



HAL
open science

Les messages clairs au cycle 3, une aide pour la gestion des conflits entre pairs

Inès Ammar

► **To cite this version:**

Inès Ammar. Les messages clairs au cycle 3, une aide pour la gestion des conflits entre pairs. Education. 2020. dumas-03022937

HAL Id: dumas-03022937

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03022937>

Submitted on 25 Nov 2020

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.

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma Directrice de mémoire Madame DANSET, qui a donné de son temps, m'a accompagnée avec bienveillance, aidée, conseillée, et encouragée dans la réalisation des séances et dans la correction de ce mémoire de recherche.

Je souhaite également remercier mon binôme, Madame LEDUC, qui m'a beaucoup appris tout au long de l'année grâce à son expérience incroyable des élèves. Elle a su me conseiller et me guider, et m'a également soutenue durant cette année chargée de Master 2.

Je remercie également mes collègues de l'école Noyer de l'Image à Corneilles-en-Parisis, qui m'ont très bien accueillie dans l'école. Tout particulièrement Mesdames BOUJENANE et HEUSCH qui se sont intéressées de très près à mon projet tout au long de l'année et m'ont encouragée au long cours.

Je souhaite également remercier ma mère, Madame RAMDANE qui a été présente tout au long de ma scolarité et plus particulièrement durant ces deux dernières années de Master de l'enseignement. Elle m'a encouragée à ne jamais abandonner et à travailler d'arrache-pied pour réussir. Elle a été mon mentor et le restera toujours.

Je souhaite également remercier mon futur mari, Monsieur HAMIDI, qui n'a cessé de m'encourager dans tous les projets que j'ai pu animer avec ma classe et qui a été présent chaque jour pour m'épauler. Ainsi que tous les membres de ma famille qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire de recherche.

Enfin, je souhaite remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'INSPE de Cergy Pontoise, ainsi que mes deux précieuses amies et enseignantes Mesdames BAGNEUX et DUPRAT pour leur soutien inconditionnel tout au long de l'année.

Résumé

L'étude menée présente et analyse la mise en place du dispositif des messages clairs dans une classe de CM2. Appartenant à la pédagogie Freinet, les messages clairs visent la résolution des conflits par l'intermédiaire de la communication non-violente. En exprimant leurs émotions, les individus réussissent à trouver un accord. Développé dans un premier temps au Canada par D.JASMIN et introduit en France par S. CONNAC, les messages clairs se développent de plus en plus et sont aujourd'hui encouragés par le ministère de l'Éducation nationale à travers les programmes officiels. Ce mémoire de recherche relate le choix du dispositif, la description de celui-ci, ainsi qu'une analyse critique de cette pratique professionnelle. Nous nous sommes interrogés sur la technique des messages clairs et nous avons porté notre attention sur les différents changements opérés sur le nombre de conflits et violences, sur le climat de classe ainsi que sur l'autonomie dans la gestion des conflits.

Mots clés : messages clairs, communication non-violente, bienveillance, conflit, violence, comportement, climat de classe, climat scolaire, sentiments, émotions, enseignement moral et civique.

Abstract

This dissertation presents and analyses the implementation of the « clear messages » in a CM2 class. Belonging to the Freinet pedagogy, the « clear messages » aim at resolving conflicts through non-violent communication. By expressing their emotions, individuals manage to find an agreement. Initially developed in Canada by D.JASMIN and introduced in France by S. CONNAC, clear messages are increasingly developing and are now encouraged by the Ministry of National Education through official programs. This research relates the choice of the device, the description of it, as well as a critical analysis of this professional practice. We asked ourselves about the technique of clear messages and we focused our attention on the different changes made on the number of conflicts and violence, on the class climate as well as on autonomy in conflict management.

Keywords¹: clear messages, non-violent communication, benevolence, conflict, violence, behavior, class climate, school climate, feelings, emotions, moral and civic teaching.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des annexes.....	6
Introduction.....	7
Contexte.....	8
I. Revue de la littérature	10
I.1. Revue des concepts relatifs au sujet.....	10
I.1.1. Théories scientifiques sur le climat scolaire	10
I.1.2. Théories scientifiques sur la violence scolaire.....	13
I.1.3. Théories scientifiques sur les messages clairs	15
II. La mise en place des messages clairs	19
II.1. La mise en œuvre du dispositif.....	19
II.2. Analyse	25
II.2.1. Evaluation diagnostique.....	25
II.2.1.1. Nombre de cas.....	25
II.2.1.2. Catégorisation des actes	28
II.2.2. Analyse de ma pratique professionnelle	30
III. Résultats d'expérimentation	35
III.1. Vérification des hypothèses.....	35
III.1.1. Observations menées durant 3 mois.....	35
III.1.2. Le ressenti des élèves	36
III.2. Les apports du dispositif.....	38
III.3. Les limites du dispositif.....	39
IV. Conclusion.....	41
Bibliographie	42

Liste des annexes

Annexe 1 : Capture d'écran de l'enquête climat scolaire.....	48
Annexe 2 : Fiche de préparation – Séance n°1 – Site internet EMC partageons.....	49
Annexe 3 : Fiche de préparation – Séance n°2 – Site internet EMC partageons.....	52
Annexe 4 : Illustrations de Bruno Mallet disponibles sur le site internet EMC partageons.....	53
Annexe 5 : Illustration n°2 – Bruno Mallet.....	54
Annexe 6 : Exercice « émotions et gestion des conflits » du dispositif « Aide – Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome ».....	55
Annexe 7 : Sommaire du dispositif « Aide- Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome »	57
Annexe 8 : Ma fiche séquence « Les messages clairs ».....	58
Annexe 9 : Production d'élève n° 1	62
Annexe 10 : Production d'élève n° 2	63
Annexe 11 : Production d'élève n°3	64
Annexe 12 : Tableau « Les étapes du message clair » provenant du dispositif « Aide- Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome ».....	65
Annexe 13 : Travail de groupe - Tableau « Attitude à développer face à un conflit ».....	66
Annexe 14 : Evaluation du dispositif.....	68
Annexe 15 : Questionnaire.....	70
Annexe 16 : Symbole dans l'emploi du temps pour les messages clairs	71

Introduction

Ce mémoire est réalisé dans le cadre du Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation à l'INSPE de Cergy Pontoise sous la direction de Madame DANSET qui a supervisé les différentes recherches mises en place dans ma classe de CM2 composée de 28 élèves, à l'école du Noyer de l'Image à Cormeilles-en-Parisis.

Lors des premières semaines, la directrice de l'école avec qui je partage la classe, nous avons constaté que les élèves étaient très souvent en désaccord. Ces différends entre pairs les menaient parfois au conflit, voir même (exceptionnellement) jusqu'à la violence, ce qui influençait alors inévitablement le climat de classe.

Lors de ma première année d'étude en Master de l'enseignement, j'ai eu la chance de pouvoir faire un stage au cycle 2, dans une classe de CP. C'est notamment grâce à l'enseignante rencontrée dans ce cadre que j'ai découvert le dispositif des messages clairs. Une situation conflictuelle entre élèves avait alors été réglée grâce à ce dispositif de manière tout à fait autonome et sans l'aide de l'enseignante. J'ai commencé alors à faire des recherches sur le sujet, lesquelles m'ont amenée à l'ouvrage «Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits» de Daniel Jasmine (1994). Celui-ci m'a permis de prendre conscience que ce dispositif existait depuis plus de 20 ans, qu'il était très répandu au Québec, mais peu connu en France.

Les pratiques et réflexions qui m'ont le plus intéressée au cours de mes lectures sont celles qui visaient à favoriser l'autonomie des élèves, à les responsabiliser tout en leur faisant prendre conscience de leurs actes. Les messages clairs sont utilisés comme un outil qui permet aux élèves de mettre en mots leurs émotions afin d'éviter une situation conflictuelle, mais également de désamorcer celle qui s'était installée en amont. Compte tenu du climat de ma classe, j'ai donc pensé réinvestir ce dispositif et le mettre en lien avec ma pratique professionnelle auprès des élèves.

A travers cette expérimentation je cherche à vérifier si les messages clairs permettent en premier lieu de diminuer le nombre de conflits et de violence et améliorer ainsi le climat de classe, enfin j'ai l'espoir qu'ils permettent une meilleure gestion des émotions ainsi qu'une plus grande autonomie (sans l'intervention d'un adulte) dans la gestion des conflits entre élèves. Ces différentes réflexions m'ont conduite au questionnement suivant :

Comment les messages clairs peuvent-ils développer l'autonomie dans la gestion des conflits et ainsi favoriser un meilleur climat de classe ?

Après avoir expliqué le contexte social de ma classe, j'aborderai les principes du climat scolaire ainsi que les principes des messages clairs en mettant en dialogue les différents travaux existants sur ces sujets. Dans une seconde partie, je détaillerai la mise en place de ce dispositif au sein de ma classe. J'analyserai enfin les résultats des différentes expérimentations menées pour les confronter à mes hypothèses de départ.

Contexte

Comme annoncé précédemment, je suis dans une classe de 28 élèves composée de 13 garçons et 15 filles dont le niveau est assez hétérogène. Tous les élèves de la classe ont de bonnes relations sociales dans l'école et semblent s'épanouir dans leur scolarité. Pourtant, au sein de ma classe, certains profils se distinguent. Plusieurs leaders se sont imposés, créant dès lors des clans et entraînant ainsi une dynamique de compétition.

Depuis le début d'année, les personnalités des élèves évoluent et notre connaissance des différentes personnalités s'accroît, rendant notre analyse de leur comportement et de leur réaction plus précise. J'ai observé que les élèves, depuis la rentrée étaient souvent en désaccord et nous sollicitaient, enseignantes de la classe, à plusieurs reprises pour régler des conflits tout au long de la journée. J'ai rapidement été interpellée par l'agitation et l'énervement de mes élèves lors des retours de récréations. C'est lors de mes services que j'ai pu constater la violence quotidienne des élèves, certains en venaient, en plus des violences verbales, à des violences physiques. Ces nombreuses situations rendaient les élèves lors du retour en classe, quasi-indisponibles pour le travail. L'affect prenait alors une place trop importante pour permettre une bonne dynamique de classe. Il fallait donc un temps de réflexion et une attention particulière à chacune des situations afin de permettre aux élèves de se calmer et d'être ainsi de nouveau disponibles.

En discutant avec les élèves, j'ai pris conscience qu'ils ne semblaient pas différencier les situations de conflits (le simple désaccord) et les situations violentes (verbales et/ou physiques). Comme les conflits gagnaient en ampleur et en fréquence et menaient parfois jusqu'à des situations de violence, il était primordial pour nous enseignantes de trouver une méthode qui permettrait à la fois d'apaiser les tensions, mais également de rendre les élèves plus autonomes et d'être ainsi moins sollicitée. Il s'avère que certains élèves ne semblaient pas ressentir l'empathie envers leurs pairs. Il était très difficile pour eux de se mettre à la place d'autrui et de ressentir ses sentiments. En entrant en maternelle, les élèves sont pour la plupart autocentrés, un travail de décentration est mené tout au long du cycle 2 et a pour objectif la concrétisation lors du cycle 3. Les élèves doivent pour cela apprendre à se décentrer d'eux-mêmes et réussir à interagir avec leurs pairs. De plus, ils avaient également un jugement très hâtif

et négatif sur eux-mêmes et envers leurs pairs. Ils éprouvaient des difficultés à nuancer leurs propos et à le partager avec les autres. Ne trouvant pas les mots pour exprimer leurs mécontentements, ils s'exprimaient alors physiquement, de manière brutale.

Étant consciente que les élèves avaient besoin d'un accompagnement et d'attention, j'essayais autant que possible d'être présente et de résoudre au mieux les différents conflits qu'ils rencontraient. Néanmoins, les petits conflits récurrents nous faisaient perdre un temps considérable sur les apprentissages. J'ai donc voulu agir sur ce climat « négatif » afin d'améliorer les rapports entre les élèves et de les amener progressivement à résoudre leurs conflits de manière autonome.

Selon l'article d'Eduscol « Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance » paru le 12 juin 2019, « un climat scolaire serein est une condition essentielle pour assurer les bonnes conditions de travail, le bien-être et l'épanouissement des élèves² ». L'amélioration du climat scolaire est donc devenue un enjeu dans cette classe pour faire baisser les querelles et recentrer les élèves sur leur apprentissage. Afin de régler en partie le problème, j'ai cherché une forme de communication non-violente qui pourrait permettre à chacun de s'exprimer et de résoudre de manière autonome un conflit dans un but de créer un meilleur climat de classe. Cette réflexion m'a amenée à me documenter sur les différentes théories déjà existantes sur le climat de classe afin de me permettre de concevoir une stratégie efficace et ancrée dans ma réalité professionnelle.

Afin d'agir durablement, il est essentiel d'établir un diagnostic de ce climat présent dans l'établissement. La Directrice a proposé à l'ensemble de la communauté éducative de participer à l'enquête sur le climat scolaire disponible en ligne. Le site ministériel Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogique) propose une enquête³ permettant de « diagnostiquer localement, d'agir avec des ressources et des exemples concrets, et de comprendre et connaître les résultats de cette recherche. »⁴ Cette enquête s'est faite anonymement, l'ensemble du personnel a été invité à répondre à une quarantaine de questions. La possibilité de réponse était parfois réduite à « oui » ou « non » ce qui m'a paru plutôt préjudiciable pour le résultat final de l'enquête (annexe 1). Les questions restaient néanmoins très variées avec, pour certaines, la possibilité d'écrire librement la réponse.

Nous attendons à ce jour encore les retours de cette enquête ministérielle. Dans cette attente, nous avons commencé à agir pour améliorer ce climat en nous fondant sur les leviers disponibles sur le site www.climatscolaire.fr

² Article « Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance » (2019), site eduscol

³ Site internet Canopé : www.reseau-canope/climatscolaire/comprendre.fr

I. Revue de la littérature

I.1. Revue des concepts relatifs au sujet

I.1.1. *Théories scientifiques sur le climat scolaire*

Le climat scolaire fait l'objet de plus de trente années de recherche et représente un enjeu majeur en France depuis plusieurs années. C'est en 2010 que cette notion est abordée pour la première fois par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Un programme expérimental CLAIR (Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) est alors mis en place dans différents collèges et lycées rencontrant le plus de difficultés en matière de violence et de climat scolaire. Ce dispositif est établi dans dix académies et 105 établissements.⁵

Ce programme développe trois grands axes :

1 – « Dans le champ de la pédagogie avec un large recours aux expérimentations prévues par l'article L. 401-1 du code de l'Éducation issu de l'article 34 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École ;

2 - Dans le champ de la vie scolaire grâce à un projet pédagogique et éducatif porté par tous les personnels, avec notamment la désignation dans les collèges pour chaque niveau et les classes de seconde des lycées généraux, technologiques et professionnels, d'un préfet des études ;

3 - Dans le champ des ressources humaines, afin de stabiliser les équipes, en développant les postes à profil et en favorisant l'évolution des carrières.⁶ »

Cette expérimentation n'a cessé de se développer en incluant le premier degré dès 2011, renommant ainsi le nom du dispositif pour ECLAIRE (École Collège Lycée Ambition Innovation et Réussite). Ces trois axes, suivis par l'ensemble de la communauté éducative, avaient pour but la réussite de tous les élèves. C'est le 8 juillet 2013 à travers la loi d'orientation pour la refondation de l'école qu'elle est abordée par l'intermédiaire du climat scolaire, elle stipule : « améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité. »⁷

Au travers des différentes recherches menées sur le sujet, je me suis aperçue qu'il était complexe de trouver une définition univoque du climat scolaire. Le réseau Canopé appartenant au ministre de l'Éducation nationale l'a défini en 2013 ainsi : « le climat scolaire concerne toute la communauté

⁵ Site Internet CANOPE : reseau-canope.fr/Education-prioritaire-comprendre-reperes-historiques

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse - Circulaire n° 2010-096 du 07/07/2010 B.O. 29 du 22/07/2010.

⁷ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

éducative. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissages et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien-être pour les élèves et pour le personnel dans l'école ».

Il est également défini selon la NSCC, National School Climate Center,⁸ comme un « jugement des parents, des éducateurs et des élèves sur leur expérience de la vie et du travail au sein d'un établissement. » Il est nécessaire de ne pas centrer les élèves au cœur de l'étude, mais d'y inclure tous les membres de la communauté éducative. En outre, la notion « climat » prend en compte l'école dans sa globalité et non un ressenti individuel et ce, afin d'agir au mieux en faveur de ce dernier.

Le travail sur le climat scolaire est nécessaire, il est d'ailleurs l'une des priorités de la loi de 2013 sur la refondation de l'école⁷. Les recherches effectuées par le Ministère de l'éducation nationale affirment que 10 % des élèves sont actuellement victimes de harcèlement et que 10% des enseignants estiment le climat scolaire médiocre. Travailler sur ce climat permet, entre autres, d'améliorer les résultats scolaires, de réduire les inégalités, de faire baisser la victimisation, l'absentéisme, le harcèlement ou encore d'améliorer le moral des élèves et personnels.

Afin de le favoriser, il est essentiel d'agir sur la cohésion de classe. Celle-ci va permettre aux élèves d'être en confiance, de s'écouter et de communiquer dans un climat plus serein.

Le ministère a publié le 10 septembre 2013 un guide qui constitue un aide-mémoire pour l'ensemble des personnes qui souhaiteraient améliorer ce climat au sein d'une école. Écrit par Jean-Paul Delahaye, Directeur général de l'enseignement et publié par la DEGESCO, le guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire » met en exergue 7 axes sur lesquels agir et qu'il définit comme tel :

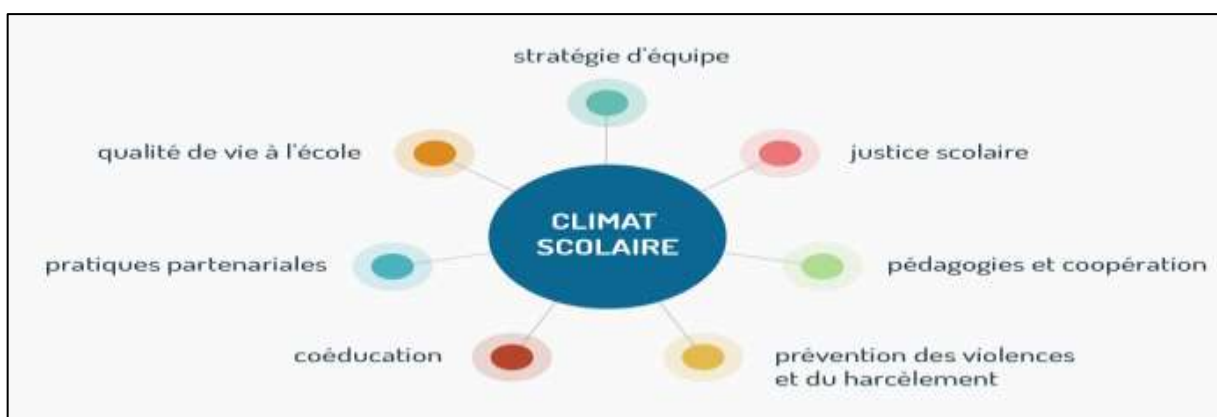


Schéma : « Les leviers du climat scolaire » provenant du site ministériel Canopé.

