



HAL
open science

Le message clair : un dispositif vers l'autonomisation des élèves dans la résolution des conflits

Solène Renaudin

► To cite this version:

Solène Renaudin. Le message clair : un dispositif vers l'autonomisation des élèves dans la résolution des conflits. Education. 2021. dumas-03607973

HAL Id: dumas-03607973

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03607973>

Submitted on 14 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.

Copyright

MEMOIRE de master

présenté par :

RENAUDIN Solène

Soutenu le : 16/06/2021

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : Sciences de l'éducation

Le message clair :

Un dispositif vers l'autonomisation des élèves dans la résolution de conflits

Mémoire dirigé par :

Monsieur Mathieu KESSLER

Professeur(e) d'université, *Enseignants à l'INSPE Centre Val de Loire*

Madame Carole HARDOUIN-THOUARD

Professeur des écoles maître formateur, *tutrice terrain*

JURY :

Monsieur Mathieu KESSLER

Maître-formateur, centre de formation INSPE de Chartres

Madame Carole HARDOUIN-THOUARD

Professeur des écoles maître formateur, *tutrice terrain*

Remerciements

Je tiens à remercier mon tuteur de mémoire, Monsieur Kessler pour ses conseils et sa bienveillance tout au long du mémoire.

Je tiens à remercier ma tutrice terrain, Madame Hardouin-Thouard pour ses conseils.

Je tiens également à remercier mes collègues pour leur aide durant cette année.

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour son soutien.

Table des matières

I.	Problématique	1
II.	Cadre théorique	6
1.	Climat scolaire	6
1.	Définition	6
2.	Climat scolaire et conflit	7
3.	Climat scolaire et effets sur les apprentissages	8
2.	Le conflit en contexte scolaire	9
1.	Définition	9
2.	Le groupe classe	10
3.	Le conflit en contexte scolaire	12
4.	Conflit et émotions	13
5.	Réactions face au conflit	16
3.	Le message clair	17
1.	Histoire et définition	17
2.	La Communication Non Violente (CNV), Rosenberg (1999)	18
3.	Fonctionnement et étapes du message clair	20
4.	Message clair et EMC	21
5.	Limites du message clair et autres solutions	22
III.	Hypothèses	24
IV.	Dispositif	25
1.	Contexte	25
2.	Déroulement	25
V.	Résultats	30
1.	Entretiens des élèves	30
a)	Avant le dispositif	30
b)	Après le dispositif	30
c)	Confrontation des résultats	31
2.	Mon propre entretien	31
a)	Avant le dispositif	31
b)	Après le dispositif	31
3.	Comportements observables	32
a)	Avant le dispositif	32
b)	Après le dispositif	32
c)	Confrontation des résultats	33
VI.	Analyse des résultats et interprétation	34
VII.	Partie professionnalisante	39
1.	Et si c'était à refaire ?	39
2.	Comment adapter ou prolonger ce travail dans une autre discipline	41
3.	Et en cycle 1 ? Et en cycle 3 ?	41
4.	Ce que je garde du dispositif dans ma pratique	42
5.	Conclusion	43
VIII.	Bibliographie	44
IX.	Annexes	46

I. Problématique

« Maitresse, Lola m'a dit que j'étais un bébé Cadum.

Maitresse, Aurélien m'a poussé.

Maitresse, Jasmine ne veut plus être ma copine, alors je suis toute seule.

Maitresse, les CP ne veulent pas prêter le ballon pour qu'on joue avec eux »

- Citations de mes élèves

PES dans une classe de CP/CE1 à mi-temps, je m'attendais, à juste titre, à ce que le métier de professeur des écoles demande une grande rigueur et un immense temps de travail. Cependant, je ne m'attendais pas à ce qu'il soit psychologiquement épuisant. En effet, les élèves sollicitent sans cesse les adultes de l'école lors de conflits, aussi mineurs qu'ils puissent nous paraître à nous, adultes.

Avant toute chose, il est important de définir le conflit et de quel type nous parlerons ici. Un conflit peut être défini par une opposition d'éléments, de points d'intérêt, de sentiments contraires. Il importe de distinguer le conflit qui découle d'une dispute entre enfants du phénomène d'intimidation ou de violence. Ici, nous parlerons de conflits découlant de disputes entre enfants. Il convient de distinguer les conflits par la façon dont on compte les résoudre. En effet, on peut résoudre des conflits plus ou moins graves par l'écoute et la coopération ou par la violence et la domination. Ce type de conflit peut être résolu pacifiquement (Bowen et Desbiens, 2004).¹

J'ai pu remarquer que les enfants ne savaient pas résoudre les conflits eux-mêmes, ils ont besoin de l'intervention d'un adulte. Personne ne leur a appris à résoudre un conflit, alors, ils viennent chercher de l'aide auprès d'un adulte. Cependant, les adultes, certains du moins, ont tendance à minimiser les conflits entre élèves car ils se retrouvent envahis psychologiquement avec ces sur-sollicitations. Par ailleurs, il est très fréquent que, lors des temps de récréation, plusieurs élèves, avec différentes sortes de conflits, se présentent devant un des adultes qui surveille. Ce

¹ Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86

dernier n'a pas le temps de régler tous les conflits en même temps. L'adulte est alors débordé et sa motivation quant à la résolution de ces conflits qu'il considère comme mineurs diminue. L'adulte est sur-sollicité et épuisé.

J'ai pu entendre à de nombreuses reprises le terme dénigrant « le bureau des plaintes » pour parler de la cour de récréation. Cela montre à quel point les adultes sont submergés par les conflits des enfants. Cependant, les adultes ont tendance à minimiser les problèmes des enfants. Pour les adultes, avec une capacité cognitive à inhiber et des capacités de régulations émotionnelles plus abouties, les problèmes d'enfants semblent futiles. Or, les enfants n'ont pas ce recul. Leurs capacités émotionnelles, notamment la régulation émotionnelle et cognitive ne sont pas encore développées. La régulation émotionnelle est la capacité des enfants à exercer un contrôle sur leur expérience émotionnelle (Boutu, Bouchard, Émard et Cantin, 2012).²Cette capacité dépend des fonctions exécutives. En effet, la capacité cognitive d'inhibition permet, dans la régulation émotionnelle, d'inhiber volontairement une réponse émotionnelle trop forte afin de la remplacer par une réponse plus adaptée. Cette capacité se développe selon l'âge grâce à la maturation du système nerveux, ainsi qu'avec les interactions sociales (Coutu *et al.*, 2012)³. Les adultes, ayant leurs fonctions cognitives totalement développées, ne comprennent pas forcément les soucis des enfants car, en tant qu'adulte, ils ne se mettraient pas dans de tels états face à un même problème. Les adultes ont la capacité de « réévaluation » (Gueguen)⁴ : quand les adultes sont confrontés à une peur, une frustration ou à un conflit relationnel, ils sont capables de relativiser, penser à autre chose ou trouver une solution au problème rencontré. Cependant, les enfants, avec leurs fonctions cognitives en cours de développement n'ont pas ce recul-là. En effet, la partie du cerveau qui contrôle nos pulsions, nos émotions, est le cortex préfrontal. Les circuits

² Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, les bases du développement* (p. 137-183). Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

³ Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, les bases du développement*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

⁴ Guégen, Cathérine (2017). Le cerveau de l'enfant. *L'école des parents*, 2017/1, N° 622, p. 40 à 43, sur : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-page-40.html>

neuronaux reliant le cortex préfrontal au cerveau émotionnel ne commencent à mûrir qu'à partir de 5 ans.

En outre, j'ai été étonnée de remarquer que ces soucis ne s'arrêtent pas en cour de récréation. En effet, lors des entrées en classe, après les temps de récréations ou le temps de cantine, j'avais systématiquement plusieurs élèves qui venaient devant moi, en parlant tous en même temps, à propos d'un conflit différent. Ils avaient besoin d'en parler, de résoudre le conflit. J'ai pu faire quatre constats lors de ces temps :

- Tout d'abord, il faut préciser que ces temps d'exposition des différents conflits avaient lieu en classe. Cela s'étendait sur le temps sur les apprentissages ! J'ai décidé de mesurer le temps que cela prenait sur une journée, en filmant ces temps sur une période scolaire. En moyenne, je perdais environ 25 minutes pour résoudre ces conflits par jour ! Le premier problème rencontré était que ces conflits étaient chronophages, et pire, ils empiétaient sur les temps d'apprentissage. Par ailleurs, en plus de ces 25 minutes de perte de temps quantifiables, il faut aussi penser que les conflits envahissent psychologiquement les élèves qui ne sont plus totalement disponibles pour les apprentissages.
- Ayant constaté que ces conflits prenaient du temps sur les apprentissages, j'ai décidé de reporter la résolution à des temps de récréation. Cependant, j'ai constaté que cela n'était pas efficace. En effet, l'attention des élèves qui avaient un conflit à résoudre en attente était fortement diminuée. Cela s'explique par le fait que les enfants se retrouvent envahis psychologiquement par leur conflit. Leurs fonctions cognitives n'étant pas encore totalement développées, ils n'ont pas la capacité de mettre les soucis de côté. Le conflit occupe alors toute la place dans leur esprit. Ils ne sont alors plus disponibles pour les apprentissages. De plus, certains élèves, lors de ces temps, « somatisaient ». Ils avaient mal au ventre sans raison autre. Il s'agissait du fait que le conflit en attente les stressait. Donc, la solution « résoudre le conflit plus tard » n'était donc pas une bonne solution non plus.

- En outre, j'ai constaté que tout cela avait un mauvais effet psychologique sur moi. Je me sentais dépassée et épuisée par cet effet d'accumulation des plaintes incessantes des élèves. J'étais d'ailleurs moi aussi, moins disponible pour les apprentissages.
- Par ailleurs, j'ai pu remarquer que mes élèves ne savaient pas communiquer entre eux. Ils avaient systématiquement besoin de mon aide pour résoudre leurs conflits. La communication devait alors être travaillée. Mais pas n'importe quelle communication. En effet, dans les interventions de mes élèves, je pouvais ressentir un désir de vengeance : « *je vais le dire, comme ça, tu seras puni* ». Les élèves n'avaient pas connaissance de la communication non verbale. Cela devait donc être travaillé également.

Comme le disait le psychologue Henry Wallon « L'école n'est pas seulement l'endroit où l'enfant vient recevoir des bribes d'instruction, l'école c'est la vie de l'enfant. ». L'école est en effet un lieu d'apprentissages intellectuels mais il s'agit aussi d'un des lieux de socialisation primaire de l'enfant. Henry Wallon jugeait que l'éducation scolaire ne se focalisait pas assez sur le développement des aptitudes sociales chez l'enfant, au profit des aptitudes cognitives et intellectuelles.

De nos jours, les programmes scolaires laissent une place au développement des compétences sociales avec le développement de l'oral en classe. Cependant, les aptitudes sociales ne sont que très peu développées chez les élèves ainsi que l'autonomie dans la résolution de conflits. Celle-ci reste modestement facultative avec le « message clair » dont nous parlerons par la suite.

Avec ce mémoire, j'ai donc vu l'opportunité de tester un dispositif qui serait, dans l'idéal, bénéfique aux élèves. En effet, après avoir relayé ces quelques constats, je me suis dit qu'un dispositif permettant aux élèves de résoudre leurs conflits eux-mêmes serait une bonne chose. En effet, cela permettrait d'étendre les aptitudes sociales si peu développées à l'école ainsi que l'autonomie des élèves. Il s'agirait d'un dispositif « vers l'autonomisation » de la résolution des conflits.

Par ailleurs, ce dispositif s'inscrit dans le domaine de l'EMC. En effet, à travers l'apprentissage de aptitudes sociales, il permettra de développer la sensibilité des élèves. Cela passera par l'identification des émotions et sentiments ainsi que de leur expression. Cela pourrait donc avoir un impact sur l'empathie des élèves.

Ainsi, nous allons nous demander, à travers ce mémoire :

« Quel serait le dispositif permettant aux élèves l'apprentissage de la résolution de conflits ? Quel serait le dispositif qui les rendrait autonomes face à ces multiples conflits chronophages et psychologiquement envahissants ? »

II. Cadre théorique

1. Le climat scolaire

Les enfants ne choisissent pas de venir à l'école, ils y sont contraints. Marc Durand (1996) disait que « ce n'est pas l'intérêt pour les apprentissages scolaire qui les [les enfants] conduit sur les chemins de l'école, mais une contrainte sociale relayée par l'autorité parentale ». Le plaisir de venir à l'école dépend en grande partie de l'enseignant, ainsi que du climat scolaire. En effet, les relations et les interactions entre les individus sont toujours au cœur des questionnements sur l'enseignement et les apprentissages. Le plaisir de venir à l'école dépend, en partie, de la qualité des interactions et relations. Un mauvais climat scolaire engendrera des conflits à répétition. Cependant, il existera toujours des conflits, même si le climat scolaire est très bon. De plus en plus de recherches sur le climat scolaire voient le jour depuis une cinquantaine d'années, mais il existe bon nombre d'études anciennes (Perry, 1908 ; Dewey, 1927)⁵.

