travaille cette année se trouve à une heure de transports de chez moi et ce temps supplémentaire de réflexion sur la journée écoulée m'a parfois pesé, d'autant qu'il s'agissait de réfléchir aux conflits, ce qui nécessite de se pencher sur un aspect parfois négatif de ce qui s'est déroulé. Par ailleurs, ayant été parfois moi-même en conflit avec certains élèves, il est possible que cela ait parfois biaisé mon observation, qui a dû se focaliser sur des événements émotionnellement marquants pour moi et peut-être en occulter ou en minimiser d'autres.

Au total, j'ai donc mené une observation des conflits sur 27 jours de classe (parmi lesquels 6 demi-journées), dont 17 en me servant de la grille d'observation (parmi lesquels 4 demi-journées). Trois séances portant sur les messages clairs s'étaient déroulées avant cette période d'observation et cinq séances ont été menées durant cette période (voir partie II.3.A).

Voici, de manière synthétique, ce qui est ressorti de cette observation quant à l'utilisation des messages clairs.

Observation des conflits dans la classe du 19 janvier au 15 avril.

Conflits entre enseignante et élèves	5	Conflits entre élèves	27
MC ni évoqué ni utilisé	4		11
MC évoqué par l'enseignante	0		7
MC évoqué par les élèves	0		6
MC utilisé mais inefficace	0		3
MC utilisé et efficace	1		0

MC : message clair.

Les résultats présentés dans ce tableau font apparaître qu'il y a eu beaucoup plus de conflits

entre élèves (27) qu'entre élèves et enseignante (5) lors des moments de récréation, ce qui semble assez logique, puisque ces moments de récréation sont dévolus aux relations entre élèves. Par ailleurs, on remarque que les messages clairs n'ont été utilisés qu'à 4 reprises (sur 32 conflits, en tout : 5 entre enseignante et élèves et 27 entre élèves), dont une seule efficace (j'y reviendrai dans la partie III.2.B) ; cela ne reflète bien entendu pas le nombre de messages clairs effectivement employés par les élèves, puisqu'ils sont sensés les utiliser entre eux, c'est-à-dire à des moments où je ne suis pas forcément présente. En fin, sur les 32 conflits observés, 15 (4 entre enseignante et élèves et 11 entre élèves) se sont déroulés sans référence ou utilisation de messages clairs et 17 se sont déroulés avec une évocation ou une utilisation (en additionnant toutes les fois où ils ont été évoqués ou utilisés), ce qui montre une légère prééminence des situations « avec messages clairs ».

III.1.B. Autres observations

Étant donné que j'ai commencé à travailler sur les messages clairs avant de me pencher sur ce mémoire, je me servirai également de certaines observations que je n'ai pas recueillies de manière systématique, mais qui ont également rapport avec les messages clairs ou les conflits dans la classe. Il s'agira par exemple de ce qui s'est déroulé lors de certaines séances en classe, de conversations entre des élèves et moi, etc. Pour ces observations, la période de référence remonte donc à la première séance consacrée aux messages clairs, qui a eu lieu le 24 novembre 2014 et court jusqu'au 15 avril 2015, date du dernier jour où j'ai été présente dans ma classe avant l'écriture de ce mémoire.

J'ai également à ma disposition toutes les « humeurs du jour » des élèves, qu'ils notent sur de petites feuilles de papier depuis début janvier 2015, et que je conserve. Elles peuvent servir à étudier l'évolution et l'appropriation du vocabulaire des émotions et le lien éventuel entre un conflit vécu dans la journée et l'émotion exprimée en fin de journée.

L'ensemble de ces observations n'aboutira pas, bien sûr, à l'établissement de résultats scientifiquement exploitables – l'échantillon étudié est trop faible, la durée d'observation trop courte, l'observation insuffisamment « objective » car effectuée par l'enseignante... – mais de faire ressortir, en les répertoriant et en les classifiant, quelques points saillants qui pourront servir de base à ma réflexion. Il s'agit là, pour moi, de prendre un peu de distance par rapport à la situation que j'ai vécue afin de pouvoir mieux la percevoir et l'analyser.

III.2. Que montrent ces observations ?

J'ai choisi de présenter l'analyse des observations effectuées dans ma classe en cinq sous-parties thématiques, que je synthétiserai ensuite dans la partie suivante (III.3. Quel bilan faire de ces observations?).

III.2.A. Des résistances... ou des peurs ?

Pour commencer la séance sur le fonctionnement des messages clairs (du 8 décembre, voir partie II.3.A), j'ai expliqué aux élèves leurs différentes étapes (décrire la situation de conflit, dire à l'autre ce que l'on ressent et lui demander s'il a compris) et leur ai demandé en quoi ils pensaient que cela pouvait aider à résoudre un conflit. Je ne me souviens plus en détail de tout ce qui a été répondu, mais je sais que trois garçons, V., S. et J., se sont empressés de répondre, de manière un peu anarchique, à voix haute, l'air presque offusqué : « *Ça sert à rien !* », « *C'est pour les filles !* ». Et l'un d'eux a levé le doigt pour avoir la parole, et a dit, le sourire aux lèvres, lorsque je l'ai interrogé : « *Mais madame, taper, c'est aussi un message clair, non ?* », ce qui a suscité des rires et de l'agitation.

Je perçois dans ces réactions une reproduction de stéréotypes (tels ceux montrés par l'étude américaine de J. E. Williams et S. M. Bennet en 1975¹⁴, et qui restent en grande partie valables¹⁵ : les femmes sont associées aux adjectifs du type « émotionnelle, faible, sensible... » et les hommes à ceux du type « agressif, fort, sans émotion... ») : ces garçons affichent bruyamment que les émotions sont un aveu de faiblesse, qu'elles sont réservées aux filles, et que leur message clair à eux prend la forme de la violence. Étant amis, ils se soutiennent mutuellement dans ce discours volontairement provocateur et dissident (par rapport au « nouveau modèle » que je proposais). Je ne perds pas de vue non plus qu'ils ont sans doute exprimé ce que quelques autres pensaient sans le dire, ce qui est toujours utile et a d'ailleurs nourri la discussion dans la classe. Leurs interventions (qui, au fond de moi, m'ont amusée) n'ont pas empêché d'autres élèves de s'exprimer et le principe et fonctionnement des messages clairs d'être expliqués et questionnés lors de cette séance.

Par la suite, lors de la séance où j'ai demandé aux élèves de jouer de petites saynètes autour des messages clairs, V. et S., ainsi qu'un troisième garçon, D., ont été très agités, intervenant sans cesse, commentant les scènes que je proposais de faire jouer, se moquant des prénoms factices que j'avais donnés aux personnages (Riri, Lulu, Fafa...) puis, lorsqu'ils sont venus jouer les saynètes, tordant la consigne que j'avais indiquée (ne respectant pas le scénario proposé, interrompant leur interlocuteur...). Cette séance m'a laissé un très mauvais souvenir car elle s'est déroulée lors d'une semaine où je me suis sentie souvent agressée par l'attitude des élèves et je n'ai pas trouvé l'énergie et l'à-propos pour la mener autrement qu'en étant constamment débordée par ce qui arrivait. L'attitude dominante des élèves « frondeurs » a été ici l'ironie, le fait de tout tourner en dérision, ce qui a rendu difficile l'exploitation de cette séance qui devait servir à mieux cerner ce que chacun ressentait quand il proposait ou recevait un message clair. Dans de telles conditions, l'objectif ne me semble pas avoir été atteint.

14 Williams J. E. and Bennett S. M., «The definition of sex stereotypes via the adjective check list», in *Sex Roles*, Vol. 1, N° 4, 1975, p. 327-337.

15 Lips, H. M., «Masculinity and Femininity: Myths and Stereotypes», in *Sex and gender: an introduction*, 5thed., Boston, McGraw-hill, 2005, p. 1-53.

Plus récemment, V. et S. se sont manifestés ostensiblement lors de la séance de bilan sur les messages clairs en répétant plusieurs fois : « Ça sert à rien ! Ça sert à rien ! ». En fin, lors de la dernière séance que j'ai menée (le 15 avril), j'ai lu un message en « vous » et un message en « je » en demandant aux élèves de sentir ce qu'ils éprouvaient en écoutant le premier, puis le second. Diverses réponses ont été apportées, que j'ai classées en deux colonnes (*annexe IX*), et V. et S. ont affirmé qu'ils avaient ressenti de la haine dans les deux cas. Ils ont ainsi montré qu'ils ne faisaient pas la distinction entre les deux formes de discours que je proposais, et ils ont aussi fait part d'un sentiment extrême et négatif : la haine. Il s'agissait, là encore, de prendre le contrepied de ma proposition. Mais durant ces deux dernière séances, j'ai simplement accueilli leur ressenti (même si j'en percevais la dimension provocatrice), sans le commenter, au même titre que celui des autres, et cela n'a pas posé de problème.

Il me semble que l'attitude presque affolée de certains garçons de ma classe lorsque l'on évoque les messages clairs est, plus qu'une forme de résistance, l'expression d'une émotion, qui pourrait être la peur : celle de voir proposer un autre système de relations ne reposant pas sur le rapport de forces ou la violence, socialement dévolus aux garçons. Notons que lorsque j'ai été capable d'accueillir les émotions de ces élèves sans me sentir agressée par elles, les séances se sont bien déroulées, ce qui n'a pas été le cas lorsque moi-même je me suis sentie débordée par mes émotions. Nous allons également voir que, malgré leurs réactions, ces garçons ont très bien compris, et même, pour l'un d'entre eux, utilisé les outils que j'ai proposés.

III.2.B. Un référent commun pour la classe

Le tableau synthétisant l'utilisation des messages clairs en cas de conflit dans la classe (partie III.1.A) indique que ceux-ci n'ont été utilisés, en tout, qu'à 4 reprises (dont 3 tentatives qui se sont avérés inefficaces), mais cette observation ne prend en compte que les conflits dont j'ai eu connaissance. Durant la séance de bilan sur les messages clairs, j'ai demandé qui avait déjà utilisé un message clair qui avait fonctionné et 9 élèves ont levé la main, ce qui correspond à un tiers de la classe.

