



HAL
open science

Introduire les messages clairs à l'école afin d'améliorer le climat scolaire et l'estime de soi des élèves

Chloé Pauls

► To cite this version:

Chloé Pauls. Introduire les messages clairs à l'école afin d'améliorer le climat scolaire et l'estime de soi des élèves. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04727324

HAL Id: dumas-04727324

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04727324v1>

Submitted on 9 Oct 2024

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.

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

Parcours : Professorat des écoles

Introduire les messages clairs à l'école afin d'améliorer le climat scolaire et l'estime de soi des élèves.

**Soutenu par
Chloé Pauls
Le mercredi 15 mai 2024**

Référent de mémoire
Richard Bossez Ariane

Jury de soutenance :
Richard Bossez Ariane, Baugnies Mercedes, Montbrun Stéphane

Charte relative à la lutte contre le plagiat de l'Université d'Aix Marseille

Approuvée par le Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire de l' Université d'Aix-Marseille en date du 4 octobre 2012,

*Approuvée par le Conseil Scientifique de l'Université d'Aix-Marseille en date du 16 octobre 2012,
Approuvée par le Conseil d'Administration de l'Université d'Aix-Marseille en date du 27 novembre 2012,*

Préambule

Afin de garantir la qualité des diplômes délivrés à ses usagers, l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs, et faire respecter les droits de propriété intellectuelle des auteurs, l'Université d'Aix-Marseille est engagée dans la lutte contre le plagiat.

Les travaux réalisés par les usagers et par les personnels de l'Université doivent répondre à l'ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet.

Les travaux concernés par cette obligation sont notamment : les thèses, les mémoires, les articles, les supports de cours, sans que cette liste soit exhaustive.

Article 1

Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou les idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité.

Tout plagiat, quel qu'en soit le support, constitue une faute.

Le plagiat constitue à la fois la violation la plus grave de l'éthique universitaire et un acte de contrefaçon. C'est un délit au sens de l'article L 335-2 du code de la propriété intellectuelle.

En outre, le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié constitue une circonstance aggravante.

Article 2

Les usagers et les personnels de l'Université ne doivent pas commettre de plagiat dans leurs travaux.

Article 3

Les reproductions de courts extraits de travaux préexistants en vue d'illustration ou à des fins didactiques sont admises sans nécessité de demander le consentement de l'auteur, uniquement dans le strict respect de l'exception de courte citation.

Dans ce cadre, les usagers et les personnels de l'Université s'engagent, lorsqu'ils reproduisent de courts extraits de tels travaux, à identifier clairement qu'il s'agit d'un emprunt, en apposant des guillemets, et en indiquant le nom de l'auteur et la source de l'extrait.

Article 4

L'Université d'Aix-Marseille est attachée au respect des droits de propriété intellectuelle et se réserve la possibilité de rechercher les tentatives de plagiat, notamment par l'utilisation d'un logiciel adapté.

Article 5

Les cas présumés de plagiat feront l'objet de poursuites engagées par l'Université devant les instances compétentes, et leurs auteurs seront passibles de sanctions disciplinaires.

Ces violations des droits de propriété intellectuelle pourront également donner lieu à des poursuites judiciaires.

Je, soussigné(e) Pauls Chloé certifie avoir pris connaissance de la charte relative à la lutte contre le plagiat et m'engage à la respecter.

Fait à : Marseille

Le : 15 juin 2023

Signature :

Introduire les messages clairs à l'école afin d'améliorer le climat scolaire et l'estime de soi des élèves.

« Nous pouvons voir la classe comme une microsociété dans laquelle les relations entre individus influent sur le reste du groupe, et donc sur chaque individu. Qui plus est, si nous sommes à l'école, c'est pour apprendre et progresser. Une des doubles tâches de l'enseignant apparaît alors : se donner les moyens de garantir la pérennité de cette société, tout en s'assurant que les apprentissages sont effectifs. » (Sarah et Nicolas Zannettacci, 2020).

Remerciements

Je tenais à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire, Madame Richard Bossez Ariane, Maîtresse de conférences en sociologie à l'INSPE d'Aix-Marseille, pour sa disponibilité et ses conseils.

Je souhaite également remercier ma binôme, titulaire de la classe dans laquelle j'enseigne tous les lundis, qui a participé au questionnaire, ainsi que les élèves pour leur sérieux et leur travail, permettant ainsi d'avoir un recueil de données qualitatif.

Enfin, je remercie ma famille, mon conjoint et mes amis pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Table des matières

Table des matières.....	5
Introduction	8
1.1. Éléments de définition.....	10
1.1.1. Le climat scolaire à l'école.....	10
1.1.1.1. Définitions du climat scolaire	10
1.1.1.2. Les effets d'un climat scolaire serein	11
1.1.1.3. Les enjeux du climat scolaire.....	12
1.1.2. Les conflits à l'école, un enjeu majeur du climat scolaire.....	13
1.1.2.1. Définitions des conflits	13
1.1.2.2. Les effets que peuvent engendrer les conflits	14
1.1.2.3. Les enjeux.....	16
1.1.2.4. Repérer les conflits	17
1.1.3. Les émotions provoquées par les conflits	17
1.1.3.1. Définition	18
1.1.3.2. Les différents stades du développement de la compréhension des émotions	19
1.1.3.3. Des différences dans le développement de la compréhension des émotions	20
1.1.3.4. Les émotions au service de l'estime de soi	20
1.1.4. L'estime de soi nécessaire à la résolution de conflits.....	20

1.1.4.1.	Définitions de l'estime de soi	21
1.1.4.2.	Sa genèse	22
1.1.4.3.	L'estime de soi à l'école.....	22
1.2.	Les concepts utilisés pour un climat scolaire serein	24
1.2.1.	La communication non violente à l'école.....	24
1.2.1.1.	Définitions et démarches	24
1.2.1.2.	L'utilisation de la CNV à l'école.....	26
1.2.1.3.	Des conditions favorables aux apprentissages et à l'estime de soi..	26
1.2.2.	Les messages clairs, un outil puissant pour gestion de conflits	27
1.2.2.1.	La technique	27
1.2.2.2.	L'intérêt de cette technique et les limites	28
1.2.2.3.	Réagir et réguler	30
1.2.2.4.	La place des messages clairs dans les textes officiels.....	30
2.	Cadre méthodologique	31
2.1.	La problématique	31
2.2.	Les hypothèses	32
2.2.1.	Hypothèse 1 : l'hypothèse affective.....	33
2.2.2.	Hypothèse 2 : l'hypothèse cognitive	33
2.3.	Les hypothèses en action	34
2.3.1.	Méthodologie pour l'hypothèse affective	34
2.3.2.	Méthodologie pour l'hypothèse cognitive	35
2.4.	Les méthodes d'enquête retenues.....	37

2.5. Les modalités d'enquête	39
3. Analyses, rapport de recherche et perspectives	41
3.1. Hypothèse 1 : l'hypothèse affective	41
3.2. Hypothèse 2 : l'hypothèse cognitive.....	44
3.3. Perspectives.....	46
Conclusion	48
Références Bibliographiques	49
Annexes	52
4ème de couverture	62

Introduction

Actuellement étudiante en dernière année de master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) 1^{er} degré, je suis en responsabilité tous les lundis d'une classe de 15 CP en REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire plus). En effet, ma formation m'a permis d'être CTTA (Contractuelle, Trier-temps, Alternant) durant toute mon année de master 2.

Du fait de mes différentes expériences (stages et alternance), j'apporte depuis toujours une grande importance au bien-être des élèves à l'école. En effet, lors d'un stage effectué en classe de CM2 durant ma première année de master, j'ai pu observer des pratiques qui m'ont paru très intéressantes. Dans cette classe, tous les vendredis, un « conseil d'élèves » se tenait. Le « conseil d'élèves » a pour but de réunir les élèves pendant 15 à 20 min afin de discuter ensemble des améliorations à apporter à la classe ou à l'école, des moments positifs vécus et des problèmes rencontrés durant la semaine. Le but de l'enseignante lors de ce conseil est de permettre aux élèves de s'exprimer et de se sentir bien dans la classe. Cette méthode est empruntée à la pédagogie alternative de Célestin Freinet. Pendant ces conseils, les élèves formulent des messages clairs dans le but de régler les petits conflits entre élèves qui ont pu se dérouler dans la classe ou en dehors de la classe. Danielle Jasmin est l'initiatrice de la méthode des messages clairs puisqu'en travaillant sur les conseils coopératifs (ici conseils d'élèves), elle a inventé cette méthode afin d'aider les élèves à développer la communication non-violente.

De plus, ayant effectué durant ma licence un stage dans une école alternative à pédagogie Freinet, le fait d'observer un conseil d'élève mêlé à de la communication non-violente avec l'aide de la méthode des messages clairs, j'ai voulu approfondir le sujet des messages clairs en me questionnant sur cette méthode. C'est pour cela que j'ai décidé de rédiger un mémoire sur les messages clairs afin de savoir s'ils permettent d'améliorer le climat scolaire et l'estime de soi des élèves. En effet, les messages clairs permettent aux élèves d'exprimer ce qu'ils ressentent avec bienveillance et de régler les petits conflits à l'école, mais permettent-ils réellement d'améliorer le climat scolaire ? Cette méthode, suffit-elle ?

Pour ce faire, il faudra commencer par définir la notion de climat scolaire, dans laquelle nous retrouvons un enjeu majeur : les conflits à l'école. Ces conflits engendrent des émotions fortes chez les élèves. Ils jouent un rôle dans l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, notamment dans l'expression de leurs sentiments et de leurs ressentis face à ces conflits. Il sera donc nécessaire de définir les notions d'estime et de sentiments. La méthode des messages clairs étant l'élément central de ce mémoire, il conviendra donc de définir plus en profondeur cette méthode ainsi que celle de la communication non-violente. Dans un second temps, il sera nécessaire d'établir le cadre théorique de ce mémoire afin de définir précisément la problématique de ce mémoire, les différentes hypothèses qui ont émergées autour des messages clairs, puis de présenter les méthodes utilisées afin de répondre à la problématique de ce mémoire. Pour finir, il conviendra de présenter le recueil des données collectées, l'analyse de ces données et enfin les perspectives d'évolution de ces différentes méthodes.

1. Cadre théorique

1.1. Éléments de définition

1.1.1. Le climat scolaire à l'école

Depuis plusieurs années, l'amélioration du climat scolaire est un enjeu majeur auprès de la politique publique dans le domaine de l'éducation. Il devient également un sujet très populaire à l'international. Nous allons donc définir ce qu'est le climat scolaire, puis nous verrons les effets et les enjeux de ce dernier.

1.1.1.1. Définitions du climat scolaire

Le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse nous donne une définition du climat scolaire dans son article intitulé « Climat scolaire et prévention des violences » mis à jour en septembre 2023 sur le site du ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Le climat scolaire représente la qualité de vie à l'école et autour de l'école. Il reflète le jugement des élèves, mais également celui des parents et des éducateurs au sujet des expériences vécues par ces derniers et du travail fourni à l'école. Plusieurs éléments jouent un rôle dans le climat scolaire : les personnes (élèves, professionnels et familles), les enseignements et apprentissages suivis à l'école, la sécurité au sein de l'établissement (résolution de conflits, sécurité physique...), le type d'environnement physique (aménagements pour personnes en situation de handicap, la propreté...), le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire, l'implication des élèves et des professionnels au sein de l'école, les réactions des professionnels et des élèves face aux comportements à risque et enfin l'attention portée par l'école à la vie familiale de chaque élève.

D'après Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur, dans l'article « Climat scolaire et bien-être à l'école » (revue Éducation et formations, n° 88-89, décembre 2015), le climat scolaire serait un indicateur du niveau de bien-être à l'école dans une dimension collective. Ce qui revient à dire qu'il prend en compte les relations entre les enseignants, les élèves, les parents, les personnes extérieures en lien avec l'école, etc. Éric Debarbieux, professeur à l'université Paris-Est, ainsi que le National School Climate Center, sont d'accord pour dire, dans l'article « Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques » d'Éric Debarbieux (2015), que

le climat scolaire est à analyser en contexte et en prenant en compte toutes les personnes qui interagissent avec l'école et dans l'école et que c'est « le résultat d'un processus complexe et mouvant ».

Pour résumer, « Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur propre expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. » (Cohen, McCabe et alii, 2009).