1.1. Définitions

Le climat scolaire est un élément essentiel. Il est important de le définir dans un premier temps. Pour Eric Debarbieux⁶, le climat scolaire est quelque chose de subjectif puisqu'il repose en partie sur les relations interpersonnelles des différents acteurs de l'école : enseignants, élèves, parents, équipe éducative... Selon la DSDEN il s'agit du jugement qu'ont les parents, le personnel et les élèves de leur expérience, en partie subjective, de la vie et du travail au sein de l'Ecole. Pour le *School Climate Center*⁷ « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques

⁵ Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

⁶ Voir note 5

⁷ Voir note 5

d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. »

« Le climat scolaire repose sur la façon dont les élèves, les parents et le personnel scolaire perçoivent la qualité de vie à l'école. Il est constitué de plusieurs composantes regroupées sous quatre grands axes, soit le sentiment de justice et de sécurité ; le soutien aux apprentissages scolaires et sociaux ; la qualité des relations interpersonnelles ; et l'attachement au milieu. » (MEES, 2019 ; Cohen et alii, 2012 in press). Pour Cohen, McCabe et Alii (2009)⁸, le climat scolaire se compose de cinq éléments :

1. les relations (respect de la diversité : relations positives entre tous, décisions partagées, collaboration, entraide...)
2. l'enseignement et l'apprentissage (qualité de l'instruction, pédagogie différenciée, aide apportée, apprentissage relié à la vraie vie, apprentissage social, émotionnel et éthique...).
3. la sécurité (sécurité physique : plan de crise, règles claires communiquées, réponses claires aux violations de la règle, sentiment de sécurité, etc. ; sécurité émotionnelle : tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits).
4. l'environnement physique (propreté, espace et matériel adéquats, esthétisme, offres extrascolaires)
5. le sentiment d'appartenance (sentiment d'être relié à la communauté scolaire, à un adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves).

1.2. Climat scolaire et conflits

La cour de l'école est l'espace privilégié où s'expriment les conflits entre enfants et entre jeunes car elle est le lieu propice à l'apprentissage et au développement social.

⁸ Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. (Available on: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>)

Il s'agit d'un espace de liberté car même s'il y a des règles, ils ne sont pas dans un cadre. Ils créent leurs propres règles dans leurs jeux.

Selon Eric Debarbieux⁹, le climat scolaire a plus d'impact sur la victimisation et sur les conflits que des données sociales ou économiques. En effet, les indicateurs du climat scolaire s'attachent au bien-être à l'école, au sentiment de sécurité au sein de celle-ci, les relations... Le climat scolaire étant subjectif, il est plus pertinent de s'attarder sur le vécu et le ressenti des élèves que sur des indicateurs uniquement.

Par ailleurs, LaRusso et Selman (2010)¹⁰ expliquent que le climat scolaire dépend également de la façon dont les enseignants répondent aux conflits des élèves entre eux ainsi qu'aux conflits entre élèves et enseignant. Ils expliquent que le climat scolaire coordonne l'aptitude des élèves à résoudre des conflits. En effet, celle-ci s'obtient plus aisément lorsque les élèves et l'enseignant utilisent des stratégies coopératives ainsi que des pratiques positives. La bienveillance aurait un effet bénéfique sur le climat scolaire ainsi que sur la motivation et la réussite scolaire des élèves selon le MEES (2018). Il faut donc veiller à développer l'empathie chez les enfants. Les études de « victimisation et climat scolaire » montrent que, sur 12 326 élèves de cycle 3 interrogés, plus de 90% d'entre eux disent se sentir bien à l'école et dans la classe et 86% disent ne pas avoir peur de l'école (Debarbieux, UNICEF, 2010).¹¹

1.3. Climat scolaire et effet sur les apprentissages

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche souligne l'importance d'un climat scolaire positif dans Education & Formations (numéro 88/89, publié en décembre 2015). En effet, il est dit que la motivation à venir à l'école et à apprendre est corrélée au climat scolaire. En effet, plus le climat scolaire est positif et plus la motivation à apprendre augmente. Cependant, il est évident que le climat scolaire est une des nombreuses conditions concernant la

⁹ Debarbieux, E. (2011). Enquête nationale de victimisation et climat scolaire auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans. A l'école des enfants heureux... enfin presque. On line :

http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf

¹⁰ LaRusso, M. et Selman, R. L. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 354-362

¹¹ Voir note 5

motivation à apprendre mais ce n'est pas la seule. D'autres variables tout aussi importantes rentrent en compte.

Il va de soi qu'un climat de classe négatif entraîne plus de problèmes de violence et d'intimidations entre les élèves puisque ces derniers ne coopèrent pas et ne se respectent pas. Néanmoins, il est important de dire que la plupart des conflits sont mineurs, les conflits plus « graves » concernent uniquement une minorité d'élèves (Gottfredson, 2001 dans Debarbieux, 2008).¹² A l'inverse, puisqu'un climat scolaire positif favorise la cohésion du groupe, il favorise aussi une diminution de conflits ainsi qu'un sentiment de sécurité. Ainsi, les résultats scolaires sont meilleurs car les élèves se sentent bien, valorisés, en sécurité. En d'autres termes, les résultats d'un climat scolaire positif sont : l'amélioration des résultats scolaires ainsi que du bien-être des élèves et des adultes, la diminution des problèmes de discipline... Mais alors, qu'est-ce qu'un conflit ? Comment celui-ci se manifeste en contexte scolaire ? Et quelles sont les causes du conflit chez les élèves ?

2. Le conflit en contexte scolaire

2.1. Définitions

Le conflit est le point central de ce mémoire. Ainsi, il est important de définir cette notion. Il existe multiples définitions du conflit. La définition générale est la suivante : « Opposition d'intérêts entre deux ou plusieurs parties dont la solution peut être recherchée soit par des mesures de violence, soit par des négociations, soit par l'appel à une tierce personne » (Larousse). Pour le psychologue De Bono, « Le conflit est un affrontement entre des intérêts, des valeurs, des actes ou des procédures. Le conflit est directement lié à l'existence d'un tel affrontement. » Enfin, d'un point de vue sociologique, on peut aussi définir le conflit comme une « manifestation d'antagonismes ouverts entre acteurs (individuels ou collectifs) aux intérêts momentanément incompatibles quant à la possession ou la gestion de biens rares - matériels ou symboliques. » (Marsan, 2006)¹³. De ces deux définitions découle le fait qu'un conflit est un désaccord entre deux entités, deux personnes ou groupes. Il existe

¹² Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press

¹³ Marsan, C. (2010). *Gérer et surmonter les conflits* (Vol. 2). Dunod.

différents types de conflits : conflits de pouvoir, conflits identitaires, conflits cognitifs... Cependant, nous nous attarderons ici sur les conflits relationnels et affectifs en contexte scolaire uniquement. On peut définir un conflit affectif comme celui qui prend racine dans des sentiments tels que la peur d'autrui, la jalousie, l'envie, la vanité... Une manifestation concrète que l'on peut voir dans une école est une dispute entre amis.

Il faut également différencier le conflit du problème. Selon la psychologue C. Marsan, le conflit est causé par un choc ou heurt émotionnel. Il découle des émotions et des sentiments des uns et des autres. Le problème, quant à lui, représente un écart entre une situation existante et une situation souhaitée, générant alors une insatisfaction. Ainsi, le conflit est causé par l'émotionnel et le problème par le rationnel (C.Marsan «Gérer les conflits »)¹⁴. A l'école, nous parlons donc de conflits car les situations de divergence entre les élèves sont souvent causées par les émotions et un manque de régulation émotionnelle.

2.2. Le groupe classe

L'Homme est un être grégaire, ainsi le besoin d'appartenance à un groupe prédomine chez tous les êtres humains. Le conflit interpersonnel survient entre deux personnes au minimum. Il est donc possible de parler de groupe et donc de conflit au sein d'un groupe. En effet, en psychologie sociale, on parle de « groupe » à partir de deux personnes. Un groupe est « une collection d'individus qui entretiennent entre eux des relations qui les rendent interdépendants » (Cartwright & Zander, 1968).¹⁵ Avant de continuer, nous allons définir le groupe classe, dans lequel se trouvent les conflits qui nous intéressent pour ce mémoire.

Tout d'abord, on peut parler de groupe si ces quatre conditions sont réunies :

- Il doit y avoir des interactions entre ses membres. Dans la classe et dans la cour de récréation, les interactions entre les membres sont prédominantes.
- Poursuite d'un but commun : ici, la réussite scolaire et les apprentissages ainsi que les objectifs spécifiques au programme du niveau.

¹⁴ Marsan, C. (2006). Gestion des conflits (C. doc player. <https://docplayer.fr/9640962-Gestion-des-conflits-c-marsan-gerer-les-conflits.html>)

¹⁵ Cartwright, D., & Zander, A. (1968). Group dynamics (3rd ed.). Harper + Row.

- Influence réciproque : en fréquentant la classe pendant une année scolaire, les élèves s'influencent forcément.
- Mise en place d'une organisation : les normes et valeurs du groupe se créent. Ce sont les normes et valeurs spécifiques à la classe telles que la coopération, la bienveillance ainsi que les règles plus générales comme les règles de la classe comprises et acceptées par les élèves.

Selon C. Marsan (2010)¹⁶, la classe constitue un groupe formel, et chaque classe est unique par sa structure (taille, clans, liens antérieurs), son degré de cohésion, ses objectifs ainsi que ses normes et ses valeurs. Pour Auger et Boucharlat également (2004),¹⁷ le groupe classe existe. Pour elles, il existe quatre composantes spécifiques au groupe classe telles que le besoin de sécurité, le besoin de cohésion, le besoin de reconnaissance (être perçu positivement par l'enseignant et ses camarades), le besoin de communication. Ces besoins sont à l'origine des conflits en classe. Les besoins ont d'ailleurs été hiérarchisés par le psychologue Abraham Maslow dans les années 1940 : c'est la Pyramide de Maslow. La hiérarchisation des besoins a beaucoup été remise en question, mais il n'empêche que les besoins essentiels proposés sont intéressants. Le besoin d'appartenance au groupe [et ici le groupe classe notamment] a été défini. Cela passe par le respect des camarades, le soutien et l'acceptation. Tout cela participe au bien-être de la classe et au climat de classe dont nous parlerons ensuite. Le non-respect de tous ces besoins participe à la naissance de conflits chez les élèves. Quels sont alors les différents conflits qui existent en contexte scolaire ? Par quoi ces derniers sont-ils causés ?

2.3. Le conflit en contexte scolaire

En contexte scolaire, nous pouvons recenser quatre types de conflits existants : les conflits entre élèves, les conflits entre élèves et enseignants, les conflits

¹⁶ Marsan, C. (2010). Gérer et surmonter les conflits (Vol. 2). Dunod.

¹⁷ Auger, M-T. & Boucharlat, C. (2004). Elèves «difficiles» profs en difficulté. Lyon: Chronique Sociale (5e édition). 126 pages.

entre les enseignants et les parents d'élèves ainsi que les conflits entre personnels éducatifs.¹⁸ Les conflits qui nous intéresseront seront les conflits entre élèves.

Il existe une gradation des conflits existants à l'école. Le phénomène de violence scolaire augmente depuis quelques années et s'intensifie. Le terme « incivilités » est utilisé pour qualifier ces conflits en 1982 (Wilson & Ketting)¹⁹. Ces derniers expliquent que, si les conflits mineurs ne sont pas résolus, ils engendreront des conflits et violences de plus en plus graves. Sébastien Roché définit les incivilités comme des " *menaces pesant sur les rituels sociaux à l'aide desquels chacun évalue l'innocuité de son rapport à autrui* ". Ces incivilités entraînent, chez les élèves un sentiment d'insécurité, d'abandon, d'impuissance ainsi qu'un repli sur soi et une dégradation du climat scolaire (Blaya, 2006²⁰; Debarbieux, Dupuch, Montoya, 1997²¹; Debarbieux, 2006²²). On parle de « violence scolaire » depuis 1990 dans les médias. Depuis les années 2000, on a remplacé ce terme par le terme « microviolences ». Les microviolences (De Saint Martin, 2012) sont les infractions et les désordres récurrents à l'école. Désormais, les recherches portent surtout sur le harcèlement scolaire. Cependant, pour parler de « harcèlement », il faut que ce soit le même élève qui subisse les microviolences à répétition.

Selon Sylvain Connac²³, il existe différents types de violence.

Il existe la violence objective, qui se caractérise par des agressions, atteintes corporelles contre personnes et biens, et qui sont contraires à la loi.

Il existe la violence d'attitude (présente en classe) : brimades, exclusion, refus, inertie, manque de politesse, de respect aux règles de bienséance (petits désordres de la vie quotidienne). Il explique aussi qu'un conflit non réglé peut provoquer de la violence.

Les conflits existants au sein de ma classe sont des conflits mineurs, résultant de violence d'attitude. Les conflits mineurs sont de l'ordre de la violence verbale

¹⁸ Debarbieux, « le harcèlement entre personnels de l'éducation », 13/01/2012

¹⁹ Wilson, J.Q. ; Kelling, G. 1982. « Broken Windows », Atlantic Monthly, mars, p. 29-38.

²⁰ Blaya, C. 2006. Violences et maltraitances en milieu scolaire, Paris, Armand Colin.

²¹ Debarbieux, E. ; Dupuch, A. ; Montoya, Y. 1997, « Pour en finir avec le "handicap socioviolent" : une approche comparative de la violence en milieu scolaire », dans B. Charlot, J.-C. Emin (sous la direction de), Violences à l'école. État des savoirs, Paris, Armand Colin.