⁸ Site internet : National School Climate Center (2012)- In press Cohen et alii,

Levier 1 : La stratégie d'équipe

S'appuyant sur une mobilisation de l'ensemble de l'équipe, en essayant de rendre cohérent le parcours des élèves, en encourageant la mutualisation et la stabilisation des pratiques à travers des conseils des maîtres ou des conseils de cycle

⇒ *Lié au référentiel de compétences des enseignants n°10 : coopérer au sein d'une équipe.*⁹

Levier 2 : La justice scolaire

En proposant un cadre de travail et des règles explicitées et comprises de tous, en prenant en compte l'autorité éducative (différence entre sanction et punition B.Robbes), en mettant en place la médiation par les pairs, en mettant en place une justice restaurative.

⇒ *Lié au référentiel de compétences des enseignants n°6 : Agir en éducateur responsable selon les principes éthiques.*

Levier 3 : Les stratégies pédagogiques

En s'appuyant sur la coopération entre élève, en mettant en place la différenciation pédagogique, en étant explicite dans les apprentissages, en étant bienveillant mais exigeant, en ayant une pédagogie de projet.

⇒ *Lié au référentiel de compétences des enseignants n°4: organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation.*

Levier 4 : Prévenir les violences et le harcèlement

En luttant contre les discriminations et contre le harcèlement physique ou moral, en mettant en place une gestion des crises dans la classe et dans l'école

⇒ *Lié au référentiel de compétences des enseignants n°1: Faire partager les valeurs de la République.*

Levier 5 : Une coéducation

En communiquant au maximum avec la famille, en invitant au café des parents, ou à une visite de classe en fonctionnement, ou encore grâce à la mallette des parents.

⇒ *Lié au référentiel de compétences des enseignants n°12: Coopérer avec les parents d'élèves.*

Levier 6 : Les pratiques partenariales

En développant une logique de réseau : mairie, association, personnels sociaux de santé, intervenants extérieurs. Afin de créer du lien fonctionnel afin de mener des actions concrètes.

⇒ *Lié au référentiel de compétences des enseignants n°13: coopérer avec les partenaires de l'école.*

Levier 7 : qualité de vie à l'école

L'attention portée sur le bien-être, la qualité du temps scolaire, la qualité des espaces et aménagements, la valorisation des productions des élèves, à la convivialité

→ *Lié au référentiel de compétences des enseignants n°11: Contribuer à l'action éducative*

⁹ Bulletin officiel du 25 juillet 2013 – « Référentiel de compétences du professeur des écoles »

Ces différents leviers sont directement reliés au référentiel de compétences du professeur des écoles¹⁰. Ce recueil est un référentiel qui répertorie les « règles de travail à suivre » pour l'enseignant. Il est composé de 14 compétences éligibles à l'ensemble du corps professoral. Ce référentiel a 3 objectifs : « identifier les compétences professionnelles attendues, reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation et affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs »¹⁰

I.1.2. Théories scientifiques sur la violence scolaire

En premier lieu, il convient de définir le terme de violence. Au sens du droit civil, « La violence est l'acte délibéré ou non, provoquant chez la victime, un trouble physique ou moral comportant des conséquences dommageables pour sa personne ou pour ses biens. »¹¹

De plus, selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), « la violence est l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès »¹². La violence se réfère pour ces deux définitions, essentiellement aux coups et blessures, à la force physique.

Toutefois, la violence peut également être subjective, en impliquant un ressenti personnel. Selon le sociologue Michel Wieviorka « la violence subjective, est invisible, sous-jacente, qui ne se voit pas, comme une violence symbolique, elle dépend de l'appréciation de l'individu.¹³ » Cette violence symbolique est elle-même définie comme « une notion qui désigne une forme de violence peu visible et non-physique, qui s'exprime à travers les normes sociales et qui s'observe dans les structures sociales. Cette violence symbolique touche les dominés de façon à s'inscrire en eux, et à les amener à juger légitime une domination sociale donnée ». ¹⁴ L'ouvrage de M. Wieviorka a mis en lumière une violence que je n'avais pas prise en compte dans le fonctionnement de ma classe.

Avant d'aborder la violence présente en milieu scolaire, il est important de proposer une définition des différents types de violences :

- **La violence verbale** peut se définir comme l'ensemble des propos injurieux (les insultes racistes ou non, les menaces, les propos déplacés, le manque de respect, les propos sexistes, etc....) évoqués qui visent à humilier, dévaloriser et agresser une personne.

¹⁰Site internet (n.d): Education.gouv.fr/le-referentiel-du-professeur-des-ecoles

¹¹Dictionnaire juridique de Serge Braudo, conseiller honoraire à la cours d'appel de Versailles

¹²Site internet www.OMS.fr (n.d) – Thèmes de santé – La violence

¹³Retranscription de Nicolas Rousseau – Journal La Tribune, paru le 3/12/2014 « Toute forme de violence est subjective »

¹⁴Ugo Palheta,(2015) « Violence symbolique et résistances populaires : Retour sur les fondamentaux théoriques d'une recherche »

- Selon Marie-France Hirigoyen, la **violence psychologique ou morale** est définie dans son ouvrage¹⁵ comme « des paroles ou de gestes qui ont pour but de déstabiliser ou de blesser l'autre, mais aussi de le soumettre, de le contrôler de façon à garder une position de supériorité ». Cette violence est plus difficilement perceptible.
- **La violence institutionnelle ou symbolique** est définie par l'auteur T. Tomkiewicz comme « toute action commise dans et par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance physique ou psychologique inutile et/ou qui entrave son évolution ultérieure »¹⁶. Cette définition rejoint les propos de Pierre Bourdieu dans l'ouvrage « La Reproduction » où il définit lui-même cette violence comme « le pouvoir d'imposer un système de pensée comme légitime à une population "dominée", par le biais de l'éducation et des médias ».¹⁷ En effet, ces deux définitions nous permettent de prendre conscience que l'école impose un certain cadre et des codes qui peuvent parfois être contraignants. Cette attente de la « norme » peut être perçue comme une forme de violence.
- **La violence physique** est la plus « visible », elle regroupe l'ensemble des actions menées par un ou plusieurs individus dans le but de porter atteinte à la liberté, à l'intégrité physique ou à la vie. Cette violence implique donc des coups, des blessures qui se répercutent sur la santé de la victime. (cf définition de l'OMS³)

Ces différentes formes de violence se retrouvent partout, y compris dans l'institution scolaire. La violence à l'école est due à « l'institution scolaire »¹⁸. Ces violences évoluent à l'intérieur de nos établissements, dans la cour de récréation, à la sortie ou sur le chemin de l'école, et peut parfois même poursuivre les élèves jusque chez eux, notamment derrière leurs écrans. Pourtant, l'école est un lieu qui devrait permettre à chacun de se sentir en sécurité, libre d'apprendre, heureux en communauté. Malheureusement, l'école peut aussi être un lieu qui expose à la violence et à la stigmatisation. Cette violence scolaire est définie par B.Mouvét, J.Munten et D.Jardon comme « phénomène complexe impliquant différentes composantes du système scolaire (élèves, enseignants, institution scolaire, environnement familial et socio-économique) en interaction aboutissant à une atteinte physique ou morale pour une des composantes au moins »¹⁹

Les insultes, les bagarres et les brimades sont donc des faits qui sont communs à chaque école. Ces actes ont d'ailleurs été étudiés depuis longtemps en Europe, plus connu sous le terme du « school bullying ». Dan Holwus, professeur à l'Université de Bergen en Norvège a été le premier à l'analyser

¹⁵ Source : M-F. Hirigoyen (1998), « Le harcèlement moral – La violence perverse du quotidien »

¹⁶ Tomkiewicz, T., Vivet, P. et coll., (1991) « Aimer mal, châtier bien. Enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents », Seuil.

¹⁷ Pierre Bourdieu, (1970) « La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement » Paris, Les Editions de Minuit, est un ouvrage sociologique coécrit Jean-Claude Passeron

¹⁸ Source : VIENNE P., (2008) « Comprendre les violences à l'école, Bruxelles, De Boeck », 2^e édition.

¹⁹ MOUVET B., MUNTEN J., JARDON D., (2000) « Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire », Recherches en éducation, n°69/99, p.6.

dans les années 70 en donnant dans son article de recherche²⁰ la définition suivante : « un élève est victime de violences (a student is being bullied) lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part de un ou plusieurs élèves »²¹. Peter K.Smith chercheur britannique l'a, quant à lui, défini comme « un abus systématique du pouvoir ». Le school bullying prend donc différents aspects selon chaque chercheur, néanmoins toutes ces théories convergent en trois caractéristiques communes : l'intention de nuire, la répétition régulière et la relation dominée/dominant.

Ces 3 caractéristiques se retrouvent dans la définition du harcèlement proposée par le site ministériel Eduscol « Le harcèlement est une violence, peu visible, qui peut prendre la forme de violences physiques répétées, souvent accompagnées de violences verbales et psychologiques (insultes, moqueries, etc.), destinées à blesser et à nuire à la cible des attaques »²².

Avec le développement des technologies sur ces dernières années, une nouvelle forme de violence a fait son apparition dans le milieu scolaire : le cyber harcèlement (cyberbullying en anglais). On retrouve cette forme de harcèlement à travers les SMS ou les réseaux sociaux. Selon l'enquête menée par l'association e-enfance.org « 10% des écoliers et collégiens rencontrent des problèmes de harcèlement et 6 % d'entre eux subissent un harcèlement que l'on peut qualifier de sévère à très sévère »²³ Afin d'endiguer très vite ce phénomène dans l'école, nous avons fait intervenir une association pour sensibiliser élèves et parents aux différents types de harcèlement. Cette intervention a été appréciée par tous et les retours ont été très positifs. Un jeu théâtralisé a été mis en place : le jeu des « trois figures » de Serge Tisseron pour développer l'empathie. Dans ce jeu, un élève jouait le harceleur, un autre la victime et un autre le témoin. En inversant les rôles, les élèves développaient l'empathie et se rendaient ainsi compte de la souffrance qui pouvait être vécue lors de situations de harcèlement.

I.1.3. Théories scientifiques sur les messages clairs

Avant d'expliquer les raisons qui m'ont poussée à opter pour les messages clairs, d'expliquer sa mise en place et les apports bénéfiques constatés, je vais commencer par introduire la notion des messages clairs selon les revues scientifiques existantes.

Les messages clairs sont un dispositif mis au point par Daniel Jasmin, enseignant promouvant la pédagogie Freinet au Québec. Il décrit dans son ouvrage²⁴ cette méthode basée sur la résolution pacifique de conflits qui permettent d'exprimer son ressenti et de faire prendre conscience à son

²⁰ Olweus D, (1978) "Aggression in the Schools, Bullies and Whipping Boys". Washington, DC: Hemisphere

²¹Article : Traduction de Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette dans « Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire »

²² Site internet eduscol : www.ediscole.education.fr/-Le-harcèlement-entre-élèves

²³ Enquête menée par l'association : e-enfance.org

²⁴ Jasmin D., (1994) « Le Conseil de coopération »

interlocuteur qu'il a été blessant par ses actes ou ses paroles. Elle peut être utilisée pour régler certains conflits, sans faire intervenir une tierce personne, mais n'a pas pour objectif de déterminer la raison de celui-ci. Les messages clairs permettent de chercher une solution réparatrice afin de désamorcer l'hostilité présente entre deux individus. Cette résolution non-violente des conflits consiste à ne pas se laisser déborder par les émotions. La prise de distance se fait grâce aux mots posés sur une situation précise et permet ainsi une prise de distance vis-à-vis des émotions. Cependant, ils peuvent aussi être adressés comme discours positif afin d'encourager, de remercier, de féliciter une personne. Les messages clairs peuvent être faits devant la classe, durant le conseil des élèves, dans la cour de récréation ou dans le couloir.

Cette technique de résolution pacifique inspirée par la communication non-violente appelée aussi la C.N.V, s'est répandue massivement au Canada pour arriver jusqu'en France. Sylvain Connac, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation à Montpellier, a participé à la diffusion de ce dispositif à travers des conférences et des formations qu'il propose aux jeunes enseignants. Il caractérise les messages clairs comme « un outil de traitement non-violent et autonome des petits conflits quotidien que les élèves rencontrent »²⁵.

En menant ces différentes recherches sur 15 classes d'élèves de 11 ans, il répertorie des progrès chez tous les profils d'élèves. Plusieurs bénéfiques sont alors mis en avant comme l'autonomie, la collaboration mutuelle ou encore une solidarité au sein du groupe classe. Ces effets ont été positifs à bien des égards, se diffusant par la suite sur l'ensemble des individus présents dans l'école (enseignant, élèves, AESH, ATSEM,...). Cette qualité de collaboration est très importante au sein d'une équipe et aurait des effets sensibles sur les progrès des élèves²⁶. Il présente les effets constatés de ces dispositifs sur les progrès scolaires des élèves. Pour cela, il a suivi 15 classes de 6e, soit 312 élèves, répartis au sein de deux collèges publics : un en éducation prioritaire et un autre en milieu rural. Les données ont été collectées pendant deux années scolaires, par l'intermédiaire de tests d'apprentissages, d'entretiens semi-directifs et de questionnaires de recherche. Il en ressort des progrès repérés chez tous les profils d'élèves, ainsi que des bénéfiques en matière de solidarité mutuelle, d'autonomie et de responsabilité

Ces deux chercheurs pratiquant la pédagogie de coopération et faisant partie de la pédagogie Freinet ont réussi à favoriser l'expression des émotions, le dialogue, et l'autonomie des élèves dans différents milieux scolaires.

²⁵ Connac S., « La formation d'enfants médiateurs, l'exercice de la non-violence au service de la coopération à l'école. »

²⁶ Connac S., « Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6^{ème}. » 2018 - Vol 51, p.37

Leurs actions ont été mentionnées dans un guide intitulé « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire »²⁷ (publié par le Ministère de l'Education nationale en 2013) comme « pratiques favorables » pour améliorer le climat scolaire, essentiel à la sérénité, au bien-être et à la sécurité de tous.

De plus, les messages clairs ont été promus et explicités par la Coordination Française pour l'éducation à la non-violence et à la paix. Cette structure, créée par l'UNESCO en 2000, a mis en ligne des fiches pédagogiques pour aider pas à pas, les enseignants qui souhaitent mettre en place cette technique dans leur classe. Les différentes étapes du message clair y sont citées, tout comme dans les ouvrages de D. Jasmin et le site officiel Eduscol.fr. Les messages clairs suivent un protocole de communication précis composé de cinq étapes :

Etape 1 : L'élève victime énonce clairement qu'il aimerait faire un message clair à son « agresseur ».

→ *Je voudrais te faire un message clair*

Etape 2 : La victime énonce les faits, en expliquant ce qu'il s'est passé.

→ *Tout à l'heure, quand tu*

Etape 3 : Elle exprime ensuite les émotions qu'elle a pu ressentir et/ou qu'elle ressent encore.

→ *Cela m'a fait ..., J'ai ressenti(e) . . . , J'ai éprouvé(e) . . .*

Etape 4 : La victime exprime alors une demande claire à l'agresseur pour obtenir réparation.

→ *J'aimerais que... (Tu t'excuses à l'oral, à l'écrit, que tu ne recommence plus...)*

Etape 5 : Pour finir, la victime demande ensuite à l'agresseur s'il a bien compris ce qu'elle essayait d'exprimer.

→ *Est-ce que tu as compris ?*

Dans le cadre des messages clairs positifs les étapes quatre et cinq, qui consistent à demander réparation et à s'assurer que l'agresseur ait bien compris, ne sont pas nécessaires.

Il est important de pouvoir mettre en lumière les choses positives qui arrivent en classe, ainsi les élèves prennent plaisir à s'encourager et développent la coopération. Cela est essentiel à un climat positif de classe. Les étapes du message clair positif sont donc constituées de la demande pour exprimer un message clair, du rappel des faits et de l'énonciation de ses émotions à la personne concernée.

²⁷ S. CONNAC « Guide- Agir sur le climat scolaire », 2013

La technique des messages clairs à l'école s'appuie sur les programmes d'enseignement moral et civique de 2015, elle « contribue à l'éducation du jugement et du discernement du futur citoyen, porteur de valeurs, respectueux des autres et des normes dans une société démocratique ». ²⁸ De plus, cette « culture de sensibilité » permet aussi « d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre. »²⁹ Le travail sur l'empathie est donc fortement encouragé par l'institution.

Selon S. Connac, « environ trois quarts des conflits à l'école peuvent être résolus grâce aux messages clairs »³⁰. En plus de permettre l'expression des sentiments et donc la prise en compte de la victime ; cette méthode fait prendre conscience au persécuteur que ses actes entraînent des conséquences. Pourtant, il arrive parfois que les messages clairs ne fonctionnent pas. Cela peut être lié à différents facteurs comme l'écoute inactive de l'agresseur, la moquerie, ou encore la contestation du camarade concerné.

Quand cela arrive, cela signifie que les élèves n'ont pas été en capacité (à ce moment précis), de résoudre de manière autonome le conflit qu'ils traversaient. L'intervention d'un adulte pourrait alors être une aide précieuse. Sylvain Connac présente un stade intermédiaire proposant l'intervention d'un tiers. Cet enseignant-chercheur insiste sur l'importance de cette tierce personne, elle ne doit pas être qualifiée de « sauveur » mais de médiateur. Les enfants sont formés par l'enseignant à ce rôle qui est clairement défini en classe et expliciter à tous. Le médiateur va pouvoir agir lors d'un conflit en suivant les étapes suivantes : écouter et reformuler afin de « trouver une solution sans perdant ni gagnant ». ²⁹ Si cette médiation ne permet pas la résolution du conflit, les élèves peuvent faire appel à un adulte référent qui agira en tant qu'éducateur responsable.

A la lumière de ces différentes recherches, j'ai sélectionné la technique des messages clairs en 6 étapes développé par les chercheurs D. JASMIN et S. CONNAC afin de développer l'empathie et former à la médiation au sein de la classe. Cela pourrait permettre de favoriser l'autonomie des élèves dans la gestion des conflits pour un meilleur climat de classe.

