



HAL
open science

Apprendre à se parler pour une communication bienveillante et un climat de classe apaisé en CM1-CM2

Damien Revel

► **To cite this version:**

Damien Revel. Apprendre à se parler pour une communication bienveillante et un climat de classe apaisé en CM1-CM2. Education. 2021. dumas-03579345

HAL Id: dumas-03579345

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03579345>

Submitted on 2 Mar 2022

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.



Année universitaire 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Apprendre à se parler pour
une communication bienveillante et un climat de classe apaisé
en CM1-CM2

Présenté par Damien Revel

Écrit scientifique réflexif encadré par Sabine Coste

Remerciements

Je remercie tout d'abord Sabine, ma directrice de mémoire, pour sa réactivité, ses encouragements et sa bienveillance !

Je remercie également Chloé, ma compagne, pour sa patience et son soutien, et pour m'avoir fait découvrir les bases de la communication non violente avec le livre de Thomas d'Asembourg « *Cessez d'être gentil, soyez vrai !* », il y a 10 ans déjà...

Enfin merci à tous mes élèves sans qui ce mémoire n'existerait pas !

« La violence n'est pas notre nature,
mais l'expression de la violation de notre nature »

Thomas d'Asembourg (2001)

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
Préambule : contextualisation et choix du thème de la bienveillance.....	2
Dans mon école.....	2
Contexte institutionnel : la bienveillance dans les textes ministériels et les programmes.....	3
PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL.....	5
I. La bienveillance.....	5
I.1 Généralités.....	5
I.1.1 Définition.....	5
1.1.1 Dimension intentionnelle.....	5
1.1.2 Dimension interactionnelle.....	5
1.1.3 Dimension affective.....	6
1.1.4 Dimension attentionnelle.....	6
I.1.2 La bienveillance en pratique et en milieu scolaire.....	6
1.2.1. La discipline positive.....	7
1.2.2. La psychologie humaniste.....	8
1.2.3. L'éthique du care.....	9
I.1.3 La bienveillance, pas du goût de tout le monde.....	9
I.2 La communication bienveillante.....	10
I.2.1 La communication non violente (CNV).....	11
2.1.1 Origine et définition.....	11
2.1.1 Les finalités de la CNV.....	11
2.1.2 Le processus de la CNV.....	12
2.1.3 Les quatre étapes de la CNV.....	12
I.2.2 Le message clair.....	15
2.2.1 Origine et définition (Petit, 2017).....	15
2.2.2 Démarche (Ministère de l'Education Nationale, 2015).....	17
II- Constat et questionnement professionnel.....	18
II.1 Interroger les élèves pour recueillir leurs ressentis et les mettre en tension avec mes propres impressions.....	18
II.1.1 Le questionnaire ouvert et non ciblé, parfois révélateur.....	18
II.1.2 Un deuxième questionnaire ciblant plusieurs thématiques.....	19
II.1.3 Un troisième questionnaire orienté vers mon choix d'étude : la communication bienveillante.....	19
II.2 Me questionner moi-même, interroger mes pratiques et mon nouveau métier.....	19
III- Ma problématique.....	20
IV- Mes hypothèses.....	21

PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	22
V- Protocole de recherche	22
V.1 Interroger les élèves : le questionnaire.....	22
V.1.1 Préambule : impact des deux premiers questionnaires	22
V.1.2 Un nouveau questionnaire plus ciblé et spécifique.....	23
V.2 Mise en place de dispositifs et outils de remédiation	25
V.2.1 Pour une meilleure atmosphère de classe	25
2.1.1 Le signal sonore.	25
2.1.2 La jauge de bruit.....	25
2.1.3 L'indice de confiance	25
2.1.4 La « boîte magique ».....	26
V.2.2 Pour apprendre à mieux se parler en classe	26
2.2.1 Travail sur les émotions.....	26
2.2.2 Travail sur les besoins universels	27
2.2.3 Mise en place d'une démarche de communication	27
VI- Résultats.....	27
VI.1 Pour une meilleure atmosphère de classe.....	27
VI.2 Pour une meilleure communication entre pairs et avec moi-même.	29
VII - Validation ou invalidation des hypothèses	32
VII.1 Ce que l'on peut valider.....	32
VII.2 Ce qui n'est pas validé.....	33
VII.3 Réponses à ma problématique et discussion.....	33
VIII - Conclusion	35
BIBLIOGRAPHIE	36
ANNEXES - SOMMAIRE	39

INTRODUCTION

La notion de bienveillance, emboitant le pas à celles du bien-être et du bonheur, s'est invitée depuis maintenant une dizaine d'années dans de nombreux pans de notre société. Elle a investi des espaces aussi variés que celui de l'entreprise, du développement personnel et plus récemment du champ scolaire français où elle est devenue centrale.

Au vu de mes premières expériences en tant que professeur des écoles, il me paraissait urgent de me pencher sur les problèmes inhérents à ma propre classe en termes de communication entre pairs, mais également entre eux et moi-même. Trop régulièrement témoin d'usage de registres langagiers et de modalités d'échanges surprenants et peu adaptés à un climat de classe serein, il me fallait agir et comprendre, dès à présent, les rouages de ce dysfonctionnement interactionnel. Le partage du même constat de paroles trop souvent acerbes entre élèves par ma tutrice académique venait renforcer cette évidence.

De surcroît, cette aspiration à l'empathie et au respect de l'autre est un sujet qui me tient à cœur depuis maintenant un certain temps, sensible aux réflexions et pratiques des dernières décennies au sujet de communications alternatives ou innovantes (CNV, analyse transactionnelle...).

Je souhaitais donc dès à présent trouver le moyen, en m'inspirant de ces outils existants, de mettre en place des modes de communication bienveillants avec mes élèves, pour le bien de l'atmosphère de classe, mais aussi pour servir leur propre parcours de vie, vers un rapport à l'autre ouvert et apaisé, ô combien important dans le contexte sociétal actuel où les tensions sociales prennent bien trop souvent l'allure de haine de l'autre.

Cette jeune notion de bienveillance s'est donc tout naturellement invitée au cœur de ma réflexion professionnelle naissante. Elle est à entrevoir dans toutes ses dimensions et dans toutes ses origines pour comprendre la composante qui nous intéresse plus particulièrement ici, celle d'une manière de communiquer apaisée et bienveillante.

Après avoir sondé mes élèves et recueilli leurs impressions sur le sujet, et constatant qu'ils étaient nombreux à être, d'une part, sensibles au bruit et, d'autre part, conscients d'une communication pas toujours adéquate, j'ai pu mettre en place un protocole de recherche au sein de la classe comportant divers dispositifs et outils ; ceci afin de tenter d'améliorer ces échanges entre nous tous et dans le but ultime de répondre à mon questionnement professionnel : pourquoi les élèves se parlent-ils mal et pourquoi m'arrive-t-il moi-même de m'emporter voir de m'énerver à certains moments alors que cette manière de faire ne me correspond pas ?

Préambule : contextualisation et choix du thème de la bienveillance

Dans mon école

L'école élémentaire Henri Gour dans laquelle j'effectue mon stage à mi-temps en tant que PES est située à Sevrier, au bord du Lac d'Annecy.

Les élèves sont issus de milieux plutôt favorisés, en tout cas pour la plupart, les parents appartenant à des catégories socio-professionnelles moyennes à élevées. Le niveau scolaire est dans l'ensemble bon et ne présente en tout cas pas de problème systématique. Le climat scolaire quant à lui, s'il ne présente pas de violences physiques ou de harcèlement systémique, peut être en proie à des problèmes davantage de l'ordre du vivre-ensemble, des interactions orales ou même de violences verbales. La classe dont je suis responsable avec mon binôme est un double niveau CM1-CM2.

Le choix de ce mémoire s'est fait à partir de mes préoccupations personnelles et de mon aspiration à « cohabiter » sereinement tous ensemble, mais résonne également avec la situation de l'établissement et son projet d'école, qui compte parmi ses axes prioritaires celui d'« *améliorer le climat scolaire, en travaillant le vivre ensemble entre les élèves* » ; l'objectif étant de valider la compétence du socle commun qui est de « respecter les autres et les règles de la vie collective ». Ce projet, même s'il est aujourd'hui en reconstruction, révèle des problèmes de communication qui ne sont pas nouveaux et qui touchent l'ensemble de l'école, et peut-être même aujourd'hui l'ensemble des écoles ?

Ce choix est également conforté par ce que je peux entendre autour de moi et au gré des discussions entre collègues, à Sevrier ou ailleurs. Au bout de quelques mois de présence dans cette école, même si je ne côtoie l'équipe éducative que deux jours par semaine et bien sûr sans vouloir dénigrer ni juger qui que ce soit du haut de ma maigre expérience, je ressens chez certain(e)s une sorte de découragement ou un certain fatalisme devant les difficultés de quelques élèves ; je trouve que ces derniers sont trop souvent et trop vite « étiquetés » et voués à n'être que « l'élève qui n'y arrivera jamais », celui qui est un peu « bête » ou autre. Je ressens un certain déterminisme dont la conséquence serait de ne pas chercher à connaître plus en profondeur le sujet élève afin de mieux le comprendre et participer à son émancipation.

Ce déterminisme ambiant n'est pas réjouissant et en dit long, je trouve et sans préjuger pour autant du métier, sur l'état de disposition général des enseignants à améliorer le sort des plus faibles. Sans doute il y a un manque de moyens sous-jacent, car s'occuper de la singularité de 26 élèves ou plus n'est pas chose facile, mais en tout cas je ressens le besoin de creuser pour voir d'où vient le problème et surtout quelles solutions pourrais-je y apporter.

De surcroît le simple fait d'entendre souvent me dire qu'« il faut que [j]'arrête avec ma bienveillance » témoigne assez bien de cette réalité ; mais cela renforce mon envie de pratiquer l'empathie envers ces élèves, avec l'envie de démontrer que leur sort n'est pas inexorable et qu'il est possible *a minima* d'essayer de les comprendre et pourquoi pas d'améliorer leur condition d'apprenant et de futurs citoyens.

Je ressens donc autour de moi cette réticence et en tout cas cette méfiance à accueillir la notion de bienveillance dans nos établissements ; cela ne va en tout cas pas de soi, mais nous aurons l'occasion d'en reparler. C'est pourtant cette même bienveillance qui est mise en avant par notre institution. Voyons quelle place elle occupe dans notre système éducatif et notamment dans ses programmes.

Contexte institutionnel : la bienveillance dans les textes ministériels et les programmes

La notion de bienveillance a émergé institutionnellement en France depuis la loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République et a ainsi investi les textes officiels de l'Education Nationale.

Comme nous le disent Shankland, Bressoud, Tessier et Gay (2018), en citant des extraits du travail réalisé autour du rapport pour la refondation de l'école de la République, « le climat scolaire serein fait partie des priorités en vue de favoriser le bien-être et les apprentissages. Une place est accordée à l'éducation à la santé fondée sur le développement des compétences psychosociales ainsi qu'à la création d'environnements favorables à la santé et au bien-être. Ainsi figure dans les textes officiels depuis 2013 l'importance du développement des différentes dimensions de la bienveillance » (2012). D'après la loi du 8 juillet 2013, « la relation est à double sens : si un bon climat scolaire est une condition des apprentissages, il est essentiel de considérer que les apprentissages contribuent aussi à la qualité du climat scolaire. Il s'agit des apprentissages disciplinaires, mais aussi des compétences transversales [...] comme : l'expression des émotions, la capacité à faire preuve de bienveillance et d'empathie, la résolution pacifique des conflits, le respect des autres, la connaissance et la compréhension des règles, la responsabilité vis-à-vis d'autrui » (2013).

Nous retrouvons également explicitement la notion de bienveillance dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) où il est formellement attendu des enseignants qu'ils soient capables d'« installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance [dans la classe, afin d'] organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

Si la bienveillance est devenue un incontournable de l'école française, nous dit Céline Giron

qui a réalisé une *étude critique de l'entrée de la notion de bienveillance dans le champ scolaire français* (2018), elle apparaît finalement assez peu dans les programmes. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 ne fait guère référence à la notion, si ce n'est dans le domaine n°3 dédié à la formation de la personne et du citoyen, où il est stipulé que l'élève « est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (2015).

La notion apparaît également en préambule des programmes d'enseignement moral et civique de 2015, où l'on peut voir écrit que les valeurs de la république « supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité » (2015).

Il est à noter que l'école maternelle est explicitement présentée comme « une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire » dans les programmes de cycle 1 de cette même année (2015). Les programmes des cycles suivants sont en effet moins concernés par l'apparition de la notion de bienveillance.

Pour finir avec ce survol des programmes et l'apparition du terme de bienveillance, Céline Giron constate que celle-ci relève paradoxalement davantage des élèves eux-mêmes que des enseignants.

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL

I. La bienveillance

I.1 Généralités

I.1.1 Définition

D'après les nombreux essais de définition de la notion, on pourrait dire que la bienveillance est l'aspiration à rendre les autres heureux, à leur vouloir du bien. La personne bienveillante agit dans ce sens et tâche donc d'être prévenante, attentive, tout en pratiquant une écoute active de l'autre.

Gwénola Reto (2018) définit la bienveillance autour de quatre dimensions sur lesquelles il est facile de s'appuyer ; utilisons-les pour tenter de cerner un peu plus la notion :

1.1.1 Dimension intentionnelle

Cette dimension soulève la volonté de la part de l'enseignant de faire apprendre et progresser l'élève. « La volonté et le discernement du bien » (Réto, 2017) sont liés aux missions des enseignants et sont de l'ordre du devoir et de l'éthique professionnelle selon Céline Giron à nouveau. Elle constate par ailleurs un « glissement de l'individuel vers le professionnel », dans le sens où la bienveillance comme vertu propre à l'individu se veut dorénavant être une compétence à part entière de l'enseignant.

1.1.2 Dimension interactionnelle

Cette composante concerne d'une part la relation éducative entre l'enseignant et l'élève, et d'autre part l'équilibre à trouver entre une autorité trop ou pas assez affirmée du côté du professeur.

Céline Giron parle de rôles à jouer et à tenir par le professeur d'un côté, qui doit rentrer dans la sphère de l'élève tout en gardant une distance suffisante pour ne pas entacher son autorité, et l'apprenant de l'autre qui bénéficie de ces marques de bienveillance.

Entre un autoritarisme néfaste et une autorité délaissée, elle cite Robbes (2016) qui parle d'« autorité éducative » comme la posture médiane et adéquate pour une bienveillance qui reconnaît l'élève comme un véritable sujet pouvant alors s'accomplir.

La communication bienveillante, qui nous intéresse spécifiquement, commence à trouver sa signification dans ces interactions maître-élève. En effet, tout l'enjeu pour l'enseignant sera de trouver l'équilibre entre d'un côté une communication ferme et assumée, garante d'une certaine autorité, mais sans les excès d'un certain autoritarisme qui ferait peur ou brimerait les apprenants, et de l'autre un dialogue doux et empathique qui cherche à comprendre les

agissements de ses élèves, avant d'éventuelles remontrances ou catégorisations.

A ce sujet nous pouvons citer Julien Masson (2019) qui parle souvent au travers de ses conférences d'« effet-maître » : il soulève les conséquences sur les élèves de telle ou telle posture de la part de l'enseignant. Pour lui, celle-ci est essentielle à la motivation des élèves.

En effet, si nous mettons les élèves en situation de réussite, les encourageons et pratiquons une sorte de persuasion verbale à leur égard, nous boostons alors le « sentiment d'efficacité personnel » des élèves (SEP), concept pris à Albert Bandura. Et plus ce sentiment grossit, plus il entraîne l'élève dans un cercle vertueux de réussite. Il fait également allusion à l'« effet Pygmalion » (ou effet Rosenthal & Jacobson) qui veut que « les attentes de l'enseignant vis-à-vis de la réussite des élèves se traduisent par des comportements subtils et inconscients qui influencent fortement les résultats de ces derniers ». (Masson, La bienveillance à l'école..., 2019)

1.1.3 Dimension affective

Cette dimension de bienveillance met en relief le fait qu'il n'y a pas de relation maître-élève sans émotions. Une intervention des sentiments ne peut pas être ignorée.

Nous l'avons dit en préambule de cette définition, la personne qui se veut bienveillante envers une autre lui veut du bien et, en ce sens, lui loue forcément des sentiments positifs. La communication entre enseignant et élèves s'appuie donc sur un réseau d'affects qu'on aurait tort d'occulter dans la perspective de mieux dialoguer.