Si les messages clairs n'ont pas été massivement utilisés, ils ont tout au moins été testés par certains élèves et, surtout, ont été souvent évoqués lors des conflits observés entre élèves : l'enseignante y a fait référence à 7 reprises et les élèves à 6 reprises (à chaque fois par des élèves différents, et par 3 filles et 3 garçons), à propos des conflits entre élèves. En tout, sur 27 conflits observés entre élèves, 11 se sont déroulés sans évocation ou utilisation des messages clairs et 14 avec une évocation ou une utilisation de messages clairs. Cela signifie que les messages clairs, s'il ne sont pas encore devenus un moyen de résoudre les conflits, sont en revanche devenus une référence commune aux élèves et à l'enseignante. Cela permet

de pouvoir en utiliser les principes (aller parler à son « agresseur », chercher et nommer l'émotion ressentie) pour aider les élèves à résoudre leurs conflits : c'est ce que j'ai relevé à 4 reprises lors de conflits entre deux élèves ; je me suis également servie des étapes des messages clairs lors d'un conflit entre élèves où j'ai fait office de médiatrice, en faisant décrire la situation à la victime et exprimer son ressenti, puis en demandant à l'agresseur s'il avait compris et chercher comment ils pouvaient trouver un terrain d'entente (des excuses et/ou des promesses de ne plus recommencer).

Par ailleurs, remarquons que le seul message clair efficace que j'aie relevé lors de mes observations est celui qu'un élève – l'un des garçons qui avait adopté une attitude « résistante » face aux messages clairs et avec lesquels je suis souvent en conflit dans la classe – m'a fait. Cela s'est passé à l'issue de la séance très agitée lors de laquelle les élèves étaient invités à jouer des saynètes : V. m'a dit qu'il avait un message clair à me faire. Je lui ai dit qu'un message clair ne se faisait pas en public, mais qu'il pourrait le faire dans le couloir, lorsque l'on descendrait en récréation. C'est ce qu'il a fait, en utilisant très correctement le protocole proposé : *« J'ai un message clair à vous faire : la semaine dernière, quand vous ne m'avez pas autorisé à aller aux toilettes alors que j'en avais très envie, cela m'a mis en colère. »* Je lui ai répondu que j'avais compris, ai répété avec mes mots ce qu'il avait dit et me suis engagée à trouver une meilleure solution la prochaine fois que la situation se présenterait.

Les messages clairs, dans la classe, permettent aux élèves et à l'enseignante de « parler le même langage » et, devant une situation de conflit, de chercher quelle émotion est ressentie, d'essayer d'aller parler à l'autre, etc. Les habitudes ne sont pas encore acquises au point d'être utilisées par les élèves de manière autonomes, mais lorsque j'évoque les messages clairs, ils comprennent tout de suite de quoi je parle et, souvent, vont parler avec l'élève avec lequel ils sont en conflit (ce qu'ils « oublient » très souvent de faire, avant de venir se plaindre auprès de moi). Dans ces cas, je vois les élèves se parler et il est rare que le conflit persiste, ou du moins que j'en entende à nouveau parler.

III.2.C. La difficulté d'exprimer ses émotions

Nous ne vivons pas dans une société où il est courant de faire part de ses émotions, particulièrement dans le domaine professionnel ou scolaire : en cela, les messages clairs proposent une entorse à la norme sociale et il n'est pas facile de passer outre, tant pour les élèves que pour l'enseignante que je suis. Comme on a pu l'observer précédemment, il existe des stéréotypes rattachés aux émotions, en particulier ceux qui voudraient que montrer et exprimer ses émotions soit une preuve de faiblesse, donc réservé aux femmes. Cependant, une fois que ces stéréotypes et les résistances qui en découlaient ont été exprimés par certains élèves, ceux-ci ont été plutôt enclins à utiliser les messages clairs et à exprimer leurs ressentis.

Cela n'a pas été le cas pour d'autres, et en particulier pour moi, qui ai encore du mal à exprimer mes émotions devant mes élèves. Le fait notable illustrant cela est que je n'ai pas proposé un seul message clair à l'un de mes élèves (et pourtant, les situations de conflit ne manquent pas), mais qu'un élève, en revanche, m'en a fait un, et qu'il s'agit de l'un de ceux qui me semblait le plus résistant à l'expression de ses émotions. Le paradoxe de la situation, c'est que finalement, ce n'est pas la personne la plus convaincue du bienfait d'exprimer ses émotions qui est la plus « experte ». Mais peu importe, puisque l'essentiel consiste à faire évoluer les habitudes, y compris les miennes.

Par ailleurs, j'ai discuté avec une élève qui refusait d'écouter le message clair que voulait lui faire une de ses camarades et lui ai demandé pourquoi elle ne voulait pas l'écouter. Elle m'a répondu : « *Parce que ce n'est pas mon amie* ». J'ai mesuré alors la difficulté qu'elle pouvait rencontrer à évoquer des émotions avec quelqu'un dont elle ne se sentait pas proche. Cette question a également été évoquée lors de la séance de bilan sur les messages clairs : « *Ne doit-on faire des messages clairs qu'à des amis ?* ». Plusieurs élèves ont argumenté en disant qu'avec des amis, on n'avait parfois pas besoin de messages clairs car on avait moins de conflits avec eux, ou bien qu'on leur parlait plus facilement ; d'autres ont dit que ce n'était pas facile d'aller parler avec des personnes avec lesquelles on n'était pas ami ; certains ont proposé de laisser passer un peu de temps avant d'aller parler pour ne pas le faire sous le coup de l'émotion, car il est plus facile de s'exprimer alors.

L'une des autres difficultés à laquelle nous confrontent les messages clairs est la reconnaissance de nos émotions : là encore, le manque d'habitudes sociales est un frein. Nous sommes plus habitués à juger les comportements d'autrui qu'à écouter nos propres émotions, à prendre le temps de le faire, à chercher à les reconnaître, ce qui est le prérequis avant de pouvoir les exprimer. C'est pour cette raison que j'ai entrepris d'apporter comme nouvel outil aux élèves les messages en « je », lors de la séance du 15 avril, qui me semblent, en permettant une meilleure écoute de soi, favoriser l'écoute de l'autre.

III.2.D. Une évolution du vocabulaire

Le travail sur le vocabulaire des émotions a commencé lors de la séance du 15 décembre, puis a été prolongé grâce à « l'humeur du jour » effectuée par écrit depuis début janvier 2015. Lorsque j'ai proposé de transformer le bilan-météo par signes en humeur du jour à l'écrit, j'ai demandé aux élèves s'ils comprenaient pourquoi je proposais cette évolution et c'est V. qui a répondu immédiatement : « *Pour utiliser les vocabulaire des émotions* ». Par la suite, j'ai observé une évolution notable du vocabulaire chez les élèves, en particulier chez ceux qui avaient du mal à identifier leurs émotions.

Par rapport aux bilans-météo du début de l'année, lors desquels il me semblait que certains élèves se « cachaient » derrière un signe (je pense à deux d'entre eux qui indiquaient systématiquement « soleil »), l'enrichissement du vocabulaire et le passage à l'écrit ont permis de voir évoluer les humeurs qu'ils exprimaient : « inquiet », « un peu triste, fatigué », « super gaie », « concentrée », « déprimée »...

De manière générale, le vocabulaire employé par les élèves reste peu précis et stéréotypé (« bof », « super », « cool »...) mais, régulièrement, des mots plus précis (« enthousiaste », « dispersé », « déçu ») apparaissent chez différents élèves (y compris les moins « scolaires ») et certains me demandent parfois la signification d'un ou plusieurs termes ou ils en discutent avec des camarades. Je me souviens par exemple de deux élèves me demandant la signification de « frustré », que je leur ai donnée en ouvrant un dictionnaire. Elle se sont mises ensuite à chercher son contraire. J'ai également en mémoire une discussion entre deux élèves sur la signification de « stressé », et sa différence avec « énervé ».

Ces recherches et signes d'intérêt pour le vocabulaire des émotions sont le signe d'une auto-analyse plus développée, mais montrent aussi que les élèves sont capables d'échanger entre eux et avec l'enseignante autour de la description de ce qu'ils ressentent ou cherchent à exprimer.

III.2.E. Du recul, des questionnements sur les conflits

Lors des conflits que j'ai observés, quand ce sont les élèves qui ont évoqué les messages clairs, c'était souvent pour en suggérer l'utilisation : « Pourquoi ne lui as-tu / m'as-tu pas fait un message clair ? ». Or, si cette suggestion a parfois été utile et permis à un(e) élève de suivre ce conseil, elle a également pu me permettre de faire des mises au point quant à l'utilisation des messages clairs, qui ont été reprises collectivement lors de la séance de bilan. Par exemple, j'ai pu réexpliquer que lorsque quelqu'un était tapé, il fallait prévenir un adulte et non pas faire un message clair ; idem lorsque un élève est en conflit avec plusieurs élèves en même temps : dans ce cas, mieux vaut faire intervenir un adulte ; ou encore lorsqu'un message clair a été utilisé mais que le conflit perdure entre deux mêmes élèves : il faut, dans ce cas encore, solliciter l'intervention d'un adulte.

Dans la classe, un élève, G., a commencé à déformer le prénom d'une autre, M., qu'il appelait d'un autre prénom proche, utilisé dans une chanson à la mode. M. a fait un message clair à G., qui l'a répété à d'autres garçons de la classe. Ce petit groupe de garçons s'est alors mis, lui aussi, à déformer le prénom de M., et à lui chanter la chanson à la mode. M. a fini par venir m'en parler et, ayant effectivement entendu plusieurs garçons déformer son prénom, j'ai

trouvé nécessaire de faire une annonce à toute la classe en demandant que cela cesse, puisque ce « surnom » ne plaisait pas à M., et que personne n'avait à le lui imposer. Un élève est intervenu pour demander pourquoi elle n'avait pas fait un message clair et j'ai expliqué que lorsqu'il y avait un phénomène de groupe, le message clair n'était pas adapté et que M. avait eu raison de venir m'en parler. J'ai expliqué que lorsque le conflit concernait toujours les mêmes personnes, et qu'il produisait de manière répétée, il s'agissait d'une forme de harcèlement.

