



HAL
open science

Communication Non Violente : une piste pour l'amélioration de la dimension relationnelle du climat scolaire au cycle 3

Lucile Boillot

► **To cite this version:**

Lucile Boillot. Communication Non Violente : une piste pour l'amélioration de la dimension relationnelle du climat scolaire au cycle 3. Education. 2022. dumas-04204663

HAL Id: dumas-04204663

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04204663>

Submitted on 12 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2021-2022

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Communication NonViolente :
une piste pour l'amélioration
de la dimension relationnelle
du climat scolaire au Cycle 3**

Présenté par Lucile Boillot

Première partie rédigée en collaboration avec Antoine Vercauteren

Mémoire de M2 encadré par Sabine Coste

Sommaire

| | |
|--|----|
| 1. Introduction | 1 |
| 1.1. Constat sociétal | 2 |
| 1.1.1. Rapports internationaux | 2 |
| 1.1.2. Place de la bienveillance dans l'Éducation nationale | 2 |
| 1.2. Notion de bienveillance | 3 |
| 1.2.1. Définition | 3 |
| 1.2.2. Bienveillance et éducation | 4 |
| 1.2.3. Écueil à éviter | 4 |
| 1.2.4. Les enjeux de la bienveillance | 5 |
| 1.3. Compatibilité des valeurs de bienveillance et d'exigence | 8 |
| 1.4. Recherches en cours sur la bienveillance à l'école | 9 |
| 1.4.1. Motiv'action | 9 |
| 1.5. La Communication NonViolente : approche de Marshall Rosenberg | 10 |
| 1.5.1. Ce qu'est la CNV et pourquoi « NonViolente » est en un seul mot | 10 |
| 1.5.2. Les 4 composantes d'un message clair | 10 |
| 1.5.3. Écoute | 13 |
| 1.5.4. Difficultés à pratiquer la CNV dans un milieu scolaire | 13 |
| 1.6. Climat scolaire | 13 |
| 1.6.1. Définition du climat scolaire | 13 |
| 1.6.2. Les 5 dimensions du climat scolaire | 14 |
| 1.7. Problématique | 14 |
| 2. Méthode | 15 |
| 2.1. Contexte d'expérimentation | 15 |
| 2.1.1. Population | 15 |
| 2.1.2. Points notables sur le fonctionnement de la classe | 16 |
| 2.1.3. Difficultés rencontrées liées à la crise sanitaire de la Covid-19 | 16 |
| 2.2. Expérimentation | 16 |
| 2.2.1. Séquence d'initiation à la Communication NonViolente | 16 |
| 2.2.2. Interventions ponctuelles | 18 |
| 2.3. Recueil des données | 18 |
| 2.3.1. Climat de pré-intervention | 18 |
| 2.3.2. Verbatim | 19 |
| 2.3.3. Questionnaires | 21 |
| 2.4. Analyse des données | 22 |

| | |
|---|----|
| 3. Résultats | 22 |
| 3.1. Opérationnalisation des hypothèses | 22 |
| 3.2. Statistiques descriptives | 23 |
| 3.3. T-tests et Wilcoxon | 24 |
| 3.4. Conclusions sur les hypothèses | 24 |
| 4. Discussion | 25 |
| 4.1. Recontextualisation | 25 |
| 4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures | 25 |
| 4.3. Limites et perspectives | 26 |
| 5. Conclusion | 26 |
| 6. Bibliographie | 27 |
| Annexes | 1 |
| Annexe A : "Bonhomme" de la Communication NonViolente | 1 |
| Annexe B : Tableau de séquence | 2 |
| Annexe C : Questionnaire | 4 |
| Annexe D : Verbatim | 8 |

1. Introduction

Si l'acquisition de savoirs et de savoir-faire disciplinaires est nécessaire à l'émancipation des élèves, le développement des compétences psycho-sociales favorisant le vivre-ensemble se révèle être essentiel à un bon climat de travail. C'est pourquoi la recherche en éducation s'intéresse aux relations sociales. Depuis une dizaine d'années, la notion de bienveillance est apparue dans les textes officiels de l'Éducation Nationale comme une posture professionnelle à adopter pour tous les acteurs du monde éducatif (MENERS, 2013, 2015, 2019, 2020). Dans le milieu de l'enseignement, une certaine méfiance vis-à-vis de cette notion peut émerger. Certains enseignants l'associent à la complaisance, à une perte d'autorité, ainsi qu'à une baisse des exigences. D'autres perçoivent également l'introduction de cette notion dans les textes officiels comme une nouvelle responsabilité, incombant uniquement aux enseignants, qui s'ajoute à un travail déjà vécu comme de plus en plus contraignant. Cette notion est peut-être mal présentée et les ressources et le temps manquent probablement au corps enseignant pour l'appliquer. Lors d'une immersion dans une classe, il est fréquent d'être confronté à des conflits entre enfants. Durant l'apprentissage de la vie en collectivité, les litiges sont inévitables. Afin d'être capables d'instaurer un climat apaisé, favorable à l'épanouissement de chacun, il apparaît nécessaire d'être compétent en matière de médiation et de résolution des conflits.

Dans une première partie, nous allons décrire la place de la bienveillance dans les textes officiels de l'Éducation Nationale, puis définir les enjeux et controverses associés. Nous verrons ensuite en quoi la bienveillance n'exclut pas les exigences pédagogiques et nous aborderons les principes des méthodes de la Communication NonViolente (CNV) susceptibles d'impacter le climat scolaire. La problématique de cette étude est de décrire comment la mise en place d'une séquence d'introduction à la Communication NonViolente pour des élèves de Cycle 3 peut contribuer à établir un climat de classe plus serein. L'hypothèse de la recherche est que l'initiation aux méthodes de CNV améliore la perception des élèves sur différents domaines du climat scolaire. La description de la méthodologie de recherche précédera l'analyse des résultats et de la discussion de leurs limites.

1.1. Constat sociétal

1.1.1. Rapports internationaux

L'UNICEF a publié en 2011 la synthèse d'une enquête de victimation et de mesure du climat scolaire auprès de 12 326 élèves du cycle 3 d'écoles élémentaires françaises. Il en ressort que près de 10 pour cent des élèves interrogés témoignent se sentir de « mal à l'aise » à « pas bien du tout » à l'école (UNICEF, 2011). Dans le même rapport, un quart des élèves rapportent avoir subi un surnom "méchant", 14% avoir été victime d'isolement et 7% d'actes racistes. Quant à la violence physique, elle implique 17% de victimes dont 14% fréquemment. Si ces chiffres concernent les élèves entre eux, d'autres chiffres autrement inquiétants sont mentionnés dans le même rapport, notamment le fait que 13% des élèves interrogés estiment avoir subi du rejet de la part d'un enseignant et 4,5% du racisme par un adulte de l'école (UNICEF, 2011). Ces données donnent un aperçu de l'étendue des phénomènes de violence dans le milieu scolaire en France. Le même rapport précise que les victimes de harcèlement ont une perception globalement plus négative du climat scolaire, dans toutes ses dimensions. On notera que 58% des victimes de harcèlement scolaire disent par exemple se sentir mal à l'école (UNICEF, 2011). La recherche internationale a mis en évidence une relation de cause à effet entre harcèlement et problèmes psychologiques (perte d'estime de soi, tendances dépressives et suicidaires), ainsi qu'entre harcèlement et problèmes scolaires (décrochage, absentéisme). Ces conséquences peuvent avoir des répercussions sur le long terme (UNICEF, 2011).

1.1.2. Place de la bienveillance dans l'Éducation nationale

1.1.2.A. Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (MENERS, 2013) intègre pour la première fois les valeurs de la bienveillance dans les textes officiels. Dans la partie « Connaître les élèves et les processus d'apprentissages », il est indiqué explicitement que les enseignants dans le primaire se doivent de connaître les étapes et les mécanismes essentiels de la psychologie de l'enfant, puis tenir compte des différentes dimensions affectives et émotionnelles liées aux différents âges développementaux. Dans un autre paragraphe de ce même texte, « agir en professeur responsable et selon des principes éthiques », il est signalé que le professionnel doit non seulement assurer le bien-être de l'élève en évitant toute forme de dévalorisation, mais aussi « installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance ». La notion de bienveillance est explicitement mentionnée.

1.1.2.B. Loi de refondation et loi pour l'école de la confiance

Une semaine après la publication du référentiel des compétences, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (MENERS, 2013) est publiée. Elle décrète qu'il est du rôle de l'école d'instaurer un climat de classe serein, favorisant le bien-être des élèves. Un outil est mis au point par le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le dossier « Agir sur le climat scolaire » diffusé sur Eduscol (MENERS, 2013). Le terme de bienveillance est utilisé à 4 reprises, notamment pour qualifier la posture que les professionnels d'éducation doivent adopter. Il se déclinera par la suite dans différentes publications du Bulletin Officiel. En 2019, la Loi pour une école de la confiance (MENERS, 2019) propose des mesures pour améliorer le climat de transparence et de bienveillance au sein de l'école, avec l'aide d'un Conseil d'évaluation de l'école.

1.1.2.C. Nouveaux programmes

Le 26 novembre 2015, les programmes de cycle 2 et 3 (MENERS, 2015) développaient déjà l'idée d'une école exigeante et bienveillante, notamment dans le cadre des enseignements moraux et civiques, mais aussi dans les enseignements physiques et artistiques. Cinq années plus tard, les nouveaux programmes du cycle 1 spécifient que l'école maternelle se veut fondamentalement bienveillante et sécurisante pour tous (MENERS, 2020). Si les textes officiels utilisent de plus en plus la notion de bienveillance pour forger l'école de la République, il semble nécessaire de détailler cette notion.

1.2. Notion de bienveillance

1.2.1. Définition

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit la bienveillance comme une « disposition particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un. » Selon le psychiatre Christophe André (2019), être bienveillant c'est adopter une attitude qui fait du bien aux autres en se montrant exempt de jugement, compréhensif et attentif.

Cette attitude est favorable au développement des compétences psychosociales (Masson, 2019) que l'Organisation Mondiale de la Santé définit comme « l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. » (OMS, 1993 cité dans Masson, 2019). Ces compétences sont regroupées en trois grandes catégories : les compétences émotionnelles, qui se caractérisent par la capacité à

gérer ses émotions ; les compétences sociales qui concernent l'habileté dans les relations interpersonnelles et les compétences cognitives qui se rapportent à la conscience de soi, la pensée critique et créative (Du Roscoät, E. 2018).

1.2.2. Bienveillance et éducation

La bienveillance peut être caractérisée selon quatre dimensions : affective, attentionnelle, intentionnelle et interactionnelle (Reto 2018). La dimension affective est la prise en compte des affects des élèves et de l'enseignant lui-même, afin d'instaurer une certaine proximité avec eux tout en gardant une posture professionnelle. La dimension attentionnelle se réfère à la prévenance que porte l'enseignant à chacun de ses élèves et à l'ensemble du groupe classe. Il s'agit pour lui de réussir à identifier leurs besoins et à fournir une réponse éducative adaptée. La dimension intentionnelle consiste en la volonté de l'enseignant de faire progresser chaque élève dans les différents domaines d'apprentissage. Enfin, la dimension interactionnelle se caractérise par la capacité de l'enseignant à maintenir un équilibre entre une relation de proximité témoignant du souci de l'élève et une distance permettant les apprentissages.

1.2.3. Écueil à éviter

En 1971, Edward Deci met en œuvre une expérience visant à évaluer l'influence d'une récompense extrinsèque sur la motivation intrinsèque des enfants pour une tâche. L'expérience, divisée en trois phases, mobilise deux groupes homogènes de sujets. Lors de la première phase, commune aux deux groupes, les enfants doivent effectuer des puzzles en un temps limité. Aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes. Pour la deuxième phase, E. Deci donne un dollar à chaque sujet du premier groupe dès que ceux-ci terminent un puzzle. Il remarque une différence significative entre les deux groupes : alors que le premier groupe met en moyenne six minutes pour résoudre les puzzles, le deuxième ne met en moyenne que quatre minutes. Lors de la dernière phase, l'expérimentateur s'absente et propose aux élèves de faire des puzzles, de lire ou de ne rien faire. Les enfants du deuxième groupe continuent en moyenne plus longtemps les puzzles que ceux du premier groupe. L'auteur met ainsi en évidence que la récompense extrinsèque diminue la motivation intrinsèque. Au regard de cette expérience, nous pouvons avancer qu'être bienveillant avec ses élèves, ce n'est donc pas les récompenser à chaque fois que ceux-ci réalisent la tâche attendue, mais veiller à ce que l'élève développe le plaisir d'apprendre et comprenne le sens des apprentissages.

