



HAL
open science

Les langages comme médiation des conflits : quelles stratégies pour une communication non violente ?

Manon Rougeault

► **To cite this version:**

Manon Rougeault. Les langages comme médiation des conflits : quelles stratégies pour une communication non violente ?. Education. 2022. dumas-03703959

HAL Id: dumas-03703959

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03703959>

Submitted on 24 Jun 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master mention :**

« **Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 1^{er} degré** »

Parcours : « Professeur des écoles »

Les langages comme médiation des conflits

Quelles stratégies pour une communication non violente ?

Manon ROUGEAULT

Directeur de mémoire : **Monsieur Jacques DAVID**

Jury :

Monsieur Jacques DAVID Maître de conférence en Sciences du langage, CY CERGY PARIS
UNIVERSITÉ & INSPÉ de l'académie de Versailles

Madame Lydie LAROQUE Maîtresse de conférence en Langue et Littérature française, CY
CERGY PARIS UNIVERSITÉ & INSPÉ de l'académie de Versailles

Date de soutenance : le 27 mai 2022

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Monsieur Jacques DAVID, mon directeur de mémoire. Je le remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée tout au long de la rédaction de ce travail universitaire.

L'enseignement de qualité dispensé par le Master MEEF 1^{er} degré a également su nourrir mes réflexions et a représenté une profonde satisfaction intellectuelle, je remercie donc l'ensemble de l'équipe d'enseignants-chercheurs du site de Saint-Germain-en-Laye.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les intervenants et toutes les personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches.

Je remercie mes très chers parents, Philippe et Stéphanie, pour leur soutien infailible. Je remercie également mon frère Paul, pour ses nombreux encouragements.

Enfin, je remercie mes amies Nathalie, Catherine, Mathilde, ainsi que mon conjoint, Jules, qui ont toujours été là pour moi. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une aide précieuse.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Résumé

Lorsqu'il est question de l'École, on peut aujourd'hui être interpellé par la récurrence d'une expression, aussi bien dans la recherche que dans l'opinion : celle de **violence** scolaire. Cette manifestation de **conflits** en pleine expansion, interroge quant au **climat scolaire** au sein duquel évoluent les élèves. Bien que l'institution actuelle place l'enfant au cœur des apprentissages, elle envisage la scolarité de celui-ci comme le fruit d'un travail collectif qui met en jeu une communauté éducative élargie. En tant que professeur des écoles stagiaire, je suis confrontée depuis peu à cette réalité et ses conflits à répétition, malgré le jeune âge de mes élèves (quatre ans). Cette situation préoccupante anime ma volonté de trouver des solutions concrètes et, ainsi, de proposer des stratégies de **médiation** efficaces dans ma classe de **maternelle**. Ce travail universitaire vise à guider ma réflexion et m'encourage à expérimenter des dispositifs variés mettant en œuvre le **langage** dans la pluralité de ses formes et de ses usages.

Mots-clés : climat scolaire, conflit, langage(s), maternelle, médiation, violence.

Abstract

When it comes to school, we can be today interposed by the recurrence of an expression, both in research and in opinion: that of school violence. This growing conflict manifestation questions the school climate in which students evolve. Although the current institution places the child at the heart of learning, it sees the child's schooling as the result of collective work that involves a broad educational community. As a preschool trainee teacher, I have recently been confronted with this reality and its regular conflicts, despite the young age of my students (four years old). This worrying situation drives my desire to find concrete solutions and, thus, to propose effective mediation strategies in my kindergarten class. This academic work aims to guide my reflection and encourages me to experiment with various devices implementing language in the plurality of its forms and uses.

Keywords: conflict, kindergarten, language(s), mediation, school climate, violence.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Liste des tableaux	7
Liste des figures	8
Liste des annexes	9
INTRODUCTION	10
I. FONDEMENTS SCIENTIFIQUES	12
I.1. Climat scolaire : fondements et enjeux	12
<i>I.1.1. Notions de climat scolaire</i>	12
<i>I.1.2. Des outils pour mesurer le climat scolaire</i>	13
I.1.2.1. À l'échelle nationale.....	14
I.1.2.2. À l'échelle locale.....	15
<i>I.1.3. Les impacts du climat scolaire</i>	16
I.1.3.1. Les élèves	16
I.1.3.2. Les personnels	17
<i>I.1.4. Des solutions pour améliorer le climat scolaire</i>	17
I.2. Conflits à l'école : gestion et médiation.....	19
<i>I.2.1. Nature des conflits</i>	20
I.2.1.1. L'objet du conflit.....	20
I.2.1.2. Les acteurs du conflit	21
<i>I.2.2. Réagir et gérer les conflits</i>	21
I.2.2.1. Ce que nous dit la recherche	22
I.2.2.2. Réponses institutionnelles	23
<i>I.2.2.2.1. Communication non violente</i>	23
<i>I.2.2.2.2. Messages clairs</i>	24
<i>I.2.2.2.3. Médiation par les pairs</i>	25
II. MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE	27
II.1. Cadre de l'étude et population	27
<i>II.1.1. L'école</i>	27
<i>II.1.2. La classe</i>	28
II.2. Présentation des dispositifs mis en œuvre.....	28
<i>II.2.1. Prévenir</i>	28
II.2.1.1. La lecture en réseau	29
II.2.1.2. La météo des émotions.....	30
II.2.1.3. Les espaces de jeux.....	31
<i>II.2.2. Réparer</i>	32

II.2.2.1. Le message clair.....	32
II.2.2.2. Le cerceau du calme.....	33
II.3. Méthodologie de recherche et d'analyse.....	34
II.3.1. Objectifs de recherche	34
II.3.2. Préparation au recueil des données	34
II.3.3. Choix du recueil des données	35
II.3.4. Choix de l'analyse des données	36
III. INTERPRÉTATION DES DONNÉES	37
III.1. Mesure du climat scolaire.....	37
III.1.1. Les personnels	37
III.1.2. Les élèves.....	40
III.2. Mesure et identification des conflits.....	41
III.2.1. Nature des conflits.....	42
III.2.2. Fréquence des conflits.....	44
III.3. Gestion des conflits.....	46
III.3.1. Résolu ou non ?	46
III.3.2. Paroles d'enfants.....	48
Conclusion	50
Bibliographie	51
Annexes.....	54

Liste des tableaux

Tab. 1 - Conditions de recueil des données en vue de l'analyse	36
Tab. 2 - Nombre de conflits survenus en une journée pour les 24 élèves de moyenne section.....	40
Tab. 3 - Nombre de conflits survenus en une journée pour les 23 élèves de petite / grande section	40
Tab. 4 - Observation des occurrences physiques et verbales dans la cour de récréation avant la mise en œuvre des dispositifs.....	42
Tab. 5 - Observation des occurrences physiques et verbales dans la cour de récréation pendant l'expérimentation des dispositifs	43
Tab. 6 - Observation des occurrences physiques et verbales dans la cour de récréation après la mise en œuvre des dispositifs.....	43
Tab. 7 - Tableau synthétique des modes de résolution de conflits (pré-test)	46
Tab. 8 - Tableau synthétique des modes de résolution de conflits (test).....	47
Tab. 10 - Tableau synthétique des modes de résolution de conflits (post-test).....	48

Liste des figures

Fig. 1 - Enquêtes menées sur le climat scolaire entre 2011 et 2022.....	14
Fig. 2 - Mode d'emploi des outils d'auto-diagnostic du climat scolaire	15
Fig. 3 - Modèle systémique pour améliorer le climat scolaire, Éducation nationale (2015).....	18
Fig. 4 - Modèle du bien être à l'école de KONU et RIMPELA (2002)	19
Fig. 5 - Schéma de la communication non violente.....	23
Fig. 6 - Les étapes du message clair proposées aux élèves	25
Fig. 7 - Photographie de l'école René Dorme	27
Fig. 8 - Répartition des genres de la classe de moyenne section.....	28
Fig. 9 - Déroulement d'une séance de lecture plaisir.	29
Fig. 10 - La météo des émotions 1.....	31
Fig. 11 - La météo des émotions 2 (évolution).....	31
Fig. 12 - Processus du message clair	32
Fig. 13 - Le cerceau du calme en pratique.....	33
Fig. 14 - Représentations du sentiment de bien-être à l'école.....	38
Fig. 15 - Représentation des relations entre élèves.....	38
Fig. 16 - Représentation du respect du règlement	39
Fig. 17 - Représentation de la relation aux familles	39
Fig. 18 - Nombre d'élèves ayant sollicités l'adulte en comparaison du nombre de conflits survenus en une journée.....	41
Fig. 19 - Moyenne du nombre de conflits comptabilisés en une semaine.....	45
Fig. 20 - Évolution des modes de résolution de conflits	48

Liste des annexes

Annexe 1 : Les 10 scénarios de Marianne SOUQUET	55
Annexe 2 : Modèle d'autorisation parentale pour un enregistrement audio.....	56
Annexe 3 : Procédure de restitution des faits et gestion de conflit.....	57
Annexe 4 : Retranscription de la météo des émotions du jeudi 10 mars - Récréation du matin	58
Annexe 5 : Sondage climat scolaire - Personnels de l'école	59
Annexe 6 : Sondage climats scolaire - Résultats détaillés.....	60
Annexe 7 : Faits répertoriés en une journée dans le carnet d'observation	63
Annexe 8 : Synthèse du nombre de conflits observés durant les phases : pré-test, test et post-test..	64
Annexe 9 : Tableau synthétique des modes de résolution de conflits	65
Annexe 10 : Transcription de l'enregistrement audio d'un conflit survenu en phase de pré-test	66
Annexe 11 : Transcription de l'enregistrement audio d'un conflit survenu en phase de test.....	69
Annexe 12 : Transcription de l'enregistrement audio d'un conflit survenu en phase de post-test....	71

INTRODUCTION

« *Un conflit existe parce qu'on le génère et il persiste parce qu'on l'entretient.* »
A. LEBLAY.

Alors que l'une des priorités de l'école actuelle est de construire le respect de l'autre¹, la récurrence des altercations dans la cour de récréation pose les limites d'une communication efficace et bienveillante entre les élèves. Cette rupture est davantage marquée en cycle 1, tandis que les enfants se familiarisent peu à peu avec la vie en communauté. Le **langage**, dans la diversité de ses usages, occupe alors une place importante malgré des niveaux très hétérogènes pouvant ainsi entraver cette communication.

Bien que l'école maternelle assure l'acquisition des premiers principes de la vie en société, il est indispensable pour l'enseignant d'adopter une posture modélisante et d'instaurer un climat de classe propice au développement de l'enfant et aux apprentissages.

Suite à l'observation de nombreux comportements agressifs au sein de ma classe de moyenne section, il m'a semblé pertinent de m'intéresser aux stratégies favorisant une communication non-violente dans une perspective de médiation. Cette surreprésentation de la brutalité chez des enfants de quatre ans interroge quant à la sécurité affective des élèves à l'école, et, de ce fait, la mise en place d'un **climat scolaire** serein. En quête de relations apaisées et soucieuse du « bien-être à l'école » (KONU et RIMPELÄ²), ce sujet de mémoire semble ainsi propice à l'émergence de solutions concrètes et bénéfiques pour tous.

Dès le cycle 1, les programmes officiels stipulent la nécessité d'apprendre à vivre ensemble, et, plus exactement, à « *se construire comme personne singulière au sein d'un groupe* »³. C'est donc selon cette idée d'individualité, que les élèves vont être encouragés à exprimer leurs opinions, ou, plus simplement, leurs ressentis et émotions. Mais, à travers cette libre expression, les enfants risquent de se heurter aux points de vue de leurs pairs, parfois divergents. Bien que ces interactions constituent l'essence même de la vie en société, elles peuvent être source de **conflits**. Il est assez fréquent d'observer chez les enfants d'âge préélémentaire l'emploi d'un langage non verbal pour témoigner de ces désaccords ; la médiation par la parole, pose quant à elle certaines limites.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Circulaire de rentrée 2021*. (2021). <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2119494C.htm>

² Dossier du Cnesco « La qualité de vie à l'école : l'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? », octobre 2017, d'après KONU Anne, RIMPELÄ Matti, « Well-being in schools: A conceptual model » *Health Promotion International*, N° 17-1, 79-87.

³ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Programme du cycle 1*. (Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Ces observations soulèvent alors un questionnement sous-jacent, à savoir, celui de **l'utilisation des langages dans la gestion des conflits entre élèves en moyenne section de maternelle**.

Dans une perspective de réponse au problème posé, un plan de recherche ainsi que des projets expérimentaux ont alors été établis. On notera dans cette démarche empirique deux plans d'action : la « prévention » et la « réparation ». Des lectures complémentaires sur le sujet ont également été nécessaires.

Ainsi, nous verrons dans un premier temps qu'il est impératif d'établir l'état actuel de la recherche concernant le climat scolaire ainsi que la résolution de conflit en milieu scolaire. Nous nous intéresserons par la suite aux dispositifs expérimentés en situation, permettant ainsi d'apporter une réponse personnelle et illustrée au problème posé. Enfin, nous dresserons le bilan des évolutions relatives à cette mise en projet par le biais d'une analyse scientifique et non intuitive.

I. FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

I.1. Climat scolaire : fondements et enjeux

« Comment s'est passée ta journée ? Qu'as-tu appris à l'école aujourd'hui ? Tu as bien écouté la maîtresse ? Tu t'es amusé avec tes copains ? » - Propos entendus sur le parvis de l'école à 16 h 30.

Il n'est pas rare de surprendre ce genre de conversation entre un parent et son enfant une fois la cloche de l'école ayant retentie. Ces interrogations, aussi diverses soient-elles, font référence, plus ou moins explicitement, à la notion de **climat scolaire**.

I.1.1. Notions de climat scolaire

Le concept de climat scolaire est envisagé pour la première fois dans les années 1980⁴. Les pédagogues de l'époque se heurtent à la difficulté de définir clairement cette notion. Plutôt abstrait et assez peu séduisant, ce terme est souvent réduit à une dimension « sécuritaire » ou de « bien-être ». Or, DEBARBIEUX, qui est à l'origine de nombreux travaux à ce sujet, refuse de limiter la réflexion à cette seule perspective. Ainsi, la recherche actuelle préfère une approche systémique et contextuelle. Cette dernière envisage le climat scolaire comme un état donné mais également comme « le résultat d'un processus complexe et mouvant »⁵, qui considère l'ensemble de la communauté éducative, à savoir : les élèves, les parents, les enseignants, ainsi que les divers partenaires et intervenants. Cette multiplicité des acteurs participe à la complexité de ce système ; néanmoins, les conséquences sont immédiates et offrent la possibilité d'agir plus efficacement sur le climat scolaire.

D'après le postulat établi par le *School Climate Center*, selon lequel le climat scolaire renverrait à la qualité et au style de vie à l'école, COHEN & al.⁶ proposent de décliner ce concept en cinq éléments distincts :

1. **Les relations** : cette notion renvoie par exemple aux rapports entre pairs au sein de la classe, elle inclut également le dialogue entre les familles et l'institution, ou encore le respect de la diversité.
2. **L'enseignement et l'apprentissage** : comme son nom l'indique, il est ici question de la transmission des savoirs. Il peut s'agir d'étayage (D. BUCHETON), de différenciation, de

⁴ ANDERSON, C., (1982). « The Search for School Climate: a Review of Research ». *Review of Educational Research*, vol. 52, 368-420.

⁵ DEBARBIEUX, E., (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, N° 88-89.

⁶ COHEN, J., MCCABE, E. M., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Cornell: Teachers College Record*, vol. 111(1), 180-213.

Sur : <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>

ROUGEAULT Manon

valorisation des essais (M. BRIGAUDIOT) ou encore d'apprentissages moins conventionnels comme l'apprentissage social, émotionnel et éthique.

3. **La sécurité** : bien que celle-ci ne soit pas synonyme de climat scolaire, elle occupe tout de même une place prépondérante dans le processus. Ce terme abrite à la fois une dimension physique et émotionnelle que l'on peut illustrer à l'aide d'exemples concrets tels que l'explicitation des règles de vie ou encore la résolution de conflits.
4. **L'environnement physique** : cette idée recense divers éléments relatifs à l'espace et au matériel (dimension esthétique par exemple).
5. **Le sentiment d'appartenance** : enfin, il est ici question de l'intégration des élèves, du sentiment d'être pleinement lié à la communauté éducative (enseignant, groupe classe...) aussi bien par des actions que des interactions.

Ces cinq piliers congruents avec les travaux de l'OCDE⁷, apparaissent comme une potentielle réponse à l'absence de définition. Néanmoins, cette proposition qui semble s'inscrire dans une perspective de « climat scolaire idéal » se doit d'être nuancée : il est important de ne pas cloisonner ces éléments au simple individu (l'élève) dans un lieu donné (l'école) ; « la notion de climat scolaire n'est pas une notion asocologique ». En ce sens, il convient de prendre en considération l'environnement social immédiat et élargi des divers acteurs de la communauté éducative, ainsi que le contexte socio-économique.

Ce premier état de la recherche témoigne de la difficulté à proposer une définition simple et éclairée de cette notion de climat scolaire, pourtant devenue populaire.

I.1.2. Des outils pour mesurer le climat scolaire

Bien que le climat scolaire soit un concept relativement subjectif qui reflète le jugement des divers membres de la communauté éducative selon leur expérience personnelle et / ou professionnelle au sein de l'école, le gouvernement, en quête d'une école de la confiance, propose depuis peu des « outils de pilotage ».

⁷ Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) : organisation internationale qui œuvre pour la mise en place de politiques meilleures pour une vie meilleure.

I.1.2.1. À l'échelle nationale

Ainsi, dans une perspective d'amélioration du climat scolaire, et, de façon à mieux appréhender « l'environnement d'apprentissage des élèves », la DEPP⁸ mène sur le plan national deux types d'enquêtes :

1. **L'enquête Sivis** (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire - 2007) : comme le stipule le ministère de l'Éducation nationale qui est à l'initiative de ce projet, cette enquête recense mensuellement, après concertation des inspecteurs de l'Éducation nationale et des chefs d'établissements, les faits graves survenus dans les établissements dont ils sont responsables. Ainsi, ces données chiffrées traduisent les faits de violence portés à la connaissance des équipes pédagogiques.
2. **L'enquête nationale de climat scolaire et de victimation** : cette seconde enquête s'inscrit dans la continuité du dispositif précédent. Des élèves et personnels sont interrogés périodiquement, dans le but de communiquer leurs points de vue concernant le climat scolaire dans lequel ils évoluent. Ces derniers sont également encouragés à relater les éventuelles atteintes dont ils ont été victimes ou témoins, qu'elles aient été signalées ou non aux autorités (académiques, judiciaires, policières...).