²⁸ Ressource éducol (11.11.16): « Les messages clairs Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école »

²⁹ Bulletin Officiel du cycle 3 en Enseignement Moral et Civique

³⁰ Sylvain Connac, « Apprendre avec les pédagogies coopératives », p.261

II. La mise en place des messages clairs

II.1. La mise en œuvre du dispositif

Aux prémices de la mise en place de ce projet dans ma classe, je me suis documentée afin d'organiser les séances que j'allais pouvoir dérouler avec mes élèves. J'ai alors pris appui, dans un premier temps sur le site www.EMCpartageons.org qui est une association à but non-lucratif. Ce site internet propose des dispositifs inclusifs, interactifs, collaboratifs et formatifs en Enseignement Moral et Civique. Les ressources proposées sont disponibles gratuitement avec un guide d'élaboration de séquence détaillée : fiches de préparation, les supports à projeter, les exercices proposés. J'y ai donc trouvé un apport considérable pour mener à bien mon projet. J'ai notamment sélectionné une réédition d'une séquence nommée « Défi messages clairs » datée d'octobre 2019.

Cette séquence, composée de 2 séances, insistait sur la nécessité d'exprimer ses émotions pour les réguler lors d'un conflit entre pairs. La parole servant ainsi de support, permettait une mise à distance des émotions (parfois trop envahissantes) afin de résoudre des conflits pacifiquement.

Chaque séquence avait toutefois des objectifs bien distincts. La séance 1 nommée « Émotion et gestion des conflits » (annexe 2) avait pour objectif spécifique de « distinguer un “petit conflit” d'autres situations nécessitant l'intervention de l'adulte et de développer la capacité à recourir à la discussion pour résoudre les petits conflits ». La séance 2 (annexe 3) avait quant à elle les objectifs suivants « Savoir identifier et formuler un message clair et développer la capacité à recourir à la discussion pour résoudre les petits conflits ».

J'ai profité d'un retour de récréation où les élèves étaient particulièrement agités (deux de mes élèves s'étaient battus durant la récréation et avaient chacun perdu 1 point sur leur permis de comportement) pour commencer cette première séance. J'ai commencé par projeter les illustrations réalisées par Bruno Mallet (annexe 4) membre actif impliqué dans la production pédagogique de l'association EMC Partageons. Les dessins illustraient des situations de violence entre enfants. J'ai délibérément choisi l'illustration n°2 (annexe 5) afin de rejoindre les événements de la récréation, sur celle-ci deux enfants se venaient aux mains. J'ai laissé les élèves observer la scène avant de leur montrer toutes les autres d'illustrations. J'ai ensuite posé deux questions aux élèves : avaient-ils déjà vu, entendu, ou participé à des situations de conflits, et avec la même formulation, la seconde question portait sur les violences. Afin de ne pas stigmatiser les élèves, j'ai posé la question de manière générale pour ne pas faire la distinction entre témoins, agresseurs et victimes. J'ai obtenu une réponse quasiment unanime à l'ensemble des deux questions : 27 élèves sur 28 avaient déjà été confrontés à ces deux situations.

Je leur ai alors demandé s'ils faisaient la différence entre le conflit et la violence, mais cette distinction n'était pas comprise de tous. J'ai pris note de cette difficulté pour y revenir par la suite.

L'étape suivante de la fiche de préparation (annexe 2) propose un dispositif individuel présentant chacune des illustrations. L'objectif de l'exercice est double : se mettre à la place du personnage en répondant à la question « que ressentirais-tu à sa place ? » Moyen implicite de travailler l'empathie avec deux encadrés. Et mettre en mot ses réactions personnelles face à cette situation en répondant à la question « que ferais-tu à sa place ? ». En faisant une mise en commun, j'ai constaté que plus de 50 % de la classe avait répondu par la violence, l'expression « œil pour œil dent pour dent » avait même été employée par un élève. Des réactions opposées se sont alors fait entendre : le débat était lancé. Un groupe était en désaccord avec les allégations de ses pairs et entamait le dialogue avec entrain. Il était inconcevable pour ces élèves de répondre par la violence, ils expliquaient à leurs camarades qu'il était nécessaire d'aller informer un adulte en cas de difficulté et qu'ils étaient présents pour venir en aide.

Mathias : « Non non mais attends un peu pour voir, si j'écoute ce que tu dis c'est que si y a un élève genre un grand qui vient te taper toi tu vas le taper aussi au lieu d'aller voir un adulte ? Mais ça va pas dans ta tête ? C'est plus logique d'aller voir un adulte fin je te rappelle qu'ils sont là pour ça hein, ils sont là pour nous défendre. »

Yasmine : « Nan mais attend, elles sont pas là pour régler nos histoires, de base elles sont là parce qu'elles ont toujours été maîtresses, c'est pas leur métier de défendre les gens sauf si c'est grave. Mais j'avoue que t'as raison si j'ai problème, je vais voir la maîtresse pour qu'elle m'aide.

Erwan : « Mais les maîtresses elles sont pas toujours là, fin moi si y'en a un il insulte ma famille mais je rigole même pas avec lui c'est bagarre directe.

Victor : « J'avoue que si on t'insulte moi aussi, j'insulte, après si on me tape, je ne vais pas me laisser faire non plus. »

J'ai profité de ce moment pour interrompre le débat et rebondir sur les dires de ces derniers. J'ai demandé aux élèves qui répondaient par la violence, si c'était le seul et unique moyen de répondre lors d'un conflit. Les élèves ont alors pris le temps de répondre de manière plus raisonnée, mais m'on fait part de leurs difficultés à ne pas répondre directement par les coups. Une élève m'a alors avoué que son père lui a toujours enseigné de « donner le premier coup afin de ne pas paraître faible ». J'ai pris en compte l'avis de chacun sans jugement hâtif afin de comprendre au mieux mes élèves, mais d'évaluer par la même occasion le travail que je devrais alors mener avec eux. Ces propos mis en lumière, m'ont amenée à penser que les élèves venaient avec un bagage culturel parfois en désaccord avec les valeurs promulguées par l'école. Sachant que le travail de collaboration et de coéducation fait partie intégrante du référentiel de compétences du professeur des écoles, cette situation à montrer la nécessité de renforcer les relations entre les parents d'élèves et le corps enseignant. Pourtant, il est nécessaire de se

rendre à l'évidence que notre intervention ne pourra en aucun cas remplacer un avis et une éducation familiale. L'objectif étant ici de permettre aux élèves de se créer leur propre avis en ayant conscience et en prenant en compte les lois qui régissent la société, l'école et la classe. À la suite de l'échange mené entre et avec les élèves, j'ai jugé opportun de faire un rappel du règlement de l'école et une élève a alors rappelé que les règles existaient pour que chacun puisse vivre correctement et justement dans la société.

Cette intervention m'a alors permis de faire un lien direct avec notre première leçon d'EMC intitulée « Droits et devoirs ». Les élèves ont alors terminé la fiche individuelle que j'ai ramassée afin de l'analyser.

En voulant continuer sur la séance numéro 2 du site, qui avait pour objectif : « Savoir identifier et formuler un message clair, Développer la capacité à recourir à la discussion pour résoudre les petits conflits », je me suis aperçue que je n'avais pas pris en compte la séquence dans son ensemble. La séquence était composée de 2 séances seulement, un paramètre que je n'avais pas considéré en amont par manque de temps. Il est essentiel que les messages clairs soient abordés le plus distinctement possible, les élèves doivent selon les apports de Sylvain CONNAC et de Daniel JASMIN recevoir un temps de formation conséquent afin d'exploiter la méthode dans son intégralité.

En poursuivant mes recherches, j'ai contacté une ancienne collègue travaillant pour le C.A.A.E.E (centre académique d'aide aux écoles et aux établissements) de manière à obtenir des conseils avisés. En réponse à mes multiples questions, elle m'a orientée vers un dispositif disponible en ligne dont le nom est « Gestion autonome des conflits - Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome » (annexe 7). Ce dispositif, datant de 2009, m'a permis de procéder de manière méthodique et organisée à l'élaboration de ma séquence (annexe 8). La fiche séquence du document proposait de commencer par une séquence découverte qui aurait servi d'évaluation diagnostique à l'enseignant. Ayant déjà amorcé le sujet, j'ai alors fait le choix de garder les productions et de prendre appui dessus. J'avais relevé lors de la première séance que mes élèves avaient pour la plupart des difficultés à distinguer les conflits et la violence. Nous avons donc suivi le plan du dispositif qui proposait une séance de distinction entre ces deux notions. En proposant aux élèves d'écrire et/ou de dessiner des situations de violence qu'ils avaient vues, entendues ou rencontrées de manière anonyme, j'ai amorcé le sujet. Dans les productions que j'ai relevées, trois m'ont particulièrement interpellée :

Une des élèves avait dessiné une remarque désobligeante sur ses cheveux. Cette jeune fille possédait des cheveux crépus, cas unique dans la classe (annexe 9). Les autres filles lui faisaient souvent des remarques à propos de sa différence capillaire et cette élève était en souffrance pour une raison que je n'avais malheureusement pas décelé avant cette séance. J'ai alors réalisé que depuis septembre elle attachait sans cesse ses cheveux afin de les dissimuler à ses pairs.

Un élève a dessiné (annexe 10) un événement particulièrement violent pour lui qui a marqué l'ensemble de la classe. Son grand frère et lui étaient en sortie lorsqu'il y a eu une altercation avec une tierce personne. Celle-ci s'est armée d'une bouteille de verre et l'a cassée sur la tête du frère de l'élève sans raison. Il s'est ensuite enfui afin de ne pas être démasqué. Le jeune homme a fini son après-midi à l'hôpital. Mon élève était alors totalement déboussolé le lendemain. Il m'a expliqué qu'il ne se sentait pas toujours en sécurité hors des murs de l'école.

Un élève a dessiné une plaque d'égout (utilisé pour jouer aux billes) ainsi que deux élèves qui se bâtaient dû à un désaccord (annexe 11). Cette situation est revenue à plusieurs reprises dans les productions d'élèves.

Une fois les productions finies, je les ai affichées au tableau afin d'engager une discussion avec les élèves. L'objectif étant de classer celles-ci par degrés de gravité. La séance s'est conclue par une construction des définitions des termes conflits et violences.

Les séances 2 et 3 ont été, contrairement à ce que propose le dispositif, menée sous forme théâtrale afin d'amener les élèves à être acteurs de leurs apprentissages. La séance 2 visait à recenser les réactions habituelles des élèves et plus généralement de l'Homme face à la violence. Selon les études menées par Ugo Palheta³¹, l'Homme a généralement trois réactions : **se rabaisser** en laissant l'agresseur agir, **fuir** ou **répondre par la violence** à son tour. Il était important que les élèves puissent mettre des mots sur ces réactions naturelles sans porter de jugement envers eux-mêmes ou envers leurs pairs et qu'ils comprennent aussi que dans ces 3 cas de figures le conflit n'était pas réglé et qu'il pourrait provoquer à plus ou moins long terme de la violence. Cela nous a conduits à nous intéresser aux autres réactions possibles pour résoudre des situations conflictuelles. La négociation en fait partie : elle permet de réfléchir à une solution qui conviendrait aux deux interlocuteurs. L'intervention d'une tierce personne permet également la résolution des conflits sans violence. Il était important que les élèves comprennent l'importance de la neutralité de la tierce personne nommée médiateur, nous avons donc utilisé le schéma suivant.

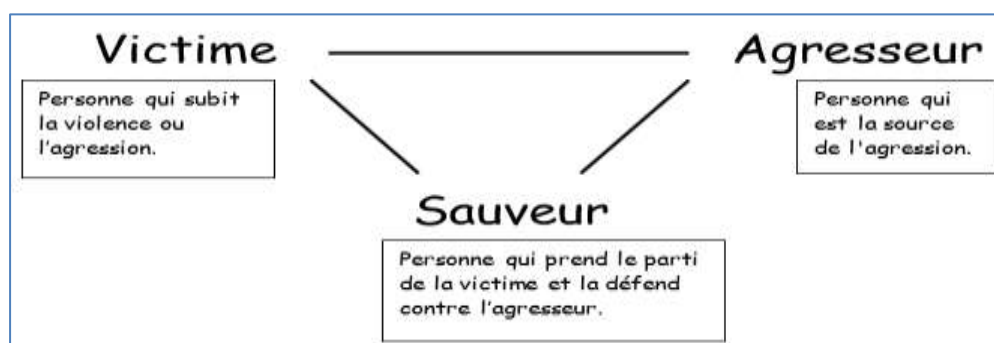


Schéma tiré du dispositif « AIDE- Atelier Gestion Autonome des Conflits »

³¹ Ugo Palheta, (2015) « Violence symbolique et résistances populaires : Retour sur les fondamentaux théoriques d'une recherche » Education et socialisation, vol 37.

Le travail sur le sauveur et le médiateur avait déjà été travaillé dans l'école grâce au «médiateur de billes». Les élèves lors d'une partie de billes sont au minimum 3 : deux joueurs et un médiateur plus communément appelé arbitre.

La séance 4 a été entièrement dédiée à la construction et l'analyse du processus des messages clairs. Je souhaitais que la méthode vienne des élèves pour qu'elle puisse être la plus accessible pour tous. Pour entreprendre cette séance nous avons fait un rappel du thème abordé jusqu'alors. Les élèves se montraient particulièrement intéressés et motivés par ce thème. Je leur ai expliqué qu'une bonne base pour la communication non-violente était la prise en compte de ces besoins, mais également celui de l'autre et qu'il était essentiel de bien choisir ses mots afin de ne pas blesser l'autre, comme l'explique l'auteur Olweus D, dans son ouvrage "Aggression in the Schools".

Je me suis appuyée sur le dispositif en utilisant un tableau à trois colonnes (annexe 12), la première et la seconde colonne étaient des exemples de messages clairs où chaque étape était fractionnée. La troisième colonne était vide, et un simple titre « description de ce qu'on est en train de dire » y était apposé au-dessus. Les élèves devaient travailler par petits groupes afin de trouver les différentes étapes. Un porte-parole par groupe est venu proposer au restant de la classe les réflexions validées par l'ensemble des pairs. Pendant ce temps, je répertoriais avec l'aide du TNI les différentes propositions de la classe. J'orientais au fur et à mesure les réponses afin de rejoindre la méthode initiale de Danielle JAMSIN et Sylvain CONNAC disponible également dans le dispositif utilisé. Avec la totalité des réponses nous avons réussi à remplir l'intégralité du tableau. Nous disposons alors d'une méthode pour régler les petits conflits. Les élèves ont proposé d'afficher en grand les différentes étapes du message clair afin de l'avoir toujours à disposition. Durant cette séance un élève a demandé s'il était possible de faire un message clair à un élève devant la classe. J'ai alors laissé place aux deux élèves afin qu'ils puissent exposer leurs contrariétés respectives. Mathias a alors proposé à Elliott de faire un message clair :

Mathias : « Elliott, je voudrais te faire un message clair, lorsque Madame Leduc nous a annoncés qu'il y aurait les élections des délégués, tu as souhaité te présenter. Lorsque j'ai souhaité me présenter à mon tour, tu m'as alors lancé un regard méchant. Une fois dans la cour de récréation, tu t'es dépêché pour dire aux autres de ne pas voter pour moi et tu es venu me menacer de ne plus être mon ami si je me présentais. J'ai ressenti beaucoup de peine et de colère envers toi. J'aimerais que tu t'excuses oralement pour ce que tu m'as fait et que tu ne recommences plus. As-tu compris ? »

Elliott : « Je ne pensais pas que tu aurais eu de la peine, je voulais juste être le seul et gagner moi. J'ai compris, je ne recommencerais plus»

Les deux élèves concernés sont allés se rasseoir après s'être serré la main. Un élève est alors intervenu avec une remarque très pertinente.

Amine : *«Maîtresse, mais il y a deux types de messages clairs en fait ! Bah oui, en fait, si on est dans la classe bah on peut le faire devant, mais on peut aussi le faire tout seul sans personne. Genre dans la cour par exemple. »*

Cette intervention fut pertinente pour deux raisons : d'une part, elle permettait de rejoindre notre objectif principal (résoudre en autonomie ses conflits), d'autre part, cela me permettait de faire un lien avec la suite de notre séance. Cette séance 4 avait un double objectif : apprendre la méthode et réussir à l'utiliser de manière autonome. Nous avons donc continué cette séance suite aux propos d'Amine. Les élèves ont alors vite assimilés qu'il était possible d'utiliser les messages dans différents lieux (cours de récréation, couloir, hors de l'école, avec la famille, ...). Cela a permis de comprendre que l'enseignant n'était donc pas un besoin premier pour résoudre un conflit. Les élèves avaient saisi la double utilité de ce dispositif et commençaient à l'appliquer en se détachant légèrement de la présentation classique des préambules de séance.

La séance 5 a été dédiée à l'attitude à développer face à un problème. Les élèves avaient appris la méthode autonome ainsi que la place et le rôle du médiateur utile en cas d'échec, j'ai bien sûr expliqué aux élèves que les adultes étaient toujours des référents en cas de situations ingérables/violentes. Ils devaient maintenant apprendre à choisir et à avoir l'attitude la plus appropriée dans diverses situations proposées. Une liste de situations a donc été distribuée à chacun des groupes. Une affiche avec les colonnes « ne rien faire », « Faire un message clair », « appeler un médiateur » et « faire appel à un adulte » était à la disposition des élèves. Les élèves devaient donc trier les différentes situations proposées (annexe 13).

Notre séance 6 a été consacrée à des petites saynètes d'entraînement afin de s'entraîner pour l'évaluation finale. J'ai fait le choix pédagogique d'ajouter des messages clairs positifs comme le préconise S. CONNAC afin de renforcer le climat de classe qui devenait de plus en plus positif. Pour cela, j'ai demandé aux élèves de jouer une situation rencontrée quelques semaines auparavant.

Un élève devait partager lors d'un goûter une petite barre chocolatée de 5 carrés. En la découpant l'un des morceaux était plus grand que l'autre, il a choisi de donner ce plus gros morceau à sa voisine et de garder le plus petit pour lui par générosité. Cette situation a dans un premier temps déstabilisé les élèves. *« Mais maîtresse c'est pas méchant, c'est gentil ce qu'il a fait ! Je ne comprends pas ? » « Ba peut être qu'on peut aussi dire merci ? Des trucs cool quoi, pas tout le temps j'ai un problème »*. Les élèves ont alors compris qu'il était possible de mettre en avant le positif de chacun. J'ai donc demandé aux deux élèves concernés par cette scène de venir la jouer devant la classe. Légèrement gênés dans un premier temps, ils se sont vite adaptés à ce nouveau type de message clair. Suite à cette saynète, beaucoup d'élèves ont proposé de venir jouer devant la classe des actions positives de leurs camarades.