1.1.1.2. Les effets d'un climat scolaire serein

Un climat scolaire serein (résultats positifs sur la qualité de vie à l'école), d'après le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, agirait directement et positivement sur les conditions de travail des élèves et des enseignants, mais également sur leur bien-être et leur épanouissement à l'école. Cela jouerait un rôle important sur les violences, les victimations mineurs (être victime de violences) mais répétées et le harcèlement à l'école (Climat scolaire et bien-être à l'école, 2015).

Plusieurs chercheurs tentent de définir les effets d'un climat scolaire serein. En effet, Éric Debarbieux un bon climat scolaire permettrait d'améliorer les résultats dans les apprentissages ainsi que la sécurité (2015). Pour Cédric Afsa, il agirait sur la satisfaction des enseignants dans leur travail (2015). Sophie Cristifoli a mené les enquêtes PISA en 2012 et victimation en 2013 qui portent toutes les deux sur des questions liées au climat scolaire, au bien-être des élèves et à leur assiduité scolaire. Ces études montrent que le climat scolaire réduit significativement l'absentéisme des élèves.

Benbenishty et Astor ont mené une étude en Israël en 2015 (Climat scolaire et bien-être à l'école, 2015) afin d'établir le lien entre le climat scolaire et le milieu social au sein de l'école et d'en déduire l'effet de ces derniers sur la réussite scolaire. Ils en ont conclu que le climat scolaire et le milieu socioéconomique jouent un rôle important dans la réussite scolaire des élèves, la relation entre les professeurs et les

élèves et la sécurité. Cela montre la nécessité d'un climat scolaire serein dans les écoles défavorisées ou dans des milieux difficiles.

Enfin, pour Éric Debarbieux et De Pedro (2012) le climat scolaire influe sur les apprentissages de manière rétroactive, c'est-à-dire que la motivation à apprendre, la cohésion de groupe, le respect et la confiance mutuelle auraient un effet sur le climat scolaire. À l'inverse, le climat scolaire agirait sur le travail coopératif, les résultats scolaires, l'absentéisme, etc. De plus, il influencerait également le personnel dans les écoles (stabilité éducative, soutien administratif, décrochage professionnel), sur la sécurité en milieu scolaire et les conduites à risque (états dépressifs, idées suicidaires) mais également sur le harcèlement entre pairs.

1.1.1.3. Les enjeux du climat scolaire

Pour le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2023), plusieurs enjeux dépendent de l'amélioration du climat scolaire : améliorer les performances du système éducatif, faire de chaque établissement un endroit sûr et serein ou encore lutter contre les violences (coups, bousculades, insultes, discriminations...) et le harcèlement à l'école. Tout ceci exige tout de même l'implication assidue à tous les niveaux de l'institution et de la scolarité.

Éric Debarbieux, dans son article « Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques » (2015), explique qu'il est nécessaire d'adopter des règles précises et simples afin qu'elles soient comprises par le plus grand nombre afin d'éviter des « faiblesses dans la justice scolaire » ce qui entacherait le climat scolaire. De plus, le programme international de l'OCDE affirme qu'un climat scolaire positif favorise la réussite scolaire des élèves et amoindri les décrochages professionnels.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2023), poursuit en expliquant que les enseignements suivis à l'école ont un rôle important à jouer pour favoriser un bon climat de classe (avec l'enseignement moral et civique par exemple) mais également la clarté de la communication et l'attention portée aux élèves par les professionnels présents au sein de l'établissement scolaire. Par ailleurs, une étude de Bryk et Distroll (1988) montre qu'il est important de travailler en équipe,

d'impliquer les élèves et tout le personnel dans la prise de décisions. Ce type d'organisation engendre moins d'absentéisme chez les enseignants et ils expriment plus de gratitude à effectuer leur travail. « L'approche sur le climat scolaire, loin d'être une notion qui replie l'école sur elle-même, la considère au contraire comme étant elle-même élément du contexte » (Éric Debarbieux, 2015). Cette citation montre bien les nombreux enjeux du climat scolaire. Il ne prend pas en considération que l'école, mais également tout ce qu'il y a autour et qui peut y jouer un rôle. C'est donc un processus long et complexe qui nécessite « l'implantation de pratiques quotidiennes et de politiques publiques capables d'améliorer ce climat scolaire » (Éric Debarbieux, 2015).

1.1.2. Les conflits à l'école, un enjeu majeur du climat scolaire

Les conflits à l'école agissent directement sur le climat scolaire. Il est donc nécessaire de définir les conflits, comprendre leurs effets ainsi que leurs enjeux sur la classe et l'établissement à des fins de régulation.

1.1.2.1. Définitions des conflits

Sylvain Connac, dans son livre « Apprendre avec les pédagogies coopératives » donne lui aussi une définition du conflit, « Un conflit peut s'entendre comme une opposition matérielle ou morale. Il apparaît lorsque plusieurs personnes ne sont pas d'accord. » (2009). Le conflit apparaît donc lorsque plusieurs personnes sont en désaccord en ayant des points de vue différents d'un ou plusieurs sujets. Pour Christine Marsan, le conflit est catégorisé selon cinq éléments. Elle le détaille dans son livre « Gérer et surmonter les conflits » (2010). Il existe les conflits :

- Intrapersonnels (ne concernent qu'une seule personne)
- Interpersonnels (concernent deux personnes)
- Intragroupe (concernent les personnes d'un seul groupe)
- Intergroupe (opposent plusieurs groupes)
- Organisationnels (opposent plusieurs personnes concernant la structure d'une organisation)

Dans une intervention sur le réseau Canopé en 2016¹, Dominique Pouthier rajoute qu'il existe deux dimensions au climat scolaire :

- Une dimension structurelle, celle qui ressort le plus lors des conflits, elle représente le contenu du conflit ou le but du conflit.
- Une dimension relationnelle, celle qui est la moins prise en compte lors des conflits, elle représente l'affect des personnes concernées ou plutôt l'empathie qui peut surgir durant le conflit chez les personnes concernées.

Si ces deux dimensions ne sont pas prises en compte durant un conflit, alors le problème (il s'agit ici du contenu, du but) ne sera pas réglé, ce qui provoquera une redirection du conflit, il se répétera. Bruno Robbes, dans le même documentaire en 2016 disponible sur le réseau Canopé, donne justement des précisions sur les trois types de conflits présents à l'école. Il y a les conflits :

- Entre élèves, pendant la récréation ou lors d'une activité pédagogique à faire en groupe (moquerie par exemple).
- Entre les élèves et le professeur (un enseignant qui se fâche toujours sur le même élève par exemple).
- Entre les professionnels de l'école eux même ou avec les intervenants extérieurs qui participent à la vie de l'école.

Pour Bruno Robbes, les deux premiers types de conflits font partie des « faits récurrents » rencontrés à l'école et qui jouent un rôle dans le climat scolaire. Selon lui, « les enseignants ont besoin d'être formés, d'avoir des outils et des méthodes pour agir ». C'est dans ce principe que s'inscrit l'expérimentation de ce mémoire.

1.1.2.2. Les effets que peuvent engendrer les conflits

Il existe une relation d'interdépendance entre les conflits, les émotions que ces derniers procurent et les désaccords. En effet, un désaccord crée un conflit qui lui-même crée des émotions. Mais, des émotions diverses peuvent créer un conflit qui va engendrer d'autres émotions. C'est une sorte de boucle rétroactive. Serge Tisseron explique, au cours de son intervention dans le cadre du webdocumentaire

¹ Réseau Canopé (2016). Conflits à l'école – REPERER – Vers une définition du conflit : L'éclairage de la pédagogie institutionnelle, intervention de D. POUTHIER. Webdocumentaire en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/conflits-ecole/>

sur les conflits à l'école en 2016, qu'en général un seul type d'émotion prend le dessus lors d'un conflit. Effectivement, ce sont la haine, la colère et la rage qui auront tendance à surgir et non la joie. Il serait donc important selon lui d'apprendre à ressentir et à comprendre toutes les émotions qui surgissent au moment d'un conflit, afin de toutes les accueillir. Cela permettrait aux individus de réagir de façon plus calme, plus empathique et plus raisonnée dans le but de comprendre l'autre, trouver des points communs et avancer positivement.

Dans son mémoire sur les conflits en cycle 2 Anaïs Fromy nous explique qu'« au cours de son développement, l'être humain se décentre progressivement de lui-même. Il peut ainsi accéder à la compréhension de ses semblables. Il se construit la compétence d'empathie. » (2018). L'empathie selon le CNRTL comprend le préfixe grec em- qui correspond à « dans » et de -pathie qui renvoie à la sympathie. Cela renvoie à la capacité de s'identifier à autrui, ressentir ce qu'il ressent. Être empathique c'est comprendre et ressentir ce que l'autre ressent tout en restant détaché de ce sentiment. Omar Zanna l'explique en reprenant les termes de Carl Rogers dans son ouvrage « Apprendre à vivre ensemble en classe » :

« Être empathique, selon Carl Rogers, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi finement que possible et avec les composantes émotionnelles et les significations qui lui appartiennent "comme si" l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du "comme si". » (2015).

Il y a trois fonctions à l'empathie selon Omar Zanna : repérer l'émotion de l'autre, accepter une opinion divergente, montrer sa sensibilité. Ces trois fonctions se construisent durant l'évolution des individus. Enfin, il rajoutera qu'il y a deux niveaux d'empathie. Il y a l'empathie cognitive (comprendre l'autre et s'y adapter) et l'empathie émotionnelle (ressentir une émotion de la même manière qu'autrui la ressent sans perte de distance).

1.1.2.3. Les enjeux

Pour Catherine Semoud², chaque personne a ses propres représentations et c'est justement ce qui peut provoquer des conflits avec les autres. C'est précisément pour cela que des problèmes peuvent surgir pendant des situations d'apprentissages avec les élèves. Sylvain Connac spécifie d'ailleurs dans son article en ligne « Des messages clairs pour coopérer » (Les cahiers pédagogiques, 2015) :

« Faire coopérer les élèves génère tout naturellement plus de conflit entre eux [...] bref, un espace de travail avec un climat tout sauf serein. Coopérer induit plusieurs libertés : parler, se déplacer, choisir, changer, chercher, utiliser différents matériels, ... ce qui laisse à plus de « chicanes », à davantage de déplacements, donc probablement à plus de bruit... ».

D'après Sylvain Connac, éviter le conflit n'est pas pertinent puisque ce dernier permet aux élèves l'acquisition de connaissances de soi et d'autrui tout en construisant sa pensée en confrontant ses idées. Jean Piaget confirme cette idée en expliquant que « ce sont ces déséquilibres qui constituent le moteur de la recherche car, sans eux, la connaissance demeurerait statique » (1975). Le conflit n'est donc pas seulement négatif, il peut apporter aussi beaucoup de positif à moins de savoir le recevoir et le gérer. Dominique Pouthier nous parle ainsi des bénéfices de ce dernier³ :

« Il stimule l'énergie, responsabilise l'individu, renforce l'image de soi dans sa réalisation. Il encourage aussi sa recherche d'une meilleure solution et plus largement permet la construction de relations plus justes ».

En effet, le conflit peut être avantageux et structurant. Il permet de se forger psychologiquement, socialement et intellectuellement. Le rôle de l'enseignant est donc de comprendre et de repérer les conflits dans la classe ou dans la cour de récréation afin d'aider les élèves à les comprendre et à en tirer des bénéfices. Tout

² Réseau Canopé (2016). Conflits à l'école – REPERER – Vers une définition du conflit : L'éclairage de la pédagogie institutionnelle, intervention de D. POUTHIER. Webdocumentaire en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/conflits-ecole/>

³ Réseau Canopé (2016). Conflits à l'école – REPERER – Vers une définition du conflit : L'éclairage de la pédagogie institutionnelle, intervention de D. POUTHIER. Webdocumentaire en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/conflits-ecole/>

ceci permettra d'éviter toute forme de violence, verbale ou physique, et d'instaurer un climat scolaire en faveur du bien-être des élèves.

1.1.2.4. Repérer les conflits

Sylvain Connac, dans son livre « Apprendre avec les pédagogies coopératives » (2017), nous donne quelques clés afin de repérer le moment où apparaît la violence dans un conflit : « Il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, [...], en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles ». Par conséquent, toute situation conflictuelle n'admet pas nécessairement de la violence.