1.1.4 Dimension attentionnelle

Cette dernière composante marque le fait de considérer, de prêter attention à chacun de ses élèves, d'être au plus près de leurs véritables besoins, et ce quel que soit le contexte de la classe. La différenciation pédagogique prend ici tout son sens et garantit un accès égalitaire aux apprentissages pour tous, supposant une attention permanente de l'enseignant envers tous ses élèves. Christophe Marsollier (2018) parle alors de « bienveillance active ».

Céline Giron rajoute que cette attention particulière va également de pair avec la faculté d'engager ses sujets dans les activités et donc avec la capacité à les motiver et à les mobiliser dans les différents apprentissages. Cela rejoint la dimension interactionnelle et l'effet-maître évoqués plus haut par Julien Masson.

I.1.2 La bienveillance en pratique et en milieu scolaire

Les détracteurs de la notion de bienveillance dont nous parlerons un peu plus loin avancent des arguments liés à un certain laxisme et une certaine baisse des exigences scolaires que cette première engendrerait. C'est sans doute pour pallier « l'écueil de la complaisance ou d'une trop

grande indulgence qu'elle est très souvent accompagnée du terme « exigence » » (Giron, 2018). Tentons à présent de voir ce qui se pratique déjà dans nos écoles pour tenter de définir quels pourraient être les contre-arguments à cette méfiance sans doute légitime.

1.2.1. La discipline positive

La discipline positive a été inventée par deux femmes américaines dont le métier était de former les parents, Jane Nelsen et Lynn Lott. Elles se réfèrent aux travaux de deux psychiatres autrichiens, Alfred Adler et Rudolf Dreikurs qui « mettent en avant les besoins essentiels de l'être humain que sont les sentiments d'appartenance et d'importance : si ces deux besoins sont satisfaits, l'individu peut s'investir pleinement dans ce qu'Adler appelle « l'intérêt social » et aller vers le meilleur de lui-même. Il s'agit que l'élève soit capable de gérer ses émotions, [et d'être] poli, responsable, autonome, respectueux, honnête, à l'écoute, courageux... » (Robbes B. , 2015)

Toujours d'après Bruno Robbes, cette discipline « a pour vocation d'enseigner les compétences psychosociales. Elle est une démarche proposée aux parents, enseignants et éducateurs qui n'est ni permissive ni punitive et qui permet de développer chez l'enfant l'autodiscipline, le sens des responsabilités, les compétences sociales, le respect dans un cadre à la fois ferme et bienveillant ».

« Eduquer dans la fermeté et la bienveillance est [donc] le crédo de la discipline positive » (Giron, 2018) ; cette démarche « s'appuie sur le principe de bienveillance et de fermeté simultanée » (Nelson, 2012), garant a priori de la dignité et du respect mutuel. Cette fermeté, associée et menée systématiquement en parallèle d'une posture bienveillante, est gage de respect du monde de l'adulte de la part de l'élève. Selon Jane Nelsen à nouveau, « être ferme sans manifester de bienveillance conduirait à une sévérité excessive, tandis qu'être bienveillant sans être ferme conduirait au laxisme ».

Si Jane Nelsen ne définit jamais vraiment la bienveillance au sein de cette discipline, nous dit encore Céline Giron, elle l'associe clairement « au respect de soi et d'autrui, à l'intérêt porté à l'enfant, à la confiance accordée à l'enfant, à la capacité à rester calme et à ne pas se mettre en colère, à l'adoption d'un ton ouvert, à [la faculté à] faire preuve d'une humeur égale, à la régulation de ses propres tensions ». Toujours selon Céline Giron, cette faculté individuelle serait nécessairement à développer chez l'adulte qui occupe une position d'autorité.

Dans le cadre scolaire qui nous intéresse particulièrement, ce couple bienveillance-fermeté « accompagne l'exercice de l'autorité » selon Nelsen, Lott et Glenn (2018). Ces auteurs avancent que cette double posture facilite la mise en place d'un climat de classe favorable aux

apprentissages par l'enseignant. Cette atmosphère de classe ainsi initiée favoriserait à son tour chez les élèves l'acquisition des compétences de respect, de coopération et de responsabilité.

1.2.2. La psychologie humaniste

Les deux grandes composantes de cette approche que sont l'empathie et la considération inconditionnelle sont très proches de la bienveillance. « En 1966, [nous dit à nouveau Céline Giron], Carl Rogers pose les bases d'une relation centrée sur la personne autour de trois éléments : la congruence entre expérience, conscience et communication, la considération positive inconditionnelle d'autrui et la compréhension empathique ».

Cette considération pour les élèves signifie pour lui « les accepter sans a priori, sans les enfermer dans des jugements de valeur. C'est aussi rechercher de préférence en eux ce qu'il y a de positif. Et enfin les accepter totalement, sans conditions. Les manifestations de la considération sont multiples : une certaine chaleur, de l'attention, de l'affection, de l'intérêt, du respect, de la confiance. Ces expressions de la considération par Rogers présentent d'étroites similitudes avec celles de la bienveillance.

La compréhension empathique correspond quant à elle à la combinaison entre une compréhension authentique et la communication affective avec une autre personne. En s'appuyant sur de réelles capacités de communication, l'empathie suppose de saisir les sentiments et les réactions personnelles éprouvées par l'autre, sans le juger ni l'évaluer ». On retrouve ici des marques de la communication non violente dont nous parlerons par la suite. « Pour l'enseignant, développer une attitude empathique constitue le terreau de la bienveillance ».

« Lorsqu'un enseignant parvient à créer, fût-ce très modestement, un climat scolaire caractérisé par toute l'authenticité, la considération et l'empathie dont il est capable, lorsqu'il fait confiance à la tendance constructive de l'individu et du groupe, à ce moment il découvre qu'il a inauguré une véritable révolution dans l'enseignement. Il se produit alors un apprentissage d'une qualité différente, progressant à un autre rythme, et avec une pénétration plus profonde... L'apprentissage devient vie, et quelle vie ! » (Rogers, 2006). C'est pourquoi Marie-Louise Poeydomenge (2008) invite les enseignants à se former aussi bien « aux exigences de rigueur, de justesse, d'objectivité, de cohérence qu'exigent leurs compétences disciplinaires qu'aux valeurs éthiques, valeur de respect mutuel, d'accueil d'autrui, de partage généreux, d'authenticité et de maîtrise de soi qui régissent la communication », c'est-à-dire à la bienveillance.

1.2.3. L'éthique du care

To care en anglais signifie prendre soin, faire attention à, se soucier de. L'appel lancé aux acteurs du champ scolaire, et notamment aux enseignants, à agir avec bienveillance a été motivé par ce qui se faisait déjà dans les pays anglo-saxons avec la pédagogie du *care* définie par Nel Noddings (1984).

Gwénola Réto (2016), qui s'est interrogée sur l'intégration de ce concept dans la refondation de l'Ecole française, nous dit que convier la bienveillance dans nos établissements suppose de la part des acteurs scolaires non seulement d'en faire preuve mais également de détenir des facultés relationnelles dans l'acte d'enseigner lui-même, à savoir une attention et une écoute active portées aux élèves dans chacun des apprentissages.

Céline Giron, elle, s'interroge sur l'intérêt pour les élèves de bénéficier de tant de sollicitude de la part de l'enseignant. En réponse à cela, et d'après Katherine Baker et Bhavna Narula (2012), « les élèves qui perçoivent leurs enseignants comme bienveillants ont un meilleur sentiment d'appartenance à l'école et ont tendance à montrer plus de progrès en matière d'apprentissage. »

« Avec la pédagogie du *care* il ne suffit donc pas d'être bienveillant mais en même temps de faire acte de bienveillance dans ses pratiques pédagogiques ». « La bienveillance [nous dit encore Céline Giron] ne saurait être réduite à une simple qualité relationnelle. Il faut la considérer comme relevant d'abord d'une éthique de la relation (Roux-Lafay, 2016), c'est-à-dire d'un positionnement éthique des enseignants à l'égard des élèves, par le soin apporté à chacun d'entre eux dans la sphère scolaire. Il s'agit donc moins d'une attitude compassionnelle, d'une disposition affective que d'une préoccupation éthique invitant à l'action d'enseigner et de faire apprendre. [...] On peut déduire de l'éthique du *care* qu'en s'appuyant conjointement sur les besoins de l'élève et sur l'autorité du savoir, la figure bienveillante accompagne l'élève et le précède pour l'aider à apprendre. »

I.1.3 La bienveillance, pas du goût de tout le monde

L'appel à la bienveillance lancé comme nous l'avons vu dans les textes officiels de l'Education nationale peut être mal reçu par certains enseignants dans la mesure où cette sorte d'injonction à agir avec bienveillance présuppose qu'ils en manqueraient, qu'ils ne prendraient pas assez soin de leurs élèves (Roaux, 2017). Il en découle une certaine suspicion, une méfiance à l'égard de la notion.

D'autre part la bienveillance serait pour ses détracteurs synonyme de laxisme ou bien encore d'une baisse des exigences scolaires, car empreinte de compassion et de complaisance. Or,

comme tente Julien Masson (2018) de nous le démontrer, la bienveillance « ce n'est pas tout permettre, ce n'est pas la culture du moins-disant, ni de la démagogie. C'est justement réaffirmer une exigence claire et élevée sans nier les erreurs. »

Enfin dans un contexte de transformation du métier, avec un travail de plus en plus diversifié et composite, des difficultés relationnelles dans les classes qui ne facilitent pas la pratique professionnelle, certains enseignants subissent une injonction à la bienveillance, au soin de leurs élèves, alors qu'eux-mêmes ne se sentent pas forcément épaulés par l'institution. Ce témoignage d'un enseignant rapporté par Debarbieux (2017) en dit long sur cette situation : « La bienveillance due aux enfants ne concerne malheureusement pas les enseignants qui sont infantilisés perpétuellement et responsables de tout quand ça les arrange. Si ça marche, c'est grâce aux réformes et si c'est un échec c'est la faute des enseignants. [...] Plus de bienveillance envers les enseignants de la part de la hiérarchie (qui nous en demande envers les élèves, comme si on les harcelait ...) [serait de mise]. [...] Nous devons nous montrer bienveillants, ceci est d'une telle logique qu'il me paraît incongru d'être obligé de le dire. Mais que ceux qui nous gouvernent commencent par nous respecter en faisant preuve d'intelligence et de bienveillance dans leurs propos [...] ».

Céline Giron pour conclure s'interroge : en nous appuyant sur l'éthique du *care* évoquée précédemment, comment pallier cette résistance sur la bienveillance ? Pour elle, un travail pourrait être mené avec les enseignants à la fois sur l'hospitalité envers les élèves, l'appréhension des différentes singularités qui composent le groupe-classe et l'apport d'exemples concrets de pratiques pédagogiques bienveillantes, « au travers de la manifestation de l'intérêt, de la prise en compte de tous les besoins, de la manifestation du souci de bien-être et de l'implication de chacun, de la prise en compte de la personne dans sa globalité » (Réto, 2016). Cela ferait de la bienveillance, au-delà d'un simple mot d'ordre, une véritable composante de l'agir professionnel des enseignants (Gimonnet, 2016).

I.2 La communication bienveillante

Parmi toutes les dimensions de la bienveillance, rapprochons-nous désormais de celle qui résonne le plus avec l'orientation de ce mémoire : la dimension interactionnelle et notamment la communication entre tous les acteurs de l'école. Intéressons-nous à deux méthodes de communication qui sont nées de l'envie de mieux s'exprimer et de mieux dialoguer entre nous.

I.2.1 La communication non violente (CNV)

2.1.1 Origine et définition

Marshall Rosenberg, docteur en psychologie clinique, est à l'origine de cet outil de communication, principalement verbal, qui est destiné à la résolution de conflits entre deux personnes ou au sein d'un groupe. Plus généralement cette méthode vise à créer entre les êtres humains des relations basées sur l'empathie, la compassion, la coopération et le respect de soi et des autres.

C'est en s'inspirant notamment de la philosophie de Gandhi (1869-1919) et des travaux du psychologue américain Carl Rogers (1902-1987), dont il a été l'élève, que Rosenberg met au point ce mode de communication dès les années 60. Dans le contexte de conflits raciaux et socio-économiques des États-Unis de l'époque, il met en œuvre sa méthode auprès de diverses communautés américaines qui travaillaient à rétablir l'harmonie dans des écoles et diverses institutions publiques.

Fort de ses succès dans cette nouvelle approche il crée le Centre pour la Communication Non Violente, ayant pour mission de diffuser et de faire connaître la CNV à travers le monde.

Enfin, en 1999, il publie *Non violent Communication : A Language of compassion*, traduit en français sous le titre *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, qui présente sa méthode de façon très pratique et concrète.

La CNV apparaît en France récemment grâce à Thomas d'Ansembourg, auteur du célèbre livre *Cessez d'être gentil, soyez vrai !* (2001). Le retentissement de son ouvrage, mais aussi de ses nombreuses conférences autour du concept, ouvrira la voie dans notre pays à cette méthode de communication qui intervient dorénavant dans nombre de domaines, sociaux ou familiaux, publics ou privés, ayant recours à la médiation.

« La violence n'est pas notre nature, mais l'expression de la violation de notre nature »

(d'Asembourg, 2001)

Elle cohabite et interagit désormais avec d'autres outils de communication tels que la Gestalt, l'Analyse transactionnelle, la PNL...

2.1.1 Les finalités de la CNV

« Favoriser l'élan du cœur et nous relier à nous-mêmes et aux autres, laissant libre cours à notre bienveillance naturelle. » (Rosenberg, 2005)

« La CNV nous incite à chercher avant tout à assumer la responsabilité de nos choix, de nos actes et à améliorer la qualité de nos relations avec les autres et avec nous-mêmes. Elle est

efficace même lorsque la personne ou le groupe en face de nous ne connaît rien du processus. La démarche CNV peut être utilisée dans le but d'améliorer l'efficacité de la relation d'aide et des accompagnements individuels ou d'équipes, les coachings, les médiations dans la sphère sociale ou familiale. » (Canopé, s.d.)

2.1.2 *Le processus de la CNV*

« La CNV repose sur une pratique du langage qui renforce notre aptitude à conserver nos qualités de cœur, même dans des conditions éprouvantes. » (Rosenberg, 2005)

Le processus de communication non violente peut être utilisé dans ces trois situations :

- *Dialoguer avec soi* : le processus de communication non violente peut être utilisé pour soi-même, pour faire émerger ce qui se passe en soi, pratiquant ainsi une sorte d'auto-empathie.
- *Parler à quelqu'un* : il peut également être employé pour communiquer vers l'autre (émission) dans le but de favoriser la compréhension et la passation du message.
- *Ecouter l'autre* : enfin ce processus favorise l'acceptation des messages venant d'autrui (réception) et permet un meilleur dialogue et une meilleure écoute de l'autre, et ce quel que soit sa manière de s'exprimer.

Pour que ce processus favorise réellement la coopération et le dialogue, il suppose une intention réelle à cette fin, mais également d'être totalement présent à ce moment d'échange.

2.1.3 *Les quatre étapes de la CNV*

Qu'il s'agisse de comprendre ce qui se passe en soi ou de dialoguer avec les autres, la CNV se déroule en 4 étapes :

- Observer
- Exprimer ses sentiments
- Formuler des besoins
- Emettre une demande

Cette forme de communication fonctionne bien entendu dans les deux sens, en mode émission mais aussi en réception. Il est à noter que ces concepts autour d'une communication non violente et bienveillante ne sont pas à utiliser à la lettre ni à formuler forcément dans l'ordre. Le tout est de ne pas omettre d'étapes afin de s'exprimer clairement, et en tout cas de voir si son message ou celui de son interlocuteur est clair ou non. Enfin la méthode est à adapter à la situation et évolue avec la pratique.

1- L'observation : décrire une situation sur laquelle nous avons quelque chose à dire.

Le philosophe Jeddu Krisnamurti, qui avec Gandhi, a inspiré Rosenberg (2005), disait :

« Observer sans évaluer est la plus haute forme de l'intelligence humaine »

Observer les faits peut amener à des constats objectifs (non hypothétiques), des évaluations (c'est bien ou mal, cette personne est méchante...) ou bien des interprétations (je tire des conclusions en ne me basant que sur des préjugés ou présupposés).

Les évaluations et interprétations ne sont pas exclues du dialogue et doivent être exprimées. Cependant elles sont à distinguer d'une observation objective, qui elle se base sur des faits concrets. Elles doivent également être présentées clairement comme des choses que l'on imagine et qui ne représentent pas forcément la réalité. L'absence de jugement permettra d'éviter le mécanisme d'auto-défense qui pourrait naître chez le récepteur et rendrait l'échange non constructif.