La séance 7 était dédiée à l'évaluation finale des élèves (annexe 14). Elle reprenait l'ensemble des travaux menés depuis septembre sur les messages clairs. L'évaluation était axée sur six objectifs :

- Evaluer si le processus et les étapes du message clair positif et négatif était acquis ;
- Evaluer l'intérêt pour les élèves du dispositif ;
- Evaluer l'évolution dans les réactions des élèves lors d'un conflit et/ou violence ;
- Evaluer la gestion des émotions ;
- Evaluer le changement du climat de classe ;
- Evaluer l'autonomie dans la gestion des conflits.

Les élèves ont donc été invités dans un premier temps à expliquer l'intérêt du message clair avant d'en écrire les étapes. Puis, ils ont été amenés à expliquer leurs réactions face à plusieurs situations conflictuelles et violentes. Ces différentes situations étaient directement tirées de la séance 1 avec les illustrations de Bruno Mallet. Afin que celles-ci ne soient pas totalement reconnues, j'ai décidé de les décrire dans un tableau pour évaluer une amélioration ou diminution des actes de violences. Par la suite, les élèves ont répondu à un questionnaire portant sur le climat de classe, sur la gestion de leurs émotions et sur l'autonomie dont ils font part dans la gestion des conflits depuis que les messages clairs avaient été mis en place (annexe 15). Cette évaluation avait un réel intérêt, elle me permettait, en tant que jeune enseignante, d'évaluer le dispositif que j'avais mis en place, mais également de me remettre en question sur les différentes pratiques que j'avais mise en place au fur et mesure des mois dans ma classe.

II.2. Analyse

Afin d'analyser au mieux cette expérience professionnelle, je vous présenterai dans une première partie l'évaluation diagnostique réalisée du mois de septembre au mois de novembre 2019. Dans une seconde partie, je tenterai d'apporter un œil critique sur ma pratique. Pour finir, j'aborderai l'accueil du dispositif au sein de la classe, de l'école et des différents partenaires éducatifs.

II.2.1. *Evaluation diagnostique*

II.2.1.1. Nombre de cas

Être élève implique de vivre en communauté avec des règles tout au long de l'année scolaire. Respecter le règlement, respecter ses camarades et professeurs, vivre ensemble durant huit heures par jour, peut parfois être difficile. Nombre de conflits apparaissent au sein de l'école entre les élèves. Ces conflits se retrouvent ensuite dans les salles de classes et mettent les élèves dans un état de stress parfois permanent.

J'ai ressenti cet état chez certains de mes élèves de CM2, qui en plus de vivre des expériences parfois brusques avec les autres, subissaient les prémices des changements hormonaux. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé d'établir une évaluation diagnostique pour quantifier le nombre de conflits et de violences sur une durée de trois mois afin de mettre un œuvre ensuite un dispositif qui permettrait de rendre la situation plus sereine pour tous. Les différents résultats ont été établis du mois de septembre au mois de novembre 2019. Les observations ont été menées durant deux jours par semaine, les jeudis et vendredis, qui représentent mes deux jours d'enseignement sur la classe. Il m'a fallu réfléchir en amont afin de pouvoir établir par la suite un réel comparatif trimestriel. L'année scolaire étant découpée de plusieurs vacances, il était nécessaire que je puisse me fonder sur un nombre de semaines égales afin d'établir une comparaison valable. L'observation s'est tenue sur une durée de 11 semaines, réduit à 22 jours d'observation réelle.

Il m'a fallu, dans un premier temps, déterminer le nombre de situations problématiques : soit conflictuelles, soit violentes pour établir un diagnostic concret. Dans ce relevé, j'ai également pris la peine d'annoter le nombre de conflits résolus par un adulte. Cela me permettra dans l'analyse de mes résultats, de déterminer la progression ou la diminution du nombre de fois où les élèves ont fait appel à un adulte. J'observerai ainsi le nombre de conflits réglé de manière autonome.

Tableau « nombre d'actes conflictuels et/ou violent rencontrés avant la mise en place du dispositif »

	SEPTEMBRE 4 semaines du 05/09 au 27/09		OCTOBRE 3 semaines du 03/10 au 18/10		NOVEMBRE 4 semaines 07/11 au 29/11	
	Jeudi	Vendredi	Jeudi	Vendredi	Jeudi	Vendredi
Récréation du matin	4	6	4	7	5	9
Récréation de l'après-midi	6	12	7	11	5	9
Total	10	18	11	18	10	18
Total mensuel	28		29		28	
Total sur un trimestre	85 Conflits					
Total des conflits réglés par un adulte	65 conflits réglés par un adulte					

Comme nous pouvons le constater, 85 actes de violences et conflits confondus ont été relevés sur la totalité des trois mois d'observation. Sur ces 85 cas répertoriés, 65 ont été réglés par un adulte, ce qui représente un pourcentage de 76,47%. Autrement dit, les élèves n'ont résolu que 23,52 % des problèmes de manière autonome.

Nous pouvons également mettre en lumière que le nombre de cas sur l'ensemble des trois mois est à peu près constant. Notons néanmoins que les relevés établis sur le mois d'octobre n'ont été faits que sur une durée de trois semaines en raison des vacances scolaires. Ce qui indique en réalité qu'entre le mois de septembre et le mois d'octobre, le nombre de cas a augmenté pour finalement retrouver son taux de départ. Cette augmentation des cas durant le mois d'octobre s'est notamment fait ressentir de manière évidente les veilles de vacances ainsi que les jours de présence des professeurs d'Allemand et de rugby, ainsi que lors des interventions extérieures (Association pour lutter contre le harcèlement, visites de circonscription dans la classe).

Le relevé d'informations indique que le nombre de cas n'est pas similaire entre les matinées et les après-midi. Nous pouvons noter une augmentation de cas les après-midis, celle-ci passant au double pour certains jours (comme pour les vendredis de septembre par exemple). Cette augmentation s'est faite sur les deux premiers mois d'observation et s'est finalement égalisée sur le mois de novembre.

Le nombre de cas est inégalement réparti entre les jeudis et les vendredis. Nous relevons une hausse durant les journées de vendredi où les élèves sont généralement plus agités. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui m'a amenée à penser que les activités physiques seraient intéressantes à placer durant cette journée, afin de permettre aux élèves de se dépenser au maximum.

À ce stade de ma recherche, il était important que je puisse catégoriser les différents actes qui avaient été relevés. Il m'a fallu dans un premier temps déterminer les situations de conflits et les situations de violences. Pour rappel, un conflit représente « une dispute, un problème avant la violence, quand deux ou plusieurs personnes ne sont pas d'accord » selon le guide « Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome »³² Un acte de violence représente quant à lui une « action dangereuse pour se montrer le plus fort, faire mal, faire du mal verbalement ou physiquement aux autres. La violence fait au minimum mal au cœur, elle peut aller jusqu'à tuer ». Nous avons établi dans la revue littéraire une catégorisation des actes de violences sous la forme suivante : les violences verbales, les violences psychologiques ou morales, les violences institutionnelles ou symboliques, les violences physiques.

Ayant commencé à relever les différentes données dès le mois de septembre, je n'avais pas pris conscience que la violence institutionnelle (ou symbolique) existait. C'est grâce à mes différentes recherches et plus spécifiquement aux chercheurs P. BOURDIEUX, P. VIVET, et T. TOMKIEWICZ qu'il m'a été possible de relever durant les mois suivant ce type de violence. Voilà pourquoi cette violence symbolique ne figure pas dans mon tableau de catégorisation des actes.

³² Atelier « Gestion autonome des conflits » - « Apprendre à gérer des conflits de manière autonome » Sylvain Connac 2009

II.2.1.2. Catégorisation des actes

Ce tableau répertorie l'ensemble des conflits et violences observés durant les trois premiers mois de l'année. J'ai également ajouté les cases « réglé par un adulte » tout comme dans mon premier tableau pour les mêmes raisons que celles citées précédemment.

Tableau « catégorisation des différents actes rencontrés avant la mise en place du dispositif »

Date	Récréation Du Matin	Réglé Par Un Adulte	Récréation De L'après-midi	Réglé Par Un Adulte
C : Conflits P : Violence Physique V : Violence Verbale M : Violence Morale				
SEPTEMBRE				
Jeudi 5	/	/	C	1
Vendredi 6	C	1	M P V	3
Jeudi 12	C	/	/	/
Vendredi 13	C	/	V P	2
Jeudi 19	M	1	V C	2
Vendredi 20	C V	1	C V V M	4
Jeudi 26	C C	2	C C V	3
Vendredi 27	M C	1	P R V	3
OCTOBRE				
Jeudi 3	/	/	V C	1
Vendredi 4	C C	2	V P M C	4
Jeudi 10	V	1	C	/
Vendredi 11	M V C	2	C P V	2
Jeudi 17	M V C	3	M P C C	3
Vendredi 18	V C C	1	C P V M	3
NOVEMBRE				
Jeudi 7	C V P	3	C	/
Vendredi 8	C C M	2	C C	/
Jeudi 14	C M	1	P	1
Vendredi 15	V C C	2	M	1
Jeudi 21	/	/	M C	1
Vendredi 22	V	/	P V M	3
Jeudi 28	/	/	M	1
Vendredi 29	C C	1	P P V	3
Total trimestriel : Conflits : 37 / 85 Violence verbale : 20 / 85 Violence physique : 13 / 85 Violence morale : 15 / 85				

Comme indiqué sur le tableau, 85 actes ont été relevés au total sur une durée de 3 mois. Un total de 54 cas ont été relevés pour les onze vendredis contre 31 cas pour les onze jeudis de l'expérience. Ce qui signifie que la journée du vendredi est une journée où les cas de conflits et de violence sont plus nombreux. De plus, la part de conflits entre le matin et l'après-midi n'est pas partagée à parts égales. En effet, 58,8 % des cas sont survenus l'après-midi contre 41,1 % le matin. Grâce à cette observation, nous pouvons établir le constat suivant : les conflits arrivent en première position avec 43,52 %, suivis par les violences verbales avec 23,52 %, les violences morales (ou psychologiques) se retrouvent en troisième position avec 17,64% des cas. Pour finir, les violences physiques ont été représentées avec 15,29% de cas.

- Concernant les conflits :

Nous pouvons observer sur le relevé que les conflits sont majoritairement présents, 37 cas ont été répertoriés sur les 85 cas trimestriels. Ils apparaissent quotidiennement et sont présents à part égale entre la matinée et l'après-midi. La gestion des conflits par l'adulte n'est pas totale. Dans certains cas, les élèves trouvent un terrain d'entente. Le nombre de conflits sur les trois mois reste constant avec un rapport de 42,8 % sur le mois de septembre, 44,8% pour le mois d'octobre et 42,8% sur le mois de novembre. Une augmentation s'est tout de même faite entre le mois de septembre et le mois d'octobre considérant que celui-ci n'a pu être observé que sur trois semaines dû aux vacances scolaires. Cette hausse est finalement redescendue à son point de départ sur le troisième mois d'observation.

- **Concernant les violences verbales :**

Vingt cas de violences verbales ont été répertoriés sur les 85 cas au total, ce qui représente 23,52%. Pour le mois de septembre, nous pouvons observer que les violences verbales se faisaient majoritairement durant l'après-midi. Cependant, pour les deux mois suivants, les cas de violences verbales ont été observés sur les deux plages horaires de l'étude menée. Néanmoins, nous avons pu observer une baisse du pourcentage de violences verbales sur les trois mois. Passant de huit à cinq actes de violences répertoriés.

- **Concernant les violences morales :**

Les violences morales ont été identifiées à 15 reprises. Ce qui représente un total de 17,64% des 85 cas relevés. Le premier cas de violence morale a été identifié lors de la première semaine de rentrée. Nous constatons une répartition égale entre le nombre d'actes de violence effectués le matin et l'après-midi (Exemple sur le mois de septembre : 2 cas relevés le matin contre deux cas l'après-midi). La violence morale est moins présente en comparaison avec les conflits et les violences verbales, mais reste supérieure aux violences physiques. Les violences morales ont été en augmentation sur les trois mois d'observation. Quatre cas de violences ont été répertoriés au mois de décembre, contre cinq pour le mois d'octobre et six sur le mois de novembre.

- **Concernant les violences physiques :**

Les violences physiques ont été comptabilisées 13 fois durant cette évaluation diagnostique. Tout comme les violences verbales, nous observons que ces actes de violences physiques ont eu lieu, pour la plus part durant l'après-midi. Un seul cas de ce type a été relevé durant la matinée du jeudi 7 novembre. Durant le mois de septembre, quatre des actes étaient répertoriés comme des actes de violences physiques (gifle, coup de pied, coup de poing, etc). Durant le mois d'octobre, composé de 3 semaines, quatre cas ont également été comptabilisés, et cinq lors du mois de novembre. Nous pouvons donc constater que la violence physique a augmenté sur les trois mois d'observation.

En faisant ce constat, il m'a paru important de m'informer au mieux auprès d'enseignants-chercheurs afin de trouver une approche qui permettrait d'améliorer le climat scolaire dans ma classe. Je souhaitais aussi aider mes élèves sur l'autonomie dans la gestion de conflit. Le passage en 6^{ème} arrivant à grands pas, il m'a semblé important qu'ils aient des bases solides dans la communication non-violente et qu'ils sachent ainsi devenir plus autonomes.

II.2.2. Analyse de ma pratique professionnelle

Consciente que la gestion des conflits prenait de plus en plus de place dans la classe, j'ai décidé de commencer ce dispositif dès le début du mois d'octobre en m'aidant de la séquence disponible sur le site d'EMC Partageons. Cette séquence était composée de deux séances : la séance 1 était fondée sur un travail des émotions et de l'empathie chez les élèves. La séance 2 était dédiée à l'apprentissage des messages clairs dans une classe. Lors de ma **première séance**, je me suis rendu compte que je m'étais lancée trop vite dans ce projet sans avoir analysé en amont la manière dont j'allais mettre en place cet outil dans ma classe.

Je n'avais, en ce début de ma carrière professionnelle, pas encore compris qu'il était essentiel pour un enseignant d'adapter les contenus au niveau de sa classe.

Il s'avère que la charge de travail lors d'une première année d'enseignement est colossale. Je pense que cette charge de travail est aussi l'une des raisons pour laquelle je n'ai pas pris le temps d'analyser en amont le dispositif que je souhaitais mettre en place avec mes élèves. De plus, à ce stade de l'année, je n'avais pas encore fait toutes mes recherches et lectures sur cette méthode qui allait impliquer une réelle réflexion de mise en œuvre et un réel temps de formation pour chacun (élèves et enseignant). Comme l'explique S. CONNAC³³, il est primordial pour les élèves et les enseignants d'avoir un temps conséquent de formation aux messages clairs afin que chacun puisse s'approprier correctement cette méthode.

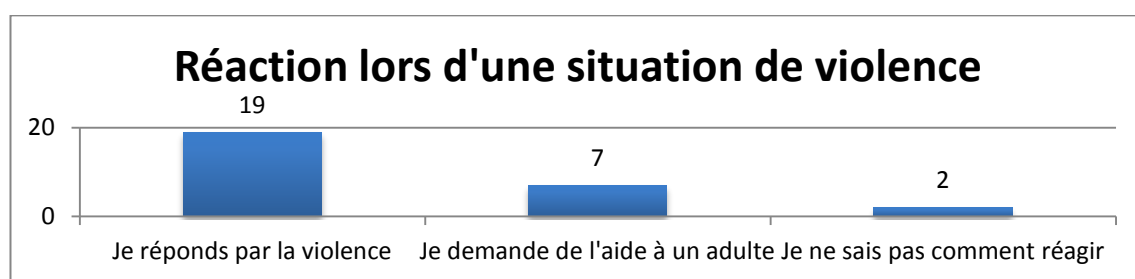
Lors de cette première séance, j'ai pris conscience que certains pré-requis n'étaient pas encore acquis par les élèves. Ils ne faisaient pas la distinction entre conflit et violence, il m'était donc impossible de suivre « à la lettre » la séquence d'Emc partageons qui n'abordait pas cette distinction. De plus, selon mon expérience menée sur cette classe, cette séquence proposait une entrée trop rapide dans le dispositif pour mes élèves. Il était important qu'une certaine confiance puisse être installée avec chacun avant de se mettre en scène dans un message clair devant la classe. J'ai donc pris du recul sur cette première approche afin de proposer à mes élèves une réelle formation sur la résolution autonome des conflits en se formant aux messages clairs.

En me renseignant auprès du CAAEE (centre d'Académie d'Aide aux École et aux Établissements), j'ai réussi à obtenir un dispositif disponible en ligne nommé « Atelier : gestion autonome des conflits – apprendre à gérer ces conflits de manière autonome ». Ce dispositif a été supervisé par S. CONNAC,

³³ CONNAC, S. (2004). « La formation d'enfants médiateurs, l'exercice de la non-violence au service de la coopération à l'école. » Hérault : Institut coopératif de l'école moderne Éditeur.

M. RONGIER et L. LESEUR et inspiré du livre « formation des médiateurs de cour de l'école élémentaire » d'Antoine Balard. Ces différents chercheurs proposent un guide très complet de formation dans la gestion des conflits.

Afin de ne pas réitérer ma première erreur, j'ai pris le temps de lire et d'analyser ce document pour l'adapter à ma classe. Dans ma première séance (d'EMC partageons) les élèves ont observé différentes illustrations de conflits et ont essayé d'expliquer ce qu'ils ressentiraient et comment ils réagiraient à la place du personnage concerné. Cette séance a été très intéressante et les élèves ont beaucoup échangé sur leurs différents points de vue. En relevant les différentes réactions, j'ai constaté que la réponse par la violence était majoritairement choisie par les élèves. Cet « abus de pouvoir » défini par OLWEUS D³⁴, relevait pour certains élèves de la « norme ».



Recueil des représentations initiales chez les 28 élèves de cm2. Octobre 2019

Toutefois, toutes les illustrations de Bruno Mallet proposaient deux types de situations : les situations conflictuelles et les situations de violences. Les élèves ne distinguaient pas, pour la plupart, la différence entre conflit et violence. C'est pourquoi j'ai décidé de compléter cette première séance en utilisant une partie de la séance 1 du dispositif « gestion autonome des conflits » de S. CONNAC.

Cette séance proposait aux élèves d'illustrer des situations de conflits et/ou de violence qu'ils ont pu vivre, entendre ou voir pour les aider à définir les situations de conflits et de violence.

Grâce à leurs illustrations affichées anonymement au tableau, j'ai demandé aux élèves de construire une « échelle » de gravité. Ils ont longuement échangé et ont ainsi déterminé, « qu'un conflit relevait du désaccord et que la violence était une action pour se montrer le plus fort ». Afin que ces deux définitions soient claires pour tous, les élèves les ont recherchées dans le dictionnaire et les ont recopiées dans leur cahier pour en garder une trace écrite. Celle-ci a servi de conclusion de notre première séance. Afin de rendre ce dispositif pluridisciplinaire, cette recherche de définition s'est faite lors d'un cours de vocabulaire sur l'utilisation du dictionnaire.