Selon Éric Debarbieux, « la perception diffuse du danger [...] déclenche ces mécanismes de défense : fuir, se soumettre, agresser » (1993). Il faudra donc montrer aux élèves qu'il existe d'autres moyens de résoudre un conflit, et ce, de manière efficace (comme la négociation par exemple), puisque d'après Sylvain Connac, les enfants deviennent violents à l'école, car c'est le moyen le plus simple et le plus rapide qu'ils trouvent pour régler un conflit. Le ministère de l'Éducation Nationale insiste d'ailleurs, dans son guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire » (2013), sur le fait que les conflits à l'école sont nécessaires pour se construire, mais qu'il faut apprendre à les régler de la façon la plus douce possible. C'est en agissant autrement que par la violence que nous accéderons à un climat scolaire serein et propice aux apprentissages. Enfin, c'est dans cette optique-là qu'il est nécessaire de donner aux élèves les clés qui permettent de réguler et de résoudre les conflits de manière non-violente.

1.1.3. Les émotions provoquées par les conflits

Nous venons de voir que les conflits à l'école ont un impact immédiat sur les émotions des élèves. Cela impacte le climat scolaire et potentiellement l'estime de soi des élèves. Il paraît donc important d'étayer le terme d'« émotion ».

1.1.3.1. Définition

Avant de parler d'estime de soi, il est important d'aborder la notion d'émotion. Selon l'Oxford English Dictionary, ce serait « une agitation ou un trouble de l'esprit voir de tout état mental de véhémence ou d'excitation » (Goleman, 1995). Il existerait donc des centaines d'émotions (dont les basiques : la joie, la tristesse, la peur, la colère...) qui sont délimitées dans le temps puisqu'elles ont un début, une fin et une durée brève causée par des événements inattendus. Lorsque l'émotion a une durée assez longue, elle est considérée comme un épisode émotionnel. Les sentiments eux (amour, haine...), sont aux antipodes des émotions puisqu'ils sont plus complexes et ont une durée plus longue avec un degré d'intensité plus modéré.

William James expose une théorie selon laquelle les émotions intenses produisent chez les individus un ressenti de modification corporelle spécifique ou autrement dit la rupture d'un état stable (La théorie de l'émotion, 1902). Pour Antonio Damasio, notre corps réagit de manière significative à l'émotion. L'étymologie du mot émotion nous le confirme puisque « émotion » vient du latin « motion » qui se définit par l'action de mouvoir, la mise en mouvement (L'émotion entre corps et cerveau, 2022).

Jacques Cosnier, en 2015, établi un tableau des émotions dites « de base » en s'aidant de plusieurs auteurs. Les émotions « de base » sont appelées aussi les « émotions discrètes ». Elles sont caractérisées par des dispositions affectives élémentaires, des expressions comportementales et des manifestations psychologiques particulières.

Emotions de base selon quelques auteurs

	JOIE	SURPRISE	PEUR	COLERE	TRISTESSE	DEGOUT	MEPRIS	DETRESSE	INTERET	CULPABILITE	HONTE	AMOUR
Woodworth et Schlosberg(1964)	+	+	+	+	+	+	+	+				+
Ekman et Friesen(1995)	+	+	+	+	+	+						
Izard (1977)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Schwartz et Shaver(1987)	+	+	+	+	+							+

Les émotions de base que l'on peut le plus rencontrer sont : la joie, la surprise, la peur, la colère, la tristesse et le dégoût. Ce sont celles qui vont le plus jouer un rôle dans le climat de classe.

1.1.3.2. Les différents stades du développement de la compréhension des émotions

Selon Lafortune, L., Doudin, P. A., Pons, F., et Hancock, D. R. (2005) il y a trois stades successifs dans le développement de la compréhension des émotions.

- 1^{er} stade (de 2 à 4 ou 5 ans) : compréhension des dimensions externes des émotions. De façon naturelle, l'enfant va catégoriser les émotions et va comprendre l'effet des motifs externes sur ces émotions. Dès les 1^{res} verbalisations, il va effectuer une classification verbale de ses émotions de base, puis vers 4 ou 5 ans, il va comprendre que les souvenirs peuvent avoir un impact sur ces émotions.
- 2^e stade (de 4 ou 5 ans à 8 ou 9 ans) : compréhension des dimensions internes des émotions et plus précisément la « compréhension du rôle des phénomènes psychologiques comme les désirs et les connaissances sur les émotions et de la distinction entre émotions apparentes-externes et émotions ressenties- internes » (Lafortune et al., 2005). En effet, vers ses 5 ans, l'enfant va commencer à comprendre que ses envies influencent ses émotions. Puis, vers ses 6/7 ans, il va comprendre le rôle de ses connaissances sur ses émotions (croyances, perceptions...). Il va également comprendre la différence entre ce qu'il renvoi physiquement et ce qu'il ressent intérieurement (simuler la joie, dissimuler la colère...).
- 3^e stade (de 8 ou 9 ans à 11 ou 12 ans) : compréhension des règles morales sur les émotions, de la nature des émotions mixtes et comment les contrôler.

Ces trois stades sont dépendants les uns des autres. Le deuxième stade ne peut pas exister si le premier n'est pas abouti et ainsi de suite. C'est pour cela que des différences existent chez certains individus.

1.1.3.3. Des différences dans le développement de la compréhension des émotions

Les auteurs Harris (1999), Cutting et Dunn (1999) et Harris et Pons (2001) se sont aperçus qu'il existait des différences dans le développement de la compréhension des émotions chez les enfants et qu'elles sont observables très tôt. En revanche, les différences observables chez les enfants restent stables tout le long de leur existence. Ils ont constaté que, plus on met des mots sur nos émotions, plus on en parle, plus nous comprendrons au fil des années nos émotions. À l'inverse, un enfant qui ne peut pas ou ne parvient pas à parler de ses émotions, à les discerner ou les comprendre, en grandissant le constat restera le même.

1.1.3.4. Les émotions au service de l'estime de soi

Émilie Banse a repris les études de différents chercheurs et en a déduit qu'« il semble que le contrôle des émotions soit un enjeu majeur dans la détermination ou le renforcement de l'estime de soi. Ce constat renforce les théories de Wallon, qui montrent que le contrôle des émotions dans la définition de soi s'avère important, permettant de gérer les compétences sociales et cognitives, ainsi que les processus de compétition et de lutte pour la reconnaissance sociale. » (Banse, 2018, p.7). Ainsi, un enfant qui apprend à connaître ses émotions, à les comprendre et à les contrôler aura donc une assez bonne connaissance et une estime de lui-même suffisante pour l'emmener à comprendre les émotions des autres durant un conflit par exemple afin de tempérer la situation.

« Néanmoins, l'estime de soi n'est pas innée, c'est une construction sociale qui remonte à l'enfance. » (Banse, 2018, p.8). L'apprentissage de l'estime de soi, étroitement liée à la connaissance de soi et de ses émotions, sera donc un processus long et complexe auquel chaque élève devra faire face afin d'évoluer.

1.1.4. L'estime de soi nécessaire à la résolution de conflits

Depuis de nombreuses années et dans de nombreux pays, l'estime de soi est vue comme une priorité éducative et sociale puisqu'elle joue un rôle crucial dans des

difficultés individuelles sociales et qu'elle affecte directement notre état et nos émotions. C'est pour cela que nous allons définir ce qu'est l'estime de soi afin d'en comprendre les enjeux et de comprendre son lien particulier avec les émotions et le climat de classe.

1.1.4.1. Définitions de l'estime de soi

L'estime de soi résulte du concept de « Soi ». Duclos explique que « le concept de Soi regroupe toutes les descriptions conscientes qu'une personne fait d'elle-même » (2016, p.25). Christophe André (2005) poursuit en décrivant l'estime de soi. Elle tourne autour de trois composantes de soi :

- Comportementale : l'estime de soi influence nos actions et s'alimente de nos succès.
- Cognitive : l'estime de soi joue un rôle dans le regard que nous nous portons.
- Émotionnelle : l'estime de soi dépend de notre humeur et de nos émotions et l'influence en retour.

Toujours selon Christophe André, une bonne estime de soi faciliterait notre engagement dans des tâches ou actions, elle permettrait une évaluation plus fidèle de nous-même, mais aussi engendrerait une constance émotionnelle plus grande. Chez les enfants, l'estime de soi serait les résultats de plusieurs unités : l'aspect physique (les élèves vont se demander s'ils plaisent aux autres), la réussite à l'école, les compétences en éducation physique et sportive (les élèves se demandent s'ils sont assez forts, assez endurants...), la conformité comportementale (si les autres élèves et les adultes l'apprécient) et leur taux de popularité. Un élève peut toutefois avoir une estime de lui-même élevé dans certains domaines et d'autres non. L'évaluation que les élèves vont faire d'eux-mêmes sera la plupart du temps en présence des autres camarades puisqu'ils vont se comparer à eux, c'est à ce moment précis que peut entrer des émotions (positives ou négatives) et engendrer des conflits. Cette idée est expliquée par Christophe André « Les sujets optimistes sont capables, face à toute incertitude, d'imaginer qu'ils auront les ressources nécessaires pour faire face avec le comportement adéquat (si l'événement est contrôlable) ou émotionnellement (si l'événement ne dépend pas de la personne).

On voit donc combien l'estime de soi va influencer les capacités adaptatives. » (2005). Enfin, Cassidy (1990) terminera en expliquant que l'estime de soi représente le jugement global de nature affective que l'individu s'accorde à lui-même. Il sera donc nécessaire de travailler avec les élèves sur les émotions et sur l'estime qu'ils ont d'eux même afin d'envisager un climat scolaire plus serein avec des conflits conduits de façon bénéfique.

1.1.4.2. Sa genèse

Comme dit précédemment, avoir une estime de soi positive ou en adéquation avec sa personne est le résultat d'un processus assez long et qui demande de l'apprentissage. Pour les enfants avant 8 ans, on ne parlera pas d'estime de soi, mais d'émergence puis de construction de soi puisqu'ils n'ont pas la capacité de se décentrer complètement d'eux même. Selon Cooley (1902) et Mead (1934) ce n'est que vers 7 ou 8 ans l'enfant a besoin de se sentir aimé et se sentir compétent. Il va donc observer et prendre en considération le regard de son entourage pour se juger lui. C'est d'ailleurs le regard des parents qui prendra le dessus sur celui des autres, ce qui implique que la bienveillance qu'ils ont avec l'enfant impactera directement l'estime qu'il a de lui-même. C'est pour cela que l'enseignant qui joue un rôle important dans la vie de l'enfant dès son plus jeune âge doit participer à la valorisation de l'élève lorsque c'est nécessaire et lui donner les clés nécessaires pour l'estime qu'il aura de lui-même. Harter (1990) précise que la façon dont les enfants perçoivent leurs compétences dans les domaines où la réussite est importante (à l'école par exemple) par son entourage (parents, enseignants, camarades de classe) influencera directement l'estime que l'enfant a de lui-même.

1.1.4.3. L'estime de soi à l'école

L'estime de soi est nécessaire pour la réussite scolaire des élèves, leur autonomie de pensée et leur enthousiasme à s'aventurer et progresser dans les apprentissages. Perron précise qu'un enfant qui a une bonne estime de lui-même se retrouvera plus souvent dans des situations de réussite scolaire. Lafortune (1992) poursuit en expliquant qu'un élève qui a une bonne estime de lui-même, en cas

d'erreur aura tendance à essayer de la rectifier contrairement à un élève qui a une faible estime de lui-même qui aura tendance à plus vite se décourager. Le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, dans son article « Les leviers du climat scolaire, l'estime de soi en question », révèle d'ailleurs que les élèves doivent avoir un « capital confiance, des repères et l'assurance » qui leur permettra de ne pas être abattus par l'épreuve. Ils rajoutent que « l'école joue un rôle important car elle institue la reconnaissance du droit à la non-réussite, à l'erreur et aux réajustements... il faut du temps pour apprendre. ». En effet, l'école doit reconnaître que chaque élève apprend à son rythme et elle doit participer à la confiance en soi et à une bonne estime de soi. Il sera donc nécessaire de construire un environnement propice à cela avec des aménagements. Le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (Guide « Les leviers du climat scolaire : L'estime de soi en questions ») nous les décrit tels que :

- L'espace et le temps pensés à l'école (des repères spaciaux-temporels stables)
- L'aménagement de l'espace scolaire (établir un cadre sécurisant et en faveur du bien-être des élèves)
- La construction de situations de réussite (mettre en place des situations en adéquation avec la réussite de l'élève)
- Le statut de l'erreur (faire comprendre aux élèves que l'erreur n'est pas synonyme d'échec, mais « curseur de réussite »)
- Le statut de l'évaluation (encourager les élèves à reconnaître la valeur de leurs compétences, à réfléchir à la manière dont ils les ont développés, à identifier la prochaine étape d'acquisition et enfin à comprendre comment ils utilisent leurs ressources et leurs compétences pour acquérir des connaissances inconnues)

L'école doit donc être un lieu favorable aux « intelligences multiples » encourageant la réussite scolaire de différentes manières. Les programmes de 2020 du cycle 2 et 3 inscrivent l'estime de soi dans leurs programmations. Les disciplines « enseignement moral et civique » et « éducation physique et sportive » mettent un point d'honneur à « l'apprentissage de comportements citoyens pour organiser un groupe, respecter les règles et autrui, accepter l'autre avec ses différences, développer l'estime de soi et regarder avec bienveillance la prestation de camarades. ». Toutes ces compétences ainsi qu'« identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses

sentiments ; s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ; exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres ; accepter les différences. » font partie de ce que les élèves doivent acquérir et ce que les enseignants doivent transmettre.