En janvier, j'ai également eu une discussion sur les messages clairs avec T., un élève en grande difficulté scolaire, qui a du mal à déchiffrer et à écrire. C'était une conversation hors situation de conflit, en attendant sa mère devant l'école, durant quelques minutes. C'est lui qui avait lancé la conversation sur le sujet et je lui réexpliquais qu'en disant ce que l'on ressentait, cela pouvait éviter de se fâcher, et il a ajouté : « *Et de se bagarrer ?* ». J'ai acquiescé et poursuivi en disant que ce n'était pas toujours facile de dire ce que l'on ressentait, même pour les adultes, et que c'était pour cela que nous nous entraînions à le faire dans la classe, avec l'humeur du jour par exemple.

Ces questionnements et conversations montrent que les élèves ont pris l'habitude de se questionner sur les différents types de conflits et les diverses manières d'y remédier. Je trouve que c'est un point positif car c'est une manière de prendre du recul dessus, de ne plus seulement les subir passivement, mais d'en devenir acteur.

III.3. Quel bilan faire de ces observations ?

En commençant ce mémoire, j'avais fait l'hypothèse, en m'appuyant sur ce que j'avais lu à propos des messages clairs, et en particulier leur parenté avec l'écoute active et les messages en « je »¹⁶, que les compétences qu'ils permettraient de développer pourraient améliorer non seulement la communication entre élèves, mais également celle entre élèves et enseignante. Je pense pouvoir répondre, en m'appuyant sur les observations que je viens de recenser, que cette hypothèse s'est avérée valide, ce que je vais tenter de montrer à travers une synthèse récapitulant ce qu'ont appris les élèves, ce que j'ai appris et ce qui reste encore à faire.

III.3.A. Ce qu'ont appris les élèves

Même si l'outil « messages clairs » n'a pas été utilisé en tant que tel par une majorité d'élèves, ils ont appris à se poser des questions lorsqu'ils se retrouvent en situation de conflit, ou voient un camarade confronté à cette situation. Ils sont parfois force de proposition pour trouver une solution par eux-mêmes, en particulier par le dialogue, même s'il ne prend pas la forme d'un message clair. Le travail effectué jusqu'ici en classe a suscité beaucoup de questionnements

16 Gordon T., *op. cit.* p. 5.

pertinents et sincères : ce regard et cette prise de recul sont des savoir-faire qui leur serviront pour leur vie future, un bagage transposable à toute forme de relations, pas seulement amicales et scolaires, mais aussi familiales, professionnelles, amoureuses... Je suis convaincue que l'école aussi là pour faire prendre conscience d'autres manières de penser et de réagir, pour se poser des questions qui nous permettent de nous construire et je pense que ce travail a contribué à de tels questionnements.

Les messages clairs ont également créé, comme je l'ai déjà évoqué, une forme de langage commun à la classe, qui a renforcé la cohésion du groupe et la communication, que ce soit entre élèves, mais aussi entre élèves et enseignante. Le fait de proposer le dialogue en cas de conflit était bien accepté par les élèves et généralement mis en œuvre. Même si tous les élèves ne pensent pas spontanément à aller parler à la personne avec laquelle ils sont en conflit, quelques-uns y recourent cependant.

Par ailleurs, du fait du travail effectué sur le vocabulaire des émotions, ils disposent d'une palette plus large d'émotions à exprimer, donc à essayer d'identifier lors des moments qui y sont consacrés (telle l'humeur du jour). Ils sont également habitués à échanger autour de leurs émotions et, même si tous n'expriment pas ce qu'ils ressentent, ils entendent ce que disent les autres, ce qui leur fait percevoir des émotions différentes des leurs. Ces moments d'échanges ne sont pas forcément fréquents à l'école et même en famille et je pense qu'ils peuvent être une expérience enrichissante pour les élèves.

J'ai également constaté que différents les moments de paroles que j'ai proposé cette année ont été très investis par les élèves et se sont nourris mutuellement. Par exemple, lors de l'humeur du jour, V. et S., chacun leur tour, ont pu m'écrire « *Je vous déteste* » après des moments de tensions vécus en classe avec eux dans la journée. Je leur ai parlé (à chacun) et leur ai dit qu'ils avaient parfaitement le droit d'écrire cela puisque je leur demandais d'évoquer ce qu'ils ressentaient, que je l'entendais, et qu'il fallait maintenant que nous cherchions des moyens de passer de meilleures journées, avec moins de colère, pour ressentir des émotions plus agréables. Cela n'a pas toujours suffi à résoudre toutes les tensions, mais cela y a contribué. Par ailleurs, j'ai pris cette expression comme une preuve de confiance, puisqu'ils ont osé exprimer le ressentiment qu'ils avaient à mon égard, ce qui n'est pas évident pour un élève. Signalons également que V. ne l'a exprimé qu'une seule fois et S. a fait évoluer la formulation en : « *Je ne vous ai pas aimée aujourd'hui* » et « *Je n'ai pas aimé cette journée avec vous* ».

En fin, le Quoi de neuf ? est un moment d'écoute attentive entre élèves et il a récemment été utilisé par un élève pour faire une sorte de mise au point suite à un conflit qui avait pris de l'ampleur du fait qu'il touchait à la religion et à la nationalité de sa mère. Lors d'une récréation, deux semaines avant les vacances, E. avait insulté A. et l'avait traité de « *pire du*

pire des juifs » car sa mère n'était pas juive (la religion juive se transmettant par la mère), puis il avait insulté sa mère, en faisant également allusion à sa nationalité. A. en a parlé à ses parents et sa mère a vu ma collègue pour l'informer de ce qui s'était passé. J'avais justement rendez-vous avec la mère d'E. pour lui signaler que son fils avait un vocabulaire très obscène et lui demander de s'assurer qu'il n'avait pas accès à des contenus inadaptés à son âge sur Internet... Bien entendu, ma collègue m'ayant rapporté les faits, j'en ai informé également la mère d'E. qui s'est montrée très mécontente du comportement de son fils. Deux jours après, A. était inscrit au Quoi de neuf ? (depuis plusieurs semaines) et je voyais qu'il était impatient d'y participer. Il y a présenté ce qu'était la laïcité, en a rappelé l'histoire et les principes. La première question qui lui a été posée a été : « *Pourquoi as-tu décidé de parler de ce sujet ?* » Et il a répondu : « *Parce que quelqu'un de la classe m'a dit que la laïcité n'existait pas.* » Je n'ai pas eu le temps de prolonger cette réflexion car c'était mon dernier jour de classe, mais je pense en reparler à la rentrée. Je trouve que cet investissement du Quoi de neuf ? pour répondre dans le calme à un conflit est une sorte de prolongement des apprentissages acquis grâce aux messages clairs.

III.3.B. Ce que j'ai appris

L'une de mes envies, en présentant la pratique des messages clairs à mes élèves, de pouvoir aussi m'en servir moi-même et de progresser en matière d'expression de mes émotions. Il s'avère que je ne me suis pas servie à proprement parler des messages clairs pour résoudre mes conflits avec certains élèves ; en revanche, ils m'ont permis de m'y référer avec mes élèves et de résoudre des conflits entre élèves lorsque j'ai servi de médiatrice. Ils m'ont également permis d'écouter volontiers la demande de l'un de mes élèves avec lesquels les relations sont parfois tendues et d'y répondre calmement et positivement.

Grâce à la rédaction de ce mémoire et au recul qu'il m'a permis de prendre, j'ai réalisé que lorsque j'accueillais les émotions négatives de mes élèves sans les juger, sans y réagir, en les traitant comme des ressentis parmi d'autres, elles ne devenaient pas le vecteur d'une tension relationnelle très mauvaise conseillère, qui m'a parfois fait réagir de manière nerveuse et colérique avec ces élèves et ont ensuite généré chez moi un fort sentiment d'autodépréciation, voire d'illégitimité. Mais il ne suffit pas de savoir pour pouvoir et j'ai bien vu que, même aidée de mes lectures et de mes convictions, je ne parvenais pas toujours à mettre en pratique ce que j'avais projeté. J'ai cependant tenté, comme je conseillais aux élèves de le faire, de prêter attention à mes émotions et de les exprimer ; souvent, c'est plutôt après coup, le lendemain d'une journée que j'avais trouvée dure à supporter émotionnellement, que j'ai réussi à faire part de mes émotions de la veille à mes élèves, ce qui m'a permis de pouvoir m'adresser à eux de manière plus positive et encourageante, et de pouvoir retrouver un climat de classe plus serein. Par ailleurs, en m'exprimant, je les incite à s'exprimer aussi.

Le fait de travailler sur le vocabulaire des émotions, en particulier à travers l'humeur du jour, m'a permis d'être à l'écoute des ressentis de mes élèves et de parfois en tenir compte dans ma manière d'organiser les enseignements. Par exemple, j'ai remarqué que plusieurs élèves indiquaient qu'ils étaient stressés et j'ai essayé de ménager, lors de transitions entre deux activités, des moments de pauses. Parfois, il s'agit de pauses musicales (écoute de CD), parfois de pause à l'aide d'une lecture (nouvelle) ou d'une courte réflexion à partir d'une phrase notée au tableau (j'ai ainsi proposé : « *Personne ne sait tout, mais tout le monde sait quelque chose* », phrase attribuée à Pierre Lévy, philosophe travaillant sur l'intelligence collective), ou encore en demandant aux élèves de mettre les bras sur leur table et de poser la tête sur les bras, en silence, pour écouter tous les bruits que l'on perçoit. Ces moments sont aussi des moments d'écoute de soi, pour eux comme pour moi, qui aident à faire baisser la tension et à se centrer sur soi. Ce sont des moments partagés qui apaisent et rassemblent.