³⁴ OLWEUS, D. (1999). « Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions ». Paris : ESF éditeur.

En combinant de manière réfléchie deux dispositifs différents, j'ai constaté une implication importante des élèves. La **séance 2** abordait les réactions types face à la violence. Ayant conscience que le regard des autres est encore plus présent en CM2, j'ai décidé de faire jouer des saynètes de situation aux élèves. En prenant des voix, des postures et des attitudes différentes, les élèves étaient acteurs de théâtre et ne jouaient plus leurs propres émotions. Chaque élève pouvait ainsi jouer sans avoir peur du jugement de l'autre. Je me suis également mise en scène à plusieurs reprises afin que les élèves se sentent à l'aise et s'expriment ainsi plus facilement. Nous avons déjà travaillé en amont sur le théâtre dans la classe. En effet, les élèves présenteront en fin d'année une représentation de la comédie musicale Notre-Dame de Paris.

Lors de cette deuxième séance, les élèves prenaient plaisir à imiter dans d'une situation de violence inventée, les «3 réactions typiques» : se laisser faire, prendre la fuite ou répondre par la violence.³⁵ Les jeux d'acteurs étaient parfois très impressionnants donnant lieu à des applaudissements des camarades. Toutefois, cette séance a été assez particulière : en tant qu'enseignante, je me suis retrouvée dans une position parfois délicate où mes dires entraient en désaccord avec l'éducation reçue à la maison. « *Tu frappes toujours la première ma fille* » ; « *T'es pas un bonhomme si c'est pas toi qui tapes le premier* » ; « *il n'y a que les faibles qui pleurent*³⁶ » étaient des phrases courantes pour mes élèves, souvent entendues hors des murs de l'école. Dans certaines familles, le ou la plus grand(e) représente « l'alpha » et ne doit pas montrer ses émotions sous peine de « *passer pour un faible*² ». Voilà pourquoi il est important de travailler en coéducation avec la famille afin que les discours sur ce point soient similaires et que la violence ne soit plus considérée comme « normale » pour certains élèves.

La **séance 3** qui avait pour objectif de former à la médiation était très liée à cette deuxième séance. En revenant sur les explications précédentes, les élèves ont compris que fuir, se laisser faire ou répondre par la violence ne résolvait pas le conflit et qu'au contraire, ces trois réactions primitives pouvaient mener à des réactions violentes.³⁷ Les élèves ont alors proposé de faire intervenir « quelqu'un » en cas de problème. En faisant appel à une tierce personne, celle-ci pouvait alors négocier avec les deux individus afin d'éviter le conflit. Après avoir expliqué les tenants et aboutissants du rôle de médiateur, les élèves se sont entraînés en réutilisant la forme théâtrale, très appréciée des séances précédentes. D. JASMIN a également utilisé la théâtralisation dans sa classe, en plus d'utiliser le conseil des élèves. Je n'ai malheureusement pas eu le temps de mettre en place ce système de conseil dans ma classe au cours de l'année par manque de temps.

³⁵ Olweus D, (1978) "Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys". Washington, DC: Hemisphere

³⁶ Propos recueillis lors de la séance avec mes élèves de CM2

³⁷ Ugo Palheta, (2015) « Violence symbolique et résistances populaires : Retour sur les fondamentaux théoriques d'une recherche ».

Lors de la **séance 4**, les élèves ont appris à mettre en œuvre un message clair. L'étape 3 de ce dispositif consiste à mettre en mot ses émotions. Cette expression des émotions a été très difficile pour certains. Venir devant la classe, exprimer ses peines, ses remords ou bien même ses torts est un exercice très difficile. Pour mettre en mot son ressenti, il est important de le comprendre, de l'accepter et d'oser le dire à la personne concernée sans se laisser pour autant submerger par le flot d'émotions³⁸. Cette prise de distance des émotions a été plus ou moins longue en fonction des élèves. Pour d'autres, cette expression était un réel soulagement et permettait de ne plus « *garder sur le cœur les problèmes qu'on a* » comme l'a si facilement expliqué un élève à l'ensemble de la classe.

Pour permettre aux élèves d'être en confiance, il a fallu prôner la bienveillance dans la classe, et encore plus lors des séances d'EMC. Les moqueries n'étaient pas les bienvenues et les élèves l'ont très vite compris. Les premières esquisses de sourires ont vite fait place aux regards intéressés et au silence dans la classe pendant qu'un message clair était en cours. La séance 4 s'est faite en deux parties, la première partie visait l'apprentissage de la technique des messages clairs devant la classe, la seconde partie de séance (faite grâce au lien d'un élève) visait une acquisition de la technique de manière autonome.

Avec du recul sur cette expérience, je pense qu'il aurait été plus concret pour les élèves d'avoir deux séances bien distinctes afin qu'ils acquièrent au mieux la technique avant d'aborder l'autonomie. Pour autant, les élèves ont vite compris l'intérêt de s'exprimer lors d'un conflit et se sont vite « pris au jeu » du message clair devant la classe. Cet engouement pour la méthode a été tellement grand, que les élèves demandaient à chaque petit événement contrariant un moment pour faire un message clair devant la classe.

Il m'a alors paru essentiel de mettre en place une **cinquième séance** dédiée entièrement à l'attitude à choisir face à un problème. Je me suis alors totalement détachée du dispositif utilisé jusque-là. J'ai utilisé la banque de données que j'avais relevée depuis le mois d'octobre afin d'être au plus proche du vécu des élèves. Je répertoriais tous les problèmes rencontrés dans la classe, du plus futile « *il a fait tomber mon stylo* », au plus important « *elle m'a frappée* ». J'ai alors distribuée aux élèves une liste contenant différentes situations problématique qu'ils ont dû classer en groupe sur une affiche divisée en 3 colonnes « Je ne fais rien », « je fais un message clair », « je vais voir un adulte ». Ce tri a suscité le débat au sein des groupes. En analysant mon choix de séance, la situation de tri était très intéressante et vraiment parlante pour les élèves. Cependant, elle aurait été encore plus pertinente s'il avait été fait individuellement. En voulant promouvoir le travail de groupe dans cette activité, il m'a été impossible de savoir quel élève avait compris ou non, quelle réaction était la plus appropriée à chaque situation. J'ai donc décidé qu'une

³⁸ Marie Madeleine Bertucci (2006)– «Violences verbales – violences à l'école : Le rôle de la verbalisation des émotions»

partie de cette séance se retrouverait dans l'évaluation finale. A posteriori, j'aurai pu proposer une nouvelle activité de tri autonome pour que les élèves puissent s'entraîner en amont pour l'évaluation.

Je prends également conscience qu'il aurait été préférable de couper ma **séance six** en deux séances distinctes. J'ai regroupé dans une séance : l'entraînement aux messages clairs ainsi que la découverte des messages clairs positifs. Cette séance avait des objectifs trop nombreux. Avec le recul, il aurait été plus judicieux de proposer dans un premier temps la découverte des messages clairs positifs, puis dans un second temps une dernière séance pour s'entraîner aux deux types de types de messages clairs. Toutefois, les élèves ont adoré mettre en lumière les actions positives de chacun. Une élève m'a remerciée pour la mise en place de ce dispositif. Elle m'a dit se sentir après coup moins stressée et plus confiante dans la classe.

La **séance 7** représentait la dernière séance de tout le dispositif mis en place jusqu'alors. Cette séance m'a permis d'évaluer l'ensemble de ce projet en proposant une évaluation écrite à mes élèves. J'ai essayé d'y réunir l'ensemble des compétences que nous avons travaillées jusqu'alors en évaluant : la mise en place du dispositif, l'intérêt des élèves pour les messages clairs, l'évolution dans les réactions face aux conflits et violences, en passant par la gestion des émotions ou encore par l'autonomie dans la gestion des conflits. Cette évaluation s'est faite à l'écrit, il m'était impossible d'évaluer les élèves à l'oral pour des raisons de confidentialité. Je pense que cette méthode d'évaluation m'a permis de récolter un ensemble de réponses honnêtes qui me seront très utiles à confronter avec les premiers résultats de ma recherche. Pour évaluer l'évolution de réaction des élèves dans une situation de conflit et/ou de violence, j'ai décidé d'utiliser une partie de la séance 1 d'EMC partageons. Pour rappel, cette séance avait pour objectif de faire émerger les représentations initiales des élèves en leur demandant comment ils auraient réagi à la place du personnage illustré par Bruno Mallet. Afin de ne pas redistribuer le même support, j'ai pris la décision de décrire les illustrations dans l'évaluation. Ainsi, je pouvais observer l'évolution des réactions de mes élèves lors d'une situation conflictuelle ou violente. Dans l'ensemble, le dispositif des messages clairs a été très bien accueilli par les élèves. Seuls quelques-uns n'y trouvaient pas encore d'intérêt, n'ayant pas rencontré de situation dans laquelle utiliser ce dispositif.

Néanmoins, l'une des difficultés qui m'a souvent été remontée par les élèves était la déception qu'ils avaient éprouvée en ne pouvant pas utiliser les messages clairs avec les autres élèves de l'école. En effet, le dispositif n'avait pas été pas étendu à toute l'école, mais uniquement à ma classe. Les élèves ne pouvaient donc pas transférer les différentes compétences acquises pour régler un conflit avec les autres élèves de l'école. Plusieurs projets annuels ayant déjà été planifiés dans l'école, je n'ai pas osé proposer à mes collègues de mettre en place ce dispositif pour ne pas ajouter de travail à chacune. Toutefois, Mme Boujenane, enseignante expérimentée de CM1-CM2, s'est intéressée à ce

dispositif après avoir observé un message clair pendant un des services de surveillance de récréation. Nous avons longuement échangé sur le sujet, je lui ai donc proposé de faire intervenir certains de mes élèves pour qu'ils puissent expliquer à leurs camarades l'utilité et la finalité des messages clairs. Les élèves ont été très heureux d'être des ambassadeurs auprès de leurs camarades. En retour, le double niveau est venu faire une présentation de la lutte contre le harcèlement qu'ils menaient depuis le début d'année.

III. Résultats d'expérimentation

Afin d'observer les différentes répercussions de la mise en place de ce dispositif, j'établirai dans un premier temps une vérification des hypothèses émises lors du mois de septembre, je mettrai en lumière dans une seconde partie les apports des messages clairs dans ma classe de CM2 enfin, j'aborderai les limites de ce dispositif.

III.1. Vérification des hypothèses

III.1.1. Observations menées durant 3 mois

Date	Récréation du matin	Réglé par un adulte	Récréation de l'après midi	Réglé par un adulte
C : Conflit	P : Violence Physique	V : violence verbale	M : Violence morale	
Décembre				
Jeudi 5	/		/	
Vendredi 6	V	1	M C	1
Jeudi 12	/		C	
Vendredi 13	C		C V	1
Jeudi 19	C M	1	C P	1
Vendredi 20	C V	1	C	
Janvier				
Jeudi 9	V		C	
Vendredi 10	M	1	C V	1
Jeudi 16	/		P	1
Vendredi 17	C		C M	1
Jeudi 23	/		C	
Vendredi 24	V	1	C P	1
Jeudi 30	/		C C	
Vendredi 31	C		C V	
Février				
Jeudi 6	C M	1	M C	1
Vendredi 7	V	1	P	1
Jeudi 27	/		V	
Vendredi 28	C		C	
Mars				
Jeudi 5	/		P	1
Vendredi 6	V		C	
Jeudi 12	/		V	1
Vendredi 13	M	1	C	
Total sur 11 semaines				
Conflits : 23 / 46				
Violence verbale : 11 / 46				
Violence morales : 7 / 46				
Violence physique : 5 / 46				
Réglé par un adulte : 19 / 46				

Voici les différents résultats observés sur onze semaines (même durée que mon observation initiale) après la mise en place du dispositif. Nous pouvons remarquer dans un premier temps une nette diminution du nombre de cas total. Les premières observations menées aboutissaient à 85 actes de conflits et violences confondues contre 46 actes après la mise en place du dispositif soit une baisse de

54 %. En plus de cette baisse radicale, nous pouvons observer que l'action des messages clairs a influé sur différents points tels que : le pourcentage des différents actes et le nombre d'interventions faites par un adulte.

Les pourcentages suivants ont été construits à partir du nombre total de conflits observés sur les trois premiers mois de notre expérimentation. Concernant les conflits, leurs taux sont passés de 43% à 27%, soit une baisse de 14 cas. Ces résultats nous permettent de **valider notre première hypothèse Diminuer le nombre de conflits dans la classe**. Les violences verbales ont aussi diminué passant de 23% à 12%, tout comme les violences morales passant de 17% à 8%. Pour finir, les violences physiques sont passées de 15% à 5% devant des cas « rares » durant ces trois mois.

Les répercussions sur la gestion autonome des conflits sont également très intéressantes. Pour rappel, 65 actes sur 85 avaient été résolus par un adulte lors de notre première observation. Suite à la mise en place du dispositif et au renforcement « des médiateurs de conflits » dans la classe, seul 19 cas ont été réglés par un adulte. Ce qui signifie que les élèves ont été en capacité de régler 27 actes au total. Nous rappelons que tous les actes de violences (physiques et morales) ont été obligatoirement réglés par un adulte. Concernant les cas de violence verbale, les élèves pouvaient utiliser le message clair en ayant la présence d'un adulte (qui intervenait en fonction de la situation). Grâce à ces différentes données, je peux valider **ma quatrième hypothèse relative à l'autonomie : Les élèves réussiront à régler de manière autonome (sans adulte) leurs conflits**. Les résultats recensés proviennent des observations menées durant 3 mois après la mise en place des messages clairs cependant, certaines données ont été relevées directement par des questionnaires individuels et anonymes distribués au début et à la fin de notre expérience.

III.1.2. Le ressenti des élèves

A la fin de notre première séance, j'ai demandé aux élèves de répondre à un questionnaire (annexe 15) de manière totalement anonyme. Il était important que ce questionnaire soit anonyme afin que chacun puisse se sentir libre de répondre sans être jugé. Il avait pour objectif de faire émaner le ressenti personnel de chacun. J'y ai posé des questions relatives à la violence (sur les illustrations vues pendant la séance), des questions sur le climat de classe, sur l'autonomie dans la gestion de conflits ainsi que sur la gestion des émotions lors d'un conflit. En récupérant les différentes données, j'ai fait les constats suivants :

- **Concernant les violences :** A la question fondée sur les illustrations de Bruno Mallet « Comment aurais-tu réagi à la place du personnage ? » 14 élèves avaient répondu par la violence contre 14 qui en parleraient à un adulte. Soit un ratio de 50 % « favorable » à la réponse par la violence.

- **Concernant le climat scolaire :** A la question « Que penses-tu du climat de la classe ? » 10 élèves considéraient le climat scolaire plutôt bon, contre 12 élèves qui décrétaient le climat scolaire moyen. 6 élèves ont répondu « Je ne sais pas » à la question.
- **Concernant la gestion des émotions :** A la question suivante : « Comment trouves-tu que tu gères tes émotions lors d'un conflit ? » 7 élèves ont répondu « je n'ai pas de problème particulier avec mes émotions », 11 ont répondu « elles sont parfois trop présentes et j'ai tendance à ressentir des émotions très fortes pendant et après un conflit » et 10 ont répondu « je ne sais pas ».
- **Concernant l'autonomie dans la gestion des conflits :** A la question suivante : « Penses-tu être capable de gérer seul un conflit avec un camarade », 9 ont répondu « je m'en sens capable », 11 ont répondu « non », et 8 élèves ont répondu « je ne sais pas ».

Avant l'évaluation finale, j'ai proposé à mes élèves de repasser ce questionnaire anonyme en prenant en compte tout ce que nous avons fait durant les derniers mois sur la gestion des conflits. Les élèves ont été assez surpris de repasser le même questionnaire, mais ont été très satisfaits de voir l'évolution générale de la classe depuis septembre. J'ai tenu à leur montrer leurs progrès et à exprimer ma fierté concernant leurs avancées à tous. Après la mise en place du dispositif des messages clairs, les réponses obtenues dans le questionnaire étaient différentes.

Seuls 2 élèves ont répondu qu'ils réagiraient par la violence contre 14 en début d'année, 25 élèves ont répondu qu'ils ne réagiraient pas ainsi et en parleraient directement à un adulte, et 1 élève n'a pas su répondre à la question.

Pour le climat de classe, 19 élèves considèrent que celui-ci est meilleur (contre 10 en septembre), 6 élèves n'ont pas remarqué de différence et 3 n'ont pas su se prononcer sur la question. Ces relevés m'ont permis de constater une réelle amélioration concernant le climat de classe pour les élèves. Consciente que le climat scolaire fait référence aux différents partenaires de l'école (élèves, parents, enseignants, AVS), il m'a paru intéressant de prendre plusieurs avis concernant l'évolution du climat de classe. La première personne que j'ai sollicitée a été mon binôme, qui en plus d'être la titulaire de la classe est la Directrice de l'école. Madame Leduc a constaté un meilleur rapport entre élèves, une baisse du nombre de conflits, ainsi qu'une « qualité de vie » au sein de la classe plus grande. Notre AVS, Madame Lefebvre a également constaté un meilleur climat et une plus grande facilité d'expression chez les élèves lors d'un conflit. J'ai également eu l'appui et l'encouragement de certains parents d'élèves qui se sont montrés très intéressés par le dispositif et ont exprimé leur gratitude en expliquant qu'ils avaient remarqué un « état d'esprit » plus serein ou encore un état de stress moins élevé qu'à l'accoutumé chez leurs enfants. Partant de ces différentes constatations, je pense pouvoir affirmer que mon **hypothèse n°2 sur le climat de classe** s'est révélée pertinente.

La question relative aux émotions (la partie la plus difficile pour les élèves) a également évolué. 16 élèves considèrent la gestion de leurs émotions plus facile (contre 7 en septembre), 6 rencontrent encore aujourd'hui des difficultés et 5 n'ont pas réussi à répondre à la question. Ce qui signifie que 9 élèves au total ont réussi à prendre plus de distance face à leurs émotions parfois trop envahissantes depuis la mise en place de ce dispositif. Ces différentes données nous permettent de valider qu'en partie ma **3^{ème} hypothèse : Permettre aux élèves une meilleure gestion des émotions.** En effet, cette hypothèse ne s'est pas relevée exacte pour l'ensemble de la population de la classe

Enfin, l'autonomie a été le résultat le plus marquant selon les différents relevés. Avant le dispositif, 9 élèves se sentaient capables de gérer de manière autonome un conflit. Après la mise en place du dispositif 27 élèves sur 28 se sont dit capable de gérer (grâce aux messages clairs) leurs conflits sans l'aide d'un adulte, soit 99% des élèves de la classe. Notons tout de même que 7 élèves s'en sentent capable avec une possibilité d'accompagnement par un médiateur. Cette progression impressionnante chez les élèves me permet de clôturer l'ensemble de mes différentes hypothèses.