1.2. Les concepts utilisés pour un climat scolaire serein

1.2.1. La communication non violente à l'école

Afin de permettre aux élèves d'accéder à une bonne estime d'eux même ainsi qu'aux apprentissages, au sein d'une classe avec un climat scolaire serein, il est nécessaire d'avoir usage de la méthode de la communication non-violente (CNV). Qu'elle soit empruntée par le personnel (entre eux ou avec les élèves), mais également entre les élèves eux-mêmes, la CNV peut permettre de lutter en faveur d'un des enjeux du climat scolaire : les violences à l'école, qu'elles soient physiques et verbales.

1.2.1.1. Définitions et démarches

Pour Vincent Roussel (2006), communiquer, c'est échanger des informations, c'est également partager des sentiments et des émotions, savoir rompre avec des comportements égocentriques, adopter un point de vue différent du sien, faire preuve d'"empathie". Communiquer, c'est savoir se faire comprendre, savoir parler et s'exprimer.

La communication non-violente, quant à elle, est un concept créé par Marshall Rosenberg. Elle propose une communication entre individus qui met en avant l'écoute de soi et des autres dans le but de repérer les émotions et plus tard les besoins de chacun. Catherine Schmider, dans son article « La communication non-violente à l'école » (2010), reprend les travaux de plusieurs auteurs et chercheurs. Elle décèle quatre points essentiels à respecter pour une bonne CNV :

- L'observation des faits (sans jugement, interprétations ou analyse)
- Les sentiments et les ressentis que la situation engendre (positifs et négatifs)
- Les besoins de l'élève et de l'enseignant (valeurs, rêves, aspirations)

- La demande de l'élève ou de l'enseignant (afin de résoudre le conflit ou le souci en ayant pris en compte les observations, sentiments et besoins des deux interlocuteurs, il faut que cette demande soit réaliste et négociable)

Ces quatre points permettent d'éliminer les mauvaises habitudes de jugement et de critiques qui elles-mêmes engendrent des conflits, une mauvaise estime de soi et un mauvais climat scolaire. Ils permettent également de transformer nos habitudes (« réagir, conseiller minimiser, critiquer, questionner ») en une « réelle écoute, centrée sur ce que la personne ressent, c'est l'écoute empathique. [...] Le plus souvent, après quelques échanges de cette nature, l'enfant se sent accueilli et va être prêt à participer à ce qui lui est proposé. » (Catherine Schmider, 2010). Cette façon d'écouter a un impact important sur l'enfant tout comme sur l'adulte. Ne pas se sentir écouté peut mener à un repli sur soi, voir au conflit.

Les adultes, d'après Catherine Schmider, sont des « créateurs ou amplificateurs de conflits dans la relation adulte-enfant » (2010). Vincent Roussel rajoute dans son dossier pédagogique sur la communication (2006) que « la résolution non-violente d'un conflit suppose une communication efficace entre les deux parties pour trouver des solutions satisfaisantes pour elles deux. L'issue positive d'un conflit tient en grande partie à la qualité de la communication qui s'établit entre les personnes qui y sont engagées » (2010). Il faut donc veiller à la façon dont nous échangeons et écoutons les enfants en tant qu'enseignant dans le but de ne pas les fermer aux apprentissages et résoudre au mieux le conflit. L'écoute permet de mettre en place un nouveau mode de fonctionnement, pertinent pour l'élève puisque ses besoins auront été pris en compte. La CNV apporte également un autre regard sur la violence grâce notamment à l'écoute empathique. Effectivement, lorsqu'un individu semble énervé, si la personne en face reste calme et compréhensive cela va permettre à l'individu en colère de se calmer et de s'apaiser assez rapidement. Enfin, la CNV met un point d'honneur sur le fait de s'exprimer lorsque tout va bien et également lorsque les choses sont bien faites. Cette façon d'agir permet à l'élève de prendre confiance en lui ce qui renforce l'estime qu'il a de lui-même et sa motivation.

1.2.1.2. L'utilisation de la CNV à l'école

À l'école, les enseignants qui souhaitent utiliser la CNV doivent appliquer ces trois niveaux : modifier leur façon d'être dans leurs relations avec les élèves et les professionnels de l'école, développer des outils didactiques permettant aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages et finalement mettre en place des moyens de transmettre ces outils aux élèves afin qu'ils puissent les réinvestir. L'enseignant peut remplacer par exemple ses jugements, ses ordres et les généralités par l'expression de façon claire et précise de ses besoins, ses sentiments et ses attentes. Il peut également offrir à ses élèves une écoute empathique plutôt que juger ou conseiller.

Les élèves quant à eux vont apprendre à utiliser la conciliation avec l'écoute mutuelle des besoins de chacun afin de rechercher des solutions ensemble. Il est nécessaire que les élèves sachent exprimer leurs émotions afin d'écouter ceux des autres. Au fur et à mesure de pratique, cela deviendra un automatisme chez les élèves confirme Catherine Schmider, elle conclut également en spécifiant que « La CNV permet de vivre un bien-être au quotidien et forme à la responsabilité individuelle, à la conscience de l'autre et à un respect des règles parce qu'elles ont du sens pour la vie » (2010).

1.2.1.3. Des conditions favorables aux apprentissages et à l'estime de soi

Catherine Schmider (2010), cite dans son article sur la communication non-violente une enseignante en classe de CP qui a eu recours pendant 2 ans à la CNV. Cette dernière a remarqué que la disposition aux apprentissages par les élèves passait avant tout par un état de bien-être émotionnel. Toujours d'après cette enseignante si on réussit à faire en sorte que les élèves soient bien, alors on réussit tout le reste, elle le décrit comme « être bien, pour bien apprendre ». Tous les individus ayant essayé la CNV « y voient un impact immédiat pour le bien-être des élèves et des adultes de la communauté éducative, et un potentiel pour une société avec des modes de fonctionnement respectueux de soi-même et des autres. ».

c'est le principe de la technique qui est important (Zannettacci et Zannettacci, 2020). Apprendre à décrire ses émotions et ses sentiments est nécessaire avant de décrire ce que l'on ressent lors d'un message clair. (Roussel, 2006)

Sylvain Connac rajoute que les messages clairs sont des échanges entre « la victime » et « l'agresseur » à l'origine du conflit (identifié comme tel par la victime). (2009) Le message clair a pour but de régler le conflit et non de trouver l'origine. Pour énoncer un message clair de façon bienveillante et précise. Il faut respecter trois principes : expliquer ce qu'il s'est passé (les faits), exprimer ce que l'on a ressenti à ce moment-là puis demander à l'autre interlocuteur un retour sur ce qui a été dit. Ce sera la « victime », c'est-à-dire celui qui prononce le message clair, qui déterminera si le conflit est réglé ou non. Le ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche décrit dans son article sur les messages clairs les six étapes à suivre et à faire apprendre aux élèves :

- Prévenir l'autre interlocuteur : « Je souhaite te faire un message clair ou ce que tu m'as dit m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair. Es-tu prêt à m'écouter ? »
- Expliquer pourquoi on l'a mal vécu : « Quand tu rigoles... »
- Exprimer ce que cela provoque en nous : « ... Je me sens en colère... »
- Déclarer ses besoins : « ... Car j'ai besoin de calme pour travailler... »
- Demander si la personne a bien compris ce que nous essayons de dire
- Proposer une solution : « J'aimerais que tu ne rigoles plus pendant que je fais mes exercices. » ou « J'aimerais que tu me présentes des excuses. »

La technique des messages clairs permet donc aux élèves d'exprimer leurs émotions, développer leur empathie, sentir une certaine appartenance à une communauté et développer des capacités de communication non-violente, de respect et d'intégrité dans des situations problématiques qui peuvent engendrer des conflits ou ressortissantes de conflits.

1.2.2.2. L'intérêt de cette technique et les limites

Danielle Jasmin a expérimenté dans un premier temps dans sa classe le conseil de coopération entre les élèves qui s'appuie sur la pédagogie Freinet. Ce conseil est une réunion entre les élèves dans le but de proposer des améliorations

dans la classe ou l'école, les points positifs rencontrés durant la semaine, proposer des projets et parler des relations entre les élèves et avec l'enseignant si besoin. Danielle Jasmin s'est aperçue durant ses conseils que ce qui ressortait en majorité était les conflits entre les élèves rencontrés au cours de la semaine ou de la journée. Elle a donc décidé d'expérimenter la méthode des messages clairs afin d'orienter plus paisiblement le conseil de coopération. Avec l'expérience, les élèves ont commencé à devenir des « experts » des messages clairs et à résoudre leurs conflits tout seuls. En revanche, elle a remarqué que les élèves n'osaient pas utiliser les messages clairs en présences d'autres enfants qui ne faisaient pas partie de la classe par peur de se ridiculiser, ils ne l'utilisaient pas non plus dans leur famille, car les parents n'étaient pas vraiment réceptifs, mais le but de cet outil est de pouvoir l'utiliser dès que l'on en ressent le besoin (c'est-à-dire dès qu'il y a la présence d'un conflit, peu importe qui est « l'agresseur »).

Sylvain Connac a lui aussi expérimenté dans sa classe la technique des messages clairs intégrés au conseil coopératif. « Ce dispositif s'inscrit dans la pédagogie Freinet puisqu'il sollicite la coopération des élèves en conflit pour résoudre le différend de manière autonome. » (Fromy, 2018). Dans son livre sur les pédagogies coopératives (2009), Sylvain Connac évoque les bénéfices des messages clairs sur ses élèves. Il explique que les élèves, mais également les personnes qui entourent les élèves doivent être formées aux messages clairs afin d'en faire un meilleur usage à long terme. Il sera donc nécessaire en tant qu'enseignant de former les parents, les familles à la technique (la technique, les conditions d'utilisation, la formulation d'un message clair). Sylvain Connac propose les jeux de rôles dans un premier temps pour former les élèves puis demander aux élèves « expérimentés » d'aider ceux qui apprennent à les formuler. Il a en revanche remarqué en situation que des élèves catégorisés comme les « agresseurs » par la « victime » refusent le message clair et ne sont pas d'accord avec ce dernier, il faudra donc faire intervenir un adulte ou un élève médiateur. Le conflit ne sera peut-être pas réglé, mais les élèves auront tout de même communiqué leurs ressentis et leurs émotions de façon non-violente. Sylvain Connac conclura en expliquant que les messages clairs permettent de régler les trois quarts des petits conflits de la vie quotidienne de manière autonome en revanche, ils ne permettent pas de résoudre les plus gros conflits pour lesquels il sera nécessaire de faire intervenir un adulte, mais ils permettent tout de même la coopération et le respect entre les élèves.

L'apprentissage peut d'ailleurs mettre du temps, car les premiers messages clairs évoqués par les élèves ne viendront pas naturellement puisqu'il faut qu'il se passe quelque chose pour en faire un, l'intérêt de théâtraliser les messages clairs dans un premier temps sera donc utile pour cela.

1.2.2.3. Réagir et réguler

Sylvain Connac et Danielle Jasmin proposent des solutions aux limites de cette technique. Si un élève n'accepte pas le message clair, il aura le droit de faire intervenir un élève qui aura le rôle de médiateur. Ce médiateur est un élève formé aux messages clairs et qui a pour responsabilité d'aider les deux interlocuteurs en conflit à communiquer et trouver des solutions. Si le problème n'est toujours pas réglé, l'intervention d'un adulte peut être acceptée ou le problème peut être mis en lumière lors du conseil de coopération dans la partie « relations entre les élèves ». Si toutefois malgré toutes ces opérations un élève continue de perturber les autres alors une punition sera mise en place.

Éduscol met également en garde les enseignants, par mesure de sécurité, il ne faut pas isoler les élèves dans le couloir ou dans une pièce sans surveillance lorsqu'ils essaient de résoudre un différend.