Les résultats de ces enquêtes sont rendus publics et consultables depuis le site web académique [éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr). Entre 2011 et 2022, neuf enquêtes de climat scolaire ainsi que de victimation ont été menées par la DEPP. En voici une synthèse :

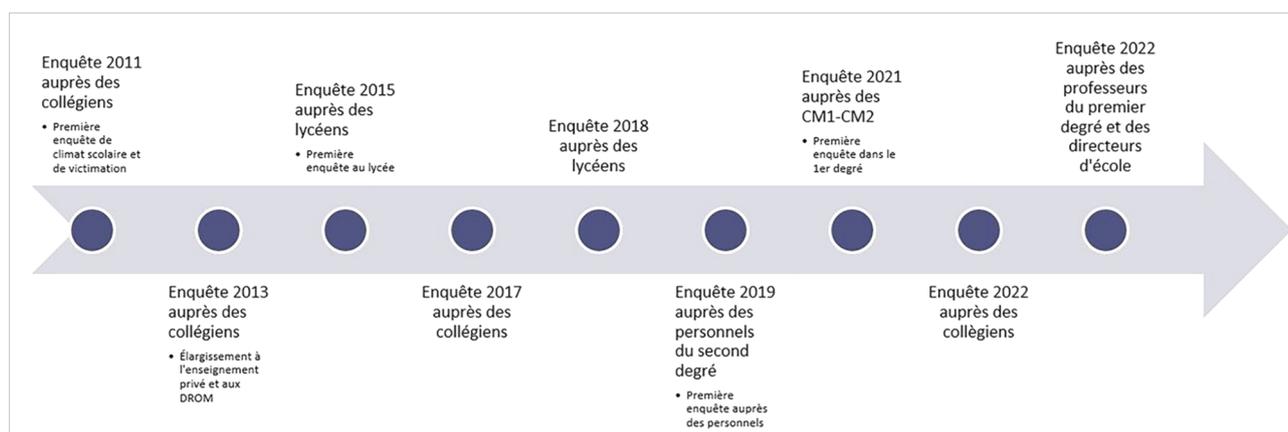


Fig. 1 - Enquêtes menées sur le climat scolaire entre 2011 et 2022

⁸ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du ministère chargé de l'Éducation nationale (DEPP).
ROUGEAULT Manon

I.1.2.2. À l'échelle locale

Dans une logique similaire, l'application ELCS⁹ met à disposition des personnels et autres membres de la communauté éducative, un questionnaire permettant notamment de mettre en lumière des situations de violences ou de harcèlement non décelées auparavant. Cette solution envisagée à l'échelle locale est à l'initiative des équipes de direction et fondée sur le volontariat.

Enfin, les équipes pédagogiques peuvent également recourir à l'utilisation « [d'outils d'auto-diagnostic](#) », accompagnés de leur mode d'emploi dont voici un exemple.

Mode d'emploi

1. L'équipe de l'établissement prend connaissance du document. Elle peut décider de ne se consacrer qu'à l'une des sept entrées proposées, identifiée comme intéressante pour l'école ou l'établissement.
2. L'équipe prend connaissance des questions et y répond collectivement.
3. Les réponses font l'objet d'un débat.
4. Les réponses permettent à l'équipe d'identifier les points d'appui et constituent une aide pour planifier les actions sur l'année scolaire.
5. L'outil peut aider à construire un axe « climat scolaire » du projet d'établissement, un axe « bien-être », ou à renouveler l'utilisation du règlement intérieur.

Fig. 2 - Mode d'emploi des outils d'auto-diagnostic du climat scolaire

Cet outil invite les professionnels à travailler collectivement, une première étape essentielle dans la quête d'un climat scolaire prospère et apaisé.

Pour les personnels qui souhaiteraient inscrire leur démarche dans une dimension plus complète et aboutie, des fiches d'auto-positionnement individuelles sont proposées par l'Éducation nationale. Bien que non exhaustives, celles-ci permettent à tout un chacun d'examiner leur rôle en faveur de l'amélioration du climat scolaire de leur établissement.

Plus communément, un « bon climat scolaire » est envisagé comme un environnement sécuritaire (phénomènes de violence limités) et propice aux apprentissages, au sein duquel les élèves évoluent et se sentent à la fois acceptés, encouragés et motivés. GOTTFREDSON explique que les faits de violence qui pourraient entacher ce climat scolaire ne se posent de manière fréquente et récurrente que pour une

⁹ Enquête locale climat scolaire.
ROUGEAULT Manon

minorité d'élèves, ou bien dans les établissements implantés dans une zone confrontée à des problèmes sociaux et économiques graves (GOTTFREDSON, 2001 dans DEBARBIEUX & al., 2012)¹⁰.

Bien que trop peu connus du grand public, il existe donc, comme l'illustre la recherche, des outils concrets utiles à l'évaluation du climat scolaire des établissements du premier et du second degré. Néanmoins, le climat scolaire ne peut être observé en tant que tel : on ne peut en voir que les conséquences ou recueillir l'opinion des différents protagonistes à ce sujet.

I.1.3. Les impacts du climat scolaire

Outre le fait que le climat scolaire soit un concept difficilement définissable et mesurable, son impact sur les personnels et apprentissages n'est quant à lui plus à prouver. La recherche internationale a de ce fait établi un lien de causalité entre climat scolaire positif, motivation et réussite des élèves (RUUS, VEISSON & al, 2007). L'OCDE, quant à lui, ne manque pas de rappeler le lien de corrélation qu'il existe entre résultats scolaires et qualité du climat scolaire ; il en va de même du développement personnel et du bien-être à l'école. Toutefois, les chercheurs admettent se situer dans un système rétroactif, selon lequel : le climat scolaire agit sur la qualité des apprentissages qui agit à son tour sur le climat scolaire.

I.1.3.1. Les élèves

Aux États-Unis, dans un contexte où les élèves entretiennent de bonnes relations avec leurs professeurs, se sentent valorisés et sont actifs dans la vie politique et associative de leur école, ce phénomène se traduit par une nette augmentation des résultats scolaires en mathématiques, en écriture et en lecture. Dans une même logique, on relève un très faible taux d'absentéisme, aussi bien chez les élèves, que parmi les personnels. Toutefois, ces vérités se heurtent au sentiment d'injustice scolaire (au sens d'application des règles de vie de l'école) que partagent près de 30 % des élèves français. Cette faiblesse de la « justice scolaire » est source de décrochage majeur (DURU-BELLAT et MEURET, 2009) et participe activement au climat délétère des établissements en question.

¹⁰ 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.

I.1.3.2. Les personnels

Au-delà de l'impact scolaire, un climat pernicieux affecte également les personnels. Se posent alors les questions du « décrochage professionnel » et de la stabilité des équipes pédagogiques. Pour reprendre le modèle américain, paradoxalement, « l'un des problèmes majeurs aux États-Unis est l'instabilité des équipes enseignantes, voire leur démission ». Bien loin d'être un cas isolé, l'institution américaine désigne comme coupable les problèmes de discipline ainsi que le sentiment de n'exercer aucune influence sur l'école. En France, ce sont davantage les relations conflictuelles entre membres de l'équipe pédagogique qui justifient ces nombreux départs, parfois même accompagnés d'un « burn-out »¹¹.

Qu'il soit serein ou négatif, il semble ainsi évident que le climat scolaire affecte, plus ou moins directement, les membres de la communauté éducative ainsi que leurs performances au travail.

I.1.4. Des solutions pour améliorer le climat scolaire

Conformément à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, le gouvernement place au centre des préoccupations actuelles une volonté d'améliorer le climat scolaire. Cette priorité n'est pas sans raison, dans le rapport annexé, il est déclaré qu'un « bon climat scolaire permet une amélioration des résultats scolaires et du bien-être des élèves et des adultes ».

Malgré un contexte socioéconomique parfois difficile, la recherche internationale a constaté un climat scolaire extrêmement positif dans certaines zones de la planète pourtant « déshéritées ». Bien que souvent confrontés à une grande précarité (vétusté des locaux, peu de moyens), les habitants de ces espaces envisagent l'école comme un capital social¹² (terme emprunté au sociologue P. BOURDIEU) au sein duquel toute une communauté se mobilise, entre autres : les enseignants, les jeunes scolarisés soutenus par leur famille.

Cet investissement mutuel est répertorié par le gouvernement français sous le nom de « coéducation ». Cette dernière constitue l'un des sept leviers du modèle systémique instauré par l'Éducation nationale, en quête d'une amélioration du climat scolaire. Viennent s'ajouter à cette notion six autres facteurs :

¹¹ L'OMS définit le burn-out comme la présence simultanée et prolongée de trois symptômes : un sentiment d'épuisement, des sentiments de négativisme ou de cynisme liés au travail ainsi qu'une perte d'efficacité professionnelle.

¹² BOURDIEU, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, 2-3.



Fig. 3 - Modèle systémique pour améliorer le climat scolaire, Éducation nationale (2015)

1. Agir sur la dynamique et les **stratégies d'équipe** afin de briser la solitude en classe et à l'école.
2. Agir sur la **justice scolaire** en instaurant un cadre et des règles explicites et expliquées. La recherche espagnole insiste d'ailleurs sur « le rôle d'une discipline démocratique avec des règles claires, transparentes et compréhensibles » (ORTEGA, 2001).
3. Adopter des **stratégies pédagogiques** en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves.
4. Prévenir les **violences** et le **harcèlement**
5. Interagir en contexte : créer du lien entre tous les **partenaires** de la communauté éducative
6. Agir sur la **qualité de vie à l'école** : organiser le temps et l'espace

Dans une démarche complémentaire, le réseau CANOPÉ propose quatre conseils factuels :

1. **Repenser l'aménagement de sa salle de classe.** Cette stratégie fait écho à la dimension « d'environnement physique », proposée par COHEN & al dans une tentative de définition du climat scolaire. Un environnement accueillant, serein et sans danger, où chacun se sent bien et à sa place, est essentiel. Cette amélioration des conditions d'apprentissage est bénéfique pour tous : elle permet une réduction du stress et participe à une meilleure attention des élèves.
2. **Instaurer la médiation par les pairs.** Comme le mentionne la recherche américaine, le fait de promouvoir une culture de travail coopératif et, dans une même logique, de proposer une médiation par les pairs, permet d'agir positivement sur le climat scolaire.
3. **Proposer des activités artistiques.** Les bienfaits psychologiques de l'art ne sont plus à prouver, réel moteur dans l'expression des émotions, cette pratique offre aux élèves la possibilité de les contrôler, et, ainsi, de s'apaiser.

4. **Se former à la gestion des conflits et violence.** Ce paramètre non négligeable est étroitement lié à la justice scolaire et, de ce fait, au sentiment de sécurité à l'école. Bien que les mesures prises à ce sujet soient de plus en plus nombreuses, cette lutte acharnée contre les violences scolaires doit se poursuivre.

Un climat scolaire apaisé est ainsi vecteur de bien-être et apparaît alors comme l'aboutissement d'un travail de longue haleine. KONU et RIMPELA (2002) proposent un modèle structuré de ce bien-être :

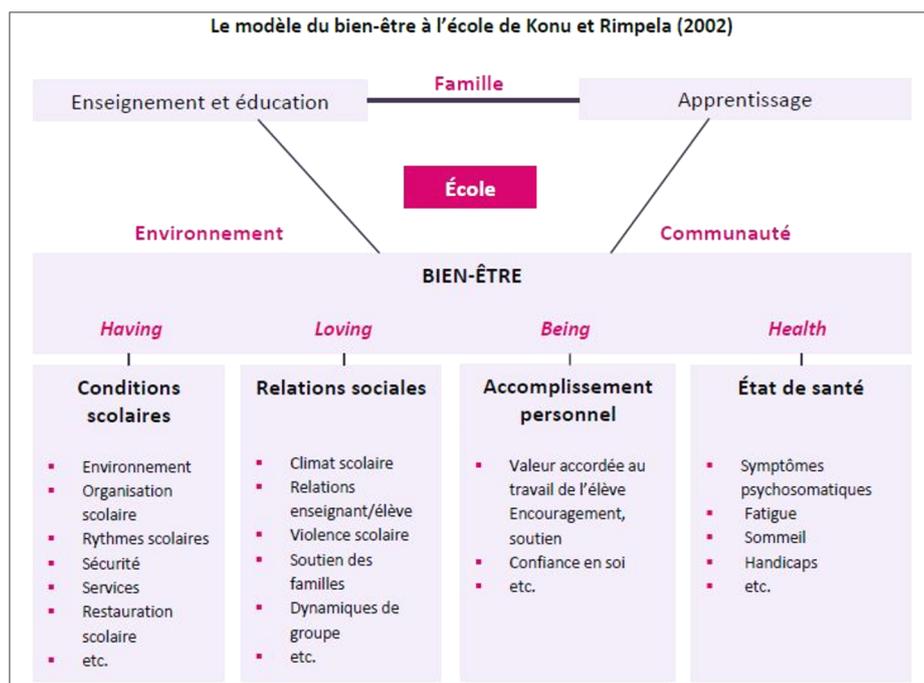


Fig. 4 - Modèle du bien être à l'école de KONU et RIMPELA (2002)

I.2. Conflits à l'école : gestion et médiation

« *Maîtresse, il veut pas jouer avec moi. Tu sais, il m'a fait mal, il m'a griffé. Maîtresse Manon, les garçons ils nous embêtent.* » - Paroles d'enfants recueillies dans la cour de récréation.

Ces altercations, plus ou moins fréquentes, rythment le quotidien de nombreux enseignants. Que ces **conflits** soient d'ordre moral ou physique, le dictionnaire Larousse en propose la définition suivante : violente opposition de sentiments, d'opinions, d'intérêts¹³.

¹³ Conflits. (2020). Dans *Dictionnaire*. Larousse.
ROUGEAULT Manon

Yveline FUMAT, professeure honoraire de philosophie morale, politique et philosophie de l'éducation, se montre quant à elle plus modérée et envisage les conflits comme des tensions entre au moins deux personnes, animées de but divergents ou même contradictoires¹⁴.

I.2.1. Nature des conflits

I.2.1.1. L'objet du conflit

La vie en communauté implique une part inévitable de conflit, ce dernier étant une manifestation tout à fait normale de la relation à l'autre au même titre que la bonne entente ou l'évitement. De nombreux facteurs y concourent, entre autres : la divergence d'intérêts, de points de vue ou d'opinions ; la défense identitaire ou éthique ; ou encore le désir de pouvoir, de possession. Le conflit, bien que nécessaire dans la formation de la personne et du citoyen¹⁵, génère néanmoins des affects négatifs et se manifeste dans la majorité des cas par des comportements violents physiquement et / ou verbalement. Ces situations relationnelles structurées autour d'un antagonisme peuvent être dues à la présence simultanée de forces opposées :

1. **Conflit d'idées** : ce dernier se traduit par un désaccord concernant des valeurs, des opinions, des positions entre les deux parties.
2. **Conflit d'intérêts** : fréquemment invoqué, il est ici question d'une rivalité entre différents acteurs cherchant leur avantage personnel dans une situation plus ou moins équivoque.
3. **Conflit de personnes** : enfin, ce dernier type de conflit est lié à une intimité affective et peut être issu de réaction de haine ou d'antipathie.

La notion de conflits en milieu scolaire peut être abordée de manière tout à fait théorique à partir de définitions *a priori* du conflit, qui serviraient alors de critères d'évaluation. À l'inverse, il est également possible d'envisager ce concept de façon empirique, par le biais d'un recensement d'actes factuels décrits, répertoriés, explicités puis expliqués. Le psychothérapeute Jean-Michel MARTIN insiste sur la dimension émotionnelle mise en jeu lors de ces altercations ; il précise également qu'un « conflit éclate lorsqu' il y a une accumulation d'insatisfactions, de frustrations, résultantes d'un ou plusieurs problèmes non résolus, marqués soit par leur intensité du moment (aspect aigu) soit par leur durée et répétition (aspect chronique)¹⁶ ».

¹⁴ FUMAT, Y. (1997). Contraintes, conflits, violences à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, N° 118, 61-70.

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Programme du cycle 3*. (Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

¹⁶ MARTIN, J.-M. (2016). *Les 20 clefs du bonheur*. Éditions Vie.

I.2.1.2. Les acteurs du conflit

Selon HOBBS, (*Léviathan*, 1651), c'est l'égalité des hommes en elle-même qui nourrit le conflit. Partageant les mêmes ambitions, ils sont ainsi amenés à s'opposer puis se détruire pour jouir seuls de leurs désirs. Pour d'autres, à l'inverse, c'est l'inégalité des hommes qui fonde les combats ; une idée très largement reprise dans le concept de « lutte des classe » de Karl MARX.

Le conflit, qui apparaît alors comme un phénomène inéluctable de notre société, peut opposer une multitude de couples d'individus. Un groupe de chercheurs (de l'ICEM¹⁷) du département de Loire-Atlantique recense alors trois types de conflits que l'on peut rencontrer en contexte scolaire¹⁸ :

1. **Conflits entre enfants** : très certainement les plus fréquemment invoqués, il s'agit là essentiellement de violence verbale (insulte, dévalorisation, moqueries), de violence physique (coup et agression), de vol ou de racket.
2. **Conflits entre enfant et adulte** : ce genre de conflit peut se traduire par des provocations individuelles et / ou collectives, il peut également se manifester par un refus de travailler ou bien, par des agressions verbales ou plus graves, par des agressions physiques.
3. **Conflits entre un enfant et l'institution-école** : ce rejet de l'entité école se concrétise dans la majorité des cas par un refus de travailler, le non-respect du règlement, la dégradation des locaux ou du matériel... Ce dernier peut être le résultat des deux conflits précédents.

Cette proposition de catégorisation, très largement inspirée de la pédagogie FREINET, pose la question de la source des conflits. Ainsi il est nécessaire, dans une démarche similaire à celle adoptée dans le cadre du climat scolaire, d'inclure tous les membres d'une communauté scolaire élargie et de ne pas limiter l'étude aux seuls élèves.

La recherche démontre ainsi que, de tout temps, le conflit est apparu comme un élément inéluctable de la société et des relations humaines qui l'animent. Celui-ci peut revêtir des formes diverses, et joue un rôle essentiel dans la dynamique et l'évolution des individus et des collectivités, sans nécessairement les périlcliter.

I.2.2. Réagir et gérer les conflits

Bien le conflit puisse être facteur de changement, il peut également provoquer la rupture du lien et engendrer de la souffrance. De ce fait, il revêt une signification ambivalente, il est à la fois impossible de

¹⁷ Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie FREINET.

¹⁸ https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/198_Les_conflits_a_lecole-GD44.pdf
ROUGEAULT Manon

l'écarter et dangereux de s'y ancrer. Cela s'observe à tous les niveaux : du simple conflit familial aux dissensions internationales.