1.2.4. Les enjeux de la bienveillance

1.2.4.A. Citoyenneté et bien-être

D'après les recherches de Michael Meaney qui ont permis d'établir que les expériences vécues durant l'enfance peuvent modifier l'expression de certains gènes (Meaney, 2001), la pédopsychiatre Catherine Gueguen affirme que la bienveillance des parents envers leurs enfants est susceptible de faire muter ses gènes de manière à le rendre plus résistant au stress (Gueguen, 2015). À l'inverse, lorsque les parents adoptent un comportement malveillant, les gènes de l'enfant risquent de se modifier de manière à le rendre plus réactif au stress et anxieux. Ces modifications génétiques seraient susceptibles de se transmettre aux générations futures (Gueguen, 2015).

L'ocytocine est une hormone qui influe positivement sur la confiance, l'empathie et les liens sociaux. Elle contribue également à diminuer la sécrétion de cortisol (Gueguen, 2015). Elle est étroitement liée à la sécrétion de dopamine, de sérotonine et d'endorphine. La dopamine est vectrice de motivation, joie de vivre et créativité. L'endorphine favorise le bien-être. La sérotonine joue un rôle important pour le sommeil et la stabilisation de l'humeur. Selon cette pédopsychiatre, placer l'enfant dans un cadre bienveillant entretient un cercle vertueux puisque lorsque l'enfant vit des situations agréables, son cerveau sécrète de l'ocytocine. Il a été mis en évidence que cette hormone amenait à développer l'empathie, la mémoire et la concentration de l'enfant, diminuant également son stress et lui donnant davantage confiance en lui. Les dispositions de l'enfant pour le travail se trouvant renforcées, ses relations apaisées et la coopération favorisée, son cerveau génère à nouveau de l'ocytocine (Gueguen, 2015). À l'inverse, lorsque l'adulte est malveillant et fait subir des humiliations verbales ou physiques à l'enfant, celui-ci sécrète du cortisol. Il devient plus stressé, anxieux et favorable à des comportements déviants lors de sa vie d'adulte, contribuant à faire perdurer ce cercle vicieux. (Gueguen, 2015).

Sylvie Condette, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, émet l'hypothèse que la bienveillance est une disposition naturelle qui se développe par une construction sociale qui concerne l'individu et le collectif (Condette, 2017). En s'appuyant sur ces différents travaux, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'instaurer un cadre bienveillant permettant de développer l'empathie, la sociabilité, et de diminuer l'agressivité des élèves, contribue à renforcer la place de cette attitude comme valeur sociale.

1.2.4.B. Apprentissages

Le psychologue Albert Bandura est à l'origine du concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) (1980, 1986). Il le définit comme le sentiment de l'individu à pouvoir réussir une tâche. Un bon nombre d'études démontre une corrélation importante entre le SEP et la réussite scolaire (Pajares et Valiante, 1997 ; Bembenutty and Zimmerman, 2003 ; Bandura, 2007 cités dans Fenouillet & Masson, 2013). Selon Masson (2019), quatre facteurs construisent ou déconstruisent le SEP. Le premier facteur est l'expérience de la réussite. Plus un élève réussit une tâche, plus il aura le sentiment qu'il peut réussir. Il semble alors important de placer les élèves en situation de réussite. Le second facteur est l'expérience vicariante : lorsqu'un élève observe la réussite de l'un de ses pairs d'un niveau égal, il considère qu'il peut également réussir. Le troisième facteur est la persuasion verbale, traduite dans le cadre scolaire par les encouragements de l'enseignant. Le dernier facteur concerne les états physiologiques et émotifs. Lorsqu'un élève éprouve de la honte ou du stress, son SEP chute. À l'inverse, lorsque celui-ci éprouve de la sérénité, son SEP augmente. Pour développer le SEP des élèves, un cadre sécurisant et bienveillant est nécessaire (Masson 2019).

Selon Allan Schore, le cerveau de l'enfant est très malléable et immature (Schore cité dans Gueguen 2015). Le cortex préfrontal, qui joue un rôle important dans les émotions et les troubles d'humeur, ne mature que vers l'âge de 5-7 ans. Les jeunes enfants sont donc submergés par des émotions qu'ils peinent à contrôler. Lorsqu'un adulte est capable d'apaiser, de rassurer et de sécuriser l'enfant, il contribue à faire murer son cerveau. Si l'adulte est froid et rigide, l'enfant génère du stress, notamment via la sécrétion de cortisol par l'amygdale. Bruce Mac Ewen met en avant qu'à taux élevé, le cortisol devient nocif et détruit les neurones. (Mac Ewen cité dans Gueguen 2015). Aider l'enfant à gérer ses émotions, c'est donc aider son cerveau à murer. Rester impassible ou même adopter une attitude punitive et sévère est directement nocif.

L'hippocampe joue un rôle important pour la mémoire épisodique, la mémoire spatiale et la transformation des informations de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme (Desgranges, 2021). Cet organe participe également à la neurogenèse (la création de neurones), il joue un rôle nécessaire aux apprentissages. En faisant passer des IRM à des enfants âgés d'une dizaine d'années, Joan Luby a démontré que lorsque les adultes sont encourageants et bienveillants, l'hippocampe de leur enfant change et se développe (Luby citée dans Gueguen 2015). À l'inverse, Martin Teicher a démontré que si l'on humilie verbalement ou

corporellement l'enfant, l'hippocampe rétrécit, gênant ainsi les capacités d'apprentissage et de mémorisation de l'enfant (Teicher cité dans Gueguen 2015).

1.2.4.C. Controverses

Selon Gwénola Reto, instaurer la bienveillance dans les textes officiels, ferait reposer sur le corps enseignant la responsabilité du dysfonctionnement du système éducatif (Reto, 2018). En outre, d'après Tifenn Le Berre (2018), la bienveillance est « souvent assimilée à une posture d'extrême gentillesse, de laisser faire, voire d'un laxisme coupable ». Cette auteure cite le député Eric Ciotti, pour qui la bienveillance serait une « entreprise de destruction [...] de notre système scolaire » (propos tenus à l'Assemblée nationale en décembre 2014). Étant le symbole du « bon sentiment », certains rejettent la bienveillance non pas pour ce qu'elle est mais pour ce qu'elle évoque, agacés par la « bien-pensance » (André, 2019).

D'après Lataste et Chizelle, (2018) la bienveillance est une norme idéale qui a ses limites. Pour étayer leurs propos, l'exemple de l'utilisation de la Communication NonViolente (CNV) dans une organisation est mobilisé. Selon eux, la CNV serait efficace pour résoudre des conflits interpersonnels mais inefficace pour des conflits organisationnels, liés par exemple aux rôles et statuts de chacun. Il serait en effet " illusoire " de tenir compte des besoins de chacun car cela serait trop chronophage. De plus, l'être humain distinguerait par sa capacité à créer une organisation sociale et non pas par la prise en compte permanente et égocentrée de ses besoins (Lataste & Chizelle, 2018).

Dans le milieu éducatif, certains redoutent une perte d'autorité de l'enseignant, qui se traduirait par une classe désordonnée avec un climat scolaire non favorable aux apprentissages. Selon Jean-Pierre Fournier (2018), cet argument relève d'une peur de perte de contrôle. La bienveillance se porte envers les élèves, elle peut se porter aussi envers soi-même en tant qu'enseignant ; avoir confiance en soi permet de lâcher prise tout en maintenant un cadre fixe nécessaire, en définissant ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, afin d'éviter à terme de la fatigue et du stress (Fournier, 2018).

Dans son livre *Contre la bienveillance* (2016), Yves Michaud dénonce une bienveillance "hypocrite", qui s'arrêterait là où commencent les intérêts personnels et qui ne chercherait qu'à arrondir les angles sans se préoccuper sincèrement de l'autre. La bienveillance sincère impliquerait de prendre en compte toutes les différences individuelles, en tombant dans la victimisation et le compassionnel. Cela serait dangereux pour une démocratie car cette différenciation impacterait la notion d'égalité et de communauté (Michaud, 2016). Selon Jean-Michel Zakhartchouk (2016), certains défendent l'avis qu'être bienveillant équivaut à tolérer

des comportements inacceptables. En s'adaptant continuellement aux difficultés des élèves pour ne pas les placer en situation d'échec, ne pas les frustrer ou ne pas instaurer explicitement un rapport d'autorité ne préparerait pas les élèves à la vie active et contribuerait à baisser le niveau. Une bienveillance sans exigence serait finalement négative pour les élèves et pourrait s'avérer discriminante. Mais la bienveillance est-elle incompatible avec l'exigence ?

1.3. Compatibilité des valeurs de bienveillance et d'exigence

Selon le pédagogue Célestin Freinet, l'éducation au travail amène à l'émancipation et réalisation de l'homme. Ce ne serait pas le jeu qui motiverait l'enfant, mais un travail utile et pertinent. Les problèmes disciplinaires surviendraient lorsque le travail ne les intéresse plus. Il rappelle également dans l'un de ses invariants pédagogiques que « l'ordre et la discipline sont nécessaires en classe » (Freinet in Connac, 2018). Alors même que la pédagogie de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), dont Freinet fait partie, repose sur la libre expression, le tâtonnement expérimental, la coopération, des techniques éducatives et une participation démocratique, l'exigence et la discipline n'en sont pas pour autant mises de côté. La bienveillance serait ainsi un outil pédagogique visant la réussite de chacun (Connac, 2018).

D'après Pierre Mathiot (2018), la bienveillance permet d'inculquer durablement une culture de l'exigence. L'enseignant ne devrait pas diminuer ses exigences face aux difficultés scolaires ou familiales des élèves. En opposition au capital culturel, social, économique et symbolique décrit par Bourdieu (1964), il serait au professeur de transmettre un « capital scolaire » car c'est le seul capital qui permette de réellement réduire les inégalités, puisqu'il ne s'acquière que par le travail. L'enseignant devrait veiller à ce que les élèves comprennent pourquoi il est important qu'ils s'investissent, à instaurer un cadre rassurant, valorisant et respectueux, dans lequel les adultes font preuve d'empathie, de complicité et établissent leurs actions dans une sollicitude émancipatrice. Pour illustrer ce propos, Christian Robin (2018), évoque le cas d'une association ayant pour but d'enseigner le français à des réfugiés. Alors que ces derniers sont dans une situation de très grande précarité et pressés d'apprendre le français, les bénévoles observent un manque d'assiduité aux cours. Les réfugiés interrogés justifient leurs absences par les mauvaises conditions de logement mais aussi par l'attitude trop bienveillante des bénévoles, qui ne sont selon eux pas assez exigeants, trop laxistes. Ainsi, malgré des conditions déplorables, les réfugiés sont demandeurs d'une certaine exigence quant à leur enseignement.

1.4. Recherches en cours sur la bienveillance à l'école

Au travers des récentes publications portant sur le thème de la bienveillance à l'école, certains gestes professionnels paraissent essentiels. Selon Sylvie Grau (2018), croire en l'éducabilité de tous est l'une des conditions sine qua non à une posture bienveillante. Cette professeure de mathématiques affirme ne pas cacher à ses élèves l'injustice des résultats, non proportionnels aux efforts. L'enseignante explicite le travail à fournir et les compétences attendues pour rendre les élèves responsables de leurs apprentissages et conscients de la satisfaction qu'ils peuvent procurer. Concernant les évaluations, Sylvie Grau (2018) veille à ce qu'elles soient claires et comprises par les élèves. Elle a établi pour cela des grilles d'évaluation dans lesquelles les compétences et les connaissances attendues sont inscrites. Les élèves sont de cette manière conscients des acquis et de ce qu'il reste à travailler.