1.2.2.4. La place des messages clairs dans les textes officiels

La technique des messages clairs s'inscrit d'une part dans les programmes de cycle 2 et 3 dans le domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen » (Socle Commun de Connaissance de Compétences et de Culture) puisqu'ils permettent aux élèves de verbaliser, s'exprimer de manière non-violente afin de régler les conflits de la vie quotidienne dans le but d'un vivre-ensemble et d'une cohésion de classe. En effet, « Dans le cadre de l'enseignement moral et civique, la technique des messages clairs contribue à l'éducation du jugement et du discernement du futur citoyen, porteur de valeurs, respectueux des autres et des normes dans une société démocratique. » (Éduscol, 2015). Mais elle s'inscrit également dans le domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer ». En effet, le principe du message clair est de communiquer ou de verbaliser de manière explicite ce que l'on pense et

ressent. Les messages clairs sont donc au service du langage oral et du vocabulaire. Ils permettent également de formuler des phrases syntaxiquement correctes et comprises de tous avec une structure bien précise. Les messages clairs sont donc un outil puissant dans la résolution de conflits, mais également dans l'apprentissage des compétences de cycle 2 et 3.

Les messages clairs, sont un outil au service du langage et du vivre-ensemble. Cette technique rejoint les principes de l'éducation moral et civique qui a pour principal enjeu : « Le recours aux expériences de vie pour éduquer les élèves à l'expression des émotions, des sentiments et des valeurs dans le cadre d'un enseignement laïque de la morale ; le développement de compétences spécifiques, notamment langagières, et transversales visant le traitement autonome de différends ou de petits conflits. » (Éduscol, 2015). Ce qui veut dire que les messages clairs sont un premier pas vers la résolution des conflits entre élèves afin d'apaiser le climat scolaire et renforcer l'estime que chaque élève a de lui-même.

2. Cadre méthodologique

Un cadre méthodologique a été établi afin de suivre ma réflexion autour de l'amélioration du climat scolaire et de l'estime de soi des élèves. Ce cadre méthodologique comprend la problématique autour du climat scolaire, les hypothèses émergentes de cette problématique et les méthodes que j'ai mis en place dans la classe dans laquelle je suis CTTA afin de répondre à la problématique de ce mémoire.

2.1. La problématique

Les messages clairs sont un outil au service de la communication non-violente et de l'expression des émotions. C'est un très bon support qui permet aux utilisateurs de cette méthode, notamment les enfants, d'être guidé afin de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent dans le but de régler les petits conflits.

Je suis actuellement en alternance dans une classe de CP en REP+ à Marseille. J'ai une classe de 16 élèves, dont 10 garçons et 6 filles. Trois de mes

élèves sont allophones. J'ai pu constater au début de l'année scolaire de la violence physique et verbale entre mes élèves, mais également avec les élèves des autres classes. C'est donc tout naturellement, qu'en partant de ces constats et des différentes lectures menées au cours de ce mémoire de recherche liées à la communication non-violente et au climat scolaire, que je me suis questionnée sur les méthodes et outils à ma disposition afin d'aider mes élèves.

La problématique de ce mémoire est donc en relation directe avec le questionnement précédent : En quoi est-il pertinent d'utiliser la méthode des messages clairs avec des élèves de CP, afin de les emmener à améliorer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et d'améliorer le climat scolaire ? Il s'agira donc de savoir si, grâce aux messages clairs, les élèves de ma classe de CP ont une meilleure estime d'eux même et réussissent à régler les petits conflits de façon autonome et avec bienveillance.

Les pistes pour répondre à cette question m'ont semblées évidentes. Ainsi, s'est dégagée l'idée d'introduire les messages clairs dans ma classe dès la période 2. Cette expérience a pour but d'apprendre à mes élèves à communiquer de façon non-violente leurs ressentis et leurs émotions afin de régler de façon autonome leurs petits conflits sans avoir besoin de l'intervention d'un adulte et sans avoir recours à la violence.

2.2. Les hypothèses

Plusieurs hypothèses de réponses peuvent entrer en jeu. La première hypothèse émergente est l'hypothèse affective. En effet, la peur d'exprimer ses sentiments et ses ressentis face à une situation peut contraindre les élèves à se replier sur eux même ou à avoir usage de la violence. Il peut donc être pertinent d'utiliser cette méthode pour ce type d'élève. La seconde hypothèse est l'hypothèse cognitive. Effectivement, il faut donner les outils aux élèves si l'on veut qu'ils puissent communiquer de façon bienveillante, il faudra donc leur apprendre la méthode, car ce n'est pas inné.

2.2.1. Hypothèse 1 : l'hypothèse affective

Le principe des messages clairs s'appuie sur l'expression de ses émotions puisque les élèves doivent exprimer ce qui, d'après eux, leur a posé un problème et a engendré une ou des émotions de base telle que la joie, la tristesse, la colère ou la peur (Cosnier, 2015). En effet, un point essentiel à la communication non-violente, à l'expression de soi et en parallèle à l'estime de soi, c'est avoir conscience de ses ressentis et être capable de les exprimer. Un élève qui n'a pas appris à avoir conscience de ses émotions et ne sait pas les décrire, il ne saura pas les communiquer. La réponse la plus rapide sera donc la violence.

Le second problème qui peut se poser en envisageant l'hypothèse affective est que les élèves peuvent craindre d'exprimer ce qu'ils ressentent. Ils peuvent craindre les représailles, ou penser que ce n'est pas utile de dire, ce qui rejoint le problème d'estime de soi. En effet, en exprimant ses émotions on se met à nu face à l'autre. Il peut donc être intéressant d'expliquer aux élèves qu'exprimer leurs sentiments ainsi que de savoir les reconnaître ne peut qu'être positif pour eux. Il faut que chaque élève se rende compte qu'il est légitime de ressentir de la joie, de la tristesse ou encore de la peur et de la colère. Les émotions sont le propre de l'Homme et ils ne doivent pas avoir peur de les exprimer.

Nous entendons souvent, lors des conflits, « l'agresseur » répondre à l'« agressé » qu'il n'a rien fait ou qu'il ne s'en est pas rendu compte de ses agissements. L'« agressé » doit alors comprendre qu'il a le droit d'avoir interprété un geste ou un mot d'une certaine façon, et l'« agresseur » doit comprendre que la façon dont il agit peut avoir des conséquences sur les autres, même de façon inconsciente. Une séquence sur l'apprentissage des émotions est alors nécessaire. La séquence sur les messages clairs qui suivra servira à vérifier si les élèves réussissent à exprimer leurs émotions.

2.2.2. Hypothèse 2 : l'hypothèse cognitive

L'apprentissage de la méthodologie des messages clairs est nécessaire afin de pouvoir l'utiliser. En effet, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à communiquer de façon bienveillante. Ce n'est pas inné, cela découle

d'apprentissage en société, à la maison, mais aussi à l'école. Or, cette méthode comprend 5 phrases types qu'il faut retenir :

1. Je veux te faire un message clair.
2. Quand tu as... (expliquer ce qui s'est passé)
3. Ça m'a... (expliquer ce que tu as ressenti)
4. Je voudrais... (faire une demande à l'autre)
5. Est-ce que tu as compris ? (vérifier que l'autre a bien compris)

Retenir toutes ces phrases et l'ordre de ces phrases peut être fastidieux pour certains élèves. Il est donc nécessaire de trouver une solution afin qu'ils puissent retenir ces 5 phrases. Cependant, certains élèves, notamment en CP, ne savent pas lire, il faudra donc imaginer une alternative. Ce qui est important ici, c'est que tous les élèves aient accès à cette méthode et que tous puissent la retenir afin de pouvoir s'en servir.

2.3. Les hypothèses en action

2.3.1. Méthodologie pour l'hypothèse affective

J'ai imaginé une séquence d'apprentissage sur le vocabulaire des émotions afin de répondre à l'hypothèse affective. Cette séquence comprend six séances :

- Séance 1 : Découverte et définitions
 - o Phase 1 : Lecture du livre « La couleur des émotions » de A. LLenas (2014)
 - o Phase 2 : Demander aux élèves ce qu'ils ont compris et retenu
 - o Phase 3 : Identification des émotions de base
 - o Phase 4 : Définition du terme « émotion »
- Séance 2 : Jeu autour des émotions
 - o Phase 1 : Rappel des émotions de base
 - o Phase 2 : Identification des émotions à travers le jeu avec des smileys et des mimes (décrire chaque émotion reconnue). Puis montrer l'espace au fond de la classe où seront toujours présentes les affiches des émotions (annexe 3)

Ces deux séances permettent aux élèves d'apprendre le vocabulaire des émotions ainsi que savoir les identifier dans différentes situations, puisque le but est de savoir

les reconnaître en soi, mais également chez les autres afin de développer l'estime de soi et l'empathie. Il est nécessaire que les élèves apprennent à exprimer leurs émotions et apprennent à les identifier avant même de pouvoir faire un message clair puisque cela intervient en milieu d'étape dans l'expression des messages clairs.

Cette séquence est une entrée en matière puisque la séquence qui suit est celle de l'apprentissage de la méthode des messages clairs au cours de laquelle les élèves pourront et devront exprimer leurs émotions pour le bon fonctionnement de la méthode. Au cours de la séquence sur les messages clairs, les élèves apprennent à exprimer leurs sentiments puisqu'ils doivent dire ce qu'ils ont ressenti face à la situation, éventuellement conflictuelle, cela me permet de vérifier s'ils réussissent à exprimer ce qu'ils ressentent.

2.3.2. Méthodologie pour l'hypothèse cognitive

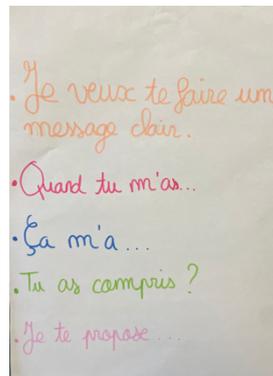
Après la séquence sur l'apprentissage des émotions, une séquence sur l'apprentissage des messages fait suite. Cette séquence comprend 6 séances :

- Séance 1 : La définition de mot « conflit »
 - o Phase 1 : Regarder une vidéo sur ce qu'est un conflit et expliquer ce qu'il se passe dans la vidéo⁶
 - o Phase 2 : Faire émerger la définition du terme « conflit ».
 - o Phase 3 : Créer une affiche sur ce qu'est la violence.
 - o Phase 4 : Faire émerger la définition d'un « message clair ».
- Séance 2 : Mise en situation et explication des messages clairs
 - o Phase 1 : Rappel des définitions de la séance 1.
 - o Phase 2 : Tirer au sort les élèves 2 par 2, tirer une mise en situation au sort et demander aux élèves de théâtraliser la scène (faire un message clair en rapport avec la situation).
- Séance 3 : Entraînement aux messages clairs « négatifs » (situation conflictuelle ; reprendre la même méthode qu'en séance 2).
- Séance 4 : Entraînement aux messages clairs « positifs » (situation qui provoque une émotion positive ; reprendre la même méthode qu'en séance 2).

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=a6Ftzn6vfb4>

- Séance 5 : Entraînement aux messages clairs (positifs et négatifs ; chaque élève passe au tableau en faisant un message clair à un camarade de classe, il faut que le message représente une situation réelle qu'ils ont vécue qu'elle soit positive ou négative).
- Séance 6 : Évaluation (même séance qu'en séance 5, mais j'évalue s'ils appliquent bien la méthode des messages clairs).
- Séance 7 : Bilan de fin de séquence (détaillée dans la sous partie « les modalités d'enquêtes » de ce mémoire).

Deux affiches ont été créées avec les élèves afin de les aider à retenir la méthode des messages clairs. La première affiche comprend les 5 phrases de la méthode. Chaque phrase a une couleur particulière :



1. Je veux te faire un message clair = couleur orange.
2. Quand tu as... = cœur rouge.
3. Ça m'a... = couleur bleue.
4. Je voudrais... = couleur verte, jambe gauche.
5. Est-ce que tu as compris ? = couleur verte, jambe droite.

La deuxième affiche reprend les couleurs utilisées pour l'écriture des 5 phrases de la méthode, mais il n'y a aucune écriture sur ce dessin, c'est un bonhomme qui est représenté :



1. Le visage est la première partie du corps, ce qui correspond à la première partie du message clair.
2. Le cœur a été choisi pour cette partie puisqu'il s'agit ici d'exprimer une situation vécue qui a provoqué des émotions et dans nos mœurs, en France, le cœur est relié indirectement aux émotions.
3. Le ventre a été choisi pour cette partie puisque le ventre est relié aux ressentis et aux émotions également.
4. & 5. Les jambes ont été faites pour ces parties puisqu'il y en a deux et quelles sont reliées. Mais c'est également la fin de la méthode et la fin du corps, cela rappelle aux élèves qu'ils sont arrivés au bout de la méthode.