I.2.2.1. Ce que nous dit la recherche

À l'aube du XX^e siècle, alors que les États-Unis se préparent à affronter une crise économique sans précédent (la Grande Dépression), le psychologue américain W. CANNON s'intéresse à un tout autre phénomène : « les réactions physiologiques qui se manifestent chez les animaux exposés à une situation stressante ». De ces études émerge alors le modèle du « Fight-or-flight response » (*réponse combat-ou-fuite*), deux façons tout à fait naturelles de réagir face au stress ou à la violence. Comme l'ont démontré les expériences de l'époque, en situation stressante, « une décharge du système nerveux autonome (c'est-à-dire non soumis au contrôle volontaire), » est déclenchée, encourageant ainsi l'animal à combattre (fight) ou bien à fuir (flight).

Ce concept a été largement repris par la recherche du XXI^e siècle en quête de réponse dans la gestion des conflits. E. MARC et D. PICARD¹⁹ ne font pas exception à la règle, toutefois, ils apportent une nuance supplémentaire à leur analyse : « Le conflit ne peut être positif que si l'on en sort. Il existe plusieurs façons d'y réagir : la *fuite*, l'*attaque* ou la *recherche d'une issue*. »

1. **La fuite** : ne pas riposter à une agression ou céder à une revendication peut généralement suffire à ramener le calme. Toutefois, l'origine de l'altercation recouvre souvent des enjeux sous-jacents qui restent latents et peuvent refaire surface à la moindre occasion. Un rapport de force dominant / dominé peut également s'installer durablement, risquant ainsi d'alimenter les tensions et le sentiment d'injustice et de frustration qui lient les protagonistes.
2. **L'attaque** : il est ici question d'un tout autre rapport de force, c'est-à-dire que l'énergie mobilisée dans cette situation concerne exclusivement les objectifs et enjeux de la discorde, au détriment de la souffrance, éprouvée ou provoquée. Animés par la soif de victoire, les individus en question occultent l'idée selon laquelle le conflit pourrait s'enliser, et ainsi perdurer dans le temps.
3. **La recherche d'une issue** : ce format de réponse qui ne figure pas dans le modèle américain, encourage les acteurs à dépasser le conflit en ouvrant la voie de la communication. Ce dialogue, issu d'une volonté commune, permet ainsi de passer d'une « situation fondée sur l'antagonisme à un rapport visant l'équilibre et l'échange. »

Toutefois, il n'existe pas de démarche préconstruite qu'il suffit d'appliquer à sa situation.

¹⁹ MARC, E. & PICARD, D. (2015). Conflit et relation. *Gestalt*, 46, 129-142.
ROUGEAULT Manon

I.2.2.2. Réponses institutionnelles

Face à l'augmentation des comportements violents en milieu scolaire, l'institution propose des stratégies concrètes visant à développer un comportement assertif face au conflit. Cette surreprésentation de la violence fait aujourd'hui l'objet d'un consensus mondial sur ce qui poserait problème dans l'école contemporaine ; en réponse, l'UNESCO²⁰ encourage vivement les gouvernements à éduquer leurs écoliers à la « non-violence », et ce, dès le plus jeune âge.

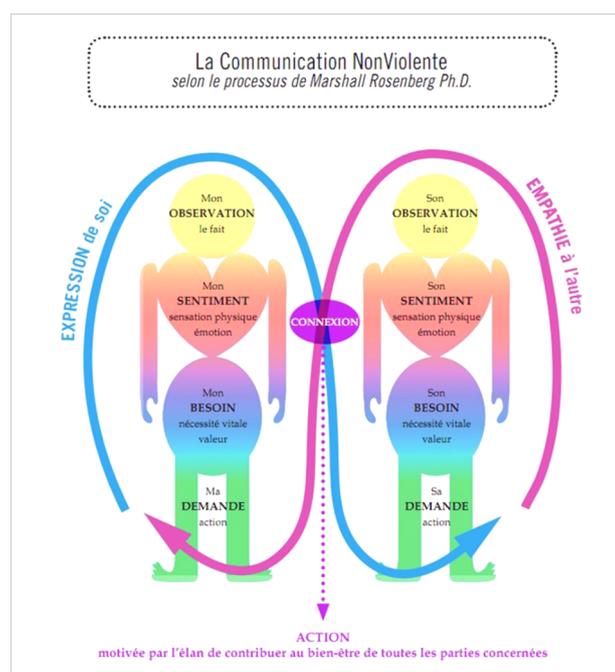
I.2.2.2.1. Communication non violente

Recourir à la communication non violente, c'est « mieux communiquer pour mieux coopérer ». Cet outil de communication, essentiellement verbal, intervient dans les conflits dans une perspective d'apaisement puis, de résolution. Cette méthode a pour but de créer des relations fondées sur l'empathie et la compassion, puis, à moyen terme, de développer une coopération harmonieuse et le respect de soi et d'autrui. Ce concept fait l'objet d'une marque déposée sous l'appellation « Communication non violente (CNV) ».

Ce précepte, très fortement inspiré de la philosophie et de l'art de vivre de GHANDI, est introduit pour la première fois par le psychologue américain Marshall B. ROSENBERG dans les années 1960. Mais c'est seulement au XXI^e siècle que cette idée de communication non violente fait son apparition sur le territoire français. Cette démarche, particulièrement utile dans la gestion de conflits, incite les Hommes à assumer la responsabilité de leurs choix, et, ainsi, à améliorer la qualité de leurs relations avec les autres et avec eux-mêmes. Le processus de communication peut revêtir trois formes :

1. **Communiquer avec soi-même** dans une perspective de clarification de ses émotions et comprendre ce qui se passe en soi (auto-empathie).
2. **Communiquer vers l'autre** de façon à favoriser et assurer la bonne compréhension puis acceptation du message véhiculé.
3. **Recevoir un message d'autrui**, adopter une posture d'écoute favorable au dialogue, qu'importe la manière de s'exprimer.

Fig. 5 - Schéma de la communication non violente



²⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (*Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture*).

Recourir à l'utilisation de la communication non violente, c'est respecter un protocole destiné à faciliter l'expression de la bienveillance :

1. **Observation (O)** : décrire la situation en termes d'observation partageable. Ici, il faut veiller à rester objectif, si notre interlocuteur se sent jugé, il risque alors de s'investir dans l'autodéfense, au détriment de la compréhension.
2. **Sentiment et attitudes (S)** : exprimer les sentiments et attitudes suscités dans cette situation. Cette étape présente des frontières poreuses entre l'expression de son ressenti et l'interprétation du comportement d'autrui. En réponse, la CNV invite les individus à développer puis pratiquer un vocabulaire dit « affectif », afin d'exprimer l'ensemble de la palette d'émotions qu'il est possible de ressentir.
3. **Besoin (B)** : clarifier le(s) besoin(s). À l'intersection des actions des autres et de nos sentiments, figurent nos besoins. Non négligeables, ils sont un élément de causalité intermédiaire et donc nécessaires d'être exprimés.
4. **Demande (D)** : faire une demande respectant les critères suivants : réalisable, concrète, précise et formulée positivement. Si cela est possible, que l'action soit faisable dans l'instant présent. Le fait que la demande soit accompagnée d'une formulation des besoins la rend négociable.

L'ordre dans lequel sont mentionnés les items est indifférent.

1.2.2.2. Messages clairs

Dans une perspective de communication non violente, un outil de prévention et de résolution autonome des petits conflits à l'école, a fait son apparition : le message clair. Cette technique est développée par Danielle JASMIN en 1994, et intègre rapidement le jargon pédagogique. Il est aujourd'hui défini par le Ministère de l'Éducation nationale comme « un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs ». Paradoxalement aux réactions spontanées évoquées par ROSENBERG, le message clair est une proposition de réponse basée sur la gestion des émotions et des sentiments et qui respecte un protocole strict et normé :

1. **Énoncer les faits** afin de situer et clarifier le moment du différend.
2. **Exprimer les émotions et sentiments** induits par la situation ainsi que les éventuels besoins.
3. **Demander un retour** de la part de l'interlocuteur dans un espoir de résolution du conflit. C'est à l'élève qui a énoncé le message clair de déterminer si le différend est réglé ou non.

Sur le plan pédagogique, le message clair s'appuie sur de nombreux principes inhérents à l'enseignement moral et civique (EMC). Il est présenté aux élèves dans un format davantage détaillé (six étapes) dont voici un modèle :

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

Fig. 6 - Les étapes du message clair proposées aux élèves

Lors d'une étude menée en 2019 dans une classe de cycle trois, CONNAC²¹ affirme que ce modèle de gestion et résolution des conflits s'est révélé efficace dans 80 % des cas.

Cette technique est le résultat d'un apprentissage progressif et nécessite certains prérequis (développer un lexique relatif à l'expression sentiments, aux émotions). Toutefois, l'usage du message clair pose certaines limites : il ne concerne que les discordes du quotidien, en cas d'atteinte à la sécurité ou à l'intégrité de l'élève, c'est à l'adulte référent d'intervenir et de résoudre le conflit ; si l'agresseur refuse de coopérer, il est alors nécessaire d'en référer à l'adulte.

1.2.2.2.3. Médiation par les pairs

La pédagogie FREINET, au même titre que la pédagogie institutionnelle, a pris ses racines dans l'école primaire depuis la classe unique de VENCE jusqu'à l'école-caserne d'OURY. Paradoxalement, tandis que l'école maternelle s'est très rapidement attachée à l'épanouissement de chacun au sein du groupe classe, et que, l'organisation en ateliers s'y est développée avec vigueur, ce n'est que tardivement que des lieux de parole institutionnalisés ont fait leur apparition. Ainsi, la médiation entre peu à peu dans les mœurs et propose « d'affronter » le conflit en privilégiant le dialogue.

Fondée sur la croyance en la capacité des êtres humains à trouver des points de consensus, ce format de réponse non violent sollicite la coopération et la collaboration des individus concernés : le médiant et le médié.

²¹ CONNAC, S. (2018). Des messages clairs pour coopérer. *Cahiers pédagogiques*, N° 523 : Le climat scolaire. Sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-messages-clairs-pour-cooperer>.
ROUGEAULT Manon

Volontaire et structuré, ce processus a donc pour objectif de rétablir, voire d'améliorer, le dialogue entre les parties, alors invitées à devenir partenaires. La médiation présente plusieurs avantages : c'est un processus simple et rapide ; les deux parties peuvent proposer des solutions et dans le meilleur des cas atteindre une issue gagnant-gagnant ; enfin, elle est créatrice et réparatrice de lien social. En qualité de « sujets actifs » dans le conflit, les personnes qui prennent part à la médiation peuvent expérimenter un large panel d'options de réparation. De ce fait, plusieurs études démontrent que cette stratégie présente un taux élevé d'accords satisfaisant chacun des deux parties.

Ainsi, cette méthode présente un triple effet pacificateur : elle prévient le conflit, elle le résout, et, enfin, elle évite de nouveaux rebondissements.

Dans une perspective de transmission des savoirs et de « formation de la personne et du citoyen », Marianne SOUQUET propose aux élèves « dix situations pour apprendre à agir différemment et à trouver des solutions constructives ». Ce modèle qui mobilise l'intégralité des notions mentionnées jusque-là est illustré en annexe (cf. Annexe 1).

Dès septembre, j'ai pu observer au sein de ma classe de moyenne section de nombreux comportements agressifs. Cette récurrence d'actes frénétiques concoure au climat délétère qui s'est progressivement installé. Ainsi, dans un contexte fragile, au sein duquel conflits et violence sont devenus « coutumes », il est nécessaire d'agir. En quête d'un climat prospère, les stratégies collectives sont à privilégier : communication non violente, médiation par les pairs, gestion et expression des émotions... Ces pistes, aussi diverses soient-elles, interrogent la place **des langages** dans la résolution de conflits et participe ainsi à l'émergence d'hypothèses :

- La lecture en réseau est-elle une solution propice à l'expression des émotions ?
- L'accès à un lexique des émotions concoure-t-il à une gestion de celles-ci ?
- L'utilisation du langage oral dans le récit de conflit est-il significatif ?
- Proposer un bilan quotidien des émotions est-il efficace dans une démarche de prévention des conflits ?
- Le dessin peut-il être envisagé comme un moyen de réparation lors d'un conflit ?

II. MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE

II.1. Cadre de l'étude et population

« C'est une première à Vélizy. La nouvelle école maternelle René-Dorme qui ouvre ses portes pour la rentrée scolaire ce lundi, est située au pied des immeubles du programme Harmonia, inauguré en mai dernier dans le quartier de l'Europe. Les balcons des appartements donnent, en effet, directement sur la cour où une cinquantaine d'enfants feront leurs premiers pas dans les deux classes ouvertes sur les quatre prévues à terme. »²² - Extrait d'un article paru dans le quotidien francilien *Le Parisien*.

II.1.1. L'école

Située en banlieue parisienne, l'école maternelle publique René Dorme, aujourd'hui composée de quatre classes, est fréquentée par plus de quatre-vingt-dix élèves. Implantée en zone urbaine dans le nouveau quartier d'affaires de Vélizy-Villacoublay, cette école à l'architecture contemporaine accueille une



population relativement hétérogène. La majorité des familles résident en appartement. Surplombé par un immeuble de six étages, cet établissement de plain-pied dispose d'un espace extérieur plutôt restreint. À l'inverse, les classes sont vastes et équipées de nombreux rangements. L'école a la chance de jouir d'équipements récents et de qualité.

Fig. 7 - Photographie de l'école René Dorme

En ce qui concerne l'équipe pédagogique, celle-ci est assez mouvante. Cette année, on compte dans l'école six enseignantes (décharge de direction et binôme professeurs des écoles stagiaires inclus). Chaque professeure a la chance d'être accompagnée au quotidien par une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles), employée par la mairie. Sur les temps périscolaires (cantine et garderie du soir), ce sont trois animateurs (réguliers) qui se relaient quotidiennement pour la prise en charge des enfants. Enfin, les parents de l'école sont représentés par les parents élus de l'association APEIV : Association des Parents d'Élèves Indépendants de Vélizy.

²² MAURON, L. (2017, 3 septembre). À Vélizy, une école au pied des immeubles. *Le Parisien*. <https://www.leparisien.fr/yvelines-78/velizy-villacoublay-78140/a-velizy-une-ecole-au-pied-des-immeubles-03-09-2017-7232472.php>

II.1.2. La classe

L'étude empirique a été réalisée auprès d'une population ciblée : l'ensemble de ma classe de moyenne section. Composée de vingt-quatre élèves, on observe une certaine disparité dans la répartition des genres. En début d'année (jusqu'en janvier), nous comptions sept filles pour quinze garçons. L'arrivée de deux nouvelles élèves a cependant participé à la réduction de cet écart. Cette dissemblance a fréquemment été tenue pour responsable du nombre conséquent de conflits et de violence qui interviennent dans la cour de récréation (selon les parents d'élève). La majorité des élèves était scolarisée à René Dorme en petite section, et la plupart d'entre eux résident dans le même immeuble. Ainsi, nombreux sont les enfants qui se côtoient également dans un contexte extrascolaire.

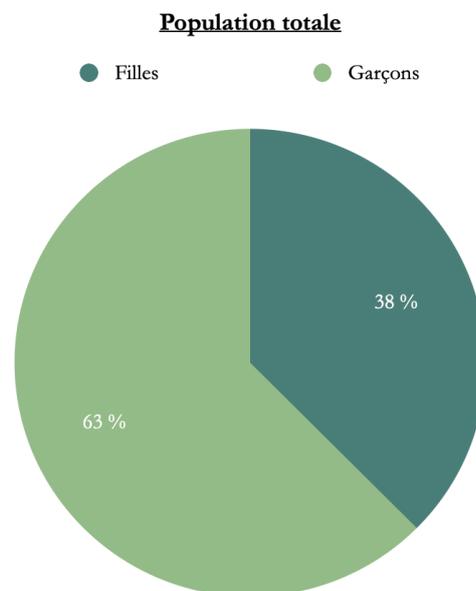


Fig. 8 - Répartition des genres de la classe de moyenne section

II.2. Présentation des dispositifs mis en œuvre

Force est de constater que les conflits sont rapidement devenus coutume au sein de ma classe de moyenne section, il m'a semblé nécessaire et assez urgent d'intervenir. De cette volonté d'agir émergent alors deux plans d'action : la prévention et la réparation.

II.2.1. Prévenir

Défini comme le fait d'empêcher par ses précautions un mal ou un abus (*Le Robert*), cette issue, bien qu'ambitieuse, apparaît comme l'accomplissement de ce travail réflexif. Chez le jeune enfant, alors qu'il commence tout juste à appréhender la vie en collectivité et les émois qu'elle suscite, cette capacité à anticiper et gérer ses émotions est le résultat d'un apprentissage de longue haleine. Convaincue par cette croyance institutionnelle qui est que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser »²³, j'ai alors choisi d'éveiller et d'éduquer mes élèves de moyenne section à ce culte de la prévention et de la prévoyance.

²³ Légifrance. *Code de l'Éducation*. (2021, 24 août). Article L111 - 1. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767
ROUGEAULT Manon

II.2.1.1. La lecture en réseau

La prévention, notion consacrée de cette démarche empirique, nécessite certains prérequis afin de pouvoir être envisagée et utilisée à juste titre. En maternelle, tandis que le niveau de maîtrise de la langue peut se révéler particulièrement hétérogène (pathologie, environnement social...), il est nécessaire de permettre aux élèves d'acquérir une culture littéraire commune. Proposer des lectures en réseau s'inscrit dans cette démarche et permet, outre le fait d'élargir les connaissances et références littéraires des enfants d'âge préélémentaire, d'acquérir et de développer un lexique riche et précis. Ainsi, ce vocabulaire pourra être réinvesti en situation. Dans le cas de ma classe de moyenne section, j'ai choisi d'exploiter et de mettre en relation des albums faisant référence au thème des émotions et leur expression. Très populaire depuis quelques années, il existe de nombreux ouvrages à ce sujet ; parmi les plus classiques, on retrouve notamment *La couleur des émotions* d'Anna LLENAS. Au total, j'ai sélectionné dix livres pour constituer mon réseau : *La brouille* ; *Le gros mot* ; *Mes émotions* ; *Grosse colère* ; *Arrête de bouder !* ; *La colère* ; *La couleur des émotions* ; *Croc colère* ; *Le livre en colère* ; *Le livre qui a peur*. Dans un souci de temps et dans une perspective d'élargir autant que possible le champ lexical des émotions, j'ai préféré ne pas élaborer de cycle de compréhension, auquel cas j'aurais pu, au mieux, présenter seulement deux livres aux élèves. Chaque album a donc fait l'objet d'une « lecture plaisir » ; toutefois, cette procédure a suscité de vives réactions et discussions entre élèves. Les séances de lecture avaient lieu deux fois par semaine, les lundis et jeudis, et étaient particulièrement ritualisées (ce qui est plutôt favorable pour adopter une posture d'écoute efficace). En voici le déroulement factuel :

Domaine : <i>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</i>		Niveau : MS	Durée : 10'
Lecture en réseau : Les émotions et leur expression			
N° de la lecture : 1 / 10			
Modalité de travail et durée : Collectif - 10'	Déroulement : <u>Contexte</u> Les élèves reviennent en classe après le déjeuner. C'est l'heure du temps calme, les lumières sont éteintes, seule la guirlande lumineuse qui éclaire le tableau est allumée. Tout le monde est en chaussettes (PE et élèves) et vient s'asseoir en regroupement (PE est assise par terre avec les élèves). <u>Phase de lancement</u> Cric-crac l'histoire sort de son sac. PE lit le titre de l'histoire en le montrant du doigt et nomme l'auteur. Puis il pose son doigt sur sa bouche avant d'ouvrir le livre et commencer sa lecture. <u>Phase de pratique</u> Les élèves sont en posture d'écoute. Le PE lit une page puis la dévoile aux élèves. C'est ainsi pour toutes les pages. Une fois la lecture finie, les élèves peuvent donner leurs impressions en faisant circuler le bâton de pluie qui symbolise la prise de parole. Cric-crac l'histoire rentre dans son sac.	Matériel : - Sac à histoire - Livre - Bâton de pluie	

Fig. 9 - Déroulement d'une séance de lecture plaisir

Instauré dès le mois de janvier, et prolongé la période suivante (mars - avril), je souhaiterais pour cette fin d'année, continuer d'élargir notre réseau en proposant cette fois-ci un cycle de compréhension. Dans cette perspective, j'aimerais notamment demander aux élèves, après une lecture séquencée, de dessiner une scène donnée de l'histoire, puis de la décrire pour en garder une trace écrite par le biais d'une dictée à l'adulte. Cela permettra entre autres une remobilisation du lexique des émotions.