Par exemple dire "Tu es un fainéant" (jugement) s'oppose à "Cela fait une semaine que tu n'es pas sorti" (fait observable). (Wikipedia, s.d.)

Parvenir à identifier et exprimer les faits tels qu'ils sont ne va pas de soi et demande a priori un travail sur soi. Cette approche objective n'est pas sans rappeler celle de la sociologie qui rapporte des faits de société sans jugements, se voulant ainsi la plus neutre possible.

2- Les sentiments : exprimer les sentiments et attitudes engendrés par cette situation.

Afin de pouvoir mettre des mots sur ce qui se passe en nous, il est primordial d'avoir enrichi notre vocabulaire affectif ; notre palette d'émotions, car nous parlons bien ici des sentiments qui nous traversent au moment de la situation évoquée, doit alors être assez connue et maîtrisée pour cela.

Le piège classique qui se tend alors souvent est de faire l'amalgame entre ses émotions et l'interprétation que l'on en fait, faussée par la perception que l'on a de l'interlocuteur et de son comportement. Toute forme de jugement est alors à proscrire afin de réellement décrire ses sentiments.

Dire par exemple à quelqu'un qu'on a l'impression qu'il nous ignore par le simple fait qu'il ne nous a pas dit bonjour, relève de l'interprétation. En effet nos sentiments peuvent alors très bien être la tristesse, la frustration mais rien ne préjuge de tel ou tel comportement de l'interlocuteur. Il ne faut pas non plus confondre certaines expressions avec nos émotions. « J'ai le sentiment que tu ne m'aime pas » est un jugement et non un véritable sentiment ; le comportement de l'autre est alors soumis à interprétation.

Plus globalement, à chaque formulation comportant les mots « tu », « vous » ou « les autres », il y a de grandes chances qu'un jugement vienne se substituer à la manifestation d'une véritable émotion.

Cette description des sentiments n'est pas chose facile et certains auront du mal à le faire, par pudeur ou peur du regard des autres.

3- Le(s) besoin(s) : exprimer les besoins qui sont sous-jacents à tous ces ressentis.

Pour Marshall Rosenberg, ils sont à la base de la CNV et se comprennent ainsi :

« Les besoins sont des manifestations de la vie [...], ce sont des cadeaux beaux et précieux »

« Tout conflit est l'expression tragique d'un besoin insatisfait » (Rosenberg, 2006)

Les sentiments qui découlent de l'observation des situations qui nous interpellent ne dépendent pas directement de celle-ci. Croire que ce que nous ressentons est le seul fruit de ce que nous voyons, c'est oublier que derrière chaque sentiment se cache un besoin qui nous est propre.

Il est donc primordial, pour ne pas porter de jugement hâtif à propos des situations que nous rencontrons et ainsi rester objectif, de connaître les besoins qui existent et surtout de les comprendre, si possible en cernant ceux qui nous sont familiers et nous habitent afin de les assumer pleinement. Les exprimer au mieux permettra également d'enrichir la dernière étape de notre démarche de CNV, la demande.

Il est à noter que l'ensemble de ces besoins est le même pour tous, mais qu'ils s'expriment différemment selon les personnes, les époques et les cultures.

Comme pour les sentiments, afficher ses besoins ne va pas de soi et dépend souvent de notre conditionnement social et culturel.

4- La demande : faire une demande qui soit réalisable, explicite et formulée positivement.

La transformation de nos besoins en demande concrète, avec l'objectif que notre interlocuteur, par des actions précises, puisse les satisfaire à plus ou moins long terme, est la clé de la communication non violente. La formulation préalable des besoins rend cette demande négociable.

Mais attention, dans un souci de bienveillance partagée, cette demande ne doit pas prendre l'allure d'exigence ou pire de menace ou autre acte à visée manipulatrice. La personne réceptrice du message ressentirait, et à juste titre, de la peur ou bien de la frustration qui rendraient l'échange contreproductif.

Rosenberg constate que les demandes sont souvent perçues comme des exigences, des actes de domination auxquels les individus répondent soit par la soumission soit par la révolte. Il insiste clairement sur la différence entre les deux.

Pour lui, les meilleures chances de faire aboutir notre demande sont de faire en sorte qu'elle soit active (incitant à l'action), simple, à la portée de l'interlocuteur (tant d'un point de vue langagier que pour ce qui est de la faisabilité) et explicite.

Si le demandeur se retrouve face à un refus, il a tout intérêt à rester serein et continuer à manifester de l'empathie pour les propres besoins de son destinataire, afin de garder l'échange ouvert. C'est tout l'enjeu d'une démarche de CNV, Rosenberg l'exprime ainsi :

« Dès lors que nous sommes prêts à écouter pleinement ce qui empêche l'autre de faire ce que nous lui demandons, nous formulons une demande, selon ma définition, et non une exigence. »

Ainsi, pour parvenir à communiquer de manière non violente, nous devons apprendre à écouter, à reformuler nos idées et à nous exprimer. Il est donc important de développer l'affirmation de soi « qui consiste à savoir exprimer avec aisance son point de vue et ses intérêts sans anxiété, sans dénier ceux des autres », nous disent Bayada, Bisot, Boubault et Gagnaire dans leur ouvrage *Conflit : mettre hors-jeu la violence* (2004). Une communication efficace nécessite une bonne compréhension de ce processus, un message clair et accessible (compréhensible par l'autre) mais également une écoute active de l'interlocuteur. Cette dernière permet de véritablement entendre, comprendre l'autre, en le lui montrant. C'est alors toute la communication non verbale (expression du visage, gestes, attitudes...) qui témoignera de cette qualité d'écoute et permettra ou non un échange non violent et bienveillant.

1.2.2 Le message clair

2.2.1 Origine et définition (Petit, 2017)

Pour que les messages portés ne soient pas source de conflit, le psychologue et docteur en psychologie américain Thomas Gordon a proposé, dès les années 70, une méthode de résolution de conflits appelée le « message-Je ». Les messages adressés ne le sont qu'à la première personne, permettant une meilleure interaction et encourageant l'affirmation de soi. Mais « il faut du temps et de la pratique pour que le « message-Je » devienne une attitude naturelle » (Gordon, 2019). Bien souvent les enfants mettent en cause leurs camarades et ont du mal à exprimer leurs sentiments et à assumer leurs actes.

C'est avec la même idée et dans la mouvance de la pédagogie Freinet qu'ont été inventés les messages clairs par Danielle Jasmin (1994), enseignante en élémentaire au Québec, et avec la

collaboration de ses élèves. Durant les conseils de coopération organisés au sein de ses différentes classes, un problème ressortait régulièrement : les élèves profitaient de ce moment collectif pour régler leurs conflits personnels avec d'autres camarades. Cela empiétait sur ce temps dévolu à la base à traiter de sujets en lien avec le groupe dans sa globalité et dans un but coopératif. Les petits problèmes de récréation bien entendu devaient être réglés mais ce n'était pas le lieu et en tout cas pas le moment. Il fallait donc inventer une méthode spécifique dédiée à cette résolution de conflits souvent liés au temps de récréations. Ce fut l'objet du « message clair ».

Ce dernier est entré dans les textes de l'Education nationale. Les ressources d'accompagnement des programmes de 2015 d'Education morale et civique explicitent le message clair et le présentent comme « une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école ». « Il peut se dérouler en classe, dans la cour de récréation ou dans le cadre des conseils d'élèves : la « victime », qui se reconnaît explicitement comme telle, exprime ses sentiments, ses émotions et verbalise ainsi la souffrance ressentie ; l'« agresseur », identifié par la victime comme source du malaise ressenti, apprend à tenir compte par empathie du point de vue d'autrui et du préjudice causé. Le message clair vise donc à orienter la discussion vers la résolution non violente de petits différends, à désamorcer de petits conflits entre pairs, dans un esprit de responsabilité, de respect mutuel et de construction de l'autonomie. À ce titre, il apparaît comme un outil pertinent pour améliorer le climat scolaire dans le premier degré ».

Le lien est fait avec l'EMC et ses finalités : « le recours aux expériences de vie pour éduquer les élèves à l'expression des émotions, des sentiments et des valeurs dans le cadre d'un enseignement laïque de la morale ; le développement de compétences spécifiques, notamment langagières, et transversales visant le traitement autonome de différends ou de petits conflits. En ce sens, les messages clairs constituent un premier levier de médiation entre pairs visant à assurer un climat scolaire apaisé propice au vivre-ensemble et aux apprentissages ».

« [Cet] apprentissage méthodique de la technique des messages clairs s'inscrit notamment dans la formation de la sensibilité, permettant aux élèves d'identifier et d'exprimer, en les régulant, les émotions et les sentiments. Il vise également le développement de la capacité personnelle d'écoute et d'empathie, en renforçant le sentiment d'appartenance à une communauté régulée. Il développe les capacités d'analyse, de discussion, d'argumentation, de confrontation des points de vue à partir de situations problématiques réelles de la vie de la classe ou de l'école. Il vise également au développement des compétences morales visant à l'apprentissage du respect des pairs, de leurs besoins personnels et de l'intégrité de la personne, des valeurs personnelles

et collectives, du juste et de l'injuste.

Dans le cadre de l'enseignement moral et civique, la technique des messages clairs 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 ».

Le *message clair* est donc entré officiellement et explicitement dans les programmes de l'école élémentaire depuis 2015, en lien avec l'EMC, discipline revisitée et créée elle-même à l'occasion de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République dont nous avons parlé précédemment et qui a fait émerger la notion de bienveillance dans la sphère scolaire.

2.2.2 Démarche (Ministère de l'Education Nationale, 2015)

« La technique des messages clairs s'appuie formellement sur une triple formulation qui doit faire l'objet d'un apprentissage par les élèves, par exemple dans le cadre de jeux de rôles :

1. L'énoncé des faits qui permet de situer et clarifier le moment du différend ;
2. L'expression des émotions et des sentiments induits par la situation ainsi que des besoins ;
3. Une demande de retour de la part de l'interlocuteur visant à la résolution du conflit. C'est en effet celui qui a énoncé le message clair qui détermine si le différend est réglé ou non.

Sur le plan pédagogique, il est possible de distinguer pour les élèves 6 courtes étapes :

1. Je préviens l'autre : j'ai un message clair à te dire ou je veux te faire un message clair ou ce que tu m'as dit/fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair. Es-tu prêt(e) à m'écouter ?
2. J'explique pourquoi :
 - Quand tu te moques de moi...
 - Quand tu me pousses...
 - Quand tu fais du bruit pendant que je travaille...
3. Je dis ce que ressens : j'ai de la peine / mal / peur... Je suis en colère / énervé...
4. J'exprime mon besoin :
 - ... car j'ai besoin de (calme pour travailler / d'être en sécurité / de progresser en...)
5. Je vérifie que l'autre a bien compris : as-tu bien compris ?
6. Je propose une solution : j'aimerais que tu ne te moques plus de moi / j'aimerais que tu ne recommences plus / que tu me présentes des excuses / que tu fasses une réparation ».

Exemple :

« Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je veux te faire un message clair. Es-tu prêt à m'écouter ?

Quand tu fais du bruit avec ton stylo pendant que je fais mon exercice alors que tu as déjà terminé le tien, cela me gêne et cela m'énerve aussi parce que je n'arrive pas à me concentrer alors que j'ai déjà des difficultés en mathématiques. J'ai besoin de calme pour travailler et pour pouvoir progresser. As-tu bien compris ? J'aimerais que tu ne recommences plus. »

II- Constat et questionnement professionnel

C'est en évoluant avec ma classe bien sûr mais également en les interrogeant spécifiquement sur nos pratiques, notre vivre-ensemble, que mon questionnement professionnel s'est orienté et affiné.

II.1 Interroger les élèves pour recueillir leurs ressentis et les mettre en tension avec mes propres impressions

II.1.1 Le questionnaire ouvert et non ciblé, parfois révélateur

En début d'année, après quelques semaines partagées avec les élèves et dans un souci de les interroger sur notre mode de fonctionnement, sur ce qu'ils trouvaient plutôt bien dans la classe ou au contraire pensaient pouvoir être amélioré, je leur soumettais un premier questionnaire ; celui-ci mit en relief deux points sur lesquels mon questionnement professionnel s'ouvrait et s'appuyait, pour déboucher un peu plus tard sur ma problématique.

Le premier, sur lequel nous reviendrons plus en détails dans la partie méthodologique, fut la remarque émise par l'un de mes élèves : « Si tu parles moins fort, maître, alors nous parlerons moins fort pour pouvoir écouter ». Si elle peut paraître anodine et aller de soi, elle raisonna pourtant en moi comme une sorte d'évidence dont j'étais conscient mais que je ne mettais pas pour autant en pratique. J'avais déjà fait ce constat étant assistant d'éducation en collège de la manière dont les enfants calquent nos attitudes et notre manière de communiquer, dont le ton de la voix.

L'autre point qui avait réveillé ma curiosité fut le constat que la plupart des élèves évoquaient dans leurs réponses le fait que les discussions dans la classe étaient souvent trop bruyantes et mal à propos. Le problème de discuter dans son coin et de n'être que peu attentif aux dires des autres camarades et de moi-même, était soulevé par une majorité d'élèves.

Ce premier questionnaire éveilla donc en moi un premier questionnement professionnel, à propos d'une communication qui s'avérait trop bruyante et gênait à priori les élèves. Le bruit apparaissait alors comme une première entrave à une communication apaisée.

Mais relevant également des formules langagières quelque peu surprenantes et des invectives trop souvent présentes, il me fallait connaître l'état de conscience de ce constat chez mes élèves,

savoir s'il s'agissait de quelque chose de normal à leurs yeux ou s'ils en souffraient d'une manière ou d'une autre, car ce premier questionnaire ouvert ne laissait pas apparaître cela.

II.1.2 Un deuxième questionnaire ciblant plusieurs thématiques

Un deuxième questionnaire fut l'objet d'un travail plus poussé et plus ciblé. Mon intention était alors de pointer plus précisément les ressentis de chacun face à des thématiques comme celles du bruit à nouveau, de l'écoute, de la motivation, de la réussite (ou de l'échec) mais également de la manière de communiquer.

Après analyse de ce questionnaire revenaient clairement le problème du bruit de fond, mais aussi celui d'une parole pas toujours apaisée lors des différents échanges verbaux dans la classe. Les élèves en avaient donc conscience, mais ne voyaient a priori pas cela comme un véritable problème.

Bien sûr les résultats aux autres thématiques, si elles ne sont pas évaluées ici car non à propos, m'ont servi à identifier certaines façons d'être chez mes élèves, notamment en matière de motivation et de positionnement face à l'échec ou à la coopération.

II.1.3 Un troisième questionnaire orienté vers mon choix d'étude : la communication bienveillante

Afin de recueillir plus finement les ressentis et impressions de chacun de mes élèves vis-à-vis de notre communication dans la classe, choix étant fait d'orienter mon mémoire autour du thème de la bienveillance et plus spécifiquement autour d'une communication bienveillante, je soumettais à ma classe un ultime questionnaire. Celui-ci était donc orienté vers les échanges verbaux et non verbaux au sein de la classe et entre nous tous. Si la majorité des élèves ne se sentait pas directement visée, elle constatait cependant des problèmes de communication liés à des invectives, des bavardages intempestifs ou à des problèmes d'écoute. Le détail est donné à voir dans le cadre méthodologique.

II.2 Me questionner moi-même, interroger mes pratiques et mon nouveau métier

En mettant en relation mes premières impressions avec celles de mes élèves, certaines questions prenaient alors toute leur importance dans ma réflexion professionnelle.

Parmi elles se détachaient des questions qui me paraissaient urgentes à traiter pour vivre sereinement cette première année de terrain, essayer dès à présent des choses et construire mes premiers outils pour un climat de classe serein et paisible, gage d'un enseignement et d'apprentissages efficaces.

Outre le constat partagé des élèves s'ajoutait celui de mon attitude, de mes propres réponses face à ces différents problèmes de communication. En effet force était de constater que souvent je me retrouvais à devoir lever la voix, m'emporter voire m'énerver, en menaçant parfois de sanctionner tel ou tel agissement, endossant le costume du maître furieux et énervé et finalement ne trouvant d'autre choix que d'éprouver de la colère et parler plus fort que l'élève ; un costume qui je trouve ne me sied pas, que je n'ai en tout cas pas envie de porter pour la suite de ma carrière.

De plus je me rendais compte que mon enseignement était trop frontal, que je parlais plus que mes élèves. Cette réalité m'avait d'ailleurs été confirmée par ma tutrice académique. Je me demandais alors si cette parole en partie confisquée aux élèves n'était pas à l'origine de ces problèmes, en tout cas ceux liés aux bavardages et au bruit de fond.