III.2. Les apports du dispositif

Comme nous l'avons vu précédemment, les apports des messages clairs ont été multiples. L'une des premières réussites a été le nombre de cas de conflits en baisse dans la classe et dans la cour de récréation. Cette réduction a directement impacté le climat de classe. Les élèves étaient plus attentifs et restaient focalisés sur le travail plus longtemps. Nous avons également remarqué que les élèves semblaient moins stressés et plus ouverts au dialogue qu'à l'accoutumé. De plus, nous avons constaté (mon binôme et moi-même), une mise au travail plus rapide lors du retour de récréation ainsi qu'un meilleur rapport entre les élèves et les enseignantes. Tous ces facteurs ont conduit à un climat de classe plus serein et plus propice aux apprentissages.

Le deuxième apport de ce dispositif a été le développement de l'autonomie dans la gestion des conflits. Les élèves avaient progressivement perdu le réflexe permanent d'appeler la maîtresse au moindre désaccord qu'ils rencontraient. Ils avaient pris conscience, avec plusieurs mois de travail, qu'ils étaient tous capables de résoudre un grand nombre de désaccords grâce à la parole. Nous avons fait comprendre aux élèves que nous serions toujours présentes pour les aider en cas de besoin, mais nous avons surtout réussi à leur dire qu'ils étaient tous capables d'y arriver et que nous leur faisons confiance en leurs donnant cette responsabilité. Plus nous laissons les élèves agir en autonomie, plus ils avaient conscience que nous leur faisons confiance. C'est ainsi qu'une meilleure relation s'est installée entre les élèves et les enseignants.

Le troisième apport a été le développement du vocabulaire des émotions chez les élèves, grâce aux recherches menées durant l'année. Les élèves ont réussi progressivement à employer un vocabulaire

plus riche que nous avons répertorié dans le cahier d'enseignement moral et civique. Nous avons réussi à créer une « banque des émotions » qui a été utilisée tout au long de l'année pour les messages clairs. Cette banque d'émotion a été réalisée pour aider les élèves à « mettre des mots sur leurs maux » afin qu'ils puissent expliquer ce qu'ils ressentent lors d'un message clairs, mais aussi de les aider personnellement dans leurs gestions des émotions.

Le quatrième apport a été une meilleure gestion des émotions. Les élèves qui avaient de grosses difficultés en début d'année à gérer leurs émotions ont pu observer de réels progrès tout au long de l'année. Pour certain, cette distanciation face aux émotions reste encore difficile, mais les élèves se sentent moins stressés pour aborder le sujet avec leurs pairs et/ou les enseignantes de la classe. En plus d'une meilleure gestion des émotions, les élèves ont compris qu'il était important de bien choisir les mots que l'on peut employer au risque de blesser la personne à qui on les adresse. J'ai pris le temps d'examiner avec les élèves la célèbre phrase d'Edmond Wells³⁹ : « Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je crois dire [...] il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à communiquer, mais essayons quand même ». Les élèves ont vraiment apprécié cette citation et ont conclu que la communication était un exercice difficile et qu'il était donc primordial de bien mesurer ses mots pour réussir à se faire comprendre et pour ne pas blesser l'autre en vain.

III.3. Les limites du dispositif

Bien que les messages clairs aient permis en partie une diminution des cas de violences ainsi qu'une certaine autonomie dans la gestion des conflits, il est important d'aborder les différentes limites que nous avons rencontrées tout au long de ce projet.

1. L'amusement

En proposant aux élèves de commencer la technique des messages clairs face à un public (la classe), il a été plus délicat par la suite de les faire passer seuls. Les élèves avaient pris goût à cette démonstration en public et ont commencé à trouver de plus en plus de raisons pour faire un message clair devant la classe. En profitant ainsi par la même occasion de retarder le commencement du cours. Il m'a fallu quelque temps avant de comprendre cette ruse bien menée par certains élèves de la classe. Il m'a été alors primordial d'instaurer un créneau horaire concernant la gestion des conflits afin d'établir un cadre pour les élèves. J'ai donc pris la décision d'instaurer 15 min par jour pour la gestion des conflits. Ce moment, symbolisé par une poignée de mains (annexe 16) était mis en avant dans le programme du jour. J'accordais les 15 min aux élèves après l'heure du repas ou en fin de journée.

³⁹ Edmond Wells – Encyclopédie du savoir relatif et absolu

En établissant un « instant T » dans la journée, les élèves ont appris à réguler et à prendre de la distance face à leurs émotions. Consciente que cet exercice pouvait parfois être très difficile pour certains, les élèves pouvaient avoir l'autorisation exceptionnelle de faire un message clair hors du temps réservé afin d'être plus disponible dans l'activité que nous menions.

Suite à la mise en place de ce temps délimité, le nombre de messages clairs a réduit progressivement. Les élèves ayant un réel besoin de faire un message clair ont régulé d'eux-mêmes le nombre de passages en expliquant aux autres que c'était « pour de vrai » et qu'ils en avaient « vraiment besoin ». L'amusement s'est alors progressivement retiré pour faire place à des situations réelles.

Après la découverte des messages clairs en « solitaire », (sans l'intervention ou la présence d'un adulte) nous avons convenu d'un signe avec les élèves (pouce en bas). Ce signe permettait à l'élève de me demander (sans se faire remarquer par les autres élèves de la classe) de sortir dans le couloir pour régler un conflit avec un camarade. Étant garante de la sécurité des élèves, ils devaient se positionner devant la porte afin que je puisse toujours les observer. Une certaine confiance et une connaissance de ses élèves sont nécessaires afin de reconnaître un élève submergé par ses émotions et ainsi permettre cette sortie exceptionnelle du cours. Cette confiance entre l'enseignant et l'élève est pour moi très importante, et permet aux élèves de venir se confier plus facilement et d'être ainsi plus à l'aise en classe.

2. La contestation

La deuxième limite que nous avons rencontrés a été l'impossibilité pour un élève de se « défendre » face à ce dispositif. Il m'a été parfois délicat d'expliquer que le « receveur » du message ne pouvait pas exprimer son ressenti sur la situation. En effet, l'élève qui le reçoit doit être en position d'écoute et ne peut malheureusement pas contester les faits. L'unique moyen est l'appel à une tierce personne (médiateur ou adulte) ce qui ne favorisait pas le dialogue et les échanges entre les élèves. Certains élèves ont été parfois frustrés de cette impossibilité à expliquer ce qu'ils avaient (eux aussi) ressenti.

Afin de pallier ce manque, j'ai proposé de faire un « message clair retour » pour exprimer calmement ses griefs. En cas d'incompréhension, les élèves pouvaient toujours recourir au médiateur.

3. Des difficultés à exprimer ses émotions face à la classe

La troisième et dernière limite rencontrée a été la difficulté pour certains élèves d'exprimer leurs émotions devant la classe. Certains n'avaient aucune difficulté à faire un message clair en privé mais n'étaient absolument pas à l'aise face à l'expression orale devant toute la classe. Les élèves concernés par cette difficulté sont des élèves assez réservés et timides. Dès la mise en place du message clair « privé », ils ont été beaucoup plus à l'aise et ont réussi à régler de manière totalement autonome un conflit ce qui était l'objectif principal de cette recherche.

IV. Conclusion

Ce mémoire de recherche s'est intéressé à la mise en place des messages clairs dans une classe de CM2 dans le but de favoriser l'autonomie dans la gestion des conflits pour améliorer le climat de classe. Rappelons que le climat de classe est un enjeu principal faisant partie de la loi de la Refondation de l'école de 2013. Notre réflexion portait donc sur la problématique suivante : ***Comment les messages clairs peuvent-ils développer l'autonomie dans la gestion des conflits et favoriser ainsi un meilleur climat de classe ?***

Afin de répondre à cette problématique, nous avons mis en place le dispositif des messages clairs établis par S. CONNAC et D. JASMIN afin de permettre aux élèves d'échanger verbalement lors d'un conflit plutôt que passer par des actes de violence. Ce dispositif établi a été dans l'ensemble, une réelle réussite tant dans l'élaboration des séquences que dans les résultats observés. Nous avons réussi, grâce au dispositif, à réduire considérablement le nombre de conflits, d'acte de violence et avons développé par la même occasion l'autonomie des élèves dans la gestion des conflits. Nous avons néanmoins pris conscience que la technique des messages clairs nécessitait deux pré-requis : un apprentissage préalable des différentes étapes du message clair ainsi qu'un apprentissage lexical relatif aux émotions et aux sentiments.

Le dispositif a été établi durant les séances d'enseignement moral et civique, les messages clairs ont d'ailleurs été reconnus par le Ministère de l'Éducation nationale comme une « contribution à l'éducation au jugement et du discernement du futur citoyen, porteur de valeur, respectueux des autres et des normes dans une société démocratique. »⁴⁰ Je pense que le dispositif des messages clairs aurait été encore plus efficace, si l'expérience avait été menée sur la totalité de l'école, en impliquant dès le début d'année les parents lors de la première réunion ainsi que toute la communauté éducative. Ainsi, le dispositif aurait été une référence pour tous dans la gestion des conflits.

Madame HEUSCH, intervenante en allemand dans ma classe, a été impressionnée par la capacité des élèves à résoudre les conflits en utilisant cette technique qu'elle découvrait. Cette enseignante expérimentée m'a alors proposée de réfléchir à un moyen de transférer ce dispositif pour le collège. Étant enseignante en CM2, il m'est recommandé de participer à des dispositifs assurant la continuité pédagogique entre l'école primaire et le collège pour préparer au mieux l'entrée en 6^{ème} des élèves. Voilà pourquoi il me paraît tout à fait pertinent de s'interroger sur la mise en place d'un dispositif de gestion des conflits à travers la communication non-violente dans les classes du 2nd degré.

⁴⁰ Bulletin Officiel d'enseignement moral et civique (2010) Circulaire n° 2010-096 du 07/07/2010 B.O. 29 du 22/07/2010

Bibliographie

Ouvrages :

- BOURDIEU, P. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, ouvrage sociologique coécrit par PASSERON, J-C. Paris : Les Editions de Minuit.
- CONNAC, S. (2004). *La formation d'enfants médiateurs, l'exercice de la non-violence au service de la coopération à l'école*. Hérault : Institut coopératif de l'école moderne Éditeur.
- CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- CONNAC, S. (2018). *Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6ème*. – Paris : Adrese/Cirnef Éditeur.
- DEBARBIEUX, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF Éditeur.
- HIRIGOYEN, M-F. (1998). *Le harcèlement moral – La violence perverse du quotidien*. Paris : Syros Éditeur.
- JASMIN, D. (1994). *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal (Canada) : Les Editions de la Chenelière inc.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere editor.
- OLWEUS, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris : ESF éditeur.
- PALHETA, U. (2015). *Violence symbolique et résistances populaires : Retour sur les fondamentaux théoriques d'une recherche Education et socialisation*.

Articles :

- BELLON, J-P., & GARDETTE, B. (2010). Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire. Tirée de *Harcèlement et brimades entre élèves, La face cachée de la violence scolaire*. Paris, Fabert édition. En ligne <https://docplayer.fr/31907-Jean-pierre-bellon-et-bertrand-gardette-le-role-des-pairs-dans-la-constitution-du-harcèlement-scolaire.html>, consulté le 11/10/2019
- BERTUCCI, M-M. (2006). Violences verbales – violences à l'école : Le rôle de la verbalisation des émotions. Dans la revue *Le Français aujourd'hui*, Armand Colin. En ligne <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-4-page-105.htm>, consulté le 12/10/2019

- BRAUDO, S. (2013). Dictionnaire juridique de Serge Braudo, conseiller honoraire à la cours d'appel de Versailles. En ligne <https://www.dictionnaire-juridique.com/serge-braudo.php>
- COHEN, J., et AL. (2012). National School Climate Center. En ligne <https://eric.ed.gov/?id=ED573683>, consulté le 13/10/2019
- CONNAC, S. (2009). Gestion autonome des conflits - Apprendre à gérer des conflits de manière autonome. <https://www.icem34.fr/images/doc/Messageclair/FormationMessageClairCycle3.pdf>, consulté le 13/10/2019
- CONNAC, S. (2012). La pédagogie coopérative. Revue *l'école des parents* n°598. Propos recueillis par C. CATSAROS. En ligne <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2012-5-page-24.htm>, consulté le 13/10/2019
- DEBARBIEUX, E. (2015). Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques. *Educations et Formations* n°88-89. En ligne http://pedagogie-62-medias.ac-lille.fr/eps/sante-amenagements-cours-ecole/bien-etre-ecole-et-climat-scolaire/depp-2015-EF-88-89-climat-scolaire-definitions-effets-politiques-publiques_510628.pdf, consulté le 11/10/2019
- DELAHAYE, J-P. (2013). Agir sur le climat scolaire à l'école primaire. Paris : DEGECEO. En ligne https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf. consulté le 11/10/2019
- MORIN, S. (2013). Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école. *Education*. En ligne <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935327/document> , consulté le 11/10/2019
- MOUVET B., MUNTEN J., & JARDON D. (2000). Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire, *Recherches en éducation*, n°69/99. En ligne <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2013/11/10-15-2013-La-violence-scolaire-de-quoi-parle-t-on.pdf>, consulté le 11/10/2019
- ROUSSEAU, N. (2014). Toute forme de violence est subjective. *Journal La Tribune*. En ligne <https://acteursdeleconomie.latribune.fr/debats/conferences/2014-12-01/toute-forme-de-violence-est-subjective.html>
- TOMKIEWICZ, T., VIVET, P., & COLL. (1991). Aimer mal, châtier bien. *Enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents*, Seuil Edition. En ligne <https://www.seuil.com/ouvrage/aimer-mal-chatier-bien-enquetes-sur-les-violences-dans-des-institutions-pour-enfants-stanislaw-tomkiewicz-dir-/9782020127882>, consulté le 12/10/2019

- VIENNE, P. (2008). *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2e édition, consulté le 12/10/2019
- WERBER, B. (1993). Edmond Wells – *Encyclopédie du savoir relatif et absolu*, consulté le 12/10/2019

Sites et pages web:

- CAIRN. (2005). Portail de revues et ouvrages en sciences humaines et sociales. En ligne, <https://www.cairn.info/>. Consulté le 17/10/2019
- CANOPE (2015). *Le climat scolaire*. En ligne <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html>. Consulté le 5/10/2019
- CANOPE (2019). *Comprendre les repères historiques de l'éducation prioritaire*. En ligne <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>. Consulté le 20/10/2019
- LEGIFRANCE (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. En ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>. Consulté le 11/11/2019
- Organisation Mondiale de la Santé. (non daté). *Violence*. En ligne <https://www.who.int/topics/violence/fr/>. Consulté le 19/03/2020
- VAN HONSTÉ C., (2013) *La violence à l'école : de quoi parle-t-on ?*. Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL. En ligne <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2013/11/10-15-2013-La-violence-scolaire-de-quoi-parle-t-on.pdf>. Consulté le 14/12/2019

Mémoires

- MARIN C. (2015) *Les messages clairs, un outil pour mieux communiquer au sein d'une classe de CM1*. Education.
- PETIT P. (2017) *Les messages clairs: une forme de communication non-violente*. Education.
- FROMY A. (2018) *Les messages clairs, une technique de résolution des "petits" conflits en cycle 2: apports, limites et conditions d'efficacité*. Sciences de l'Homme et Société.
- Hérault C, MALEINGE B, MEN L, PETIT M, (2019) *Les émotions au service d'un climat scolaire positif*. Education.
- GRANIER H, GODIER L, LARMANDE A. (2019) *Favoriser le climat de classe grâce au vivre ensemble*. Education.

Textes législatifs et institutionnels :

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2010). Circulaire n° 2010-096 du 07/07/2010 B.O. 29 du 22/07/2010. En ligne : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/bulletin_officiel_men_29_22-07-10_150070.pdf , consulté le 23/02/2020
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013). Bulletin officiel du 25 juillet 2013 - Référentiel de compétences du professeur des écoles. En ligne https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, consulté le 10/01/2020
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013). Guide : Agir sur le climat scolaire à l'école primaire. En ligne https://www.reseaucanope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_C_LIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf, consulté le 23/02/2020
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. En ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> , consulté le 23/10/2019
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf , consulté le 26/10/2019
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2016). Eduscol : Les messages clairs Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école. consulté le 23/10/2019
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2018). Climat scolaire, la qualité de vie à l'école. En ligne <file:///C:/Users/Charlotte/Downloads/L7FR1-Am%C3%A9liorer-organisation-desrecreations.pdf>, consulté le 23/02/2020
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). Eduscol : « Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance. » En ligne <https://eduscol.education.fr/cid141412/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance.html> , consulté le 26/10/2019

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (non daté). Eduscol. En ligne www.eduscol.education.fr/-Le-harcèlement-entre-élèves, consulté le 4/01/2020
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018). Eduscol : « Programme des enseignements du cycle 3 ». En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf, consulté le 4/01/2020

Annexes

Annexe 1 : Capture d'écran de l'enquête climat scolaire

Annexe 2 : Fiche de préparation – Séance n°1 – Site internet EMC partageons

Annexe 3 : Fiche de préparation – Séance n°2 – Site internet EMC partageons

Annexe 4 : Illustrations de Bruno Mallet disponibles sur le site internet EMC partageons

Annexe 5 : Illustration n°2 – Bruno Mallet

Annexe 6 : Exercice « émotions et gestion des conflits » du dispositif « Aide – Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome »

Annexe 7 : Sommaire du dispositif « Aide- Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome »

Annexe 8 : Ma fiche séquence « Les messages clairs »

Annexe 9 : Production d'élève n° 1

Annexe 10 : Production d'élève n° 2

Annexe 11 : Production d'élève n°3

Annexe 12 : Tableau « Les étapes du message clair » provenant du dispositif « Aide- Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome »

Annexe 13 : Travail de groupe - Tableau « Attitude à développer face à un conflit »

Annexe 14 : Evaluation du dispositif

Annexe 15 : Questionnaire

Annexe 16 : Symbole dans l'emploi du temps pour les messages clairs

Annexe 1 : Capture d'écran de l'enquête climat scolaire

Violences physiques

*** 27. Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous été frappée dans le cadre de vos fonctions ?**

non

oui

* Réponse obligatoire

Questions précédentes

Questions suivantes

Mission ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

DGESCO

Violences verbales ou écrites et menaces

*** 25. Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous été menacée dans cette école ?**

jamais

1 fois

2 ou 3 fois

4 fois et plus

* Réponse obligatoire

Questions précédentes

Questions suivantes

Mission ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

Annexe 2 : Fiche de préparation – Séance n°1 – Site internet EMC partageons



Dispositif inclusif, interactif, collaboratif et formatif en Enseignement Moral et Civique

Période 1

Défi message clair (1/2)

#DéfiMessageClair

Pour participer à la construction de l'autonomie dans le respect des autres comme pour améliorer le climat scolaire, l'équipe EMC, partageons ! propose une réédition du « Défi message clair ». Les élèves se rendront compte de l'importance d'exprimer leurs émotions afin de mieux les réguler dans une situation de petit conflit entre pairs, le support de la parole permettant de se mettre à distance des émotions trop envahissantes, et ainsi de résoudre des problèmes de manière pacifique.