Pour Cécile Morzadec (2018), enseignante au lycée Louis-Armand d'Eaubonne ayant mis en place des classes dites "innovantes", les notes ont été remplacées par des évaluations se basant sur les compétences des élèves. Dans ces classes, une heure est consacrée à un conseil d'élèves sur le modèle des conseils de coopération de Freinet. Selon Morzadec, cela permet de renforcer l'esprit collectif de la classe.

1.4.1. Motiv'action

Pour concilier bienveillance et exigence à l'école, un certain nombre de dispositifs ont été testé au cours de la dernière décennie en France. Parmi eux, le programme canadien "Motiv'action" a été testé à Rouen en 2014 pour lutter contre le décrochage scolaire. Les interventions établissent un lien de mentorat entre des professionnels d'éducation et des élèves à risque de décrochage. L'efficacité du système reposait d'une part sur son caractère préventif (il est plus facile d'agir contre le décrochage en prévention qu'une fois que celui-ci est installé) et d'autre part sur la posture résolument bienveillante des intervenants (Jellab and Marsollier, 2019). Les intervenants étaient formés pour développer une posture empathique bienveillante, largement inspirée des travaux du psychologue humaniste Carl Rogers. L'acceptation inconditionnelle des élèves, l'honnêteté relationnelle et l'apport de feedbacks positifs réguliers sont trois composantes de cette posture. Enfin, il est à noter que pour le programme « la bienveillance est la condition même de l'exigence et de l'ambition » (Jellab and Marsollier, 2019).

1.5. La Communication NonViolente : approche de Marshall Rosenberg

Au carrefour entre philosophie et techniques de communication, la Communication NonViolente propose un certain nombre d'outils qui ont été sélectionnés pour réaliser la méthodologie de ce mémoire.

1.5.1. Ce qu'est la CNV et pourquoi « NonViolente » est en un seul mot

La Communication NonViolente (CNV) est une méthode de Communication visant à établir des échanges pacifiés et authentiques entre les individus. La CNV se veut exempte de jugements moraux, ce qui en fait une philosophie à part entière basée sur le respect des besoins de tout un chacun. Dans ce mémoire, le terme « NonViolente » est écrit en un seul mot, en respect pour la terminologie officielle. Le créateur de la CNV, Marshall Rosenberg s'est inspiré de la philosophie de maître à penser Gandhi, des méthodes de l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers et de l'analyse des besoins humains de Manfred Max-Neef (Rosenberg, 1999).

1.5.2. Les 4 composantes d'un message clair

Un message clair est l'ensemble des quatre étapes permettant de communiquer efficacement en CNV. Ce travail de recherche développe particulièrement ce concept puisque l'objectif final de la séquence d'interventions était d'enseigner la structure d'un message clair aux élèves, de sorte qu'elle soit retenue et utilisée, notamment en situation de conflit interpersonnel. Un schéma résumé des quatre étapes est souvent utilisé en CNV pour résumer le procédé : "le bonhomme de la CNV" (voir Annexe A).

1.5.2.A. Observation

En CNV, une observation est une description factuelle d'un fait objectif qui affecte le bien-être d'un individu. L'observation se veut exempte de tout jugement moralisateur et autres formulations dites "aliénantes". Par exemple, la phrase « tu es trop bruyant » utilise un point de vue subjectif doublé d'un jugement (" trop "). La CNV préférera une formulation telle que « tu parles plus fort que mon seuil de tolérance » ou éventuellement « lorsque je te vois parler avec ta voisine régulièrement, je me dis que tu es plus bruyant que les autres élèves de la classe » (Rosenberg, 1999). De manière générale, la CNV proscrie toute forme d'étiquette à apposer sur les individus. À l'école, des formulations telles que « elle est bavarde » ou « il est mauvais en mathématiques » seront remplacées par « je la vois souvent discuter avec sa voisine de droite » ou « ses notes en mathématiques ne dépassent pas 9 sur 20 ». Il ne s'agit pas d'adoucir la réalité

avec des litotes, mais d'éviter d'enfermer les individus dans un étiquetage pour les responsabiliser et les affranchir d'une image fermée d'eux-mêmes (Rosenberg, 1999).

Les études portant sur l'effet Pygmalion (Rosenthal & Fode, 1963) mettent en évidence que le fait d'avoir des hypothèses sur les capacités des individus favorise leur réalisation. Une étude d'Oak School (Rosenthal & Jacobson, 1968 cités dans Lunca-Popa & Jaillet, 2012) réalisée sur des enfants d'école primaire illustre cet étiquetage. Les élèves avaient passé des tests de QI en début d'année, puis 20% d'entre eux avaient été sélectionnés de manière aléatoire. La liste de ces enfants avait été par la suite « malencontreusement oubliée » en salle des maîtres sous l'intitulé « élèves à potentiel ». Le recueil des évaluations provenant des enseignants et un second test de QI réalisé plusieurs mois après l'intervention, témoignaient de meilleures performances pour ces élèves, alors que rien ne les distinguait au départ. Les conclusions révélaient que c'est l'influence de la liste sur l'attitude des enseignants qui avait généré la différence sur ces résultats. Ce phénomène a été expliqué par la théorie des quatre facteurs (Rosenthal, 1974 cité dans Trouilloud & Sarrazin, 2003). Lorsqu'un enseignant porte des attentes positives sur un élève, il présente d'une part des comportements plus engageants (sourires, encouragements, contacts visuels), mais aussi des feedbacks de travail plus fréquents, des attentions personnelles plus régulières et une sélection des réponses de l'élève (tendance à se focaliser sur le positif).

Si la perception positive à l'égard d'un élève semble générer des résultats significatifs, des précautions concernant l'usage de jugements "positifs" sur le travail de l'enfant sont à prendre en compte. Déclarer systématiquement « c'est bien » lorsqu'un élève réussit un exercice pourrait s'avérer motivant à court terme, mais ce type de feedback rendrait l'apprenant dépendant d'une approbation externe à long terme, la récompense devenant plus importante que l'apprentissage (Masson, 2015). La terminologie « c'est juste » sera préférée. On distingue de cette manière la communication violente, empreinte de jugements négatifs, de la communication aliénante qui sous-tend en général une notion de bien et de mal. Dans une société qui utilise fréquemment des micro-jugements (« il est gentil », « elle est sympathique »), apprendre à parler autrement exige de l'entraînement et de la rigueur (Rosenberg, 1999).

1.5.2.B. Émotion

Une fois l'observation effectuée, l'interlocuteur de CNV est amené à exprimer son sentiment vécu à la suite de l'action vécue. Il conviendra pour cette dimension de distinguer les sentiments des interprétations mentales. Par exemple « je sens que c'est inutile » peut être pris pour un sentiment à cause du verbe « sentir » alors qu'il s'agit en réalité d'une pensée

(Rosenberg, 1999-b). Le sentiment sous-jacent peut être aussi bien de la colère, de la tristesse, de la frustration, etc. De la même manière, ce que certains pensent être l'expression de sentiments relève en réalité de jugements de valeur, par exemple « je suis nul en grammaire ». Il conviendra en contexte scolaire de définir le plus précisément possible ce qu'est une émotion et d'essayer de développer au maximum l'usage de sentiments qui ne font pas appel à une interprétation des actes d'autrui, comme "abandonné", "ignoré", "manipulé" etc.

1.5.2.C. Besoin

Une fois le sentiment exprimé, la structure d'un message clair amène à exprimer le besoin sous-jacent à l'émotion. De cette manière, les interlocuteurs peuvent saisir pourquoi l'acte observé à la base a déclenché le sentiment décrit ensuite.

En CNV, le besoin répond aux caractéristiques suivantes :

- Il est universel.
- Il ne dépend ni du contexte, ni d'une personne, ni d'un objet, ni d'une situation particulière.
- Il y a un nombre infini de manières de les satisfaire.
- Il est vital à notre existence pour nous diriger vers des actions qui nous font croître.

Suivant le travail de Max-Neef (Max-Neef, 1991), les besoins de la CNV sont classifiés en neuf catégories : les besoins physiologiques, la sécurité, la compréhension, la créativité, l'amour, la distraction, le repos, l'autonomie, le sens.

1.5.2.D. Demande claire

La dernière étape d'un message clair est une demande claire. Pour être efficace, une demande claire nécessite de répondre à trois conditions :

- Utiliser un langage d'action concret (« regardez en face de vous les pieds posés au sol » sera préféré à « tenez-vous correctement »).
- Utiliser des formes affirmatives plutôt que négatives (« donne-moi ce stylo s'il te plaît » plutôt que « ne touche pas à mes affaires »).
- Ne pas formuler la demande comme une exigence. Si l'interlocuteur craint de faire l'objet de critiques ou de représailles s'il n'y donne pas suite, alors la demande formulée est certainement une exigence (Rosenberg, 1999).

Les demandes claires des méthodes de CNV proscrivent les types de formulation impersonnelles comme « il faut » ou « je dois » qui entravent la responsabilité de l'individu. La

CNV se veut émancipatrice des individus et refuse par conséquent tout type d'actions qui ne découlerait pas d'un choix volontaire (Rosenberg, 1999-b).

1.5.3. Écoute

La CNV propose à l'interlocuteur qui reçoit le message clair de ne pas le prendre comme un reproche et de ne pas rejeter la faute sur l'autre, mais d'être à l'écoute des besoins sous-jacents de l'énonciateur puis d'observer ce qui se passe en lui à la suite de cette déclaration (Rosenberg, 1999). Cette écoute, dite "empathique" nécessite de ne pas réfléchir à ce que l'on va dire par la suite pendant que l'autre parle. Elle exige d'être mentalement présent à l'autre pour accueillir ses propos sans préjugé. Pour vérifier que le destinataire a bien écouté et compris, la CNV propose des exercices de reformulation (Rosenberg, 1999).

1.5.4. Difficultés à pratiquer la CNV dans un milieu scolaire

La Communication NonViolente ne cherche pas à manipuler les individus pour leur faire réaliser ce qu'ils ne souhaitent pas faire, mais à affranchir les individus pour qu'ils soient maîtres de leurs choix. Son usage par les enseignants devant amener les élèves à des activités dont ils n'ont pas envie est délicat. Il s'agira pour l'adulte pratiquant de veiller à ne pas utiliser "mécaniquement" l'écoute empathique et l'usage de langage positif pour la manipulation rhétorique, mais d'essayer d'être réellement en empathie autant que faire se peut. Avec le temps et la fatigue, il peut arriver que la CNV ne devienne qu'un langage et non un positionnement humain réel. Il est donc essentiel pour un plein usage de la CNV que les formateurs veillent constamment à l'authenticité des relations et à la responsabilité de chacune des parties dans leurs actes et leurs émotions. À présent que les principes de la CNV ont été explicités, il va être question de les mettre en lien avec les différentes dimensions du climat scolaire.

1.6. Climat scolaire

1.6.1. Définition du climat scolaire

Pour le School Climate Center (CoHen, MCCabe et Alii, 2009), « le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle » (CoHen, MCCabe et Alii, in Debarbieux, 2015).