Les couleurs choisies dans l'affiche ci-dessus sont des couleurs vives et positives. Tous les élèves, petits lecteurs et non lecteurs pourront de ce fait, grâce à l'affiche avec le dessin, se rappeler de la méthode et du nombre de phrases. Ces affiches seront mises au fond de la classe, un coin spécial sera dédié aux messages clairs. Les élèves pourront formuler des messages clairs quand ils en ressentent le besoin, s'ils n'ont pas pu le faire lors des récréations ou lors de la pause-déjeuner, dans cet espace.

Les élèves peuvent prendre pour un jeu la formulation des messages clairs ou encore une mise scène de théâtre seulement. Il est donc nécessaire d'expliquer aux élèves lors des séances 1 et 2 qu'il était important de régler les petits conflits afin de s'aérer l'esprit, ne pas garder les choses pour soi, ne pas se fâcher avec ses camarades et que tout ceci peut être fait à l'aide des messages clairs. Il est également demandé à chaque élève lors des séances 5 et 6 de n'utiliser que des situations réelles, qu'ils ont vécu dans la journée ou dans la semaine, que ce soit positif ou négatif, pour formuler les messages clairs afin de les mettre en condition réelle et appuyer le fait que ce n'est pas un jeu.

2.4. Les méthodes d'enquête retenues

Plusieurs méthodes d'enquêtes ont été retenues afin de répondre à la problématique de ce mémoire.

La première méthode d'enquête retenue est la création d'une grille d'évaluation. Je me suis inspirée de l'atelier « Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome » (2010). Cet atelier est issu d'un document utilisé lors d'une formation des élèves médiateurs à ICEM 34. Cette grille d'évaluation est utilisée en début et en fin de séquence sur les messages. Elle est représentée comme suit :

Nom et prénom de l'élève	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nom Prénom (élève 1)									
Nom Prénom (élève 2)									
...									
Nom Prénom (élève 15)									

Les nombres de 1 à 9 présents dans les colonnes représentent cela :

1. Je mets une croix si l'élève a bien dit la phrase « Je veux te faire un message clair. »
2. Je mets une croix si l'élève a bien dit la phrase « Quand tu as... (ce qui s'est passé. »
3. Je mets une croix si l'élève a bien dit la phrase « Ça m'a... (il explique ce qu'il a ressenti) »
4. Je mets une croix si l'élève a bien dit la phrase « Tu as compris ? (il s'assure que « l'agresseur » a bien compris de quoi il en retourne) »
5. Je mets une croix si l'élève a bien dit la phrase « Je te propose... (il fait une proposition de réparation) »
6. Je mets une croix si l'élève a respecté l'ordre de l'énonciation d'un message clair, sinon je ne mets rien.
7. Je mets une croix si l'élève a fait un message clair positif à un camarade.
8. Je mets une croix si l'élève a fait un message clair négatif à un camarade.
9. Je mets une croix si j'ai dû intervenir afin d'aider l'élève à se souvenir de la méthode et/ou des phrases.

Les colonnes de 1 à 5 me permettent de vérifier si l'élève a mémorisé la méthode d'énonciation des messages clairs. Les colonnes 7 et 8 me permettent de savoir si une majorité d'élève énonce un message clair positif à un camarade ou si au

contraire il y a une majorité de messages clairs négatifs (représentant une situation conflictuelle). Cela me permet de visualiser l'évolution du climat de classe entre le début de séquence et la fin de séquence. Enfin, les colonnes 6 et 9 me permettent de vérifier la mémorisation des élèves et leur autonomie dans l'énonciation des messages clairs, puisque le but est qu'ils utilisent la méthode sans la présence d'un adulte. Cette méthode permet d'apporter un premier élément de réponse à la problématique, qui est celle de l'amélioration du climat de classe grâce à la méthode des messages clairs.

La seconde méthode d'enquête retenue représente deux questionnaires. Un premier questionnaire est donné à ma binôme (enseignante titulaire, en responsabilité à 80 % dans la classe de CP, que je remplace tous les lundis). Ce questionnaire (annexe 4) a pour but de savoir si les élèves utilisent la méthode des messages clairs lorsque je ne suis pas là et si ma binôme a observé une amélioration du climat de classe depuis que les élèves connaissent et savent utiliser cette méthode. Il permet également de répondre à la question de l'estime de soi, puisque je questionne ma binôme sur l'expression des sentiments des élèves, s'ils expriment plus facilement ou non leurs émotions.

Un second questionnaire est utilisé au cours de la séance 7 dans la séquence ces messages clairs avec les élèves (annexe 5). Ce questionnaire a pour objectif de savoir si les élèves utilisent la méthode des messages clairs en mon absence, s'ils utilisent le coin de la classe dédié aux messages clairs (annexe 3), s'ils savent qu'ils peuvent utiliser cette méthode avec d'autres personnes que leurs camarades de classe. Ce questionnaire vise également le bien-être à l'école de chaque élève, en effet, je leur demande s'ils se sentent bien dans la classe et dans l'école, si l'utilisation des messages clairs a amélioré leur bien-être à l'école. Pour ce qui est de l'estime de soi, je leur demande s'ils ont l'impression de mieux se sentir dans la classe et/ou dans l'école depuis qu'ils savent exprimer leurs émotions.

2.5. Les modalités d'enquête

Je réalise l'enquête dans une classe de 15 CP (5 filles, 10 garçons) au sein d'une école élémentaire publique REP+. Dans cette classe il y a 3 élèves allophones. Je suis alternante tous les lundis depuis le 1^{er} septembre dans cette école. Les

protocoles d'enquête sont alors tous réalisés le lundi. En effet, j'ai réservé un créneau dans l'emploi du temps, de 15h30 à 16h, c'est-à-dire après la récréation de l'après-midi. Lors de cette demi-heure les séquences présentées précédemment autour des émotions et des messages clairs sont réalisées. J'ai choisi ce créneau puisque les deux récréations de la journée sont passées, ainsi que la pause-déjeuner. Je savais d'après mes différentes lectures ainsi que mes observations lors de mes différents stages que c'est généralement à ces moments-là de la journée que les situations conflictuelles se déroulent entre les élèves.

La séquence d'apprentissage sur les émotions a été réalisée en période 1 sur 5 lundis différents, donc pendant 5 semaines. La séquence sur les messages clairs a démarré en suivant, sur 7 semaines, elle s'est donc finie en période 2. L'espace au fond de la salle qui dédié aux messages clairs (annexe 3) a été créé dès la deuxième séance sur les messages clairs.

Le questionnaire (annexe 4) est donné à ma binôme le premier lundi de la reprise en période 3 afin qu'elle puisse y répondre le vendredi de cette même semaine et me le rendre le lundi suivant. Je lui ai donné en période 3 puisque je souhaitais laisser passer les deux semaines de vacances après la fin de la séquence sur les messages clairs afin de savoir si les élèves avaient gardé en mémoire la méthode. Je lui ai demandé de remplir le questionnaire le vendredi afin qu'elle ait au moins trois jours pour observer les élèves.

Le questionnaire (annexe 5) destiné aux élèves ne leur est pas donné. En effet, les élèves de ma classe ne savent pas tous lire. J'ai donc décidé de créer trois groupes de cinq élèves. Les groupes sont homogènes, par niveau de lecture (bon lecteurs, moyens lecteurs, petits lecteurs et allophones). Un groupe vient avec moi autour d'une table ronde au fond de la classe. Les deux autres groupes travaillent individuellement sur des exercices en relation avec les enseignements vus le matin. J'ai décidé de faire des groupes homogènes puisque le groupe de bons lecteurs finissent très rapidement leurs exercices, je les ai donc pris en premier pour qu'ils ne s'ennuient pas pendant que les autres passent. J'ai décidé de mettre les petits lecteurs et les allophones ensembles puisque j'adapte mes questions, mes gestes et ma diction à ce groupe de niveau. Ils ont également des exercices différenciés, donc ils passeront en dernier afin de leur laisser le temps de bien effectuer leurs exercices.

Les exercices des élèves ne sont pas en lien avec le sujet du mémoire puisque je souhaite évaluer pendant le questionnaire s'ils se rappellent des messages clairs sans qu'une tierce personne ou un document leur ai rappelé la méthode.

3. Analyses, rapport de recherche et perspectives

3.1. Hypothèse 1 : l'hypothèse affective

La première hypothèse était l'hypothèse affective. Cette hypothèse rejoint l'idée que les élèves peuvent craindre d'exprimer leurs sentiments pour diverses raisons, donc il est possible que la méthode des messages clairs permette aux élèves de ne plus craindre de s'exprimer. Afin de vérifier cette hypothèse, il a fallu effectuer une séquence sur les émotions. À la suite de cette séquence, les élèves connaissaient le vocabulaire des émotions de base, savaient les reconnaître en eux et chez les autres et savaient les exprimer.

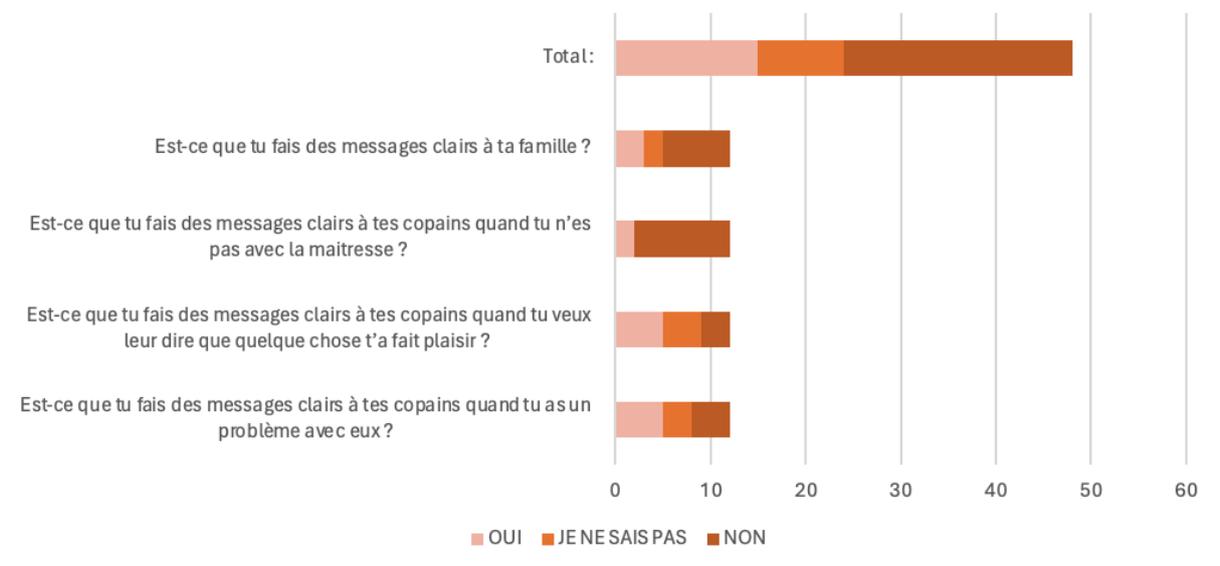
Le questionnaire, utilisé lors du protocole d'enquête (annexe 5), à destination des élèves m'a permis de valider ou d'infirmer cette hypothèse. En effet, il en ressort deux types de questions à visées affectives. Seulement 12 élèves étaient présents lors de la séance sur le questionnaire donc 12 réponses pour chaque question ont été récoltées.

1^{er} type de questions : celles sur le fait d'oser faire des messages clairs, ne pas craindre de dire ce que l'on ressent :

- « Est-ce que tu fais des messages clairs à tes copains quand tu as un problème avec eux ? »
- « Est-ce que tu fais des messages clairs à tes copains quand tu veux leur dire que quelque chose t'a fait plaisir ? »
- « Est-ce que tu fais des messages clairs à tes copains quand tu n'es pas avec la maîtresse ? »
- « Est-ce que tu fais des messages clairs à ta famille ? »

L'analyse des réponses récoltées montre les résultats suivants sur le graphique « Oser s'exprimer » :

Oser s'exprimer :



Nous pouvons apercevoir qu'une majorité des élèves à répondu globalement non sur cette partie des questions. Nous pouvons donc penser que les élèves, même en connaissant la méthode des messages clairs ainsi que le vocabulaire des émotions, n'osent pas s'exprimer. Une majorité des élèves n'utilisent pas les messages clairs avec leur famille et ne les utilisent pas non plus lorsqu'il n'y a pas la présence de la maîtresse (ma binôme ou moi). Il n'y a d'ailleurs aucune hésitation à la « Est-ce que tu fais des messages clairs à tes copains quand tu n'es pas avec la maîtresse ? » et seulement 2 « je ne sais pas pour la question « Est-ce que tu fais des messages clairs à ta famille ? ».

