



HAL
open science

Enseignement bienveillant et pédagogies alternatives à l'école de la République pour une éducation sans violences éducatives ordinaires

Camille Limat

► To cite this version:

Camille Limat. Enseignement bienveillant et pédagogies alternatives à l'école de la République pour une éducation sans violences éducatives ordinaires. Education. 2021. dumas-03891644

HAL Id: dumas-03891644

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03891644>

Submitted on 9 Dec 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



Mémoire

Présenté pour l'obtention du grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré, professeur des écoles

ENSEIGNEMENT BIENVEILLANT ET PÉDAGOGIES ALTERNATIVES À L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE POUR UNE ÉDUCATION SANS VIOLENCES ÉDUCATIVES ORDINAIRES

Présenté par :

Limat Camille

Sous la direction de :

Mme Sophie Mariani Rousset
Maître de conférence en psychologie

Année universitaire 2020 - 2021

Sommaire

| | |
|--|------------------|
| Convictions personnelles | 3 |
| Mots-clés | 5 |
| I. Les violences éducatives ordinaires à l'école | 5 |
| A. Définition | 5 |
| B. Les principales formes de VEO à l'école | 7 |
| 1. La communication violente | 7 |
| a. Le langage chacal | 7 |
| b. Le vocabulaire utilisé | 8 |
| 2. Système récompense/punition | 10 |
| C. Les conséquences | 13 |
| D. Les alternatives aux VEO | 15 |
| 1. La communication bienveillante | 15 |
| 2. Un système sans punition ni récompense | 17 |
| E. Des limites ? | 19 |
| D. Problématique et hypothèse | 20 |
| II. Mise en place de la recherche | 21 |
| A. Méthodologie | 21 |
| B. Contexte | 22 |
| 1. L'école | 22 |
| 2. La situation sanitaire | 23 |
| C. La communication | 26 |
| 1. La parole de l'enseignant | 26 |
| 2. La parole de l'élève | 29 |
| D. La gestion du comportement | 30 |
| III. Les résultats | 36 |
| A. Ce qui était attendu | 36 |
| B. Les difficultés rencontrées | 37 |
| C. Observations et résultats | 40 |
| 1. Au niveau de la communication | 40 |
| 2. Au niveau du comportement | 40 |
| 3. Le retour des parents sur le bien-être général de leurs enfants | 42 |
| IV. Conclusion | 45 |
| <u>Bibliographie et sitographie</u> | <u>48</u> |

Convictions personnelles

Depuis plusieurs années, avant même de songer à m'orienter dans l'enseignement, la question de la place que nous, adultes, parents, enseignants, politiques, sociologues accordons à l'enfant au sein de la société m'a intéressée. En effet, je me suis rendue compte à travers mes lectures, mais aussi et surtout en observant les enfants autour de moi, que, malgré toute la bonne volonté des adultes qui les entourent, ils sont rarement traités comme un égal des adultes. Ils subissent fréquemment des obligations, pressions, punitions, privations... Autant de comportements que l'on ne peut imaginer dans le sens inverse. En effet, il paraît inconcevable de voir un enfant priver un adulte de dessert car il n'a pas terminé son assiette, ou lui imposer de mettre ou retirer sa veste par exemple. Pourtant, quand les enfants sont soumis à ces obligations, ces restrictions ou ces punitions, en somme à ces différentes formes de violence, cela devient normal aux yeux de la société. En interrogeant ces adultes, il en est ressorti que la banalisation de ces comportements repose sur leur visée éducative envers l'enfant. J'ai donc cherché à me renseigner sur l'avis de différents pédopsychiatres et autres spécialistes de l'éducation, et c'est ainsi que j'ai découvert le concept de violences éducatives ordinaires (VEO), qui m'a immédiatement parlé, et que j'ai cherché à approfondir avec ce sujet de recherche.

Ces dernières années, le sujet des VEO est très présent dans les médias, les congrès, mais aussi sur la scène politique. Il devient un véritable enjeu sociétal et fait réagir un grand nombre de personnes. Qui n'a jamais participé à un débat familial ou amical sur les violences éducatives ?

Lorsque l'on parle de violences éducatives ordinaires, les premiers mots qui viennent à l'esprit sont « fessée » ou « gifle ». Or, la violence éducative ne se traduit pas uniquement par des coups physiques. D'autres formes de violences, pouvant être aussi réductrices et traumatisantes existent au sein des foyers et des écoles et sont banalisées.

Ce projet de mémoire ne traitera pas des violences physiques existantes dans certains établissements, car, interdits par la loi pour des raisons évidentes, il ne me semble ni intéressant ni pertinent de les soumettre au débat ou à la réflexion.

En revanche, les autres formes de violences éducatives ordinaires comme peuvent l'être la communication violente, l'humiliation, le chantage ou les punitions, feront l'objet d'une réflexion.

En effet, la loi récente interdisant l'usage des violences éducatives ordinaires reste floue, et de nombreuses pratiques ne sont pas forcément officiellement reconnues comme telles. La remise en

question de ces pratiques, leur utilisation ou au contraire le refus de les pratiquer dépendent donc de l'appréciation de chacun. Dans le cadre de la loi, chaque membre du personnel éducatif est libre de choisir ses méthodes pédagogiques incluant ou non certaines violences éducatives ordinaires. L'usage de VEO à l'école repose donc sur les valeurs et convictions de chaque enseignant.

Pour ma part, les pédagogies excluant les violences éducatives ordinaires m'ont convaincue depuis longtemps, spécialement par l'importance qu'elles accordent à l'écoute des besoins de l'élève et à l'environnement qu'elles leur offrent pour leur permettre ensuite de progresser. Selon ma vision de l'enseignement, ce dernier point est l'un des plus importants car il influe directement sur le bien-être et le progrès des élèves.

L'utilisation de telles pédagogies permet de répondre à trois gros enjeux :

Tout d'abord, cela permet de s'adapter à tous les élèves.

Dans une même classe, chaque élève provient d'un environnement, un milieu, ou reçoit une éducation qui lui est propre. Chaque élève possède également son propre caractère, sa sensibilité et ne réagit pas de la même manière à une éducation incluant des VEO. Si une telle éducation pourra convenir à certains enfants soit par habitude, soit du fait de leur caractère par exemple, pour d'autres une simple parole prononcée trop violemment, ou une punition pourront être traumatisantes.

En revanche, une pédagogie bienveillante et la mise en place d'une discipline dite « positive » semblent convenir à tous les élèves. De plus, si les instructions officielles obligent les professeurs à enseigner l'expression de sa sensibilité et le respect de celle des autres, je ne conçois pas une classe où l'enseignant lui-même ne respecte pas la sensibilité de ses élèves.

Ensuite, cela permettrait de former des êtres bienveillants.

L'enjeu principal de l'école aujourd'hui est de former des citoyens, des futurs adultes instruits, réfléchis, indépendants et respectueux des grandes valeurs de la République.

Cependant, les enfants grandissent aujourd'hui dans un monde rempli de violences : télévision, journaux, jeux vidéos, parfois même au sein de la famille, la violence est omniprésente.

Après avoir interrogé plusieurs personnes autour de moi à propos des pédagogies alternatives et non violentes à l'école, les avis étaient généralement mitigés. Si le principe plaît, la question de « rupture avec le monde réel », « de non adaptation à la « vraie » vie » revient souvent.

Mais pourquoi chercher à « préparer les enfants à la dure réalité de la vie » ? Pourquoi ne pas, sans paraître utopiste, chercher à créer un environnement bienveillant, pour éduquer des enfants bienveillants et ainsi espérer un monde moins violent ?

Si pour de nombreuses personnes les punitions parfois même corporelles « n'ont jamais tué personne », j'aspire en tant que future enseignante à plus que cela pour mes élèves.

Enfin, cela permet également de créer un climat de classe agréable.

La question du climat de classe se pose de manière récurrente ces dernières années. Et pour cause, elle est l'une des conditions sine qua non à la construction et à la réussite des élèves.

Un climat de classe non violent, bienveillant dépend du bien-être des élèves et permet de les motiver, de leur donner envie d'aller à l'école et de s'instruire, mais aussi de faire de la classe un espace de confiance où chaque élève sait qu'il peut s'exprimer librement.

Mots-clés

- Violences éducatives ordinaires
- Bienveillance
- Éducation positive

I. Les violences éducatives ordinaires à l'école

A. Définition

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), le terme de violence peut être défini comme une « force exercée par une personne ou un groupe de personnes pour soumettre, contraindre quelqu'un ou obtenir quelque chose. » (CNRTL, 2020).

Il s'agit en effet de faire pression d'une manière ou d'une autre sur autrui. La violence peut être d'ordre physique ou psychologique, et avoir une multitude d'objectifs différents.

Le terme de « violence éducative ordinaire » définit un type de violence très répandue pouvant intervenir dans le cadre familial ou scolaire et dont l'utilisation sur les enfants a pour but d'éduquer. On parle de violences « ordinaires » car aujourd'hui, dans le pays des droits de l'Homme, elles sont encore utilisées et banalisées.

Dans un rapport de 2014 dédié aux violences éducatives dans le monde nommé « Cachée sous nos yeux », l'UNICEF affirme que la majorité des enfants et adolescents à travers le monde subissent des formes de violences éducatives au cours de leur jeunesse, au sein du foyer ou à l'école.

Ces violences éducatives peuvent être d'ordre physique, mais aussi psychologique et par-dessus tout, extrêmement variées.

On peut entre autres relever les cris, l'intimidation, les punitions, le chantage, la punition mais aussi les récompenses ou même l'interdiction d'aller aux toilettes par exemple.

Même si je suis persuadée que la majorité des enseignants et personnels du monde scolaire tentent de faire au mieux et d'instruire et éduquer leurs élèves dans le climat le plus bienveillant possible, j'ai aussi pu observer des violences éducatives ordinaires dans la majorité des classes que j'ai visitées lors de mes stages.

Alors, fort de cette définition, comment identifier un comportement comme un acte de violence éducative ordinaire ?

Pour cela, il s'agira de vérifier s'il répond à différents critères identifiables :

- Le comportement consiste à exercer une force, une pression sur un ou plusieurs enfant(s)
- Le comportement vise à contraindre l'enfant(s), à aller à l'encontre de ses besoins ou des ses ressentis ou à obtenir quelque chose de lui (le silence, une position ou une attitude particulière...)
- Le comportement place l'enfant dans un statut inférieur à celui de l'adulte, c'est à dire qu'il serait inapproprié si l'on s'adressait à un autre adulte
- Le comportement n'est pas punissable par la loi ni interdit dans les règlements des établissements scolaires, il ne choque pas et fait partie des habitudes pédagogiques en France.

NB : Ces critères sont très vastes et identifient donc un grands nombres d'actes et de comportements comme des actes de violence éducative ordinaire. En revanche, si tous appartiennent à cette catégorie, ils n'ont pas forcément la même « gravité ». Il existe une gradation de l'intensité dans les VEO comme dans les autres formes de violence. Cependant, toutes peuvent être identifiées comme de la violence.

Dans la partie suivante, nous allons donc relever différents comportements fréquents dans les écoles qui répondent à ces différents critères, et qui sont donc identifiés comme des violences éducatives ordinaires.

B. Les principales formes de VEO à l'école

1. La communication violente

La forme de violence éducative la plus répandue à l'école est sans nul doute la manière dont-on s'adresse à nos élèves. En effet, consciemment ou inconsciemment, nous avons tendance à nous adresser aux enfants (mais aussi de manière générale entre êtres humains) d'une manière très virulente, parfois violente.

a. Le langage chacal

Marshall B. Rosenberg illustre parfaitement cette forme de violence verbale en analysant ce qu'il appelle le langage « chacal » (2017).

Pour la majorité d'entre nous qui avons été scolarisés dans des écoles dites « classiques », non alternatives, nous avons été formatés au langage chacal.

Une personne qui parle le langage chacal ne parle pas « avec son cœur », c'est à dire avec empathie.

Le langage chacal est centré sur les émotions du locuteur et non du destinataire. Lorsque quelque chose nous déplaît, nous avons tendance à nous exprimer à partir de notre ressenti et non en cherchant à comprendre pourquoi la personne qui nous énerve agit ou parle ainsi. Alors, la plupart du temps, nous allons réagir en incriminant ou en formulant des reproches. Par exemple, nous répondons souvent à un élève qui ne comprend pas nos explications qu'il n'écoute pas, qu'il n'est pas concentré ou qu'il a des difficultés. A l'inverse, lorsque nous ne comprenons pas les paroles d'un élève, nous allons facilement penser que c'est parce qu'il articule mal.

Cela peut s'expliquer par notre difficulté à dissocier et différencier une observation d'une

évaluation ou d'un jugement. Selon Marshall B. Rosenberg (2017), beaucoup d'enseignants ne peuvent imaginer une pédagogie n'incluant pas de mots qui cataloguent comme « bien », « mal », « bon » ou « mauvais ». Alors que nous voulons émettre une observation, nous incluons une part d'émotions ou d'avis personnel. Alors, l'observation devient jugement et les élèves sont vraisemblablement plus à même de se sentir rabaissés, de se renfermer ou de perdre confiance en eux.

Pour les mêmes raisons, les cris et haussements de ton relèvent également du langage chacal. En effet, le cri étant une réaction à une émotion puissante, il est basé sur l'émotion ressentie par le locuteur. En ce sens, il est donc violent, non réfléchi, et ne prend pas en compte ce qui a poussé l'élève à agir de manière à nous énerver.

Enfin, les ordres et injonctions font également partie du langage chacal. Formulés par les enseignants, ils expriment pour l'élève l'obligation de se plier à une volonté de l'adulte. Ils reflètent une vision de l'éducation scolaire dans laquelle le pouvoir est détenu par l'adulte et sur l'élève. Alors, on arrive à une communication à la violence unilatérale justifiée par la domination de l'adulte sur l'enfant.

Le langage que nous utilisons pour nous adresser aux enfants dépend donc du point de vue que l'on décide d'adopter sur leurs faits et leurs paroles, mais aussi de la vision que l'on a de la relation élève/enseignant ou plus généralement enfant/adulte.

b. Le vocabulaire utilisé

Tout d'abord, le mot « non » est l'un des mots les plus utilisés en éducation, mais aussi l'un des plus décriés par les adeptes de l'éducation sans violence, pourquoi ?

Cette ambivalence s'explique par les différentes sens que peut avoir le mot « non ».

Du point de vue psychologique, en 2007, Daniel Marcelli explique que le fait de dire non aux enfants représente un enjeu décisif dans l'éducation contemporaine, et que même si aujourd'hui les adultes éprouvent de plus en plus de culpabilité à dire « non » à l'enfant à cause de l'aspect violent de mot, ce terme reste indispensable au bon développement de l'enfant dans les premières années de sa vie. Il différencie deux types de « non » :

- Le « non » d'interdiction qui, exprimé par l'adulte, va permettre d'assurer la sécurité de l'enfant et l'empêcher de se mettre en danger, puisque dans sa découverte du monde, l'enfant ne saisit pas nécessairement tous les dangers qui l'entourent.