II.2.1.2. La météo des émotions

De façon à fixer et réinvestir le lexique acquis grâce à la lecture en réseau, j'ai instauré dès le retour des vacances de février la « météo des émotions ». Ce dispositif expérimental se présente sous forme de tableau (cf. Annexe 4). Ainsi, au retour de chaque récréation, les élèves viennent coller leur étiquette prénom dans la case adéquate à leur état mental du moment. Une fois tous les prénoms répertoriés, je regarde l'ensemble du tableau et tourne alors ma roue des émotions : mon humeur et mes interventions sont induites par les réponses des élèves. Si un grand nombre d'élèves se sent joyeux, par exemple, je vais alors orienter ma flèche en direction de l'illustration qui représente ce sentiment. À l'inverse, je vais demander à quelques-uns de nous expliquer ce qui les a rendus tristes ou en colère ; nous tentons ensuite collectivement de théâtraliser l'émotion. Dans la majorité des cas je fais référence à une histoire que nous avons déjà lue. Voici un exemple : « Tu te souviens comment a fait Robert dans *Grosse colère*, pour exprimer sa colère ? [Les élèves proposent des pistes de réponse] Et bien il est devenu tout rouge, il a froncé ses sourcils, il a serré les poings et il a crié très fort pour expulser sa colère. » Puis je fais une démonstration aux élèves. Ensuite, nous répétons cette scène tous ensemble et, les élèves qui étaient contrariés au départ peuvent également reproduire ce scénario seuls s'ils le souhaitent.

Le langage corporel participe au témoignage de nos émotions, c'est même parfois lui qui nous trahit. Comme certains épicuriens se plaisent à dire « le corps est l'enveloppe de l'âme » (LUCRÈCE) ; c'est pourquoi il est indispensable de faire observer aux élèves les manifestations du corps selon ce qu'il ressent. À la suite de cette mise en scène, les élèves proposent des solutions, aussi diverses soient-elles, pour apaiser les enfants en colère. De façon à clore l'échange, il m'arrive régulièrement de diffuser un exercice de sophrologie adapté proposé, par « Gaston la licorne » des albums *Mes émotions*. Bien sûr, dans un souci d'organisation (et de concentration), il est inenvisageable de questionner un à un les élèves au sujet de leur émotion du moment. C'est pourquoi, au retour de chaque récréation, munie de mon carnet de notes, j'inscrivais le prénom des élèves ayant exprimé activement leur émotion ce jour. Dans le cadre de cette première tentative, quatre émotions illustrées par un petit monstre étaient proposées aux élèves. Respectivement : la colère, la fatigue, la joie, la tristesse.

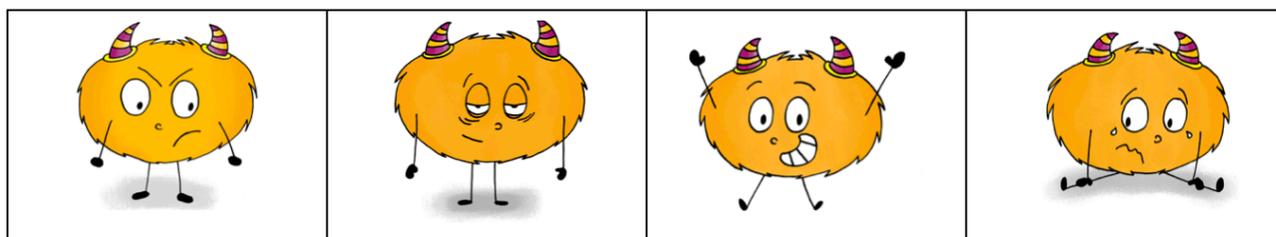


Fig. 10 - La météo des émotions 1

Notre lexique des émotions devenant de plus en plus conséquent, dès le mois de mai, la météo sera alors agrémentée de quatre nouvelles émotions : la contrariété, la fierté, la honte, la surprise.

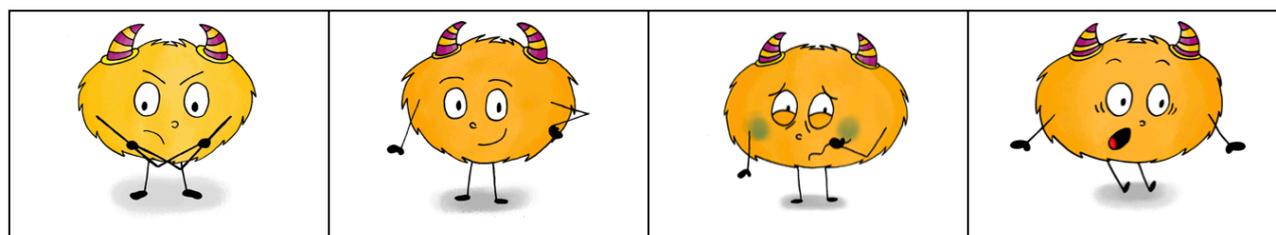


Fig. 11 - La météo des émotions 2 (évolution)

II.2.1.3. Les espaces de jeux

Ce serait une erreur et injuste de tenir pour seuls responsables du climat délétère et du nombre important de conflits, les élèves de moyenne section. C'est pourquoi, en qualité de professeure des écoles, il est également en mon « pouvoir », et de mon devoir, de prévenir les violences dans la cour de récréation. Ainsi, grâce à l'investissement des parents d'élèves, la classe a récolté au mois de janvier plusieurs dizaines de jouets (dinette, toupies, legos...), aujourd'hui mis à disposition des enfants dans différents espaces de la cour. Il nous a semblé que les conflits pouvaient être engendrés par de l'ennui ou une réponse à « je ne sais pas quoi faire, je vais embêter quelqu'un ». L'enjeu de cette démarche étant de limiter les jeux violents en diversifiant les loisirs et en proposant une alternative concrète. Ce nouveau matériel ne fait pas l'objet d'une utilisation systématique, de même, les espaces sont fréquemment renouvelés afin de cultiver l'enthousiasme des élèves et de limiter toute lassitude et comportement dégénéré qui pourrait l'accompagner.

Dans une logique semblable, j'ai choisi de me détacher de ce rôle à la fois passif et rébarbatif de simple « surveillante » de la cour de récréation. De ce fait, en période quatre, j'ai commencé à jouer avec mes élèves : rondes, jeu du pêcheur, le facteur... C'est alors, force de pratique, qu'il m'a semblé judicieux et opportun de proposer essentiellement des jeux collaboratifs aux élèves ; ceci dans une perspective de cohésion de groupe, et à l'issue, peut-être même, d'amélioration du climat scolaire.

II.2.2. Réparer

Malheureusement, le conflit n'est pas toujours inévitable. Quand il survient, il est alors nécessaire de le solutionner et de réparer les dommages qu'il a causés. Quelle que soit la nature de l'incident, si celui-ci n'est pas résolu rapidement, un désir de revanche peut naître de l'un des deux partis. Pour désamorcer ces potentielles réactions plus ou moins virulentes, et réparer les maux, j'ai tenté d'instaurer dans la cour de récréation, deux protocoles expérimentaux : le recours au message clair ainsi que le cerceau du calme.

II.2.2.1. Le message clair

Situé à la frontière entre prévention et réparation, le modèle du « message clair » est une rencontre verbale non violente entre deux individus, qui permet d'exprimer ses émotions, dans la majorité des cas son mécontentement, et offre à l'autre la possibilité d'y remédier. La nature de la réparation est alors au choix des protagonistes. Cette démarche particulièrement normée, suit une chronologie ritualisée dont voici un modèle :

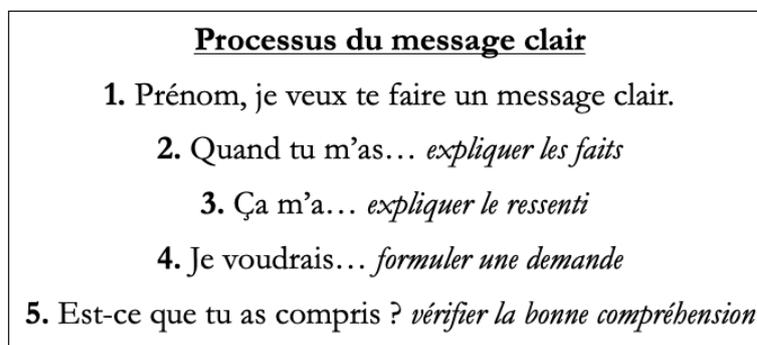


Fig. 12 - Processus du message clair

Ce dispositif convoque plusieurs compétences référencées dans les programmes officiels : Communiquer avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. ; S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ; Reformuler pour se faire mieux comprendre ; Pratiquer divers usages du langage oral.

Ainsi, cette démarche nécessite que les élèves aient acquis une certaine « maturité » ; c'est pourquoi elle a été introduite au mois d'avril seulement, dans ma classe de moyenne section. Afin d'illustrer ce nouveau concept, j'ai choisi à plusieurs reprises de raconter à l'aide de marottes, un conflit qui était survenu auparavant dans la cour de récréation. À l'issue de la mise en scène, je formulais mon message clair. Enfin, je proposais à deux élèves volontaires de nous raconter l'histoire à leur tour (j'adoptais alors une posture d'étagage). Pas tout à fait stabilisé, ce projet est à inscrire dans la durée. Lors d'un conseil des maîtres, mes collègues de grande-section ont témoigné leur volonté de prolonger l'utilisation de cet outil de régulation et d'auto-gestion des conflits l'an prochain, dans une perspective de développement de l'autonomie et de climat scolaire serein.

II.2.2.2. Le cerceau du calme

Il n'est pas rare d'observer dans les cours de récréation des élèves mis à l'écart, debout dans un coin ou assis sur un banc. Quand on interroge les enseignants, cet isolement apparaît comme une sanction qui doit permettre à l'élève de réfléchir, et, dans le meilleur des cas, de conscientiser son acte (qui sort du cadre). Pour réintégrer le groupe, ce dernier doit alors présenter ses excuses. Or, en maternelle, un geste vaut mille mots ; c'est pourquoi j'ai décidé d'apporter une nuance à cette sanction universelle qu'est la « mise à l'écart ». Lorsqu'un enfant vient se plaindre car il a été bousculé, tapé, ou encore injurié, je demande à l'auteur de nous rejoindre pour que, dans la continuité de ce qui a été expliqué dans la démarche précédente, les deux protagonistes énoncent les faits selon leur version. Néanmoins, la finalité du conflit restant l'acte violent, l'enfant qui en est à l'origine est invité à aller réfléchir dans le « cerceau du calme ».



À l'intérieur, on y trouve une boîte de crayons de couleur ainsi que des feuilles. C'est à cet instant que démarre le processus de réparation : l'élève en question réalise un dessin pour l'enfant qu'il a brutalisé. Il est tout à fait possible, comme l'illustre cette photo, que la victime intègre le processus afin de dessiner en binôme. Une fois l'auteur des faits apaisé, il se lève à l'intérieur du cerceau pour me signaler qu'il se sent prêt à réintégrer le groupe et qu'il a terminé sa production. Accompagnée du second protagoniste, je me dirige vers le cerceau du calme et j'écoute.

Fig. 13 - Le cerceau du calme en pratique

La procédure qui suit est la même pour tous les enfants qui intègrent cette zone :

1. J'ai dû aller me calmer car...
2. Je suis désolé de t'avoir...
3. Je t'ai fait un dessin pour m'excuser.

Enfin, si la victime accepte le présent offert par ce dernier, le conflit est considéré comme résolu. Selon le principe de coéducation, les parents ont été informés de cette démarche pour tenter de réparer et gérer les conflits survenus dans la cour de récréation.

L'ensemble de ces dispositifs a été élaboré selon les programmes en vigueur. Du fait de leur multiplicité, ceux-ci permettent un apprentissage diversifié et transversal : langage oral, langage écrit, littérature jeunesse, explorer le monde (prémices de l'éducation à la citoyenneté). Soucieuse de leur efficacité à moyen terme, plusieurs tests ont alors été réalisés quant à la gestion des conflits dans la cour de récréation.

II.3. Méthodologie de recherche et d'analyse

II.3.1. Objectifs de recherche

« Propulsée » en qualité de professeure des écoles stagiaires dans cette classe de moyenne section de maternelle au mois de septembre, j'assiste dès les premières semaines à des jeux, des comportements violents dans la cour de récréation, alors sources de conflits. Bien que la littérature insiste sur le caractère « autocentré » des élèves d'âge préélémentaire, cette situation préoccupante détériore considérablement le climat scolaire et nuit au sentiment de sécurité à l'école. En quête de relations apaisées et soucieuse du bien-être à l'école, il était donc impératif de trouver des solutions concrètes permettant de résoudre de façon pacifique ces conflits récidivants.

II.3.2. Préparation au recueil des données

Dans le cadre de cette étude empirique, et, afin de tenter de répondre au problème posé²⁴, j'ai fait le choix de mener une étude à la fois quantitative et qualitative. Ainsi, cette première s'intéresse à la fréquence d'un évènement, et permet alors d'établir une inférence statistique. Ce format d'étude suppose que les phénomènes peuvent s'expliquer par des mesures objectives et factuelles. Dans notre cas, nous cherchons à répertorier la fréquence et la nature des conflits lors des temps de récréation. La recherche qualitative, quant à elle est nécessaire pour comprendre des phénomènes sociaux qui s'inscrivent dans des contextes naturels (non expérimentaux), en mettant notamment l'accent sur les significations, les points de vue et les expériences de l'ensemble des participants. Ainsi, dans le cadre de notre sujet, nous cherchons à identifier l'origine des conflits qui surviennent dans la cour de récréation, par le biais de discussions ou de simples observations.

Ces démarches complémentaires vont alors permettre une collecte de données à la fois large et détaillée.

Afin de cibler les éléments que je souhaitais recueillir et la forme que j'allais adopter, des discussions avec mes collègues de l'école et entre pairs à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), ont été nécessaires. De ces échanges ont émergé des hypothèses de travail. Ainsi, j'ai pu anticiper et appréhender les méthodes de collecte de données que j'avais fait le choix de retenir dans le cadre de ce travail universitaire. Voici le matériel qui a été nécessaire : l'autorisation écrite et signée des parents d'élèves (modèle disponible en annexe cf. [Annexe 2](#)), le dictaphone du téléphone, l'appareil photo

²⁴ Rappel de la problématique : Comment utiliser les langages dans la gestion de conflits entre élèves en moyenne section de maternelle ?

du téléphone, un carnet de prises de notes, une liste plus ou moins exhaustive des éléments à observer et à recueillir.

II.3.3. Choix du recueil des données

Dans le cadre de cette démarche empirique, ma volonté de départ était d'évaluer le climat scolaire de l'école René Dorme. Ainsi, j'ai élaboré un sondage à l'aide de l'outil numérique « Google Forms », que j'ai ensuite partagé aux divers membres de l'équipe éducative (enseignantes, ATSEM, animateurs). Comme le précise la recherche, il est difficile pour un enfant d'âge préélémentaire de gérer et de communiquer ses émotions ; ainsi, pour ce format de données, je n'ai pas eu d'autre choix que « d'exclure » les élèves de l'enquête.

Dans un souci de fiabilité et de validité, il était toutefois nécessaire que je mesure le climat scolaire auprès des enfants. Pour ce faire, j'ai donc choisi d'observer les élèves, leur comportement, les interactions entre pairs, dans la cour de récréation. Régulièrement interrompue dans ma prise d'informations par des pleurs et des plaintes, le bilan était sans équivoque : le climat de classe n'était pas bon, mais il fallait identifier en quoi et à quel point celui-ci était mauvais. Ces observations ont été répertoriées dans mon carnet de notes, accompagnées du nombre de plaintes enregistrées en une journée pour vingt-quatre élèves le temps d'une semaine. J'ai également adopté cette procédure avec les élèves d'une autre classe afin de pouvoir analyser et interpréter objectivement les résultats de cette enquête.

Dans la perspective d'identifier la nature des conflits, j'ai alors fait le choix de prolonger mon observation le temps d'une semaine et d'élaborer un tableau synthétique répertoriant les divers comportements adoptés (cracher, pousser...), selon le jour et le moment en question (lundi, mardi ; matin, après-midi). Après avoir recueilli, puis retranscrit ces données, je me suis intéressée à la récurrence des conflits. Toujours, en quête de résultats fiables, j'ai donc choisi, selon les résultats de l'étude précédente, de confronter le nombre d'altercations survenus durant la récréation du matin et le nombre de conflits survenus lors de la récréation de l'après-midi.

Une fois les données relatives au type et à la fréquence de conflits récoltées, il était nécessaire de s'intéresser à leur gestion ; notion qui constitue l'essence même de ce travail de recherche. Ainsi, j'ai choisi de recenser dans un tableau les types de conflit et leur mode de résolution selon des observables précises établies au préalable : le comportement, le sexe de l'auteur, le sexe de la victime ; et au choix : résolution avec l'adulte, résolution sans l'adulte, pas de résolution. Une synthèse graphique des résultats a ensuite été proposée.

Dans une démarche similaire, après autorisation des parents, munie de mon dictaphone (sur téléphone), j'ai procédé à l'enregistrement de plusieurs conflits et tentatives de résolution. Avec ou sans témoins de l'incident, la procédure était sensiblement la même (cf. Annexe 3).