Ces constats et cette réflexion personnelle m'amenaient naturellement à me poser ces questions :

- Comment faire en sorte que les élèves se parlent mieux ?
- Comment se fait-il que ces formes de communication impactent négativement mes propres attitudes ?
- Comment travailler sur ma posture professionnelle, développer des gestes bienveillants, rester dans une attitude distanciée, apaisée et posée, pour contribuer à transformer la communication des élèves et à améliorer le climat de classe ?
- Et enfin comment modifier un positionnement trop frontal de ma part afin de rendre aux élèves cette parole en partie « confisquée » ?

III- Ma problématique

L'atmosphère de la classe est régulièrement dégradée du fait d'une part de discussions et de bruits intempestifs et d'autre part de pratiques langagières mal adaptées et souvent malveillantes. Je me trouve moi-même parfois en difficulté face à des situations où l'envie d'avancer dans mes enseignements me fait perdre patience et me met dans un état de tension voire d'énervement vis-à-vis de certains comportements. Ma propre communication s'en trouve dégradée et je ne prends pas le temps ou n'ai pas les outils pour pallier ce problème. Un cercle vicieux s'est ainsi installé.

Se pose alors la problématique suivante :

Comment et dans quelle mesure puis-je faire en sorte que les enfants ne se parlent pas mal entre eux, entre les deux niveaux (CM1-CM2) mais aussi à l'intérieur des deux tranches

d'âge, et qu'ils respectent davantage les règles de communication inhérentes à chaque activité et permettant un climat de classe serein et propice aux apprentissages ?

IV- Mes hypothèses

1. Si je reste calme et que j'adopte une communication méthodique et bienveillante quelle que soit la situation, les élèves finiront eux-mêmes par mieux se parler, s'ouvrir à l'autre en cherchant à le comprendre et ainsi mieux l'accepter ; en faisant également le pari d'une atmosphère de classe apaisée et bienveillante, faite d'empathie et d'entraide.
2. Si j'apprends aux élèves à mieux se parler et plus généralement à communiquer, en construisant avec eux des outils pour y parvenir, l'atmosphère de classe s'en retrouvera apaisée, studieuse et la coopération entre élèves se fera plus naturellement.
3. Faire en sorte que l'atmosphère de classe soit propice aux activités, sans trop de bruit ou parasites liés aux discussions entre élèves ou « coupages » de paroles, participera à une communication bienveillante dans le groupe classe, moi inclus.

Les différents outils et dispositifs mis en place au sein du protocole et dans la perspective de répondre à ces hypothèses auront pour objectif de cheminer ensemble vers une communication plus à propos et plus apaisée, vers un cercle devenu vertueux.

PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

V- Protocole de recherche

V.1 Interroger les élèves : le questionnaire

Afin de connaître le propre ressenti des élèves et dans le but de découvrir leur degré de conscientisation par rapport à mes différents constats d'une communication dégradée, je leur soumetts différents questionnaires.

Cela me conforte dans mon état des lieux et permet surtout d'engager mes élèves, de les rendre pro-actifs dans la démarche de trouver des solutions à nos problèmes de communication.

A noter que je m'inclus totalement dans le dysfonctionnement interactionnel constaté, me plaçant ainsi à leur hauteur ; cela s'avère toujours payant pour éviter les braquages de certains à mes « revendications » et surtout cela correspond à une certaine réalité.

V.1.1 Préambule : impact des deux premiers questionnaires

Le questionnaire de début d'année avait fait ressortir le problème lié au bruit dû aux discussions impromptues et bruyantes générées par certains élèves.

Il avait tout d'abord suffi d'une remarque, pour le moins pertinente, d'un élève pour constater le « pouvoir » qui était le mien pour influencer sur le comportement des enfants.

A la question ouverte qui demandait de s'interroger sur les choses pouvant être améliorées dans la classe, l'élève avait émis l'hypothèse que si le maître parlait plus doucement, alors les élèves parleraient d'eux-mêmes moins fort pour pouvoir écouter et comprendre ce que je disais.

J'avais alors pris au mot mon élève devant l'ensemble de la classe et profité de cette opportunité pour établir un contrat entre les enfants et moi ; je leur avais alors dit : « je veux bien essayer cette méthode avec vous puisque, si elle marche, le bruit moyen de la classe baissera et que nous pourrons ainsi mieux nous entendre et nous comprendre ; en plus, cela tombe bien car je ne suis pas quelqu'un qui aime parler fort, hausser la voix, je préfère parler calmement dans la vie de tous les jours, c'est moins fatiguant pour tout le monde. »

La méthode avait alors marché un temps mais trouvé assez vite ses limites car cela n'empêchait pas certains élèves de bavarder, discuter sans même s'en rendre compte.

Outre le fait de m'appliquer à parler moins fort, quitte à devoir attendre que le bruit des discussions baisse afin que je puisse m'exprimer, je mettais en place un nouvel outil, expérimenté l'année précédente en collège, en salle d'étude et alors que j'étais assistant d'éducation. Celui-ci propose un visuel, une sorte de jauge de bruit sur lequel je peux m'appuyer et déplacer un curseur pour dire quand la situation est propice à discuter librement

sans attention particulière au bruit, chuchoter entre pairs ou bien faire silence. Si au début j'impulsais l'usage de l'outil à bon escient et dans le but de faire prendre conscience aux élèves de l'adéquation entre le niveau sonore des discussions et les besoins de l'activité, mon objectif était que l'outil finisse par leur appartenir et les aide à installer par eux-mêmes l'ambiance de travail adéquate.

Si l'outil s'avérait utile pour certains, il ne fut pas suffisant pour tous. Outre la difficulté pour moi de déplacer le curseur à chaque fois et en fonction de telle ou telle situation de classe, les élèves continuaient à discuter à mauvais escient. Il se révélait donc utile mais non suffisant pour obtenir un climat de classe calme et serein.

V.1.2 Un nouveau questionnaire plus ciblé et spécifique

Les questionnaires ne suffisent pas en soi à faire changer radicalement les comportements mais permettent une conscientisation des problèmes et sont un point d'appui pour en discuter ensemble dans le but de trouver des pistes d'amélioration.

Le dernier questionnaire, entièrement orienté vers mes problématiques, affine encore davantage les réponses et le ressenti des élèves. Il fait également office d'état des lieux à un instant « T » et sera soumis à nouveau aux élèves, tel quel, à la fin de la phase protocolaire, participant à vérifier mes hypothèses.

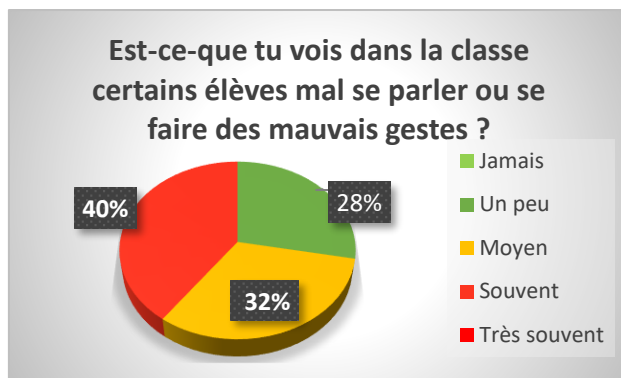
Voici le protocole de cet ultime questionnaire :

Les 25 élèves qui répondent aux mêmes questions (Cf. ANNEXE 1 – Questionnaire n°3) sont répartis ainsi au sein de la classe :

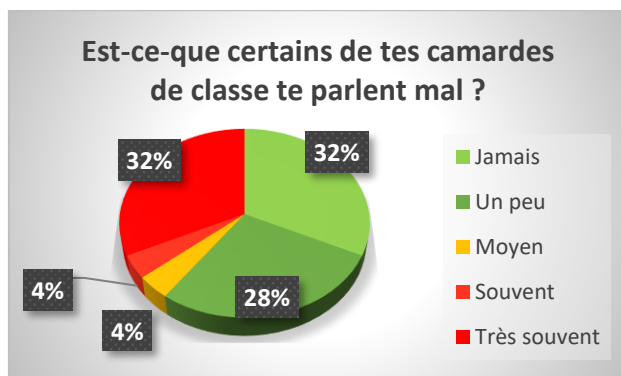
- 17 élèves de CM1, avec 10 mois et 5 jours d'écart d'âge maximal.
- 8 élèves de CM2, avec 9 mois et 21 jours d'écart d'âge maximal.
- L'écart d'âge entre le plus jeune et le plus âgé de la classe, tous niveaux confondus, est de 1 an 9 mois et 12 jours

De ce dernier questionnaire ressortent 3 informations principales :

- 1- Plus de deux tiers des élèves (72%) constatent dans la classe, de manière occasionnelle ou régulière, des faits de mauvaise communication, verbale et/ou non verbale entre leurs camarades. L'avis est partagé entre les niveaux même s'il est davantage significatif chez les CM1 (75%) que chez les CM2 (63%).

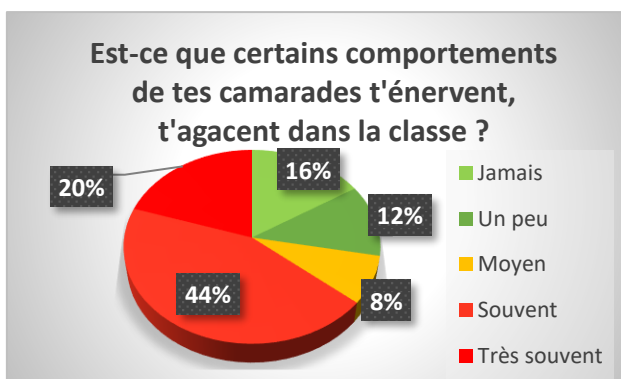


2- Près d'un tiers des élèves se sent victime d'« agressions » verbales régulièrement. C'est même plus de la moitié des CM1 (53%) qui déclare se voir mal parler par certains camarades souvent à très souvent. (Cf. ANNEXE 2 – Ensemble des résultats)



3- Enfin deux tiers (64%) des élèves sont « souvent » à « très souvent » agacés par le comportement de certains.

C'est même la quasi-majorité des CM2 qui s'en plaignent (88%) ; cela s'explique assez bien par le fait que beaucoup de CM2 sont exaspérés par certains agissements des CM1 qui sont souvent moins « matures », rigolent de choses plus futiles et sont de manière générale plus lents dans les activités collectives.



V.2 Mise en place de dispositifs et outils de remédiation

V.2.1 Pour une meilleure atmosphère de classe

2.1.1 *Le signal sonore.*

L'objectif de ce signal est de transmettre les consignes ou d'annoncer un point d'écoute sensible dans de bonnes conditions.

Afin d'obtenir une attention optimale des élèves lors de passage de consignes ou d'informations importantes, je leur propose de mettre en place un signal. Faisant ensemble le constat que l'outil visuel qu'est la jauge de bruit évoquée auparavant a trouvé ses limites et ne permet pas à tout le monde de comprendre l'importance du moment, nous nous mettons d'accord sur le fait que ce signal doit être sonore. Je l'avais prémédité mais encore une fois je fais en sorte que l'idée émane du groupe pour plus de légitimité.

Une petite cymbale est alors choisie pour lancer les « gongs de l'attention ». (Cf. ANNEXE 3)

2.1.2 *La jauge de bruit*

Eprouvée en collège puis introduite dans ma classe en début d'année, elle avait donc trouvé ses limites telle qu'elle était conçue. Je décide de la revisiter et de l'adapter plus encore aux élèves et à leur besoin, dans le but de leur créer des repères plus parlants et d'en faire un outil dynamique et vivant ; ce dernier est coconstruit par tous les acteurs de la classe afin à nouveau de les rendre proactifs de cette nouvelle forme de l'outil. (Cf. ANNEXE 4 – La jauge de bruit) Chaque niveau (CM1 et CM2) a désormais sa propre jauge de bruit. Celle-ci peut être placée sur la partie gauche du support créé, annonçant un travail avec l'enseignant, à droite pour un travail en autonomie. Quand les deux jauges se trouvent au milieu de l'affichage, cela veut dire que les deux niveaux travaillent ensemble.

En plus de ces trois repères horizontaux, différents niveaux sonores verticaux sont associés aux différentes modalités de travail.

Sur la photo 2 de l'ANNEXE 4, nous pouvons constater que :

- Les CM2 sont en autonomie et effectuent un travail en binômes (chuchotage).
- Les CM1 sont quant à eux avec moi, dans un travail individuel (silence).

2.1.3 *L'indice de confiance*

Ce nouvel outil est mis en place avec l'objectif de réguler les comportements inappropriés et de sanctionner positivement les élèves agités ou peu respectueux des règles de classe. Chaque élève peut situer son comportement sur un tableau à 4 colonnes, colorées de vert à rouge (Cf. ANNEXE 5 – L'indice de confiance) ; plus il se dirige vers le rouge et plus ma confiance en lui

est à la baisse. C'est bien entendu moi qui déplace les prénoms dans le tableau. Je leur explique que plutôt que de les sanctionner « bêtement », ce que je ne faisais d'ailleurs pas du tout, je donnerai à effectuer les missions de classe un peu extraordinaires et souvent motivantes à ceux en qui je peux avoir le plus confiance. Cette sanction positive me paraît plus juste et en tout cas fait réfléchir les élèves sur le respect des règles collectives et la confiance qui en découle.

2.1.4 La « boîte magique »

Cet outil est à cheval entre l'objectif de voir l'atmosphère de classe s'améliorer, en laissant les petits tracas de la récréation hors de la classe, et celui de voir notre communication évoluer positivement, en offrant le droit de donner son avis librement et surtout de le faire calmement. D'autre part cette boîte est mise en place afin que tout le monde puisse s'exprimer. En effet ce sont toujours les mêmes qui trouvent des choses à dire ou à redire et qui déclament haut et fort ce qu'ils pensent. Je nourris l'espoir que les plus timides pourront, de manière indirecte, s'adresser au groupe classe.

Chacun peut glisser dans la boîte un petit texte sur une situation qui leur plaît ou au contraire les contrarie. Ces écrits peuvent s'adresser directement à quelqu'un en particulier ou à l'ensemble de la classe, de manière anonyme ou non. A chaque « conseil » de fin de journée, je procède au dépouillement puis invite les élèves à s'exprimer sur le sujet abordé.

Ce sont les élèves qui ont qualifié la boîte de « magique », en s'appuyant sur les différentes propositions et en procédant à un vote.

V.2.2 Pour apprendre à mieux se parler en classe

2.2.1 Travail sur les émotions

Il est difficile, même pour nous adultes, de toujours maîtriser ou même comprendre nos émotions. Elles sont souvent mal connues et nous n'avons pas appris à les accueillir de manière détachée et constructive.

Une sorte de « brainstorming » est organisé en conseil de vie de classe autour des émotions. Chacun s'exprime sur celles qu'il connaît, cela permettant de bien cerner tous ensemble la notion, puis nous établissons une carte des émotions. Nous nous appuyons sur une affiche existante et adoptée par la classe pour exprimer nos sentiments (Cf. ANNEXE 6 – Carte des émotions)

La boîte magique précédemment évoquée s'apparente alors à une boîte à émotions ; cela devient d'une part un outil de transition de la cour vers la classe, pour laisser ses émotions de côté (sans pour autant les occulter) et d'autre part le moyen de soumettre ses idées, en les mettant noir sur

blanc pour ne pas les oublier. On se débarrasse ainsi des « mauvaises » pensées, soit physiquement avec un véritable mot, soit symboliquement et virtuellement en s'imaginant l'action dans notre tête. A chacun sa manière de s'emparer de l'outil.

2.2.2 Travail sur les besoins universels

Derrière chaque émotion, chaque sentiment, nous disait Marshall Rosenberg, se cache un besoin. Ces différents besoins sont universels et donc partagés par tous ; nous ne les percevons simplement pas avec la même intensité selon nos réalités et nos vécus sociaux et culturels.

Une nouvelle « cogitation collective » est organisée en conseil de vie de classe autour des besoins. Nous constatons ensemble que les besoins sont connus de tous et qu'ils sont pour certains vitaux et pour d'autres non. Nous adoptons également une affiche des besoins sur laquelle les élèves peuvent s'appuyer si nécessaire. (Cf. ANNEXE 7 – Carte des besoins).

2.2.3 Mise en place d'une démarche de communication

Celle-ci s'inspire de la communication non violente, du message clair et autres outils existants pour améliorer les interactions verbales et non verbales. La silhouette du schéma d'Isabelle Padovani est utilisée et revisitée par les élèves qui adoptent une des versions réalisées en classe. (Cf. ANNEXE 8 – « Mon message »)

Ce dispositif (personnage + tableau) sert de visuel pour s'entraîner à adresser un message clair et non violent à une ou plusieurs personnes présentes dans la classe, dans de bonnes dispositions d'échanges et en s'appuyant sur les 4 étapes de la CNV.