Ce « non » d'interdiction, de restriction permet aussi à l'enfant d'apprendre à attendre et à résister à ses envies. En effet, si l'enfant prend l'habitude que l'adulte réponde toujours immédiatement positivement à ses requêtes, il y a de grandes chances qu'en grandissant, il se retrouve dans l'incapacité d'accepter toute forme de contradiction ou de frustration. Ainsi, en évitant certes la soumission générée par l'interdiction formulée par l'adulte, ce dernier risque de rendre l'enfant soumis à ces propres désirs et pulsions.

- Le « non » de différenciation qui permet à chacun de donner son avis, de se positionner et ainsi affirmer sa place dans la société. En montrant cet exemple à l'enfant, celui-ci va pouvoir s'en saisir et se placer, se voir, comprendre qu'il est lui-même un être à part entière. Marcelli explique qu'à ce moment là, l'enfant « prend conscience que par la magie de ce « non » il peut affirmer sa différence et que, par cette affirmation négative, il commence à exister. [...] Il n'est plus un *infans*, celui qui ne parle pas, il devient un être parlant et, pour parodier Lacan, ce parlêtre s'incarne dans la possibilité de dire non ».

Ainsi, il est donc primordial d'apprendre à l'enfant à entendre et gérer le non afin de gérer ses désirs, mais aussi à le dire pour se différencier de ses parents et se placer en être unique et doté de raison.

Daniel Marcelli, affirme donc que, pour le bien des adultes comme des enfants, il est nécessaire, tout en gardant à l'esprit les risques d'une éducation trop restrictive que l'on verra par la suite, de se déculpabiliser et de dédiaboliser l'usage du non en éducation.

Toutefois, du point de vue linguistique et pédagogique, Isabelle Filliozat (2013) considère que les adultes utilisent la négation, par le terme « non » ou par une tournure de phrase négative, de manière excessive et presque automatique. Or, elle explique que les injonctions et interdictions excessives ne sont pas favorables au bon développement et au bien-être de l'élève car cela limite fortement l'expression et le comblement de ses besoins. De plus, elle explique qu'à travers la négation l'adulte exprime à l'élève ce qu'il ne doit pas faire, alors que ce dernier comprend plus facilement ce qu'il doit faire. Les tournures négatives ne sont pas assez précises pour l'enfant et peuvent lui donner l'impression d'être limité et ainsi créer de nouvelles frustrations. Elles ont également tendance à imposer aux enfants des images de ce qu'il ne doivent pas faire, et donc à favoriser les comportements interdits. Pour faire comprendre aux adultes cette notion d'images qui s'imposent au cerveau, elle illustre cette explication par un exemple très parlant en leur disant « Ne pensez surtout pas à un zèbre qui court dans la savane ». Chez les adultes comme chez les enfants,

en entendant cela, l'image du zèbre s'impose malgré l'interdiction formulée. Elle démontre alors que la négation et la formulation d'interdictions entravent le bien-être de l'enfant et risquent de favoriser une désobéissance et ainsi engendrer de nouvelles violences (cris, punitions...).

En somme, il s'agira pour l'adulte de différencier le « non » nécessaire et bénéfique pour l'enfant du « non » excessif et contre-productif. Il faudra jouer avec les situations et les mots pour trouver un juste équilibre dans la négation et l'interdiction.

D'autres termes faisant partie de notre vocabulaire courant et qui nous paraissent anodins ne le sont pas réellement. Prenons l'exemple du mot « bêtise ». Le CNRTL définit le mot bêtise (utilisé pour décrire un comportement) par « manque d'intelligence et de jugement » (CNRTL en ligne, 2020).

D'abord par abus de langage puis par habitude, le mot bêtise est devenu très fréquent dans la société et donc aussi dans le milieu scolaire pour désigner une maladresse commise par un enfant, aussi bien de type scolaire comme une faute d'orthographe ou comportementale comme la dégradation d'un objet par exemple. L'ancien enseignant et actuel chercheur en philosophie de l'éducation Laurent Ott (2014) qualifie le terme « bêtise » de stigmatisant. Il considère que la bêtise comme manque d'intelligence, voire comme « stigmatisme de lien à l'animalité (ne dit-on pas des animaux qu'ils sont des bêtes ?) », est un terme stigmatisant et rabaissant. En effet, comme il le dit, quel enfant, s'il saisisait précisément le sens du terme « bêtise », ne serait pas affecté par les paroles d'un adulte qualifiant ses actions et indirectement lui-même de bête ?

Aussi, il explique que les « bêtises » commises par les enfants s'expliquent par des motivations qui leur échappent. Ainsi, l'adulte doit être sensible au déclencheur ou à la motivation de la maladresse de l'enfant, plutôt qu'à la stigmatisation simple de la « bêtise » qui n'a aucun intérêt pédagogique. Alors, lorsque l'on identifie l'origine de la maladresse commise par l'enfant, il est bien plus simple de la qualifier avec un terme approprié, en écartant toute trace de jugement et de violence. L'enfant peut alors écouter sans se sentir rabaissé ni agressé, et est plus à même de comprendre pourquoi ses agissements ne sont pas acceptables et d'y remédier.

On comprend donc que limiter voire supprimer l'usage de mots violents tels que « bêtise » est relativement facile, et que la simple variation d'un mot à l'autre peut donner un réel intérêt pédagogique à une situation qui en était dénuée.

[2. Système récompense/punition](#)

Le dictionnaire Larousse définit la punition comme suivant : « peine infligée pour un manquement au règlement, en particulier à un élève, à un militaire » (Larousse en ligne, 2020)

Dans le cadre de la circulaire du MEN DGESCO du 9 juillet 2014, les réprimandes ou punitions à l'école sont strictement réglementées mais cependant autorisées. Si elles ne portent pas atteinte à l'intégrité morale ou physique des élèves, les punitions peuvent être appliquées dans le cas de manquements disciplinaires.

Ce système basé sur la récompense ou la punition repose principalement sur les recherches du psychologue Burrhus Frederic Skinner. En effet, ce dernier a développé le concept de conditionnement opérant selon lequel l'environnement et les conséquences d'une action influent sur la répétition ou non de cette même action. Concrètement, si les conséquences qui découlent d'une action sont agréables pour un individu, celui-ci aura tendance à la réitérer. A l'inverse, si les conséquences sont plutôt désagréables, il ne la reproduira généralement pas. Dans le cas de l'éducation, les punitions ont donc tendance à inciter l'élève à ne pas réitérer un comportement jugé inapproprié, alors que la récompense favorise la répétition d'un bon comportement.

Cependant, de nombreux chercheurs, enseignants ou psychologues affirment que la punition représente une forme de violence éducative et qu'elle n'est pas une solution efficace.

Selon Marshall B. Rosenberg (2017), la punition est une forme de violence. Il part du principe que l'enseignant doit se poser deux questions avant de songer à une punition :

- Qu'est ce que je veux que l'enfant fasse ?
- Quelle motivation je veux que l'enfant aie ?

Si elle est appliquée, une punition doit être éducative, avoir un objectif pédagogique. Lorsqu'un enfant commet un acte contraire au règlement, la punition ne doit pas avoir pour but de sanctionner l'enfant pour cet acte précis uniquement, mais bien de l'empêcher de le réitérer. Cependant, il est clair que l'enfant doit s'obliger à ne pas recommencer car il comprend pourquoi et non pas par peur de la sanction. Si un enfant jette des objets à travers la salle classe et se voit obligé de ranger toute la classe en punition, il est probable qu'il ne recommence pas, mais par peur d'être puni et non pas parce qu'il comprend qu'un espace rangé est nécessaire à la sécurité et au bon travail des élèves. En ce sens, une punition est un acte de violence pouvant guider à une manipulation des élèves par la peur.

De plus, selon Marie Costa, chercheuse et auteur en sciences de l'éducation, la punition n'est pas une solution. Au delà de la violence que représente le fait d'infliger à un enfant une peine volontairement désagréable afin qu'il ne réitère pas le manquement commis, elle considère que les

punitions sont inefficaces. Le stress causé par la punition empêche l'enfant de raisonner et donc de prendre le recul nécessaire sur son manquement afin de comprendre pourquoi ce n'est pas acceptable. Aussi, la punition entraîne souvent selon elle « une répétition de la transgression, mais aussi de la frustration, voir de la rancœur, de la rébellion et une baisse d'estime de soi » (M. Costa, 2020). Marshall B. Rosenberg partage ce point de vue et ajoute à propos de la punition que selon lui, la punition est doublement contre-productive car la violence appelle la violence.

Enfin, le pédagogue Eric Debarbieux affirme que les punitions sont inégales et donc injustes. Il relève par exemple le fait que « 40% des filles ne sont jamais punies contre 24% des garçons » (Debarbieux, 2018). Il explique donc que ce déséquilibre peut développer chez les élèves un sentiment d'injustice qui peut participer à la construction de la violence chez certains élèves. Enfin, il ajoute que « le trop plein de punitions nuit à l'ordre dans la classe et augmente le ressentiment » (Debarbieux, 2018).

En lisant tous ces témoignages, il me semble nécessaire de développer une réflexion sur l'usage de la punition, afin de la limiter au maximum, voir de la supprimer dans les classes.

Enfin, le CNRTL définit la récompense comme un « avantage accordé à quelqu'un en considération de mérites particuliers, d'une bonne action, d'un service rendu » (CNRTL en ligne, 2020). Antonyme de la punition, la récompense fonctionne par l'exact inverse. Au lieu d'apporter une réponse négative à un comportement pour dissuader l'enfant, elle apporte une réponse positive pour tenter d'encourager un comportement. Elle fait partie intégrante du système punition/récompense que l'on peut observer dans la majorité des classes. Ces deux méthodes vont généralement de pair, et de nombreux spécialistes se sont accordés sur le fait que la récompense, de par son fonctionnement identique à celui de la punition, peut également être violente. En effet, si la récompense n'engendre pas les conséquences traumatisantes et humiliantes que peut avoir la punition, elle peut représenter une forme de violence. Selon le psychologue spécialiste en sciences de l'éducation Thomas Gordon, l'usage de la récompense en éducation induit une relation enfant/adulte inégale, dans laquelle l'adulte a une posture supérieure par la force, les moyens financiers ou encore la maîtrise de l'environnement. Cette posture lui permet donc de décider si l'enfant mérite ou non une récompense, et devient ainsi la personne capable de satisfaire ou non ses besoins. L'enfant peut donc entrer dans une situation de dépendance vis à vis de la récompense et donc de l'adulte, et de peur de ne pas ou plus obtenir de récompense. De ce fait, tout comme la punition, l'usage de la récompense en éducation induit une supériorité de l'adulte et la possibilité de la manipulation de l'enfant par celui-ci. Encore une fois, il s'agit de se demander pour quelle raison

nous souhaitons que l'enfant agisse bien : soit par la crainte de ne pas recevoir de récompense, soit par sa motivation personnelle à bien agir. Cette dernière pensée exprimée par Marshall B. Rosenberg est notamment partagée par de grandes figures de l'éducation telles que Maria Montessori, Célestin Freinet ou encore Isabelle Filliozat.

C. Les conséquences

Tout d'abord, en France, l'école publique voit chaque année plusieurs milliers d'élèves quitter le système pour rejoindre des écoles privées dites « hors contrat ». Contrairement aux idées reçues, le journal Le Monde (2018) explique que la grande majorité de ces écoles alternatives hors contrat ne se différencient plus par leurs enseignements religieux mais bien par des pédagogies différentes de celles communément appliquées à l'école publique, telle que les pédagogies Freinet, démocratique, éco-citoyenne ou encore évidemment Montessori (plus de 300 groupes scolaires se revendiquaient Montessori à la rentrée 2019).

D'après la Fondation pour l'école, le nombre de nouveaux groupes scolaires indépendants ouverts chaque année a été multiplié par 4 cette dernière décennie. Plus d'une centaine d'entre-eux voient le jour chaque rentrée, et plus ces écoles se développent, plus la proportion de ces établissements axés sur des pédagogies alternatives et dites bienveillantes augmente.

Chacune à leur manière et selon leurs convictions et la formation de leur personnel, ces écoles alternatives proposent différentes pédagogies, la plupart basées sur la bienveillance, l'écoute du rythme de l'enfant, l'apprentissage de soi et de la vie en communauté sans entrer dans un système de répression, de menaces, de punitions ou de toutes ces autres formes de violences éducatives ordinaires que nous avons pu relever précédemment.

La question qui se pose alors est de savoir pourquoi ces nouvelles écoles relativement élitistes car jusqu'ici essentiellement réservées à des familles aisées attirent autant de parents au détriment du service public gratuit.

De nombreuses interviews de parents ayant choisi de placer leurs enfants dans des écoles dites alternatives révèlent qu'ils le font en partie pour les apprentissages et la réussite démontrés des élèves, mais aussi car il considèrent que le système éducatif classique est trop violent. Les

témoignages de nombreux adultes révèlent une certaine amertume vis à vis de l'éducation qu'il ont pu recevoir à l'école dans leur jeunesse. Comment se justifie ce traumatisme qui les pousse à déboursier des milliers d'euros pour ne pas confronter leurs enfants aux mêmes violences éducatives ordinaires ? Les récentes recherches en neurosciences permettent notamment de répondre à cette interrogation.

Le terme « neurosciences » rassemble toutes les disciplines liées à l'étude du cerveau. Dans le cas des conséquences des violences éducatives, ce sont plus précisément les recherches sur les neurosciences affectives et sociales (NAS). Elles s'intéressent plus particulièrement aux émotions, aux sensations et aux capacités relationnelles des êtres humains.

Dans l'un de ses ouvrages les plus reconnus (2019), la pédiatre spécialiste en neurosciences Catherine Gueguen explique et interprète ces recherches. Elle explique notamment que contrairement aux « neuromythes » très répandus, les récentes recherches en neurosciences affectives et sociales démontrent que le cerveau de l'enfant est « beaucoup plus immature, malléable et vulnérable que tout ce qu'on imaginait jusqu'à maintenant ».

Tout d'abord, le cerveau des enfants est immature. Cela signifie que le jeune enfant est dirigé par son cerveau archaïque, qui est à l'origine des réactions spontanées, sans recul ni raisonnement. L'enfant vit les émotions de manière amplifiée par rapport aux adultes, et réagit donc de manière automatique. Par conséquent, il n'est donc pas forcément conscient de ses réactions que l'adulte peut considérer comme une « bêtise » ou un caprice (fuir, pleurer, crier...). Pour tout enseignant, il est donc important pour commencer de prendre conscience de cette immaturité afin de ne pas interpréter trop rapidement les agissements des élèves et ne pas réagir de manière inappropriée, ce qui pourrait amplifier la situation.