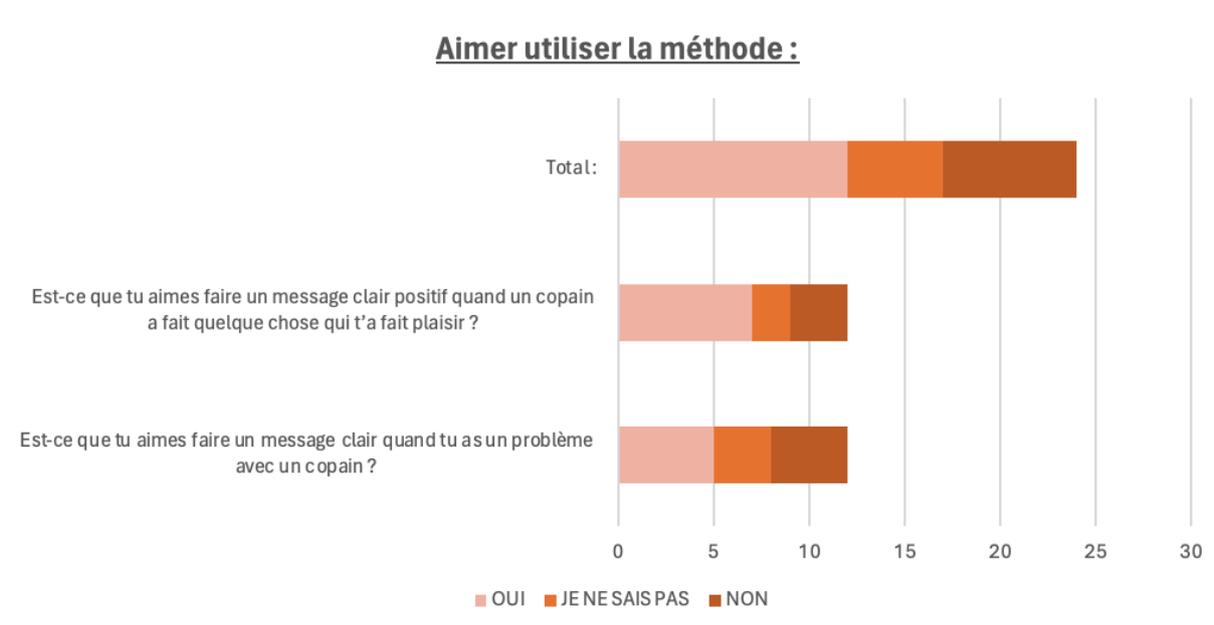
En revanche, nous pouvons apercevoir qu'il y a exactement 5 réponses « oui » quant à l'utilisation des messages clairs pour exprimer quelque chose de positif, mais également 5 réponses « oui » pour exprimer quelque chose de négatif. Les réponses « non » diffèrent très peu pour ces deux mêmes questions (4 pour l'une et 3 pour l'autre). On peut donc penser que les élèves ne rencontrent pas plus de problèmes à dire quelque chose de négatif plutôt que de dire quelque chose de positif.

2^e type de questions : celles sur le fait d'apprécier de faire des messages clairs, donc apprécier de dire ce que l'on pense :

- « Est-ce que tu aimes faire un message clair quand tu as un problème avec un copain ? »

- « Est-ce que tu aimes faire un message clair positif quand un copain a fait quelque chose qui t'a fait plaisir ? »

L'analyse des réponses récoltées montre les résultats suivants sur le graphique intitulé « Aimer utiliser la méthode » :



Nous pouvons apercevoir qu'une majorité d'élèves a répondu « oui » aux questions concernant le fait d'aimer utiliser la méthode. On peut donc en déduire que le fait que les élèves n'utilisent pas la méthode sans la présence d'une maîtresse (ma binôme ou moi), d'après leurs réponses, ce n'est pas dû au fait qu'ils n'aiment pas la méthode, mais bien au fait qu'ils n'osent toujours pas s'exprimer en dehors des horaires consacrés aux messages clairs. On peut en revanche constater, contrairement au diagramme ci-avant, que les élèves préfèrent majoritairement faire des messages clairs positifs que négatifs. C'est encourageant puisque le fait que les élèves apprécient se dire des choses positives peut permettre de nettement améliorer le climat de classe.

Afin de compléter ces analyses, il est nécessaire de porter un regard sur les réponses au questionnaire que j'ai donné à ma binôme en début de période 3 (annexe 4). Il en ressort que les élèves ont déjà utilisé la méthode des messages clairs devant ma binôme. Cela confirme le fait qu'ils utilisent bien les messages clairs, mais comme dit plus haut, simplement avec ma binôme ou moi-même. Elle a

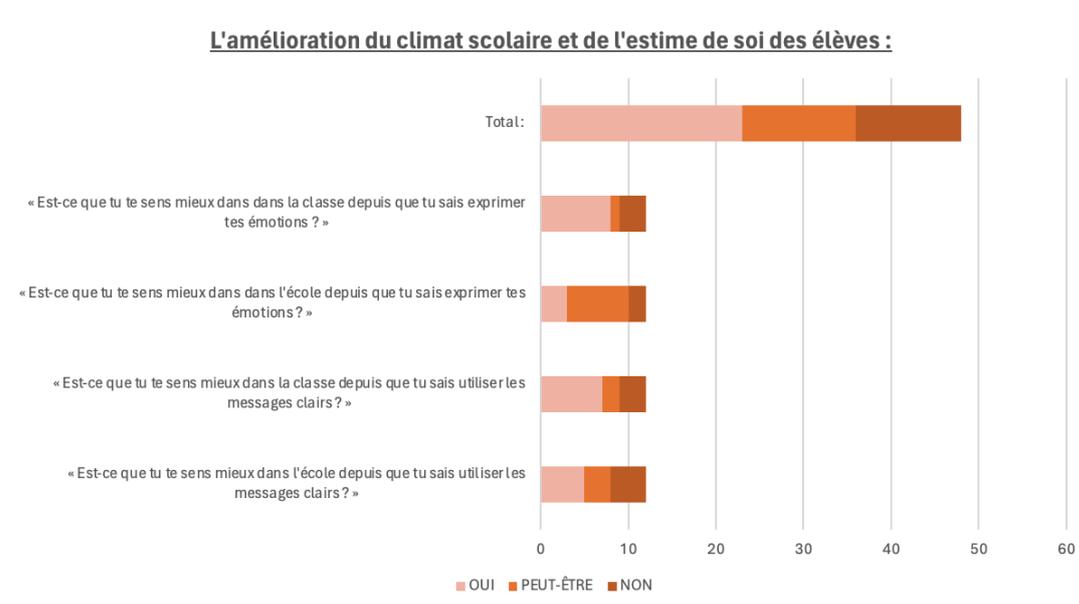
également constaté que les élèves expriment plus facilement leurs émotions depuis qu'ils ont appris à le faire.

3.2. Hypothèse 2 : l'hypothèse cognitive

La seconde hypothèse est cognitive. En effet, il est possible que la violence persiste dans les écoles du fait que les élèves n'aient pas connaissance d'une autre façon de faire. Il a donc fallu apprendre aux élèves à communiquer de façon bienveillante en utilisant la méthode des messages clairs. J'ai effectué deux évaluations lors de la séquence d'apprentissage des messages clairs avec les élèves, une en début de séquence (évaluation diagnostique) et une en fin de séquence (évaluation formative). Ces évaluations ont pour objectif de vérifier si les élèves ont bien retenu la méthode des messages clairs et s'ils savent correctement l'utiliser. Cette évaluation a été majoritairement réussie puisque seulement 4 élèves sur 12 (il n'y avait que 12 présents le jour de l'évaluation formative) n'ont pas énoncé les 5 étapes des messages clairs mais en ont dit 4. Tous les élèves en revanche ont énoncé les messages clairs dans l'ordre chronologique de la méthode.

Pour faire suite à cette évaluation, j'ai utilisé un questionnaire (annexe 5) afin de valider ou d'infirmer l'hypothèse cognitive. En effet, nous savons maintenant que les élèves savent communiquer de façon bienveillante. Il nous faut donc savoir si le climat de classe s'est amélioré depuis. Dans ce questionnaire, certaines questions sont ciblées afin de savoir si les élèves se sentent mieux dans l'école et/ou dans la classe depuis qu'ils savent utiliser les messages clairs.

Le graphique suivant représente les données récoltées :



Il apparaît que les élèves aient répondu majoritairement « oui » aux questions concernant l'amélioration du climat scolaire et de l'estime de soi. En effet, les élèves ont répondu majoritairement « oui » aux questions concernant l'amélioration du bien-être en classe depuis qu'ils savent utiliser les messages clairs et exprimer leurs émotions. En revanche, le bien-être dans l'école plus généralement ne s'est pas autant amélioré.

Comme présenté précédemment, j'ai décidé de donner un questionnaire à ma binôme afin de lui poser des questions sur la méthode des messages clairs et l'amélioration du climat scolaire ainsi que de l'estime de soi des élèves depuis que les messages clairs ont été introduits dans notre classe. J'ai souhaité lui poser ces questions afin d'avoir un avis, extérieur, sur la pratique et sur l'évolution du climat scolaire de notre classe. Il apparaît, selon ses réponses au questionnaire, qu'elle n'a pas besoin d'intervenir lorsque les élèves ont un message clair, ce qui valide l'hypothèse cognitive ainsi que l'évaluation sommative présentée précédemment. Les élèves savent régler leurs conflits de façon autonome et bienveillante, du moment où ils ont appris à le faire.

Au niveau du climat scolaire, toujours d'après ses réponses au questionnaire, ma binôme n'a pas constaté de hausse des résultats scolaires des élèves depuis qu'ils ont appris à utiliser les messages clairs. En revanche, elle a constaté une baisse significative de la violence entre les élèves de notre classe ainsi qu'une nette

amélioration de leur façon de communiquer. Les élèves communiquent de façon plus bienveillante qu'avant l'introduction des messages clairs et des émotions. Nous pouvons donc penser que l'hypothèse, selon laquelle le climat scolaire peut-être amélioré si les élèves savent communiquer de façon bienveillante (en utilisant les messages clairs par exemple), est vraie. Cela affirme également que l'estime que les élèves ont d'eux même est en hausse puisqu'ils réussissent à exprimer ce qu'ils ressentent, bien qu'il faille encore du temps avant qu'ils puissent le faire en dehors de la classe.

3.3. Perspectives

D'après mes recherches effectuées ainsi que les protocoles d'enquêtes réalisés, il apparaît que les deux hypothèses soient conservées et validées. En effet, il a été prouvé par les résultats des questionnaires et évaluations que le climat scolaire s'améliore grâce à l'utilisation des messages clairs. Il a également été prouvé que les élèves réussissent à exprimer leurs sentiments à l'aide de la méthode des messages clairs. Le fait d'avoir la volonté de faire des messages clairs et d'aimer en faire est un bon signe d'évolution de l'estime qu'ils ont d'eux même puisqu'ils prennent en compte leurs ressentis et sont capables de les exprimer. Malheureusement, ils n'osent faire des messages clairs que s'ils sont dans un lieu sécurisant comme la classe ou près de la maîtresse. Il serait donc pertinent d'initier l'école entière à la pratique des messages clairs ainsi que les familles des élèves. Ceci faciliterait l'utilisation de la méthode par les élèves. Effectivement, ils oseraient plus faire des messages clairs en dehors de la classe. Il m'a paru également intéressant de pouvoir initier des élèves de CP aux messages clairs puisqu'ils ont l'occasion d'avoir encore quatre ans, avant l'entrée au collège, pour faire évoluer leur confiance en eux et donc, l'estime qu'ils ont d'eux même. Ils ont également le temps de continuer à pratiquer la communication non-violente et ainsi à en voir les résultats à long terme. Il serait donc intéressant pour ces élèves de continuer à pratiquer ces messages clairs dans les classes supérieures dans lesquelles ils iront.