VI- Résultats

VI.1 Pour une meilleure atmosphère de classe

Le **signal sonore** (« gong de l'attention ») pour transmettre les consignes ou annoncer un point d'écoute sensible aide les élèves à redoubler d'attention. Comme pour toute nouveauté, les enfants se sont pris au jeu très vite de répondre au signal, comme une sorte de devoir. Puis l'efficacité s'est estompée et il a fallu améliorer cet outil. Un travail sur le corps a été réalisé pour expliciter l'enjeu et donner aux élèves une véritable posture d'attention. Expliqué comme une sorte de moment de méditation, je leur ai demandé de répondre au signal de la manière suivante : « au gong vous allez me regarder dans les yeux, ancrer vos deux pieds au sol et croiser les mains, le dos bien droit. » Cette posture a permis aux enfants de véritablement porter leur attention sur moi, d'adopter une position relaxante et surtout de ne pas occuper leurs mains à autre chose et donc mener une action « parasite » en parallèle.

Cet outil a donc permis de moins perdre de temps et de rendre plus efficaces les moments clés des apprentissages, dont le passage des consignes mais également les transitions entre les activités.

A noter qu'il est souhaitable de l'utiliser même si le silence règne déjà, pour consolider le repère dans le temps mais également pour ne pas connoter ce signal négativement.

La **jauge de bruit** quant à elle a bien été adoptée. Les élèves placés sous le support sont en charge de déplacer les éléments selon chaque activité, ce qui m'évite d'avoir à gérer moi-même l'outil et faisant en sorte qu'il appartienne intégralement aux enfants. Si un élève ne parvient pas à calquer son comportement sur les modalités affichées, nous pouvons facilement lui rappeler le positionnement du moment, comme un repère identifiable par tous. Je dirais que cet outil, remanié et coconstruit avec les élèves, est une réussite ; s'il ne résout pas tous les problèmes de comportement, il explicite et rend plus accessibles les règles de classe dédiées à chaque activité.

L'**indice de confiance** a eu lui plus de mal à devenir un outil utile et constructif. Cela a même été le contraire au début car son fonctionnement n'était pas clair. En effet il m'était difficile de gérer chaque élève, de faire passer chacun d'une couleur à l'autre en temps réel et dans les deux sens ! Et finalement d'être juste avec tout le monde. L'outil était alors vu et à juste titre comme un support déficient et injuste.

Il m'a fallu un temps d'adaptation et une réflexion partagée pour en avoir une utilisation plus bénéfique. Un avertissement est désormais donné à l'élève avant chaque déplacement sur le support et les positions sont revues à la hausse ou à la baisse seulement en fin de demi-journée. Ce système de sanction positive me permet d'une part de ne pas me retrouver obligé à donner une tâche ingrate à l'élève « fautif », d'autre part donne du sens à la confiance inhérente à chaque fonctionnement de groupe, qui évolue ensemble et a besoin que chacun respecte les règles communes. Quand un élève se voit répondre « non, ai-je vraiment ta confiance aujourd'hui ? » à sa requête « est-ce que je pourrai mettre en place le matériel de sport », il fait des efforts pour être dans le vert la fois suivante afin d'accéder à cette action qui lui tient à cœur, se rendant compte qu'il se pénalise tout seul.

La « **boîte magique** » eut dans un premier temps un effet contreproductif et même néfaste aux interactions de classe, alors même qu'elle avait été installée pour régler les conflits. Pas tout à fait « magique » donc cet outil... Certains se sont même souvenus des propositions originelles d'appellation de la boîte et ont lancé non sans un peu d'humour et d'ironie : « on aurait dû

retenir la proposition de « X », la boîte à problèmes ! »

C'est à nouveau une mauvaise utilisation de celle-ci qui amena à ce résultat. La boîte était devenue un déversoir à plaintes et invectives personnelles ou même l'objet d'un acharnement sur certains. Cela stigmatisait tantôt un niveau de classe, tantôt un élève ou groupe d'élèves de la classe.

Nous étions partis dans une véritable guéguerre entre les CM1 et CM2 d'une part et un regard noir porté sur les deux à trois éléments les plus perturbateurs de la classe d'autre part, qui en devenaient quelque peu « paranos », se sentant systématiquement visés, et criant à l'injustice. Cette focalisation aura tout de même eu le mérite de parler du fait que ce sont somme toute très souvent les mêmes qui sont à l'origine des débordements. Il fallait bien entendu ne pas les incriminer et stigmatiser davantage et trouver un moyen de se servir de cela pour tenter de changer les choses. Bref il fallait revoir l'utilisation de cette boîte.

Force est de constater qu'il persiste par moment un climat quelque peu tendu au sein de la classe, souvent au retour de récréation. Mais l'atmosphère de classe s'est tout de même sensiblement améliorée, essentiellement grâce aux progrès de certains dans leur manière de communiquer mais aussi grâce à la jauge de bruit revisitée qui « cadre » les élèves.

VI.2 Pour une meilleure communication entre pairs et avec moi-même.

Si tout le protocole mis en place a fait progresser et en tout cas fait réfléchir certains sur leur manière de communiquer, d'autres ont toujours du mal à intégrer notre démarche de communication et continuent à mal parler à leurs camarades.

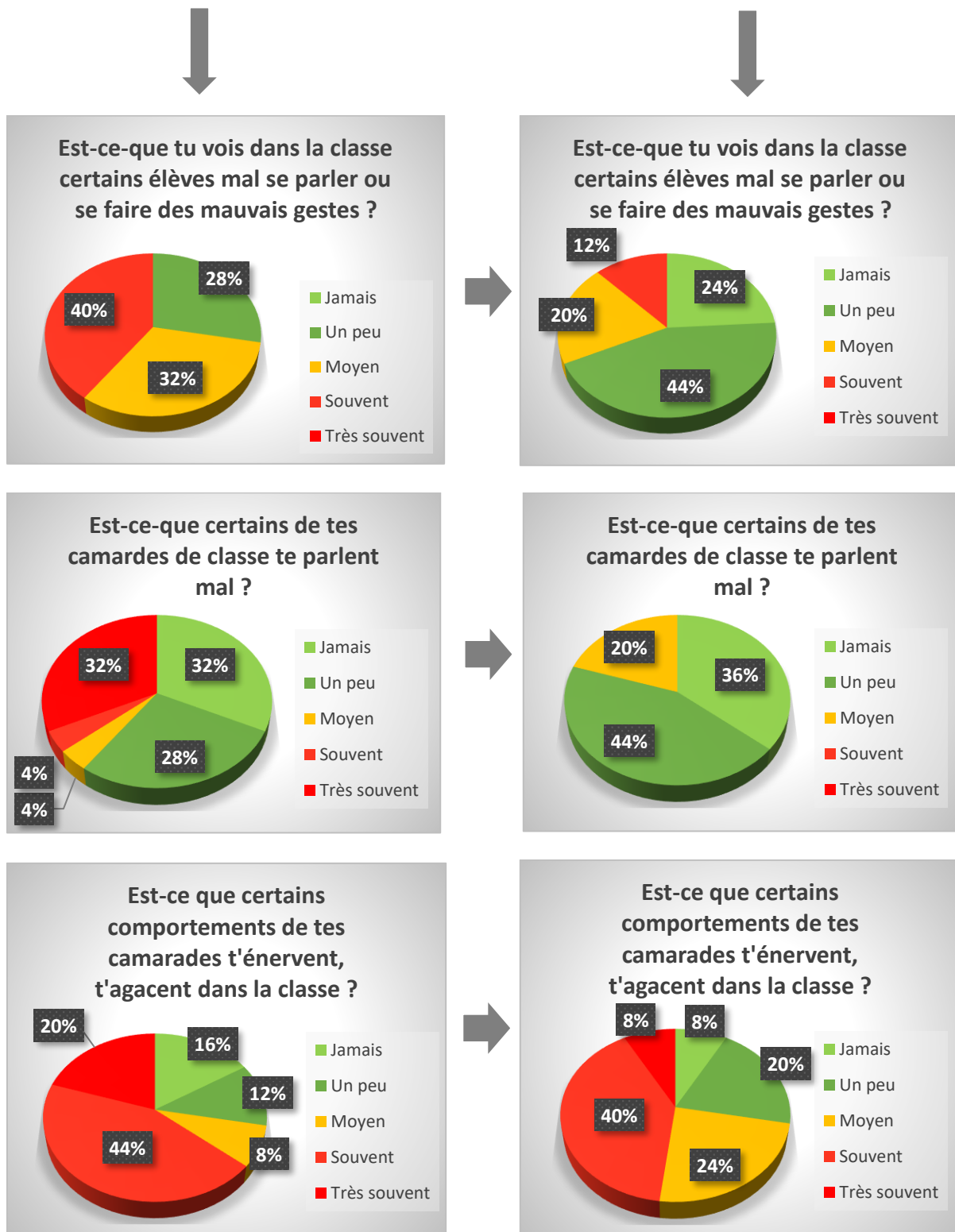
Le travail déjà réalisé sur les émotions a permis aux élèves d'enrichir leur répertoire sur les sentiments qui les traversent et ainsi de mettre des mots sur leurs ressentis, préalable à l'explicitation d'une situation vécue, bonne ou mauvaise.

Le deuxième travail sur les besoins universels a eu le même effet ; s'il est difficile de mesurer l'impact de cet apprentissage, je constate que beaucoup cherche à associer émotions et besoins, avec plus ou moins de réussite, afin d'utiliser notre démarche de communication. Même pour les CM2 qui jonglent le mieux avec ces notions, cette manière de s'exprimer reste encore mécanique et dévolue aux moments de conseil de vie de classe et de dépouillement des messages de la boîte magique.

Les réponses à l'ultime questionnaire au sujet de notre communication interne, donné une première fois en janvier puis une seconde fois fin avril, ont évolué de la manière suivante :

08 JANVIER 2021 (Rappel)

30 AVRIL 2021



Cette **évolution** des réponses est plutôt positive. J'avais pour être honnête un doute sur le fait que ce soit autant le cas au vu de la « guéguerre CM1-CM2 » engendrée par les mauvaises utilisations de certains outils cités plus en amont, notamment la boîte « magique ». Les invectives et mauvais gestes entendus et vus dans la classe sont en effet passés de 72% à 32%

au niveau des occurrences « moyen » à « souvent ». Les mauvaises paroles reçues personnellement passent également de 40% à 20% et même de 36% à 0% si l'on se concentre sur les pourcentages concernant les réponses « souvent » et « très souvent ».

Persiste le fait qu'un nombre considérable d'élèves soient agacés par le comportement de certains, même si ce phénomène s'est quelque peu estompé. Ce chiffre reste en effet élevé, bien que moins dans le rouge vif qu'auparavant, chez les CM2 qui ne comprennent pas toujours que les CM1 ne soient pas aussi « matures » qu'eux.

Mes propres constats : s'il apparaît que certains élèves ont su faire évoluer leur langage et leur manière de communiquer avec leurs pairs au sein de la classe, il faut reconnaître que d'autres, même s'ils sont peu nombreux, ont toujours du mal à s'exprimer avec bienveillance envers leurs camarades et même parfois moi-même.

En effet je relève encore à ce stade de l'année des invectives du style : « on ne t'a pas parlé toi, on s'en fout de ce que tu dis, tu dis n'importe quoi... » Mais également des tons de voix malveillants ou moqueurs, et en tout cas n'incitant pas au dialogue. La visée de ces propos semble souvent se situer entre le jeu, provenant de la cour et constitué de mots ou phrases « à la mode », et un acte réflexe dont l'enfant concerné a du mal à se débarrasser. Cependant cela émane de quelques éléments, toujours les 3 ou 4 mêmes et à des moments bien identifiés, au retour de récréation, durant les conseils de vie de classe ou bien à la suite de comportements inadéquats et impromptus.

Mes notes sur les propos ou attitudes mal placés et mes observations quotidiennes me permettent de dire que parmi les 25 élèves de la classe :

- 4 CM1 ont des comportements qui se sont malheureusement dégradés, dont trois de manière sensible. Cela s'explique a priori par un contexte et une évolution personnelle et/ou familiale non favorable, mais également par certains des outils mis en place qui les ont quelque peu stigmatisés, qui ont en tout cas fait ressortir le fait qu'ils sont toujours dans les histoires, ce qui leur paraît injuste et exacerbe leur défiance vis-à-vis des règles de classe et des débats.
- 8 élèves ont su faire évoluer leur manière de communiquer ou font l'effort de s'emparer de notre nouvelle démarche de communication pour s'exprimer clairement et calmement. (5 CM1 et 3 CM2)
- Les 13 autres élèves n'ont pas vu bouger leur comportement de manière significative et demeurent des élèves plutôt calmes malgré quelques bavardages, qu'ils savent néanmoins stopper assez rapidement grâce à nos repères et outils de communication.

Il arrive encore parfois et par ailleurs que certains CM2 s'emportent jusqu'à dire des

méchancetés sur les CM1, toujours à la suite de leur exaspération devant les comportements cités auparavant. Mais globalement les CM2 sont ceux qui ont le plus compris cette manière de communiquer et qui la pratiquent le mieux, encore une fois de manière un peu mécanique, mais c'est déjà bien pour une démarche nouvellement intégrée.

Tout n'est donc pas réglé, mais nombre d'élèves ont malgré tout appris et surtout compris l'intérêt de mieux se parler. Il persiste en toile de fond et chez certains le sentiment ou le réflexe de répondre par la réciprocité à un comportement qui les affecte, comme si la « vengeance » était une bonne manière de « se défendre ».

VII - Validation ou invalidation des hypothèses

VII.1 Ce que l'on peut valider

La première hypothèse s'est avérée juste pour certains qui réfléchissent dorénavant à leurs interventions et font l'effort de bien formuler leurs dires ou requêtes, notamment durant les conseils et prenant l'exemple sur ma manière de m'exprimer, de formuler mes besoins et de rester calme quelle que soit la situation. Ma communication bienveillante est donc bien communicative.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse et comme le stipulent les résultats précédents, au moins 8 élèves ont su s'emparer de notre démarche de communication et beaucoup se repèrent mieux dans les règles et modalités orales grâce à la jauge de bruit ; donc oui leur donner des outils pour mieux s'exprimer les aide à mieux se parler selon le contexte et favorise ainsi une bonne atmosphère de travail. Prendre le temps et avoir le réflexe d'utiliser notre nouveau mode de communication bienveillante ne va pas encore de soi, mais ils ont compris la démarche et son intérêt et relèvent dorénavant plus facilement les dysfonctionnements langagiers.

Enfin et en réponse à la troisième hypothèse, je constate que les moments de calme, dans lesquels chacun est occupé par sa tâche ou participe à une activité collective dans les règles de l'art sont de plus en plus nombreux et je ne peux que m'en réjouir. Ces « instants suspendus » sont évidemment propices à un travail et à des apprentissages efficaces et minimisent les moments de communication tendus. Moi-même suis-je plus enclin à adopter une posture calme et bienveillante grâce à ce climat de classe serein. Nous pouvons également valider cette hypothèse.

Bien entendu ces validations sont partielles et ne concernent pas l'ensemble des élèves.

VII.2 Ce qui n'est pas validé

L'hypothèse première ne s'est à l'évidence pas confirmée pour tous car des bruits et discussions intempestifs persistent et certains ont du mal à calquer mon comportement ; adopter une attitude calme et posée de mon côté ne garantit pas pour chacun une manière similaire de s'exprimer.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, certains élèves ont encore du mal à trouver un intérêt à une telle communication et restent enfermés dans un cercle vicieux qui veut que l'on réponde par la réciproque à un comportement que l'on juge mauvais, encore convaincus que la meilleure des manières de « se défendre » est de rendre la pareille à celui qui les a offensés. A noter que ce sont en majorité les CM1 et principalement les plus en difficulté (scolaire, médicale ou familiale) qui sont concernés. Une ou deux élèves de CM2 restent également partagées sur le sujet mais sont en bonne voie pour adopter un dialogue constructif.

Ces interrogations ou réticences quant aux différents outils proposés ne participent donc pas à apaiser le climat de classe.

Enfin nous pouvons émettre un petit bémol au sujet de la troisième hypothèse, même si elle est sans doute la mieux validée ; un climat de classe apaisé n'empêche pas certains de proférer des paroles mal placées, souvent pour se faire remarquer et sans doute en réponse à des difficultés face à des tâches difficiles à accomplir pour eux, un besoin de bouger ou autre.