Enfin, grâce à la réflexion et à l'inventivité dont ont parfois fait preuve les élèves lors des séances sur les messages clairs (et aussi en me remémorant l'intervention d'une directrice d'école lors d'un cours de tutorat, qui nous a suggéré, lorsqu'un problème se posait dans la classe, de demander aux élèves quelles suggestions ils proposaient pour le résoudre), j'ai appris à considérer les élèves comme une ressource pour la vie de la classe. Avant les vacances, je leur ai ainsi posé le problème suivant : que faire pour aider les élèves bavards à contenir leur parole en classe ? J'ai noté leurs propositions au tableau et ai retenu l'une d'entre elles, à tester à la rentrée : ceux qui sont assis à côté d'un élève qui ne s'arrête pas de bavarder malgré un rappel de l'enseignante peuvent lui rappeler d'un signe discret qu'il doit s'arrêter. L'enseignante ne se déchargerait pas de ses responsabilités de régulatrice, mais pourrait avoir des relais dans la classe. Nous verrons si la mise en pratique de cette proposition produit les résultats escomptés.

III.3.C. Ce qu'il manque encore

D'un point de vue chronologique, au moment où je rédige ce mémoire, je n'ai pas encore terminé la séquence sur les messages clairs et je prévois encore une séance sur les messages en « tu » et ceux en « je », ainsi qu'une séance d'évaluation sur les messages clairs, qui consiste à proposer une série de situations aux élèves, pour lesquels ils doivent dire s'il faut ne rien faire, faire un message clair ou appeler un adulte. Puis nous ferons une correction collective pour mettre en discussion les différentes propositions.

Je pense qu'il serait également pertinent, si l'occasion se présente, que je fasse moi-même un message clair à un élève. Cela me permettrait de tester le dispositif que j'ai proposé à la classe et d'être, en ce sens, plus « modélisante » pour les élèves. Je suis persuadée de l'utilité de

montrer que l'enseignante fait aussi partie du groupe classe, de pratiquer certaines activités proposées aux élèves... même si je reconnais que souvent, je ne pense pas à le faire, manquant sans doute moi-même de modèles à l'image desquels je pourrais m'identifier pour réagir autrement. Il faut dire que les modèles enseignants que j'ai connus en tant qu'élève ont été, pour la plupart, assez classiques, et je trouve encore parfois difficile de m'en affranchir.

Enfin, j'ai trouvé qu'il manquait parfois une instance régulatrice, comme le conseil de coopération, pour traiter les cas où les messages clairs ne fonctionnaient pas. J'ai fait le choix, cette année, de ne pas mettre en place de conseil dans ma classe car je ne me sentais pas assez expérimentée pour le faire, ni assez sûre de moi pour le proposer à la collègue avec laquelle je partageais la classe. Cependant, tous les enseignants desquels je me suis inspirée pour mettre en place les messages clairs organisent un conseil de coopération dans leur classe. J'avais bien conscience, en expérimentant les messages clairs sans le conseil, que je ne pourrais pas obtenir tout à fait les mêmes résultats. Je ne regrette pas d'avoir fait ce choix car je ne me sentais pas prête à entrer de plain-pied dans une démarche très coopérative alors que je n'avais encore aucune expérience du groupe, aucune idée de ce que serait l'« image d'enseignante » avec laquelle je me sentirais à l'aise ou pas. Mais je perçois les limites des messages clairs sans possibilité de se référer à un conseil de coopération. En effet, et le problème s'est posé à plusieurs reprises : que faut-il faire, sans conseil, lorsqu'un message clair n'est pas écouté par quelqu'un ou bien qu'il ne fonctionne pas ? Les élèves se tournent vers moi, qui dois écouter, reformuler, servir de médiatrice... bref, intervenir alors que je voulais que les messages clairs permettent aux élèves de ne pas avoir à s'adresser à l'enseignante.

CONCLUSION

La première constatation que j'ai envie de faire, après la réflexion menée à travers ce mémoire, c'est que les messages clairs ne sont pas une formule magique qui apaiserait tous les conflits, et encore moins dans la classe d'une enseignante débutante. Ce n'est d'ailleurs pas ce que j'en attendais. S'ils n'ont donc pas servi à résoudre un grand nombre de conflits, ils nous ont permis, en revanche, aux élèves et à moi, de trouver un langage commun concernant les conflits et les émotions, ils ont renforcé des liens de confiance entre élèves, entre les élèves et moi et entre moi et élèves, ils ont permis l'apport de vocabulaire et d'une attention prêtée aux émotions (qu'il s'agisse des siennes ou de celles des autres) qui seront utilisables et transposables par les élèves durant toute leur vie personnelle et professionnelle ; enfin, ils m'ont appris à considérer les élèves comme une ressource pour régler des problèmes de la classe. Le bilan, s'il n'est pas optimal, est loin d'être insignifiant et je ne regrette ni d'avoir tenté cette expérience dans ma classe, ni d'avoir réfléchi à ses intérêts et ses manques à travers ce mémoire.

Les messages clairs sont un dispositif que je réutiliserai à l'avenir, mais sans doute de manière différente, en y apportant quelques compléments et prolongements que je n'ai pas pu mettre en œuvre cette année, faute d'expérience et de recul. En premier lieu, j'aimerais expliquer leur fonctionnement et leur utilité aux parents d'élèves. En effet, ayant été moi-même parente avant d'être enseignante, j'ai toujours apprécié que les enseignants de mes enfants expliquent la manière de fonctionner de leur classe. Je trouve que c'est une manière d'instaurer une relation de confiance entre enseignant et parents qui ne peut qu'être bénéfique pour les élèves. Cette année, mes relations avec les parents ont été bonnes, mais limitées. J'ai mené une réunion de rentrée conjointement avec ma collègue pour expliquer le fonctionnement de la classe, mais c'est elle qui m'avait expliqué ce qu'elle avait prévu que l'on dise. Cela ne m'a pas posé de problème puisque je n'avais pas l'expérience suffisante pour être force de proposition et ne me sentais pas assez sûre de moi pour présenter ce que j'avais envie de mettre en place sans aucun vécu sur lequel m'appuyer. Par ailleurs, à la demande du directeur et sur les conseils de mes collègues (qui m'ont mise en garde contre des parents exigeants et parfois vindicatifs à l'égard des enseignants), je n'ai pas indiqué que j'étais débutante dans le métier, ce qui est passé inaperçu du fait de mon âge (42 ans). Dès l'an prochain, je serai en capacité de pouvoir présenter aux familles certains fonctionnements que j'ai expérimentés cette année ; les messages clairs en feront partie.

D'autre part, j'ai lu récemment *Le Conseil de coope rator* de Danielle Jasmin – jusqu'ici, je n'en avais lu que des extraits, cités par des enseignants qui travaillaient sur les messages clairs –, notamment pour les besoins de ce mémoire, et cet ouvrage très clair et pratique m'a fait réaliser les bienfaits de l'installation d'un conseil de coopération dans la classe avant d'expliquer aux élèves ce que sont les messages clairs. Cette année, comme je l'ai expliqué, j'ai estimé qu'il serait plus simple, et sans doute aussi plus « discret », étant donné que je travaille dans une école dans laquelle l'enseignement me semblait mené de manière plutôt traditionnelle – même si j'ai appris au cours de l'année, lors de discussions informelles, que quelques enseignants organisaient un conseil dans leur classe –, de ne pas mettre en place de conseil dans ma classe. J'ai eu aussi peur de l'organisation que cela me semblait nécessiter. Mais je me rends compte que la plupart des conflits que je vis avec mes élèves viennent d'une absence de recul de ma part, qui me place dans une relation duelle et fait qu'à certains moments je réagis sous le coup de l'émotion. Or le conseil fait office de tiers dans la relation élève-enseignant et permet de pouvoir y renvoyer lorsqu'un conflit apparaît entre élève et enseignant (et aussi, bien sûr, entre élèves). Je sens que c'est ce qui me manque actuellement : une instance à laquelle me référer, qui puisse me permettre de ne pas me comporter de manière autoritaire, de manière plus ou moins justifiée selon mes humeurs, ma fatigue, mon interlocuteur (même si j'ai des garde-fou comme les règles de classe, qu'il s'agisse de celles édictées par ma collègue ou celle que j'ai ajoutées, tel un permis de se déplacer ou non dans la classe en fonction du nombre de croix notées au tableau la semaine précédente...).

Par ailleurs, Danielle Jasmin propose également une formulation permettant de répondre aux élèves qui, après avoir entendu le message clair, d'un camarade, y répondent en disant : « *Oui, mais toi...* », ce qui arrive souvent, comme j'ai pu l'observer lorsque je suis intervenue comme médiatrice lors de conflits entre élèves. Dans ce cas, lorsque celui qui reçoit le message clair a envie de répondre en ajoutant une remarque, il doit commencer par dire : « *Si je comprends bien, tu...* », afin de d'abord montrer à l'autre qu'il a bien compris son message. Elle explique que les élèves ont adopté cette formulation, qui les aidait à se mettre à la place de l'autre. Ainsi, chacun peut exprimer son point de vue sur la même situation.

Elle indique également avoir eu recours à la notion de réparation comme réponse à un coup donné ou à une insulte proférée. Il s'agit donc de cas qui sortent un peu du dispositif des messages clairs qui, comme on l'a vu, ne concernent que de « petits » conflits (du moins en apparence, car de petits conflits répétés ou touchant un point sensible chez un élève peuvent s'avérer douloureux ou graves pour certains). Cependant, je trouve la notion de réparation intéressante à considérer, puisqu'il s'agit de chercher « *quelque chose à faire pour l'autre dans le but de réparer le mal physique [ou psychologique] qu'on lui a fait* »¹⁷ et non pas une punition. Cela peut consister à faire une carte d'excuse, à jouer ensemble à la prochaine récréation, à lire un livre à l'autre... Je précise que tous ces prolongements et aménagements décrits par Danielle Jasmin sont le fruit de discussion avec les élèves en conseil de coopération.

Enfin, si j'ai conscience que ce que j'ai pu vivre cette année, avec la classe dont j'ai la responsabilité, ne sera pas forcément transposable dans une autre classe, avec un autre environnement social et familial, d'autres personnalités, un autre groupe..., mon ambition première, pour les années à venir, sera de mener un travail le plus coopératif possible avec les élèves. J'aimerais également travailler davantage en équipe, afin de donner plus de sens à ce que j'essaie de mettre en place dans ma classe, de pouvoir le soumettre à mes collègues, le faire évoluer et m'inspirer de ce qu'ils font. Mais tout ne dépendra pas de mes seules envies et j'essaierai de trouver le meilleur compromis possible entre ces envies et l'environnement au sein lequel je devrai enseigner.