²² Debarbieux, E. 2006. Violence à l'école : un défi mondial ?, Paris, Armand Colin.

²³ Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école (Issy-les-Moulineaux éd.). ESF.

(insultes, surnoms dégradants), physique (bagarres, gestes agressifs), symbolique (mise à l'écart), d'appropriation (vol, racket..). Dans ma classe, il s'agit surtout de disputes entre amis, de rapport de pouvoir (problème de *leadership*), ou de mots blessants (violence verbale). Ils se caractérisent par leur caractère répétitif, notamment à chaque récréation. Il s'agit de conflits qui paraissent mineurs aux yeux des adultes, mais aux yeux des enfants ils sont d'une importance majeure. Ces conflits accaparent toute l'attention des enfants et ces derniers n'arrivent pas à passer outre. Comme nous l'avons dit précédemment, le système nerveux des enfants est en maturation. Ils n'ont pas encore accès à la capacité de régulation émotionnelle en totalité. Cependant, bien que ces conflits récurrents les rendent malheureux, ils ne cessent d'en créer. Mais alors, par quoi sont causés ces conflits à répétition ?

2.4. Conflit et émotions

Dans cette partie, nous allons observer pourquoi les élèves provoquent et vivent des situations conflictuelles à chaque récréation. Nous allons également chercher à comprendre les raisons pour lesquelles ils ne résolvent pas les conflits d'eux-mêmes, mais font appel aux adultes.

Tout d'abord, notons qu'en CP/CE1, les conflits sont une chose normale. Les élèves évoluent dans la même classe et n'ont d'autre choix que de jouer ensemble à la récréation et non avec d'autres élèves d'autres classe du fait de la situation sanitaire actuelle. Ces élèves sont ensemble pendant 7h par jour, toute l'année. Il est normal que des désaccords naissent, que les amitiés évoluent... Cependant, les conflits sont causés par les émotions qui interviennent et qui amplifient les faits. En effet, les enfants de cet âge n'ont pas la capacité de régulation émotionnelle totalement développée et efficace. Cette capacité est en fait la capacité à diriger son attention. Elle dépend des fonctions exécutives qui permettent de faire des efforts de contrôle volontaire, que ce soit pour inhiber une réponse indésirable ou pour la remplacer par une réponse plus appropriée. Elle augmente avec l'âge, à mesure que les enfants réalisent des

expériences avec leurs pairs et diversifient leurs interactions, et avec la maturation de leur système nerveux (Coutu et al., 2012)²⁴.

Cependant, les conflits ne sont pas une mauvaise chose. En psychanalyse, on considère le conflit comme un outil participant au processus de maturation.

Selon Dodge & Garber (1991)²⁵, la régulation émotionnelle dépend de la relation du sujet avec l'environnement social, en plus de la maturation des systèmes cognitif et neurophysiologique. Selon cette perspective cognitiviste, la régulation émotionnelle est le fruit d'une double activité cognitive : tout d'abord, il y a la valeur émotionnelle que le sujet attribue à la situation ; puis, il y a la stratégie que le sujet sélectionne pour réagir de façon adaptée à cette situation. Or, chez les enfants, cette deuxième étape n'est pas totalement développée et fonctionnelle. Cependant, la régulation émotionnelle apparaît très tôt au cours du développement de l'enfant (Calkins & Hill, 2007²⁶; Izard & Kobak, 1991²⁷; Thompson & Meyer, 2007²⁸). Evidemment, les nouveau-nés restent très limités dans cette régulation émotionnelle. Il s'agit surtout d'un moyen d'interagir avec son environnement social. Dès 12 mois, l'enfant est capable de moduler et d'adapter ses comportements émotionnels lorsqu'il doit faire face à des objets ou à des personnes non familières (Feinman, 1982²⁹). Avant 5 ans, l'enfant est incapable d'exercer un contrôle sur ses émotions car son cerveau archaïque (à savoir la partie émotionnelle) prédomine (Guégen, 2017³⁰). C'est à partir

²⁴ Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, les bases du développement* (p. 137-183). Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

²⁵ Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963>

²⁶ Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 229–248). The Guilford Press.

²⁷ Izard, C. E., & Kobak, R. R. (1991). Emotions system functioning and emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation* (p. 303–321). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.014>

²⁸ Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 249–268). The Guilford Press.

²⁹ Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(4), 445–470.

³⁰ Guégen, Cathérine (2017). Le cerveau de l'enfant. *L'école des parents*, 2017/1, N° 622, p. 40 à 43, sur : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-page-40.html>

de 10 ans que les stratégies de régulation émotionnelle commencent à exister et à être efficaces.

Une première explication quant à la répétition des conflits chez des enfants de 6/7 ans est donc le manque de maturation de la capacité de régulation émotionnelle. En effet, une bonne régulation est corrélée avec la facilité à s'intégrer à un groupe et à résoudre des conflits (Coutu et al., 2012³¹).

Une seconde explication est la méconnaissance par les enfants de leurs propres émotions. Certains enfants manquent d'habileté sociale. En effet, ils éprouvent des difficultés à reconnaître leurs émotions et celles des autres. Ainsi, créer du lien avec les autres est difficile pour eux, ils sont maladroits. Beaucoup de conflits naissent de l'incompréhension d'autrui et de malentendus. Ainsi, un travail sur les émotions et leur identification peut être intéressant.

Depuis la maternelle, les enfants sont habitués à faire appel à un adulte lors d'un conflit (« il faut le dire à la maitresse »). La résolution de conflits n'est pas enseignée à l'école.

Par ailleurs, faire appel à un adulte lors d'un conflit mineur a aussi un enjeu de vengeance chez les élèves. En effet, celui qui se considère comme victime peut se dire « tu m'as blessé, je suis la victime, je vais le dire à un adulte, il va te punir ». Il s'agit d'une situation de vengeance. Il y a ici un enjeu d'apprentissage de communication non violente à travers mon dispositif. Pour des conflits mineurs, il s'agit de faire accepter aux élèves de ne pas chercher un coupable ou de ne pas se faire passer pour la victime. Il s'agit d'une réaction causée en partie par notre culture. En effet, les personnes cherchent la sécurité civique, ils ont besoin de trouver un coupable dans notre culture. Il est donc important d'y travailler avec les élèves. Cela passe par le développement des compétences sociales. Il s'agit de rejeter la notion de vainqueur lors d'un conflit et d'aller vers un compromis, à savoir un compromis gagnant-gagnant. Il s'agit aussi de ne pas stigmatiser l'autre. Pour cela, il vaut mieux s'attacher aux

³¹ Voir note 24

solutions qu'à la cause du problème ainsi que de chercher des idées pour le résoudre (Connac, 2009³²).

Cela rentre dans le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : la formation de la personne et du citoyen. Y travailler pourrait, peut-être, permettre aux élèves de changer leurs réactions face aux conflits. Quelles sont-elles actuellement ?

2.5. Réactions face au conflit

Face à un conflit, il existe différentes réactions possibles. Selon Thomas et Kilmann (1972³³), il y aurait cinq réactions possibles en situation de conflit : la compétition, l'accommodation, l'évitement, le compromis et la collaboration. Le choix de la réaction se fait selon plusieurs facteurs, à savoir :

- L'enjeu du conflit : l'objet d'un conflit est-il indispensable pour nous ? Est-ce un conflit sans importance ou, au contraire, est-ce un conflit important ?
- La relation avec la personne avec qui nous sommes en conflit : est-ce une relation importante pour nous que nous souhaitons préserver ?

Mais alors, quelles réactions face au conflit sont efficaces ?

Cela se fait bien évidemment en fonction de la situation. Dans la classe, certaines réactions sont plus intéressantes à développer chez les élèves. En effet, la fuite, l'accommodation et la compétition ne sont pas des réactions qui participent à un climat de classe positif. Ils entraînent au contraire un style de leadership autoritaire au sein du groupe avec certains élèves qui imposent leur volonté et les autres qui suivent sans exprimer leur point de vue. Ces tactiques ne sont efficaces que sur le court terme, pour une partie du groupe. De plus, fuir le conflit est une fuite de la réalité, ce n'est pas forcément adapté. L'accommodation sur le long terme entraîne une tension, de l'agressivité voire de l'autodestruction. Cependant, la collaboration est une stratégie pacifique de résolution de conflits, et durable sur le long terme. Pour ce faire, les élèves doivent ainsi discuter afin de trouver la meilleure solution, convenable et acceptée par

³² Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école (Issy-les-Moulineaux éd.). ESF.

³³ Thomas–Kilmann Instrument Conflict Mode Profile Sample Report [archive], Kenneth W. Thomas and Ralph H. Kilmann

les différents partis. Ainsi, une fois la solution trouvée, les relations peuvent reprendre sur de bonnes bases. Afin de développer cette stratégie, il me semble pertinent d'apprendre aux élèves la communication non violente. Le dispositif le plus adéquat me semble être celui du « message clair ». Mais alors, qu'est-ce que le message clair ? Quel est son intérêt dans la classe ? Comment le mettre en place ?

3. Le message clair

3.1. Histoire et définition

Le message clair correspond à un outil d'aide à la résolution non-violente et autonome des petits conflits que les élèves rencontrent. C'est Danielle Jasmin qui l'a introduit en 1994 dans son ouvrage « le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits³⁴. Il découle de la pédagogie Freinet, où les élèves sont acteurs de leurs apprentissages, et où l'autonomie est favorisée. La coopération entre pairs est également un point central de la pédagogie Freinet, par une organisation de la classe coopérative, avec le développement de conseils de coopérative au sein de la classe par exemple. Lors d'un conseil de coopérative, les élèves et l'enseignant se réunissent – généralement une fois par semaine – afin de discuter la vie de classe, ainsi que de l'organisation du groupe et des projets, proposés par les élèves eux-mêmes. Lors du conseil, il convient aux élèves d'échanger sur le déroulement de la classe, ce qui fonctionne et ce qui dysfonctionne afin d'améliorer cela. Les élèves sont en fait acteurs de leur vie de classe.

Suivant cette optique, le message clair est également un outil permettant de développer la communication entre pairs, l'autonomie des élèves ainsi que la coopération. Le message clair est donc défini comme un échange verbal entre deux élèves lorsque ceux-ci se trouvent dans une situation de différends. Cet échange peut se dérouler en classe, dans la cour de récréation ou lors d'un conseil de coopérative. Par la communication non violente, l'élève qui s'identifie comme la victime exprime à

³⁴ Jasmin, D. Le conseil de coopération, Montréal, Chenelière éducation, 1994.

l'élève considéré comme l'agresseur, ses émotions et sentiments. L'élève vu comme l'agresseur, qui est, en tout cas, la source du malaise ressenti, écoute et apprend à comprendre ou du moins à tenir compte du point de vue de l'autre élève. Il s'agit également de développer l'empathie. Cela permet de désamorcer les petits conflits de façon calme, non violente, responsable et autonome (Eduscol, Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école³⁵). Il s'agit donc d'un outil adapté pour améliorer le climat de classe. Le message clair est un outil de communication non violente, développée par Rosenberg en 1999³⁶.

3.2. La Communication Non Violente (CNV), Rosenberg (1999)

Le processus de Communication Non Violente a été développé par le psychologue Marshall Rosenberg en 1999³⁷. Il le définit comme « le langage et les interactions qui renforcent notre aptitude à donner avec bienveillance et à inspirer aux autres le désir d'en faire autant ». Selon Rosenberg, « Tout conflit est l'expression tragique d'un besoin insatisfait ». La Communication Non Violente permet de résoudre un conflit en utilisant une stratégie non violente telles que fuir, ou se soumettre (accommodation), ou être violent (compétition).

Rosenberg s'est inspiré des travaux du très célèbre psychologue Carl Rogers sur l'empathie. Le processus de Communication Non Violente se décline de trois manières :

- communiquer avec soi-même pour clarifier les émotions ressenties : auto-empathie
- communiquer avec autrui de façon claire afin que celui-ci comprenne notre message et l'accepte plus facilement
- écouter et recevoir le message d'autrui afin de favoriser le dialogue.

Les points clés pour que la Communication Non Violente soit efficace sont une attention lors du message délivré, une intention de dialoguer et de coopérer.

³⁵ Eduscol, Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école

³⁶ Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) - Introduction à la Communication NonViolente - Editions La Découverte, 1999, 2004 - (ISBN 9782707143815)

³⁷ Voir note 36

La Communication Non Violente (CNV) se décompose en quatre étapes, proposées par Thomas d'Ansembourg³⁸.

1. Observation (O) de la situation : il s'agit de décrire la situation à l'autre. Il s'agit de décrire les faits de façon objective.
2. Sentiments (S) : il s'agit de communiquer à autrui les sentiments provoqués par la situation.
3. Besoin (B) : clarifier le besoin pour faire comprendre à autrui pourquoi j'éprouve de tels sentiments. Par exemple, « je suis en colère car j'ai besoin d'être respecté ».
4. Demande (D) : faire une demande de « réparation ». Elle doit respecter certains critères : elle doit être réalisable, concrète, précise et formulée positivement. Le mieux est que cette action soit faite immédiatement.