Ensuite, le cerveau de l'enfant est malléable et vulnérable. On parle de « plasticité du cerveau », qui signifie qu'il est modifiable par les expériences et l'environnement de l'enfant. Le bon développement de l'enfant nécessite des relations bienveillantes et empathiques. A l'inverse, des relations dévalorisantes ou humiliantes comme celles que nous avons évoquées précédemment peuvent nuire au bon développement de leur cerveau. En se basant sur les recherches en NAS, Catherine Gueguen explique que chaque relation, émotion ressentie va avoir un impact considérable sur le cerveau de l'enfant, et affecter les neurones, les molécules, les circuits et structures cérébrales. En l'occurrence, les violences éducatives que nous avons évoquées (cris, gros yeux, punition, humiliation...) engendrent un stress, de l'anxiété et/ou de la peur chez l'enfant. Or, le stress stimule l'amygdale produisant de l'adrénaline et du cortisol, hormone du stress qui, a dose

élevée chez l'enfant, peut endommager les neurones, les circuits, les structures cérébrales, et ainsi causer des troubles neurologiques, des difficultés de compréhension, de mémoire, de gestion des émotions, ou encore relationnelles.

Une autre étude de Anne-Laure van Harmelen montre l'impact de la maltraitance émotionnelle sur le cortex orbito-frontal, région du cerveau qui régit les prises de décision, l'empathie et la gestion des émotions. L'endommagement de cette zone du cortex peut entraîner diverses pathologies comportementales et psychiatriques telles que la dépression ou différentes formes d'addictions par exemple.

Il a aussi été démontré par une étude des universités hospitalières de Genève et de Montpellier que les VEO peuvent impacter la descendance des personnes les ayant subies car elles peuvent modifier l'expression de certains gènes sur 2 ou 3 générations.

D'autre part, selon l'association Stopveo, il a aussi été démontré qu'il existe des risques pour les enfants confrontés aux violences éducatives ordinaires de développer de forts troubles de l'estime de soi et de la confiance en soi, qui pourront ensuite impacter leur vie sociale, professionnelle et leur bien-être général.

En somme, que ce soit par l'altération de ses structures cérébrales, par les traumatismes qu'elles peuvent engendrer, ou encore par la dégradation de son estime, les VEO ont un impact considérable sur le développement des jeunes enfants qui les subissent. A plus long terme et de manière plus atténuée et progressive, elles présentent néanmoins les mêmes conséquences sur la santé mentale des enfants et futurs adultes que les maltraitances à proprement parler. De plus, les enfants imitant beaucoup leur entourage via les neurones miroirs, et les adultes ayant tendance à reproduire ce qu'ils ont vécu et la manière dont ils ont été élevés, les enfants confrontés aux VEO auront plus tendance à devenir des enfants, puis des adultes violents.

D. Les alternatives aux VEO

1. La communication bienveillante

Comme nous l'avons vu précédemment, Marshall B. Rosenberg (2017) expliquait comment la manière dont nous sommes formatés à nous adresser aux autres et particulièrement aux enfants nous poussait à être violents dans nos paroles, même inconsciemment. Pour palier à cette violence

dans la manière de parler des enseignants et éducateurs, il a développé une pédagogie basée sur le choix des mots et la bienveillance des paroles qu'il a nommée « Communication non violente » (CNV). Ainsi, il explique comment passer du langage « chacal » que l'on nous a appris à parler dès le plus jeune âge au langage « girafe », l'animal terrestre possédant le plus grand coeur. La communication non violente repose sur une forme de langage consciente et bienveillante, un langage emphatique : il s'agit, lorsque l'on s'adresse à l'autre, de choisir consciencieusement ses mots afin de lui dire en toute honnêteté ce que l'on ressent ou pense, sans jamais critiquer, rabaisser, humilier ou insulter. Cela n'est pas forcément simple mais parfaitement possible à deux conditions : toujours garder en tête ce qu'il y a de bon chez notre interlocuteur et la volonté de ne pas ternir cette beauté et par conséquent sa confiance en lui, et écarter systématiquement toute forme de jugement lorsque l'on s'adresse à quelqu'un. Il faut prendre l'habitude de formuler des observations et non des évaluations, et donc d'écarter des mots tels que « bon », « mauvais », « immature » ou encore « bêtise » par exemple. Ces mots traduisent par définition une forme de jugement, un avis personnel dépendant de nombreux facteurs. Aussi, pour faciliter cette communication sans jugement, la CNV recommande de ne pas commencer ses observations par le mot « tu », car il favorise le jugement et donne immédiatement une impression de reproche. Ainsi, il est préférable de transformer « Tu n'as pas trouvé la bonne réponse » par « Nous n'avons pas trouvé la même réponse ». Ces deux phrases ont le même sens mais n'affectent pas du tout l'élève de la même façon : au lieu de le rabaisser et réduire son travail au fait qu'il n'ait pas abouti à la réponse souhaitée (soit la réponse de l'adulte, plaçant ce dernier comme supérieur car seul détenteur de la bonne réponse), la seconde option permet d'établir un équilibre entre l'élève et l'enseignant, de dédramatiser l'erreur et ainsi ouvrir un dialogue pour faire avancer le raisonnement de l'enfant. Au fil du temps, cela permettra d'installer une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève, de l'aider à prendre confiance en lui, mais aussi d'éduquer un futur adulte bienveillant.

En ce qui concerne la formulation des limites et des interdits, il y a existé aussi un moyen de les rendre plus bienveillants. Isabelle Filliozat explique que nous avons toujours tendance à nous exprimer de manière négative, à ne formuler que des interdits. Or, nous avons pu constater précédemment que ces injonctions négatives étaient souvent violentes, frustrantes et inefficaces. Elle propose donc de tendre plutôt vers ce qu'elle appelle les « formulations positives » (Filliozat, 2015), qui consistent à remplacer les phrases négatives par des phrases positives, et ainsi transformer un interdit en une consigne moins frustrante et plus efficace. Par exemple, au lieu de dire « On ne crie pas dans les couloirs », il est possible de dire « On chuchote dans les couloirs ».

Ainsi, on évite de formuler une interdiction de plus, et on exprime clairement ce que l'enfant peut faire, ce qui permet de ne pas lui donner l'impression d'être soumis à une restriction de plus et ainsi limiter sa frustration, mais aussi de lui donner une solution ou une alternative pour répondre à son besoin : « Si tu as besoin de t'exprimer tu peux chuchoter, et si tu as besoin de crier tu pourras le faire dans la cour ».

Enfin, il paraît aussi essentiel avant de formuler un interdit de savoir s'il est réellement nécessaire. En effet, les enfants à l'école ont besoin d'un cadre pour se sentir en sécurité et pour respecter les règles de vie en communauté, mais ils ont aussi besoin d'assouvir leurs besoins afin que leur cerveau ne se laisse pas dominer par la frustration. Ainsi, si certains interdits sont absolument nécessaires (les interdits visant à assurer leur sécurité et celle des autres), certains peuvent être dictés uniquement par habitude ou pour répondre aux besoins des adultes. Élèves et adultes ont tous des besoins, et ces derniers sont souvent opposés. Cependant, les besoins des uns ne doivent pas prévaloir sur ceux des autres, il est donc nécessaire que l'adulte régule ces besoins. Ainsi, il paraît exagéré d'interdire aux élèves de crier dans la cour même si cela va à l'encontre des besoins de l'enseignant. En contrepartie, l'enseignant peut exiger le calme durant les temps de classe.

Pour limiter l'usage du « non » et les frustrations, il s'agira donc de déterminer si les interdits sont réellement justifiés avant de les prononcer, puis de les formuler de la manière la plus positive possible.

2. [Un système sans punition ni récompense](#)

Comme nous avons pu le constater précédemment, les punitions ont plutôt tendance à avoir un impact négatif sur le bien-être et le bon développement des enfants. Cependant, dans les classes comme dans tous les espaces de vie en communauté, les enfants et les enseignants sont régulièrement confrontés à des conflits ou des comportements inappropriés qui nuisent au bon déroulement des apprentissages. Là encore, pour gérer et limiter ces comportements sans violence et donc sans punition, il est possible de s'inspirer de nombreuses pédagogies alternatives.

Maria Montessori, Célestin Freinet, Marshall B. Rosenberg ou encore Thomas Gordon s'accordent sur des méthodes de résolution non violentes. Jane Nelsen (2018) rassemble en s'appuyant sur les travaux de différents chercheurs, les piliers fondamentaux partagés par toutes ces pédagogies. La discipline positive est décrite comme une « boîte à outils » permettant notamment aux enseignants

de gérer les problèmes de classe sans violence, dans un cadre ferme et bienveillant à la fois. On peut classer ces outils selon 3 étapes distinctes : la prévention, l'intervention et la réparation.

Pour commencer, pour assurer un bon climat de classe et limiter les problèmes liés au comportement des élèves, le plus gros du travail doit se faire dès le début puis tout au long de l'année. C'est la partie préventive. Selon Marshall B. Rosenberg, on ne peut rien imposer aux élèves, seulement les amener à comprendre et s'auto-contraindre aux règles. C'est également l'avis de Maria Montessori qui insistait déjà à son époque sur l'inutilité des punitions et sur le fait que la discipline scolaire reposait sur l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilisation.

C'est ce que développe Jane Nelsen avec la discipline positive, qui repose principalement sur le travail de la responsabilisation, de l'autonomie et des compétences sociales pour aller vers l'autodiscipline des élèves.

En effet, elle explique que ce ne sont pas les mauvais comportements en eux-mêmes qui sont inacceptables mais leurs conséquences. Alors, il est nécessaire de développer chez les élèves la notion de conséquence, mais aussi des compétences sociales leur permettant de se mettre à la place d'autrui. Il s'agit notamment de travailler sur l'activation des neurones miroirs, qui nous permettent de ressentir les émotions des autres. Lorsque les enfants arrivent à ressentir cela, ils comprennent bien plus facilement quelles sont les conséquences de leurs actes et pourquoi il est nécessaire de ne pas les réitérer. C'est finalement accompagner les élèves dans le développement de leur empathie.

En plus de cela, le travail quotidien visant à développer le sens des responsabilités des élèves et leur autonomie les amène à se responsabiliser et notamment à comprendre qu'ils sont responsables de leurs actes.

D'autres outils peuvent aussi limiter les problèmes de comportement en classe comme l'élaboration des règles et les échanges autour des conséquences et des raisons pour lesquelles elles sont nécessaires avec les élèves, l'initiation aux « messages clairs » qui permettent d'habituer les élèves à s'exprimer de manière non-violente ou encore l'adaptation de l'environnement conseillé par Freinet, qui permet parfois de limiter les mauvais comportements (par exemple, mettre hors de portée les affaires que les enfants ne doivent pas toucher permet d'éviter simplement un conflit).

Très nombreux et variés, ces outils de prévention permettent de limiter les problèmes de classe et de comportements, cependant, ils ne peuvent pas tout empêcher et il est normal que certains comportements ne soient pas évités.

Dans ce cas, face aux comportements inacceptables, l'enseignant doit intervenir car même dans une démarche bienveillante, il ne s'agit pas de tout laisser faire. Il faut faire comprendre à l'élève qu'il n'a pas agi dans le respect du règlement.

L'intervention doit se dérouler en plusieurs étapes.

Selon Rosenberg, Nelsen ou encore Isabelle Filliozat, les comportements des enfants ont une origine, ils reflètent et répondent à un besoin. L'enseignant doit donc commencer par observer et analyser le comportement de l'élève afin de comprendre sa motivation, le besoin auquel il répond afin de réagir de manière appropriée et choisir les mots adaptés.

Une fois cette analyse faite, un dialogue peut être engagé pour laisser à chacun la possibilité de s'exprimer : l'élève qui a commis l'acte peut expliquer ce qu'il a fait et pourquoi, et la ou les victimes (élève ou enseignant) peuvent exprimer leur ressenti. Le passage par un dialogue permet de calmer la situation et d'empêcher que chaque « parti » ne s'engage dans une dynamique d'affrontement, mais aussi de chercher ensemble une solution, sur le principe de la discipline coopérative.

Ensuite, pour continuer l'apprentissage des responsabilités et retrouver un climat de classe serein, il est nécessaire de donner à l'élève les moyens de réparer les conséquences de son comportement.

Pour finir, concernant les récompenses qui sont également à éviter, il suffira de les transformer en encouragements, qui eux ne risquent pas d'affecter ni de rendre dépendant l'élève. L'utilisation du pronom « je » et non « tu », permet aussi de gratifier l'élève sans formuler de récompenses à proprement parler. Ainsi, « Tu as bien respecté la consigne de ne pas courir dans le couloir » peut devenir « Je suis contente que tu aies respecté les consignes dans le couloir ». Les récompenses plus collectives peuvent aussi être un moyen de valoriser le travail de la classe sans directement toucher un élève en particulier.

E. Des limites ?

De manière générale, la majorité des pédopsychiatres et experts en éducation s'accordent à dire que le fait de tendre vers une éducation et une pédagogie plus bienveillante à la maison comme à l'école est plutôt positif. Cependant, il existe tout de même des avis contraires, des doutes, des reproches faits à ce type de pédagogies.

C'est notamment l'avis de Marquis (2018). Selon lui, l'éducation dite « positive » possède des travers dont peu de personnes parlent.

Il existe deux principaux points reprochés à l'éducation positive et bienveillante.

D'une part, Nicolas Marquis reproche à ces pédagogies de trop responsabiliser l'élève, de l'empêcher de vivre normalement son enfance. D'après lui, l'insouciance est l'un des grands avantages de l'enfance, qui devient absolument impossible dès l'âge adulte et pour le reste de sa vie, et les pédagogies positives priveraient les jeunes enfants de cet avantage.

D'autre part, lui mais aussi beaucoup de parents sceptiques parlent d'une inadaptation au monde « réel ». Nicolas Marquis (2017) affirme dans une interview pour D. Bancaud que l'éducation bienveillante « entretient auprès d'eux l'idée que l'on pourrait évacuer la violence dans les rapports humains ». Selon cette vision, l'humain est considéré comme naturellement violent et le fait d'accompagner de manière bienveillante les enfants dans leur construction en les amenant à s'exprimer et agir sans violence reviendrait à « modifier » leur nature. Ainsi, ils seraient inadaptés à la vie en société « normale » et seraient plus à même d'être victimes de violences ou de harcèlement car peu habitués à cette violence et à répliquer. Isabelle Filliozat a reconnu que ces enfants pouvaient être plus facilement victimes et déstabilisés face à des comportements violents car ils n'y sont pas habitués et ne réagissent pas selon un schéma violence/vengeance. Cependant, elle nuance tout de même les propos de Nicolas Marquis en précisant que l'éducation bienveillante est un travail qui se fait sur toute la durée du développement des jeunes, du nourrisson à l'adolescents, et qu'à long terme ce type d'éducation vise à développer l'assurance et la confiance en soi, et donc la capacité s'imposer vis-à-vis des autres.