17 Jasmin D., op. cit. p. 5.

Bibliographie

Bayada Bernadette, Bisot Anne-Catherine, Boubault Guy, Gagnaire Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, Lyon, Chronique sociale, 2004.

Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeurs, 2009.

Connac Sylvain, *La formation d'enfants médiateurs, l'exercice de la non-violence au service de la coopération à l'école*, Montpellier, ICEM Hérault, 2004.

Debarbieux Eric, *La Violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990.

Gordon Thomas, *Enseignants efficaces*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2005.

Jasmin Danielle, *Le conseil de coopération*, Montréal, Chenelière éducation, 1994.

Lips H. M., «Masculinity and Femininity: Myths and Stereotypes», in *Sex and gender: an introduction*, 5thed., Boston, McGraw-hill, 2005, p. 1-53.

Pochet Catherine et Oury Fernand, *Qui c'est l'conseil ?*, Paris, F. Maspero, 1979.

Rogers Carl, *Le Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1985.

Agir sur le climat scolaire à l'école primaire, Ministère de l'Éducation nationale, gesc/DMPLVMS, 2013.

Williams John E. and Bennett Susan M., «The definition of sex stereotypes via the adjective check list», in *Sex Roles*, Vol. 1, N° 4, 1975, p. 327-337.

Sitographie

Blog Désir d'apprendre, <http://desirdapprendre.com>

Blog École ouverte : <http://mcsolecole.eklablog.com>

Coordination française pour l'éducation à la non-violence et à la paix, <http://education-nvp.org>

ICEM, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

IECCC (Institut Européen Con flits Cultures Coopération), <http://www.ieccc.org>

Revue *Non-violence actualité*, <http://www.nonviolence-actualite.org>

Annexe I : Fiches pédagogiques sur les messages clairs (disponibles sur le site de la Coordination française pour l'éducation à la non-violence et à la paix).

Apprentissage de la communication – Fiche n° 15

Apprentissage de la communication : Fiche n° 15



Des messages clairs pour prévenir les conflits

Objectifs : - Apprendre à exprimer un message qui exprime ce qu'un comportement donné éveille comme sentiment pour soi.

- Donner une structure simple de phrase pour apprendre à l'employer dans des situations désagréables afin d'éviter d'entrer dans un engrenage de la violence. « 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. » (Fatimata – 10 ans)
- Apprendre à utiliser ce type de message, que ce soit pour exprimer une satisfaction ou un problème relationnel.

Mots-clés : communication – conflit – français – communication non-violente - messages clairs

Type de fiche : Activité

Niveau scolaire : cycle 2 et cycle 3

Durée : Apprentissage progressif au cours de séances de 15 à 45 minutes.

Nombre de séances : régulier

Matériel : annexes

- **Fiche en lien avec la fiche n°2 de l'apprentissage des règles :** [Le conseil de coopération](#)

Sources :

- Danielle Jasmin, *Le conseil de coopération, un outil pédagogique pour l'organisation de la vie et la gestion des conflits*, éd. Chenelière/Didactique, 1994 (diffusion NVA)
- Sylvain Connac, *La formation d'enfants médiateurs, l'exercice de la non-violence au service de la coopération à l'école*, ICEM 34, sylvain.connac@laposte.net

Remarques :

- Communiquer signifie non seulement échanger des informations objectives mais aussi partager des sentiments et des émotions.
- Communiquer, c'est savoir se départir de ses conduites égocentriques pour épouser d'autres points de vue que le sien, c'est aussi faire preuve d'empathie.
- Communiquer, c'est savoir se faire comprendre, savoir dire et se dire.
- Dans certaines écoles Freinet, l'apprentissage de la formulation de « messages clairs » complète le conseil de coopération et la construction de règles pour « bien vivre ensemble » (*Fiche apprentissage des règles n°2*) Il s'agit d'un unique dispositif qui intègre ces trois dimensions, comme mode de gestion de la vie de la classe et plus particulièrement de la gestion des conflits entre les élèves.
- L'apprentissage de la technique des messages clairs nécessite, préalablement ou simultanément, l'apprentissage des émotions, des sentiments et du vocabulaire pour les nommer

1) Une première étape

Les enfants disent facilement « j'aime ou je n'aime pas » ou bien « je suis content-e ou je ne suis pas content-e » Il est possible de partir de cela pour permettre aux enfants d'exprimer les situations où ils se sentent bien et celles où ils ne se sentent pas bien.

Commencer par un petit exercice écrit où vous leur demandez de compléter les deux phrases : « Je suis content-e quand... » et « Je ne suis pas content-e quand... » ou bien par « J'aime lorsque... » et « Je n'aime pas quand... »

Par exemple : *J'aime quand on prend le temps de m'écouter, Je suis content-e quand quelqu'un me fait un beau sourire, Je n'aime pas quand on me pousse dans la cour., Je ne suis pas content-e quand quelqu'un me dit des mensonges.*

Chacun lit son papier, sans commentaire et les autres écoutent sans remarque.

2) Une deuxième étape

Le lendemain et pendant plusieurs jours, prendre cinq minutes chaque matin pour demander aux enfants d'exprimer comment ils se sentent en début de journée et, s'ils le veulent, pourquoi. Par exemple

- Je suis contente parce que ma chatte a eu des chatons
- Je ne suis pas content-e parce que mes parents n'ont pas voulu que mon ami vienne coucher à la maison.

3) Une troisième étape : Apprendre à dire ses sentiments

Expliquez aux élèves que pour bien vivre ensemble, on doit pouvoir dire aux autres comment on se sent.

Dites aussi qu'on doit pouvoir entendre les autres dire comment ils se sentent et pourquoi, sans les critiquer ni les raisonner. Cela nous permet de mieux comprendre leurs attitudes et leurs comportements, de ne pas les interpréter faussement, de faire mieux attention pour ne pas les contrarier ou les blesser et ainsi d'apprendre à les respecter.

Vous leur expliquez qu'il est important de pouvoir leur faire des petits messages clairs et d'entendre ceux qu'ils vous font.

Vous les encouragez à faire des messages clairs aussi bien lorsqu'ils sont contents, en disant éventuellement un « merci » que lorsqu'ils sont fâchés. Dans ce cas, ils doivent s'assurer que le message a bien été entendu en ajoutant : « Tu as compris »

Expliquez enfin que l'attitude est importante : pour dire un message clair vous leur suggérez par exemple « Mettez-vous bien en face de l'autre, regardez-le dans les yeux et parlez sans agressivité, à voix haute et bien distinctement. »

Comme cela :

- Je suis content-e parce que tu as accepté-e de jouer avec moi. Je te remercie.
- Je ne suis pas content-e quand tu te moques de moi parce que j'ai un appareil dentaire. Tu as compris ? » (en mimant l'attitude)

Pour voir s'ils ont bien compris, vous leur demandez d'essayer d'exprimer des messages clairs envers un-e autre en fonction de ce qu'ils ont déjà vécu depuis le début de la journée.

4) Une quatrième étape : développer un vocabulaire qui enrichit l'expression des sentiments

Ecrivez au tableau « je suis », puis délimitez quatre colonnes en tête desquelles vous écrivez : *content, fâché, triste, effrayé.*

Puis vous demandez aux élèves de proposer des mots qui disent des sentiments qui ressemblent à de la joie, de la colère, de la tristesse ou de la peur.

Vous pouvez ensuite pour chaque colonne demander aux enfants de classer les mots dans un ordre qui indique une intensité de plus en plus grande.

Vous leur distribuez ensuite une photocopie de l'annexe 1 en les encourageant à s'y référer chaque fois qu'ils chercheront à exprimer leurs sentiments avec le plus d'exactitude possible.

Dans le tableau sont nommés d'autres sentiments classés en deux catégories : les sentiments agréables et les sentiments désagréables. Vous leur dites qu'ils pourront rajouter d'eux-mêmes d'autres noms :

- soit sur le baromètre des quatre sentiments : colère, tristesse, peur, joie
- soit dans le tableau des autres sentiments. Dans ce cas, chaque fois qu'ils trouveront un nom de sentiment désagréable, ils s'efforceront de chercher le nom d'un sentiment agréable (par exemple son contraire).

5) Une cinquième étape : une autre manière de s'exercer à identifier ses sentiments et à apprendre de nouveaux mots :

Chaque matin, le maître ou la maîtresse note les présences et les absences des élèves. Il s'agit là d'un acte qui devient vite machinal et le document, par le pouvoir de la routine, devient bien souvent un document insignifiant. Il est possible d'en faire un outil pédagogique qu'on peut utiliser de temps en temps : le faire chaque jour prendrait sans doute trop de temps, au préjudice des autres activités de la classe.

Pour cela vous faites circuler une feuille de présence, sur le modèle de l'annexe 2, où sont inscrits les noms et les prénoms des élèves de la classe et où il leur est demandé d'indiquer l'humeur du moment et de signer. En bas, il y a un certain nombre de propositions pour aider les enfants à identifier leurs sentiments. Il est possible de changer cette liste au fur et à mesure que les mots sont assimilés afin d'enrichir encore leur vocabulaire.

A la fin vous pouvez jeter un coup œil sur la feuille et faire un petit commentaire général pour dégager une tendance globale quant à l'humeur de la classe : « aujourd'hui, la tendance est au beau fixe et le travail s'annonce dans la bonne humeur, etc. » Vous pouvez adopter le langage utilisé pour décrire le temps qu'il va faire par les présentateurs à la télévision.

6) Une sixième étape : perfectionner les messages clairs avec le nouveau vocabulaire

Dans son livre, Danielle Jasmin propose d'apprendre aux enfants à structurer leurs messages clairs ainsi :

Messages clairs pour une situation agréable :

1°) Je décris le comportement agréable, par exemple :

- Quand tu joues avec moi...
- Quand tu partages ton casse-croûte...
- Quand tu m'expliques...
- Quand tu me fais rire...