VII.3 Réponses à ma problématique et discussion

Les trois hypothèses formulées en milieu d'année ne se vérifient véritablement qu'en agissant les unes avec les autres. Ce sont à la fois le fait d'apprendre aux élèves à mieux se parler, en leur donnant des outils et un entraînement pour cela, puis de faire en sorte que l'atmosphère de classe soit bonne en leur donnant des repères dans chaque activité (Gong de l'attention, jauge de bruit) et enfin le fait que moi-même sois exemplaire en termes de communication, qui ont agi ensemble pour faire évoluer certains comportements.

C'est donc en jouant simultanément sur ces trois éléments que je ferai en sorte que mes élèves se parlent bien en classe. Atmosphère de classe et communication, comme prévu, marchent de pair et se nourrissent l'un l'autre.

Parvenir à conserver calme et sang-froid, rester patient et donc adopter une posture bienveillante quelle que soit la situation, est un travail à part entière, désormais amorcé. Il m'a demandé d'adopter en même temps que mes élèves notre démarche de communication bienveillante et de me réapproprier la méthode de CNV que j'avais découverte il y a un certain temps, mais jamais véritablement éprouvée. Il est donc possible, avec de la pratique et en étant moins

obnubilé par l'envie d'avancer vite et à tout prix dans les enseignements, de maîtriser ses colères passagères ; cela n'empêche pas d'élever un peu la voix si cela s'avère nécessaire ! Nous l'avons vu la bienveillance va de pair avec une certaine fermeté et c'est parfois le seul moyen vis-à-vis de certains enfants ayant besoin de cadre de leur montrer les limites à ne pas dépasser, mais aussi d'asseoir son autorité. Le tout étant de ne pas tomber dans le piège de menacer de ceci ou de cela les élèves pour les faire s'arrêter, les règles devant être clairement énoncées dès le départ et appliquées le plus justement possible par l'enseignant.

Le cercle vertueux espéré n'aura pas embarqué tout le monde mais sans doute faut-il davantage de temps pour ces élèves agités qui ont pour la plupart des difficultés personnelles ; ils ont besoin d'un temps long pour avancer dans leurs apprentissages comportementaux et pour acquérir les compétences psychosociales indispensables au vivre ensemble.

Le changement de comportement en matière de communication est un travail de longue haleine et peut-être même de plus en plus dur à opérer au fil des années et plus les élèves sont âgés. Il faudrait donc l'initier le plus tôt possible, en concertation et en collaboration avec l'équipe pédagogique, en inscrivant cet apprentissage dans un projet commun, porté par l'ensemble de l'école. Cela dit, mieux vaut tard que jamais pour semer quelques graines de bienveillance et leur inculquer des comportements sains et porteurs de paix.

Il faut ajouter à cette difficulté pour quelques-uns à rejoindre le cercle le fait que leur écart d'âge avec certains CM2 a peut-être aussi son rôle à jouer. Presque deux ans les séparent, à un âge où les enfants sortent doucement de leur bulle pour rentrer dans la « préadolescence », et « mûrent » chacun à leur rythme. Le statut de « grands » de la classe des CM2 exacerbe peut-être également le phénomène de sidération de ces derniers face aux comportements à leur yeux « enfantins » des élèves « perturbateurs » de CM1.

Il faut signaler d'autre part que si nous avons fait le constat d'un mieux dans nombre de situations, les conditions d'un climat de classe serein dépendent également grandement de mes choix en termes de modalités de travail d'une part et de mes contenus didactiques d'autre part. La différenciation pédagogique et didactique, l'adaptation aux élèves à besoin éducatifs particuliers, mais également ma place affirmée et juste au milieu des différentes activités participent pleinement à cet état de « grâce ». Il m'incombe donc la tâche de mettre mes élèves dans de bonnes dispositions de travail pour créer ce climat de classe serein, gage d'une communication également apaisée et bienveillante.

Il est difficile de mesurer l'impact réel du protocole, et quelque peu frustrant de ne pas aller plus loin dans celui-ci, car cela a été difficile d'inscrire véritablement mon binôme dans la

démarche, ne nous croisant que rarement ; d'autre part le temps m'a manqué, n'ayant finalement à charge mes élèves qu'une journée et demie par semaine du fait de mon statut de stagiaire et du décloisonnement de certaines matières tous les jeudis après-midi.

Il me tarde donc d'avoir une classe à plein temps pour avoir ce temps nécessaire à la mise en place d'apprentissages par et pour une bienveillance partagée et affirmée. Il me sera alors plus facile d'inscrire mon enseignement dans une démarche globale, incluant toutes les matières (ou presque) et un travail coordonné avec celui des collègues. Ce mémoire et cette réflexion autour de la bienveillance n'est, de toute manière, qu'une première étape dans ma réflexion professionnelle et continuera dès l'an prochain, alliant recherches et informations sur les avancées scientifiques sur le sujet et des protocoles personnels menés en classe dès le début de l'année.

Pour finir, un outil n'est véritablement accepté et donc efficace que quand il est coconstruit avec les élèves ; j'en ai fait mon crédo dès cette première année d'enseignement. Cette façon de procéder s'avère certes plus coûteuse en temps mais ô combien plus efficace ; la volonté d'engager et de faire confiance aux élèves est pour eux gage de motivation et participe ainsi à un enseignement explicite. J'aurai d'ores et déjà posé les jalons d'un enseignement tel que je le souhaite, mêlant un climat de classe propice à de bons apprentissages et une bienveillance partagée qui épanouissent chacun de mes élèves mais également moi-même.

Cet enseignement explicite m'est très cher pour la suite de ma carrière, car je sais qu'il enrichira mon travail et mon bien-être professionnel, et surtout parce qu'il permettra ne pas laisser les plus faibles sur le bord du chemin.

VIII - Conclusion

Après cette première expérience sur le terrain en tant que PES, mon sentiment et même ma conviction sont que ce travail sur la communication, et plus largement sur des comportements bienveillants entre nous tous, est à mener dès le plus jeune âge et en coopération avec toute l'équipe pédagogique. Cette volonté de faire de nos élèves des êtres accomplis et bien dans leur parcours scolaire et plus encore dans leur parcours de vie, doit être selon moi prioritaire et s'inscrire dans le projet de l'établissement.

Mais loin de faire l'unanimité car souvent mal comprise, la notion de bienveillance devra être davantage définie ou même reformulée pour ainsi trouver sa juste place. Elle devra également véritablement s'incarner dans nos pratiques de classe et ne plus simplement se résumer à une attitude de fond, rejoignant peut-être le concept du *care* qui, par sa préoccupation éthique, invite à l'action d'enseigner et de faire apprendre à tous avec altruisme et bienveillance.

BIBLIOGRAPHIE

- Baker, K., & Narula, B. (2012). *The connected adolescent: Transitioning to middle school*. Disponible sur ERIC Institute of Education Sciences: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971418.pdf>
- Bayada, B., Bisot, A.-C., Boubault, G., & Gagnaire, G. (2004). Conflit : mettre hors-jeu la violence. *Chronique sociale*, 36.
- Canopé. (s.d.). *La communication non violente*. Disponible sur le réseau canopé: https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/cdi_outil_pedagogique/conduire_projets/Charlie_et_compagnie/CNV1.pdf
- d'Asembourg, T. (2001). *Cessez d'être gentil, soyez vrai ! Être avec les autres en restant soi-même*. Editions de l'Homme.
- Debarbieux, E. (2017). *Ne tirez pas sur l'école !* Paris: Armand Colin.
- Gimonet, B. (2016). De la bienveillance éducative. *Cahiers pédagogiques*(532). Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-la-bienveillance-educative>
- Giron, C. (2018). *Pour des enseignants bienveillants : étude critique de l'entrée de la notion de bienveillance dans le champ scolaire français*. Disponible sur Sciences et bonheur: <https://sciences-et-bonheur.org/2018/09/17/celine-giron-pour-des-enseignants-bienveillants-etude-critique-de-lentree-de-la-notion-de-bienveillance-dans-le-champ-scolaire-francais/>
- Gordon, T. (2019). *Eduquer sans punir : Apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Marabout.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Chenelière / McGraw-Hill.
- Marsollier, C. (2018). "La bienveillance active : un levier pour accompagner efficacement les élèves". *Conférence (IGEN)*. Education & devenir et AFAE.
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod.
- Masson, J. (2019). Bienveillance et réussite scolaire. *Séminaire sur la bienveillance - conférence*. Disponible sur <https://inspe.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/seminaire-de-l-inspe-/seminaire-2019-2020/bienveillance-et-reussite-scolaire-566087.kjsp?RH=1570093319653>
- Masson, J. (2019). La bienveillance à l'école... Disponible sur <https://www.canope-ara.fr/podcast/supports-de-conferences/masson-la-bienveillance-a-l-ecole.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale. (2012). Rapport de la concertation "Refondons l'école de la république". *La documentation française*. Disponible sur le site de la documentation française: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000547.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Arrêté n° du 1-7-2013 – J.O. du 18-7-2013 portant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. BO n°30 du 25 juillet 2013*. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

- Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Arrêté n° du 1-7-2013-J.O. du 18-7-2013 portant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. BO n°30 du 25 juillet 2013*. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.htm?cid_bo=73066
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 portant sur le programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial n°2 du 26 mars 2015*. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 portant sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. BO n°17 du 23 avril 2015*. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Ressources d'accompagnement des programmes de 2015 d'Education morale et civique*. Disponible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf
- Nelson, J. (2012). *La discipline positive : En famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Paris: Editions du Toucan.
- Nelson, J., Lott, L., & Glenn, S. (2018). *La discipline positive dans la classe*. Paris: Editions du Toucan.
- Noddings, N. (1984). *Caring, A relational approach to ethics and moral education*. Berkley: University of California Press.
- Petit, P. (2017, novembre 17). *Les messages clairs : une forme de communication non-violente*. Disponible sur HAL archives-ouvertes.fr: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624601/document>
- Poeydomenge, M.-L. (2008). Le « modèle » pédagogique rogérien : une référence incontournable pour le XXIe siècle. In J.-D. Rohart, *Carl Rogers et l'action éducative* (pp. 36-39). Lyon: Chronique Sociale.
- Réto, G. (2016). Le caring, une voie pour reconfigurer l'Ecole française au moment de sa refondation ? *Education et socialisation*(40), pp. 1-14. doi:10.4000/edso.1504
- Réto, G. (2017). *La bienveillance dans les pratiques scolaires et ses effets sur la qualité de vie à l'école. Communication présentée au colloque La qualité de vie à l'école, Université de Nantes, France*. Disponible sur sciencesconf: <https://qdvcole.sciencesconf.org/data/pages/RETO.pdf>
- Réto, G. (2018). Les quatres dimensions de la bienveillance. *Cahiers pédagogiques*(542), pp. 12-14.
- Roaux, C. (2017). Bienveillance et gouvernement des écoles primaires. *Diversité*(189), pp. 91-96. Disponible sur <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuilletage-edito-N-12753-18631.pdf>
- Robbes, B. (2015, Décembre). *Note sur la discipline positive*. Disponible sur Meirieu: https://www.meirieu.com/ECHANGES/robbes_discipline_positive.pdf

- Robbes, B. (2016). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris: ESF.
- Rogers, C. (2006). *Liberté pour apprendre ?* Paris: Dunod.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. La Découverte.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Dénouer les conflits par la Communication NonViolente*. Jouvence.
- Roux-Lafay, C. (2016, octobre 23). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Education et Socialisation*, 42, pp. 1-14.
doi:<https://doi.org/10.4000/edso.1857>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Philippe, G. (2018). *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?* Disponible sur [openedition](https://journals.openedition.org/questionsvives/3601):
<https://journals.openedition.org/questionsvives/3601>
- Wikipedia. (n.d.). *Communication non violente*. Disponible sur Wikipédia:
https://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_non_violente

ANNEXES - SOMMAIRE

ANNEXE 1 – Questionnaire n°3	1
ANNEXE 2 – Ensemble des résultats du questionnaire n°3	2
ANNEXE 3 – Le « gong de l’attention »	6
ANNEXE 4 – La « jauge de bruit »	7
ANNEXE 5 – L’indice de confiance.....	8
ANNEXE 6 – La carte des émotions	9
ANNEXE 7 – La carte des besoins	9
ANNEXE 8 – « Mon message »	10

ANNEXE 1 – Questionnaire n°3

Communication

- Est-ce que tu vois dans la classe certains élèves mal se parler ou se faire des mauvais gestes ?

JAMAIS	UN PEU	MOYEN	SOUVENT	TRES SOUVENT

- Est-ce que certains de tes camarades de classe te parlent mal ?

JAMAIS	UN PEU	MOYEN	SOUVENT	TRES SOUVENT

- Est-ce que certains de tes camarades de classe te regardent d'un air méchant ?

JAMAIS	UN PEU	MOYEN	SOUVENT	TRES SOUVENT

- Est-ce que certains de tes camarades de classe t'embêtent dans la classe ?

JAMAIS	UN PEU	MOYEN	SOUVENT	TRES SOUVENT

- Est-ce que certains comportements de tes camarades t'énervent, t'agacent dans la classe ?

JAMAIS	UN PEU	MOYEN	SOUVENT	TRES SOUVENT

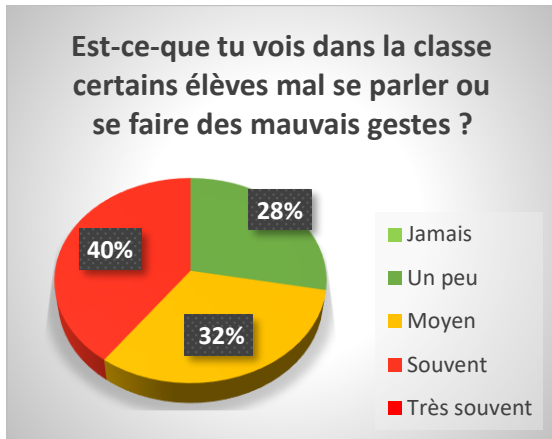
- Est-ce que tu penses que les autres t'écoutent quand tu t'adresses à eux dans la classe ?