II.3.4. Choix de l'analyse des données

Afin de respecter les deux principes de base de la recherche scientifique (fiabilité et validité des tests et de l'analyse), j'ai veillé à agir dans un contexte donné et constant, auprès d'une population inchangée. L'ensemble des données ont quant à elles été recueillies et analysées en trois temps :

- En amont de la mise en place des dispositifs (postulat de base). On peut ainsi parler de « pré-tests » et d'analyse diagnostic (*a priori*).
- Durant l'expérimentation des dispositifs (en quête d'un climat scolaire apaisé et d'une gestion des conflits maîtrisée et efficace). Ce sont les « tests ».
- Enfin, à l'issue des propositions des divers dispositifs. Il s'agit là des « post-tests » et d'une analyse bilan (*a posteriori*).

Déroulement	Pré-tests	Tests	Post-tests
Contexte	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour
Population	24 élèves de MS	24 élèves de MS	24 élèves de MS

Tab. 1 - Conditions de recueil des données en vue de l'analyse

III. INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Les motivations quant au choix de ce sujet de recherche ne sont plus à préciser. En quête de réponses aux diverses hypothèses sous-jacentes au questionnement de départ, une certaine quantité de données ont été collectées et prêtent à être analysées. Ces éléments sont le résultat d'une étude menée sur cinq mois, malheureusement saccadés, au vu du parcours de formation actuel des professeurs des écoles stagiaires. Ainsi, il est possible que certains résultats soient biaisés, du fait de cette discontinuité imposée.

III.1. Mesure du climat scolaire

Il semble important de préciser dans ce contexte, que les élèves de la classe de moyenne section ont connu un début d'année quelque peu particulier à la suite de la démission de ma collègue PES dès le mois d'octobre. Plusieurs remplaçantes se sont alors succédées, contraignant ainsi les élèves, malgré eux, à s'adapter continuellement à une nouvelle façon de procéder et d'enseigner. Comme le précise la recherche, en maternelle les situations ritualisées sont indispensables dans le développement de l'enfant, ainsi, ce manque de repères a très certainement impacté le sentiment de sécurité à l'école de ces derniers.

III.1.1. Les personnels

Cette première prise d'indices apparaît comme un « état des lieux » de la situation actuelle de l'école. Je cherche ici à rendre compte du climat scolaire de l'école maternelle René Dorme, tel qu'il est perçu par les membres de la communauté éducative. Lors de discussions informelles, j'ai pu dresser un premier constat : le climat scolaire de l'établissement semblait fragile. Dans un souci de validité et de fiabilité, il était nécessaire de mesurer de façon plus « normée » et « officielle », ce dernier. J'ai alors fait le choix de proposer à l'ensemble de l'équipe pédagogique (enseignantes, animateurs et ATSEM inclus) un sondage en ligne réalisé à l'aide de l'outil numérique « Google Forms ». Cette méthode de recueil des données a l'avantage d'être anonyme et se révèle ainsi plus objective. Le questionnaire vierge est disponible en annexe (cf. [Annexe 5](#)), pour chaque réponse, cinq choix possibles : Tout à fait d'accord ; D'accord ; Plutôt d'accord ; Pas d'accord ; Pas du tout d'accord.

Concernant les résultats, sur treize membres, neuf ont contribué au sondage. Afin d'optimiser la participation de chacun, je suis venue à l'école munie de mon ordinateur personnel que j'ai laissé à disposition, afin que ceux qui le souhaitent y participent (lors de leur temps de pause par exemple). Dans un souci d'ordre spatial, les données du sondage seront regroupées par « thèmes », le détail des résultats est à retrouver quant à lui en annexe (cf. [Annexe 6](#)).

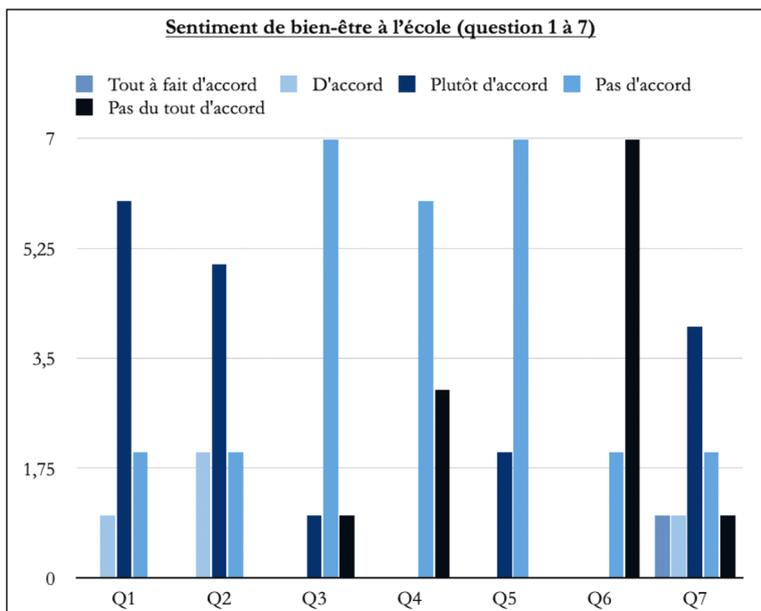


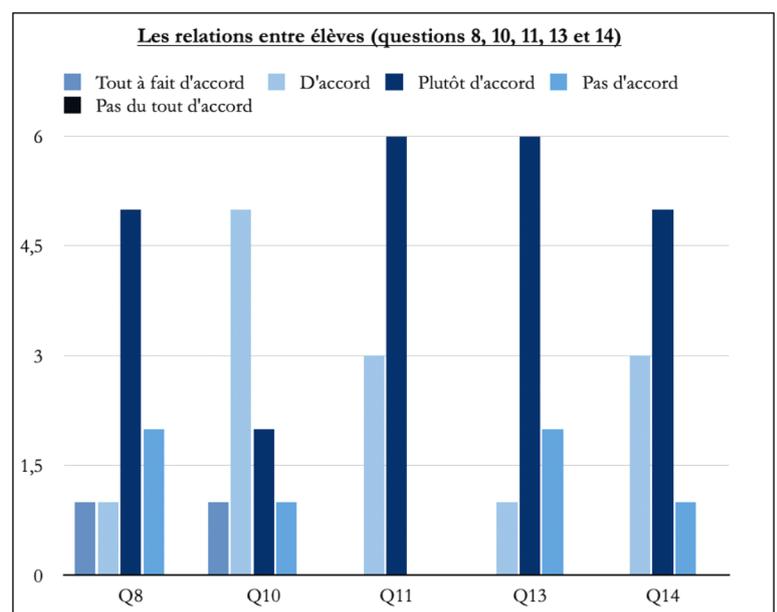
Fig. 14 - Représentations du sentiment de bien-être à l'école

Comme l'illustrent les données statistiques dans leur globalité, parmi les personnes interrogées, une part importante n'est « pas », voire « pas du tout » d'accord, avec les affirmations proposées. Ce sentiment semble être particulièrement partagé lorsqu'il est question du fonctionnement de « l'équipe ». Effectivement, à la question

3, sur neuf personnes interrogées, sept ont répondu ne pas travailler en collaboration avec l'équipe. Si nous prenons le cas de la question 6 qui est « Il y a une bonne communication au sein de l'école », on retrouve une fois encore sept personnes en total désaccord avec cette affirmation. En ce qui concerne le sentiment de sécurité à l'école (question 7), les réponses sont hétérogènes, bien qu'on observe tout de même une légère surreprésentation du choix « plutôt d'accord ».

Fig. 15 - Représentation des relations entre élèves

Durant le sondage, les personnels ont également été interrogés au sujet de leur ressenti sur les relations qu'entretenaient les élèves. Le diagramme en bâton juxtaposé, démontre que les partenaires éducatifs semblent plutôt d'accord avec les propositions du sondage. Pour la question 8, par lecture graphique, on constate que six des personnes interrogées sont « plutôt d'accord » avec le fait qu'il existe de nombreux conflits entre élèves. Cette réponse argumente l'idée selon laquelle il existe un climat délétère au sein de cette école. À l'inverse, les personnels s'accordent à dire que les élèves jouent ensemble dans la cour de récréation (question 10). Bien que le climat scolaire ne paraisse pas optimal, la dynamique de groupe ne semble pas être tant altérée. Enfin, cinq personnes sont « plutôt d'accord », et trois sont simplement « d'accord » (soit huit sur les neuf !) pour affirmer que les élèves ont confiance en eux (question 14). Ainsi, le sentiment d'insécurité dont sont victimes les personnels ne semble pas dépendre sur les élèves.



En ce qui concerne le respect des règles. Les interrogés, qu'ils soient « tout à fait d'accord », « d'accord » ou « plutôt d'accord », confirment devoir régulièrement rappeler les règles aux élèves (*question 9*). La *question 18* qui concerne le respect des règles de l'école par les parents, offre un panel de réponses plus large. Cinq des personnes interrogées semblent « plutôt d'accord » avec cette affirmation, deux ne sont « pas d'accord » et une ne l'est « pas du tout ».

Cette tendance s'inscrit presque en contradiction avec les réponses proposées à la *question 12*. En effet, sept personnes, soit environ 78 % des interrogés, sont « plutôt d'accord » pour dire que les élèves respectent les règles de vie. Seules deux sont en désaccord avec cette proposition.

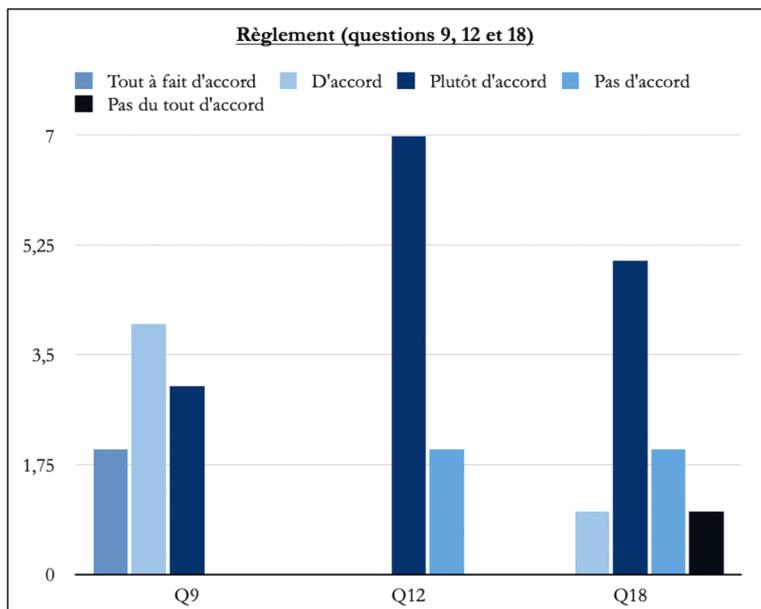


Fig. 16 - Représentation du respect du règlement

Enfin, les personnels ont été interrogés au sujet de leur relation aux familles. On retrouve une part égale de personnes « d'accord » et « pas d'accord » avec l'idée que les familles s'investissent dans la scolarité de leur enfant (*question 15*). Environ 11 % des interrogés se montrent quant à eux plus nuancés à ce propos. Concernant l'implication des familles dans la vie de l'école (*question 16*), les résultats sont tout aussi hétérogènes. Toutefois, une majorité de personnes n'est « pas d'accord » avec cette affirmation. Enfin, plus de la moitié des membres ayant participé au sondage, disent « plutôt » entretenir une bonne communication avec les parents.

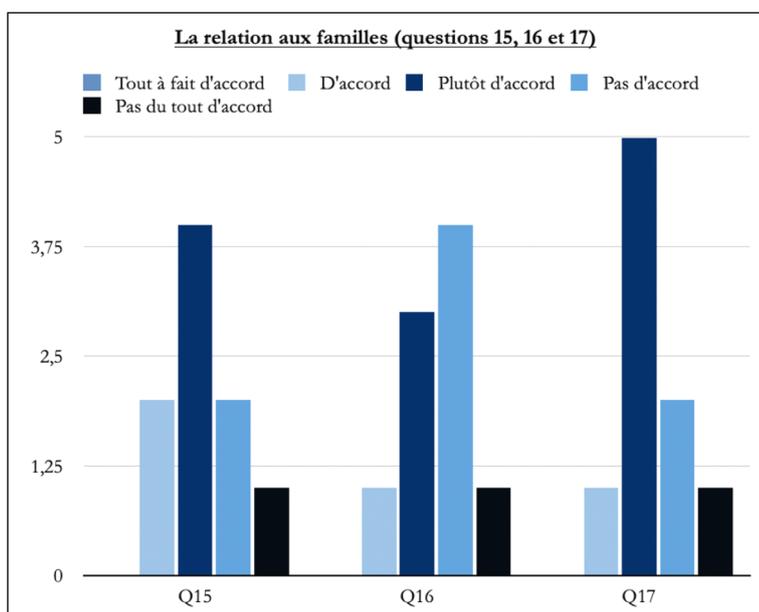


Fig. 17 - Représentation de la relation aux familles

Ces données soulignent une certaine diversité dans les opinions. Néanmoins, le climat scolaire semble loin d'être à son apogée : mauvaises relations au sein de l'équipe, conflits réguliers entre élèves, rappel constant des règles, implication modérée de la part des parents...

III.1.2. Les élèves

Après avoir dressé un premier bilan du climat scolaire de l'école selon l'avis des personnels, il était nécessaire de trouver une alternative pour le mesurer à l'échelle des élèves. Bien qu'il existe des outils de positionnement destinés aux élèves du second degré à ce sujet, les ressources à proposées aux élèves de maternelle sont particulièrement limitées. Ainsi, j'ai fait le choix d'observer mes élèves dans la cour de récréation et d'inscrire dans mon carnet de notes le nombre de conflits survenus et m'ayant été rapportés en une journée pour vingt-quatre élèves. L'observation a eu lieu sur quatre jours lors des récréations du matin et de l'après-midi, chacune d'une durée de trente minutes. Les résultats ont été retranscrits sous forme de tableau dans un souci de lisibilité des données.

Lundi 3 janvier		Mardi 4 janvier		Jeudi 6 janvier		Vendredi 7 janvier	
Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M
8 conflits	20 conflits	13 conflits	18 conflits	9 conflits	17 conflits	11 conflits	21 conflits
TOTAL : 28 conflits		TOTAL : 31 conflits		TOTAL : 26 conflits		TOTAL : 33 conflits	

Tab. 2 - Nombre de conflits survenus en une journée pour les 24 élèves de moyenne section

Il est assez fréquent d'entendre dire que les élèves sont plus agités lorsqu'il pleut, lorsque les vacances approchent ou encore, lorsque nous sommes en fin de semaine. Or, paradoxalement, les résultats totaux répertoriés dans ce tableau illustrent une tendance assez proche quel que soit le jour de la semaine. Ces remarques, exclusivement fondées sur des croyances perpétuelles, ne reflètent pas la réalité des choses. Toutefois, on constate un phénomène récurrent : davantage de conflits surviennent lors des récréations de l'après-midi. Le lundi, c'est près de douze conflits supplémentaires qui ont eu lieu à la récréation de 15 h 30. Paradoxalement, cet écart est nettement moins marqué le lendemain. Afin de pouvoir interpréter à juste titre mes résultats, j'ai demandé à l'une de mes collègues (qui était volontaire) d'opérer de la même façon pour ses 23 élèves de petite / grande section (classe test) :

Lundi 10 janvier		Mardi 11 janvier		Jeudi 13 janvier		Vendredi 14 janvier	
Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M
2 conflits	6 conflits	4 conflits	7 conflits	1 conflits	4 conflits	2 conflits	7 conflits
TOTAL : 8 conflits		TOTAL : 11 conflits		TOTAL : 5 conflits		TOTAL : 9 conflits	

Tab. 3 - Nombre de conflits survenus en une journée pour les 23 élèves de petite / grande section

Bien que la part de conflits reste là aussi plus importante lors de la récréation de l'après-midi, le constat est sans appel, le nombre d'incidents survenus en une journée pour vingt-quatre élèves est particulièrement élevé en comparaison des chiffres du double niveau petite / grande section. Chaque jour, c'est près de vingt conflits qui séparent nos deux classes. Ainsi, ces résultats apportent explication et cohérence à la diversité des réponses recueillies dans le sondage précédent.

Toutefois, il est nécessaire de nuancer ces résultats : bien que certains élèves ne se plaignent quasiment jamais, d'autres, à l'inverse, sollicitent l'adulte à plusieurs reprises, parfois même consécutives, lors des temps de récréation. C'est pourquoi, dès lors que je répertoriais une plainte dans mon carnet, je juxtaposais le nom de l'enfant qui venait me rapporter les faits. Voici les données recueillies en ce sens :

Par lecture graphique, on constate que la part de conflits est nettement supérieure à la part d'élèves étant concernés par un conflit. Les données recueillies le vendredi permettent notamment d'illustrer ce propos : pour trente-quatre conflits survenus au total, on compte moins de dix-sept élèves différents ayant interpellés l'adulte pour l'un d'entre eux, soit deux fois moins.

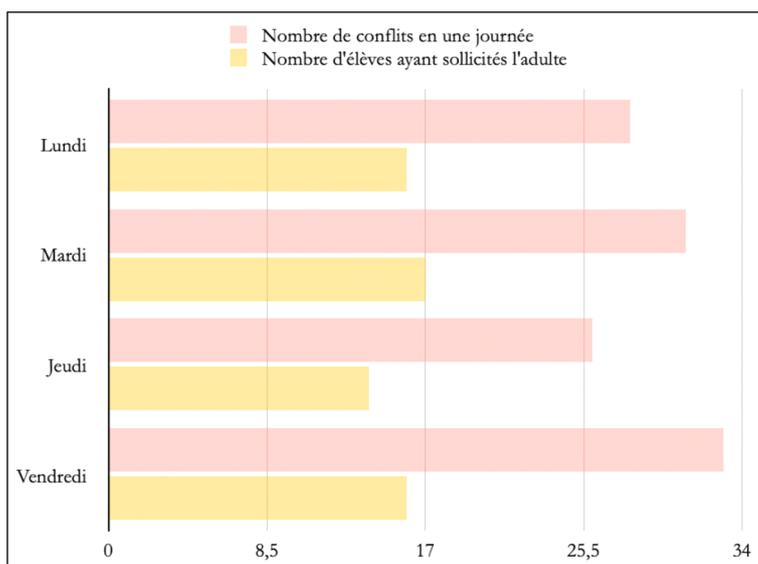


Fig. 18 - Nombre d'élèves ayant sollicités l'adulte en comparaison du nombre de conflits survenus en une journée

L'intégralité de ces données témoigne du climat scolaire délétère qui règne dans ma classe de moyenne section et, qui, de ce fait, anime les interactions entre pairs. Cette surreprésentation des conflits sur les temps de récréation concourt activement à la dégradation de l'ambiance de classe. De ces observations émerge alors une volonté de mesurer et d'identifier la nature de ces conflits incessants, dans l'espoir de mieux les appréhender, et, *in fine*, les limiter.