2°) Je dis le sentiment que je ressens, par exemple :

- ...ça me fait plaisir.
- ...ça me rend heureux..
- ...ça m'encourage.
- ...ça me console.

Messages clairs pour une situation désagréable

1°) Je décris le comportement désagréable, par exemple :

- Quand tu prends ma place...
- Quand tu ris de moi...
- Quand tu frappes sur le pupitre avec ton crayon...
- Quand tu ne veux pas jouer...

2°) Je dis le sentiment que je ressens, par exemple :

- ...ça me fait de la peine
- ...ça me rend malheureux.
- ...ça me décourage.
- ...ça me met en colère.

3°) Je vérifie si l'autre a compris mon message

Remarque : Sylvain Connac (ICEM 34) propose d'amorcer le message par une phrase du type « Ce que tu as fait m'a fait plaisir. Je vais te faire une explication... » ou bien « **Ce que tu as fait m'a fait souffrir.** Je vais te faire une explication... »

C'est une manière d'inviter l'autre à être attentif à ce qui va être dit. Il est possible d'utiliser l'expression : « Je vais te faire un message clair. »

Après avoir exposé ces propositions, vous demandez aux enfants de s'exercer à nouveau à partir de ce qu'ils ont déjà pu vivre dans leur journée. Vous donnez la parole à ceux qui veulent le faire. Chaque fois vous demandez à celui qui a fait le message et à celui qui l'a reçu, comment il s'est senti après cela.

7) Faut-il laisser faire des messages clairs aux enfants pendant le temps de la classe

Un exemple est donné par Danielle Jasmin. *Un élève, sans qu'elle le remarque, faisait des grimaces à une autre élève. Celle-ci lui demande l'autorisation de lui faire un message clair. Elle lui demande si cela ne peut pas attendre et l'élève lui dit que non. Elle l'autorise donc à le faire. L'élève se lève, pose ses mains sur ses hanches, regarde Jacques dans les yeux et dit, sur un ton plein de colère : « Jacques, quand tu me fais trois grimaces de suite, ça me met beaucoup en colère et (changeant de ton et devenant triste) ça me fait aussi un peu de peine. Tu as compris ? » Jacques devient rouge et dit « oui » en baissant la tête.*

Il peut être gênant que ce type de message soit fait devant toute la classe. Une manière de procéder est d'autoriser les messages clairs dans le temps de la classe en demandant aux deux élèves concernés d'aller les faire dans le couloir, s'ils ne peuvent pas être différés. Sylvain Connac donne cet exemple :

Jérémy - « Je veux te faire un message clair. (Les deux enfants se lèvent et vont dans le couloir). Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir, je vais te faire un message clair. Tout à l'heure, tu m'as demandé de t'aider pour la fiche de géométrie et j'ai dit oui. Mais maintenant tu fais que rigoler et t'écoutes pas ce que je te dis. Moi ça me met en colère et j'ai envie que tu t'arrêtes parce que j'ai autre chose à faire et je crois que tu te moques de moi. As-tu compris ? »

Ridoine - « Oui j'ai compris. »

8) Que proposer si le message n'est pas reçu lorsqu'il y a une situation désagréable ?

Si le message n'est pas entendu, le seul recours est d'en référer à l'adulte.

Par contre si le maître ou la maîtresse a mis en place un conseil de coopération dans sa classe (Fiche *Apprentissage des règles n°2*), l'élève victime peut en référer au conseil de coopération en disant « J'te critique au conseil » formule par laquelle la victime annonce à l'autre sa décision de porter le conflit devant cette instance. Si la plainte est jugée recevable, le conseil lui demandera de faire des excuses et lui proposera du soutien, s'il le désire, pour l'aider à améliorer son comportement.

9) Une septième étape : apprendre à réagir de façon appropriée

Vous pouvez proposer aux élèves de répondre aux situations proposées en annexe 3. (Cet exercice se trouve dans le livre de Sylvain Connac en pages 74 et 75)

Vous pouvez faire une correction collective. Les enfants donnent leur avis et vous vous accordez sur une réponse qui fait consensus. Les enfants l'inscrivent dans la dernière colonne.

Vous demandez enfin aux enfants de calculer le nombre de réponses qu'ils ont en commun avec le consensus de la classe et de dire leur commentaire sur leurs résultats

Annexe II : La séquence que j'ai conçue sur les messages clairs.

LES MESSAGES CLAIRS	
DISCIPLINE : INSTRUCTION CIVIQUE / FRANÇAIS	CYCLE : 3
DOMAINE : VOCABULAIRE, VIE DE CLASSE	CLASSE : CM1
<p>OBJECTIF GÉNÉRAL :</p> <p>Savoir désamorcer un conflit en adressant à un pair un « message clair » pour traiter de façon autonome les différends (en classe, en récréation...) et mieux vivre en ensemble.</p> <p>OBJECTIFS SPÉCIFIQUES :</p> <p><u>Éducation civique et morale</u> :</p> <p>Avoir des outils de communication pour mieux gérer les contraintes de la vie collective.</p> <p><u>Langage oral</u> :</p> <p>Être capable d'exprimer ses sentiments Dans des situations d'échanges variées, apprendre à tenir compte des points de vue des autres et à utiliser un vocabulaire précis.</p> <p><u>Vocabulaire</u> :</p> <p>Étendre et structurer du vocabulaire lié aux émotions et aux sentiments.</p>	
<p>COMPÉTENCES DU SOCLE COMMUN</p> <p>S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié et précis.</p> <p>Respecter les autres.</p> <p>Avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien.</p> <p>Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.</p>	
<p>SEANCE 1 : Je suis content(e) quand... / Je ne suis pas content(e) quand...</p> <p>OBJECTIF SPÉCIFIQUE :</p> <p>Identifier ce qui fait plaisir ou pas.</p> <p>Demander à chaque élève de noter deux phrases : l'une qui commence par « Je suis content(e) quand... » et l'autre par « Je ne suis pas content(e) quand... ». Puis lecture de chacun.</p>	
<p>SEANCE 2 : Apprendre à dire ses sentiments.</p> <p>OBJECTIF SPÉCIFIQUE :</p> <p>Exprimer son ressenti.</p> <p>Explication de l'intérêt de s'exprimer pour réguler les relations entre les gens. Expression par ceux qui veulent de leur ressenti du matin : « Je suis content(e) parce que... / Je ne suis pas content(e) parce que... ».</p>	
<p>SEANCE 3 : Vocabulaire des sentiments.</p> <p>OBJECTIF SPÉCIFIQUE :</p> <p>Disposer du vocabulaire nécessaire pour exprimer ses sentiments.</p> <p>Recherche de mots pour dire la joie, la colère, la tristesse ou la peur.</p>	

SEANCE 4 : Identifier ses sentiments.

OBJECTIF SPÉCIFIQUE :

Identifier ses sentiments et les exprimer par écrit.

Au moment du bilan-météo, faire passer une feuille sur laquelle les élèves indiquent leur humeur et pourquoi (en s'aidant d'une liste de vocabulaire qui peut être complétée).

SEANCE 5 : Structuration des messages clairs.

OBJECTIF SPÉCIFIQUE :

Connaitre des différentes étapes des messages clairs en vue de les utiliser.

Différents messages clairs : en cas de situation agréable ou désagréable. Faire s'entraîner des élèves à les formuler. Leur demander à tous les deux comment ils se sont sentis après.

SEANCE 6 : Règles d'utilisation des messages clairs.

OBJECTIF SPECIFIQUE :

Savoir quand et comment utiliser les messages clairs, réagir quand ils ne fonctionnent pas.

A quel moment et où peut-on faire des messages clairs ? Que faire si un message clair n'aboutit pas ?

SEANCE 7 : Apprendre à réagir de façon appropriée (évaluation).

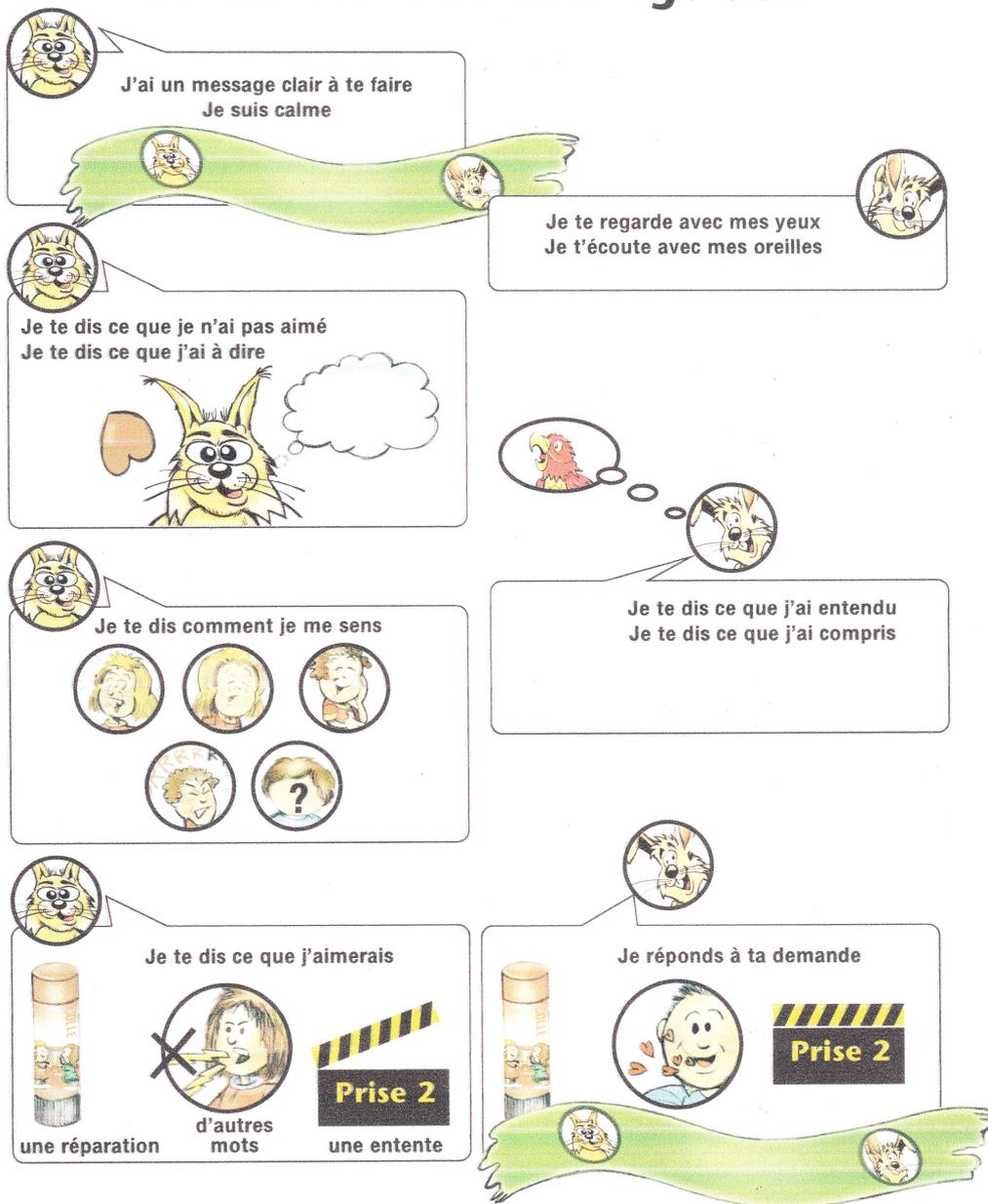
OBJECTIF SPECIFIQUE :

S'assurer que l'on sait réagir dans différentes situations de sa vie d'élève.