D. Problématique et hypothèse

Après ces semaines de lectures et de recherches, et compte-tenu des différents éléments et points de vue récoltés, la question qui se pose est la suivante : La diminution de l'usage des violences éducatives ordinaires à l'école grâce aux pédagogies alternatives permet-elle de diminuer les problèmes de comportement, les conflits et la violence entre les élèves et ainsi améliorer le climat de classe ?

Il semblerait effectivement que la diminution de l'usage des violences éducatives ordinaires à l'école, en réduisant le stress et les atteintes à la personne, permette de donner d'autres modèles de réaction et de nouvelles habitudes aux élèves régulièrement exposés à la violence dans leur vie quotidienne, et ainsi améliorer leur bien-être à l'école, le climat de classe et donc de diminuer le nombre d'incidents, de violences, de problèmes de comportement et de conflits au sein de la classe.

II. Mise en place de la recherche

A. Méthodologie

Pour tenter de valider ou invalider cette hypothèse, l'enquête de terrain de l'année prochaine se fera dans l'idéal à trois niveaux différents, en utilisant trois méthodes différentes.

Avant toute chose, il s'agira de mettre en place en classe les différents outils vus précédemment, à savoir la communication bienveillante, la suppression des punitions et l'usage limité des récompenses dans le cadre scolaire.

L'objectif ici ne sera pas forcément de mettre en place une pédagogie bienveillante « extrême », ce qui pourrait placer l'enseignant en situation de difficulté, mais de cibler certaines méthodes et moyens pour limiter suffisamment les violences éducatives ordinaires afin de pouvoir observer des changements.

Tout d'abord, une observation participante sera menée par l'enseignant chargé de la classe tout au long de l'année. Cela permettra notamment de relever les réactions des élèves au sein de la classe, particulièrement pendant des moments de conflits, mais aussi d'observer le respect des consignes ou des « interdictions » formulées de manière positive. Le système de gestion du comportement permettra au fil de l'année de relever les changements à ce niveau si il y en a.

Aussi, cette observation participante se fera sur tous les temps d'échanges individuels ou en groupe entre l'enseignant et les élèves, dans le cadre de gestion de conflits, gestion du comportement ou simple discussion sur le regard des élèves vis-à-vis de l'école et du fonctionnement de la classe.

Cette pédagogie bienveillante étant mise en place à l'école par l'enseignant, il semble nécessaire d'observer les comportements des élèves et ainsi l'évolution de leur bien-être à l'école en priorité.

Ensuite, un entretien sera mis en place directement avec les élèves sous forme de focus groupe. Étant donné que le projet de ce mémoire porte principalement sur le ressenti, le bien-être et les émotions des élèves, il paraît nécessaire de s'entretenir avec eux. En effet, l'observation des comportements n'est pas suffisante pour évaluer le bien-être des élèves, particulièrement après la maternelle lorsque les enfants sont plus grands. La mise en place d'un focus groupe dirigé par l'enseignant permettrait de laisser les élèves s'exprimer librement sur ce qu'ils ressentent. L'entretien groupé semble plus pertinent que des entretiens individuels car il permet de mettre les

élèves plus en confiance et donc d'encourager les discussions, mais aussi de relever les avis de tous les élèves, ce qui serait trop chronophage de manière individuelle.

Afin de pouvoir relever des changements, il semble intéressant de mettre en place des focus groupe plusieurs fois dans l'année (à chaque fin de période par exemple).

(Méthode qui n'a pas pu être mise en place dans l'année, cf. la partie « difficultés rencontrées »).

Enfin, puisque les différents outils pédagogiques mis en place visent à améliorer le bien-être et la confiance en soi des élèves, les changements ne devraient pas s'opérer uniquement à l'école. C'est pourquoi il me semble pertinent de proposer en fin d'année un questionnaire aux parents afin de recueillir leurs retours et de relever de possibles changements dans le comportement et le bien-être des élèves en dehors de l'école (ex: diminution du stress, plus de motivation et d'implication dans les devoirs, moins de difficulté pour aller à l'école le matin...).

Ces différentes formes de d'enquêtes permettront donc de comparer les attitudes des élèves entre le début et la fin de l'année, et de relever les changements chez les élèves, positifs ou négatifs, à l'école ou en dehors. Ainsi, nous devrions pouvoir affirmer si oui ou non, la diminution des violences éducatives originaires à l'école participent à l'amélioration du bien-être des élèves et du climat de classe.

Après avoir rassemblé et lu tous ces différents ouvrages, articles, interviews, il me paraît nécessaire, aussi bien dans l'intérêt des élèves que des adultes, de s'informer sur les moyens à mettre en place pour limiter l'usage de ces violences éducatives ordinaires à l'école et s'engager dans une pédagogie plus bienveillante. Pour cela, il est possible de s'inspirer des différentes pédagogies alternatives développées et soutenues par de nombreux spécialistes des sciences de l'éducation. Il ne s'agira pas ici de se pencher sur un type de pédagogie précis et le suivre à la lettre, mais plutôt de recueillir des méthodes et conseils issus de chacune de ces pédagogies afin de limiter l'usage des VEO. Le contexte, le matériel, l'environnement n'étant pas le même dans les classes publiques que dans des écoles alternatives, il s'agira de construire une sorte de « patchwork » de principes et de solutions que chaque enseignant pourra s'approprier et mettre en place comme il le souhaite afin de s'adapter au mieux à sa vision de la pédagogie, à ses besoins et ceux de ses élèves.

B. Contexte

1. L'école

La majorité de cette recherche a été menée dans ma propre classe, que j'ai pris en charge deux jours par semaine dès septembre en tant que professeur des écoles stagiaire. Elle concerne donc 23 élèves de CM1/CM2 âgés de 9 à 11 ans.

Le regroupement scolaire de Vieilley (25870) dans lequel nous nous situons rassemble majoritairement des enfants issus de familles de classe sociale moyenne ou élevée, et l'équipe éducative n'a connaissance d'aucune famille qui ferait l'objet de signalement ou d'inquiétude vis à vis des méthodes éducatives appliquées hors de l'école.

Aucun profil de cette classe n'est donc a priori particulièrement différent des autres dans cette recherche.

Cependant, comme dans toute classe, les profils, les habitudes, les contextes familiaux et les moyens éducatifs adoptés à la maison varient d'un foyer à l'autre.

Aussi, l'autre classe de l'école a accueilli cette année un nouvel élève à profil particulier. Cet élève de 12 ans (CM2) dont la garde a été retirée, a été placé en famille d'accueil sur notre secteur. Suivi par la MDPH, il souffre de traumatismes liés à son enfance et a développé différents troubles du comportement, notamment une gestion extrêmement difficile de la frustration. Nous avons donc échangé régulièrement avec ma collègue afin de mettre à profit mes recherches pour répondre au mieux aux besoins particuliers de cet élève et pour gérer ses écarts de comportement sans VEO.

Enfin, ma classe est partagée avec une seconde enseignante qui prend en charge les élèves la deuxième partie de la semaine. Cette enseignante porte également une attention particulière à instaurer un climat de classe serein pour les élèves comme pour elle-même, à valoriser et donner confiance aux enfants, tout en conservant certaines habitudes telles que les punitions, mais de la manière la plus limitée possible.

2. [La situation sanitaire](#)

Il paraît également intéressant de préciser que tout ce travail de recherche s'est déroulé dans le cadre de la crise sanitaire de la Covid-19, et qu'à la rentrée de septembre, la plupart des élèves reprenaient le chemin de l'école après plusieurs mois passés chez eux. La majorité des élèves avait donc perdu l'habitude des contraintes scolaires mais aussi de la vie en communauté, ce qui a rendu la gestion de classe d'autant plus compliquée durant les premiers mois.

Aussi, nous avons pu ressentir en cours d'année, principalement sur les deux dernières périodes (entre les vacances d'hiver et celles d'été), une augmentation des comportements problématiques et davantage de difficultés dans la gestion de classe au quotidien liées au contexte de crise sanitaire.

En effet, les pédiatres de la Revue médicale Suisse (2021) s'accordent sur le fait que les enfants font partie des personnes les plus impactées par la crise. Bien qu'ils soient peu exposés à une infection grave par la Covid-19, il restent pour autant des victimes de la crise. Face au stress omniprésent, au confinement, à la fermeture de leurs écoles, à la perte de rythme et de motivation, à l'anxiété familiale, à la diminution de leurs relations sociales amicales et familiales, au peu de pratique sportive et d'activités extra-scolaires, les enfants ont présenté différents symptômes tels que la diminution de l'attention et de la concentration, l'irritabilité, l'augmentation de la fatigue et le manque de sommeil.

Un rapport de l'Assemblée nationale fait au nom de la commission d'enquête pour mesurer et prévenir les effets de la crise de la Covid-19 sur les enfants et la jeunesse (2020) confirme ces dernières affirmations. Les pédiatres et psychiatres s'accordent sur le fait que des changements de comportement se sont effectués sur les enfants depuis le début de la crise sanitaire. Selon les spécialistes, « ces changements peuvent être considérés, de l'avis général, comme une réaction face au caractère anxiogène de la crise sanitaire ».

Une étude réalisée par deux psychologues sur des enfants français a permis de mettre des chiffres sur ce mal-être qui touche les plus jeunes.

On peut notamment noter que :

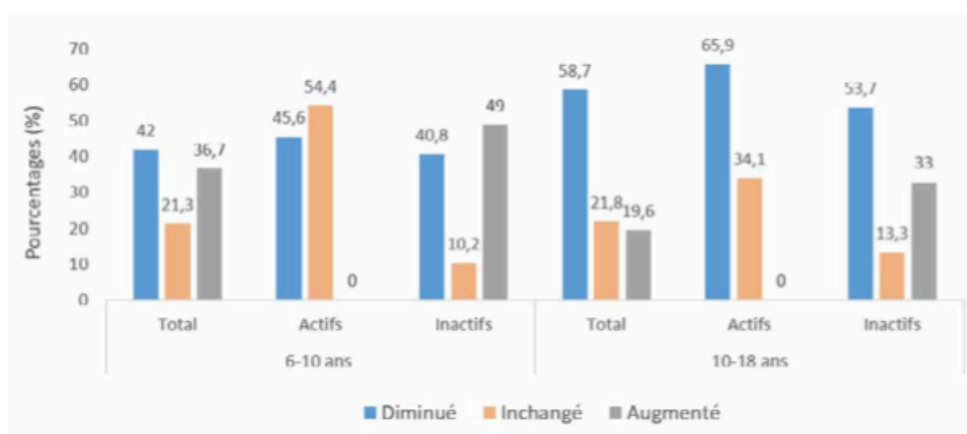
«

- 68% des parents déclarent observer une augmentation des comportements qui expriment de la colère et de l'irritabilité chez leurs enfants
- 53% rapportent des problèmes de sommeil chez leurs enfants
- 47% décrivent une augmentation de l'agressivité, ainsi que des difficultés de concentration
- 38% des enfants manifestent davantage d'émotions négatives [...] »

Aussi, ce rapport de l'Assemblée Nationale relève le fait que le temps d'usage des écrans et de consommation de contenus numériques a considérablement augmenté chez les enfants et adolescents. Que ce soit pour un usage scolaire dans le cadre de l'école à la maison ou pour des loisirs, beaucoup d'enfants ont été sur-exposés aux écrans ces derniers mois, affectant leur sommeil et leur capacité de concentration.

Ensuite, la fermeture temporaire des infrastructures sportives et des associations sportives et culturelles a privé les enfants d'activités extra-scolaires qui leur permettaient de développer des contacts sociaux extérieurs à la famille ou l'école, de s'épanouir dans une pratique qui leur plaisait et de se défouler. D'après l'ONAPS (2020), + de 50% des jeunes ont réduit leur pratique sportive depuis le premier confinement. Une majorité de ces enfants et adolescents seraient en-dessous des recommandations de l'OMS qui préconise une moyenne d'une heure de pratique sportive chez les enfants.

Au-delà des risques sanitaires liés à ces nouvelles habitudes sédentaires tels que le surpoids ou les risques cardio-vasculaires, cette baisse d'activité physique représente un réel danger pour l'équilibre et le bien-être mental des enfants, chez qui de nombreux collègues commencent à voir des changements de comportement.



Evolution du niveau d'activité physique pendant le premier confinement en fonction du niveau initial (actif ou inactif) chez les enfants et les adolescents (en pourcentages)

Enfin, depuis le début de la crise en France, les élèves font l'objet de nombreuses restrictions au sein de leurs écoles. En effet, le protocole sanitaire en vigueur empêche le brassage des classes séparant ainsi des groupes d'amis. Dans l'école de Venise (25870) où a été effectuée cette recherche, la cour est strictement séparée en deux et les élèves des deux classes n'ont pas eu l'occasion de passer une seule récréation ensemble depuis le début de l'année. Il en va de même dans les cantines où les enfants mangent par classe respective à plusieurs mètres les uns des autres. Les sorties, activités de groupes, partage de matériels, jeux de société sont très également très limités voir interdits.

En somme, les enfants et adolescents sont donc confrontés à des frustrations permanentes, dans la classe en dehors, qui au fil des mois semblent de plus en plus compliquées à gérer pour eux.

Ces différents paramètres devront donc être pris en compte dans la recherche et dans la manière de gérer le comportement d'élèves consciemment ou non en proie à des difficultés liées à la situation sanitaire qu'ils ne contrôlent pas.

C. La communication

1. La parole de l'enseignant

Tout d'abord, j'ai souhaité installer une communication ouverte et honnête avec les élèves. Dès la rentrée, j'ai exprimé mon désir de limiter toutes formes de violences dans nos échanges afin de construire un climat de classe agréable nécessaire au bien-être de chacun et au travail. Nous avons également pris le temps de discuter tous ensemble pour apprendre à nous connaître, j'ai beaucoup parlé de moi à mes élèves et pris le temps de répondre à beaucoup de leurs questions. En faisant cela, l'objectif était de m'inclure dans le groupe classe, de faire comprendre aux élèves que nous formions un seul groupe, en essayant de diminuer la barrière généralement présente entre les élèves et l'enseignant. Dans le même but, il m'arrive aussi de prendre la place de certains élèves, de réaliser certaines tâches avec ou en même temps qu'eux, ou de les charger de me relire, me corriger, modifier mes propos. Ils savent également qu'ils peuvent s'exprimer librement si quelque chose leur paraît injuste ou qu'ils ne sont pas d'accord avec moi, du moment que tout est dit et formulé de manière bienveillante. Tout cela permet de mettre les élèves et l'enseignant sur un pied d'égalité et de limiter fortement le rapport de force qui s'installe naturellement dès le début de l'année, et ainsi instaurer une communication forcément moins violente.