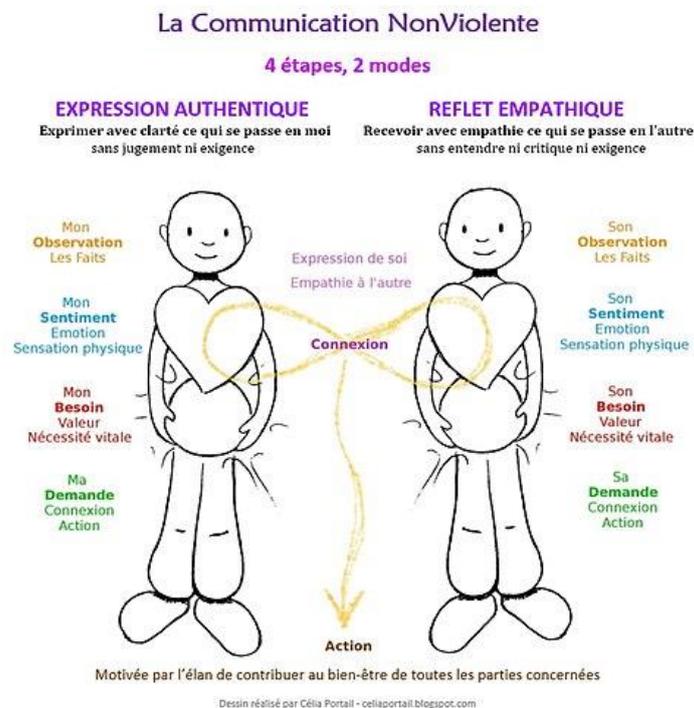


Figure 1 : schéma de la CNV

³⁸ Thomas d'Ansembourg, Cessez d'être gentils soyez vrai ! (Etre avec les autres en restant soi-même.), éd. De l'Homme, 2001

Le message clair suit cette logique de Communication Non Violente, adaptée à des enfants et avec quelques étapes supplémentaires. Néanmoins, la but est le même : communiquer de façon claire. Exprimer les faits, ses émotions, ses besoins et sa demande. Nous allons voir les étapes du message clair.

3.3. Fonctionnement et étapes du message clair

Le message clair s'inspire donc de la Communication Non Violente, et est adapté aux enfants. Pour que les élèves utilisent le message clair, ils doivent avoir été formés. Ce n'est malheureusement pas instinctif pour certains. Mais, cela est nécessaire et utile. En effet, 8 conflits sur 10 peuvent être résolus par cette technique !

Le message clair se décline en six étapes :

1. Prévenir l'autre élève avec qui il y a eu un différend, et s'isoler. Enoncer clairement « Je vais te faire un message clair, es-tu prêt à m'écouter ? ». Si le deuxième élève est prêt à écouter, alors s'ensuit la seconde étape. Pour qu'il y ait un message clair, les deux élèves doivent être calmes, sinon la communication sera compliquée.
2. Enoncer les faits observables de façon claire : « Tu m'as... Tu t'es... Quand tu... ».
3. Dire son ressenti causé par les faits explicités dans l'étape précédente : « ça m'a... (fait de la peine, fait mal, mis en colère) ».
4. Exprimer son besoin : calme pour travailler, ne plus être poussé...
5. Après énonciation des faits, l'élève doit vérifier que ce qu'il a dit a été entendu et compris : « As-tu bien compris ? »
6. Proposer une solution à l'autre : « J'aimerais que tu... (arrêtes de parler, ne me pousses plus...). Le plus souvent, chez les élèves, notamment en cycle 2, la solution proposée est « que tu me présentes des excuses ». L'autre élève doit accepter et le faire.

Ainsi, une fois ces six étapes passées, le conflit est résolu et les élèves n'ont pas eu besoin de l'intervention d'un adulte. Le message clair est un véritable enjeu pour la vie de classe et pour la formation du citoyen chez l'élève.

3.4. Message clair et EMC

Que dit l'Education Nationale à propos du message clair ? Selon Eduscol, la technique du message clair est un enjeu pour l'EMC. En effet, il est en totale adéquation avec les objectifs d'apprentissage, à savoir utiliser le vécu des élèves pour éduquer, parler de leurs émotions et sentiments. De plus, cela développe des compétences de langage oral.

Toujours selon Eduscol (Eduscol, Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école), la technique des messages clair permet de développer « 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-problèmes réelles de la vie de la classe ou de l'école ». Toutes ces compétences répondent aux objectifs du Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen. L'élève apprend à vivre de façon autonome. Les élèves intègrent alors les normes et valeurs de respect de l'autre, ainsi que du respect du point de vue de l'autre, comme dans une démocratie. En effet, le message clair permet aussi de développer « 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 ».

3.5. Limites du message clair et autres solutions

Bien qu'efficace dans la résolution de la plupart des conflits, le message clair possède ses limites. Tout d'abord, pour qu'un message clair soit efficace, les élèves doivent y être sensibilisés. Pour ce faire, ils doivent recevoir une courte formation, à savoir un dispositif. Cela passe par la découverte du message clair, et la découverte et connaissance des situations où celui-ci s'applique. Les élèves doivent comprendre l'utilité sur message clair afin d'y adhérer, ils ont besoin de concret et de quelque chose de ludique. Le message clair permet aussi un travail sur le vocabulaire des émotions afin que les élèves en aient suffisamment pour exprimer leur ressenti. Les élèves

doivent également maîtriser les étapes ainsi que la formulation. Sans sensibilisation, ou trop brève et mal comprise, la technique du message clair ne fonctionnera pas. Les élèves doivent l'intégrer et y voir d'eux-mêmes un intérêt. Sinon, ils ne l'utiliseront pas. Les élèves doivent aussi savoir quelles situations relèvent du message clair, et quelles situations n'en relèvent pas et nécessitent une aide extérieure.

Certaines situations ne relèvent pas du message clair, du fait de leur gravité. En effet, les histoires de racket, de violence physique, d'agression doivent être réglées à l'aide d'une intervention d'un adulte. Cela doit être clairement explicité aux élèves et ce de façon concrète avec des exemples. Les atteintes à la sécurité en font partie (Eduscol).

Une autre limite est le refus du message clair de la part de l' « agresseur ». Ce dernier peut refuser le message clair car il le trouve injuste, et se considère lui aussi comme « victime » (« oui mais toi tu m'as fait ça.. »). Il est possible que la personne perçue comme l' « agresseur » souhaite également exprimer son point de vue. Dans ce cas, la technique du message clair ne suffira pas pour résoudre le conflit. On peut concevoir deux messages clairs à tour de rôle mais cela semble difficile, notamment pour des élèves de cycle 2. Les élèves peuvent en parler lors d'un conseil de coopérative ou alors faire appel à un adulte.

Une autre solution lorsque le message clair n'aboutit pas est le recours à des médiateurs. Les médiateurs sont des élèves qui sont à la disposition des autres élèves dans la cour de récréation pour les aider à résoudre leurs conflits. Ils ne doivent intervenir uniquement après une tentative de message clair qui n'a pas abouti. Le médiateur essaye de faire comprendre aux deux élèves le ressenti de l'autre. Il écoute les deux enfants, chacun leur tour, sans jugement. Le médiateur peut aussi aider les deux élèves à trouver des solutions pour résoudre le conflit. Si l'aide du médiateur ne suffit pas, alors l'intervention d'un adulte est nécessaire.

Certes, il existe des limites au processus qu'est le message clair. Cependant, dans ma classe, puisqu'il s'agit de « petits conflits » et qu'une grande partie de mes

élèves semblaient pouvoir adhérer au principe, j'ai donc émis l'hypothèse que choisir ce dispositif de mémoire pourrait contribuer à améliorer mon climat de classe.

III. Hypothèses

Dans cette recherche, j'ai émis une hypothèse générale, à savoir :

- HG : « La mise en place du dispositif aura un impact positif sur le climat scolaire. ».

Il y a trois hypothèses opérationnelles, déclinant de l'hypothèse générale et des observables présentés dans le tableau ci-dessous :

Nombre moyen de « petits conflits » au retour de récréation	
Nombre moyen d'élèves venant me voir dans le but de résoudre un « petit conflit »	
Temps moyen alloué à la résolution des « petits conflits » au retour de récréation	

Tableau 1 : observables au retour des récréations

Par ailleurs, suite à la passation d'entretiens avant et après le dispositif concernant la perception des élèves face aux conflits présents dans la classe, une quatrième hypothèse opérationnelle est présente, à savoir : « Les élèves estiment qu'il y a moins de conflits dans la classe. »

Les quatre hypothèses opérationnelles sont donc les suivantes :

- HO1 : « Le temps moyen alloué à la résolution des « petits conflits » au retour de récréation diminuera après la mise en place du dispositif ».
- HO2 : « Le nombre moyen de « petits conflits » au retour des récréations diminuera après la mise en place du dispositif ».
- HO3 : « Le nombre moyen d'élèves venant me voir dans le but de résoudre un « petit conflit » diminuera après la mise en place du dispositif ».
- HO4 : « Les élèves estiment qu'il y a moins de conflits dans la classe après la mise en place du dispositif. »

IV. Dispositif

1. Contexte

La recherche s'effectue dans ma classe de CP/CE1, où j'enseigne à mi-temps le jeudi et le vendredi. L'école se situe à Nogent le Roi et se situe entre des immeubles HLM et des pavillons résidentiels. Le niveau social est moyen.

Dans la classe, il y a 23 élèves (N = 23). Parmi ces 23, 5 élèves sont en CP et 18 sont en CE1. En outre, parmi ces 23 élèves, il y a 18 filles et 5 garçons (tous en CE1).

Dans la classe, il y a deux élèves relevant du dispositif ULIS : une élève présentant des difficultés en compréhension de la lecture et un élève TDAH, avec un retard dans les apprentissages ainsi que des difficultés d'élocution.

Dans la classe, j'ai également un élève actuellement testé pour suspicion de précocité intellectuelle qui présente de grandes difficultés en gestion de ses émotions et qui refuse la moindre critique. Il y a également une élève de CE1 avec de grandes difficultés concernant le vivre ensemble : elle ne cesse de faire des conflits avec tous les autres élèves de la classe.

2. Déroulement

Afin d'enseigner la méthode du message clair aux élèves, j'ai construit une séquence de 6 séances emmenant les élèves vers la résolution autonome de leurs conflits (annexe 1). Par ce dispositif, les élèves apprennent également à identifier leurs émotions. Le dispositif pur (la séquence) se déroulait sur 6 semaines. Cependant, pour que les effets désirés se produisent – à savoir que les élèves résolvent d'eux-mêmes les conflits et que cela dure dans le temps – j'ai décidé que je ne recueillerai mes données que 7 semaines après la fin de la séquence. Ainsi, le dispositif dure en fait 13 semaines.

Afin d'apprendre aux élèves à résoudre les conflits, j'ai mis en place une séquence qui se compose de 6 séances. L'objectif principal était d'apprendre aux élèves à résoudre les conflits par eux-mêmes mais la séquence avait aussi pour but de travailler les émotions et leur identification.

Pour une entrée ludique, la première séance consiste en la lecture d'un album de jeunesse, « *tu es comme tu es* » d'Olivier Clerc. L'album, par le biais de son personnage principal, Pompon le lapin explique les bases de la communication non violente. Suite à la lecture de l'album, nous avons eu une discussion sur la sagesse de l'histoire. Les principes de la communication non violente ont émergé. Ces principes sont : accepter de ne pas trouver de coupable lors d'un conflit mais plutôt d'en discuter. Il s'agit de développer des compétences sociales. Ensuite, afin de pouvoir travailler sur des conflits réels, qui ont été vécus par les élèves lors de la séance suivante, je leur ai demandé de dessiner ou d'écrire un conflit auquel ils ont assisté ou ont été confronté. Ainsi, en anonymisant les conflits recueillis, j'ai obtenu 7 dilemmes moraux différents propres à ma classe (annexe 2).

Lors de la deuxième séance, les élèves ont travaillé par groupes. Chaque groupe de 3 élèves (CP et CE1 mélangés) avaient un des 7 dilemmes moraux. Ils devaient réfléchir et écrire sur une affiche des solutions pour aider à résoudre le conflit et écrire ce qui n'aide pas à résoudre le conflit. Une mise en commun collective a ensuite eu lieu et une affiche a été réalisée par la suite (annexe 3).

Lors de la troisième séance, les élèves, par groupes, ont tenté de résoudre le conflit qu'ils avaient la semaine précédente sous forme de scénettes. Sur la base du volontariat (21 élèves sur 23 étaient volontaires), ils sont passés devant les autres et ont exposé leur solution pour résoudre leur conflit. Une discussion avec la classe avait lieu ensuite pour exprimer leur point de vue sur la résolution.

Lors de la quatrième séance, à l'aide de la vidéo du message clair, les élèves ont relevé les bases du message clair. Puis, nous avons fait un travail sur les différentes émotions et leur identification.

Lors des deux dernières séances, à l'aide des bases du message clair, les élèves se sont entraînés à résoudre les dilemmes moraux lors de scénettes.

Ensuite, quelques rappels avaient lieu notamment lors de conseils de classe. Lors de ces conseils de classe, lorsqu'il y avait un message « j'ai un conflit avec », nous faisons un « brainstorming » afin de trouver les solutions à ce conflit ensemble. Le but étant que les élèves trouvent une solution eux-mêmes. Cela a duré 7 semaines, semaines « libres », où le but était que les élèves réinvestissent seuls le message clair. Le dispositif a donc eu lieu sur 13 semaines.