Répondre à un questionnaire qui propose des situations et différentes manières d'y réagir.

Annexe III : Les différentes étapes d'un message clair (affichées dans la classe), trouvées sur le site de l'ICEM et provenant du Sous-comité régional de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (SCRASSC) de Montérégie (région du Québec).

La démarche du message clair

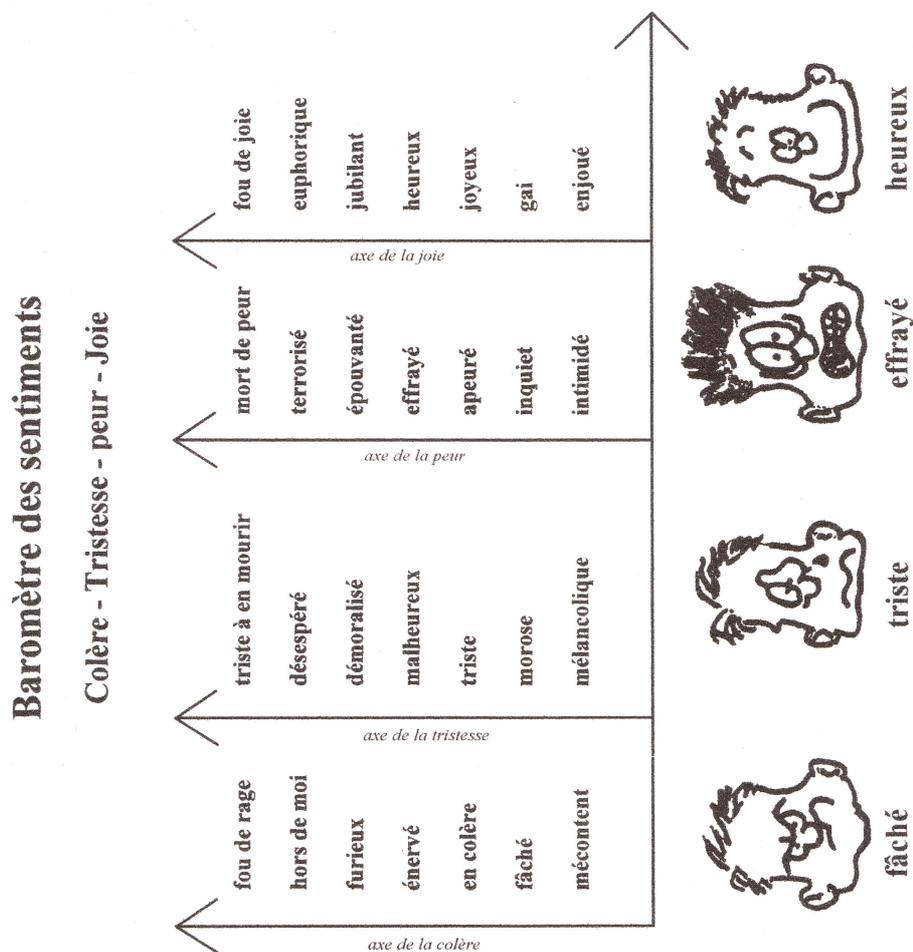


À petits pas tu m'apprivoises, j'apprends et je grandis! • La proximité © SCRASSC, Montérégie 2002

Annexe IV : Classement des mots trouvés par les élèves autour des émotions : content / fâché / triste / effrayé.

Content	Fâché	Triste	Effrayé
1 Mort de rire	1 Endiablé	1 En pleurs	1 Terrorisé
2 Ravi	2 Enragé	2 Déprimé	2 Traumatisé
3 Amoureux	3 Haineux	3 Malheureux	3 Apeuré
4 Heureux	4 Ténébreux	4 Navré	4 Inquiet
5 Joyeux	5 Énérvé	5 Soucieux	5 Surpris
	6 Embêté	6 Inquiet	
	7 Mécontent	7 Déçu	
		8 Boudeur	
		9 Tristounet	

Annexe V : Listes de vocabulaire autour des émotions (document en annexe des fiches pédagogiques sur les messages clairs, disponibles le site de la Coordination française pour l'éducation à la non-violence et à la paix).



Des sentiments agréables	Des sentiments désagréables
Calme	Coupable
Confiant	Découragé
Fier	Déçu
Surpris	Frustré
Espiègle	Impatient
Courageux	Jaloux
Sûr de moi	Nerveux
Optimiste	Honteux
Rassuré	Impuissant
Soulagé	Lâche
Plein d'espoir	Seul
Amoureux	Dégoûté

Annexe VI : Exercices sur le vocabulaire des émotions (tirés d'un blog d'enseignante : <http://mcsolecole.eclablog.com>).

Les sentiments

1

Associe les noms des sentiments aux situations qui correspondent. Plusieurs sentiments peuvent être associés à la même situation.

Marc n'en croit pas ses yeux : il n'a jamais vu un engin pareil !

Furieux, Théo tapa du pied sur le trottoir.

Elle essaya de crier, aucun son ne sortit de sa bouche. Elle était comme paralysée.

Celle-là ! Elle m'énerve ! Elle fait les yeux doux à Marc qui est en train de tomber sous le charme.

peur
colère
frayeur
dépit
énervement
angoisse
effroi
étonnement
jalousie
terreur
surprise

Les sentiments

2

Associe les noms des sentiments aux situations qui correspondent. Plusieurs sentiments peuvent être associés à la même situation.

Sonia a encore oublié ses affaires de sport. Son professeur la regarde sévèrement. Gênée, elle rougit jusqu'aux oreilles.

Il a réussi son permis de conduire, il est aux anges !

C'est le dernier jour d'école ! Je ne tiens plus en place sur ma chaise. J'aimerais que les minutes passent plus vite !

Le petit chat de Valentin s'est fait écraser. Il pleure.

honte
tristesse
impatience
joie
triomphe
bonheur

Les sentiments

3

Trouve le nom commun qui correspond à chaque adjectif en caractère gras.

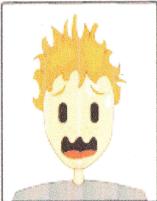
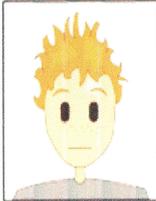
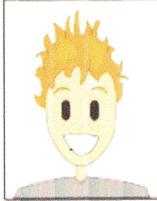
Exemple : Il est **angoissé** → l'**angoisse**

1. Elsa est **déçue**. →
2. Les enfants sont **effrayés**. →
3. Paulo est toujours **énervé**. →
4. Marc est **étonné**. →
5. Que tu es **impatiente** ! →
6. Je suis très **surpris** ! →
7. Ma mère était **furieuse** ! →
8. Il n'y a rien de plus **honteux** ! →
9. Pourquoi es-tu **jaloux** ? →
10. Noël me rend toujours **joyeux**. →

Les sentiments

4

honte
frayeur
impatience
surprise
bonheur
tristesse
effroi
jalousie
colère
terreur
déception
surprise
joie
dépit

Classe les mots dans le tableau selon les sentiments qu'ils expriment.

Apprentissage de la communication – Fiche n°5

Apprentissage de la communication – Fiche n°5



Message JE et message TU

Objectifs :

- Prendre la responsabilité de ce que je veux, de ce que je pense et de ce que je ressens en parlant en messages JE
- Apprendre à communiquer de façon plus efficace.

Mots-clés : communication – français – communication non-violente

Type de fiche : Outil

Niveau scolaire : CE2, CM1, CM2, 6^{ème}, 5^{ème}

Durée : 50 min

Nombre de séances : 1 ou 2

Matériel : annexes

Remarques :

Une des composantes de la communication est l'émission de message par la parole. Il s'agit ici de faire prendre conscience aux enfants de la nécessité d'émettre des messages dans lesquels ils prennent la responsabilité de ce qu'ils pensent et de ce qu'ils ressentent sans en rejeter la responsabilité sur les autres sous forme accusatoire. Ce travail est particulièrement important car il donne de meilleures chances pour une résolution coopérative des conflits

Démarche proposée :

- 1) Vous annoncez aux élèves que vous allez émettre deux messages qui traitent de la même situation. Vous leur demandez d'être attentifs à ces deux messages et plus particulièrement aux sentiments qu'ils éveilleront en eux.