JAMAIS	UN PEU	MOYEN	SOUVENT	TRES SOUVENT

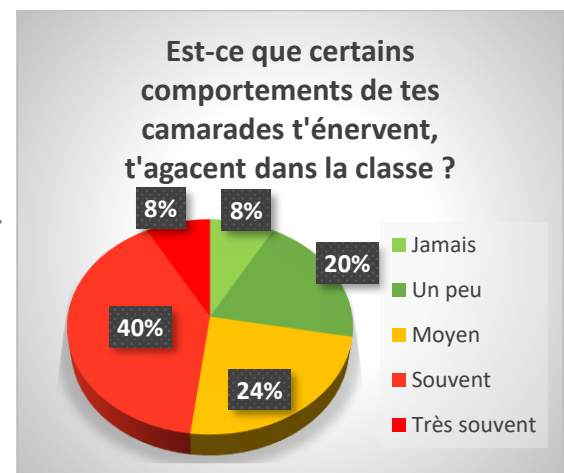
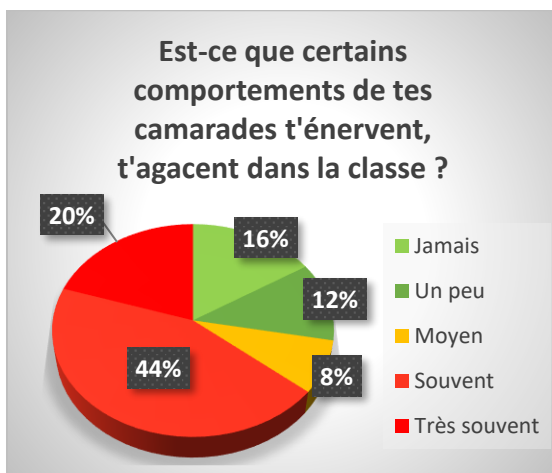
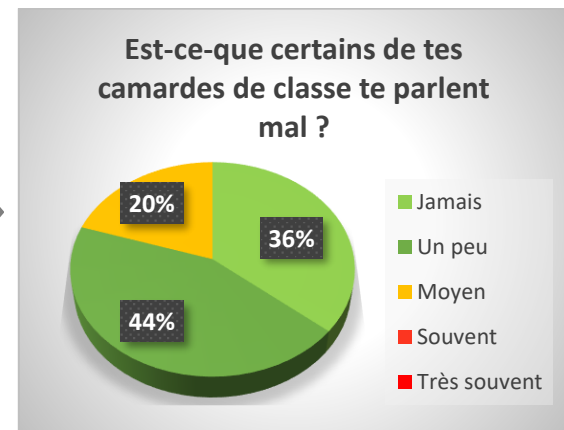
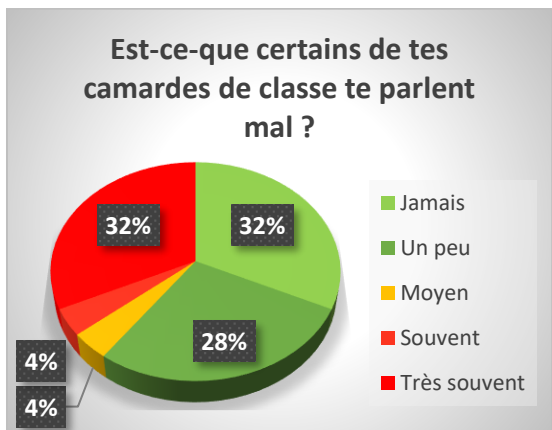
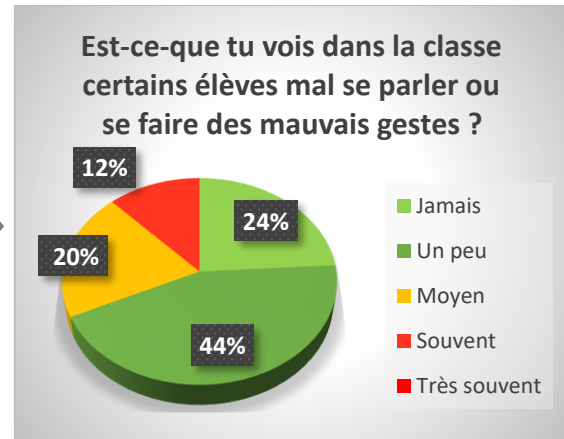
ANNEXE 2 – Ensemble des résultats du questionnaire n°3

Evolution de la classe entière (CM1-CM2)

08 JANVIER 2021

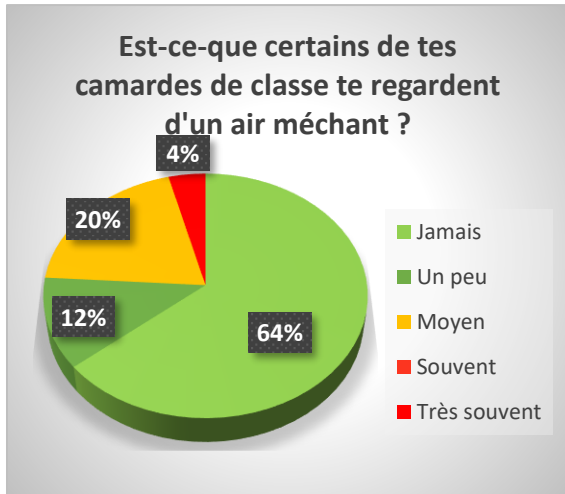


30 AVRIL 2021

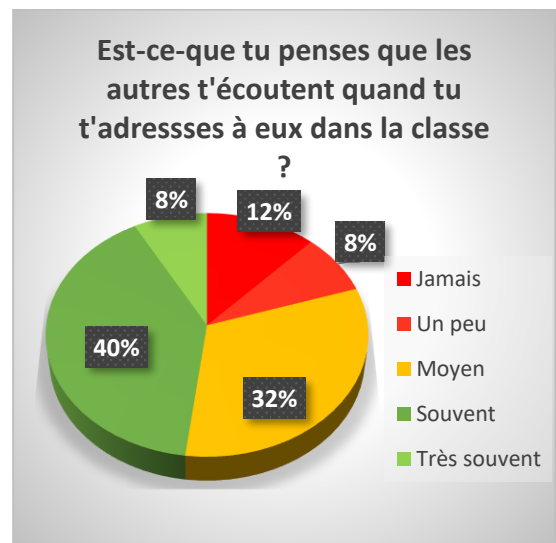
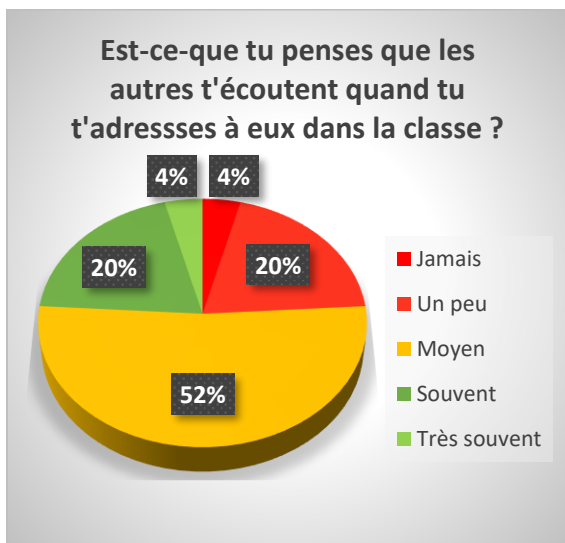
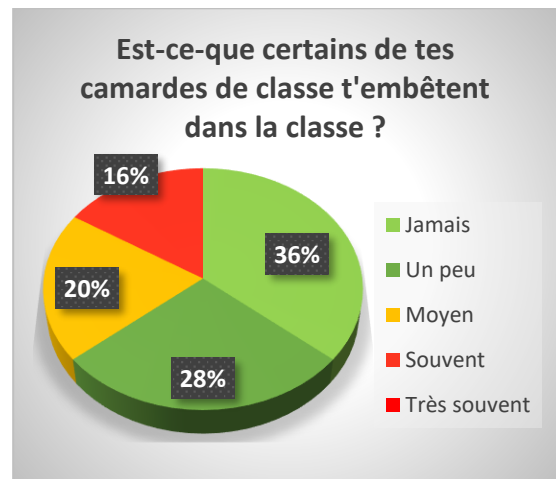
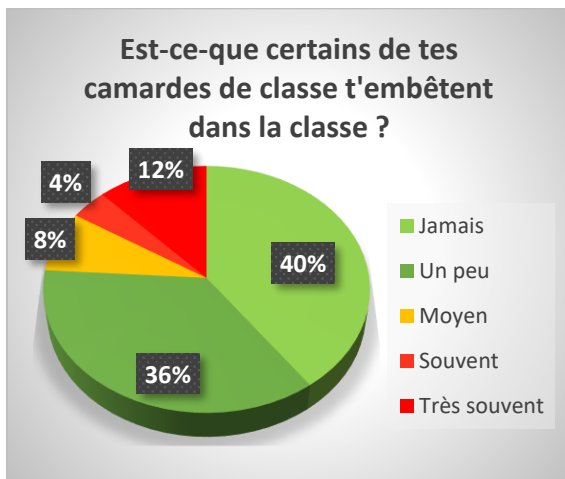
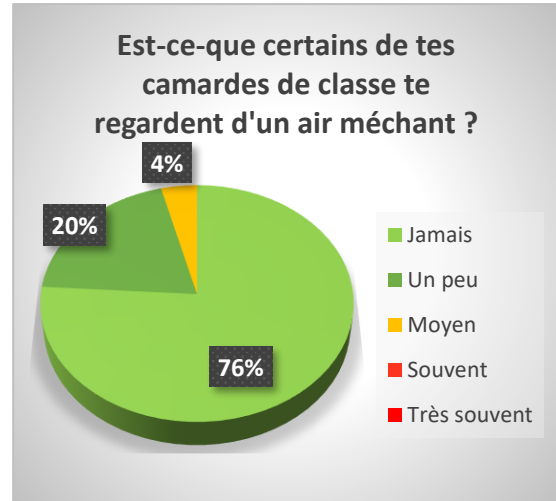


Evolution de la classe entière (CM1-CM2) - (suite)

08 JANVIER 2021



30 AVRIL 2021

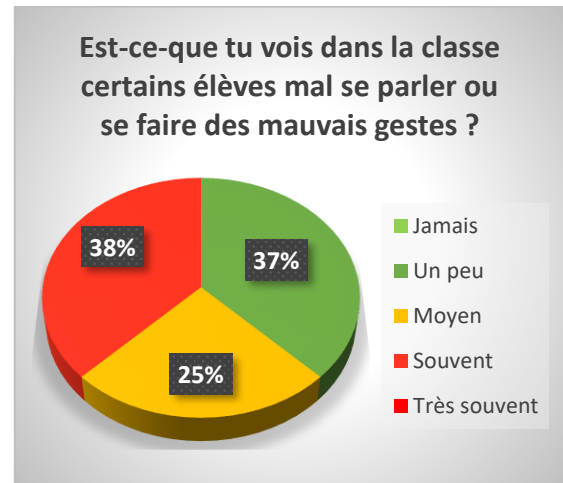
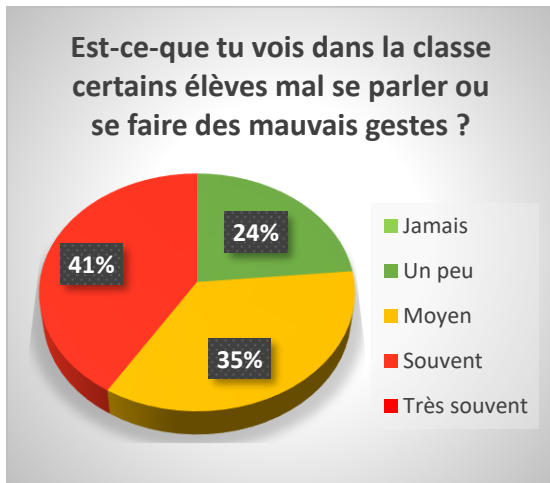


Comparaison des résultats entre :

CM1

&

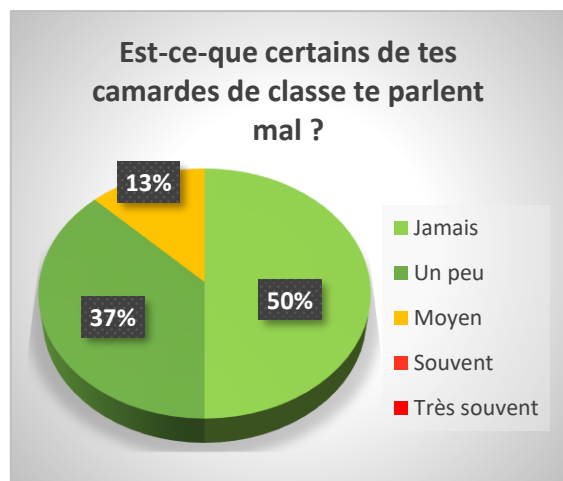
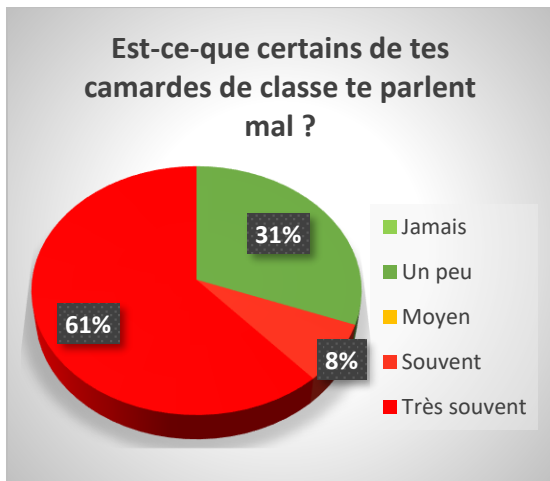
CM2



CM1

&

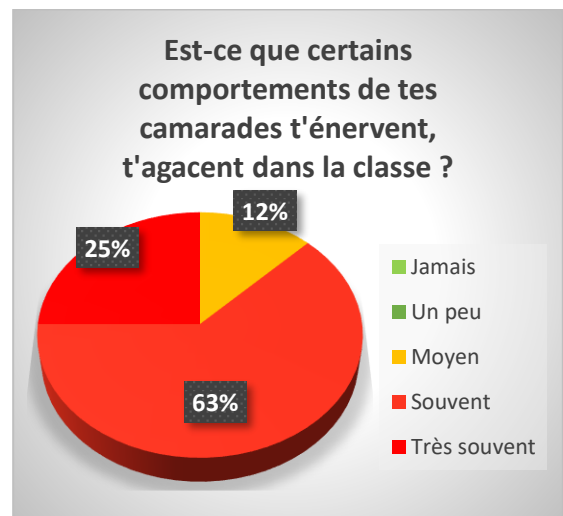
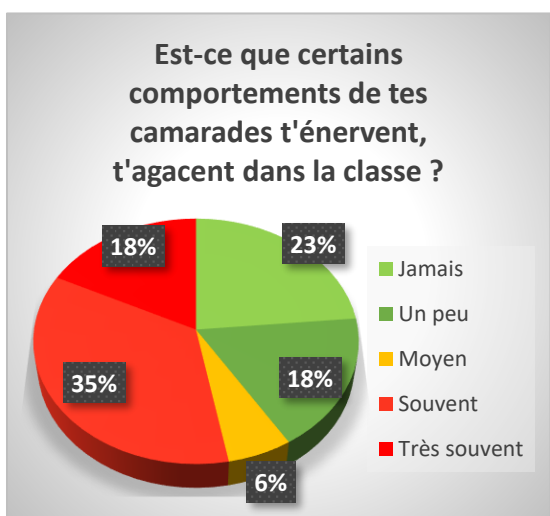
CM2