1.6.2. Les 5 dimensions du climat scolaire

D'après ces mêmes auteurs (CoHen, MCCabe et Alii, in Debarbieux, 2015), le climat scolaire se décompose en 5 dimensions : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance. Les relations comprennent par exemple la collaboration, le respect et la valorisation de la diversité, la participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline ou encore la participation des parents aux décisions. L'enseignement et l'apprentissage incluent notamment des attentes élevées, la pédagogie différenciée, la valorisation de la créativité et de la participation, les apprentissages disciplinaires, sociaux, émotionnels et éthiques. La sécurité regroupe la sécurité physique basée sur des règles claires et la sécurité émotionnelle, relative à la tolérance, au harcèlement et à la résolution de conflits. L'environnement physique comprend par exemple la propreté, l'agrément des espaces et des matériels. Le sentiment d'appartenance est relatif principalement à l'engagement et l'enthousiasme des professeurs et des élèves et au sentiment d'être relié à la communauté scolaire (CoHen, MCCabe et Alii, in Debarbieux, 2015)

1.7. Problématique

La bienveillance est une condition des apprentissages exigée par l'Éducation Nationale, exigée depuis 2013 au travers de nombreux textes officiels (MENERS, 2013, 2015, 2019, 2020). La capacité des enseignants à développer une attitude favorable envers leurs élèves influe directement sur leur bien-être et leurs apprentissages (Gueguen, 2015). Si certains peuvent associer la bienveillance avec le laxisme (Le Berre, 2018), la perte d'autorité (Fournier, 2018) ou la recherche d'un idéal inatteignable (Lataste & Chizelle, 2018), d'autres défendent qu'il s'agit au contraire d'une condition nécessaire à la réussite (Connac, 2018), intégrant la lutte contre les inégalités (Mathiot, 2018). La bienveillance impacte les relations des élèves. Ces relations constituent l'une des dimensions du climat scolaire (CoHen, MCCabe et Alii, 2009). L'instauration de relations bienveillantes à l'école favorise le climat scolaire tout en maintenant un degré élevé d'exigence. La Communication NonViolente décrite par Marshall Rosenberg (1999) propose des méthodes bienveillantes qui permettent d'effectuer des demandes claires tout en répondant aux besoins de tous, sans avoir recours à du chantage affectif ou des méthodes punitives.

La problématique de cette étude est de décrire comment la mise en place d'une séquence d'introduction à la Communication NonViolente visant à la formulation de messages clairs par des élèves de cycle 3, peut contribuer à établir un climat de classe plus serein, notamment au

travers de l'amélioration de la dimension "relation" du modèle de climat scolaire exposé par CoHen, MCCabe et Alii (2009). Pour les besoins de l'étude, cette dimension a été décomposée en trois sous-dimensions : la relation avec l'enseignante, la relation avec les pairs et la relation avec les parents. Cette recherche présente six hypothèses théoriques. Ces hypothèses ont été vérifiées à l'aide de trois indicateurs. Le premier indicateur, « qualité des relations des élèves », permet de tester si l'initiation aux méthodes de CNV améliore la dimension relationnelle du climat scolaire et spécifiquement les sous dimension « relation avec l'enseignante » et « relation avec les pairs ». Le second indicateur, « nombre moyen de conflits vécus », permet de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'initiation aux méthodes de Communication NonViolente diminue sensiblement le nombre de conflits vécus. Le dernier indicateur « propension à parler de ses conflits », permet de tester les hypothèses selon lesquelles l'initiation aux méthodes de Communication NonViolente favorise la propension des élèves à parler avec les personnes avec lesquelles ils entrent en conflit, donc à diminuer la tendance à garder le conflit pour eux.

2. Méthode

2.1. Contexte d'expérimentation

2.1.1. Population

L'école ayant accueilli la recherche se situe en zone péri-urbaine, dans une commune de petite taille. La structure présente 11 classes des trois cycles maternels et élémentaires, dont une classe ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). L'étude porte sur une classe de 10 CM1 et 16 CM2, composée de 14 garçons et 12 filles. Le niveau de vie des familles est hétérogène. Un élève provient du relais familial. Les enseignements sont menés par une titulaire expérimentée. Un élève en inclusion ULIS présentant des troubles visuels en mathématiques est présent tous les matins après la récréation et tous les après-midis en découverte du monde. Quatre AVS (Auxiliaires de Vie Scolaire) suivent un élève disposant d'un GEVA-sco (Guide d'Évaluation scolaire) sur quatre demi-journées par semaine. Un élève bénéficie d'un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) pour des problèmes praxiques. Pour répondre aux normes sanitaires liées à la crise de la Covid-19, les élèves sont soumis à de nouveaux emplois du temps depuis septembre. Les locaux et les horaires ont été aménagés pour éviter les croisements entre les élèves des différentes classes.

2.1.2. Points notables sur le fonctionnement de la classe

Chaque journée commençait par un rituel d'une vingtaine de minutes où les élèves volontaires passaient au tableau raconter leur week-end, présenter un livre, un objet ou encore raconter une blague. Concernant l'évaluation des comportements, un système "d'étoiles" permettait de récompenser chaque jour les élèves qui n'avaient pas été repris pour avoir enfreint de règle. Avec 10 étoiles, l'élève pouvait demander une "faveur" (changer de place, imprimer des images en couleur, etc.). Si aucun élève n'avait été repris durant la journée, la classe remportait une étoile de classe. Avec 10 étoiles de classe, les élèves votaient pour une récompense de classe (regarder un film, faire un tournoi de football, etc.).

2.1.3. Difficultés rencontrées liées à la crise sanitaire de la Covid-19

La mise en place de la séquence d'introduction à la Communication NonViolente a rencontré diverses difficultés liées à la crise sanitaire. Le principal problème rencontré a été l'absence de 10 élèves à la séance 7 et de 9 élèves lors de la séance 8, deux séances importantes de synthèse des différentes étapes pour constituer une demande claire et un message clair (cf. 1.5.2. et 1.5.2.D). Les séances 9 et 10 n'ont pu se dérouler que près d'un mois après les deux précédentes, ces difficultés dues à un cas contact puis à la fermeture temporaire des écoles n'ont pas permis une transmission optimale des savoirs et savoir-faire visés.

2.2. Expérimentation

2.2.1. Séquence d'initiation à la Communication NonViolente

La séquence d'initiation à la CNV a été divisée en 10 séances, comprises entre le 1er mars 2021 et le 27 avril 2021. Deux autres interventions de 20 minutes avant la première séance et après la dernière séance ont permis d'alléger la passation des questionnaires en proposant de répondre en deux temps. L'ensemble de ce travail a été effectuée par deux étudiants de Master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation en Premier Degré, dans le cadre d'un stage de pratique accompagnée. Ces deux étudiants sont les rédacteurs de la première partie de ce mémoire. Durant leurs prises en main de la classe, l'enseignante titulaire avait pour consigne de ne pas intervenir et rester en observatrice au fond de la classe.

Cette séquence avait pour objectifs de sensibiliser les élèves à la CNV et de leur transmettre certains outils pour leur permettre de résoudre par eux-mêmes, des conflits dont la

charge affective n'est pas trop importante. La description détaillée de chacune des séances est présentée en Annexe B.

Dans un premier temps, afin que les élèves perçoivent l'intérêt de la CNV, des saynètes leur ont été présentées. Elles évoquaient un conflit, abordé par les protagonistes de différentes manières. L'une d'entre elles permettait la résolution du désaccord grâce à la mobilisation de la CNV. Puis, lors d'une séance de production écrite, les élèves ont rédigé un conflit vécu, en présentant sa situation de départ, son déroulement et son dénouement mais aussi les émotions ressenties. Suite à la lecture de certains de ces écrits, une discussion a été menée portant sur les causes et conséquences du conflit, les sentiments éprouvés et les solutions possibles de résolutions. De nouveau, à partir de leur travail, les élèves ont rempli un tableau d'analyse de conflit, permettant d'amorcer les notions d'émotion et de besoin, qui peuvent s'avérer abstraites. D'abord en petit groupe, puis en classe entière, ils ont élaboré un tableau des émotions qui a été instauré comme affiche de référence dans la classe.

Par la suite, un travail sur l'écoute empathique a été mené. L'objectif de celui-ci était que les élèves parviennent à écouter sincèrement leurs camarades sur le propos de leur interlocuteur plutôt que sur une réponse à donner. Pour clarifier la notion de besoin, sa définition a été établie collectivement et une « roue des besoins » (outil catégorisant les différents besoins humains universels) a été présentée. Après l'écoute des conflits, les élèves ont été invités à trouver les besoins sous-jacents correspondants, puis effectuer le même exercice, cette fois-ci à partir d'évènements de la vie quotidienne (une partie de pêche, une sortie au cinéma, etc.). Il a été expliqué que si les besoins sont universels, les moyens d'y répondre sont particuliers.

Puis à partir de saynètes, les élèves ont été amenés à identifier les trois conditions d'une demande claire : pas de négation, pas d'exigence et l'utilisation d'un verbe d'action. L'entraînement à la formulation d'une telle demande s'est fait en reprenant les productions d'écrit initiales. Après avoir étudié la demande claire, les élèves ont pu aborder la notion de message clair. Pour ce faire, le « bonhomme de la CNV » (Annexe A) leur a été présenté. Afin de permettre une appropriation de cet outil, les élèves ont visionné un court métrage évoquant un conflit puis ont rempli ce modèle en entrant en empathie avec les protagonistes.

Enfin, avec l'aide des intervenants, les élèves ont établi une trace écrite permettant de résumer ce qui a été étudié. Par petits groupes, ils ont écrit et mis en œuvre un conflit dont la résolution était permise grâce à la CNV, avec notamment la formulation d'un message clair comme critère de réussite. De ce fait, les intervenants ont pu vérifier si les élèves avaient compris les différentes étapes d'un tel message. Pour clore la séquence, une discussion a été

engagée avec les élèves sur ce qu'ils ont apprécié et retenu de la CNV, leur demandant également s'ils souhaitaient poursuivre l'exploration de ces méthodes.

2.2.2. Interventions ponctuelles

En-dehors de la séquence de CNV, trois interventions ponctuelles et informelles ont été effectuées au cours des récréations. L'objectif était d'aider les élèves à utiliser les méthodes de CNV pour régler leurs conflits. Les élèves semblaient apaisés par ces échanges, bien que l'on ne puisse pas déterminer si cet apaisement était lié au fait de parler avec des adultes ou d'utiliser spécifiquement ces méthodes de communication.

2.3. Recueil des données

2.3.1. Climat de pré-intervention

L'enseignante titulaire de la classe a indiqué lors d'une rencontre préalable à l'étude que l'ambiance de classe était « globalement bonne, bien que perturbée par quelques conflits notamment causés par la crise de la Covid-19 ». Dès les premiers jours d'observation, nous avons été marqués par le calme de la classe qui se mettait facilement au travail, mais aussi par un élève en particulier (N). Celui-ci a indiqué son refus de travailler à la quasi-totalité des enseignements. Si son enseignante ne le surveillait pas, il laissait souvent sa table vide, ou ne sortait que quelques fournitures pour jouer avec. Très vite, nous avons communiqué avec lui et avons compris qu'il ne souhaitait pas travailler et que toutes les méthodes lui étaient bonnes pour y parvenir (prétexter une douleur quelconque, poser des questions accessoires pour gagner du temps, être dans la provocation, etc.)

Par ailleurs, une forte tendance à la délation entre élèves a été observée, particulièrement en retour de récréation. La manière d'exposer les accusations et les jugements devant toute la classe nous a surpris. Il n'était pas rare que certains enfants marquent le nom de leurs camarades au tableau (pour indiquer une faute comportementale) ou prennent parti pour un élève, même lorsqu'ils n'avaient pas assisté au conflit. Il a été décidé d'enregistrer au retour de classe, les discussions portant sur les conflits vécus en récréation.

2.3.2. Verbatim

Avec l'accord de l'enseignante titulaire, quatre de ces discussions ont été enregistrées. Ces données ne permettent pas de tester les hypothèses données en partie I puisqu'aucun verbatim n'a été enregistré après la séquence. Néanmoins, cela a permis de recueillir des données objectives sur le climat de classe pré-intervention.

La retranscription des enregistrements audio est accessible en annexes (Annexe C). Selon une méthode inductive, ce travail d'écriture a mis en avant certaines données, dont les critères d'analyses retenus en lien avec la CNV se retrouvent dans le tableau ci-dessous. Il s'agit principalement d'une analyse structurale (portant sur la manière dont les éléments du message sont agencés), et à moindre mesure d'une analyse formelle (relevant les formes et enchaînements du discours). L'un des objectifs de cette séquence était de rendre les élèves plus autonomes dans la résolution de leurs conflits et donc de réduire le nombre et la durée des interventions de l'enseignant par rapport au temps total de parole. Aussi, la durée des discussions et le temps de parole de l'enseignante ont été renseignés pour rendre compte du monopole ou, au contraire, du partage de la parole par l'enseignante. La comparaison de la proportion d'interventions de l'enseignante sur le total des interventions s'insère dans la même logique.