Ensuite, j'ai porté une attention particulière à ma manière de m'adresser aux élèves, à m'éloigner le plus possible du « langage chacal » (Rosenberg, 2017). Il s'agissait ici de prendre du recul sur ce que je me préparais à dire avant de m'exprimer lorsque je me trouvais dans une situation qui me perturbait. En effet, c'est dans ce genre de situations, lorsque l'on est déstabilisé, énervé, en somme que l'on ressent de fortes émotions négatives que nous avons tendance à adopter un langage chacal. Il s'agissait donc d'abord de repérer et identifier ces moments, puis de prendre

quelques secondes pour réfléchir à la façon dont je voulais formuler mes propos. Dans un premier temps, il faut donc analyser la situation pour essayer de comprendre pourquoi le ou les élèves agissent comme il le font, puis apporter une réponse adaptée sans porter de jugement, ce que l'on aurait fait si l'on s'était exprimé directement sous le coup de l'émotion. Aussi, en plus de limiter la violence des propos que l'on tient, cela permet d'éviter les erreurs de jugement. En effet, il m'est arrivé d'être énervée par un élève qui dessinait en pleine leçon de lecture, et, après avoir pris du recul et lui avoir donné l'occasion de résumer ce que l'on était en train de travailler, je me suis aperçue qu'il suivait assidûment ce qu'il se passait dans le cours. Il a alors pu m'expliquer qu'il suivait, mais que ce que l'on faisait lui paraissait simple car il connaissait déjà le texte, ce qui m'a permis d'adapter son travail pour le rendre plus stimulant et pertinent pour lui. Cela n'aurait pas été possible si j'avais directement réagi à mon émotion sans chercher à savoir pourquoi il agissait ainsi. De plus, une réaction violente aurait été absolument injustifiée et déplacée, et aurait pu marquer l'élève en question ou affecter son estime de lui.

Aussi, mon attention a été portée sur le ton de ma voix, en tentant de ne pas lever le ton dans la classe. Ce point me paraît le plus difficile à mettre en place, car, face à 23 élèves parlant à voix haute dans une classe très petite, crier apparaît vite comme la seule option possible. Or, le fait de crier transmet directement nos pensées biaisées par les fortes émotions ressenties, et charge immédiatement nos paroles de jugement. De plus, il paraît évidemment contreproductif de crier pour demander le silence des élèves.

Alors, il s'agit là encore de retenir nos paroles et de prendre du recul pour ne pas hausser la voix. La plupart du temps, j'ai pris pour habitude de rester immobile et silencieuse dans un endroit précis de la classe. Les élèves ont rapidement assimilé cette posture comme une position d'attente, et cela fonctionne la plupart du temps.

En ce qui concerne les injonctions et les interdictions, j'applique généralement les recommandations d'Isabelle Filliozat dans son ouvrage *Au coeur des émotions de l'enfant*. Lorsqu'un élève a une requête, je me demande systématiquement si elle est justifiée ou non et si l'impact qu'elle aurait sur la classe justifie ou non un refus de ma part. Si c'est le cas, je m'assure que l'élève comprenne pourquoi je ne peux pas accéder à sa demande et lui propose si possible une alternative. J'essaie également lorsque c'est possible d'utiliser la formulation positive, c'est à dire d'exprimer une interdiction par une phrase positive.

Pour les injonctions, je limite aussi au maximum l'usage de l'impératif, et utilise plutôt le « je » pour formuler mes demandes sous forme de souhait, ou bien sous forme de requête. Par exemple, je

ne dis jamais « Taisez-vous », mais « J'aimerais que ceux qui parlent soient plus silencieux », toujours en ne visant que les personnes qui parlent et non pas toute la classe comme un groupe et en expliquant pourquoi je demande cela (pour que je puisse vous expliquer quelque chose, parce que certains élèves n'arrivent pas à se concentrer...). Il s'agit là de montrer que ma demande est justifiée, et que je leur demande dans l'intérêt du groupe et non pas simplement car je suis l'enseignant et que je peux leur demander ce qu'il me plaît.

Aussi, j'ai pu remarquer au fur et à mesure de l'année que même s'ils sont justifiés et bien formulés, il n'en reste pas moins que les interdits provoquent une frustration chez les élèves et peuvent affecter leur bien-être et leur comportement. Alors, le moyen que j'ai trouvé pour limiter cet effet négatif a été aussi souvent que cela était possible d'offrir une solution, une alternative à l'envie / au besoin de l'élève permettant de limiter sa frustration sans impacter sur la classe et le travail. Cela a notamment été possible pour les élèves agités qui ressentent sans cesse le besoin de bouger, d'utiliser leurs mains ou d'être en mouvement. Ils ont généralement pour habitude de manipuler leur matériel, faire cliqueter leurs stylos ou d'autres gestes incontrôlables et bruyants qui additionnés les uns aux autres perturbent le bon fonctionnement de la classe. Nous avons donc décidé d'autoriser les élèves à amener de la maison un objet à manipuler, qui devait pouvoir tenir dans la main pour ne pas prendre trop de place et ne pas faire de bruit. Les élèves en question ont maintenant toujours avec eux un objet (une balle anti stress pour la plupart) qui leur permet de répondre à leur besoin de manipulation et d'occupation des mains sans gêner le cours.

Concernant l'élève à besoins particuliers, nous avons également appliquée cette méthode pour l'empêcher de détruire le matériel de classe sans augmenter sa frustration déjà quasi-permanente qui le pousse à mettre à la bouche et mâcher tous les objets qu'il a en mains. Là aussi, en accord avec ses éducateurs, nous lui avons permis d'apporter des bâtons à mâcher pour répondre à ses besoins sans laisser passer la destruction du matériel de classe prohibée par le règlement établi avec eux en début d'année.

Enfin, j'ai cherché à éliminer certains termes lorsque je m'adresse aux élèves, notamment les mots que l'on a vus précédemment tels que « bêtise » ou « faute ».

J'ai pu constater au fil de cette première période d'observation qu'une part importante des élèves avaient une estime d'eux-mêmes relativement faible, essentiellement les élèves dits « perturbateurs » ou les élèves qui ne font pas parties des « meilleurs », même parfois de très bons élèves. Il m'est arrivé plusieurs fois d'entendre des remarques telles que « j'aimerais bien être maître mais je ne suis pas assez intelligent ». En questionnant ces élèves sur ce qui leur faisait dire

de telles choses (fausses) à propos d'eux-mêmes, je me suis rendue compte que cette image venait parfois des résultats scolaires, mais plus souvent des remarques que portaient les parents sur le travail et les résultats de leur enfant. Cependant, les élèves ont confirmé que leurs parents étaient généralement bienveillants et n'avaient jamais prononcé les mots « pas intelligent » ou « bête ». Cette faible estime et cette image que les enfants ont d'eux-mêmes montre bien l'interprétation, voir la sur-interprétation qu'ils font, principalement lorsque cela vient de personnes proches et encore plus d'adultes, qui à leurs yeux, détiennent une sorte d'unique vérité. Il m'a alors paru essentiel de peser les mots que j'emploie lorsque je m'adresse à un enfant à propos de la qualité de son travail, de son comportement, ou même de sa personne en règle générale. J'ai donc favorisé des méthodes pédagogiques et d'apprentissages axées sur le calcul des réussites plutôt que sur les erreurs commises, et limité au maximum, voir supprimé les termes qui pourraient accentuer cette perte d'estime. L'usage du mot « erreur » à la place de « faute » est par exemple devenu une habitude, car le terme « erreur » ne porte pas la même connotation péjorative que le terme « faute », qui induit plus une idée définitive, irréparable.

2. [La parole de l'élève](#)

Du point de vue des élèves, au-delà de l'exemple de la communication bienveillante, il y a eu à gérer leur façon de communiquer, et notamment l'usage du registre familier voir grossier. Là encore, la vie quotidienne de classe et l'usage très fréquent via habituel chez certains élèves des gros-mots m'ont poussée à chercher comment interpréter cet usage de la langue et comment la maîtriser de manière efficace sans avoir à passer par la punition vide de sens.

Comme toujours, la première étape a été de chercher à savoir pourquoi certains élèves utilisent ce type de langage en classe en sachant pertinemment que les gros mots font partie des limites fixées par le contrat / règlement de classe.

P. Perrenoud (1988) explique que l'usage de la langue est régi par des normes langagières plus ou moins précises ou officielles que d'autres. Dans son discours sur le relativisme de la norme, Perrenoud explique que la norme est par définition établie un moment par une (des) personne(s) ou une institution, et qu'elle n'a rien de naturel. Il est donc normal selon lui que chacun les connaisse ou non, les considère ou non, se les approprie, les adopte ou les transgresse d'une manière qui lui est propre. Il soulève également le fait qu'une norme langagière n'est pas fixe, qu'elle peut évoluer,

qu'elle dépend aussi du contexte et des protagonistes des échanges, des régions du monde ou encore des classes sociales.

Ainsi, si la norme au sein du foyer d'un élève diffère de la norme sociale habituelle et intègre l'usage des grossièretés, il paraît normal que l'élève s'exprime de cette manière à l'école, par habitude mais aussi par méconnaissance de la norme langagière. Lorsque l'on est confronté à ce genre de situation en classe, il est donc nécessaire de travailler avec les élèves sur ces normes et sur les attentes d'école et de la société vis-à-vis de leur langage. C'est le travail que nous avons mené dans la classe, en parallèle d'une séquence sur les registres de langue afin de manipuler les différents niveaux de langue et se les approprier pour ensuite être capable de choisir le registre adapté.

Ensuite, nous avons cherché à savoir ce que nous voulions dire à travers les gros-mots, et quelle signification les élèves leur donnaient. En effet, l'insulte est-elle nécessairement une violence verbale ? Si l'on demande à un élève pourquoi il insulte son camarade, il n'est pas rare qu'il réponde « Parce que c'est mon pote ». Le gros-mot, l'insulte est alors parfois quasiment une marque d'affection. Toutefois, il arrive tout de même souvent que les grossièretés soient réellement des marques d'émotions négatives.

Dans les deux cas, il m'a paru nécessaire de rappeler la norme et le fait que la société attend un certain usage de la langue à l'école qui ne permet pas les gros-mots, puis de chercher une alternative à ce type de langage de langage. Lorsqu'un élève prononçait un gros-mots, il servait très souvent de support en vocabulaire : « Que ressens-tu ? » « Qu'as-tu voulu dire par là ? » « Comment pourrais-tu le formuler autrement de manière à respecter la norme scolaire ? ». Nous avons par exemple relever que le mot « putain » pouvait signifier pour les élèves « C'est trop difficile », « Je suis déçu d'avoir perdu », « J'en ai marre ». « Mince ». Ainsi, nous avons pu créer une liste d'alternatives à ce terme grossier permettant aux élèves de s'exprimer sans franchir les limites du règlement.

Enfin, pour ne pas pénaliser un élève qui a du mal à intégrer la norme langagière de l'école pour une raison quelconque, tous les élèves (et l'enseignant) ont droit à une « deuxième chance », c'est à dire à la possibilité de reformuler leurs propos.

D. La gestion du comportement

Parce que discipline positive ne veut pas dire laxisme, il était nécessaire d'établir des règles de vie de classe. Cependant, là encore elles ne doivent pas apparaître comme un outils de pression dont les différents points sont établis par l'enseignant du simple fait de son statut. Pour être appliquées et respectées, ces différentes règles doivent être comprises et faire sens pour les élèves.

Elles doivent entrer dans le cadre d'un accord, un contrat entre l'enseignant et les élèves. Il me paraissait également important de montrer que les élèves n'étaient pas les seuls à avoir des devoirs, et surtout qu'ils n'avaient pas uniquement des devoirs mais aussi beaucoup de droits. Ainsi, un tableau récapitulant les droits et devoirs des élèves ainsi que ceux de l'enseignant a été élaboré dès le premier jour de classe. De la même façon, il est amené à être remis en question et modifié au fil de l'année.

Aussi, pour limiter le nombre d'interdictions et par conséquent la frustration des élèves face à de nombreux interdits, j'ai décidé dès le début d'année de limiter au strict minimum la liste de ces interdictions, refusant même de prendre en compte certains interdits proposés par les élèves lors de l'élaboration des règles. En effet, j'ai expliqué aux élèves que je souhaitais baser notre relation sur la confiance, et que je les pensais capables de juger par eux-mêmes si un acte était ou non approprié à un moment précis. Par exemple, contrairement à la classe dans laquelle ils se trouvaient l'année précédente, je ne voyais pas d'intérêt à interdire les déplacements libres (sans accord de l'enseignant) dans la classe. En effet, cela aurait contraint les élèves à demander à l'enseignant l'autorisation pour se lever, et chargé ce dernier de décider si le besoin d'un élève est justifié ou non, en risquant encore une fois de répondre selon son humeur, son émotion et donc possiblement mal réagir. Il en va de même pour la gestion de la parole en classe. Tout comme l'interdiction de se lever, celle de parler en classe me paraît très extrême et impossible à faire respecter, c'est pourquoi j'ai décidé de laisser les élèves juger par eux-mêmes si le moment et le volume sonore est adapté. Cela leur permet également de comprendre par eux-mêmes pourquoi il est important à certains moments d'être calmes et silencieux (pour se concentrer, pour entendre ce qui est dit, d'autant plus avec le port du masque...). Si le volume devient trop important, un code gestuel a été établi pour exprimer son envie de retrouver plus de calme dans la classe. Il peut être effectué à tout moment par l'enseignant ou par un élève. Encore une fois, cela permet de limiter les frustrations, mais aussi le rapport de force entre l'enseignant qui décide quand l'élève doit se lever ou parler, et l'élève qui obéit.

Ensuite, pour gérer le respect et surtout le non-respect des règles établies, nous avons décidé de mettre en place une gestion des comportements sur l'exemple d'un permis à point identique à celui du permis de conduire. Les élèves démarrent la semaine avec 12 points, puis peuvent en perdre un nombre variable (entre 1 et 4) selon la gravité de l'entrave au règlement. Ce système permet de dédramatiser l'erreur en insistant sur le nombre de point restants et le fait d'avoir plusieurs chances dans la semaine. De plus, cela montre qu'une erreur n'est pas irréversible car il est possible de récupérer un point en compensant avec un comportement adéquat ou une attitude relativement améliorée. Ce permis à points permet essentiellement aux élèves de se repérer, se rendre compte des points sur lesquels ils doivent travailler et d'auto-gérer leur comportement pour le bien de toute la classe.

Cependant, certains élèves qui n'ont jamais perdu de point ont exprimé le fait qu'ils trouvaient injuste que certains puissent gagner des points car ils en avaient perdus et d'autres non. Nous nous sommes donc mises à la place de ces élèves et avons compris leur frustration. Comme donner des points supplémentaires sur le permis nous paraissait dénué de sens, nous avons décidé de mettre en place des récompenses collectives. À chaque semaine sans aucun point perdu, la classe entière reçoit un joker. Ceux-ci peuvent ensuite être utilisés pour réaliser un souhait commun à la classe. Ainsi, les élèves ont tous un rôle à jouer et chacun oeuvre encore une fois pour le bien-être de la classe entière, sans attendre une récompense personnelle de l'adulte qui pourrait devenir contre-productive.