III.2. Mesure et identification des conflits

De façon à proposer des dispositifs pertinents et adaptés à la situation de la classe, il était nécessaire de prolonger l'introspection menée jusqu'ici. Dans le cadre de cette démarche, le recueil de données s'est déroulé en trois temps : début janvier avant la mise en place du dispositif (pré-test) ; début mars durant l'expérimentation (test) ; mi-avril à l'issue de plusieurs semaines de mise pratique (post-test). Dans un

souci de fiabilité des résultats, les observables sont restées inchangées durant chaque phase de test. Ainsi, les critères et la périodicité ont été conservés.

III.2.1. Nature des conflits

Dans une perspective de pérennisation du climat scolaire et de diminution des conflits, il est indispensable dans un premier temps d'identifier la nature des conflits avant toute tentative de médiation (phase de pré-test). Dans une démarche semblable à la précédente, cette prise d'information est le résultat d'une semaine d'observation durant laquelle j'ai pris le soin d'inscrire dans mon carnet de notes : 1 + comportement + victime. Un extrait du carnet est disponible en annexe (cf. [Annexe 7](#)). Enfin, les données ont été retranscrites dans le tableau ci-dessous :

Date : Semaine du 10 / 01 au 14 / 01			Lieu : Dans la cour			Niveau : Moyenne section (cycle 1)		
Comportement	Lundi M.	Lundi A-M.	Mardi M.	Mardi A-M.	Jeudi M.	Jeudi A-M.	Vendredi M.	Vendredi A-M.
Cracher			X					
Pousser	X	X	X	X	X	X	X	X
Rejeter	X					X	X	
Se moquer				X	X		X	
Taper	X	X	X	X	X	X	X	X
Tirer	X	X	X	X	X	X	X	X

Tab. 4 - Observation des occurrences physiques et verbales dans la cour de récréation avant la mise en œuvre des dispositifs

Comme l'illustre les résultats, six types de conflits ont été observés et répertoriés tout au long de la semaine. Les occurrences « pousser », « taper » et « tirer » (vêtements, partie du corps...) font l'objet de nombreuses plaintes ; effectivement, à chaque récréation, au moins un enfant a été victime de ce type d'agression. À l'inverse le phénomène « cracher » est observé de façon plus occasionnelle, de plus, il est assez fréquent que des élèves confondent cracher et postillonner. Enfin, le recours aux violences verbales semble plutôt modéré, néanmoins, l'impact émotionnel et psychologique de la moquerie et du rejet sont à ne pas négliger.

Selon le même principe, nous allons à présent interpréter les données recueillies alors que le dispositif expérimental était en vigueur depuis peu, avec en pratique : la météo des émotions.

Date : Semaine du 07 / 03 au 11 / 03		Lieu : Dans la cour				Niveau : Moyenne section (cycle 1)			
Comportement	Lundi M.	Lundi A-M.	Mardi M.	Mardi A-M.	Jeudi M.	Jeudi A-M.	Vendredi M.	Vendredi A-M.	
Cracher									
Pousser	X	X	X	X	X	X	X	X	
Rejeter			X		X				
Se moquer		X				X	X	X	
Taper	X	X	X	X	X	X	X	X	
Tirer			X	X		X	X	X	

Tab. 5 - Observation des occurrences physiques et verbales dans la cour de récréation pendant l'expérimentation des dispositifs

Parmi les six conflits relevés lors du pré-test, l'occurrence « cracher » ne semble plus être un indicateur de mauvais climat scolaire ; en effet, aucun élève ne s'est plaint avoir été victime de ce type de violence lors de la semaine du 7 au 11 mars. L'intégralité des autres phénomènes a toutefois été constaté, à deux reprises au moins, durant la période indiquée. Les moqueries ont notamment augmenté et les résultats des occurrences « pousser » et « taper » sont restées stables. À l'inverse, les faits relatifs à l'action de « tirer » ont diminué. Ces premiers résultats réalisés en phase de test, questionne l'efficacité des dispositifs mis en œuvre. Toutefois, l'expérimentation débutait tout juste, les « nouvelles habitudes » n'étaient peut-être pas encore totalement intériorisées ni systématisées.

Enfin, toujours dans une perspective d'identification de la nature des conflits, un dernier panel de données a été recensé selon les mêmes procédures qu'énoncées précédemment.

Date : Semaine du 18 / 04 au 22 / 04		Lieu : Dans la cour				Niveau : Moyenne section (cycle 1)			
Comportement	Lundi M.	Lundi A-M.	Mardi M.	Mardi A-M.	Jeudi M.	Jeudi A-M.	Vendredi M.	Vendredi A-M.	
Cracher									
Pousser	X	X	X	X	X	X	X	X	
Rejeter							X		
Se moquer						X			
Taper		X	X	X			X	X	
Tirer		X						X	

Tab. 6 - Observation des occurrences physiques et verbales dans la cour de récréation après la mise en œuvre des dispositifs

Selon l'analyse globale, les résultats recueillis lors de la phase de post-test (tableau ci-dessus), traduisent une diversité persistante des types de conflits observés dans la cour de récréation. Sur six modèles, cinq ont été observés au minimum une fois, au maximum huit fois sur les huit possibles. Hormis dans le cas des bousculades, l'utilisation de ces violences n'est plus quotidienne, contrairement au constat établi lors de la phase de pré-test. Les occurrences verbales se montrent également plus discrètes ; on comptabilise au total une intervention de chaque type (rejeter et se moquer). Ainsi, les mots ne semblent plus dépasser la pensée, et un certain esprit de groupe tend à se développer.

III.2.2. Fréquence des conflits

Précédemment s'est posée la question des types de conflits survenant dans la cour de récréation quel que soit le moment de la journée. La fréquence des conflits, qui fera l'objet de la suite de notre étude, s'inscrit dans une démarche complémentaire. Ce paramètre, qui participe notamment à l'évaluation du climat de classe, au même titre que la nature des conflits, est le résultat d'une observation détaillée réalisée sur trois semaines au total : du 10 au 14 janvier (pré-test) ; du 7 au 11 mars (test) ; du 18 au 22 mars (post-test). Ainsi, ces données ont été collectées sur la même périodicité que les tests précédents, dans un souci de validité et fiabilité. Elles ont par la suite été synthétisées dans le graphique ci-joint. Toutefois, les tableaux dressés ci-dessus permettent une première illustration de la récurrence des conflits observés dans la cour de récréation. Pour des raisons d'ordre spatial et de cohérence, ces tableaux ne seront pas réintroduits dans cette partie.

Comme le démontre le tableau 4 (page 42), on relève au mieux « seulement » trois types de conflits survenus en une récréation sur les huit répertoriés. À l'inverse, certains temps récréatifs, comme celui du vendredi matin, sont le terrain d'un nombre important de conflits diversifiés. Cette tendance est en légère amélioration lors de la phase test illustrée par le tableau 5 (page 43). Le lundi matin, ce ne sont pas plus de deux types de conflits qui ont été observés, contre quatre au maximum de la semaine (mardi matin et vendredi toute la journée). Enfin, lors des phases post-test, les conflits sont nettement moins diversifiés, le mardi, c'est près de deux fois moins de types de conflits différents, qu'au moment de la mise en œuvre des dispositifs.

Toutefois, ces données posent certaines limites. Effectivement, celles-ci permettent seulement de donner une tendance fondée sur le rapport diversité / fréquence des conflits. Ainsi, pour plus de fiabilité, elles nécessitent l'intervention de données statistiques chiffrées.

Selon le même format de tableau que celui utilisé lors de l'évaluation du climat scolaire à l'échelle des élèves (page 40), je comptabilisais quotidiennement le nombre de conflits survenus lors des récréations du matin et de l'après-midi. L'ensemble de ces données ont été retranscrites et sont disponibles en annexe (cf. Annexe 8). Dans une perspective de comparaison visuelle, j'ai choisi pour chacune des phases d'expérimentation, de calculer la moyenne des conflits survenus les matins d'une part, et les après-midis d'autre part (tous types de conflits confondus).

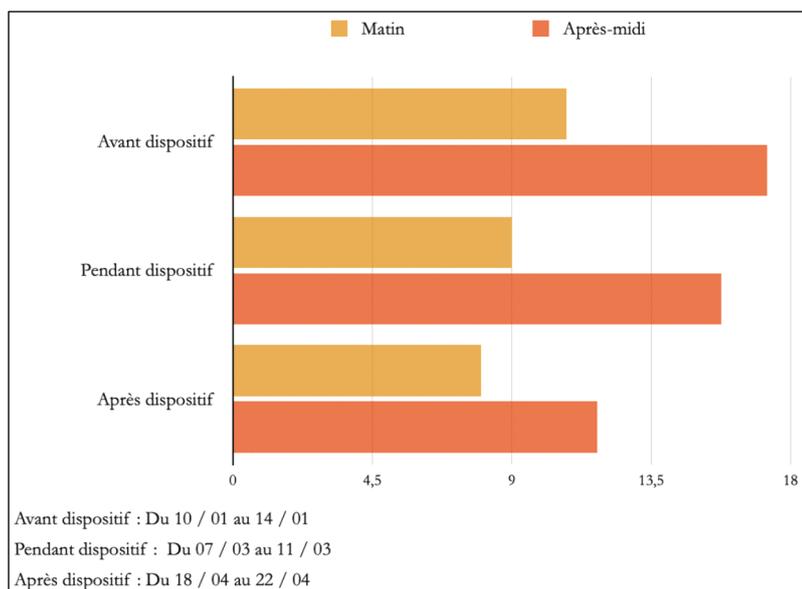


Fig. 19 - Moyenne du nombre de conflits comptabilisés en une semaine

Par lecture graphique, on observe que d'ordre général les conflits apparaissent plus fréquemment lors des récréations de l'après-midi. Lors des premiers tests, avant toute tentative de médiation (« avant dispositif »), on compte en moyenne sept conflits de moins le matin. Après la mise en œuvre du dispositif (post-test), on assiste à une

réduction de cet écart, bien que les conflits restent en moyenne davantage récurrents les après-midis. Si l'on compare à présent l'intégralité des données recueillies les matins, début janvier, pour une semaine donnée, on comptabilise en moyenne dix conflits par récréation contre neuf en phase test, et huit en fin d'expérimentation. Bien que très légère, on constate une diminution globale du nombre de conflits entre janvier et avril (en moyenne deux conflits d'écart). Si l'on procède de la même façon dans le cas des conflits survenus dans la cour de récréation les après-midis ; ce sont près de quatre points qui séparent les résultats moyens observés aux mois de mars et avril. Cette fracture est davantage marquée entre les phases de pré-test et post-test. Du 10 au 14 janvier, on comptabilise en moyenne, pas moins de dix-sept conflits, contre onze mi-avril, soit une réduction de près de 39 %. Ces différences significatives témoignent d'une diminution notable des faits de violence, au profit d'une meilleure communication entre élèves de moyenne section dans la cour de récréation.

Ainsi, à moyen terme, proposer un bilan quotidien des émotions semble alors se révéler efficace dans une démarche de prévention des conflits. Effectivement, les élèves préfèrent désormais prévenir leur camarade de leur ressenti du moment plutôt que proposer une réponse violente et conflictuelle, comme le traduisent les résultats des enquêtes. « Je n'ai plus envie de jouer, tu m'as fait mal, je suis en colère ! »
Noé - 4 ans.

Il serait néanmoins intéressant de mener l'intégralité de cette étude (nature et fréquence) sur le long terme afin d'observer la progression des résultats. En effet, il est possible que les élèves aient privilégié sur cette courte période des stratégies assertives et de prévention, pour l'aspect « nouveauté ». Entre alors en jeu la dimension de motivation. Lorsque les élèves auront intégré et systématisé l'ensemble de ces processus, l'évolution connaîtra-t-elle une tendance dégressive ?

III.3. Gestion des conflits

Pour rappel, notre problématique initiale questionnait la gestion des conflits. Les éléments recueillis dans cette perspective vont me permettre de formuler une réponse à moyen terme à ce sujet, et d'infirmier ou réfuter les hypothèses annexes. Il est commun d'envisager le langage oral comme seul outil de gestion des conflits, or les dispositifs mis en œuvre convoquent également les dimensions écrites et corporelles de ce dernier. Les tests qui vont suivre témoigneront (ou non) de l'efficacité de son emploi dans la diversité de ses usages.

III.3.1. Résolu ou non ?

Les implicites ayant été levés au sujet de la nature et de la fréquence des conflits, se pose alors, dans une suite logique, la question de leur résolution. Ainsi, dans l'analyse qui va suivre, je cherche à identifier puis comparer la proportion de conflits résolus par les élèves seuls ; résolus avec l'aide d'un adulte ; ou non résolus. Afin de recueillir les données nécessaires à cette démarche, j'ai fait le choix une fois de plus, de procéder par « observation des élèves en situation ». Pour plus de cohérence avec les éléments recueillis précédemment, j'ai synthétisé dans un tableau récapitulatif, cinq conflits de nature différente (les plus fréquents), survenus un jour particulièrement sujet aux tensions. La temporalité est quant à elle identique aux tests précédents. Afin d'élargir mon questionnement initial, des données générées ont été répertoriées dans ce tableau. Le modèle vierge est joint en annexe (cf. [Annexe 9](#)).

Comportement	Auteur	Victime	Résolution avec adulte	Résolution sans adulte	Pas de résolution
Pousser	Masculin	Masculin	X		
Rejeter	Féminin	Féminin	X		
Se moquer	Masculin	Masculin			X
Taper	Masculin	Masculin			X
Tirer	Masculin	Féminin	X		

Tab. 7 - Tableau synthétique des modes de résolution de conflits (pré-test)

Les données transcrites dans le document ci-dessus traduisent une répartition à peu près égale des conflits résolus à l'aide de l'adulte ou non résolus. Ces derniers sont souvent le résultat de plusieurs versions des faits, d'élèves à la fois auteurs et victimes, mais surtout, d'un incident dont l'enseignant chargé de surveillance n'a pas été le témoin direct. Concernant la population concernée : dans près de 80 % des cas, l'auteur est un homme et dans deux cas sur cinq, la victime est de sexe féminin. Ainsi, aucun lien de corrélation ne peut clairement être établi entre le sexe de l'auteur et le mode de résolution de conflit adopté. Toutefois, on note que lorsqu'une femme est impliquée, les conflits ne restent pas « non résolus ». Au mois de janvier, les élèves de ma classe de moyenne section ne résolvent pas seuls leurs conflits spontanément.

Voici à présent les résultats obtenus en phase de test, lors de la semaine du 7 au 11 mars.

Comportement	Auteur	Victime	Résolution avec adulte	Résolution sans adulte	Pas de résolution
Pousser	Féminin	Féminin	X		
Rejeter	Masculin	Féminin		X	
Se moquer	Masculin	Masculin	X		
Taper	Masculin	Masculin	X		
Tirer	Masculin	Masculin	X		

Tab. 8 - Tableau synthétique des modes de résolution de conflits (test)

Globalement, comme l'illustre ce deuxième tableau, les conflits, quelle que soit leur nature, sont résolus dans la majorité des cas, tous modes confondus (avec ou sans adulte). De plus, une altercation n'a pas nécessité l'intervention de l'adulte pour être solutionnée. Il est difficile de proposer une analyse objective de ce résultat : simple hasard ou réels effets des divers dispositifs instaurés depuis peu ? Si l'on continue notre analyse détaillée, on constate peu d'évolutions quant à la mixité des genres, la part d'auteurs de sexe masculin est égale à celle relevée précédemment. Début mars, les élèves de ma classe semblent plus enclins à trouver un « terrain d'entente » menant alors à une résolution de conflits guidée par l'adulte.

Comportement	Auteur	Victime	Résolution avec adulte	Résolution sans adulte	Pas de résolution
Pousser	Masculin	Masculin			X
Rejeter	Féminin	Féminin		X	
Se moquer	Masculin	Masculin		X	
Taper	Masculin	Masculin	X		
Tirer	Masculin	Masculin	X		

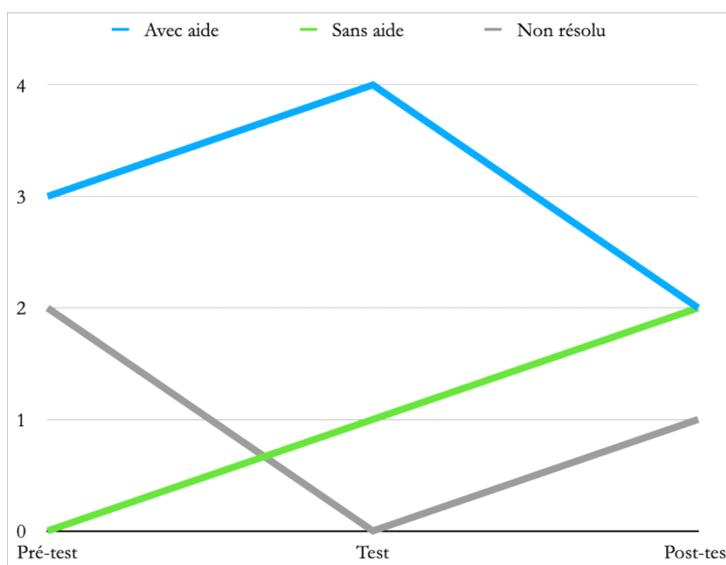
Tab. 10 - Tableau synthétique des modes de résolution de conflits (post-test)

Les données recueillies ci-dessus traduisent une certaine volonté des élèves de résoudre les conflits : dans quatre cas sur cinq, les différents entre pairs ont été résolus. Paradoxalement, un incident reste sans réponse, très probablement pour les mêmes raisons qu'énoncées précédemment (témoin non direct, plusieurs versions...). En termes d'implication des genres dans les dissensions, la part d'auteurs et de victimes de sexe féminin sont équivalentes, et nettement inférieure à celle des hommes, soit respectivement 20 % contre 80 %. Concernant le mode de résolution de conflits, on note au mois d'avril, autant de résolutions de conflits avec aide de l'adulte, que de résolutions autonomes, soit 40 % chacune.

Graphiquement, il est possible de proposer l'évolution suivante :

Fig. 20 - Évolution des modes de résolution de conflits

Ces données chiffrées donnent à penser que la mise en pratique simultanée de plusieurs dispositifs peut s'avérer efficace. En effet, la part de conflits résolus sans aide est en constante évolution.



III.3.2. Paroles d'enfants

Afin de mettre en mots cette (nouvelle) gestion des conflits, et d'illustrer de façon tout à fait concrète et objective les chiffres précédents, j'ai procédé à l'enregistrement audio de conflits entre élèves, après autorisation des parents. Pour recueillir ces propos, j'ai utilisé l'application dictaphone de mon téléphone, ce dernier était à vue des élèves enregistrés. Dans un souci de confidentialité, les prénoms ont été modifiés.