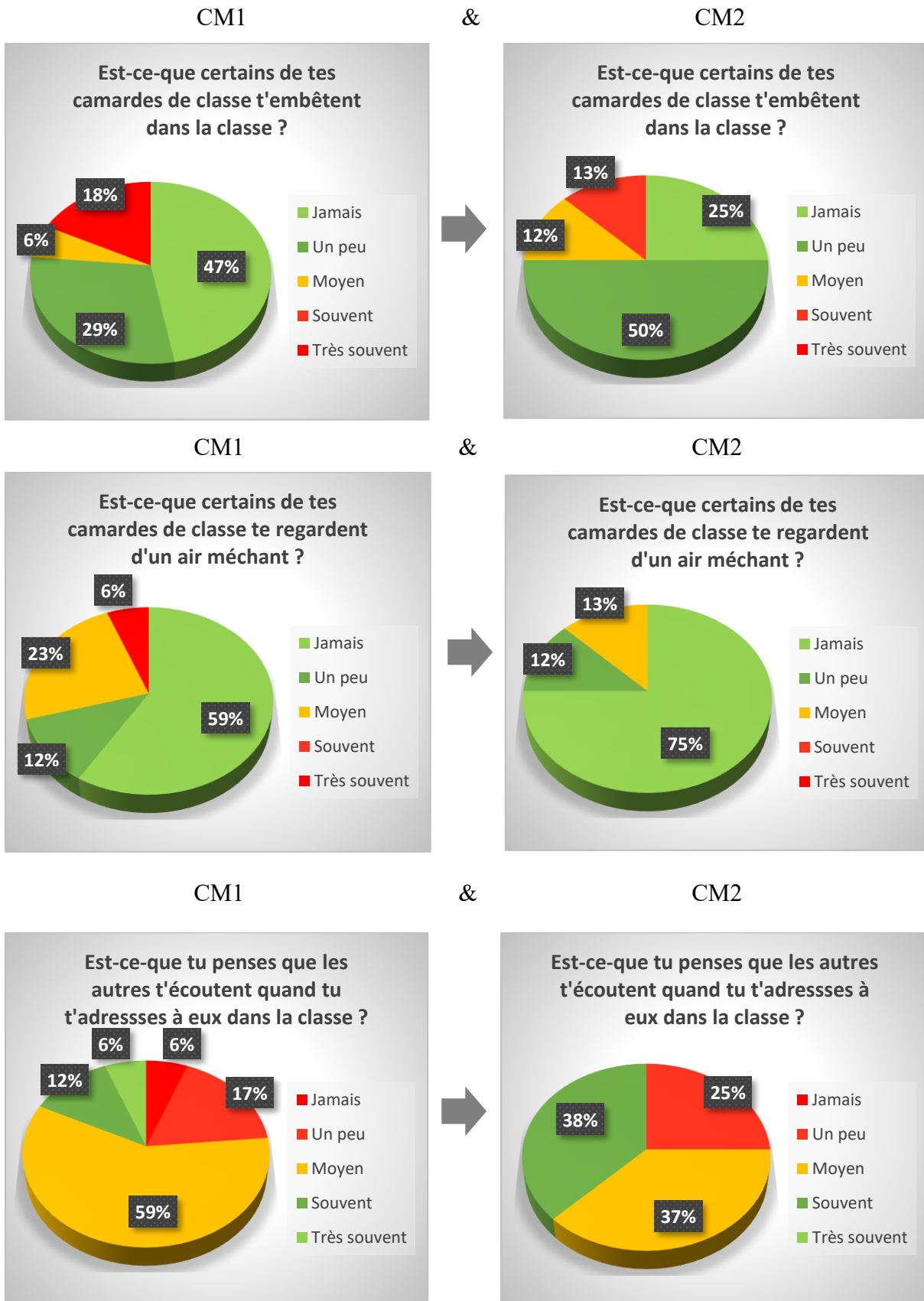
CM1

&

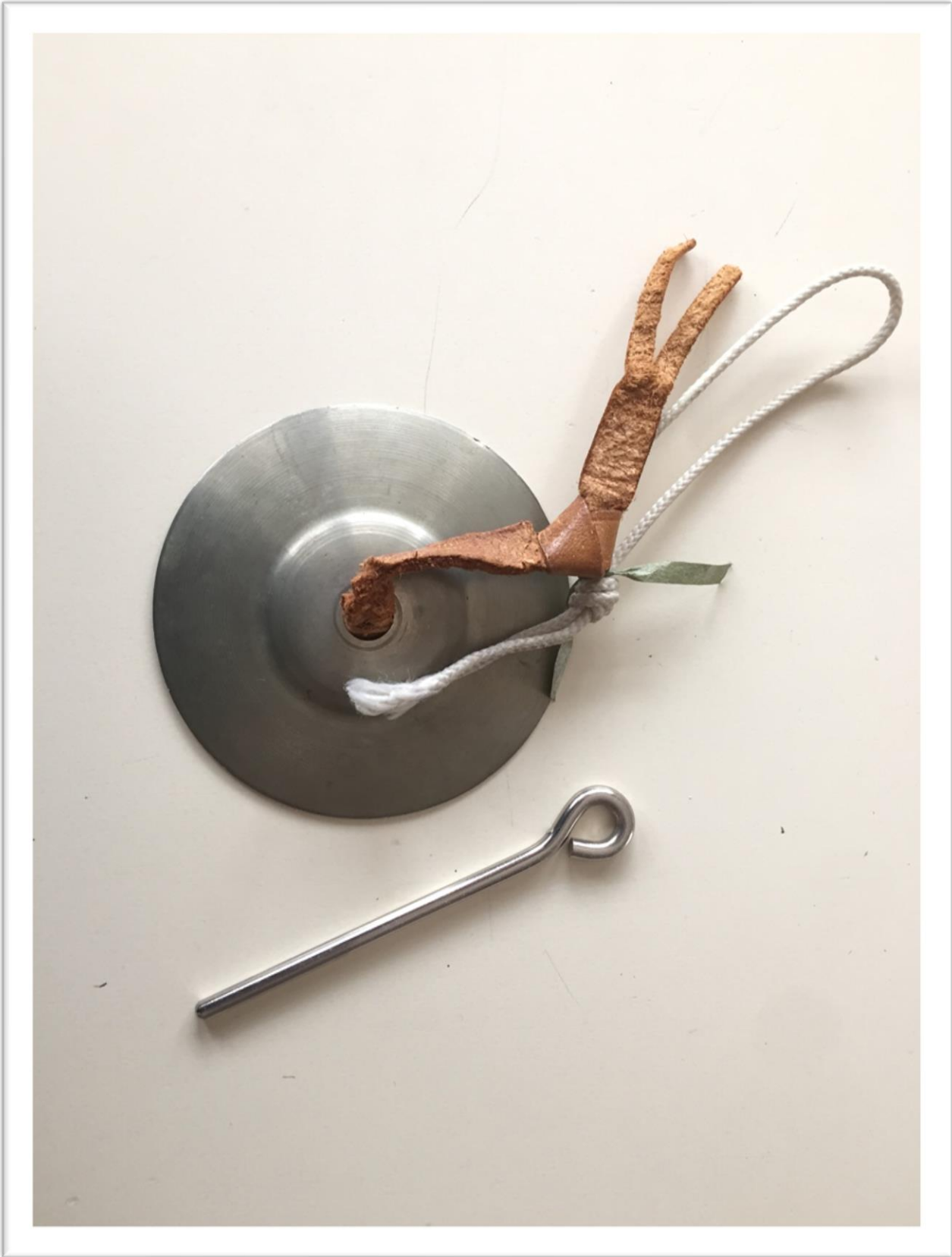
CM2



Comparaison (suite) des résultats entre :



ANNEXE 3 – Le « gong de l'attention »



ANNEXE 4 – La « jauge de bruit »

Photo 1

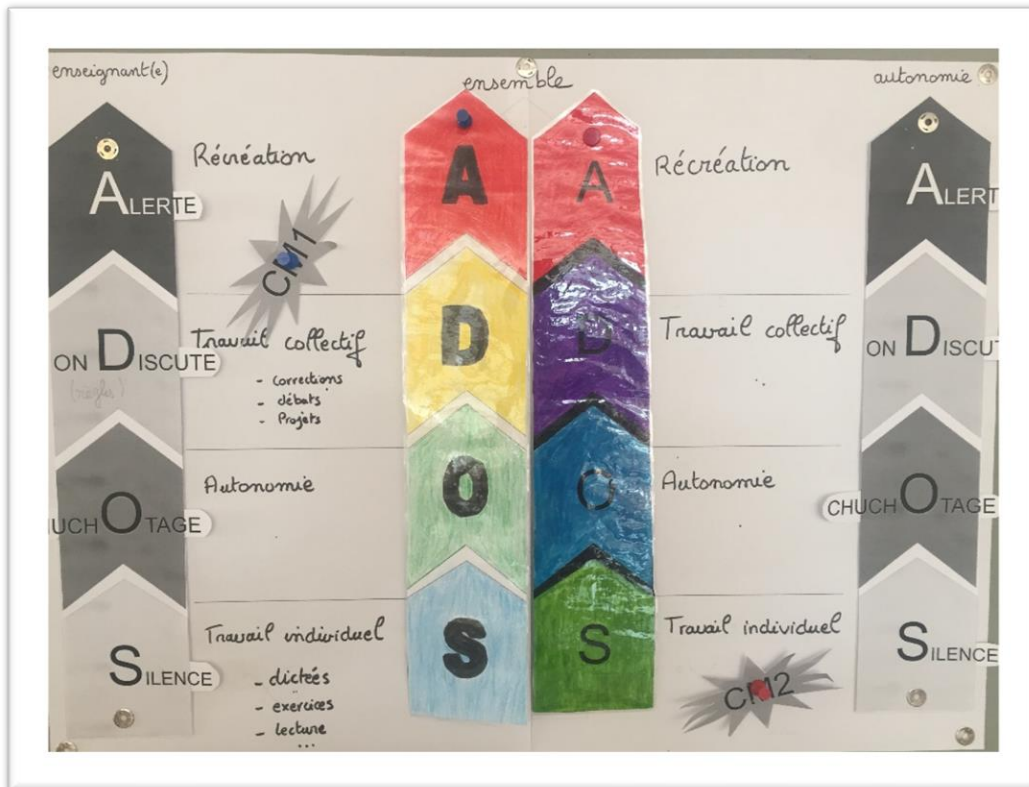
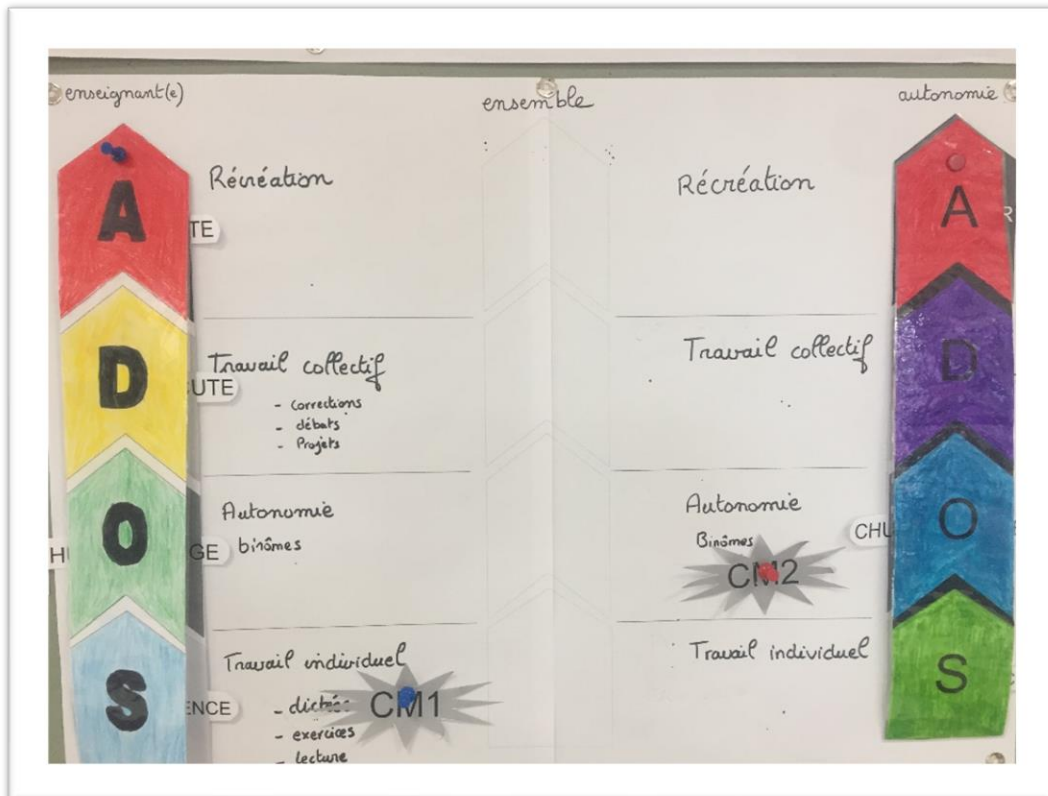


Photo 2

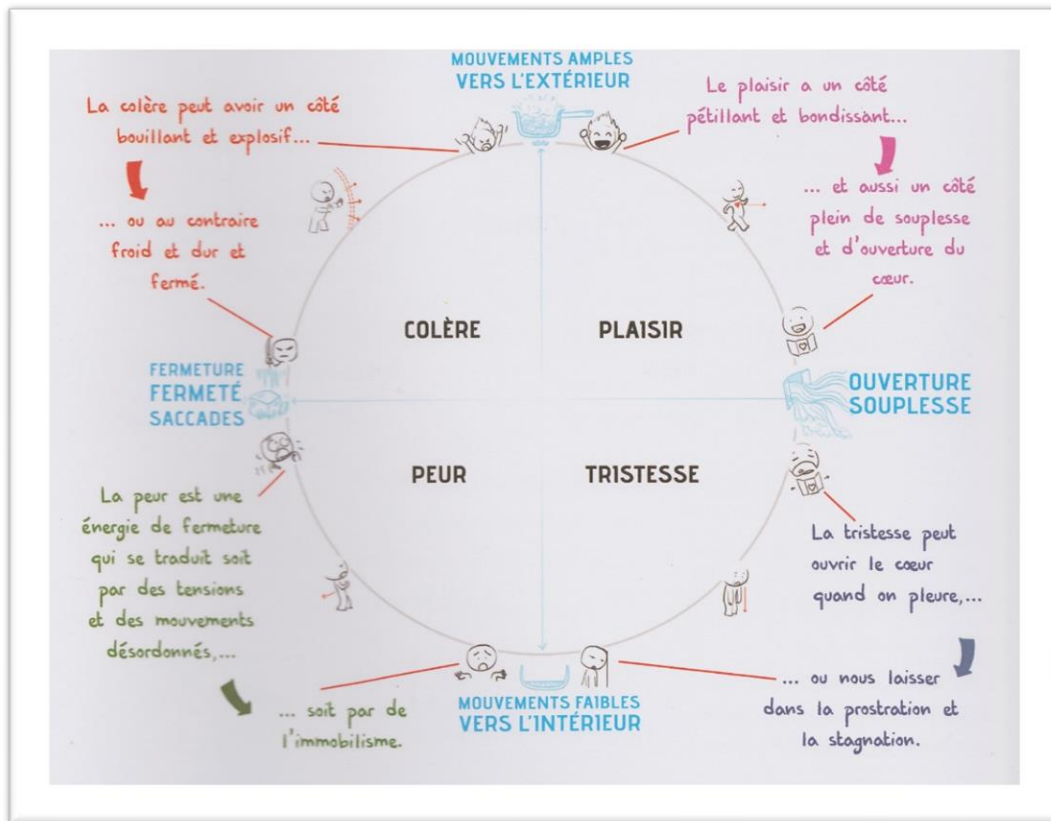


ANNEXE 5 – L'indice de confiance

The chart is titled "INDICE DE CONFIANCE" in large, colorful letters. Below the title are four vertical columns of color: green, yellow, orange, and red. To the left of these columns is a list of names, each on a small white card with a green border. The names are arranged in two groups, separated by a horizontal line. The first group includes Noah, Titouan, Elia, Victor, Hugo, Lily-Rose, Camille, Talia, Mathilde, and Léane. The second group includes Jade, Lucie, YUNA, Axel, ALEXANDRE, Bibo, MATHIS, Jascence, Aloys, Léna, Amour, Charlie, Méhidine, and Claire.

INDICE DE CONFIANCE	Green	Yellow	Orange	Red
NOAH				
Titouan				
Elia				
Victor				
Hugo				
Lily-Rose				
Camille				
Talia				
Mathilde				
Léane				
Jade				
Lucie				
YUNA				
Axel				
ALEXANDRE				
Bibo				
MATHIS				
Jascence				
Aloys				
Léna				
Amour				
Charlie				
Méhidine				
Claire				

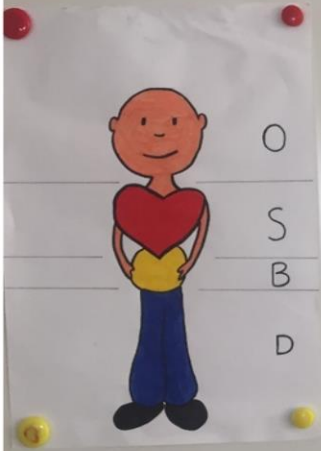
ANNEXE 6 – La carte des émotions



ANNEXE 7 – La carte des besoins



ANNEXE 8 – « Mon message »



J'ai un message pour [] et []

[] et [] font du bruit pendant le travail individuel

O → Ça m'énerve, je trouve ça injuste qu'ils ne respectent pas les règles

S → Calme, concentration + justice

B →

D → Pourriez-vous respecter le calme nécessaire au travail individuel? Cela m'aiderait à me concentrer.

Année universitaire 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation - Mention Premier degré*

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Apprendre à se parler pour une communication bienveillante et un climat de classe apaisé en CM1-CM2

Auteur : Damien Revel

Résumé : La notion de bienveillance est entrée dans la champ scolaire depuis peu et n'est pas toujours bien accueillie ni comprise par les enseignants.

Cette étude cherche à comprendre quels sont les leviers pour aider les élèves à mieux se parler, car communiquer de manière bienveillante ne va pas de soi quand on 9 ou 10 ans.

A l'aide de divers dispositifs et outils de communication, j'ai pu tester cela avec mes élèves de CM1-CM2 et trouver des solutions en ce sens.

Tous n'ont pas encore su évoluer de manière significative vers des échanges apaisés et ont sans doute besoin davantage de temps pour cela, mais la plupart ont su améliorer leur langage et en tout cas ont compris l'intérêt de se parler de manière constructive.

Dans le contexte sociétal que nous connaissons aujourd'hui, où la parole se libère pour le meilleur comme pour le pire, il est primordial d'apprendre à parler de manière bienveillante et non violente à nos enfants, et ce le plus tôt possible. L'école est un bon endroit pour les y aider.

Mots clés : Bienveillance, communication, CNV, cycle 3, CM1-CM2

Abstract: The notion of benevolence has recently entered the school field and is not always well received and understood by teachers.

This study seeks to understand what are the levers to help students to better talk to each other, because communicating in a benevolent way is not self-evident when you are 9 or 10 years old.

With the help of various devices and communication tools, I was able to test this with my CM1-CM2 pupils and find solutions in this sense.

Not all of them have yet been able to evolve significantly towards peaceful exchanges and probably need more time to do so, but most of them have been able to improve their language and in any case have understood the value of talking to each other in a constructive way.

In today's society context, where speech is free for better or worse, it is essential to teach our children to speak in a benevolent and non-violent way, and this as early as possible. School is a good place to help them do this.

Keywords: Caring, communication, NVC, cycle 3, CM1-CM2