Lorsqu'un problème est trop important pour être géré par le permis à points, des débats et conseils de classe sont mis en place dans la semaine. Ils permettent alors de passer par la communication entre l'enseignant et les élèves ou directement entre les élèves pour que chacun puisse exprimer son point de vue et trouver une solution adaptée de manière collective. Ces conseils permettent de donner la parole et la possibilité de s'expliquer à tous les élèves sans exception, de développer la coopération dans le groupe classe et de prendre l'habitude de régler les conflits parfois violents par la communication transparente et bienveillante exigée lors des conseils de classe. Encore une fois, cela permet aussi de limiter l'image du statut d'enseignant « tout puissant » qui peut décider sans contestation possible par les élèves qui est en tord et qui ne l'est pas, de le placer comme un membre du groupe classe et de responsabiliser les élèves face à des conflits au sein de leur groupe.

Ensuite, il a également été question de substituer à la punition la réparation de son erreur. Il s'agissait là de faire comprendre à l'élève en quoi son comportement n'était pas tolérable dans la classe, afin de l'amener à réfléchir sur les conséquences de ses actes, à en mesurer l'importance et ainsi l'amener à ne pas recommencer par conscience des conséquences de son acte et non par peur de la punition. Cela a par exemple été le cas pour des élèves qui s'amusaient régulièrement à lancer des objets et stylos, salissant ainsi toute la classe et tachant le sol. J'ai alors pris plusieurs temps de récréation avec eux pour nettoyer la classe, puis leur ai expliqué que la personne qui était chargée de nettoyer le soir devait non seulement nettoyer tout ce que nous venions de faire, mais aussi le reste de l'école. Je leur ai donc demandé de trouver un moyen de réparer leur erreur, et ils ont choisi de rédiger une lettre d'excuse et de remerciement à l'employé de mairie chargé de faire le ménage. Il est aussi arrivé qu'un élève offre de son temps de récréation pour réaliser certaines tâches pour la classe afin de compenser le temps qu'il avait fait perdre à tout le monde en refusant de se mettre au travail.

Enfin, les violences physiques étaient très rares mais il est arrivé qu'une bagarre éclate entre deux élèves dans la cour de récréation.

Dans un premier temps, après avoir séparé les élèves, j'ai fait le choix de ne pas traiter immédiatement le problème avec eux. En effet, la violence physique résulte d'une émotion négative incontrôlable (en l'occurrence la colère). Hors, les neuro-scientifiques ont démontré qu'il existait deux types d'émotions : les émotions positives et les émotions négatives, et que les émotions négatives telles que la colère entraînent une sécrétion anormalement abondante de cortisol, qui, à trop haute dose dans le sang affecte les capacités réflexives du cerveau.

Sachant cela, il paraît donc essentiel de distancier la confrontation enseignant/élève ou élève/élève de ce pic émotionnel.

Ensuite, dans ce cas, j'ai adopté une posture de « médiateur ». L'objectif a été d'amener les deux enfants à entamer une discussion afin de régler leur différend autrement que par l'affrontement physique. Nous avons cherché ensemble à remonter jusqu'à l'origine du problème qui a mené à la bagarre pour tenter de régler non pas la bagarre qui n'était finalement que la manifestation d'une colère issue d'un différend antérieur. Nous avons alors pu discuter d'un désaccord qui remontait à plus de deux ans auparavant, et les élèves se sont rendus compte que rien n'était irréversible et qu'il était possible d'éviter certaines situations de violences par la communication. Nous en avons également profité pour rediscuter des règles de classe mais aussi plus largement des lois relatives à la violence, et des dangers qu'ils avaient encourus. Une fois les tensions apaisées, je leur ai proposé

de les laisser discuter seuls afin de trouver une solution pour réparer mutuellement leurs erreurs. Là encore, ils ont choisi de rédiger une lettre d'explications et d'excuses à l'autre. Même si ces deux élèves n'ont pas choisi de rétablir une relation amicale (ce qui n'était pas l'objectif de la démarche), aucun incident ou querelle ne s'est reproduit depuis.

QUID de l'adolescence ?

Travaillant avec des élèves de CM1/CM2 âgés entre 9 et 12 ans, l'entrée dans l'adolescence (l'OMS considère l'adolescence comme la transition entre l'enfance et l'âge adulte située entre 10 et 19 ans) pour certains est un point à prendre compte, et qui parfois s'impose à directement à l'enseignant et à la classe.

En effet, plusieurs élèves ont montré des changements de comportement au fil des mois, un élève de CM2 plus particulièrement. Petit à petit cet élève a exprimé des refus de travailler, de s'investir en classe, a adopté des comportements violents envers lui-même et les autres élèves, et a commencer à répondre à ses enseignantes et à l'équipe éducative, aux adultes de manière générale. Les transgressions aux règles établies en début d'année étaient faites en connaissance de ce règlement, et surtout toujours de manière à être remarquées par les adultes. Pour exemple, lorsqu'il lui était rappelé que jouer et lancer des morceaux de bois sur d'autres élèves sortait du cadre des règles établies car cela représentait un danger, il levait les yeux au ciel pour montrer son désaccord, posait le bâton et recommençait à lancer des cailloux. L'élève en question cherchait clairement à tester les limites de l'enseignante et des règles établies.

Après avoir pris un temps de discussion avec cet élève pour m'assurer qu'il n'y avait pas de problème particulier à l'école ou au sein de sa famille, j'ai décidé de me renseigner sur ce qu'était réellement l'adolescence et comment elle se traduisait.

Les pédiatres M. Caflisch et B. Chappuis-Bretton (2003) expliquent que l'adolescence est une période plus ou moins difficile selon les personnes mais toujours déstabilisante de réorganisation du corps et du psychisme liée notamment à des variations hormonales. Ces changements vont confronter les adultes à de nombreux paradoxes : « une confrontation à soi-même et aux autres, une phase de grande curiosité, une soif de découverte et un certain attrait envers le défendu, la transgression d'interdits sociaux et finalement cette ambiguïté entre une grande vitalité et un attrait pour la mort ». L'enfant a alors le besoin de se redéfinir en tant de personne, de se dissocier de ses parents et de tout adulte qui détient une forme d'autorité sur lui, et cela passe alors par le rejet de l'autorité.

Toutefois, un jeune adolescent n'a pas encore la maturité nécessaire pour être libéré de toute forme d'autorité à l'école et il reste encore indispensable de l'encadrer afin qu'il prenne conscience de la nécessité des limites, mais aussi pour lui assurer un cadre rassurant et sécuritaire tout en laissant certaines libertés lui permettant d'assouvir son besoin de découverte et d'apprentissage.

Les pédiatres ajoutent que le respect de l'adolescent dépend de plusieurs facteurs, notamment le droit à l'information et à la vérité (il ne souhaite plus être infantilisé), et l'autonomie de décision.

Dans ce cas, j'ai donc décidé d'appliquer évidemment tous les moyens présentés plus haut comme au reste de la classe tout en adaptant mes gestes professionnels éducatifs à ses besoins de jeune adolescent. Il a notamment été question d'être très transparente avec lui et d'avoir ce qu'il a appelé « une discussion d'adultes », en lui expliquant ce qui me posait problème dans son comportement et pourquoi et en lui faisant part de mes recherches. Je lui ai affirmé l'avoir entendu et compris, et mon envie de trouver avec lui des solutions adaptées. Il s'agissait ici de déterminer les limites qui pouvaient être testées et celles qui ne devaient absolument pas être dépassées afin d'assurer le bien-être de la classe tout en lui laissant une sorte de « marge de manoeuvre ». Nous avons principalement conclu que la violence ne devait pas se reproduire à l'école, mais qu'il pourrait être chargé de responsabilités plus importantes au sein de la classe, et nous avons aussi chercher de nouveaux moyens d'assouvir sa soif de nouveautés à travers des activités sportives, des livres ou des ressources numériques à sa disposition.

En somme, il me semble que dans le cadre d'une pédagogie non violente, il est nécessaire de considérer un adolescent comme un élève à besoins particuliers.

Le cas de cet élève m'a fait prendre conscience de la chose la plus importante selon moi pour tout enseignant souhaitant limiter les VEO dans sa gestion de classe : chercher à traiter la cause du comportement d'un élève avant les « symptômes ». Autrement dit, aider l'élève à identifier et travailler sur ce qui le pousse à agir de manière inappropriée est bien plus efficace que traiter uniquement le problème de comportement en lui même. C'est donc ce que j'ai ensuite mis en place dans chaque situation problème au cours de l'année.

En discutant avec les enfants, nous pouvons rapidement nous rendre compte que dans beaucoup de cas, les problèmes de comportements viennent de frustrations, mécontentements ou colères facilement identifiables et apaisables.

Pour exemple, une élève avait pour habitude de perturber la classe de manière régulière sur chaque temps de dictée. En prenant le temps de parler avec elle, j'ai compris que cet exercice était une source de stress pour elle au vu de la pression qu'elle subissait par ses parents inquiets de ses

résultats avant le passage au collège. J'ai donc organisé une rencontre avec les parents de l'élève en question afin de les rassurer sur le niveau de leur enfant et de leur proposer des solutions pour l'aider dans ses apprentissages de manière ludique à la maison. Le fait d'avoir enlevé ce stress aux parents s'est immédiatement fait ressentir sur le propre stress de l'élève et ainsi sur son comportement et ses résultats.

D'autres petites choses ont permis d'apaiser les élèves en répondant à des besoins très simples comme changer un élève de place, réorganiser légèrement le plan de classe...

En somme, lorsque cela est possible, la meilleure façon de limiter au maximum l'usage des violences éducatives ordinaires à l'école est de prévenir les frustrations et toutes autres causes possibles de mal-être chez les élèves, et ainsi limiter les problèmes de comportement.

Ainsi, dans ce but, nous avons aussi décidé en cours d'année de mettre en place un « coin des émotions ». Ce coin est un espace en fond de classe à l'abri des regards, accessible à tous les élèves permettant de s'isoler quelques minutes, de souffler, de se calmer ou même de frapper dans un coussin. L'objectif est de permettre aux élèves d'évacuer un trop plein d'émotions négatives accumulées et ainsi revenir en classe plus apaisé et capable de réfléchir. La majorité des élèves ont testé ce coin au moment de sa mise en place (essentiellement par attrait de la nouveauté), puis n'ont plus jamais exprimé le besoin d'y retourner. En revanche, 3 élèves pour qui la gestion des émotions est plus compliquée et se fait ressentir sur le comportement ont continué d'y aller régulièrement et y ont trouvé un vrai réconfort, échappatoire leur permettant ainsi de mieux contrôler leur comportement en classe par la suite.

III. Les résultats

A. Ce qui était attendu

En mettant tous ces moyens pédagogiques en place, l'objectif était dans un premier temps d'installer petit à petit un climat de confiance avec ces 23 élèves que je ne connaissais pas afin que chacun puisse se sentir bien, intégré au sein de la classe et se sente libre de s'exprimer et exprimer ses émotions tout en conservant un climat de classe propice au travail et en étant efficace sur les apprentissages exigés par les programmes.

Il s'agissait également d'observer des évolutions chez les élèves au niveau social en les amenant à se responsabiliser et à gérer leurs interactions sans violence, à prendre l'habitude de communiquer pour gérer les problèmes afin de trouver des solutions adaptées sur le principe de la discipline coopérative. L'objectif était donc de voir diminuer les affrontements et conflits au sein de la classe, et de les traiter et trouver une solution de plus en plus rapidement et calmement.

Enfin, j'attendais aussi de me sentir bien et apaisée dans mon rôle d'enseignant et particulièrement dans la gestion de classe et dans les situations de conflit ou d'opposition entre les élèves ou entre l'enseignant et un ou des élèves.

B. Les difficultés rencontrées

La première difficulté à laquelle j'ai été confrontée dans les premiers mois de la mise en place de cette pédagogie non-violente a été l'omniprésence et la banalisation de la violence chez une partie des élèves. En effet, certains élèves ont rapidement été perturbés par l'absence de menaces, de punitions, en somme de violence au sein de la classe. Ils ont rapidement pensé que cette pédagogie leur permettait de faire tout ce qu'ils voulaient « sans rien risquer ». Après plusieurs discussions avec chacun de ces élèves et un débat en classe entière, il s'est avéré que ces élèves étaient visiblement marqués par les différentes formes de violence ordinaire qu'ils avaient pu rencontrer chez eux ou dans des classes antérieures, par la violence omniprésente dans notre vie quotidienne (informations télévisées par exemple), mais surtout par les jeux vidéos violents déconseillés voir interdits pour des enfants de leur âge. Il en ressort que ces élèves en question ont plus rapidement tendance à user de toutes sortes de violences au sein de la classe comme les insultes ou même la violence physique. Or, cette violence déjà intolérable dans la classe a en prime tendance à générer d'importants conflits impliquant vite une grande majorité des élèves, ce qui rend ensuite les débats et conseils non violents plus difficiles à mettre en oeuvre et moins efficaces. De plus, il est compliqué de trouver des solutions adaptées pour pallier à une punition et apporter une réparation au delà des simples excuses, souvent vides de sens puisque les élèves ne comprennent pas réellement ou est le problème et en quoi leur violence est plus réelle, a plus de conséquences et est donc plus grave que la violence virtuelle de leurs jeux vidéos.

Dans un second temps, il est aussi arrivé que de mon côté, certains points soient difficiles à gérer. En effet, élève comme enseignant, chacun arrive en classe avec son humeur et sa propre vie qui ne se résume pas uniquement à l'école. Ainsi, nous sommes tous influencés par des éléments externes à la classe (fatigue accumulée en fin de période, préoccupations personnelles, maladie...) et cela influence notre capacité à gérer nos émotions. De plus, si certains aspects de la pédagogie que j'ai décidé de mener me semblent naturels, d'autres comme le recul sur les paroles d'un élève, sur ses propres émotions pour en faire abstraction afin de répondre de la manière la plus appropriée possible demandent un réel effort pour des personnes qui comme moi n'ont pas été habituées à cela. Ainsi, il m'a paru par moment extrêmement difficile de faire cet effort, de prendre sur moi et de gérer ensuite la frustration engendrée.

La gestion du bruit a aussi été compliquée dans le sens où il est parfois très compliqué de se faire entendre et de gérer 23 élèves bruyants sans hausser le ton voir crier.

De plus, si il arrivait parfois que je cède à mes émotions et ne réagisse pas de la façon dont je l'aurais souhaité avec du recul, il est arrivé que la culpabilité devienne aussi difficile à gérer.

Ensuite, une autre difficulté à été d'adapter toutes ces méthodes sans VEO à une classe entière. En effet, ces méthodes nécessitent de prendre en compte au maximum les émotions et l'individualité de chaque enfant pour le comprendre et l'accompagner sans frustrer ou punir. Or, il n'est pas simple d'allier à la fois cette prise en compte de l'individualité de chacun et la gestion d'un groupe classe entier.