Le premier enregistrement dont on retrouve une transcription en annexe pages 65 à 67 (cf. [Annexe 9](#)), a été réalisé au mois de janvier, avant l'instauration des dispositifs. Ces paroles à « l'état brut » font ici intervenir un nombre important de témoins qui, contrairement à l'effet escompté (obtenir un maximum d'informations), devient alors un obstacle dans la résolution de conflits. Effectivement, cette multiplication soudaine des acteurs entrave la communication, à tel point que la victime, principale concernée, n'intervient qu'à deux reprises dans l'échange d'une durée totale de 01 minute et 17 secondes. Concernant ma posture d'enseignante, on observe une difficulté à réguler l'échange et les temps de paroles, de plus j'émet des conclusions « hâtives » et me montre plutôt intrusive « Mais regarde Thaïs y' peut pas avoir griffé parce qu'il a des gants... ». Cette multiplicité des interventions couplée à la place que

ROUGEAULT Manon

j'ai occupée au cours de ce premier incident, ne permettent pas d'atteindre la « quête finale » de la résolution. Ainsi, comme le démontre les dernières actions et interactions : changement de sujet, des élèves quittent la discussion, l'emploi du « Bon » de ma part pour ponctuer le conflit, malgré l'intervention d'un adulte, aucune tentative de résolution ou de réparation n'a émergé, ni même été mentionnée.

Le recueil de données suivant (cf. Annexe 10) a lieu en pleine phase de test au mois de mars, alors qu'on assiste tout juste à une légère diminution du taux de conflits dans la cour de récréation. En adéquation avec la recherche, cette mésentente s'apparente à un « conflits d'idées ». Effectivement, dans ce cas, deux individus souhaitent intervenir sur un même objet, or leurs points de vue concernant la manière à adopter, divergent. Chacun, persuadés d'agir dans l'intérêt de l'insecte en question, semblent alors douter des intentions du camarade, au point de générer un conflit. Animés par des croyances différentes, l'intervention d'un témoin direct permet d'apaiser le débat et les deux protagonistes, qui, à l'issue de cette discussion, comprennent qu'ils agissent, dans les faits, pour la même cause. « L'élève 3 » adopte alors une posture de médiateur, bénéfique dans cette situation précise pour rétablir et fluidifier la communication, et, qui plus est, me permettre à moi, enseignante et témoin indirect, d'identifier la source du conflit. Ainsi, j'ai pu proposer une réponse adaptée afin de rassurer les deux élèves sur leurs pratiques respectives, sans néanmoins occuper une place omniprésente dans la gestion du conflit. Très vraisemblablement, nous nous situons là à la frontière exacte entre résolution de conflits « avec » et « sans » aide de l'adulte.

Enfin, dans le cas du dernier enregistrement (cf. Annexe 12), je ne connaissais ni la source, ni la nature du conflit. Seul le résultat s'offrait à moi : deux élèves dans le cerceau de retour au calme. À mon arrivée, les élèves partageaient la même feuille, toutefois, il n'avait pas besoin de recourir au langage verbal pour saisir le plaisir ni la sincérité de cet instant. Tous deux, installés, presque lovés, dans ce petit espace sécurisant s'apaisent. Ce sentiment est d'ailleurs explicité dans « l'entretien » que je mène simultanément avec eux :

PE : Et comment tu te sens Sam alors ? **Élève 1 :** Bah... mieux

PE : Mieux ? Ah... Et toi Lucien comment tu te sens ? **Élève 2 :** Mieux !

Au-delà de la dimension prévention / réparation du cerceau du calme, émerge alors une réelle volonté de partager un moment ensemble. Ainsi, cette démarche autonome de se rendre dans le cerceau du calme et de dessiner avec le camarade que nous avons heurté (résolution sans aide de l'adulte), est significative.

Ainsi, cette situation confirme l'une des hypothèses de départ selon laquelle le dessin serait envisagé comme moyen de réparation lors des conflits. À l'inverse, elle nuance le questionnement lié à l'utilisation du langage oral dans le récit de conflit.

Conclusion

Ce mémoire avait pour vocation de mesurer l'impact de l'utilisation des langages dans la médiation des conflits entre élèves de moyenne section. Nous nous étions alors demandé si ce dernier, dans la diversité de ses usages pouvait être un moyen de gestion des conflits survenus dans la cour de récréation.

Afin de tenter de répondre à ce questionnement, plusieurs dispositifs expérimentaux mettant en jeu les divers aspects du langage ont alors été proposés. Ces derniers avaient pour ambition la prévention et / ou la réparation de conflits. Au vu des résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, et des observations menées tout au long de cette expérimentation, nous pouvons affirmer que la mise en place simultanée de plusieurs dispositifs mêlant langage oral, langage écrit et langage corporel, concourent à une gestion plus efficace et autonome des conflits. Malgré des preuves tangibles, des analyses supplémentaires seraient nécessaires dans la perspective d'obtenir des résultats objectifs et représentatifs des effets à long terme de la mise en pratique de ces dispositifs.

Désormais, les élèves sont capables de communiquer verbalement leurs émotions ; présentées comme sécurisantes et positives, ils savent dès lors apprécier ces stratégies non-violentes. Toutefois, l'adoption d'une démarche préventive et spontanée nécessite un temps de pratique supplémentaire afin d'être « automatisée ». Systématiser le recours à ces techniques est un moyen pour les élèves de s'accomplir dans leur vie de jeune écolier, et, ultérieurement, dans leur vie de citoyen.

L'aboutissement de ce mémoire n'est pas synonyme d'abandon des dispositifs mis en œuvre jusqu'ici. À l'inverse, une volonté certaine de persévérer et d'explorer de nouvelles pistes sur le long terme m'animent professionnellement. Il pourrait également être intéressant, dans une démarche complémentaire, de s'intéresser exclusivement à l'outil-méthode du message clair comme moyen de prévention de la violence en milieu scolaire. Élargir la dimension de « gestion des conflits » à celle de « climat scolaire » pourrait également être envisagé comme piste de prolongement à ce travail de recherche. Enfin, il serait pertinent d'analyser plus finement les interactions verbales dans les résolutions de conflits.

Bibliographie

Albums exploités en classe :

BOUJON Claude. (1989). *La brouille*. L'école des loisirs.

CHARBON Ella, LEROY Jean. (2021). *Le gros mot*. L'école des loisirs.

CHIEN CHOW CHINE Aurélie. (2018). *Mes émotions*. Hachette enfants.

D'ALLANCÉ Mireille. (2000). *Grosse colère*. L'école des loisirs.

DE PENNART Geoffroy. (2021). *Arrête de bouder !* Kaléidoscope.

JALBERT Philippe. (2021). *La colère*. Deux coqs d'or.

LLENAS Anna. (2014). *La couleur des émotions*. Quatre fleuves Eds.

PHAN Lucie. (2021). *Croc colère*. L'école des loisirs.

RAMADIER Cédric. (2016). *Le livre en colère*. L'école des loisirs.

RAMADIER Cédric. (2018). *Le livre qui a peur*. L'école des loisirs.

Articles, revues et ouvrages :

ANDERSON, C., (1982). « The Search for School Climate: a Review of Research ». *Review of Educational Research*, vol. 52, 368-420.

BOURDIEU, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, 2-3.

CANNON, W., B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage*. D. Appleton and Company New York.

CNESCO « La qualité de vie à l'école : l'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? », octobre 2017, d'après KONU Anne, RIMPELÄ Matti, « Well-being in schools: A conceptual model » *Health Promotion International*, N° 17-1, 79-87.

COHEN, J., MCCABE, E. M., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Cornell: Teachers College Record*, vol. 111(1), 180-213.

CONNAC, S. (2018). Des messages clairs pour coopérer. *Cahiers pédagogiques*, N° 523 : Le climat scolaire.

DEBARBIEUX, E., (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, N° 88-89.

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.

ROUGEAULT Manon

FUMAT, Y. (1997). Contraintes, conflits, violences à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, N° 118, 61-70. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1176>

MARC, E. & PICARD, D. (2015). Conflit et relation. *Gestalt*, N° 46, 129-142. <https://doi.org/10.3917/gest.046.0129>

MARSHALL, R. (2002). *Les Mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs). Introduction à la Communication Non Violente*. (Adapté par F. BAULT-CARLIER). Éditions Syros.

MARTIN, J.-M. (2016). *Les 20 clefs du bonheur*. Éditions Vie.

MERLE, P. (2007). *Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale*. N° 31, 51-62. <https://doi.org/10.3917/tele.031.0051>

MIRIMANOFF, J. & OTIS, L. (2013). Des outils pour la médiation en milieu scolaire. *Éditions Larcier*.

Publications gouvernementales et ressources ministérielles :

Académie de Dijon. *La communication non violente*. <http://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/cnv1.pdf>

Légifrance. *Code de l'Éducation*. Article L111 - 1. (24 août 2021).

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Améliorer le climat scolaire pour une École de la confiance*. <https://eduscol.education.fr/976/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Circulaire de rentrée 2021*. (2021). <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2119494C.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Climat scolaire et bien-être à l'école*. <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux*. <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/le-bien-etre-des-enfants-a-lecole-fondements-et-enjeux.html>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Les enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation*. <https://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Programme du cycle 1*. (Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Programme du cycle 3*. (Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Quatre conseils pour favoriser un climat scolaire positif*. <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/quatre-conseils-pour-favoriser-un-climat-scolaire-positif.html>

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école.*
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

Sources internet :

Académie de Dijon. *Découvrir la communication non violente : des ressources de Canopé.*
Consulté en janvier 2022 sur <http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article832>

CNESCO. (2017). *Qualité de vie à l'école.* Consulté en mars 2022 sur
<https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>

Diapason. *Conflits et disputes. Faire face aux conflits et disputes aux conflits en milieu éducatif.*
Consulté en mars 2022 sur <https://www.diapason-education.fr/conflits-disputes-page-14.html>

ICEM 44. *Les conflits à l'école.* Consulté en février 2022 sur https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/198_Les_conflits_a_lecole-GD44.pdf

LE BIHAN, M. (2013-2014). *La médiation par les pairs, une réponse aux conflits.* Consulté en janvier 2022 sur
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiR6rPKn7_3AhVPPBoKHcvYB0AQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.pedagogie.ac-nantes.fr%2Fmedias%2Ffichier%2Fd11_a7_1393253534881.pdf&usg=AOvVaw31bdM6tZ2XCofaQf_Ycrwm

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Outil pour un auto-diagnostic.*
Consulté en février 2022 sur <https://eduscol.education.fr/document/39993/download>

Mémoire et travaux d'études :

Pauline CALA ZONZON. Comment gérer les conflits entre élèves ? (Gestion du climat scolaire).
Éducation. 2017. dumas-01689425

Florine SPELLAT-DUPONT. La gestion des conflits en classe maternelle au travers des émotions.
Éducation. 2017. dumas-01611571

Leony MILIA-NIEUWENHUIS. Ensemble, nous résolvons les conflits ! Le message clair, un outil-méthode de gestion de conflit à travers la communication non-violente, améliore-t-il le climat scolaire ? Éducation. 2019. dumas-02351121

Définitions :

Conflits. (2020). Dans Dictionnaire. Larousse

Prévenir. (2020). Dans Dictionnaire. Le Robert

Annexes

Annexe 1 : Les 10 scénarios de Marianne SOUQUET

CALENDRIER	THÈME DE L'ILLUSTRATION	OBJECTIF	MODES DE GESTION DU CONFLIT
1. Septembre	Bagarre	Montrer les deux premières réactions spontanées au conflit	Attaque - Fuite
2. Octobre	Jeux	Montrer deux autres réactions spontanées au conflit	Soumission - Acceptation
3. Novembre	Conflit d'appropriation d'un objet	Montrer une alternative constructive au conflit	Coopération / Partage
4. Décembre	Conflit de relation amoureuse	Quand la discussion n'est pas possible, on peut recourir à un « ami-pair »	Recours à un tiers : jeune ami(e)
5. Janvier	Conflit de responsabilité : « c'est toujours l'autre »	Quand la négociation n'est pas possible, une personne ayant la confiance des deux peut les aider à dialoguer et à dénouer la situation	Aide d'un tiers jeune ou adulte ayant la confiance des deux
6. Février	Bouc émissaire	Quand un comportement est inacceptable, l'intervention d'un adulte est nécessaire	Intervention d'un tiers adulte
7. Mars	Problème collectif concernant la classe	Quand un problème concerne tout le groupe, dans certains cas, un délégué d'élèves peut intervenir et le cas échéant, organiser une réunion de classe	Intervention d'un tiers jeune délégué de classe
8. Avril	Rumeurs et rupture d'amitié	Quand une dispute a des conséquences graves, la médiation peut être recommandée par un tiers	Suggestion de médiation (suggestion faite par un jeune)
9. Mai	Différences	Quand une dispute a des conséquences graves, faire appel directement à un médiateur est utile	Appel direct à un médiateur, jeune ou adulte
10. Juin	Atteinte à l'intégrité diffusée par internet	Quand les actes touchent aux interdits ou à l'intégrité des personnes, la ligne rouge est franchie. Recourir à la Loi, au Règlement de l'école et à l'Autorité est obligatoire.	Intervention de la Loi et de l'Autorité institutionnelle (dans l'école = la Direction)

Annexe 2 : Modèle d'autorisation parentale pour un enregistrement audio

Madame, Monsieur,

Le 09 / 01 / 2022

Dans le cadre de mon mémoire de recherche sur le langage comme médiation aux conflits, je souhaiterais enregistrer des extraits de conversation entre élèves. Il s'agira uniquement d'enregistrements audios (non filmés) et le nom de votre enfant ne sera pas divulgué.

Ces enregistrements sont destinées à des fins exclusivement professionnelles.

Merci de me donner ou non, votre accord pour enregistrer votre enfant lors d'une conversation :

Oui, j'accepte : Non, je refuse :

Signature :

Cordialement,

Madame ROUGEALT

Annexe 3 : Procédure de restitution des faits et gestion de conflit

Gestion de conflits entre deux ou plusieurs élèves

PE : Que se passe-t-il ? Élève 1, raconte-moi ce qu'il s'est passé, je t'écoute.

Élève 1 : Raconte ce qu'il s'est passé de son point de vue.

PE : Qu'est-ce que ça t'a fait ? Comment tu t'es senti ?

Élève 1 : Décris comment il a ressenti les choses.

PE : Élève 2, à ton tour raconte moi ce qu'il s'est passé, je t'écoute.

Élève 2 : Raconte ce qu'il s'est passé de son point de vue.

PE : Qu'est-ce que ça t'a fait ? Comment tu t'es senti ?

Élève 2 : Décris comment il a ressenti les choses.

Si un témoin était présent - **PE** : Qu'as-tu vu ? Raconte-moi ce qu'il s'est passé.

PE : Interroge sur les faits + rappel des règles.

Élèves 1 et 2 : Répondent aux interrogations et énoncent la règle.

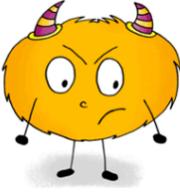
Réparation selon la gravité des faits :

Je m'excuse de... et les élèves repartent jouer ensemble

Je m'excuse de... et les élèves repartent jouer chacun de leur côté

Je m'excuse de... et l'élève va réfléchir à son acte sur un banc le temps du sablier (3 minutes)

Annexe 4 : Retranscription de la météo des émotions du jeudi 10 mars - Récréation du matin

			
Lucien Noé Sam Jake	Evan Juliette Clotilde Fanny Achille Manel Alex	Thaïs Camille Sabri Noam Maria Aedan Ben Yacine Noam Nina	Annabelle Sam Manuel Ania

Dans un souci de confidentialité, les prénoms des élèves ont été modifiés.

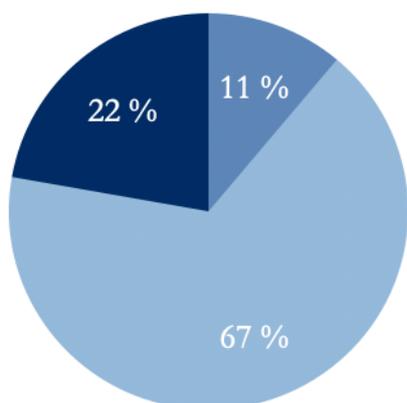
Annexe 5 : Sondage climat scolaire - Personnels de l'école

- | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. Je travaille avec plaisir dans cette école. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 2. Je m'entends bien avec mes collègues. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 3. Je travaille en collaboration avec l'équipe. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 4. Nous formons une équipe unie. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 5. L'ambiance générale de l'école est bonne. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 6. Il y a une bonne communication au sein de l'école. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 7. Je me sens en sécurité à l'école. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 8. Il y a beaucoup de conflits entre les élèves. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 9. Je rappelle souvent les règles aux élèves. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 10. Dans la cour les élèves jouent ensemble. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 11. Dans la classe les élèves travaillent ensemble. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 12. Les élèves respectent les règles de vie. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 13. Les élèves se respectent. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 14. Les élèves ont confiance en eux. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 15. Les parents sont impliqués dans la scolarité de leur enfant. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 16. Les parents sont investis dans la vie de l'école. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 17. La communication avec les familles est facile. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |
| 18. Les parents respectent les règles de l'école. | Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/> | D'accord <input type="checkbox"/> | Plutôt d'accord <input type="checkbox"/> | Pas d'accord <input type="checkbox"/> | Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/> |

Annexe 6 : Sondage climat scolaire - Résultats détaillés

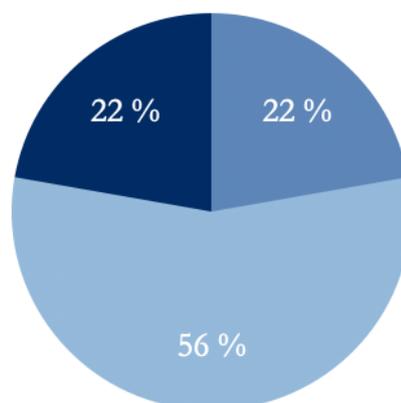
Je travaille avec plaisir dans cette école

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas d'accord



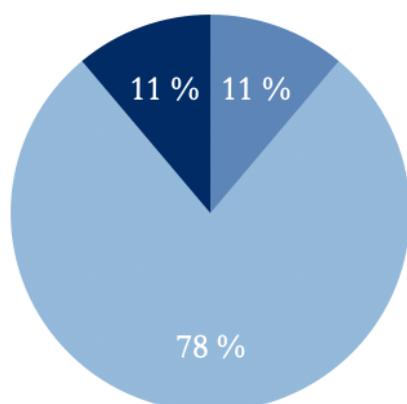
Je m'entends bien avec mes collègues

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas d'accord



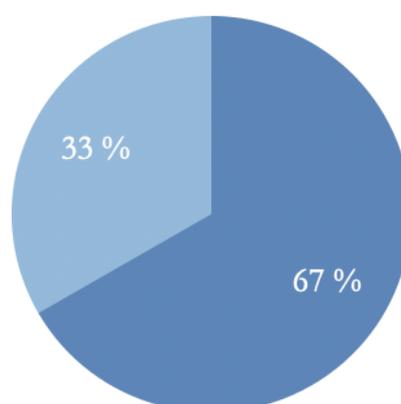
Je travaille en collaboration avec l'équipe