Tableau 1 : Analyse critériée des verbatim

| | Verbatim n°1 25 janvier | Verbatim n°2 26 janvier | Verbatim n°3 22 février | Verbatim n°4 9 mars |
|--|------------------------------------|--|--|--------------------------------|
| Cause du conflit | Insulte | Non respect des règles à un jeu (zim zam zoum) | Non respect d'une règle de vie (course dans les escaliers) | Triche à un jeu |
| Durée de la résolution de conflit | 50 s | 1 min 27 s | 1 min | 1 min 50 s |
| Pourcentage du temps de parole de l'enseignante par rapport à la durée du conflit | 92% | 37% | 46% | 63% |
| Nombre total d'interventions | 2 | 25 | 12 | 16 |

| | | | | |
|---|-------------------------|---|--|---|
| Pourcentage du nombre d'interventions de l'enseignante par rapport au nombre total d'interventions | 50% | 32% | 33% | 44% |
| Nombre d'élèves impliqués | 2 | 5+ | 5 | 5 |
| Élèves impliqués | E1 accusé E3 victime | E1 et E2 en dissensus E10 témoin E6 demandé comme témoin E9 intervention ponctuelle +Plusieurs élèves qui interviennent indistinctement en même temps | E1 accusé E6 accuse E5 et E2 interviennent ponctuellement E10 intervient pour approuver | E1 accusé E6 accuse E12 intervient pour donner son avis E13 témoin E9 intervention ponctuelle |
| Pourcentage du nombre d'interruptions par rapport au nombre total d'interventions | 0% | 20% | 12% | 19% |
| Consensus entre les parties | Non | Les deux parties sont jugées coupables. | Non | Non |

Les élèves impliqués et leur rôle sont deux indicateurs permettant de connaître les dynamiques en jeu dans les conflits et la manière dont les résolutions sont traitées. En CNV, l'écoute empathique est particulièrement importante pour permettre la prise en considération des besoins de chacun et la résolution des désaccords. Pour cette raison, le nombre d'interruptions a été retenu comme indicateur de la capacité d'écoute des protagonistes. De même, l'aboutissement ou non à un consensus entre les parties est un indicateur d'efficacité de la démarche. Il apparaît que les discussions visant la résolution des conflits n'excèdent jamais deux minutes. Le temps de parole de l'enseignante est difficile à interpréter car si elle régule la parole entre les élèves, elle intervient également pour rappeler les règles de vie de classe ce qui

implique un temps de parole plus conséquent. Il apparaît que E1 est l'élève accusé pour chacun de ces conflits. Ceux-ci font également intervenir un autre élève, qui peut être victime, accusateur ou en dissensus, et d'autres élèves intervenant ponctuellement pour donner leur avis, soit avec l'accord de l'enseignante, soit spontanément. Dans tous les cas, sur les quatre conflits enregistrés, le dialogue ne permet pas d'arriver à un consensus et l'enseignante clôt la discussion pour passer aux enseignements prévus dans les programmes du jour.

2.3.3. Questionnaires

Comme décrit dans la partie précédente, le questionnaire sur la mesure du climat scolaire, constitué pour cette recherche, reprend les 5 dimensions des travaux de CoHen, MCCabe et Alii, in Debarbieux, 2015. Seul l'environnement physique n'a été que partiellement pris en compte, d'une part du fait du nombre important de questions et d'autre part parce qu'il ne dépend pas directement de la volonté de l'enseignant, mais relève davantage de celle de la collectivité. Ce questionnaire est composé de 41 items, dont 14 ont été inversés (le codage de l'échelle est inverse de celui utilisé pour les autres items, afin d'éviter que certains participants répondent toujours avec la même note, par simplicité ou par lassitude). Il utilise trois échelles de Lickert, la première à 10 points, la seconde et la troisième à 4 points (voir Annexe C). Les consignes ont été explicitées et des exemples ont été donnés au tableau. Pour éviter le biais de désirabilité sociale, les questionnaires ont été remplis anonymement, utilisant un code d'anonymisation (première lettre du prénom de la mère, première lettre du prénom du père et jour de naissance). Pour éviter la surcharge cognitive des élèves, les pré et post questionnaires ont été remplis en deux fois à une semaine d'intervalle. Certains questionnaires se sont avérés invalides du fait de l'absence de participants sur l'une ou l'autre des passations. Finalement, 22 participants sur 26 ont été retenus pour l'analyse des données.

Malgré des précautions auprès de la titulaire de classe, une confusion s'est peut-être établie liée à la dénomination régulière " EMC " (Enseignement Moral et Civique) de la maîtresse pour désigner nos interventions en CNV. Il n'est pas certain que les élèves aient bien différencié les enseignements de CNV de ceux d'EMC. Cette confusion a peut-être induit des biais à l'expérimentation, les élèves se représentant qu'il y avait de "mauvaises" et de "bonnes" réponses attendues. Il leur était par conséquent régulièrement rappelé que ces ateliers ne se renvoyait pas à un enseignement scolaire à proprement dit, plutôt d'une « aide pour la vie en général ».

2.4. Analyse des données

Les données recueillies par les questionnaires sont analysées statistiquement à l'aide du logiciel Jamovi (Version 1.2.27.0). Suite à la récolte des données, de premières analyses descriptives ont été effectuées : moyennes et normalité des distributions (tests de Shapiro-Wilk). Au regard de la taille de l'échantillon (n=22) et du plan de l'expérience (plan intra), les tests utilisés pour l'analyse sont le test de Wilcoxon (échantillon ne respectant pas une distribution normale) et le paired sample t-test (échantillon normal).

3. Résultats

3.1. Opérationnalisation des hypothèses

Le tableau ci-dessous résume les 6 hypothèses testées par cette étude, au travers des trois indicateurs décrits plus haut. Les noms des hypothèses générales et opérationnelles se voient attribuer une lettre entre parenthèses.

Tableau 2 : Récapitulatif des hypothèses générales et opérationnelles de l'étude

| | Dimension relationnelle du climat scolaire | Fréquence de conflits vécus | Propension à parler de ses conflits |
|-----------------------------|---|---|---|
| Hypothèses générales | L'initiation aux méthodes de CNV devrait améliorer la dimension relationnelle du climat scolaire (A). Nous nous attendons à ce que cela soit observé aussi bien dans la sous-dimension de la relation des élèves avec l'enseignante (B), que dans la relation entre les élèves (C). | L'initiation aux méthodes de Communication NonViolente ne devrait pas diminuer le nombre moyen de conflits vécus (1). | L'initiation aux méthodes de Communication NonViolente devrait favoriser la propension des élèves à parler avec les personnes avec lesquelles ils entrent en conflit (Y), donc à diminuer la tendance à garder le conflit pour soi (Z). |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Hypothèses opérationnelles | (A') La moyenne de satisfaction relationnelle des élèves devrait être plus élevée après la séquence sur la CNV qu'avant les interventions. | (1') Les moyennes de conflits vécus avant et après la séquence d'initiation à la CNV ne devraient pas être sensiblement différentes. | (Y') La moyenne relative à la fréquence de communication du conflit avec la personne concernée devrait s'avérer plus importante après la séquence d'initiation à la Communication NonViolente qu'avant celle-ci. |
| | (B') La moyenne de satisfaction relationnelle des élèves avec l'enseignante devrait être plus élevée après, qu'avant les interventions de CNV. | | (Z') La moyenne relative à la propension à garder un conflit pour soi devrait s'avérer moins importante après la séquence d'initiation à la Communication NonViolente qu'avant celle-ci. |
| | (C') La moyenne de satisfaction relationnelle des élèves entre eux devrait être plus élevée après, qu'avant les interventions de CNV. | | |

3.2. Statistiques descriptives

Afin d'utiliser le bon test statistique pour analyser les données, des analyses descriptives étaient nécessaires. Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus sur ces observations et précise les items du questionnaire auxquelles les indicateurs se rapportent. Suite à ces analyses, il est apparu que 3 des échantillons présentaient une distribution normale et que les trois autres présentaient une distribution non normale.

Tableau 3 : Analyses descriptives des données

| Hypothèses opérationnelles | | A' | B' | C' | 1' | Y' | Z' |
|---|--|---|--|------------------|----|----|----|
| Questions du questionnaire auxquelles les hypothèses opérationnelles se rapportent | | 1 - 4 - 5 - 6 - 9 - 17 - 18 - 19 - 20 | 9 - 17 - 18 - 19 - 20 - 27 | 1 - 4 - 6 - 9 | 36 | 39 | 37 |

| | | | | | | | |
|--|-------------------|------|------|------|------|------|------|
| Moyennes générales obtenues sur l'ensemble de l'échantillon | Avant la séquence | 8.05 | 8.00 | 6.61 | 0.87 | 0.96 | 1.43 |
| | Après la séquence | 7.86 | 7.59 | 8.14 | 0.95 | 0.91 | 1.34 |
| Normalité des distributions (test de Shapiro-Wilk) | | Oui | Oui | Oui | Non | Non | Non |

3.3. T-tests et Wilcoxon

Le tableau ci-dessous résume le type de test utilisé pour vérifier les hypothèses nulles associées aux hypothèses opérationnelles décrites dans le tableau 2. Il est à rappeler que les hypothèses nulles "H0" renvoient aux hypothèses selon lesquelles qu'il n'y a pas de différence entre les échantillons avant et après les passations.

Tableau 4 : Résultats des analyses statistiques

| Hypothèses opérationnelles | H0A' | H0B' | H0C' | H01' | H0a' | H0b' |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| Type de test utilisé | Paired-sample t test | Paired-sample t test | Paired-sample t test | Wilcoxon | Wilcoxon | Wilcoxon |
| Résultats | t(22)=.588; p=.562; | t(22)=1.5; p=.147 | t(22)=1.16; p=.26 | W(19)=3; p=.577 | W(12)=30.5; p=.85 | W(14)=25; p=.79 |
| Conclusion sur les H0 | Pas invalidée | Pas invalidée | Pas invalidée | Pas invalidée | Pas invalidée | Pas invalidée |

3.4. Conclusions sur les hypothèses

Au regard des résultats, nous pouvons conclure qu'aucune de nos hypothèses opérationnelles n'est vérifiée par cette méthodologie. Les résultats ne permettent pas de conclure que l'initiation aux méthodes de CNV améliore la dimension relationnelle du climat scolaire, ne diminue pas le nombre de conflits vécus et favorise la propension des élèves à parler avec les personnes avec lesquelles ils entrent en conflit.

4. Discussion

4.1. Recontextualisation

Dans le climat de pré-intervention, la délation entre élèves était récurrente et les discussions visant à la résolution des conflits leur laissaient peu de place pour s'exprimer, comme en témoignent les verbatim. Aussi, la séquence élaborée pour cette recherche visait à sensibiliser les élèves à la CNV et à leur donner des outils pour régler par eux-mêmes les tensions liées aux relations au sein de la classe. L'objectif principal de cette étude était de rechercher si une séquence portant sur la CNV, plus particulièrement sur l'élaboration de messages clairs, pouvait avoir un impact sur la dimension relationnelle du climat scolaire. Les hypothèses émises étaient qu'un tel travail permettrait d'améliorer les relations aussi bien entre élèves qu'avec l'enseignante, que le nombre de conflits ne diminuerait pas après intervention, mais qu'en revanche les élèves seraient plus à même de s'adresser directement à la personne concernée. Pour tester ces hypothèses, un questionnaire a été distribué aux élèves avant et après la séquence.