Avant la mise en place de la séquence, ainsi qu'après, j'ai fait passer aux élèves des entretiens, par groupes de 4, répartis selon petits et grands parleurs. Ces entretiens étaient courts et avaient pour objectif de recueillir des informations sur le vécu des élèves quant aux conflits dans la classe et leurs ressentis. Les questions (posées oralement) étaient les mêmes pour tous les élèves et étaient les suivantes :

- Est-ce qu'il y a des conflits dans la classe et dans la cour de récréation selon vous ?
- Comment vous sentez-vous quand il y a un conflit ?
- Que faites-vous quand il y a un conflit dans la cour de récréation ou dans la classe ?

Ces entretiens, après la passation d'avant dispositif, ne m'ont pas paru pertinents. En effet, soumis à de nombreux biais, ils ne m'ont pas permis de recueillir des données intéressantes à exploiter. Les dires des élèves restent des paroles d'élèves de 6/7 ans, qui ne souhaitent pas faire de peine et sont ainsi soumis au biais de désirabilité sociale. De plus, ils peuvent omettre de dire certaines choses, être gênés par la passation en groupe ou ils n'ont pas forcément le vocabulaire pour dire ce qu'ils ressentent. Par ailleurs, il s'agit d'un recueil uniquement qualitatif, qui ne montre pas d'impact de mon dispositif.

Ainsi, après la passation des entretiens, j'ai décidé de repousser la mise en place du dispositif afin de recueillir des données quantitatives et exploitables. Pour ce faire, pendant les deux dernières semaines de la période 2 (du 7 au 18 décembre 2020), j'ai filmé les élèves (sans les prévenir pour éviter les biais). Ayant réalisé une grille d'observation au préalable, cela m'a permis d'observer les comportements des élèves face aux conflits, à savoir :

- Le nombre moyen de « petits conflits » au retour d'une récréation
- Le nombre moyen d'élèves nécessitant mon aide pour résoudre un « petit conflit »
- Le temps moyen alloué à la résolution des « petits conflits » au retour de récréation.

Ces observations sont ensuite reconduites sur deux semaines à la fin du dispositif (semaines du 12 au 23 avril 2021) à l'aide d'un film afin de vérifier l'impact du dispositif. Dans ce cas, ce qui est espéré est que ces comportements aient diminué car la résolution de conflits aurait été faite par les élèves eux-mêmes au moment du conflit.

Pour résumer, voici comment s'est déroulé mon dispositif dans le temps :

- 7 au 18 décembre 2020 : élèves filmés au retour des récréations pour recueillir des informations quantifiables.
- 7 janvier au 19 février 2021 : séquence conduite sur les conflits et le message clair
- 8 mars au 9 avril 2021 : quelques rappels sur le message clair effectués en classe lors du conseil de classe, temps où je laisse la séquence et ses apprentissages se répandre.
- 12 au 23 avril 2021 : élèves de nouveau filmés au retour des récréations pour recueillir des informations quantifiables. Suite au confinement et aux vacances avancées, j'ai effectué un rappel concernant le message clair la semaine de la reprise – à savoir le 29 et 30 avril – puis les élèves étaient de nouveau filmés au retour de récréation du 6 au 14 mai 2021.

En parallèle, avant et après le dispositif, j'ai décidé de passer mon « propre entretien ». Il s'agit de prendre un moment pour dire mes ressentis quant à la présence de conflits ou non.

Nous avons donc 3 types de résultats différents à exploiter après la mise en place du dispositif :

- Les entretiens passés avant et après le dispositif, malgré qu'ils soient soumis à de nombreux biais.

- Mon « propre entretien » réalisé avant et après le dispositif.
- Les comportements observables avant et après le dispositif, recueillis par deux semaines où les élèves sont filmés au retour des récréations.

V. Résultats

1. Entretiens des élèves

a) Avant le dispositif

- *Comment vous sentez-vous quand il y a un conflit ?*

14 élèves estiment que les conflits les perturbent dans leurs apprentissages car les conflits les rendent tristes. La plupart des élèves (20) disent ne pas aimer les conflits. 3 élèves estiment ne pas être dérangés du tout lors de conflits.

Quelques élèves ont dit que, lors de conflits, ils se sentent nuls. 2 élèves ont rapporté que les conflits perturbent leur sommeil.

- *Que faites-vous quand il y a un conflit dans la cour de récréation ou dans la classe ?*

Les élèves rapportent qu'ils pleurent. La plupart disent qu'ils vont parler du problème à un adulte. Seuls 2 élèves sur 23 disent essayer de résoudre le conflit eux-mêmes.

b) Après le dispositif

- *Comment vous sentez-vous quand il y a un conflit ?*

10 élèves rapportent se sentir mal, tristes, quand il y a un conflit, ils estiment aussi se sentir « mal pour les autres », ils font preuve d'empathie en d'autres termes. 1 élève révèle se sentir « gêné » lors de conflits.

- *Que faites-vous quand il y a un conflit dans la cour de récréation ou dans la classe ?*

18 élèves rapportent qu'ils utilisent le message clair (ou qu'ils ont déjà utilisé le message clair au moins une fois) quand il y a un conflit. Il s'agit là de leur première réponse à cette question. Ils rapportent aussi aller avoir les autres élèves pour tenter de résoudre le conflit, qui les implique ou non.

Ces élèves disent aussi qu'ils tentent de se calmer lors de la présence d'un conflit, d'identifier les émotions qu'ils ressentent.

c) Confrontation des résultats

<i>Est-ce qu'il y a des conflits dans la classe et dans la cour de récréation selon vous ?</i>		
	Nombre d'élèves	
	Oui	Non
Avant le dispositif	17	6
Après le dispositif	11	12

Tableau 1 : Nombre d'élèves qui estiment qu'il y a des conflits dans la classe et dans la cour de récréation ou non avant et après le dispositif

2. Propre entretien

a) Avant le dispositif

Je me sens dépassée par tous ces conflits que ce soit en classe ou dans la cour de récréation. Je me sens envahie psychologiquement également. J'ai l'impression de passer plus de temps à résoudre les conflits des élèves en conseil de classe que d'avancer sur des propositions pour la classe.

Cependant, j'ai réalisé que les élèves venaient tout le temps vers moi, en file indienne lors des récréations ou au retour de celles-ci, attendant que je résolve leur conflit. Chacun son tour. Je me suis alors demandée pourquoi ils faisaient cela. La réponse m'a alors parue évidente : je résous tout le temps leur conflit à leur place, sans chercher à les faire participer. Ce n'est même pas de la médiation, il s'agit de faire la police, la « loi ». Ils n'ont aucune idée ou même notion de comment se résout un conflit.

b) Après le dispositif

Je remarque un réel effet du dispositif. Même sans prendre de mesures quantifiables, je remarque que les élèves me sollicitent beaucoup moins (certains continuent tout de même). J'ai constaté aussi que je perdais moins de temps en classe à résoudre les conflits. Par ailleurs, cela se remarque aussi en conseil de coopération. En effet, la boîte est beaucoup moins remplie de mots « j'ai un problème avec.. ». Nous

passons beaucoup moins de temps à résoudre leurs conflits, au profit de propositions pour la classe.

J'ai pu entendre, lorsqu'un élève vient me voir dans l'optique de résoudre un conflit, que celui-ci se justifie en disant « J'ai essayé de faire un message clair mais ... ». De plus, je vois que les élèves adhèrent au principe. J'ai l'impression qu'ils éprouvent de la satisfaction à tenter de résoudre eux-mêmes les conflits, ils se sentent autonomes et me le racontent avec fierté.

Bien évidemment, le dispositif n'a pas fonctionné avec tous les élèves. J'ai l'impression que les élèves qui contrôlent plus difficilement leurs émotions ont plus de difficultés à l'utiliser correctement. Cependant, ils essaient tout de même de l'utiliser.

En outre, certains conflits nécessitent toujours mon aide. Il faudrait étudier la médiation par la suite.

3. Comportements observables

a) Avant le dispositif

Nombre moyen de « petits conflits » au retour de récréation	7
Nombre moyen d'élèves venant me voir dans le but de résoudre un « petit conflit »	12 élèves sur 23
Temps moyen alloué à la résolution des « petits conflits » au retour de récréation	25 minutes par jour en moyenne

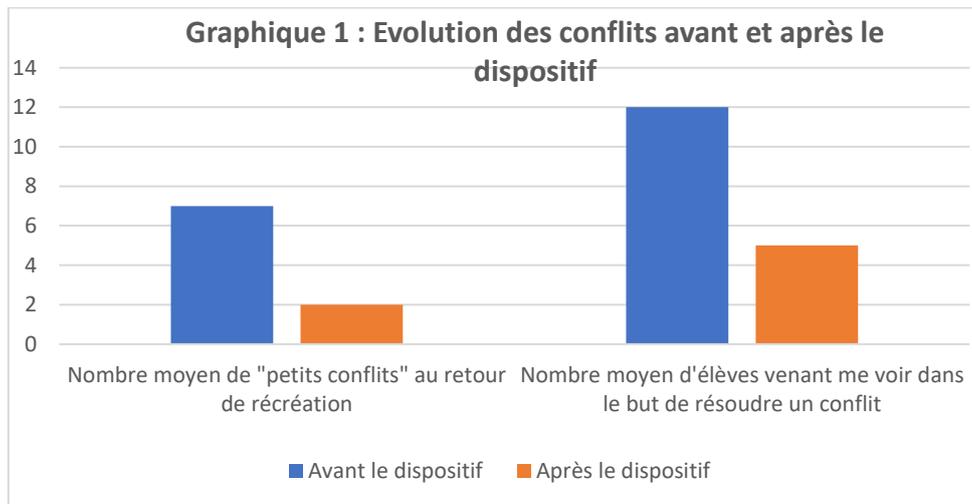
Tableau 2 : Grille des observables avant le dispositif

b) Après le dispositif

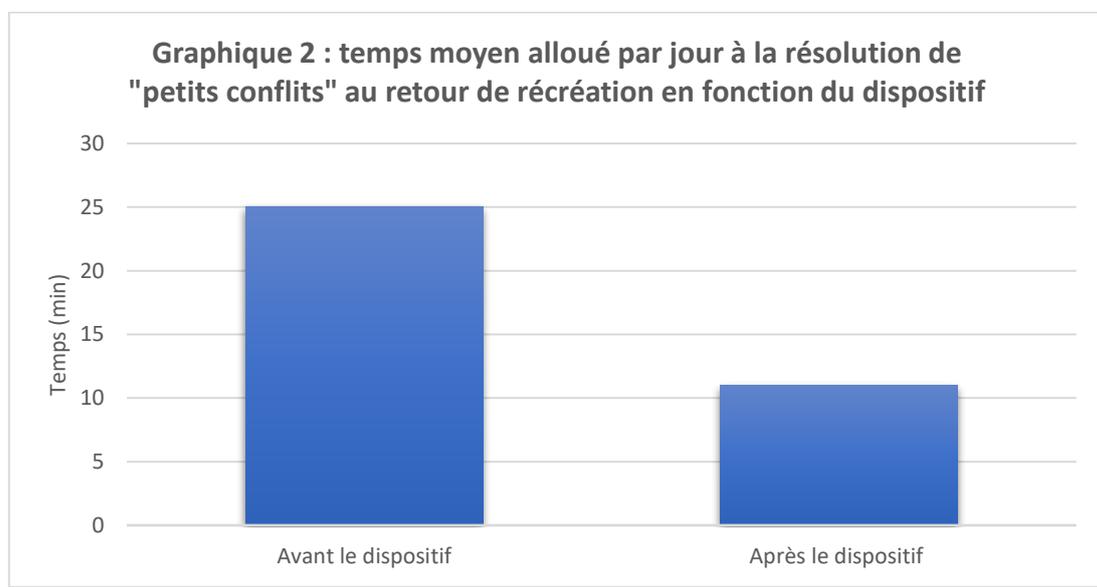
Nombre moyen de « petits conflits » au retour de récréation	2
Nombre moyen d'élèves venant me voir dans le but de résoudre un « petit conflit »	5 élèves sur 23
Temps moyen alloué à la résolution des « petits conflits » au retour de récréation	11 minutes en moyenne par jour

Tableau 3 : Grille des observables après le dispositif

c) **Confrontation des résultats**



Sur ce graphique, nous pouvons constater que le nombre moyen de « petits conflits » au retour de récréation passe de 7 avant le dispositif à 2 après le dispositif. Nous pouvons également constater que le nombre moyen d'élèves venant me voir dans le but de résoudre un conflit au retour de récréation passe de 12 avant le dispositif à 7 après le dispositif.



Sur le graphique 2, nous pouvons constater que le temps alloué par jour à la résolution de « petits conflits » au retour de récréation passe de 25 minutes avant le dispositif à 11 minutes après le dispositif.

VI. Analyse des résultats et interprétation

Le but de ce mémoire était de constater une amélioration du climat scolaire par la diminution des conflits entre élèves. Reprenons les hypothèses afin de les confirmer ou infirmer.