« La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre. » (Programme d'EMC 2018)

Objectifs généraux :

- Identifier et partager des émotions et des sentiments (C2 et C3)
- Être capable d'écoute et d'empathie (C2)
- Manifester le respect des autres dans son langage et dans son attitude (C3)

Objectifs spécifiques :

- Distinguer un "petit conflit" d'autres situations nécessitant l'intervention de l'adulte
- Développer la capacité à recourir à la discussion pour résoudre les petits conflits

Objectifs transversaux :

- En lien avec le lexique : le vocabulaire des émotions et des sentiments
- En lien avec le langage oral :
 - o Respecter des règles organisant des échanges (C2 et C3) ;
 - o Prendre la parole devant les autres : écouter et accepter le point de vue d'autrui (C2 et C3) ;
 - o Formuler un point de vue (C2) / formuler et apprendre à justifier un point de vue (C3)
- En lien avec le langage écrit : élaborer et écrire une phrase en mobilisant et réinvestissant ses connaissances grammaticales / ou : rédiger une phrase en dictée à l'adulte

1. Annonce du plan (5 min)

Thème

« Aujourd'hui, nous allons chercher des solutions efficaces pour résoudre les conflits et les petits problèmes entre les élèves de la classe et de l'école. Savez-vous ce qu'est un conflit ? » [Présenter un élève et compléter éventuellement sa réponse.]

Objectif

« Vous allez apprendre à résoudre des petits conflits à l'école. » [Écrire l'objectif au tableau.]

Critère de réussite

« À la fin de cette séance, il faudra être capable de repérer des situations de petits conflits et expliquer comment on peut les résoudre. »

Plan de séance

Phase individuelle : « Dans un premier temps, vous allez découvrir plusieurs situations illustrées où vous essayerez de vous mettre à la place d'un personnage. »

Phase collective : « Nous mettrons en commun votre travail. Cela nous permettra d'identifier des petits conflits et d'autres plus graves, et les différentes manières de régler ces problèmes. »

Phase d'écriture : « Pour terminer cette séance, vous ferez un petit exercice. »

2. Phase individuelle (20 min)

<p>Consigne</p> <p>« Voici quatre situations de conflit, a [En appui sur le diaporama à projeter si la classe est équipée.]</p> <p>« Dans chaque situation, un élève rencontre un problème. Une flèche grise est au-dessus de lui. Vous allez essayer de vous mettre à sa place et indiquer l'émotion que vous ressentiriez. Il faudra ensuite écrire ce que vous auriez fait : comment auriez-vous réagi à sa place ? »</p> <p>Différenciation :</p> <p>→ Dessiner dans les cadres ou coller des mots accompagnés de pictogrammes.</p> <p>→ Si l'élève a des difficultés à peindre dans l'identifier au personnage et à repérer sa propre manière de gérer un conflit, il est possible de lui proposer de travailler à partir du support alternatif : attribuer des états mentaux au personnage et imaginer comment celui-ci va réagir.</p>	
<p>Les élèves</p> <p>1. Observent les illustrations.</p> <p>2. Analysent chaque situation.</p> <p>3. Complètent le document contenant quatre situations de conflit, avec un outil adapté :</p> <p>→ écrivent</p> <p>→ et/ou dessinent</p> <p>→ et/ou collent.</p>	<p>L'enseignant</p> <p>1. Circule, observe, repère :</p> <p>→ les acquis lorsque mes élèves verbalisent leur choix (indices, lexique...)</p> <p>→ les difficultés (confusion entre deux émotions, mise en mots...).</p> <p>2. Identifie les différentes réponses et solutions apportées.</p>
<p>ASH</p> <p><u>Troubles du spectre autistique</u></p> <p>Les élèves porteurs de TSA rencontrent des difficultés à se constituer une théorie de l'esprit, et ainsi à attribuer des émotions et des pensées à leur semblables et à eux-mêmes. L'enseignant pourra s'appuyer sur des élèves de la classe pour faire mimer les situations et les différentes émotions ressenties (à faire reconnaître par exemple avec les étiquettes-pictogrammes si l'élève porteur de TSA accède à la symbolisation).</p> <p><u>Troubles du comportement</u></p> <p>Les situations choisies, liées au contexte scolaire et donc au vécu de l'élève, peuvent ne pas être adaptées à des enfants ayant des troubles du comportement. Pour les amener à se distancier de situations trop proches de leur quotidien (potentiellement envahissantes), il peut être utile de passer par une autre médiation : entrer par une histoire (conte, mythologie...), un film/dessin animé, etc. Les images mentales apparaîtront ainsi plus négociables pour la pensée car plus éloignées dans l'espace/temps.</p> <p>→ Entrée possible : Nasreddine et son âne (D. WEULERSSE). « Que pourrait faire d'autre Nasreddine que s'en aller sans rien dire ? Que pourrait-il dire (à chaque passage) ? »</p>	

3. Phase collective (15 min)

<p>Mise en commun</p> <p>« Nous allons reprendre vos productions et en parler. »</p> <p>→ Chaque situation est cette fois abordée collectivement.</p> <p>Catégorisation</p> <p>« Nous allons classer les différentes actions que nous avons relevées, en réponse à chaque conflit. »</p>	
<p>Les élèves</p> <p>1. Verbalisent l'émotion ressentie.</p> <p>2. Partagent la réaction à chacun des problèmes (cf. ci-dessous "réponses possibles").</p> <p>3. Catégorisent collectivement les réponses.</p> <p>4. Éminent les solutions qui ne sont pas acceptables.</p>	<p>L'enseignant</p> <p>1. Rappelle les règles de la communication.</p> <p>2. Note sur des étiquettes mobiles les réponses apportées à chaque conflit (réactions).</p> <p>3. Organise la catégorisation au tableau.</p> <p>4. Questionne les élèves sur les solutions trouvées : sont-elles en accord avec les lois et les règles ?</p>

5. Associent certaines solutions à certaines situations, selon leur gravité.	À quel type de situation une solution est-elle en adéquation ?...
<p>Réponses possibles : Ne rien faire / faire la même chose / le dire à ses parents / le dire à un adulte de l'école / le dire à un grand frère, un pair protecteur ou ayant autorité dans l'école / appeler ses copains à l'aide / donner un coup... / passer au conseil...</p> <p>Éléments à faire émerger : Les échanges doivent amener chacun à réaliser que dans trois des situations proposées chacun peut régler seul le problème par la discussion : → Lorsque la situation est un petit conflit, l'élève peut exposer ses émotions à l'enfant qui l'a blessé et parvenir par le langage à demander « une réparation » ou des « excuses », c'est-à-dire proposer de manière autonome une solution. → Lorsque la situation est plus grave (exemple du coup de poing), l'élève doit cette fois s'adresser à un adulte afin que celui-ci puisse intervenir.</p>	

4. Phase d'écriture/publication (20 min)

<p>Consigne « Vous allez maintenant découvrir plusieurs situations : il va falloir trouver celles qui peuvent être réglées par la discussion entre élèves. » [Employer le terme "message clair" si celui-ci a été évoqué lors des échanges précédents et/ou déjà pratiqué au sein de l'établissement.]</p> <p>Différenciation : → Demander aux élèves de cycle 3 les plus rapides de justifier leurs réponses à l'écrit.</p>	
<p>Les élèves</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lisent ou écoutent les différentes situations. 2. Estiment la gravité du conflit. 3. Surlignent ou colorient les situations relevant d'une discussion entre élèves, ne nécessitant pas l'intervention d'un adulte. 	<p>L'enseignant</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apporte son aide à la lecture peut lire à haute voix chaque phrase]. 2. Repère les points d'appui ou difficultés. 3. Organise une mise en commun collective en demandant à des élèves de justifier leur réponse.
<p>Informations pratiques Les classes qui le souhaitent pourront d'ores et déjà publier leur activité et ce qu'ils ont appris : - Faire publier dans le groupe « Déf message clair » sur EduTwitter - Penser à faire apparaître sur chaque tweet la balise : #DefMessageClair Phrase et/ou dessin de l'élève. Prénom de l'élève #DefMessageClair</p>	

Pour aller plus loin

Prolongements possibles :

- ✓ Découverte de la méthode du message clair au service de la résolution de conflit entre élèves.
- ✓ Participation au #DefMessageClair la semaine de la rentrée.

Ressource utile :

- ✓ Apprendre avec les pédagogies coopératives, Sylvain CONNAC,

Annexe 3 : Fiche de préparation – Séance n°2 – Site internet EMC partageons



Dispositif inclusif, interactif, collaboratif et formatif en Enseignement Moral et Civique

Période 2

Défi message clair (2/2)

#DéfiMessageClair

Lors de la première séance, les élèves ont été amenés à comprendre l'importance d'exprimer son émotion dans la résolution d'un petit conflit. Ils ont ensuite appris à identifier le contexte d'utilisation du message clair (situations conflictuelles ne nécessitant pas l'intervention de l'adulte). Dans cette deuxième séance, les élèves seront amenés à réinvestir les acquisitions de la séance précédente en vue d'identifier et de formuler un message clair. Ils trieront des messages clairs selon qu'ils sont correctement formulés ou non. Puis les classes participeront à un "défi message clair" où les élèves pourront s'investir dans la rédaction de messages clairs selon la démarche apprise.

Objectifs généraux :

- Identifier et partager des émotions et des sentiments (C2 et C3)
- Être capable d'écoute et d'empathie (C2)
- Manifester le respect des autres dans son langage et dans son attitude (C3)

Objectifs spécifiques :

- Savoir identifier et formuler un message clair
- Développer la capacité à recourir à la discussion pour résoudre les petits conflits

Objectifs transversaux :

- En lien avec le lexique : réinvestir le vocabulaire des émotions et des sentiments
- En lien avec le langage oral :
 - o Respecter des règles organisant des échanges (C2 et C3)
 - o Prendre la parole devant les autres ; écouter et accepter le point de vue d'autrui (C2 et C3)
 - o Formuler un point de vue (C2)
 - o Formuler et apprendre à justifier un point de vue (C3)
- En lien avec le langage écrit : élaborer et écrire une phrase en mobilisant et réinvestissant ses connaissances grammaticales / ou : rédiger une phrase en dictée à l'adulte

Annexe 4 : Illustrations de Bruno Mallet disponibles sur le site internet EMC partageons

Illustrations de Bruno Mallet


Eh ! ça va le balai brosse ?



Annexe 5 : Illustration n°2 – Bruno Mallet




Annexe 6 : Exercice « émotions et gestion des conflits » du dispositif « Aide – Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome »

 **Émotions et gestion des conflits**

Prénom :


On se moque du garçon.



→ **Émotion** : que ressentirais-tu à sa place ?

→ **Réaction** : que ferais-tu à sa place ?

Un garçon a été frappé.



→ **Émotion** : que ressentirais-tu à sa place ?

→ **Réaction** : que ferais-tu à sa place ?

Illustrations : Bruno Mallet



Émotions et gestion des conflits (suite)

Un garçon s'est fait bousculer.



Émotion : que ressentirais-tu à sa place ?

Réaction : que ferais-tu à sa place ?

Quelqu'un a cassé sa règle.



Émotion : que ressentirais-tu à sa place ?

Réaction : que ferais-tu à sa place ?

Illustrations : Bruno Mallet

Annexe 7 : Sommaire du dispositif « Aide- Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome »

Ateliers « Gestion autonome des conflits »

Sommaire

Séance 1 : Recueil des représentations	p 4
☞ Définir et comprendre les notions de conflit et de violence.	
Séance 2 : Les réactions face à la violence	p 5
☞ Comprendre que l'on peut régler un conflit sans entrer dans la violence.	
Séance 3 : L'intervention d'un tiers dans une situation de conflit	p 8
☞ Comprendre l'importance de la neutralité du « médiateur ».	
Séance 4 : Résoudre seul ses conflits	p 11
☞ Analyser et construire le processus du message clair.	
Séance 5 : Quelle attitude choisir face à un problème ?.....	p 15
☞ Utiliser le message clair, l'aide d'un tiers ou attendre le Conseil de classe ?	
Séance 6 : Entraînement à la résolution autonome des conflits	p 19
☞ Entraînement à la pratique du message clair.	
Séance 7 : Evaluation de la formation	p 21
☞ Evaluation et remise du diplôme.	

Certaines séances et documents utilisés sont librement inspirés du livret de formation des médiateurs de cour de l'école élémentaire Antoine Balard (Montpellier), mis au point par notre collègue Sylvain Connac et l'équipe pédagogique (dont nous faisons partie) au cours de l'année scolaire 2000-2001. Mireille Rongier, Laurent Leseur

Annexe 8 : Ma fiche séquence « Les messages clairs »

Période 1		Séquence – Les messages clairs			Cycle 3	Niveau CM2
		<u>Matière</u> Enseignement moral et civique <u>Nombre de séances au total</u> 7 <u>Compétences :</u> → Etre capable d'exprimer ses émotions → Etre capable d'expliquer clairement les faits → Etre capable d'écouter ses camarades		<u>Objectifs de la séquence</u> ✓ Identifier et partager des émotions et des sentiments ✓ Etre capable d'écoute et d'empathie ✓ Respecter les autres dans son langage et dans son attitude ✓ Etre capable de formuler un message clair		
Suite à cette séquence : Possibilité de travailler en arts plastiques avec une création sur les émotions, en musique, etc...						
N°	Titre	Objectifs	Informations sur la séance	Matériel	Durée	
1	Conflit ou violence ?	✓ Distinguer un « petit conflit » d'autres situations nécessitant l'intervention d'un adulte ✓ Développer la capacité à recourir à la discussion pour résoudre les petits conflits	1- Présenter la séquence 2- Afficher les illustrations au tableau et expliquer aux élèves l'enjeu : se mettre à la place du personnage. 3- Distribuer la fiche d'exercice, expliquer la consigne et la faire reformuler par les élèves. 4- Mise en commun : Mettre en avant les différentes réactions des élèves. 5- Bilan de la séance avec reformulation des réactions envisagées par les élèves.	Professeur : - TNI - Illustrations - Fiche de prep n°1 du site EMC partageons Elève : - Trousse - Cahier d'EMC - Fiche exercice	45 min	
1 bis	Conflit ou violence ? (suite)	✓ Réinvestir les connaissances précédentes. ✓ Définir et connaître la différence entre conflit et violence.	1- Demander aux élèves de faire un rappel de la séance 1 2- Dire aux élèves l'objectif du jour : voir fiche de préparation S1 n°2 3- Distribuer la fiche n°1, demander aux élèves de dessiner une situation de conflit/violence qu'ils ont vue/vécu/entendue. 4- Exposer les productions au tableau + débat. 5- Essayer de réaliser une échelle de « gravité » des actions (du moins grave au plus grave). 6- Essayer de définir les notions de conflit et de violence. 7- Rechercher dans le dictionnaire les bonnes définitions 8- Trace écrite : Ecrire les définitions dans le cahier.	Professeur : - TNI - Fiche de prep 1 - Fiche de préparation de la S1 du « Guide » de S.CONNAC Elève : - Trousse - Cahier d'EMC - Dictionnaire - Fiche n°1 dessin	45 min	

2	<i>Les réactions typiques face à la violence</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendre qu'il est possible de résoudre un conflit sans violence ✓ Jouer des saynètes des 3 réactions classiques : <ul style="list-style-type: none"> - Se laisser faire - Fuir - Réagir par la « violence » 	<p style="text-align: center;">Séance sous forme théâtrale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Rappel des deux premières séances. Demander à un élève de définir une situation de conflit et une situation de violence 2- Dire l'objectif du jour : voir fiche de préparation S2 3- Distribuer aux élèves la liste des situations que nous allons essayer de reproduire sous forme théâtrale 4- Faire lire les situations à l'oral + expliquer les mots de vocabulaire grâce au « maître du dictionnaire » 5- Choisir les élèves volontaires pour venir devant la classe 6- Exposer la fiche exercice du dispositif « 3 réactions typiques » et la compléter collectivement 7- Trace écrite : Distribuer la fiche aux élèves puis la faire compléter. 8- Bilan : terminer par une ouverture : la négociation peut être faite par qui ? → Une tierce personne 	<p>Professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - TNI - Fiche de prep S2 - Fiche de préparation de la S2 du « Guide » de S.CONNAC - Liste des situations <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trousse - Cahier d'EMC - Dictionnaire - Fiche n°1 dessin - Fiche des 3 réactions typiques 	45 min
3	<i>L'intervention d'une tierce personne dans une situation conflictuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendre le rôle du médiateur ✓ Comprendre l'importance de la neutralité 	<p style="text-align: center;">Séance sous forme théâtrale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Rappel des 3 séances précédentes : qu'est ce qu'un conflit, qu'est ce que la violence, quelles sont les réactions types et qui peut procéder à la « négociation lors d'un conflit » 2- Dire aux élèves l'objectif de cette séance : voir fiche de prep S3 3- Reprendre les saynètes collées dans le cahier de la séance précédente 4- Faire rejouer une ou deux scènes avant de poser le problème suivant : comment une tierce personne peut-elle aider lors d'un conflit ? 5- Ecrire les théories au tableau + choisir la plus efficace 6- Schématiser au tableau la « place du médiateur », il <u>n'est pas sauveur mais médiateur</u>. 7- Continuer à faire jouer les élèves 8- Trace écrite : recopier le schéma réalisé en classe 	<p>Professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - TNI - Fiche de prep S3 - Fiche de préparation de la S3 du « Guide » de S.CONNAC - Liste des saynètes <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trousse - Cahier d'EMC - Dictionnaire - Liste des saynètes 	45 min