4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Les résultats obtenus ne valident aucune des hypothèses générales émises pour cette étude. Cependant, ils permettent d'offrir des pistes d'amélioration pour de potentielles futures recherches dans le domaine. La méthodologie de cette expérimentation est à remettre en question. Tout d'abord, la séquence de Communication NonViolente a été faite sur seulement 10 séances et par deux intervenants extérieurs non agréés en la matière. L'apprentissage de ce type de méthode de résolution de conflits aurait nécessité, semble-t-il, une formation de l'enseignante titulaire de la classe et du reste de l'équipe éducative. Cette condition paraît indispensable pour une maîtrise des messages clairs, dans une continuité des différentes situations de la vie scolaire (cantine, échanges avec les élèves d'autres classes, etc.). Le travail de fond sur le langage, les besoins et les émotions qu'implique la maîtrise des principes de Communication NonViolente semble nécessiter un entraînement plus régulier et détaillé pour en faire l'apprentissage.

On peut noter également différents biais concernant le questionnaire. La présence de deux questions contenues en une pour la question 9 (« Lorsque j'éprouve des difficultés mes camarades ou la maîtresse m'aident ») est à proscrire. On peut aussi se demander si le niveau de conceptualisation du questionnaire n'était pas trop conséquent pour certaines questions (par

exemple, question 27 « Je trouve que la maîtresse est indifférente lorsque nous avons besoin d'elle pour résoudre les conflits »). L'échelle de Lickert était trop restreinte sur les items concernant le nombre de conflits rencontrés et la propension à parler d'un conflit vécu.

Malgré certains points à améliorer, cette recherche, plutôt novatrice, offre des pistes de réflexion fécondes. L'un des objectifs de l'École est de permettre l'apprentissage du vivre-ensemble. Des séquences comme celle-ci permettent d'y consacrer un temps spécifique. Cet apprentissage ne se résume pas à un simple respect des règles établies par l'enseignante mais à une réflexion de la part des élèves, d'une prise en considération de chacun. L'objectif étant de développer leur capacité à construire et à s'organiser au sein d'un groupe social.

4.3. Limites et perspectives

L'analyse des verbatim semble être une piste pertinente comme axe d'étude de la dimension relationnelle du climat scolaire. Un travail théorique permettant d'objectiver la violence des interactions tout au long du processus d'apprentissage pourrait conduire à l'étude de l'évolution des comportements verbaux.

Au cours de notre dernière séance, il a été demandé aux élèves des feedbacks à propos de la séquence écoutée. Certaines réactions témoignent d'un vif intérêt pour l'enseignement transmis. Une élève a déclaré « on est un peu obligés d'utiliser les outils et les méthodes parce qu'on les a en tête maintenant ». Lors d'un retour d'expérience, quelques élèves ont déclaré être intéressés pour apprendre le rôle de médiateur CNV pour régler des conflits de récréation.

Il apparaît que l'utilisation de la CNV pourrait présenter des résultats significatifs dans des études semblables à celles-ci, si elle était utilisée par tous les membres de l'équipe éducative tout au long de la scolarité. Des études en ce sens seraient instructives.

5. Conclusion

Les hypothèses émises étaient que l'initiation aux méthodes de CNV améliorerait la dimension relationnelle du climat scolaire, aussi bien entre les élèves qu'avec l'enseignante, que le nombre de conflits ne diminuerait pas sur un temps aussi court (deux mois) et que les élèves seraient plus à même de communiquer directement avec la ou les personnes impliquées dans leurs conflits. Toutefois, les résultats obtenus ne montrent pas d'effets significatifs. Il convient néanmoins de rappeler que la séquence n'était composée que de dix séances, ce qui s'avère insuffisant pour la récurrence et la pratique que nécessite la maîtrise des méthodes de CNV prônée par Marshall Rosenberg. Malgré cela, la majorité des élèves ont manifesté un

intérêt pour la CNV. Seul un travail sur la totalité de la scolarité en école primaire, impliquant la totalité de l'équipe éducative, semble permettre d'appréhender les bénéfices à retirer de la Communication NonViolente, pour un fonctionnement apaisé de l'éducation.

6. Bibliographie

Aliane, S., Capdet, B., Escaravage, C., Francomme, O., Morzadec, C. (2018). Regards croisés. *Cahiers pédagogiques*, 542, 37-39.

André, C. (2019). Notre inépuisable besoin de bienveillance. Repéré à [Christophe André Notre inépuisable besoin de bienveillance - Christophe André \(christopheandre.com\)](http://christopheandre.com)

Bourdieu, P. & Passeron, J-P (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de minuit.

Chizelle, B. & Lataste, D. (2018). La bienveillance, une norme à tout prix ? *Cahiers pédagogiques*, 542, 16-18.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2021). Bienveillance. Repéré à [BIENVEILLANCE : Définition de BIENVEILLANCE](https://www.cnrtl.fr/lexique-fr/bienveillance)

Condette, S. (2017). Citoyenneté et bienveillance en milieu éducatif. Repéré à [Citoyenneté et bienveillance en milieu éducatif - WebTV Université de Lille \(univ-lille.fr\)](http://webtv.univ-lille.fr)

Connac, S. (2018). Freinet : une pédagogie rigoureuse, loin des idées reçues, *Cahiers Pédagogiques*, 542, 18-20.

Debarbieux, E. (2015). Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques. *Education & formations*, n°88-89, 11 - 27.

Deci, E. (1971). The Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation, repéré à [\(PDF\) The Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/233611111)

Desgranges, B. (2021). Mémoire épisodique et cerveau, Encyclopædia Universalis, Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire-episodique-et-cerveau/>

Du Roscoät, E. (2018). Le développement des compétences psychosociales. Repéré à [Microsoft PowerPoint - CPS DGS 19 février 2018.pptx \(solidarites-sante.gouv.fr\)](#)

Fenouillet, F. & Masson, J. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 4, 374-392.

Fournier, J-P. (2018). Bienveillance : ça gêne aux entournures, *Cahiers pédagogiques*, 542, 21-22.

Gay, P., Genoud, P., Kappeler, G. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en éducation*, 41, repéré à <http://journals.openedition.org/ree/519>

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arenes Eds

Gueguen, C. (2015). Catherine Gueguen. Repéré à [Catherine Gueguen - YouTube](#)

Grau, S. (2018). Tu dois être drôlement fier de toi ! *Cahiers pédagogiques*, 542, 46-47.

Jellab A., Marsollier C. (dir.) (2019). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault.

Le Berre, T. (2018). Non, la bienveillance n'est pas le laxisme ! *Cahiers pédagogiques*, 542, 22.

Lunca-Popa Iuliana, et Alain Jaillet. Pygmalion dans le processus de transmission. Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion, 2012. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863848>.

Mathiot, P. (2018). Quelle égalité des chances ? *Cahiers pédagogiques*, 542, 49-50.

Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Michaud, Y. (2016). *Contre la bienveillance*. Paris : Stock.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2013) Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à https://www.senat.fr/rap/112-568/112-568_mono.html le 26 avril 2021

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2013) JORF n°0165 du 18 juillet 2013 page 11994 texte n° 4 Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à [Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2015) Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 Programme de l'école maternelle. Repéré à [Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf \(education.fr\)](#)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2015) Programmes pour les cycles 2, 3, 4. Repéré à [Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse (MENEJ). (2019) JORF n°0174 du 28 juillet 2019 texte n° 3 LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Repéré à [LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance \(1\) - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Max-Neef, M. (1991). *Human Scale Development: Conception, Application and Further Reflections*. New-York: The Apex Press

Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353–360

Reto, G. (2018). Les quatre dimensions de la bienveillance, *Cahiers pédagogiques*, 542, 12-14.

Robin, C. (2018). La bienveillance contre l'exigence ? *Cahiers pédagogiques*, 542, 54-56.

Rosenberg, M. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. (2016, volume 1). Paris : Édition La découverte.

Rosenberg, M. (1999-b). Identifier et exprimer les sentiments. Dans Rosenberg M. *Les Mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)* (pp.63-77) Paris : Éditions La découverte.

Rosenthal, R. & Kermit, F. (1963). The Effect of Experimenter Bias on the Performance of the Albino Rat. *Behavioral Science* 8, n° 3 : 183-89.

Trouilloud, David, et Philippe Sarrazin. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 145 : 89-119.

UNICEF, (2011). À l'école, des enfants heureux... enfin presque. Repéré à https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_synthese_violences_scolaires_mars_2011.pdf

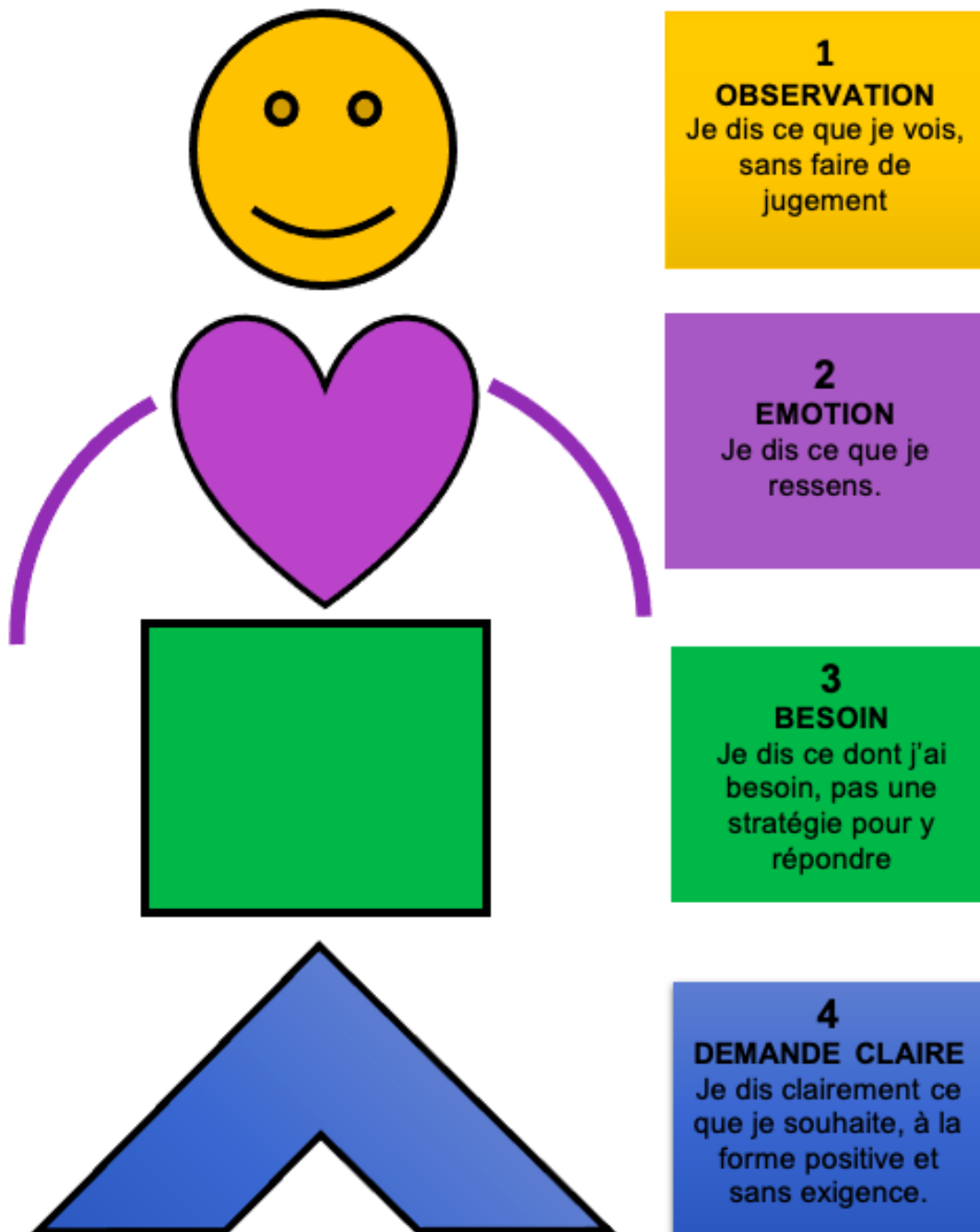
Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Paris : Odile Jacob.