- **HO1 : « Le temps moyen alloué à la résolution des « petits conflits » au retour de récréation diminuera après la mise en place du dispositif ».**

Nous constatons sur le graphique 2 une diminution nette du temps moyen alloué à la résolution de « petits conflits » au retour de récréation (25 minutes par jour avant le dispositif contre 11 minutes par jour après le dispositif). Cela signifie donc que le temps alloué est diminué de moitié ! Les élèves ont moins besoin de mon aide pour résoudre un conflit. Par ailleurs, nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que les élèves utilisent le message clair lorsqu'il y a un conflit. En effet, lors des entretiens, 18 élèves rapportaient utiliser le message clair lors d'un conflit après le dispositif contre 0 avant le dispositif. Par l'utilisation du message clair, les élèves résolvent plus facilement leurs conflits seuls. Seuls les élèves n'utilisant pas le message clair ou ceux dont ce dernier a échoué viennent me voir au retour de récréation après le dispositif. Avant la mise en place du dispositif, tous les élèves en conflit venaient, et donc, cela prenait plus de temps. Toutes ces raisons expliquent la diminution par deux du temps alloué à la résolution de conflits au retour de récréation. L'hypothèse opérationnelle 1 est donc confirmée.

- **HO2 : « Le nombre moyen de « petits conflits » au retour des récréations diminuera après la mise en place du dispositif ».**

Nous constatons sur le graphique 1 que le nombre moyen de « petits conflits » au retour de récréation passe de 7 avant le dispositif à 2 après le dispositif. Il est divisé par trois. Comme pour l'hypothèse opérationnelle 1, cela s'explique par l'utilisation du message clair de la part des élèves (18 sur 23) pour résoudre leurs conflits. Ils n'ont plus besoin de l'intervention d'un adulte dans la plupart des cas. Comme le nombre moyen de « petits conflits » au retour des récréations après le dispositif a diminué, l'hypothèse opérationnelle 2 est confirmée.

- **HO3 : « Le nombre moyen d'élèves venant me voir dans le but de résoudre un « petit conflit » diminuera après la mise en place du dispositif ».**

Nous constatons sur le graphique 1 que le nombre moyen d'élèves venant me voir dans le but de résoudre un conflit au retour de récréation passe de 12 avant le dispositif à 7 après le dispositif. Comme pour la première hypothèse opérationnelle, cette nette diminution s'explique par l'utilisation du message clair de la part des élèves. Seuls les élèves n'utilisant pas le message clair ou ceux dont ce dernier a échoué viennent me voir au retour de récréation après le dispositif contre tous les élèves en conflit avant le dispositif. L'hypothèse opérationnelle 3 est donc confirmée.

- **HO4 : « Les élèves estiment qu'il y a moins de conflits dans la classe après la mise en place du dispositif. »**

En étudiant les résultats concernant les entretiens des élèves, nous pouvons constater une évolution de la perception des élèves concernant le nombre de conflits dans la classe. En effet, avant le dispositif, 17 élèves sur 23 estimaient qu'il y avait des conflits dans la classe contre 12 sur 23 après la mise en place du dispositif. Il est possible d'expliquer ce résultat par une réelle baisse des conflits au sein de la classe, qui n'aurait aucun lien avec mon dispositif. Peut-être que les élèves se connaissent mieux en cette fin d'année, et qu'ils s'apprécient plus, et, de ce fait, ils se disputent moins. Nous pouvons aussi expliquer ce résultat par l'utilisation du message clair (18 élèves utilisent le message clair sur 23 après la mise en place du dispositif). Il se peut que les élèves estiment que, comme ils résolvent facilement les conflits, il ne s'agit pas de conflit. Peut-être estiment-ils qu'il s'agit d'un conflit quand ils ont besoin de l'intervention d'un adulte uniquement.

De plus, il s'agit de résultats basés sur les dires d'élèves de 6/7 ans. Cette partie de l'expérimentation est soumise à de nombreux biais : biais de désirabilité sociale (ne pas faire de peine à la maitresse en disant qu'il y a des conflits), élèves qui grandissent, qui se connaissent mieux et qui font moins de conflits, et pas de recul sur avant/après le dispositif car élèves trop jeunes.

Cependant, les élèves estiment tout de même qu'il y a moins de conflits dans la classe après la mise en place du dispositif. Bien que nous ne puissions pas dire avec certitude

que cette baisse est due à la mise en place du dispositif, l'hypothèse opérationnelle est donc confirmée.

- **Hypothèse générale : « La mise en place du dispositif aura un impact positif sur le climat scolaire. ».**

Nous avons vu dans la partie I.1.2. que climat scolaire et conflits sont intimement liés. En effet, selon Eric Debarbieux, le climat scolaire a plus d'impact sur la victimisation et sur les conflits que des données sociales ou économiques. Le climat scolaire étant subjectif, il est plus pertinent de s'attarder sur le vécu et le ressenti des élèves que sur des indicateurs uniquement. Les résultats de l'hypothèse opérationnelle 4 s'attardent sur le ressenti des élèves. Ces derniers constatent une diminution des conflits après le dispositif. En effet, avant le dispositif, 17 élèves sur 23 estimaient qu'il y avait des conflits dans la classe contre 12 sur 23 après la mise en place du dispositif. Une diminution subjective observée par les élèves suppose donc un impact positif sur le climat scolaire.

De plus LaRusso et Selman (2010) expliquent que le climat scolaire coordonne l'aptitude des élèves à résoudre des conflits. 18 élèves sur 23 utilisent le message clair pour résoudre les conflits après le dispositif. Cela suppose donc une bonne aptitude de de la part des élèves à résoudre les conflits. Comme cette aptitude interagit avec le climat scolaire, cela signifie que le climat scolaire est bon également. Par ailleurs, après le dispositif, on remarque dans les entretiens des élèves que ceux-ci ont un discours bien moins négatif vis-à-vis des conflits qu'avant le dispositif. Avant le dispositif, les élèves rapportent se sentir tristes, perturbés par les conflits en majorité. Après le dispositif, les élèves semblent être dans un meilleur état d'esprit concernant les conflits, ils sont dans une logique de résolution de ces derniers plutôt que d'apitoiement. Leur état d'esprit a évolué positivement et cela a sûrement un impact positif sur le climat scolaire.

En outre, le climat scolaire dépend aussi de l'enseignant. En comparant les deux entretiens sur mon état d'esprit vis-à-vis des conflits avant et après le dispositif, je constate que je me sens moins envahie psychologiquement par les conflits après la mise en place du dispositif. J'ai plus de temps pour les apprentissages et j'en suis satisfaite. Je me sens également plus disponible psychologiquement pour résoudre

les quelques conflits. En résumé, mon état d'esprit est meilleur après le dispositif qu'avant sa mise en place. Cela signifie donc que ce meilleur état d'esprit a également un impact positif sur le climat scolaire.

Selon ces mesures subjectives, nous pourrions dire que l'hypothèse générale est confirmée. Cependant, quelques biais sont présents, qui ne nous permettent pas de dire sans aucun doute que l'amélioration du climat scolaire est due à la mise en place du dispositif. En effet, un premier biais est que les élèves grandissent et mûrissent. Entre le début d'année et la fin de l'année, peut-être les élèves font-ils moins de conflits entre eux ? Peut-être que leur régulation émotionnelle s'est améliorée au cours de ces 7 mois et qu'ils prennent plus de recul vis-à-vis des conflits sans que cela soit dû au dispositif.

Un deuxième biais est la subjectivité des mesures du climat scolaire. Il aurait été plus pertinent de faire passer un questionnaire concernant le climat scolaire. Ici, les résultats reposent sur des dires d'élèves, interrogés par groupes de 4. Ces entretiens sont d'ailleurs soumis à d'autres biais tels que la désirabilité sociale, l'état d'esprit des élèves sur le moment... Il aurait été possible aussi de compter les mots « j'ai un problème avec » présents dans la boîte du conseil de coopération avant et après le dispositif pour tenter de constater une diminution quantifiable de ceux-ci. Ces mots reflètent des conflits interpersonnels qui nécessitent l'aide de l'adulte pour les résoudre. S'il y en a moins, cela pourrait être dû au fait que les élèves résolvent eux-mêmes les conflits.

Cependant, nous pouvons dire que les conflits ainsi que le temps alloué à leur résolution ont diminué après la mise en place du dispositif, il y a donc bien un impact mais peut-être que ce n'est pas la seule cause. Quoiqu'il en soit, le dispositif a évidemment servi à former les élèves aux messages clairs ainsi qu'à la communication non violente. Cependant, le dispositif de message clair présente quelques limites :

- Il ne concerne uniquement de petits conflits quotidiens, on ne peut pas résoudre un problème de racket avec un message clair par exemple ou un phénomène de harcèlement.

- Dans ma classe, certains élèves, considérés comme « agresseurs » refusent d'écouter le message clair et partent quand l' « agressé » commence son message clair.
- Certains élèves font des messages clairs pour tout et pour rien, l'intérêt se perd.

Malgré tout, cela reste un dispositif qui permet tout de même de résoudre, dans ma classe en tout cas, une grande majorité des conflits. Il s'agit d'un dispositif qui peut être transposable pour tous les cycles.

VII. Partie professionnalisante

Nous avons vu que le dispositif a globalement bien fonctionné dans ma classe. Cependant certaines choses sont à améliorer voire à changer si je change de cycle l'année prochaine. Certaines choses sont néanmoins à garder pour ma pratique future. C'est ce que nous allons étudier dans cette partie.

1. Et si c'était à refaire ?

Le message clair possède quelques limites. Maintenant que je les ai vues en classe, je peux anticiper et modifier ma séquence, de sorte que, ces soucis ne soient plus présents (en partie) l'année prochaine. Les voici, accompagnés de solutions.

Tout d'abord, certains élèves (toujours les mêmes), considérés comme « agresseurs » fuient quand l'élève considéré comme « agressé » fait son message clair. Avant de trouver une solution, il faut essayer de comprendre la cause de cette fuite. Je pense que les élèves « agresseurs » ont toujours cette croyance inconsciente que l'élève « agressé » a un désir de vengeance, et que c'est pour cette raison qu'il fuit : il a peur de se faire punir/disputer. Cela est difficile à changer sur quelques mois, puisqu'il s'agit du fonctionnement de la société : désir de justice donc sanction qui en découle. Pour travailler cela, il pourrait être intéressant de faire une autre séance sur la communication non violente. Il faudrait étudier de façon plus approfondie l'album de la séance 1. Puis, rajouter une séance durant laquelle, à l'aide de situations, les élèves travailleraient sur les mots qui blessent et sur ceux qu'il serait préférable d'utiliser car ils ne blessent pas. Il faudrait aussi préciser tout au long de la séquence que le message clair n'est pas un processus de vengeance mais un processus qui se veut « gagnant/gagnant ».

Face à ce problème, il est également possible de nommer des médiateurs qui interviennent quand l'élève fuit.

Par ailleurs, cela peut être causé par des troubles (notamment pour l'élève suspecté d'être intellectuellement précoce). En effet, cet élève présente des difficultés à gérer ses émotions et fuyait dès qu'un élève souhaite lui faire un message clair. Cela est sûrement dû à sa problématique et il n'y a pas forcément de solution.

En outre, j'ai pu remarquer un deuxième problème : certains élèves utilisent le message clair pour tout et rien. Le message clair n'a alors plus aucun effet. Ces élèves n'ont peut-être pas compris quelles situations relevaient du message clair. Pour remédier à cela, il pourrait être intéressant de travailler une séance sur les situations relevant de messages clairs et celles qui n'en relèvent pas. Les élèves auraient à trier ces diverses situations.

Par ailleurs, je constate un troisième problème : je n'ai pas évalué mes élèves durant mon dispositif. Mon évaluation était, lors de la conception de la séance, les résultats des entretiens avant et après le dispositif. Je pensais que l'évaluation serait le fait de constater dans les résultats des entretiens, une diminution ou non des conflits, des ressentis des élèves, ou encore le fait que les élèves disent utiliser le message clair. Or, cela n'est pas une évaluation des élèves en tant que telle. Il faudrait en ajouter une. Cela pourrait être : une évaluation écrite avec des situations dans lesquelles les élèves entourent celles qui relèvent du message clair. Cela pourrait être aussi une évaluation orale, où comme dans les séances 5 et 6 de ma séquence, les élèves ont un dilemme moral et résolvent le conflit à l'oral. Je les évaluerai alors avec une grille d'observation. De plus, les élèves pourraient également avoir un petit carnet où ils écrivent quand ils utilisent un message clair et pour quelle raison : il s'agirait là d'une auto-évaluation de la part des élèves surtout. De nombreuses évaluations sont possibles, j'ajouterai l'évaluation écrite avec les multiples situations en tant qu'évaluation formative et l'évaluation orale en tant qu'évaluation diagnostique.

Enfin, j'ai constaté un dernier problème : l'école n'étant pas une adepte du message clair, les élèves risquent de perdre le réflexe de l'utiliser. Remédier à cela en tant que PES n'est pas possible. Il faudrait que les classes de l'école utilisent le message clair également. Si les écoles se spécialisaient du cycle 1 au cycle 3, peut-être que l'on pourrait voir des élèves qui résolvent eux-mêmes leurs conflits tout au long de leur scolarité. Justement, comment pourrait-on transposer ce dispositif aux autres cycles ? Comment transposer ce travail dans une autre discipline ?