Voici délivrez le premier message

« Vous avez jeté des papiers et des chewing-gums par terre dans la cour pendant la récréation. Vous ne respectez pas votre environnement et vous n'écoutez pas quand je vous demande de le faire. Vous ne voulez pas comprendre que c'est important pour la qualité de la vie dans l'école et vous ne voulez pas collaborer pour que les lieux restent propres. Vous me décevez beaucoup »

Vous faites une pause puis vous annoncez le message suivant

« Je vois qu'il y a beaucoup de papiers de bonbons et de chewing-gums qui traînent par terre dans la cour. Je vous en ai parlé plusieurs fois en classe en expliquant que le respect de l'environnement pourrait être l'affaire de tous et de toutes, mais je constate toujours la même situation. Je trouve cela très dommage car j'ai l'impression que la cour est toujours sale. Je ne suis pas du tout à l'aise avec cette question. »

2) Vous conduisez un échange avec la classe :

- De quel sujet traitent les deux messages ?
- Avez-vous éprouvé les mêmes sentiments en les écoutant ?
- Pouvez-vous dire ce que vous avez ressenti en écoutant le premier ?
- Que ressentiez-vous avec le deuxième ?
- Quelle différence avez-vous vu entre les deux messages ?

Il s'agit d'amener les élèves à trouver que la différence importante vient de l'emploi du VOUS dans le premier message et du JE dans le second. Remarquez que ce premier exemple est la simulation d'une situation où est engagée la responsabilité de tous les élèves ce qui est moins stressant pour eux. Le VOUS est moins brutal que le TU.

3) Deuxième exemple :

L'utilisation des mots VOUS et JE fait donc toute la différence. Si les élèves ne trouvent pas cette distinction, vous pouvez leur lire un autre exemple en simulant de vous adresser à un élève. Par exemple :

« Tu n'étais pas dans l'établissement l'heure précédente et tu n'es pas venu nous dire pourquoi avant d'entrer dans la classe pour cette heure-ci. On t'a cherché partout et le règlement prévoit que tu dois venir nous avertir. Tu ne te rends pas compte qu'on était inquiet. C'est toujours pareil avec toi, tu n'as pas le sens des responsabilités. Tu auras deux heures de colle. »

Puis

« J'ai été avertie de ton absence lors du cours précédent et je suis heureuse de te voir présent à ce cours-ci. J'ai été inquiète de cette absence car j'ai la responsabilité de chacun de vous dans cet établissement. J'aimerais connaître la raison de cette absence et notamment si les parents étaient au courant. Le règlement prévoit d'avertir l'administration dans ce cas et s'il n'y a pas une raison valable à cette absence non signalée je serai obligée de sanctionner. »

S'ils ne trouvent pas la différence que vous leur demandez de relever, précisez qu'il y a un petit mot que vous utilisez souvent dans le premier message et un autre petit mot que vous utilisez souvent dans le deuxième message.

4) Construction collective d'un message TU et d'un message JE

Faire remarquer combien il est étonnant que cette différence de ressenti dans l'écoute d'un message tienne à un si petit mot. Le message JE est un message franc, direct, honnête et il est mieux accepté. Le message TU ressemble à une accusation. Celui qui le reçoit n'est pas prêt à en tenir compte spontanément. Il va chercher à se défendre et va riposter immédiatement sur le même ton ou alors se refermer sur lui-même. Nous créons souvent des conflits inutiles uniquement parce que nous utilisons ce genre de messages.

Quand tous ont compris la distinction, vous dessinez au tableau deux colonnes. Dans l'une vous écrivez TU et dans l'autre JE. Tous ensemble vous composez un message TU en invitant les élèves à suggérer une situation et des phrases adaptées. Puis tous ensemble vous le transformez en message JE. Vous invitez trois enfants à venir. Le premier délivrera le message TU au deuxième et le troisième lui délivrera le message JE. Il dira ensuite comment il a ressenti les deux messages.

5) Exercice deux à deux

Pour que tous s'exercent à composer un message TU et un message JE, proposez aux élèves de se mettre par deux. L'un sera émetteur et l'autre écoutera attentivement. Celui qui parle imagine par exemple la situation suivante : il a prêté un livre auquel il tient beaucoup à l'autre et celui-ci lui a rendu avec une page déchirée. Après un temps de réflexion silencieuse, il délivre un message TU pendant une minute. Puis après un temps de pause, il transforme pendant une minute son message en message JE. Dans un deuxième temps, on inverse les rôles pour que l'autre élève puisse composer à son tour les deux types de messages. Il s'appuie sur la situation suivante : il reproche à l'autre de ne pas avoir pris la file comme tout le monde pour aller à la cantine, ou au cinéma.

Vous pourrez constater que, pendant l'exercice, les élèves deviennent certainement plus bruyants en émettant les messages TU qui, par nature, invite à parler fort et à s'emporter.

6) Mise en commun :

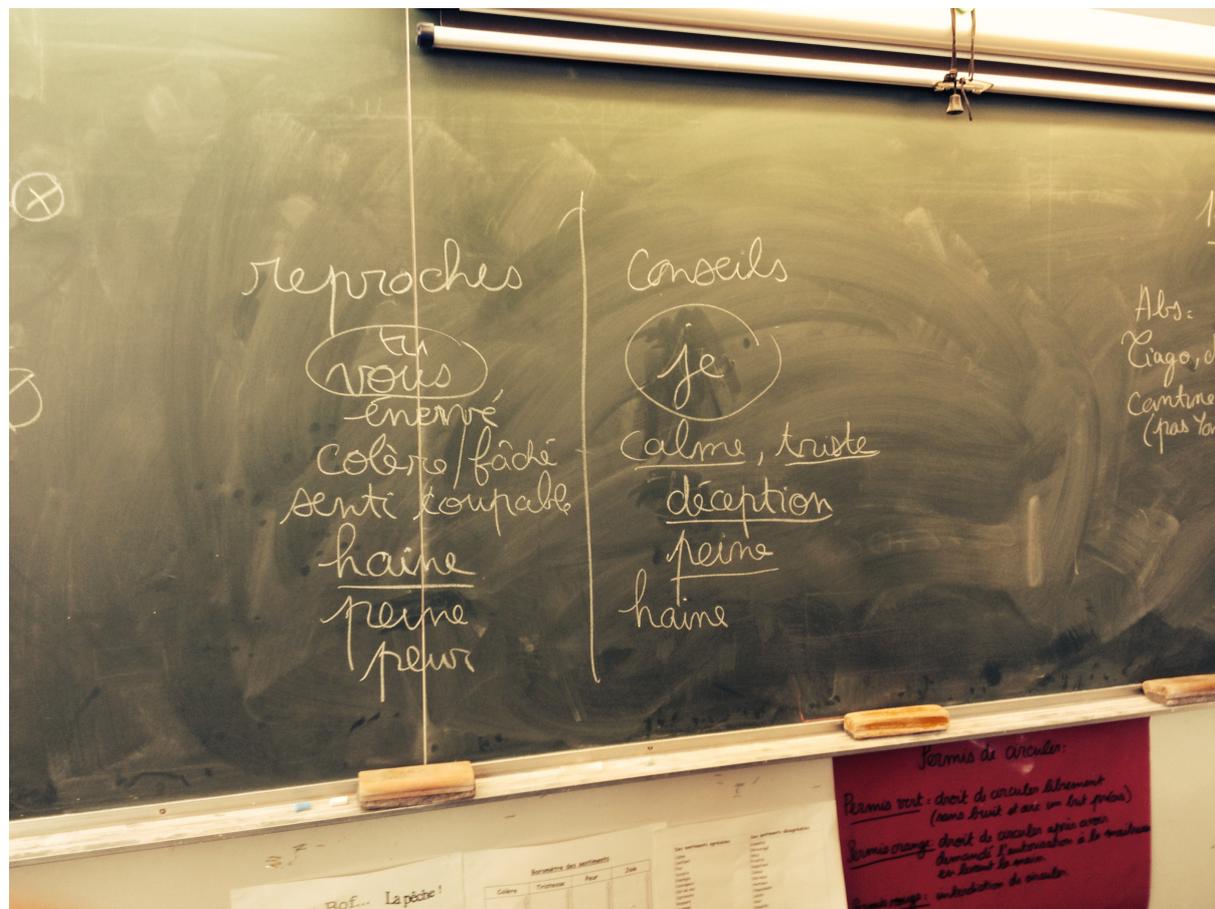
- Comment vous sentiez-vous :
 - en émettant le message TU ?
 - en émettant le message JE ?
 - lorsque le message TU s'adressait à vous ?
 - lorsque le message JE s'adressait à vous ?
- Quel message avez-vous
 - émis le plus facilement ?
 - accepté le plus facilement ?
- Qu'avez-vous appris de cet exercice ?

Annexe VIII : La grille d'observation que j'ai conçue et utilisée pour répertorier les conflits.

Grille d'observation des conflits dans la classe

Date, lieu, heure, activité
Quels élèves ? Protagonistes (âge, sexe, difficultés, élève en retrait ?...)
Avant (précédents, signes annonciateurs...)
Pendant
En quoi y a-t-il un conflit ?
Est-ce moi ou les élèves qui considère que c'est un conflit ?
Description des protagonistes, réactions, intervention de l'enseignant ou pas, état émotionnel des protagonistes...
Quels effets du conflit (sur les élèves, les personnes présentes, l'enseignant...) ?
Conflit résolu ou non (à court, moyen ou long terme)
Utilisation d'un message clair

Annexe IX : Photo du tableau dans la classe, montrant un classement en deux colonnes « tu/vous » et « je ».



Résumé

Ce mémoire étudie les effets d'une technique de résolution non violente de conflit – les messages clairs – sur la communication entre élèves, mais aussi entre enseignante et élèves, au sein d'une classe de CM1. Ce dispositif, consistant à passer par la parole pour dire ses émotions, a été conçu par Danielle Jasmin, enseignante pratiquant la pédagogie Freinet. L'utilisation des messages clairs dans un groupe peu conflictuel avait pour objectif de rendre les élèves plus autonomes face à leurs conflits et d'instaurer un climat d'écoute au sein de la classe. Des observations menées depuis la mise en place du dispositif ont permis de dégager quelques-uns de ses effets, parmi lesquels un enrichissement du vocabulaire des émotions, un questionnement sur les différents types de conflit et la manière d'y répondre, une relation de confiance instaurée avec l'enseignante... Ces effets pourraient être encore améliorés grâce à l'instauration d'un conseil de coopération dans la classe, qui permettrait aux élèves de faire évoluer et trouver des prolongements à ce dispositif.