Ainsi, comme dans tout travail de recherche, chaque moyen que j'ai décidé de mettre en place était nouveau pour moi et pour les élèves. Chaque nouvelle modification du fonctionnement de classe était un essai, et par définition, tous les essais ne sont pas nécessairement des réussites.

En effet, j'avais en tête dès le début de la recherche de mettre en place dans ma classe des temps de relaxation, yoga, respiration ou méditation, toujours dans cet objectif d'accompagner les élèves dans la compréhension et la gestion de leurs émotions négatives. Cependant, après quelques séances d'essai, je me suis rapidement rendue compte que cela n'avait pas l'effet escompté. En effet, il s'est avéré très compliqué de trouver une méthode de relaxation qui convienne à tous les élèves, mais surtout de trouver un moment propice à tous. Nous sommes 24 en classe, et chaque personne est différente. Tous ne sont pas sensibles aux même moyens de relaxation, ne ressentent pas les mêmes besoins au même moment et donc ne sont pas disponibles au même moment. Les quelques séances de relaxation ont donc pour beaucoup d'élèves été un moment de temps mort, voir de récréation, et

au lieu d'apaiser les esprits, certains élèves étaient plutôt excités et plus aptes du tout à écouter et se recentrer sur le travail demandé.

J'ai donc choisi de remplacer ces temps de relaxation trop compliqués à mettre en place en classe par le « coin des émotions » évoqué précédemment, plus versatile et accessible de manière individuelle à n'importe quel moment.

Enfin, la gestion du temps a aussi représenté une difficulté à deux niveaux :

- La majorité des mesures mises en place afin d'instaurer une pédagogie non violente est extrêmement chronophage. En effet, les conseils de classe, l'attente du silence pour ne pas lever la voix, l'arrêt de la classe pour limiter ou faire redescendre une tension naissante, le temps de réfléchir à ses émotions et de choisir ses mots avant de les prononcer... tous ces petits moments accumulés dans la journée représentent beaucoup de temps dans des emplois du temps déjà très chargés entre programmes à terminer et gestion des masques et des lavages de mains 8 fois par jour dans le contexte actuel de crise sanitaire. Ensuite, plus la journée prend du retard, plus le stress gagne l'enseignant puis l'ensemble de la classe et plus il est difficile de gérer les émotions de chacun. L'objectif au fil de l'année a donc été de travailler également sur la variable « gestion du temps » pour organiser la journée de manière à laisser aux élèves des petits temps de décompression sur la journée.
- L'intensité des programmes, le protocole sanitaire, la charge de travail de manière générale ne m'a pas permise de mettre en place autant de choses que je l'aurais souhaité dès le début d'année.

Notamment, les emplois du temps serrés, la situation sanitaire, les fermetures de classe et l'organisation du regroupement scolaire ne m'ont pas permis de mettre en place les focus groupes que j'avais imaginés au début de l'année. Pour tout de même recueillir l'avis et le regard des élèves sur ce qu'ils ressentent et la manière dont ils fonctionnent dans ce système non-violent, ces focus groupes ont été remplacés par des temps d'échanges sur le temps d'éducation morale et civique. Cela prenait la forme soit de conseil de classe à thème ou sans thème particulier où chacun pouvait prendre la parole pour s'exprimer, soit de débat/échange argumenté en groupe classe. Si ce n'était pas ce qui était prévu ni la méthode idéale, cela a tout de même permis aux élèves d'exprimer les émotions, de savoir comment ils se sentaient dans la classe par

rapport aux habitudes qu'ils avaient les autres années, et de recueillir leurs idées pour améliorer et adapter encore le système non-violent de notre classe.

C. Observations et résultats

1. Au niveau de la communication

Dans un premier temps, j'ai pu constater que les élèves n'hésitaient pas à venir parler avec moi, à exprimer ce qu'ils ressentaient ou ce qu'ils pensaient, sur ce qui concernait aussi bien la vie de classe que leur vie extérieure à l'école. Cette facilité de communication s'est très vite mise en place puis s'est développée de plus en plus au fur et à mesure de l'année. Elle témoigne d'une relation de confiance qui s'est installée entre mes élèves et moi-même et pose les bases nécessaires à un climat de classe apaisé et à une pédagogie non violente telle que celle que nous tentons de mettre en oeuvre cette année. Afin de permettre à quelques élèves très réservés en début d'année de s'exprimer librement, une « boîte à mots » avait été mise en place. Les élèves pouvaient m'y déposer un mot de manière anonyme pour exprimer ce qu'ils voulaient. Elle a été un petit peu utilisée les premiers mois puis les élèves n'ont plus ressenti le besoin de s'exprimer anonymement ou par écrit, et ont préféré venir me parler directement.

Aussi, ils ont pris l'habitude au fur et à mesure de l'année d'adapter leur langage aux attentes de l'école. Même si les écarts de langage restent fréquents chez certains élèves, lorsque que leurs paroles sont inadaptées, ils utilisent généralement d'eux-mêmes la « deuxième chance » et reformulent de manière appropriée.

2. Au niveau du comportement

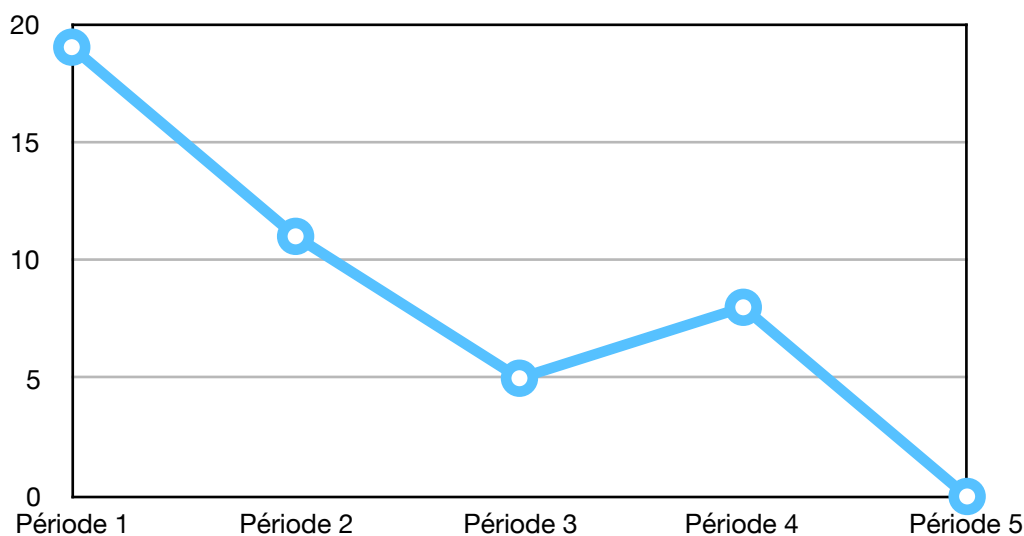
Dans un second temps, j'ai pu constater que le nombre de points perdus sur le permis de conduire des élèves, et par conséquent les infractions aux règles fondamentales de la classe avait significativement diminué, aussi bien avec moi qu'avec ma collègue.

Le graphique ci-dessous représente le nombre total de points perdus pour les 23 élèves par période. Il démontre une baisse significative des problèmes de comportement au fil des mois,

passant de 19 points perdus entre la rentrée et les vacances de la Toussaint à moins de 10 points passé le milieu de l'année. Concernant la dernière période (de la rentrée des vacances de printemps aux vacances d'été), le nombre de points perdus est nul à ce jour, mais seulement 3 semaines se sont écoulées.

En observant les dates des pertes de points sur chaque période, nous pouvons aussi faire le constat que les écarts de comportement ont principalement eu lieu en fin de période. Une légère hausse a également été observée lors de la quatrième période durant laquelle les élèves ont commencé à évoquer régulièrement un manque de vie normale à l'école (impossible de partager les récréations avec des amis de l'autre classe, projets et sorties annulés ou très strictement réglementés...). Ces observations me permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle la fatigue des élèves ainsi que leur bien-être général influe sur leur capacité à gérer leurs émotions et donc directement sur leur comportement.

Graphique représentant le nombre de points perdus par période pour l'ensemble de la classe



Aussi, il semblerait que la baisse de pertes de points relève également de notre capacité à nous, enseignantes à gérer nos propres émotions et donc à gérer les problèmes de comportement. En effet, en mettant en place tous les différents moyens évoqués précédemment, j'ai également appris au fil des mois et acquis certaines habitudes. Certains aspects qui me demandaient beaucoup de recul et de contrôle sont devenus de plus en plus naturels comme chercher à comprendre les motivations des élèves derrière leurs comportements (à la fois à force de pratique mais aussi en discutant avec les élèves et en les connaissant de mieux en mieux). Ainsi, je pense que j'ai

également appris à solutionner au maximum les problèmes de gestion de classe sans passer par le retrait de points.

Enfin, nous avons aussi pu noter que le nombre de conflits dans la classe a également diminué au fil des semaines.

Cependant, plusieurs facteurs autres que les choix éducatifs pourraient être à l'origine de cette évolution, notamment le fait que les élèves ont repris petit à petit l'habitude d'évoluer en communauté après plusieurs mois de confinement sans réelle vie sociale, et qu'ils ont appris à se connaître au fil des mois et ainsi à vivre ensemble.

Cependant, il est certain que grâce aux choix pédagogiques opérés, les élèves ont acquis certaines habitudes de communication pour pallier l'usage de la violence dans la gestion de leurs conflits. La plupart du temps, ils ont le réflexe de prévenir les enseignants et de demander un temps de conseil de classe pour trouver une solution. Ces derniers sont aussi devenus plus efficaces et légèrement moins chronophages qu'au début de l'année.

Aussi, lors d'un des derniers conseils de classe de l'année, un élève qui a eu beaucoup de mal à s'insérer dans le groupe classe et à trouver sa place et qui faisait régulièrement l'objet de conflits et de plaintes lors des conseils a pris la parole pour dire que suite aux nombreux conseils de classe et aux discussions menées avec plusieurs élèves, il se sentait beaucoup mieux et n'était plus au sein de conflits réguliers comme il l'était auparavant. Beaucoup d'élèves ont approuvé ces propos et soulevé l'intérêt et l'importance de ces temps d'échange à leurs yeux pour l'ambiance de la classe. Ainsi, même si la diminution des tensions au cours de l'année n'est peut-être pas uniquement due aux méthodes éducatives non-violentes, il est certain que ces dernières ont joué un rôle dans l'amélioration du climat de classe.

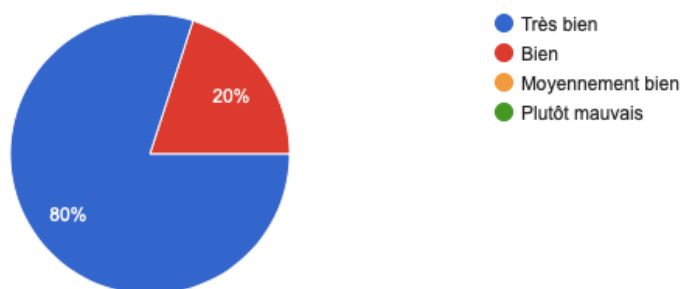
[3. Le retour des parents sur le bien-être général de leurs enfants](#)

Enfin, j'ai souhaité me pencher sur l'avis des parents, qui portent un regard différent, extérieur sur le bien-être de leur enfant, et qui peuvent également faire un comparatif par rapport aux années antérieures, chose que nous ne pouvions pas faire sans eux puisque ma collègue et moi avons mis en place ces méthodes lors de notre première année dans cette école.

Les résultats qui suivent sont basés sur les réponses de 15 parents/foyers sur 23 au total.

Les principaux retours des parents ont été les suivants :

- La très grande majorité des parents estiment que le niveau de bien-être de leur enfant à l'école cette année était très bon. Aucune famille n'a trouvé que son enfant paraissait moyennement bien ou mal dans la classe.



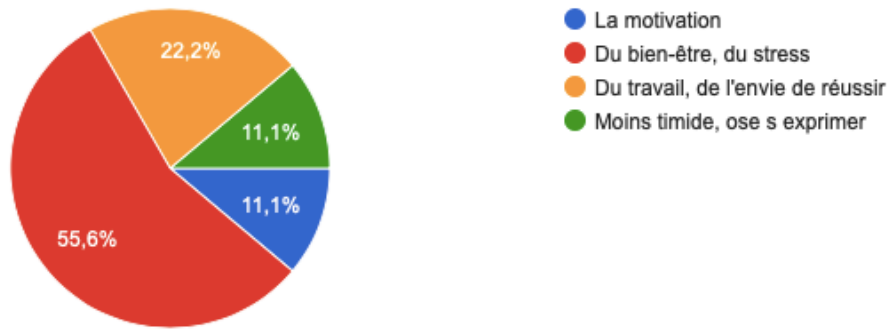
- 60% ont estimé avoir remarqué une différence dans le bien-être de leur enfant à l'école entre cette année et la ou les années scolaires passées.

Parmi ces 60%, 88,9% ont trouvé que ce changement était positif.

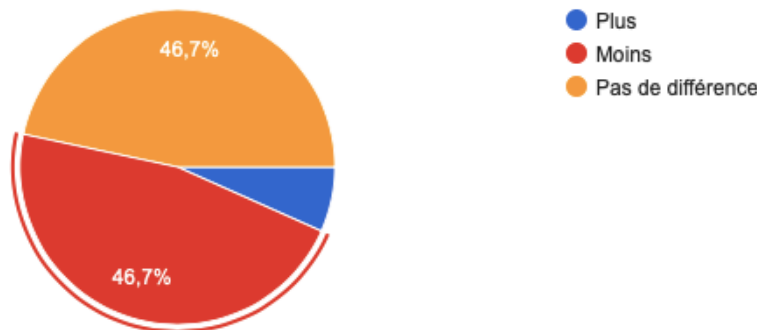
Une maman a expliqué que son fils était assez sensible et qu'il avait eu tendance à se renfermer sur lui-même ces dernières années suite à une perte de confiance à l'école (indépendante des résultats scolaires qui ont toujours été très satisfaisants). Elle nous a dit être reconnaissante pour les pédagogies non-violentes que nous avons mises en place cette année car elle a observé un changement remarquable dans le bien-être de son enfant vis-à-vis de l'école. De notre côté, nous avons aussi pu remarquer que cet élève s'est ouvert au fur et à mesure de l'année et est devenu de plus en plus actif au sein de la classe.

- Le diagramme suivant montre les aspects sur lesquels les parents ont pu observer un changement chez les élèves grâce aux pédagogies mises en place dans la classe.