2. Comment adapter ou prolonger ce travail dans une autre discipline ?

Il est possible de prolonger ce travail dans d'autres disciplines, notamment en production d'écrits. En lecture nous avons étudié le genre de la bande dessinée, je souhaitais faire un prolongement en production d'écrits sur ce thème. Utiliser le dispositif et le réinvestir sous forme de bande dessinée m'a semblé être une bonne idée. Il s'agit de redonner les dilemmes moraux aux élèves. Par groupes, ils résolvent le conflit. Une fois la résolution validée, les élèves prennent alors des photographies d'eux-mêmes en train de résoudre le conflit. Lors de la séance suivante, les photographies ont été imprimées. Les élèves remettent les photographies dans l'ordre, afin de créer une planche. Des bulles sont à leur disposition. Les élèves écrivent alors ce qu'ils disent ou pensent sur les photographies. A la fin, sur la planche, toute la résolution est visible. Il s'agit d'une institutionnalisation faite par les élèves dans une autre discipline : la production d'écrits (annexes 4 & 5).

Suivant cette logique, il serait également possible de faire un prolongement en arts visuels, où les élèves devraient dessiner ce qu'ils ont compris.

Ce dispositif peut être approfondi dans d'autres disciplines. Mais, est-il transposable aux autres cycles ?

3. Et en cycle 1 ? Et en cycle 3 ?

Tout d'abord, former les élèves au message clair et ses étapes au cycle 1 me semble ambitieux. Cependant, certaines idées sont à garder.

Au cycle 1, il faudrait s'attarder sur les émotions et leur identification. Les émotions sont un élément récurrent des programmes de 2015. Dès la petite section, nous pourrions travailler sur les émotions, leur identification à partir de *La couleur des émotions*. A partir de la grande section, tout en continuant à travailler les émotions, les élèves pourraient réaliser des scénettes de conflits présents dans la classe afin de tenter de trouver des solutions. Les élèves pourraient ensuite dessiner les solutions

afin de les présenter aux petites sections. Ces derniers pourraient identifier les émotions à l'aide de pictogramme. Il faudrait qu'il y ait une continuité entre les trois niveaux.

Les élèves de grande section pourraient, en plus du travail sur les émotions et sur les solutions, réfléchir aux causes de leurs conflits et aux réparations. On pourrait commencer à étudier la communication non violente à l'aide de l'album *Tu es comme tu es*. Les élèves seront en capacité d'identifier la subtilité de l'album et les raisons pour lesquelles la communication non violente permet de résoudre un conflit.

Ensuite, au cycle 3, il est tout à fait possible de réaliser la séquence et d'utiliser le message clair. Cependant, il faudrait la situation d'entrée. En effet, l'album est adapté aux cycle 1 et 2. Pourquoi pas partir d'une situation conflictuelle qui a eu lieu au sein de la classe ?

De plus, au cycle 3, il est tout à fait possible d'envisager d'autres réparations que s'excuser. A partir de là, les élèves pourraient créer une échelle de graduation des différentes réparations en fonction des conflits. Les élèves auraient une réflexion plus élaborée et aboutie. Il serait, en plus, tout à fait possible d'introduire la médiation, avec des élèves responsables nommés pour les temps de récréation.

Ce dispositif est, avec quelques changements, tout à fait transposable aux autres cycles. Je garderai ce dispositif dans ma pratique professionnelle, accompagné d'autres pratiques coopératives...

4. Ce que je garde du dispositif dans ma pratique

Le dispositif m'a fait découvrir la pédagogie coopérative. Avec cette pédagogie, j'ai découvert des élèves plus autonomes, qui coopéraient plus également et plus matures car ils sont responsabilisés.

Je continuerai sur cette lancée. Je pense que la formation au message clair est nécessaire afin de faire comprendre aux élèves qu'ils sont capables de résoudre eux-mêmes les conflits. De plus, il s'agit d'une richesse pour EMC, avec le travail sur les émotions, ainsi que sur l'empathie. Les élèves sont totalement acteurs de cet apprentissage.

De plus, je continuerai de mettre en place des conseils de coopération. Il est important de réaliser une analyse sur la classe, son fonctionnement et ses conflits en groupe. De plus, il s'agit également d'une richesse pour l'EMC. Les élèves sont acteurs et découvrent le principe de la démocratie. Ils sont sources de proposition et découvrent le fonctionnement de la majorité et du vote.

Avec la pédagogie coopérative, je continuerai aussi le travail en groupes hétérogènes, afin de mettre les élèves en avant. Sur cette lancée, je continuerai de les responsabiliser. Je trouve que la pédagogie coopérative facilite la transversalité des apprentissages. En effet, avec ce dispositif message clair, nous avons pu faire de l'EMC, de la lecture, du théâtre ainsi que de la production d'écrits sur le thème de la bande dessinée.

En conclusion, le dispositif m'a permis de découvrir une nouvelle pédagogie qui me plait énormément et je garderai dans ma pratique dans les années à venir.

5. Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de mettre en œuvre un dispositif qui apprenait aux élèves à résoudre les conflits eux-mêmes. En effet, les conflits entre élèves étaient nombreux et, ne sachant pas comment les résoudre seuls, les élèves venaient me voir de manière incessante, ce qui devenait envahissant psychologiquement pour eux et pour moi. L'objectif était alors de mettre en œuvre un dispositif qui répondrait à la problématique suivante : « Quel serait le dispositif permettant aux élèves l'apprentissage de la résolution de conflits ? Quel serait le dispositif qui les rendrait autonomes face à ces multiples conflits chronophages et psychologiquement envahissants ? ». Le dispositif choisi est celui du message clair, développé pendant 6 séances, avec des phases de recherche de solutions pour résoudre un conflit, des phases d'identification des émotions et des phases de scénettes afin d'apprendre la méthode du message clair.

L'hypothèse générale était : « La mise en place du dispositif aura un impact positif sur le climat scolaire. ». Les hypothèses opérationnelles étaient : HO1 : « Le

temps moyen alloué à la résolution des « petits conflits » au retour de récréation diminuera après la mise en place du dispositif », HO2 : « Le nombre moyen de « petits conflits » au retour des récréations diminuera après la mise en place du dispositif », HO3 : « Le nombre moyen d'élèves venant me voir dans le but de résoudre un « petit conflit » diminuera après la mise en place du dispositif », HO4 : « Les élèves estiment qu'il y a moins de conflits dans la classe après la mise en place du dispositif. ». Nous avons pu voir que ces quatre hypothèses ont été confirmées. Avec ce dispositif, nous avons pu voir que les conflits au sein de ma classe nécessitant l'intervention d'un adulte ont diminué de moitié. Le temps alloué à la résolution de conflits des élèves au retour de récréation a également diminué de moitié. Les élèves sont moins nombreux à se sentir tristes face à un conflit. Ils sont cependant nombreux à utiliser le message clair. Il existe tout de même quelques limites mais nous pouvons dire que nos hypothèses sont confirmées. Le dispositif a fonctionné.

Par la suite, il pourrait être intéressant de travailler sur la médiation, notamment pour aider les élèves pour qui le message clair n'a pas fonctionné.

VIII. Bibliographie

- Alcorta, M. (2008). Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école. *Le Journal des psychologues*, 7(7), 64-67. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/jdp.260.0064>
- Auger, M-T. & Boucharlat, C. (2004). Elèves «difficiles» profs en difficulté. Lyon: Chronique Sociale (5e édition). 126 pages.
- Blaya, C. 2006. Violences et maltraitances en milieu scolaire, Paris, Armand Colin.
- Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, 2(2), 165-178. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4074/S0013754515002013>
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 229–248). The Guilford Press.
- Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group dynamics* (3rd ed.). Harper + Row.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. (Available on: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>)
- Conflits et disputes à l'école - Milieu scolaire - Diapason*. (s. d.). Diapason éducation. Consulté le 20 janvier 2021, à l'adresse <https://www.diapason-education.fr/conflits-disputes-page-14.html>
- CONNAC, S. (2003). Pour une école citoyenne à la mesure de tous : les enfants médiateurs. *Le Nouvel éducateur*, 152, 1-6. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/9905>
- CONNAC, S. Apprendre avec les pédagogies coopératives, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeurs, 2009.
- CONNAC, S. (2015, 28 septembre). *Des messages clairs pour coopérer - Les Cahiers pédagogiques*. Cahiers Pédagogiques. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-messages-clairs-pour-cooperer>
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012).

Debarbieux, E. (2011). Enquête nationale de victimation et climat scolaire auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans. A l'école des enfants heureux... enfin presque. On line :

http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf

Debarbieux, « le harcèlement entre personnels de l'éducation », 13/01/2012

Debarbieux, E. ; Dupuch, A. ; Montoya, Y. 1997, « Pour en finir avec le "handicap socioviolent" : une approche comparative de la violence en milieu scolaire », dans B. Charlot, J.-C. Emin (sous la direction de), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin.

Debarbieux, E. 2006. *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.

De Saint Martin, C. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1(1), 119-126. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/lett.087.0119>

D. GUARINO, L. GUARINO et L. VARSALLONA. (2016). *Confrontés à des conflits en classe, les enseignants considèrent-ils que la gestion de ceux-ci est une dimension constitutive de leur métier et de leur identité professionnelle ?*

https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis:8105/datastream/PDF_01/view

Educol, Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école

Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(4), 445–470.

Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963>

Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press

Guégen, Cathérine (2017). Le cerveau de l'enfant. *L'école des parents*, 2017/1, N° 622, p. 40 à 43, sur : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-page-40.html>

JASMIN D. (1994). *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal (Canada) : Les Editions de la Chenelière inc, p 64 à 79.

Hubbard, J. A. et Dearing, K. F. (2004). Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. Dans J. B. Kupersmidt et K. A. Dodge (dir.), *Children's peer relations: from development to intervention* (p. 81-99). Washington, DC : American Psychological Association.

Izard, C. E., & Kobak, R. R. (1991). Emotions system functioning and emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation* (p. 303–321). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.014>

LaRusso, M. et Selman, R. L. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 354-362

Lemelin, M. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, les bases du développement* (p. 137-183). Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec

Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) - Introduction à la Communication NonViolente - Editions La Découverte, 1999, 2004 - (ISBN 9782707143815

Marsan. (2020, 5 novembre). *Résoudre les conflits en classe : idées et outils*. Blog Hop'Toys. <https://www.bloghoptoys.fr/resoudre-les-conflits-en-classe-idees-et-outils>

Marsan, C. (2006). *Gestion des conflits* (C. doc player. <https://docplayer.fr/9640962-Gestion-des-conflits-c-marsan-gerer-les-conflits.html>

Marsan, C. (2010). *Gérer et surmonter les conflits* (Vol. 2). Dunod.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Climat scolaire et bien-être à l'école. *Education et Formations* [en ligne]. 2015, Numéro 88/89, p11-29. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf (consulté le 21 janvier 2021).

Picard, D. & Marc, E. (2015). Chapitre premier. La notion de conflit. Dans : Dominique Picard éd., *Les conflits relationnels* (pp. 7-17). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

STEGER DE VIRY, S. (2018, 16 mars). *La cour de l'école, lieu des conflits entre enfants!* viescolairezen.com. <https://viescolairezen.com/la-cour-de-lecole-lieu-des-conflits-entre-enfants/>

Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, les bases du développement* (p. 137-183). Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Thomas d'Ansembourg, *Cessez d'être gentils soyez vrai ! (Etre avec les autres en restant soi-même.)*, éd. De l'Homme, 2001

Thomas–Kilmann Instrument Conflict Mode Profile Sample Report [archive], Kenneth W. Thomas and Ralph H. Kilmann

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (p. 249–268). The Guilford Press

Wilson, J.Q. ; Kelling, G. 1982. « Broken Windows », Atlantic Monthly, mars, p. 29-38.

IX. Annexes

Annexe 1 : séquence

Séquence : Dispositif de mémoire : la communication non violente : apprendre à résoudre les conflits par soi-même !

Compétences :

- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Accepter le point de vue des autres.
- Identifier et partager des émotions et des sentiments
- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
- Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement.