Zakhartchouk, J-P. (2021). Ne pas opposer bienveillance et exigence. Repéré à [Ne pas opposer bienveillance et exigence - Les Cahiers pédagogiques \(cahiers-pedagogiques.com\)](#)

Annexes

Annexe A : "Bonhomme" de la Communication NonViolente

Les 4 étapes pour formuler un message clair



Annexe B : Tableau de séquence

Séance 1 : Présentation de la CNV (35 min)

Objectif : Susciter de l'intérêt pour l'apprentissage de la Communication NonViolente.

Phase 1 (10 min) - Collective : Présentation de saynètes mettant en scène un conflit : quatre variantes.

Phase 2 (20 min) - Collective : Analyse des saynètes qui ont été jouées. *“Quelles sont les différences entre les scènes ?”* Analyse libre des élèves puis analyse indicée : *“Quelles sont les différences dans les mots employés ? Dans les émotions ressenties ? Dans les dénouements ?”* *“Peut-on observer de la violence dans ces scènes ? Si oui, sous quelle forme ?”*

Phase 3 (5 min) - Expliquer le but des prochaines interventions : enseigner aux élèves à régler leurs conflits sans violence.

Séance 2 : Production d'une expression écrite (25 min)

Objectif : Raconter une situation conflictuelle vécue.

Phase 1 (5 min) - Individuelle : *« Racontez un conflit que vous avez vécu à l'école, dans la rue ou en famille. Précisez comment cela a commencé, le déroulement et le dénouement. Essayez d'exprimer ce que vous avez ressenti pendant et après le conflit. Nous prendrons quelques-unes de vos productions pour les lire devant la classe et organiser un débat à partir de celles-ci lors de notre prochaine séance. Vous devrez donc inscrire votre nom sur votre feuille et préciser si vous souhaitez ou non que votre production soit lue devant la classe. »*

Phase 2 (20 min) - Individuelle : Les élèves effectuent la production écrite.

Séance 3 : Retour sur les écrits (40 min)

Objectif : Identifier les tenants et aboutissants d'un conflit.

Phase 1 (25 min) - Collective

Lecture des exemples, débat des causes et conséquences du conflit (sentiments éprouvés, besoins sous-jacents, solutions possibles pour résoudre le conflit, etc.).

Phase 2 (15 min) - Individuelle

Remplissage d'un tableau d'analyse à partir des productions.

Séance 4 : Travail sur les émotions (40 min)

Objectif : Identifier et exprimer des émotions.

Phase 1 (15 min) - Collective

Lecture de conflits (production d'élèves) et relevé au tableau en collectif des émotions mentionnées dans les textes. *« Nous allons construire un tableau des émotions qui sera affiché dans la classe. Vous pourrez vous y référer quand vous voudrez. Il nous faut donc regrouper toutes les émotions notées au tableau en quatre colonnes. Quelles colonnes pouvons-nous faire ? »*

Phase 2 (15 min) - Petits groupes : « *Nous allons vous répartir en groupe de 3 et vous attribuer une colonne. Vous devrez noter toutes les émotions qui sont au tableau et qui correspondent à votre colonne. Ensuite nous ferons une mise en commun pour voir si tout le monde est d'accord.* »

Phase 3 : Mise en commun (10 min) - Collective : Demander à chaque groupe ce qu'ils ont noté pour leur colonne et modifier le tableau selon les réponses des élèves (projection au tableau).

Séance 5 : Travail d'écoute empathique (25 min)

Objectif : Écouter avec empathie.

Phase 1 (15 min) - Binômes

« *Vous allez vous mettre en binôme. L'un de vous deux raconte à l'autre une situation vécue qui lui a fait ressentir une émotion forte (se référer au tableau des émotions : joie, colère, etc). Pendant que l'un parle, l'autre écoute, avec bienveillance (sans se moquer), sans jugement et sans commentaires, puis vous échangez les rôles.* »

Phase 2 (10 min) - Collective : « *Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce que cela vous a fait d'avoir été écouté ? D'avoir écouté ?* »

Séance 6 : Travail sur les besoins (25 min)

Objectif : Comprendre la notion de besoin et être capable de citer des besoins et différentes façons d'y répondre.

Phase 1 (5 min) - Collective : Expliquer la notion de besoin : ce que c'est, ce que ce n'est pas. Présentation de la roue des besoins.

Phase 2 (10 min) - Individuelle : Lecture de conflits, afficher la roue des besoins au tableau et demander aux élèves de noter sur leur ardoise les besoins qui ne sont pas respectés. Puis, leur demander des solutions.

Phase 3 (10 min) - Collective : Citer une action (aller au cinéma, à la pêche, travailler, lire un manga, regarder la télévision, faire le ménage, etc.). « *A quel(s) besoin(s) cette action permet-t-elle de répondre ?* » → Les besoins sont universels mais pas les stratégies pour y répondre.

Séance 7 : Expression d'une demande claire (40 min)

Objectif : Être capable de formuler une demande claire pour résoudre un conflit.

Phase 1 (5 min) - Collective : Présenter l'objectif de la séance et définir une demande claire.

Phase 2 (20 min) - Petits groupes : Analyse de trois saynètes où les deux protagonistes en conflit ne trouvent pas de solution parce que leur demande exprimée n'est pas claire.

Les élèves sont munis d'un tableau d'analyse pour tenter de comprendre ce qui ne fonctionne pas dans les demandes exprimées.

Phase 3 (5 min) - Institutionnalisation : les 3 conditions pour que la demande soit claire.

Phase 4 (10 min) - Individuelle : Reprendre les conflits écrits en séance 2 et proposer un message clair adapté pour résoudre le problème.

Séance 8 : Expression d'un message clair (40 min)

Objectif : Formuler un message clair, notamment via l'utilisation du « bonhomme de la CNV ».

Phase 1 (10 min) - Collective : Retour sur tout ce qui a été vu jusqu'alors avec la CNV : « *Qu'a-t-on appris ?* » Présentation de la fiche « bonhomme de la CNV ».

Phase 2 (15 min) - Individuelle : Présentation d'une vidéo de conflit entre deux protagonistes et analyse. Proposer un message clair de la part de l'un des deux personnages pour résoudre le conflit.

Phase 3 (15 min) - Individuelle : Remplir un texte à trous permettant la formulation d'un message clair.

Séance 9 : Mise en pratique (50 min)

Objectif : Résumer ce qu'est la CNV et ce qu'elle permet puis écrire et jouer une résolution de conflit mobilisant la CNV.

Phase 1 (10 min) - Collective : Remémorisation de ce qui a été vu au travers d'une carte mentale.

Phase 2 (10 min) - Collective : Institutionnalisation : Écrire collectivement la synthèse. Les intervenants posent les questions suivantes et notent les réponses des élèves : « *Qu'avez-vous compris de la CNV ?* », « *Comment résumer cela en quelques lignes ?* » Les intervenants établissent la trace écrite avec les élèves qui la copient par la suite.

Phase 3 (20 min) - Petits groupes : « *En groupe, préparez une mise en scène de résolution de conflit utilisant la CNV. Vous devrez faire apparaître les étapes pour faire un message clair.* »

Phase 4 (10 min) - Collective : Quelques groupes passent au tableau pour présenter leur scène sans et avec CNV.

Séance 10 : Bilan, prolongement (45 min)

Objectifs : Évaluer le ressenti des élèves sur la séquence. Établir collectivement des actions permettant de faire perdurer l'utilisation de la CNV dans la classe durant le reste de l'année scolaire.

Phase 1 (15 min) - Collective : Saynètes au tableau

Phase 2 (20 min) - Collective : Débattre à l'oral : « *Qu'avez-vous pensé de cette séquence sur la CNV ?* », « *Qu'avez-vous retenu ?* », « *Qu'est-ce que cela vous a apporté ?* », « ***Voudriez-vous faire perdurer cela jusqu'à la fin de l'année ?*** », « *Si oui, que pouvons-nous mettre en place ?* »

Phase 3 (10 min) - Individuelle : Faire remplir la première partie du post questionnaire.

Distribuer les autorisations parentales.

Annexe C : Questionnaire

Information sur la mise en page : la mise en page a été modifiée par rapport à sa version originale. Les marges étaient plus étroites dans la version donnée aux élèves, ce qui permettait d'augmenter la police d'écriture, donc de favoriser la lisibilité.

COMMENT TE SENS-TU EN CLASSE ET À L'ÉCOLE ?

Tu vas répondre à un questionnaire sur tes sentiments en classe et à l'école.

Ce questionnaire est **anonyme** (nous ne saurons pas qui aura répondu).

Il n'y a **pas de bonne ou de mauvaise réponse**, réponds ce qui est « vrai » pour toi.

Pour chaque question, il y a une droite graduée. Tu dois entourer le trait qui se rapproche le plus de ce que tu ressens. **Exemples** : Dans la classe ces trois dernières semaines, la plupart du temps :

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| J'ai beaucoup aimé les leçons étudiées en classe. | I---I---I---I---I---I---I---I---I | J'ai détesté les leçons étudiées en classe. |
|---|-----------------------------------|---|

Ici, j'ai indiqué que lors des trois dernières semaines, la plupart du temps, j'ai **détesté** les leçons étudiées en classe.

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| J'ai beaucoup aimé les leçons étudiées en classe. | I---I---I---I---I---I---I---I---I | J'ai détesté les leçons étudiées en classe. |
|---|-----------------------------------|---|

Ici, j'ai indiqué que lors des trois dernières semaines, la plupart du temps, j'ai **adoré** les leçons étudiées en classe.

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| J'ai beaucoup aimé les leçons étudiées en classe. | I---I---I---I---I---I---I---I---I | J'ai détesté les leçons étudiées en classe. |
|---|-----------------------------------|---|

Ici, j'ai indiqué que lors des trois dernières semaines, j'ai **plutôt aimé** les leçons étudiées en classe.

-----À toi ! -----

Globalement, depuis ces trois dernières semaines d'école, dans ma classe :

| | | | |
|---|--|-----------------------------------|---|
| 1 | Je m'entends bien avec mes camarades. | I---I---I---I---I---I---I---I---I | J'ai de mauvaises relations avec mes camarades. |
| 2 | Je dois faire les choses tout(e) seul(e). | I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je me sens soutenu(e) dans ce que je fais. |
| 3 | Je participe aux décisions prises pour la classe. | I---I---I---I---I---I---I---I---I | Les décisions de la classe sont prises sans moi. |
| 4 | J'ai des amis avec lesquels je suis proche. | I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je me sens isolé(e) de mes camarades de classe. |
| 5 | A la maison, je suis le(la) seul(e) à me soucier de l'école. | I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je me sens soutenu(e) par ma famille dans mes apprentissages. |
| 6 | Je me sens méprisé(e) par les élèves. | I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je me sens respecté(e) par les élèves. |

Globalement, depuis ces trois dernières semaines d'école :

| | | | |
|----|---|---------------------------------------|---|
| 7 | J'ai le sentiment d'apprendre des choses en venant à l'école. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | J'ai le sentiment de perdre mon temps en venant à l'école. |
| 8 | Je trouve que les exercices sont trop difficiles pour moi. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que les exercices sont adaptés à mon niveau. |
| 9 | Lorsque j'éprouve des difficultés, mes camarades ou la maîtresse m'aident | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Lorsque j'éprouve des difficultés, je me débrouille seul(e) |
| 10 | J'ai le sentiment de pouvoir exprimer ma créativité en classe. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | J'ai le sentiment que ma créativité est limitée. |
| 11 | Si j'avais le choix, j'irais quand même à l'école. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Si j'avais le choix, je me passerais de l'école. |
| 12 | Je fournis le travail minimum. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je fais des efforts pour travailler. |
| 13 | Je fais ce que je veux sans tenir compte des règles. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je respecte les règles de la classe même si j'ai envie de faire autrement. |
| 14 | Je lève la main pour prendre la parole. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je prends la parole lorsque j'en ai envie. |
| 15 | La maîtresse me dit souvent de me taire. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je parle lorsque c'est autorisé. |
| 16 | Les règles de vie de classe sont incompréhensibles pour moi. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je comprends les règles de vie de classe. |
| 17 | Je trouve que la maîtresse fait attention à moi. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que la maîtresse focalise son attention uniquement sur les autres élèves. |
| 18 | Je trouve que la maîtresse est sévère. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que la maîtresse est indulgente. |
| 19 | Je trouve que la maîtresse rigole souvent avec nous. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que la maîtresse est distante. |
| 20 | Je suis insatisfait(e) de ma relation avec la maîtresse. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je suis satisfait(e) de ma relation avec la maîtresse. |
| 21 | Lorsque je réussis une tâche, je suis récompensé(e) ou félicité(e). | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Lorsque je réussis une tâche, je suis le(la) seul(e) à être satisfait(e). |
| 22 | Ma participation est indifférente pour les autres. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je suis encouragé(e) à participer. |