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas d'accord



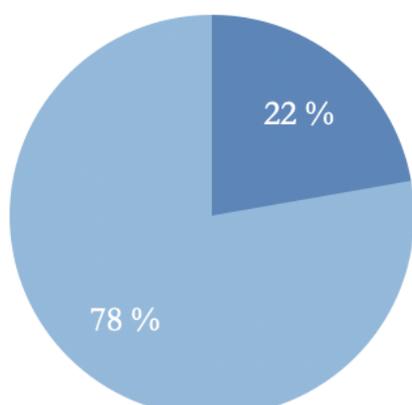
Nous formons une équipe unie

- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord



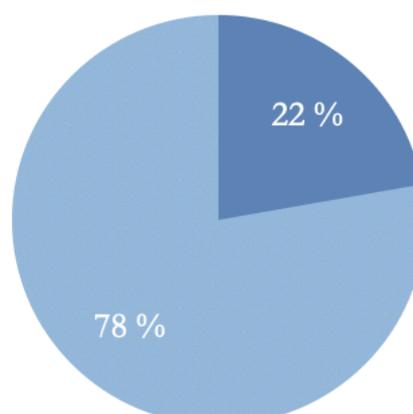
L'ambiance générale de l'école est bonne

- Plutôt d'accord
- Pas d'accord



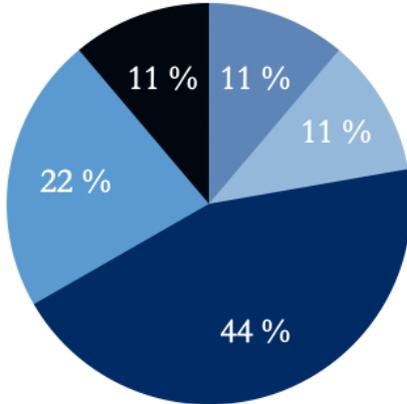
Il y a une bonne communication au sein de l'école

- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord



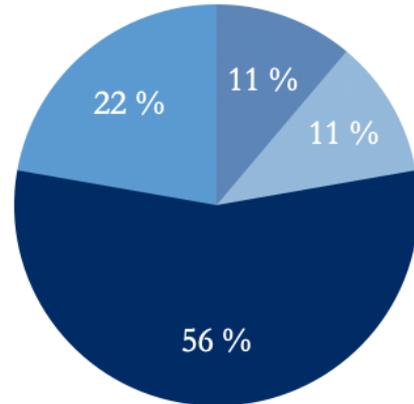
Je me sens en sécurité à l'école

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Pas du tout d'accord
- D'accord
- Pas d'accord



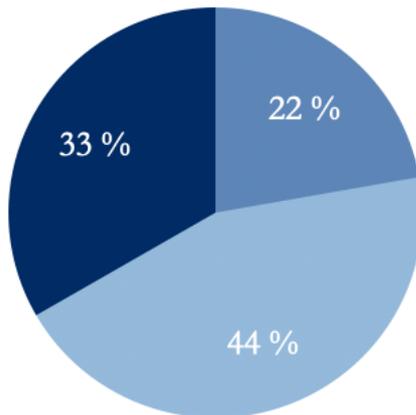
Il y a beaucoup de conflits entre les élèves

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Pas d'accord



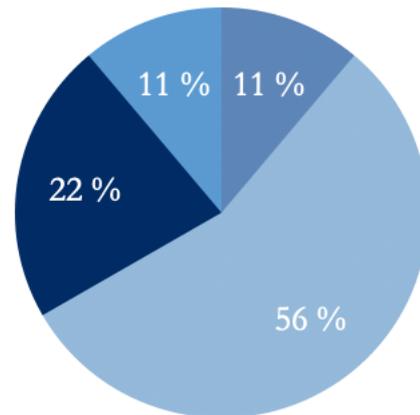
Je rappelle souvent les règles aux élèves

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord



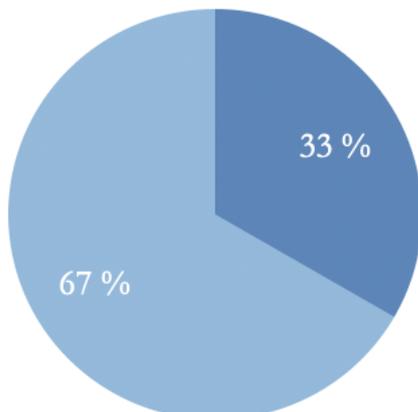
Dans la cour les élèves jouent ensemble

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord
- Pas d'accord



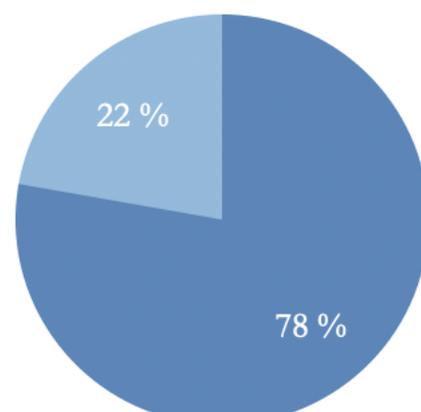
Dans la classe les élèves travaillent ensemble

- D'accord
- Plutôt d'accord



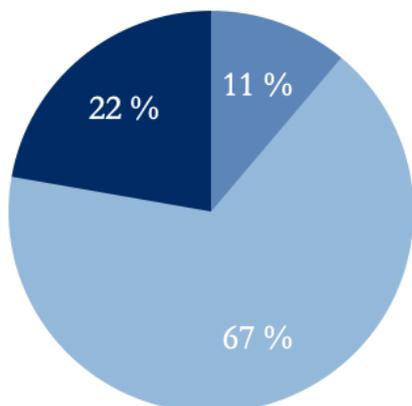
Les élèves respectent les règles de vie

- Plutôt d'accord
- Pas d'accord



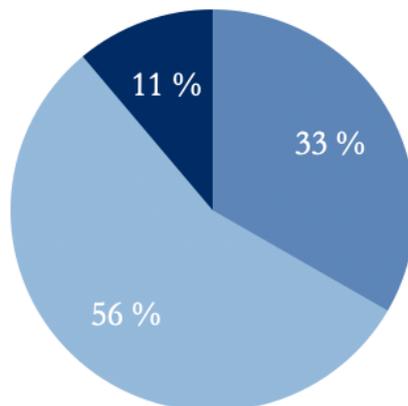
Les élèves se respectent

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas d'accord



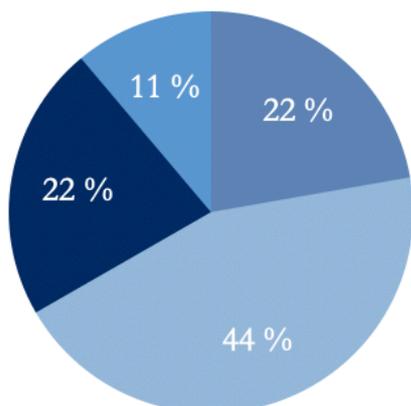
Les élèves ont confiance en eux

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas d'accord

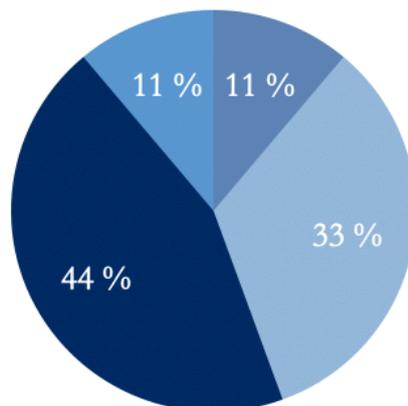


Les parents sont impliqués dans la scolarité de leur enfant Les parents sont impliqués dans la vie de l'école

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

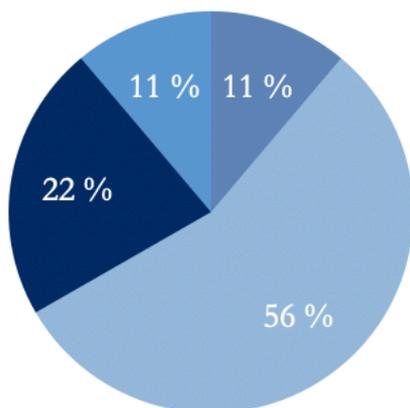


- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord



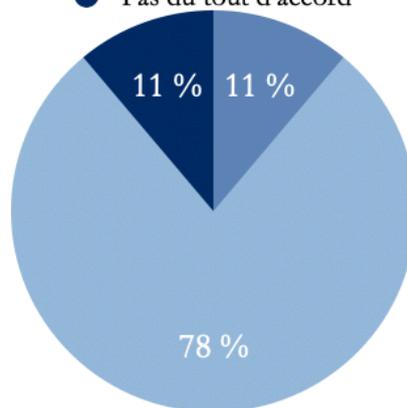
La communication avec les familles est facile

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord



Les parents respectent les règles de l'école

- D'accord
- Plutôt d'accord
- Pas du tout d'accord



Annexe 7 : Faits répertoriés en une journée dans le carnet d'observation

13 / 01 / 22

Matin	A - M
1. Tirer - Noah	1. Pousser - Jake
1. Pousser - Lucien	1. Pousser - Thais
1. Tirer - Jake	1. Tirer - Sam
1. Taper - Manuel	1. Taper - Lucien
1. Rejeter - Annabelle	1. Tirer - Noam
1. Pousser - Sam	1. Pousser - Achille
1. Pousser - Juliette	1. Taper - Manuel
1. Taper - Manuel	1. Pousser - Sam
1. Taper - Thais	1. Tirer - Achille
	1. Pousser - Lucien
	1. Taper - Jake
	1. Pousser - Noé
	1. Tirer - Sam
	1. Pousser - Manuel
	1. Pousser - Noam
	1. Taper - Thais
	1. Pousser - Jake
	1. Pousser - Lucien

Annexe 8 : Synthèse du nombre de conflits observés durant les phases : pré-test, test et post-test

Pré-test

Date : Semaine du 10 / 01 au 14 / 01				Lieu : Dans la cour		Niveau : Moyenne section (cycle 1)	
Lundi 10 janvier		Mardi 11 janvier		Jeudi 13 janvier		Vendredi 14 janvier	
Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M
8 conflits	16 conflits	12 conflits	19 conflits	9 conflits	18 conflits	14 conflits	16 conflits
TOTAL : 24 conflits		TOTAL : 31 conflits		TOTAL : 27 conflits		TOTAL : 30 conflits	

Test

Date : Semaine du 07 / 03 au 11 / 03				Lieu : Dans la cour		Niveau : Moyenne section (cycle 1)	
Lundi 7 mars		Mardi 8 mars		Jeudi 11 mars		Vendredi 12 mars	
Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M
7 conflits	15 conflits	11 conflits	17 conflits	10 conflits	12 conflits	8 conflits	19 conflits
TOTAL : 22 conflits		TOTAL : 28 conflits		TOTAL : 22 conflits		TOTAL : 27 conflits	

Post-test

Date : Semaine du 18 / 04 au 22 / 04				Lieu : Dans la cour		Niveau : Moyenne section (cycle 1)	
Lundi 18 avril		Mardi 19 avril		Jeudi 21 avril		Vendredi 22 avril	
Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M	Matin	A-M
7 conflits	13 conflits	6 conflits	12 conflits	9 conflits	9 conflits	10 conflits	13 conflits
TOTAL : 20 conflits		TOTAL : 18 conflits		TOTAL : 18 conflits		TOTAL : 23 conflits	

Annexe 9 : Tableau synthétique des modes de résolution de conflits

Comportement	Auteur	Victime	Résolution avec adulte	Résolution sans adulte	Pas de résolution

Annexe 10 : Transcription de l'enregistrement audio d'un conflit survenu en phase de pré-test

Le 10 janvier 2022

Convention de notation des retranscriptions

Locuteur	Gras
Mot / expression incompris	X
Paroles qui se chevauchent	[...]
Pause	/
Signes extralinguistiques	<i>Italique</i>
Son élide	'

Contexte : un élève vient se plaindre d'avoir été griffé par un de ses pairs lors de la récréation du matin.

Professeur des écoles : Qu'est-ce qui s'est passé [Manuel ?]

Élève 1 : [*Toussse*]

Élève 2 : Lucien y' ma griffé

Élève 3 : Nan c'est Kaïs

PE : Qu'est-ce que [c'est qu'cette histoire ?]

Élève 4 : [Nan c'est pas moi]

PE : Racontez [moi]

Élève 3 : [Si c'est lui !] C'est [Thaïs]

Élèves 5 : [X]

Élève 3 : Si c'est Thaïs [y' ment]

Élève 4 : [Nan c'est nous tous]. Nan même pas !

ROUGEAULT Manon

PE : C'est [vous tous ?] Raconte-moi pourquoi c'est vous tous.

Élève 4 : [Nan] / X On est on est on était / on était X nous tous là bas

PE : Et pourquoi Manuel y' s'est fait griffé ?

Élève 3 : Mais nan c'est pas moi c'est Thaïs, [j'l'ai vu]

Élève 6 : [Moi aussi]

Élève 4 : [Même pas], même [pas]

Élève 7 : [Arrêtez de mentir]

Élève 4 : [C'est pas moi] C'est moi [ou quoi ?]

PE : [Mais comment on fait là] si on sait pas ?

Élève 3 : Si c'est Thaïs, [j'l'ai vu]

Élève 4 : [Nan même pas]

Élève 3 : J'l'ai vu en [premier]

Élève 6 : [Moi aussi], moi aussi j'l'ai [vu en premier]

Élève 3 : [Moi, moi] j'étais là-bas avec Jake et avec tout

PE : Mais regarde Thaïs y' peut pas avoir griffé parce qu'il a des gants / Quand on a des gants on peut pas griffer / [C'est quoi ce mensonge ?]

Élève 8 : Moi 'ai des gants

PE : C'est quoi cette histoire ?

Élève 6 : Et, et bah moi et bah moi et bah moi y a [X]

Élève 7 : Y' va abîmer [ses gants]

Élève 6 : Bah moi y ai des gants / comme ça

PE : Alors si on sait pas qui a [griffé]

Élève 8 : [Moi ai des gants comme ça]

ROUGEAULT Manon

PE : On n'accuse pas n'importe qui

Élève 8 : Ahahah

PE : Qu'est-ce qui s'est passé ? Tu t'en souviens plus ?

Élève 4 : C'est qui ? X Manuel [c'est qui ?]

Élève 7 : [*Grosse voix*]

Élève 8 : J'ai j'ai une dent gris une dent noire moi

Élèves : [*Bruit de fond*]

PE : [Bon / est-ce que ça va ?]

Élève 1 : Oui

Les élèves repartent jouer.

Annexe 11 : Transcription de l'enregistrement audio d'un conflit survenu en phase de test

Le 28 mars 2022

Convention de notation des retranscriptions

Locuteur	Gras
Mot / expression incompris	X
Paroles qui se chevauchent	[...]
Pause	/
Signes extralinguistiques	<i>Italique</i>
Son élidé	'

Contexte : Une élève est rejetée et se dispute verbalement car ses croyances « scientifiques » divergent avec celles de l'un de ses camarades lors de la récréation de l'après-midi.

PE arrive en cours de discussion

Élève 1 : Nan nan mais c'est parce' que / X dans la terre elle allait mourir [mourir]

Élève 2 : Même pas / C'est lui qui l'a fait

Élève 1 : Nan même pas [arrête de mentir]

Élève 2 : [Si]

Élève 1 : Arrête de mentir

Élève 2 : Nan c'est toi

Élève 1 : Même pas même pas [même pas même pas même pas même pas même pas]

Élève 2 : [Si / si / si]

Élèves 3 : [Taisez vous de vous discuter]

Élève 2 : [C'est toi]

PE : Est-ce que tu as vu [Benjamin ce qu'il s'est passé ?]

Élève 3 : [Arrêtez de vous discuter]

PE : Alors tu me racontes ?

Élève 3 : J'ai tout vu

PE : Alors dis-moi !

Élève 3 : En fait Clotilde il a mis ici

PE : Elle a mis quoi [ici]

Élève 3 : Y' voulait

PE : La p'tite bête [c'est ça ?]

Élève 3 : [Bah / oui]

PE : D'accord

Élève 3 : Et Alex après / il il a dit / que / *bruit de bouche* que / y va mourir mais nan c'est une X [et là après il a dit que y veut]

Élève 2 : [X veut juste rentrer chez lui retrouver sa propre famille]

Élève 3 : Oui

Élève 4 : C'est quoi ?

Élève 2 : C'est un insecte X

PE : Oui donc t'inquiète pas Alex

Élève 1 : Mais mais en fait / ses petits sont restés à la maison / mais mais en fait elle allait partir à la à chercher à manger X

PE : Oui mais dans la terre ça risque rien t'inquiète pas / aller pas de panique !

Les élèves retournent observer ensemble l'insecte.

Annexe 12 : Transcription de l'enregistrement audio d'un conflit survenu en phase de post-test

Le 19 avril 2022

Convention de notation des retranscriptions

Allongement vocalique	...
Locuteur	Gras
Mot / expression incompris	X
Paroles qui se chevauchent	[...]
Pause	/
Signes extralinguistiques	<i>Italique</i>
Son élide	‘

Contexte : J'aperçois deux élèves en train de dessiner ensemble dans le cerceau du calme sans que l'adulte ne les y ai invités, je vais alors me renseigner auprès d'eux.

PE : Alors vous me racontez / qu'est-ce que vous avez dessiné ?

Élève 1 : Heu / ça c'est un monstre

PE : Oui

Élève 1 : [Et ça X]

Élève 2 : [Et ça et ça] ça c'est un singe...

PE : C'est un singe !

Élève 2 : Oui

Élève 1 : Et ça c'est / c'est une voiture Cars

ROUGEAULT Manon

PE : Waouh... Et vous avez dessiné tous les deux alors ?

Élève 2 : Oui

Élève 1 : Moi j'ai fait ça

Élève 2 : Attends moi j'vais faire une voiture

Élève 1 : Flash ?

Élève 2 : Comme ça co...mme ça

PE : Et comment tu te sens Sam alors ?

Élève 1 : Bah... mieux

PE : Mieux ? Ah... Et toi Lucien comment tu te sens ?

Élève 2 : Mieux !

PE : T'es / cal tu es calmé ?

Élève 2 : Oui... ! / Mais je veux encore faire un dessin pour Sam

Les deux élèves ont dessiné ensemble calmement jusqu'à la fin de la récréation.