Objectifs de savoir-faire :

- Identifier et exprimer, en les régulant, les émotions et les sentiments
- Travailler en groupe
- Développer sa capacité personnelle d'écoute et d'empathie
- Développer ses capacités d'analyse, de discussion, d'argumentation, de confrontation des points de vue à partir de situations-problèmes réelles de la vie de la classe ou de l'école.
- Développer ses 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

Compétences du socle :

1. Communiquer en français, à l'oral et à l'écrit, en cultivant précision et richesse du vocabulaire : vocabulaire des émotions.
3. La formation du citoyen et de la personne : s'exprimer et respecter l'expression d'autrui

**Nombre
de
séances :**
6

Cycle 2
Niveau
CP/CE1

Séances	Objectif général	Compétences	Activités de l'élève :	Matériel
<p>Séance 1 : situation d'entrée : lecture d'un album et identification des conflits</p> <p>30 min</p>	<p>Développer ses capacités d'analyse, de discussion, d'argumentation, de confrontation des points de vue à partir de situations-problèmes réelles de la vie de la classe ou de l'école.</p>	<p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. Accepter le point de vue des autres.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture de l'album « tu es comme tu es ». 2. Discussion autour de l'histoire et de la sagesse de l'histoire. Faire émerger les principes de la communication non violente. 3. Mettre ensuite en lien avec des conflits vécus par les élèves : les élèves dessinent ou écrivent un conflit auquel ils ont été confrontés. 4. Mise en commun des conflits, recueil des problèmes. Expliquer que nous apprendrons à résoudre ces problèmes dans les séances futures. 	<p>Album tu es comme tu es</p> <p>Feuilles A5</p>

<p>Séance 2 : qu'est-ce qui aide et qu'est-ce qui n'aide pas à résoudre un conflit ?</p> <p>35 min</p>	<p>Travailler en groupe Développer ses capacités d'analyse, de discussion, d'argumentation, de confrontation des points de vue à partir de situations- problèmes réelles de la vie de la classe ou de l'école.</p>	<p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. Accepter le point de vue des autres.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel de la séance précédente, « de quoi parlait l'album ? Que nous a-t-il appris ? » 2. Montrer une affiche / tableau : ce qui aide à résoudre le conflit vs ce qui n'aide pas à résoudre le conflit. Expliquer que chaque groupe va avoir un conflit différent. Ils vont devoir écrire sur l'affiche ce qui aide à résoudre ce conflit et ce qui n'aide pas. 3. Travail de groupe ; mélanger CP & CE1 4. Mise en commun, présentation des travaux. 5. Institutionnalisation : ce qui aide à résoudre un conflit en général et ce qui n'aide pas sur une affiche. 	<p>Affiches Conflits papier</p>
<p>Séance 3 : scénettes 1, résolution de conflits</p> <p>30 min</p>	<p>Travailler en groupe Développer ses capacités d'analyse, de discussion, d'argumentation, de confrontation des points de vue à partir de situations- problèmes réelles de la vie de la classe ou de l'école.</p>	<p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. Accepter le point de vue des autres.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel de la séance précédente : « qu'est-ce qui aide à résoudre un conflit ? Qu'est-ce qui n'aide pas ? » 2. Application avec les mêmes groupes, scénettes de résolution de conflits. 3. Passage à l'oral. 4. Dire ce qui était bien dans la résolution. 5. Institutionnalisation 	<p>Conflits sur papier</p>
<p>Séance 4 : message clair et identification des sentiments</p> <p>40 min</p>	<p>Identifier et exprimer, en les régulant, les émotions et les sentiments</p>	<p>S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. Accepter le point de vue des autres. Identifier et partager des émotions et des sentiments Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel de la séance précédente. 2. Diffusion de la vidéo du message clair cycle 2. 3. Identifier les différentes étapes « capter l'attention, exprimer ce qui a blessé, exprimer ses sentiments, proposer une solution » et identifier que cela doit se faire dans le calme. 4. Noter ces étapes sur une affiche. 5. Travail sur les émotions : quelles émotions connaissez-vous ? Donner des exemples. Noter ces sentiments et émotions sur une affiche. 6. Réfléchir ensuite sur la solution proposée : quelles solutions peut-on proposer (consentement) 7. Institutionnalisation 	<p>Vidéo message clair Affiches</p>

Annexe 2 : dilemmes moraux présentés aux élèves lors de la séance 2

1. Lina dit à Tom qu'il est bête. Cela rend Tom triste. Comment faire ?
2. Lina dit à Tom qu'il est moche et ça le rend triste. Comment faire ?
3. Tom discute tout le temps en classe et cela dérange Lina car elle n'arrive pas à se concentrer. Comment faire ?
4. Tom crie tout le temps sur Lina quand ils jouent en récréation. Comment faire ?
5. Tom a répété le secret de Lina. Lina ne voulait pas que les autres connaissent son secret, elle est embarrassée. Comment faire ?
6. Tom et Lina veulent jouer ensemble en récréation mais ils ne veulent pas jouer au même jeu. Comment faire ?
7. Lina se retrouve toute seule dans la cour de récréation. Elle est triste. Comment faire ?
8. Tom veut jouer avec Lina dans la cour de récréation mais Lina ne veut pas. Comment faire ?

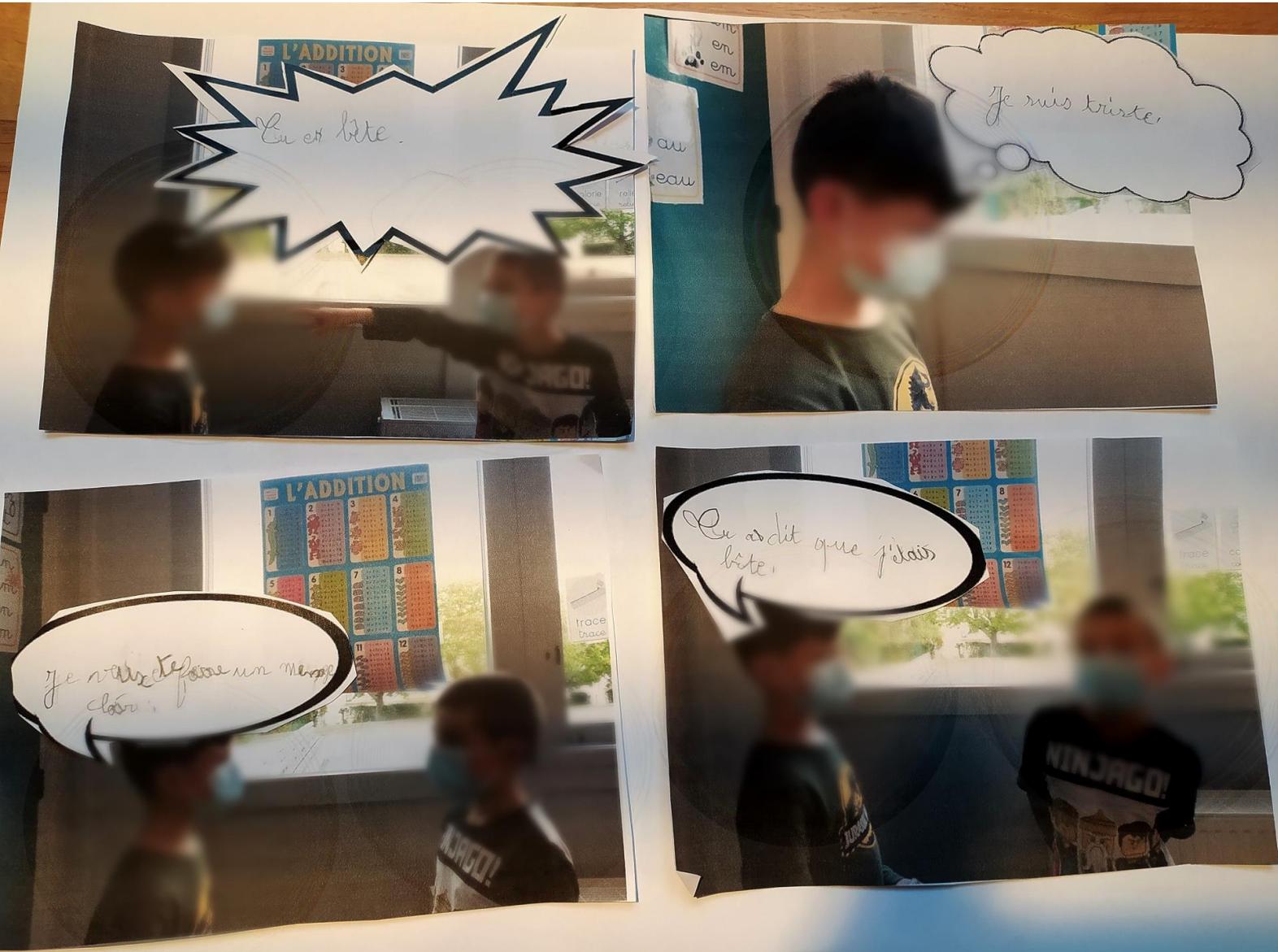
Annexe 3 : affiche institutionnalisation faite par les élèves « ce qui aide à résoudre un conflit » / « ce qui n'aide pas à résoudre un conflit »

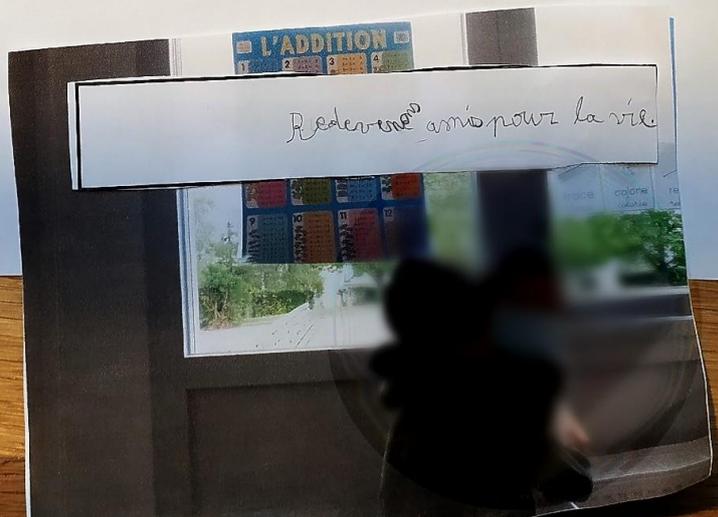
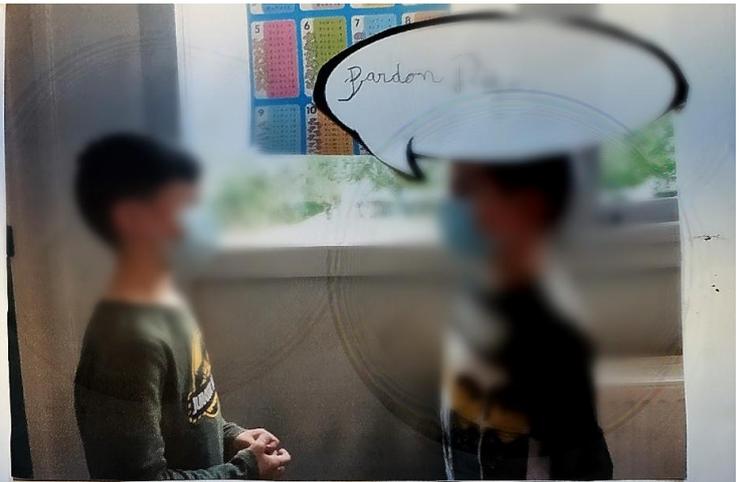
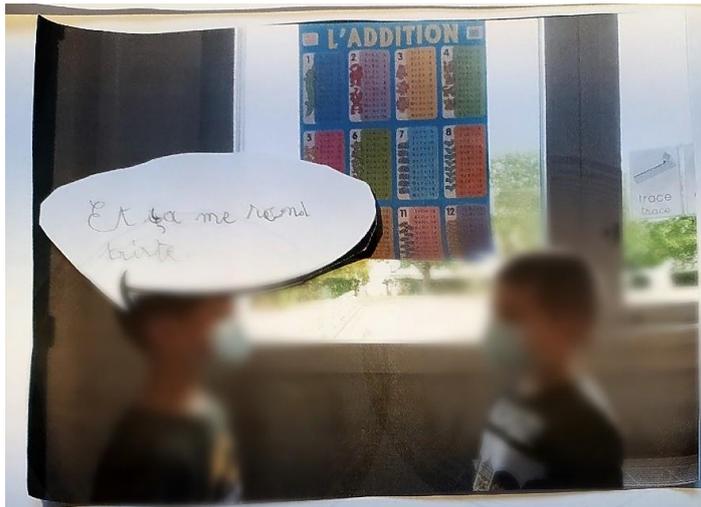
ce qui aide à résoudre le conflit	ce qui n'aide pas à résoudre le conflit
<ul style="list-style-type: none">- dire pardon / s'excuser- aller voir la personne seule- se calmer- expliquer gentiment- lui proposer de jouer ensemble- être poli	<ul style="list-style-type: none">- parler méchamment- dire "tu n'es plus mon copain / ma copine"- crier dessus- dire des méchancetés- accuser- pousser- taper- se moquer- ne pas le dire- s'énervier- ne pas écouter

Annexe 4 : prolongement en production d'écrits sur le thème de la bande dessinée : exemple 1 de production d'élèves



Annexe 5 : prolongement en production d'écrits sur le thème de la bande dessinée : exemple 2 de production d'élèves





Résumé

Face à la présence de conflits au sein de ma classe, faisant perdre du temps d'apprentissage, je me suis alors demandée : « Quel serait le dispositif permettant aux élèves l'apprentissage de la résolution de conflits ? Quel serait le dispositif qui les rendrait autonomes face à ces multiples conflits chronophages et psychologiquement envahissants ? ». Ce mémoire présente un dispositif de message clair dans une classe de CP/CE1. Le message clair correspond à un outil d'aide à la résolution non-violente et autonome des petits conflits que les élèves rencontrent. C'est Danielle Jasmin qui l'a introduit en 1994 dans son ouvrage « le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. L'hypothèse générale de ce mémoire est : « La mise en place du dispositif aura un impact positif sur le climat scolaire. » Les résultats montrent que le dispositif diminue les conflits nécessitant l'intervention d'un adulte. Les élèves apprennent donc à résoudre leurs conflits eux-mêmes.

Confronted with the presence of conflicts in my class, wasting learning time, I asked myself : What would be the plan allowing students to learn how to solve conflicts ? What would be the plan that would make them autonomous in the face of these multiple time-consuming and psychologically intrusive conflicts? This memoir presents a clear message feature in a CP / CE1 class. The clear message is a tool to help in the non-violent and autonomous resolution of small conflicts that students encounter. It was Danielle Jasmin who came up with it in 1994 in her book "The Cooperation Council : An Educational Tool for the Organization of Class Life and the Management of Conflicts." The general hypothesis of this memoir is: "The implementation of the plan will have a positive impact on the school climate. The results show that the plan decreases conflicts requiring the intervention of an adult. Therefore, students learn to resolve their conflicts by themselves.