Globalement, depuis ces trois dernières semaines d'école :

| | | | |
|----|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| 23 | Je me sens en sécurité à l'école. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je me sens en danger à l'école. |
| 24 | Je me sens harcelé(e) à l'école. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je me sens bien avec les autres élèves. |
| 25 | Je trouve que tout le monde est | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que si on est différent(e) |

| | | | |
|----|--|---------------------------------------|--|
| | respecté(e), peu importe sa différence. | | dans la classe, on est mis(e) de côté. |
| 26 | Lorsque j'ai un conflit, je le résous facilement. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Lorsqu'il y a un conflit, il est difficile de se mettre d'accord et le conflit continue. |
| 27 | Je trouve que la maîtresse est indifférente lorsque nous avons besoin d'elle pour résoudre les conflits. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que la maîtresse nous aide suffisamment pour résoudre les conflits. |

Globalement, depuis ces trois dernières semaines d'école :

| | | | |
|----|--|---------------------------------------|--|
| 28 | Je trouve que la classe est sale. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que la classe est propre. |
| 29 | Je trouve mon école affreuse. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que mon école est jolie. |
| 30 | L'école ne propose que des cours obligatoires. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Mon école propose des activités en-dehors des cours. |
| 31 | Il y a suffisamment d'espace pour tout le monde dans l'école. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | L'école est trop petite pour tout le monde. |
| 32 | En classe, je pense à mes loisirs, mes amis et ma famille. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | En classe, je fais vraiment attention à ce que dit la maîtresse. |
| 33 | Je trouve que ce que l'on apprend à l'école est important. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Je trouve que ce que l'on fait à l'école est inutile. |
| 34 | Les élèves de ma classe aiment travailler. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | Les élèves de ma classe détestent travailler. |
| 35 | Les élèves passent beaucoup de temps à faire autre chose que travailler. | I---I---I---I---I---I---I---I---I---I | En classe, les élèves travaillent le mieux possible. |

Entoure la réponse qui se rapproche le plus de ce que tu penses :

| | | | | | |
|----|-------------------------------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| 36 | À l'école, en moyenne, je rencontre | Aucun conflit | 1 à 2 conflits par semaine | De 3 à 4 conflits par semaine | 5 conflits ou plus par semaine |
|----|-------------------------------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|

Lorsque je rencontre un conflit :

| | | | | |
|----|------------------------------------|--------|---------|----------|
| 37 | Je le garde pour moi | Jamais | Parfois | Toujours |
| 38 | J'en parle à la maîtresse | Jamais | Parfois | Toujours |
| 39 | J'en parle à la personne concernée | Jamais | Parfois | Toujours |
| 40 | J'en parle à mes parents | Jamais | Parfois | Toujours |
| 41 | J'en parle à mes copains | Jamais | Parfois | Toujours |

Annexe D : Verbatim

Verbatim du 25 janvier 2021

1 Enseignante - Tu as dit quelque chose de pas joli. / Mais c'est quand même terrible hein! A l'emploi du temps il faut que j'marque euh résolution de problèmes. Bah tiens, E4, tu sais ce que c'est la résolution de problèmes ? C'est le problème de la récréation. Pourquoi vous venez pas à la récréation me l'dire? Là on est en classe, c'est résolu! (un peu exaspéré) / Moi je me rappelle j'disais à mes p'tits CP quand ils disent des gros mots, / y'a des boutons qui leurs apparaissent sur la langue. C'est vrai ça E11? Comme Pinocchio quand il ment, son nez qui s'allonge / Ah un gros mot! Ah deux gros mots (mime le nez qui s'allonge) // Pourquoi:?(ton exaspéré) D'où ça vient ces gros mots? Qu'est-ce qui, ça te procure quoi? // Vous êtes des enfants ! /Tu dis pardon à E3?

2 E1 - Pardon

Verbatim du 26 janvier 2021

1 Enseignante - Je ne gère plus les problèmes de récréation, vous avez qu'à venir me voir. / Qu'est-ce qu'il y a eu à la récréation?

2 E1 - Bah/ euh en fait euh y'a en fait on on on E10 il avait gagné après y'a E2 qui est arrivé et il a dit oui pour jouer et il a dit euh et on a tous dit "on repart zim zam zoum" et il a dit : "oui mais j'ai j'ai j'ai déjà fait du coup j'ai j'ai euh j'ai gagné !" et du coup du coup il était premier! Et on était on on on n'était pas d'accord et on a dit "on refait" et après j'lui ai dit qu'on refaisait et d'un coup il me il me pousse ...

3 E2 - Non!

4 E1- Si, tu m'as poussé! Et après tu m'as insulté ...

5 plusieurs élèves - (s'oppose aux propos de E1 (indistinct))

6 E2 - Ouai après il disait "Qu'est-ce que t'as? Qu'est-ce que t'as?" en poussant et tout.

7 E10 - Et aussi il m'a dit euh le gros mot qui euh ...

8 Enseignante - un gros mot, un gros mot.

9 E10 - De quoi ?

10 Enseignante - Juste il m'a dit un gros mot, on n'a pas besoin de le savoir ...

11 E10- Oui mais il me l'a dit deux fois !

12 Enseignante - on n'a pas besoin de savoir

13 E1 - J'lui ai dit j'lui ai dit ...

14 Enseignante - Qu'est-ce que vous en pensez les autres? Parce que moi je ne connais pas ce jeu "zim zam zoum", je vois pas:: Qu'est-ce que vous en pensez ? E6 tu as vu l'altercation ?

15 E6 - Non

16 E9 - Y'a E2 qu'a vu ...

17 Enseignante - E2

18 E2 - Eh bah en fait E1 il se plaint entre guillemets mais lui aussi il l'a fait entre guillemets donc euh ...

19 E1 - Ouai mais ...

20 Plusieurs élèves - (parlent en même temps (Indistinct))

21 E2 - Tu tu même si tu le reconnais, oui mais tu ...

22 Enseignante - Vous avez votre réponse, vous êtes fautifs tous les deux.

23 E2 - Voilà c'est ça.

24 Enseignante - Donc on va pas épiloguer trois heures.

25 E2 - Voilà.

Verbatim du 22 février 2021

1 E6 - E1 euh je l'ai marqué au tableau parce que: il a dit de pas courir vu que lui il avait pas bien entendu de qu'on marchait, tout le monde on a marché et lui avant avant de monter il a couru.

2 E5 - Et déjà en descendant

3 E2 - Et en descendant il a couru, au début c'était E10 il marchait ...

4 Enseignante - E1, réexplique moi quel est ton rôle?

5 E1 - Euh bah de: de noter ceux qui courent dans les escaliers

6 Enseignante - Oui et puis tu es le premier du rang donc tu es le...

7 E6 - faut montrer l'exemple

8 Enseignante - L'exemple, tu es comme moi, moi je mange un chewing gum, moi je dis des gros mots moi euh je sais pas, je suis un exemple pour vous / J'me dois de faire attention !

Oui ? Et bah toi c'est pareil! Tu demandes à être premier du rang, c'est difficile comme ça E1 de pas courir ?

9 E1 - J'ai pas couru je... (faiblement prononcé)

10 E6 - Non t'as couru avant, devant, même E10 il t'a vu

11 E10 - Hmm

12 Enseignante - Allez on y va! Qui c'est qui lit la page 3?

Verbatim du 9 mars 2021

1 Enseignante - Euh E1, tout va bien?

2 E1 - Bah: euh: en fait (indistinct)...

3 Enseignante - Oh la la! E6?

4 E6 - Bah E1 il m'a attrapé cet après-midi parce que dit le capitaine il s'est il s'est fait draguer. Euh E1 a couru après E7 en plus et aussi euh quand quand on le touche il dit "non non non non j'suis pas touché!"

5 E12 - Après il ose critiquer E7.

6 Enseignante - Mais je suis d'accord avec toi E6, c'est bien d'avoir pris une décision ! S'avez enfin ! Vous voyez ce que je veux dire quand j'vous trouvais des excuses en vous disant : "Changez de jeu!" mais finalement, quand il ne respecte pas les règles, et bah il joue plus, point barre. Hein E1?! Pour aujourd'hui, jeudi on verra. D'accord ? Mais comme ce matin tu ne respectais pas et bien il faut qu'il y est quelqu'un comme un leader, comme Vercingétorix à un moment donné il faut qu'il y est un leader et qui dise "Bah non E1 il ne respecte pas, il joue pas." Et quand il respecte c'est comme moi dans la classe, moi je suis la maîtresse, je suis le leader, c'est moi qui dis les règles. Si tu ne respectes pas, tu vas voir ailleurs. On est d'accord ?

7 E1 - Oui mais euh à chaque fois que j'lui dit arrête de: à E7 (indistinct)...

8 Enseignante - Mais y'a que toi qui dit ça à E7!

9 E1 - Bah oui mais parce que aussi il a (indistinct)...

10 E6 - Euh toi tu peux parler hein euh

11 Enseignante - Merci ! Alors, E13?

12 E13 - Bah juste on est en train d'expliquer avec E14 et E15 on a vu E7 s'énerver contre: E8.

13 E3 - En fait c'est lui qui a raison

14 Enseignante - Par contre E8 tu ne me dis rien et ça j'aime pas.

15 E9 - Il dit jamais!

16 Enseignante - Oui je sais bien, c'est pour ça. E7 je te parlerai après, d'accord?

Année universitaire 2021-2022

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré**

**Communication NonViolente et amélioration de la dimension relationnelle du climat
scolaire au Cycle 3**

Auteur : Lucile Boillot - Première partie rédigée en collaboration avec Antoine Vercauteren

Résumé : Contexte théorique – Cette expérimentation utilise les méthodes de Communication NonViolente (CNV) théorisées par Marshall Rosenberg (1999) et les met en lien avec le modèle des 5 dimensions du climat scolaire proposé par CoHen, MCCabe et Alii en 2009. **But de l'étude** – Tester si la mise en place d'une séquence d'initiation à la CNV peut favoriser la dimension relationnelle du climat scolaire. Six hypothèses sont testées à l'aide de trois indicateurs : la dimension relationnelle du climat scolaire, la fréquence de conflits vécus et la propension des élèves à parler de leurs conflits. **Méthode** - 26 élèves de CM1-CM2 ont suivi une séquence d'initiation à la CNV s'étalant sur 10 séances de 45 minutes. Les effets sont mesurés à l'aide de verbatim et de questionnaires. **Résultats** - Les tests statistiques obtenus ne révèlent pas de différences de moyennes significatives entre les échantillons avant et après la séquence. **Conclusion** – Cette étude propose une méthodologie et des pistes d'amélioration pour l'initiation des techniques de CNV à l'école. **Mots-clés** : CNV, exigence, relation, message clair, conflit.

Abstract : Theoretical context – This experimentation uses the methods of Nonviolent Communication theorised by Marshall Rosenberg (1999) and links them with the five dimensions model of school climate proposed by CoHen, MCCabe and Alii in 2009. **Aim of the study** – To test whether the implementation of an initiation sequence to Non-Violent Communication can favour the relational dimension of the school climate. **Method** - 26 CM1-CM2 pupils followed an initiation sequence in Non-Violent Communication. The effects were measured using verbatim and questionnaires. **Results** - The statistical tests obtained did not reveal any significant differences in the means between the samples before and after the sequence. **Conclusion** - This study proposes a methodology and avenues to improve for the introduction of NVC techniques in schools. **Keywords** : NVC, demand, conflict, primary school, relationship.