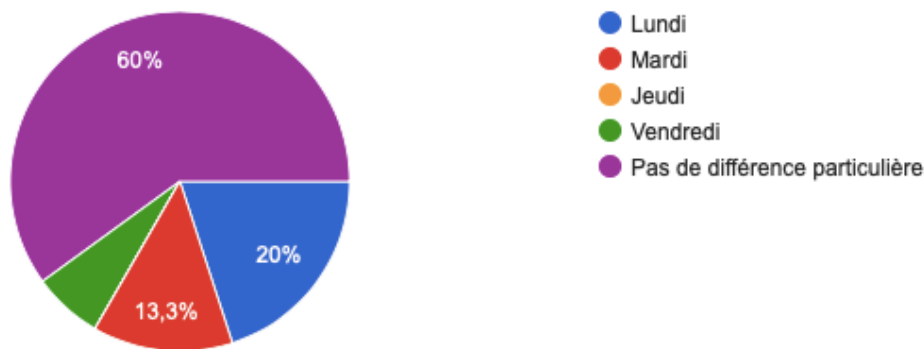
Nous pouvons particulièrement noter que la majorité des élèves ont montré une différence dans leur niveau de bien-être et de stress, ce qui était l'objectif premier des choix éducatifs cette année.



- Les résultats ci-dessus représentent le taux de parents qui ont trouvé leur enfant plus ou moins anxieux vis-à-vis de l'école par rapport aux autres années. On peut noter que près de 50% ont remarqué une amélioration de l'anxiété chez leur enfant par rapport aux années passées. Aussi, 100% des 6,7% qui ont trouvé leur enfant plus anxieux ont répondu que cela ne découlait a priori pas du fonctionnement de la classe ou de l'école mais de facteurs extérieurs, notamment l'appréhension de la fin de l'école primaire et l'approche de l'entrée en 6ème pour certains CM2.



- Le diagramme suivant montre la différence de bien-être et de motivation des élèves suivant les jours de la semaine. Il en ressort que la majorité des parents n'ont pas remarqué de différence particulière, mais que lorsqu'il y en a une, elle est plus souvent manifestée le lundi et le mardi, jours durant lesquels j'ai la classe en charge et donc où les pédagogies non-violentes sont le plus poussées. Toutefois, il faut garder une certaine réserve sur ces résultats, qui peuvent dépendre d'autres facteurs tels que les matières abordées, la fatigue de fin de semaine...



- 93,3% des parents estiment que la pédagogie adoptée dans la classe n'était pas trop laxiste et que les élèves n'ont pas manqué de cadre.
- 100% des parents ont apprécié que les enseignantes de leur enfant mettent en place ce type de pédagogie et souhaiteraient que cela continue dans les classes ultérieures.

En somme, il semble que les parents ont majoritairement pu relever des différences plutôt positives sur la motivation, l'anxiété, et le bien-être général chez leurs enfants vis-à-vis de l'école. Ces résultats montrent bien l'intérêt de la minimisation de l'usage des violences éducatives ordinaires sur les élèves et, en relation avec les autres résultats observés en classe, l'impact de la diminution du stress et l'amélioration du bien-être sur leur comportement et donc sur le nombre de conflits, tensions, problèmes, en somme sur le climat de classe.

IV. Conclusion

L'objectif de ce travail de recherche a été de concilier mes convictions personnelles avec le fonctionnement d'une classe d'école publique.

Le but a été de chercher à savoir si, en s'inspirant des différentes pédagogies alternatives de plus en plus appliquées et revendiquées dans des écoles privées et ainsi en limitant l'usage de toutes formes de violences éducatives ordinaires, il était possible de limiter le stress des élèves et ainsi faire diminuer les problèmes de comportement, les conflits et la violence pour améliorer le climat de classe.

Dans un premier temps, nous avons défini la notion de violence éducative ordinaire et effectué des recherches sur les différentes formes qu'elles pouvaient prendre, notamment à l'école, quelles étaient les plus fréquentes et surtout quelles conséquences l'usage de ce type d'éducation pouvait avoir sur des enfants exposés à la violence dès le plus jeune âge.

Ensuite, nous avons cherché à savoir quelles alternatives existaient pour limiter ces pédagogies violentes malgré tout encore très ancrées dans le système éducatif traditionnel afin d'accompagner au mieux les enfants dans leur construction. Il s'agissait ici de comprendre sur quelles pédagogies, quels modèles éducatifs s'appuyer pour mettre en place une éducation non-violente dans la classe, et comment adapter ces différents moyens à des classes du système public, dont les élèves ont pour la plupart l'habitude des VEO à l'école et en dehors, et dans lesquelles les moyens à disposition ne sont généralement pas les mêmes que dans des écoles privées alternatives.

Suite à ces recherches, nous nous sommes axées sur différents moyens ciblés permettant de construire un espace classe rassurant et sécurisant pour les élèves, tout en assurant notre mission d'instruction et le respect des programmes et des obligations du système éducatif public. L'objectif était essentiellement de limiter au maximum le stress, les frustrations et autres émotions négatives chez les élèves de manière à diminuer les problèmes de comportement et la violence pour ainsi améliorer le climat de classe et, nécessairement, ne pas avoir à recourir à la punition. Cela est donc passé dans notre classe par de nouvelles manières de communiquer, la libre expression et l'apprentissage de la gestion de ses émotions, la responsabilisation, la valorisation des élèves et par la prise en compte de l'individualité de chacun.

Au fur et à mesure de l'année, nous avons pu observer des changements résultant de ces différents moyens mis en place. Les élèves ont exprimé leur bien-être, et les parents ont aussi pu noter une amélioration dans l'anxiété, la motivation et le bien-être de leurs enfants vis-à-vis de l'école. Cette baisse du stress et cet apaisement des élèves se sont directement reflétés sur la vie de classe. En effet, nous avons constaté une diminution des problèmes de comportement, des conflits et de l'usage de la violence au fil de l'année.

Ces observations me permettent donc de confirmer l'hypothèse émise au début de la recherche selon laquelle la diminution de l'usage des violences éducatives ordinaires à l'école publique permet de réduire le stress et les émotions négatives chez les élèves pour leur donner de nouveaux modèles et ainsi améliorer leur bien-être et donc diminuer le nombre d'incidents, de violences, de problèmes de comportement et de conflits. Toutes ces améliorations ont contribué à établir un

climat apaisé, serein et sécurisant, propice au travail et je l'espère favorable au bon développement et à la construction des enfants sur le long terme.

Pour conclure, cette expérience et les résultats observés sur les élèves ont été extrêmement valorisant dans ma première année d'enseignement, et n'ont fait que me donner envie d'aller plus loin au fil des années qui arrivent. L'éducation est un sujet régulièrement soumis aux débats, aux recherches, aux nouveautés dans l'objectif d'accompagner au mieux les enfants dans leur construction pour devenir des citoyens et des adultes confiants, équilibrés, empathiques et respectueux. C'est dans cette démarche que j'ai choisi le thème de mon mémoire et mis en place cette recherche dans ma classe, mais je pense qu'il est possible d'aller encore plus loin, notamment dans le respect du rythme biologique et intellectuel de l'enfant à l'école, aussi bien au petit niveau de chaque classe qu'au niveau du système éducatif français de manière générale.

Bibliographie et sitographie

Assemblée Nationale. (s. d.). Proposition de loi de Mme Maud Petit et plusieurs de ses collègues relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires. Consulté le 5 avril 2020, à l'adresse http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b1331_proposition-loi

Bancaud, D. (2016, décembre 15). Montessori, Steiner, Freinet... Pourquoi les écoles alternatives séduisent de plus en plus de parents. Consulté le 23 mars 2020, à l'adresse <https://www.20minutes.fr/societe/1976983-20161215-montessori-steiner-freinet-pourquoi-ecoles-alternatives-seduisent-plus-plus-parents>

Bancaud, D. (2017, mars 17). L'éducation bienveillante, véritable avancée ou concept fumeux? Consulté le 4 mai 2020, à l'adresse <https://www.20minutes.fr/societe/2027015-20170316-education-bienveillante-veritable-avancee-concept-fumeux>

CNRTL. (s. d.). BÊTISE : Définition de BÊTISE. Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/b%C3%AAtise>

CNRTL. (s. d.-b). VIOLENCE : Définition de VIOLENCE. Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/violence>

Damgé, M. (2018, 1 septembre). Hors contrat : comment comprendre le succès des écoles alternatives ? Consulté le 15 février 2021, à l'adresse https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2018/08/31/hors-contrat-comment-comprendre-le-succes-des-ecoles-alternatives_5348308_4355770.html

Debarbieux, E. (2018). *L'impasse de la punition à l'école*. Paris , France : Armand Colin.

Et si la paix dans le monde commençait réellement à la maison.... (2019, janvier 19). Consulté le 5 avril 2020, à l'adresse <https://stopveo.org/index.php/2018/10/18/stopveo-sadresse-aux-sages-femmes/>

Effet du confinement lors de la crise Covid-19 sur les parents et les enfants, *étude menée par Mmes Edith Galy et Andréa Soubelet, sur la base d'éléments recueillis auprès de 1 000 participants, tous parents d'au moins un enfant de un à 22 ans, Université Côte d'Azur, LAPCOS*.

Filliozat, I. F. (2013). *Au coeur des émotions de l'enfant*. Paris , France : Marabout.

Fondation pour l'école. (2019, 19 septembre). 113 écoles ouvertes à la rentrée 2019 ! La France compte désormais 1530 écoles indépendantes. Consulté le 15 février 2020, à l'adresse <https://www.fondationpourlecole.org/113-ecoles-ouvertes-a-la-rentree-2019-la-france-compte-desormais-1530-ecoles-independantes/>

Fondation pour l'enfance. (2018). *Dossier de presse : campagne violences éducatives ordinaires janvier 2018*. Consulté à l'adresse https://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2018/01/FPE-DP_VEO_janvier_2018.pdf

Gueguen, C. (2019a). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris, France : Pocket.

Gueguen, C. (2019b, août 19). Violences éducatives ordinaires : leurs conséquences sur le cerveau. Consulté le 5 avril 2020, à l'adresse <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/violences-educatives-ordinaires-leurs-consequences-sur-le-cerveau-de-lenfant>

JARRAUD, F. (2018, octobre 19). Eric Debarbieux : L'impasse de la punition à l'école. Consulté le 18 mars 2020, à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2018/10/19102018Article636755320018906120.aspx>

Larousse, É. (s. d.). Définitions : punition - Dictionnaire de français Larousse. Consulté le 13 mars 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/punition/65100>

M. Caflisch et B. Chappuis-Bretton. (2003). A propos de l'adolescence : quelques réflexions éthiques. *Revue Médicale Suisse*, 1(22819). Consulté à l'adresse <https://www.revmed.ch/RMS/2003/RMS-2425/22819>

Marcelli, D. (2007). Dire non, un enjeu décisif dans l'éducation contemporaine. *Enfances & Psy*, 35(2), 135. <https://doi.org/10.3917/ep.035.0135>

MEN. (2014, juillet 10). Écoles maternelles et élémentaires. Consulté le 13 mars 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo28/MENE1416234C.htm>

Messaoudi, F., & Marquis, N. (2018). Tous pour des enfants autonomes et responsables ? *La Revue Nouvelle*, N° 3(3), 70–77. <https://doi.org/10.3917/rn.183.0070>

Nelsen, J., Lott, L., Glenn, S., & Sabaté, B. (2018). *La discipline positive dans la classe*. Paris, France : Editions du Toucan.

ONAPS. (2021, janvier). Activité physique et sédentarité de l'enfant et de l'adolescent. Consulté à l'adresse https://onaps.fr/wp-content/uploads/2021/04/report_card_2020.pdf

Ott, L. (2014). De la bêtise comme expérience de la liberté de l'enfant. *Enfances & Psy*, 63(2), 50–56. <https://doi.org/10.3917/ep.063.0050>

Peron, J. (2020, janvier 14). Marie Costa, pourquoi la punition n'est pas la solution ? Consulté le 18 mars 2020, à l'adresse <https://www.innovation-en-education.fr/marie-costa-pourquoi-la-punition-nest-pas-la-solution/>

PERRENOUD, (1988), Parle comme il faut ! Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique, in SCHOENI, (G.), BRONCKART, (J.-P.), PERRENOUD, (P.), *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 79-108.

Poussin, C. P. (2019). *50 principes clés de la pédagogie Montessori*. Paris, France : Le Courrier du Livre.

Rapport fait au nom de la commission d'enquête pour mesurer et prévenir les effets de la crise du covid-19 sur les enfants et la jeunesse. (2020, décembre). (3703). Consulté à l'adresse https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/docs/RAPPANR5L15B3703.raw#_Toc256000013

RÉCOMPENSE : Définition de RÉCOMPENSE. (s. d.). Consulté le 23 mars 2020, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9compense>

Robbes, B. (2015). *Note sur la discipline positive*. Consulté à l'adresse https://www.meirieu.com/ECHANGES/robbes_discipline_positive.pdf

Rosenberg, M. B. (2017). *Enseigner avec bienveillance*. Paris, France : Editions Jouvence.

Samim, D., Vollenweider, P., Waeber, G., & Sartori, C. (2020). Les enjeux de la recherche durant la pandémie de COVID-19. *Forum Médical Suisse – Swiss Medical Forum*, 349–352. <https://doi.org/10.4414/fms.2020.08556>

Thomas, R. Murray., Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant: Études comparatives*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.thoma.1994.01.

UNICEF. (2014). *Cachée sous nos yeux : une analyse statistique de la violence envers les enfants*. Consulté à l'adresse https://unicef.hosting.augure.com/Augure_UNICEF/r/ContenuEnLigne/Download?id=F4CDE974-5DF7-43FB-AB34-57C8580C3F5C&filename=VR%20Exec%20Summary%209_1%20FR%20.pdf

VIOLENCE : Définition de VIOLENCE. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/violence>

Weelearn. (2015, décembre 10). « Les formulations positives », un exercice de parentalité positive par Isabelle Filliozat. Consulté le 20 avril 2020, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=2sDZx761N5o>

Résumé

Sans cesse au coeur de recherches et de débats, l'éducation est un réel sujet de société. Entre récentes découvertes en neurosciences, développement de nouvelles écoles alternatives et nouvelles pédagogies, le système éducatif traditionnel est-il idéal pour nos enfants ? Dans les faits, les habitudes d'éducation traditionnelle en France comprennent encore beaucoup de violences éducatives ordinaires dont nous connaissons aujourd'hui les risques.

Inspiré de différentes pédagogies alternatives existantes, ce mémoire visera à démontrer l'impact des violences éducatives ordinaires à l'école sur les enfants, et à chercher comment adapter différents moyens pédagogiques non violents très utilisés dans de nombreuses écoles alternatives dans le monde dans des classes du système public français.

À travers la mise en place dans une classe d'un recueil de diverses méthodes non-violentes issues de différentes pédagogies alternatives, d'échanges avec les élèves et leurs familles, de dispositifs de suivi du comportement en classe et d'un questionnaire aux parents, nous chercherons à savoir si la diminution de l'usage des VEO à l'école permet d'améliorer le bien-être des élèves et le climat de classe.

Mots clés

- Violences éducatives ordinaires
- Bienveillance
- Pédagogie