4	<i>Les messages clairs</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construire et analyser la méthode la méthode des messages clairs ✓ Comprendre qu'il existe deux types de messages clairs : positif et négatif 	<p style="text-align: center;">Séance par petit groupe puis sous forme théâtrale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Rappel des séances précédentes : Qu'est ce qu'un conflit, qu'est ce que la violence, quelles sont les réactions types et qu'est ce qu'un médiateur, quel est son rôle... 2- Dire aux élèves les objectifs de la séance : Voir fiche de prep S4 3- Projeter le tableau à trois colonnes au tableau puis expliquer la consigne aux élèves 4- Mettre les élèves par petits groupes, distribuer le tableau et les laisser travailler avant la présentation devant la classe 5- Présentation par le porte- parole du groupe sur le dialogue possible 6- Mise en scène par les élèves des situations conflictuelles 7- Trace écrite : Compléter le tableau collectivement + le coller dans le cahier 	<p>Professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - TNI - Fiche de prep S4 - Fiche de préparation de la S4 du « Guide » de S.CONNAC - Boite à saynètes - Tableau à 3 colonnes en version numérique <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trousse - Cahier d'EMC - Fiche A3 du tableau - Tableau individuel à 3 colonnes 	45 min
5	<i>Quelle attitude à adopter lors d'un conflit ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendre l'attitude à adopter lors d'un conflit : - Faire un message clair - Faire appel à un médiateur - Faire appel à un adulte 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Rappel des séances précédentes : Conflit / violence, les 3 réactions typiques, place et rôle du médiateur, qu'est ce qu'un message clair + les étapes, les deux types de messages clairs 2- Dire aux élèves les objectifs de la séance : Voir fiche de prep S5 3- Projeter au TNI les différentes situations sur lesquelles ils vont réfléchir en groupe 4- Lire collectivement les situations et expliquer le vocabulaire incompris grâce au « maître du dictionnaire » 5- Mettre les élèves par groupes et distribuer le « tableau de tri » + « la fiche des situations ». Laisser un temps conséquent pour qu'ils se mettent d'accord 6- Proposer aux porte-paroles des groupes de venir présenter à la classe le tri effectué. 7- Distribution du tableau de tri individuel pour la correction collective 8- Trace écrite : Tableau de tri corrigé 	<p>Professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - TNI - Fiche de prep S5 - Fiche de préparation de la S5 du « Guide » de S.CONNAC - Liste des situations et tableau de tri en PDF à projeter <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trousse - Cahier d'EMC - Dictionnaire - Tableau de tri A3 + liste des situations - Tableau de tri individuel 	45 min

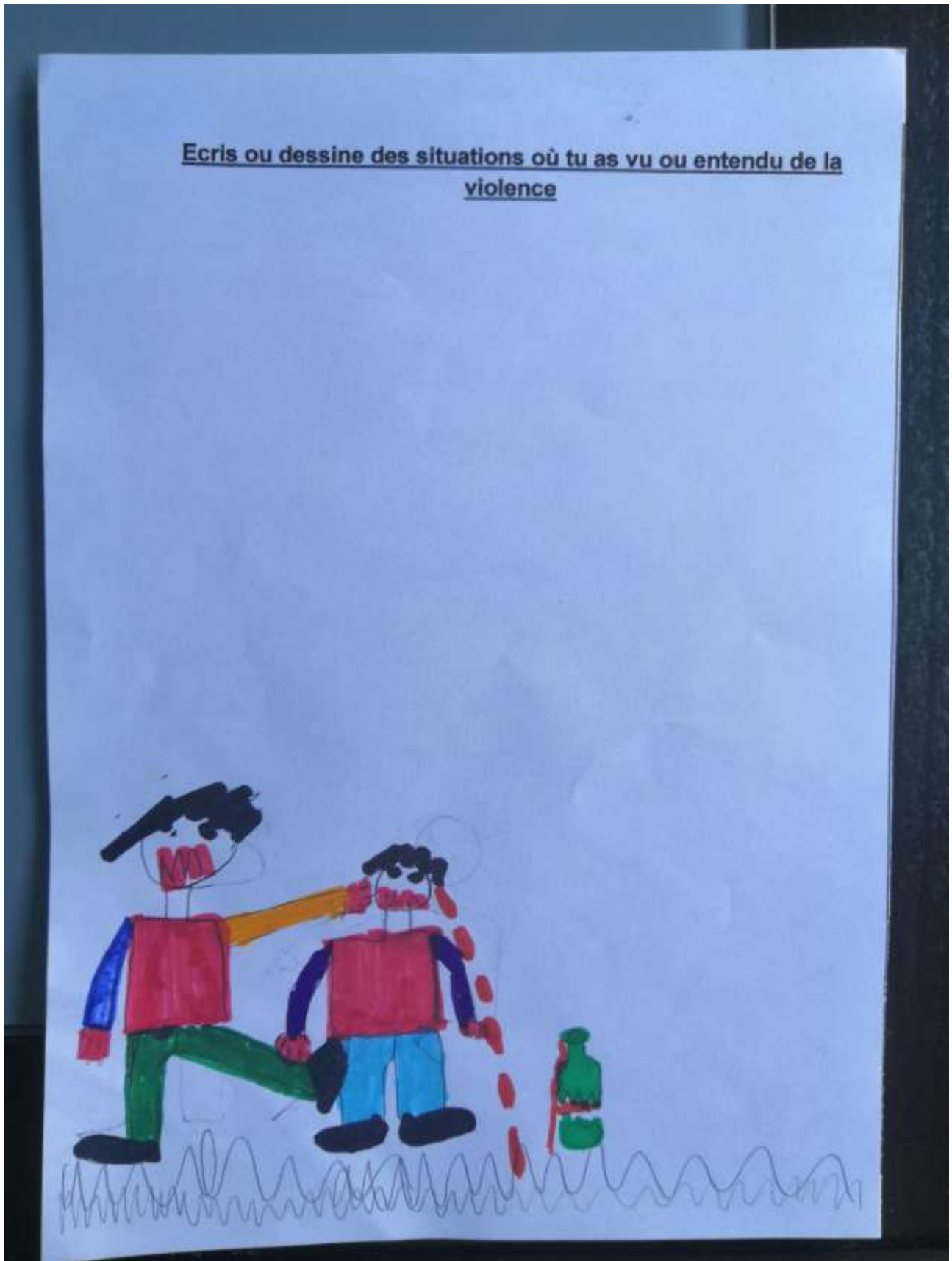
6	Entraînement avant évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ S'entraîner avant l'évaluation ✓ S'auto-évaluer sur les messages clairs 	<p style="text-align: center;">Séance sous forme théâtrale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Rappel de toute la séquence. Prendre le temps de faire le point avec les élèves sur l'ensemble des compétences et connaissances développées durant les 5 dernières séances 2- Dire aux élèves les objectifs de la séance : Voir fiche de prep S6 3- Afficher et expliquer l'auto évaluation. A chaque passage, les élèves devront s'auto-évaluer sur la performance produite. A chaque étape de messages clairs, un point est accordé. Après s'être auto-évalué, l'élève donne son score à la classe et nous validons (ou non) le score. Faire réexpliquer l'auto-évaluation 4- Distribution de l'auto évaluation 5- Tirage au sort dans le pot à prénoms de la classe + tirage au sort des saynètes à jouer devant tout le monde 6- Ajouter des situations positives dans la « boîte à saynètes » 7- Expliquer aux élèves qu'il existe des messages clairs positifs + expliquer la nouvelle méthode (qui change très peu) 8- Faire jouer aux élèves des messages clairs positifs et négatifs 9- Coller son auto évaluation + bilan global de cette séquence 	<p>Professeur :</p> <p>Visite tuteur ESPE</p> <ul style="list-style-type: none"> - TNI - Fiche de préparation séance 6 - Auto-évaluation à projeter au TNI - Boîte à saynètes. (négatives + positives) <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trousse - Auto évaluation individuelle - Cahier d'EMC 	45 min
7	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluer les élèves sur la méthode des messages clairs ✓ Evaluer l'évolution dans les réactions 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Rappeler les conditions d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> ➔ Pas d'inquiétude, il n'y a rien que vous ne sachiez pas faire. Je veux simplement voir où vous en êtes 2- Projeter l'évaluation au tableau 3- Distribuer l'évaluation 4- Lecture collective + explication au tableau 5- Laisser 5 min pour répondre à toutes les questions possibles 6- Mise au travail 	<p>Professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - TNI - Evaluation à projeter <p>Elève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trousse - Evaluation 	30 min
<u>Bilan de la séquence :</u>					

Annexe 9 : Production d'élève n° 1

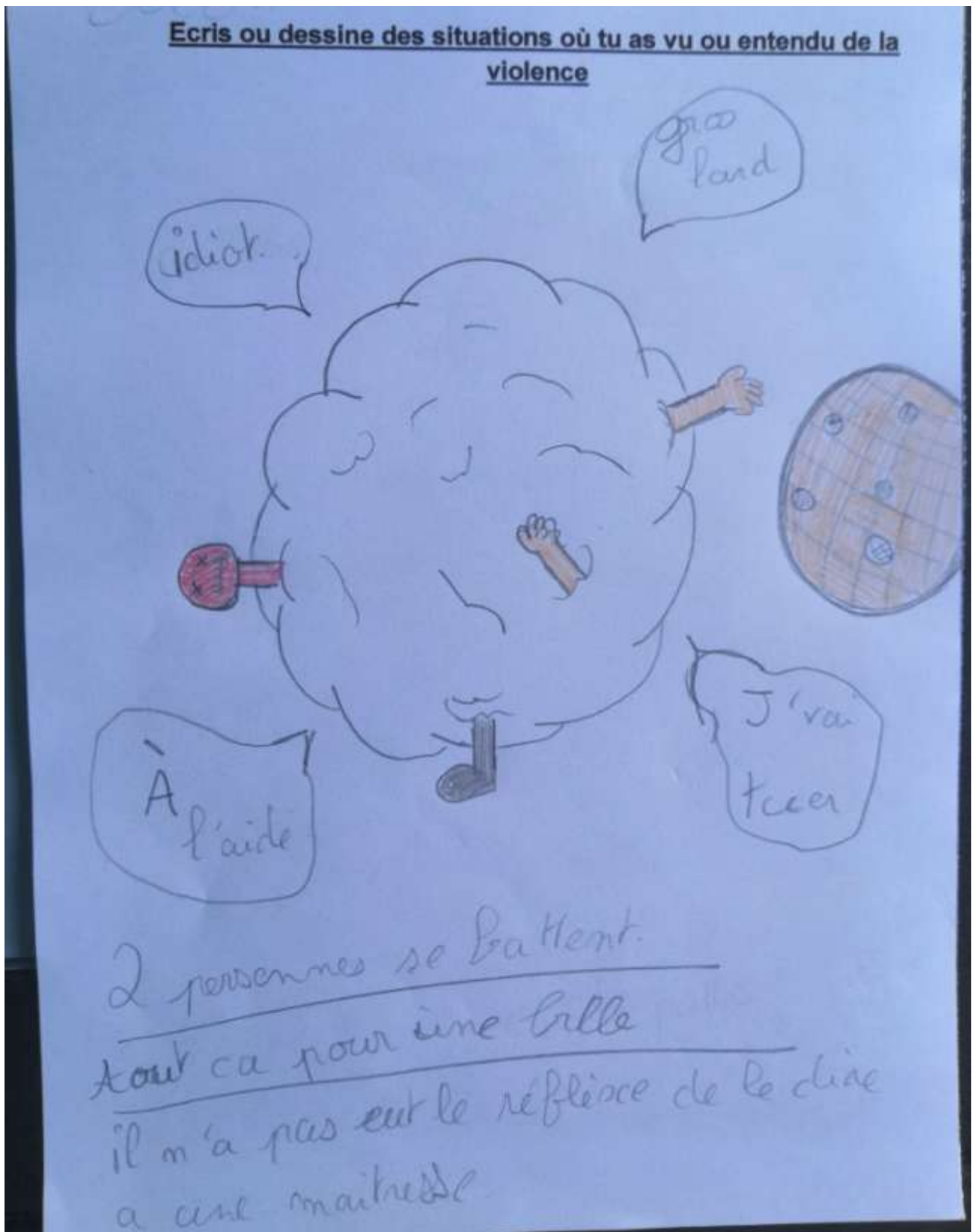
Ecris ou dessine des situations où tu as vu ou entendu de la violence



Annexe 10 : Production d'élève n° 2



Annexe 11 : Production d'élève n°3



Annexe 12 : Tableau « Les étapes du message clair » provenant du dispositif « Aide- Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome »

Ateliers « Gestion autonome des conflits »

Comment faire un « message clair » ?



Exemple A ↴	Exemple B ↴	Description de ce qu'on est en train de dire
<i>Je voudrais t'expliquer quelque chose.</i>	<i>Je voudrais te faire un message clair.</i>	On propose de faire un message clair, de faire une explication
<i>Quand tu m'appelles par mon surnom,</i>	<i>Quand j'ai eu besoin de toi et que tu n'as pas voulu m'aider,</i>	On décrit ce qui s'est passé, le comportement ou la situation qui pose ou a posé problème
<i>ça me fait de la peine et je me sens très énervé !</i>	<i>ça m'a mis en colère. J'étais triste aussi parce que je t'ai souvent rendu service.</i>	On dit comment on se sent. On parle de ses émotions, ce que l'on ressent ou a ressenti dans la situation
<i>J'aimerais donc que tu arrêtes de m'appeler comme ça et que tu n'utilises que mon prénom pour me parler.</i>	<i>Alors j'aimerais bien que la prochaine fois que j'ai besoin de toi, tu m'aides si c'est possible.</i>	On fait une demande claire, on explique ce qu'on attend de l'autre
<i>Tu me comprends ?</i>	<i>Est-ce que tu as compris ?</i>	On vérifie que l'autre a compris le message.

Dispositif AIDE - 2009

Annexe 13 : Travail de groupe - Tableau « Attitude à développer face à un conflit »

Liste des situations

Consigne : Découpe les différentes situations ci-dessous, trie les et colle les dans le tableau de tri

Un camarade de classe a fait tomber ta trousse	Lors d'un goûter de classe, deux élèves doivent partager un morceau de gâteau : l'un d'eux décide de donner le plus gros bout à son camarade par générosité
Dans les escaliers, un enfant n'arrête pas de pousser tout le monde dès que la maîtresse a le dos tourné	Tu vois un élève se faire insulter dans l'école
Dans la cour de récréation, un élève refuse de jouer avec toi	En courant, tu as bousculé un élève. Il est en colère et il veut te taper
Un élève n'arrête pas de te dire que tu es un singe. Ça commence à t'énerver	Melissa vient de te traiter de « moins que rien »
Dans la classe, un élève n'arrête pas de parler à côté de toi et ça te gêne pour travailler	Thomas vient de te voler tes billes.
Tous les matins, ta voisine de table amène des gâteaux pour ses camarades de classe afin d'en manger à la récréation	Tu es tombé dans la cour de récréation et un élève a vu la scène. Il est venu tout de suite t'aider et a appelé de l'aide pour que tu sois pris en charge
Lors du goûter, quelqu'un vient systématiquement te demander de lui donner. Tu ne veux pas	Des élèves répandent une rumeur désagréable sur toi
Un élève vient se plaindre à la maîtresse et ment sur la situation	A chaque sortie d'école, un grand du collège vient te demander ton argent
Un élève voit un de ses camarades voler la règle d'un autre	Tous les midis, un de tes copain fait des blagues instantes sur toi. Cela commence à t'agacer

Tableau de tri

<i>Je ne fais rien</i>	<i>Je fais un message clair</i>	<i>Je vais en parler à un adulte</i>

Annexe 14 : Evaluation du dispositif

Nom :

Date :

Prénom :

Evaluation d'Enseignement moral et civique – Les messages clairs

Soins de la copie		Très Bien		Bien		Moyen	
Compétences	Exercice(s)	Acquis	Acquis à renforcer	En cours d'acquisition	Non acquis		
		A	AR	ECA	NA		
Je sais expliquer l'utilité du message clair							
Je sais réagir correctement lors de différentes situations qui peuvent être problématiques							
Je connais les différentes étapes du message clair et je sais comment l'utiliser							

Consigne 1 : Réponds à la question suivante : Qu'est-ce qu'un message clair ? Que permet-il de faire ?

Consigne 2 : Il existe deux types de messages clairs, lesquels ?

Consigne 3 : Un message clair est composé de combien d'étapes? Ecris les différentes étapes en les numérotant.

Consigne 4 : Que ferais-tu si tu rencontrais cette situation ? Note ta réaction (1, 2, 3, 4) devant chaque situation.

Réaction 1 : Je ne fais rien.

Réaction 2 : Je me bats.

Réaction 3 : Je fais un message clair négatif.

Réaction 4 : J'appelle un adulte.

Réaction 5 : Je fais un message clair positif

Réaction 6 : Autre : (explique la ici) _____

	Un enfant emmène un objet très dangereux à l'école et le cache dans son sac.
	Un enfant me bouscule et ne s'excuse pas
	Un enfant me raconte ses vacances
	Un enfant vient en courant vers moi et me donne une gifle lors de la récréation
	Un enfant raconte de fausses informations sur moi à d'autres élèves de l'école
	Un enfant partage avec moi son goûter lors de l'étude car j'ai oublié le mien à la maison ce matin

Maitresse Ammar – Classe de CM2 – Ecole Noyer de l'Image

Consigne 6 : Lors d'un message clair, deux personnes n'arrivent pas à être d'accord. Qui peut leurs venir en aide ? Cette personne à un rôle particulier, lequel ?

Consigne 5 : Les messages clairs t'ont-ils aidé à mieux gérer tes émotions ? Explique moi pourquoi.

Consigne 7: Tu sens-tu aujourd'hui plus capable de résoudre un conflit de manière autonome maintenant que tu connais les messages clairs ?

Consigne 8 : Penses-tu que les messages clairs s'utilisent uniquement à l'école ? Dans quels autres endroits penses-tu qu'il est possible d'utiliser ce dispositif ?

Maitresse Ammar – Classe de CM2 – Ecole Noyer de l'Image

Annexe 15 : Questionnaire

Questionnaire :

Consigne : Réponds aux questions suivantes en cochant la case correspondante:

La violence

Comment aurais-tu réagi aux situations suivantes ?

		Je réponds par la violence	J'en parle à la maîtresse	Je ne sais pas comment réagir	Autre
1	Une camarade fait une remarque désobligeante sur ta coiffure				
2	Un camarade te met un coup de poing				
3	Un camarade te pousse dans le dos				
4	De retour en classe, tu retrouves ta règle cassée en deux				

Le climat de classe

Que penses-tu du climat de classe ?

Le climat de classe est « bon »	
Le climat de classe est « moyen »	
Le climat de classe est « mauvais »	
Autre	

Les émotions

Comment trouves-tu que tu gères tes émotions lors d'un conflit ?



Je trouve que mes émotions sont trop présentes	
Je n'ai pas de problème particulier avec mes émotions	
Je ne sais pas	
Autre	

L'autonomie

Te sens-tu capable de régler seul un conflit avec un camarade ?

Je m'en sens capable	
Je ne m'en sens pas capable pour le moment	
Je ne sais pas	
Autre	

Annexe 16 : Symbole dans l'emploi du temps pour les messages clairs