Je pense utiliser la méthode des messages clairs dans les prochaines classes que j'aurai. Je rajouterai à cela le conseil coopératif de Danielle Jasmin (1994). Je pense qu'il serait pertinent d'associer cette pratique aux messages clairs afin que les

élèves puissent visualiser à court terme l'impact positif de la communication non-violente et des messages clairs. Je pense que les messages clairs utilisés seuls, au regard des résultats, ne suffisent pas à améliorer le climat de classe. Il s'est légèrement amélioré, mais n'a pas changé diamétralement.

Conclusion

Pour conclure, ces recherches, sur l'impact des messages clairs sur le climat scolaire et l'estime de soi des élèves, ont permis de mettre en évidence l'importance fondamentale de la communication non-violente à l'école. À travers l'analyse des données recueillies et des différentes théories abordées, il apparaît que les messages clairs, lorsqu'ils sont utilisés de manière appropriée, contribuent de manière certaine et évidente à créer un environnement propice à l'épanouissement des élèves.

En effet, en encourageant l'expression des émotions ainsi que la résolution des petits conflits, les messages clairs permettent non seulement de prévenir les tensions et les violences, mais également de renforcer le lien social au sein de la classe. De plus, en encourageant les élèves à exprimer leurs sentiments de manière respectueuse et empathique, cette méthode contribue à développer leur estime de soi et leur capacité à interagir de manière positive avec leurs camarades.

Cependant, il est important de mettre en avant le fait que les messages clairs ne constituent pas une solution miracle et ne peuvent à eux seuls résoudre tous les problèmes liés au climat scolaire. Leur efficacité dépend de la manière dont ils sont mis en œuvre par les enseignants, ainsi que du soutien institutionnel et de l'implication de l'ensemble de la communauté éducative.

Ainsi, pour renforcer l'efficacité des messages clairs, il est essentiel de les intégrer dans une approche globale de prévention et de gestion des conflits, en les combinant avec d'autres outils pédagogiques, comme le conseil coopératif, et en favorisant un climat de confiance et de coopération au sein de l'école.

En conclusion, ce mémoire m'a permis de mettre en évidence l'importance de la communication non-violente à l'école, tout en montrant la nécessité d'une vision d'ensemble pour favoriser un climat scolaire serein, propice à l'épanouissement de tous les élèves et aux apprentissages.

Références Bibliographiques

André, C. (2005). *L'estime de soi. Recherche en soins infirmiers*, 82, 26-30.
<https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>

Anonyme. (2010). *Apprendre à résoudre ses conflits de manière autonome*, Documents issus d'une partie de la formation des élèves médiateurs, ICEM 34.

Fromy, A. (2018). *Les messages clairs, une technique de résolution des " petits " conflits en cycle 2 : apports, limites et conditions d'efficacité*. Sciences de l'Homme et Société.

Banse, E. (2017). *Construire l'estime de soi à l'école grâce au travail sur les émotions*. Éducation, dumas-01618964.

Binet, A. W. James (1902). *La théorie de l'émotion*. In : L'année psychologique. vol. 9. pp. 388-401.

Bolognini, Preteur. (1998). *Estime de soi, perspectives développementales*, Paris, Delachaux et Niestlé, « texte de base en psychologie ».

Connac S. (2017 [2009]). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris : ESF Éditeur.

Connac S. (2015). *Des messages clairs pour coopérer*. En ligne sur le site Cahiers pédagogiques à propos de la revue n°523 « Le climat scolaire » : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-messages-clairs-pour-cooperer>, consulté le 8 novembre 2017.

Cosnier. J (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments* : http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf

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

Debarbieux E. (1993 [1990]). *La violence dans la classe*. Paris : ESF éditeur.

Éduscol. (s. d.). *Les messages clairs : Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école*.

https://ad89.occe.coop/uploads/64_3F31A/Animer%20la%20coop/La%20classe%20coop/Messages%20clairs/ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

CNRTL. (2012), *Empathie*. <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/empathie>

Fiasse C., Nader-Grosbois N. (2016). *De la perception à l'estime de soi, concept, évaluation et intervention*, Paris, De boeck supérieur.

Gouin-Décarie, T., Quintal, G., Ricard, M., Deneault, J. & Morin, P. (2005). *La compréhension précoce de l'émotion comme cause de l'action*. *Enfance*, 57, 383-402.
<https://doi.org/10.3917/enf.574.0383>

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

Lacroux, D. (2022). *L'émotion entre corps et cerveau : James, LeDoux et Damasio*. Philonsorbonne, 16, 121-142. <https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.2275>

Lafortune, L., Doudin, P. A., Pons, F., & Hancock, D. R. (2005). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.

Marsan C. (2010 [2005]) *Gérer et surmonter les conflits*, Paris : Dunod.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013). *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015). *Climat scolaire et bien-être à l'école*, Revue Éducation et formations, n° 88-89.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013). *Climat scolaire et prévention des violences*.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). Guide - *Les leviers du climat scolaire : L'estime de soi en questions*. <https://eduscol.education.fr/document/42430/download>

Paitier, L. (2018). Les effets de la pédagogie coopérative sur la gestion de classe. Education, dumas-01841640.

Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pinto, A., Gatinho, A., Tereno, S. & Veríssimo, M. (2016). *Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant : une revue systématique de la littérature*. Devenir, 28, 109-124. <https://doi.org/10.3917/dev.162.0109>

Réseau Canopé (2016). Conflits à l'école – REPERER – *Vers une définition du conflit : L'éclairage de la pédagogie institutionnelle*, intervention de B. ROBBES. Webdocumentaire en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/conflits-ecole/>

Réseau Canopé (2016). Conflits à l'école – REPERER – *Vers une définition du conflit : L'éclairage de la pédagogie institutionnelle*, intervention de D. POUTHIER. Webdocumentaire en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/conflits-ecole/>

Roussel, V. R. (2009). L'apprentissage de la communication : Quinze fiches pédagogiques pour l'éducation à la non-violence et à la paix. *Coordination pour l'éducation à la non-violence et la paix*. <http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2012/12/Dossier-pedagogique-Communication.pdf> (Œuvre originale publiée 2006)

Schmider, C. (2010). La communication non violente à l'école. In : Diversité, n°161, Question de climat... scolaire. pp. 163-167.

Zanna O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie.* Paris : Dunod.

Zannettacci, S., & Zannettacci, N. (2020). Une rentrée sereine en élémentaire, ça se prépare : Mon compagnon quotidien pour une année réussie. ESF Sciences Humaines.

Annexes

Annexe 1 : Fiche séquence « Découvrons les émotions »

Titre de la séquence

Découvrons les émotions

Niveau

CP

Matière

Enseignement moral et civique

Domaine

Respecter autrui

Compétence

Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés

Objectif

Savoir identifier et appréhender ses émotions et celles de ses camarades pour mieux les vivre

Composante du socle commun

La formation de la personne et du citoyen

Séance 1 : découverte et définitions

Domaine

Respecter autrui

Compétence

Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés

Objectif

Identifier les émotions "joie, tristesse, peur, colère" et définir le mot "émotion"

Durée

20min

Séance 2 : jeu

Domaine

Respecter autrui

Compétence

Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés

Objectif

Reconnaître les émotions "joie, tristesse, peur, colère" dans des situations réelles

Durée

20min

Séance 1 : découverte et définitions**20min**

Niveau
 CP
 Matière
 Enseignement moral et civique
 Domaine
 Respecter autrui
 Compétence
 Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés
 Objectif
 Identifier les émotions "joie, tristesse, peur, colère" et définir le mot "émotion"
 Matériel
 Album, tableau et craie, répertoire des élèves et stylo
 Composante du socle commun
 Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral
 Composante du socle commun
 Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral

Phase 1Durée
5min

Lecture du "La couleur des émotions" A. Llenas

Phase 2Durée
5min

Demander aux élèves ce qu'ils ont compris et ce que ressentent les personnages dans le livre

Phase 3Durée
5min

Identification des mots "joie, tristesse, peur, colère"

Phase 4Durée
5min

Définition "émotion"

Titre de la séance

Séance 2 : jeu

Durée totale

20min

Niveau

CP

Matière

Enseignement moral et civique

Domaine

Respecter autrui

Compétence

Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés

Objectif

Reconnaitre les émotions "joie, tristesse, peur, colère" dans des situations réelles

Matériel

Jeu "je découvre les émotions", smileys

Composante du socle commun

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral

Composante du socle commun

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral

Phase 1

Durée

5min

Rappel des émotions primaires évoquées en séance 1

Phase 2

Durée

15min

Identification des émotions à travers le jeu, les smileys et des mimes (décrire chaque émotion trouvée)

Montrer l'espace au fond de la salle où sera toujours présent la roue des émotions

Annexe 2 : Fiche séquence « Les messages clairs »

EMC

PERIODE 2

Séquence	LES MESSAGES CLAIRS
Niveau de classe	CP
Nombre d'élèves	15
Auteur de la séquence	PAULS Chloé
Période de réalisation	2
Discipline & domaine	EMC - Respecter autrui
Relation au programme	Respecter autrui. Se situer et s'exprimer en respectant les cordes de la communication, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. Savoir communiquer ses émotions.
Pré-requis	Savoir communiquer ses émotions de base (colère, joie, tristesse, peur)
Évaluation	Grille d'observation
Nombre de séances	6
Problèmes rencontrés	Élèves allophones (problèmes de compréhension de la tâche et des termes du sujet). Les élèves ne sont pas autonomes pour la lecture (séance 3 à 5).

Séance 1 20'	
Généralités	<p>Objectif : Être capable d'expliquer ce que sont les conflits, la violence, les messages clairs.</p> <p>Matériel : vidéo projecteur, ordinateur, accès à internet, vidéo support, affiche A3, marqueurs</p> <p>Dispositif : Oral, coin regroupement, collectif</p>
Phase 1 (5')	<p>Support : Vidéo d'un conflit entre deux élèves https://www.youtube.com/watch?v=a6Ftn6vfb4 (SQ1 Message clair master - dfie Lyon - Youtube)</p> <p>Tâche proposée : Regarder la vidéo, expliquer ce qu'il se passe dans la vidéo.</p> <p>Consigne donnée : « Vous allez regarder la vidéo, puis vous m'expliquerez chacun votre tour ce que vous avez vu et compris »</p> <p>Rôle de l'enseignant : Lancer la vidéo puis la couper. Animer un mini débat autour de la vidéo.</p> <p>Rôle des élèves : Visionner la vidéo, échanger avec les autres élèves et l'enseignante sur ce qu'ils ont compris de la vidéo.</p> <p>Réponses attendues des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> « Le message clair permet d'expliquer à un copain qu'on a un problème » « On peut faire des messages clairs dans le couloir ou dans la cours » « Il peut s'utiliser lorsqu'il y a un conflit ou dire quelque chose de positif » « Il y a 4 étapes pour faire un message clair » « Je veux te faire un messages clair... Quand tu as fais... tu m'as...tu as bien compris ? » « Sur la vidéo il y a deux élèves en train de se disputer, de se battre à cause de ... ». « Si le problème n'est pas réglé il faut de mander de l'aide à un adulte »

1 sur 5

Séance 1 20'	
Phase 2 (5')	<p><u>Tâche proposée</u> : définir « conflit »</p> <p><u>Matériel</u> : affiche A3 n°1, marqueurs</p> <p><u>Consigne donnée</u> : « Qu'est-ce qu'un conflit d'après vous ? »</p> <p><u>Rôle de l'enseignant</u> : Animer le débat, les échanges, écrire ce qui est dit sur une affiche.</p> <p><u>Rôle des élèves</u> : échanger avec les autres élèves et l'enseignante sur ce qu'ils pensent</p> <p><u>Réponses attendues des élèves</u> :</p> <p>« Un conflit c'est quand on a un problème avec un copain » « Un conflit c'est quand je suis en colère contre un copain » « Un conflit c'est quand ... me pousse ou me tape parce qu'il est pas content » « Quand j'ai un conflit avec un copain je ressens de la tristesse, de la colère... » « On a un conflit quand on est pas d'accord avec un copain »</p> <p><u>Trace du travail réalisé</u> : affiche (cf annexe)</p>
Phase 3 (5')	<p><u>Tâche proposée</u> : définir « violence »</p> <p><u>Matériel</u> : affiche A3, marqueurs</p> <p><u>Consigne donnée</u> : « Qu'est-ce que la violence d'après vous ? »</p> <p><u>Rôle de l'enseignant</u> : Animer le débat, les échanges, écrire ce qui est dit sur une affiche.</p> <p><u>Réponses attendues des élèves</u> :</p> <p>« On a vu de la violence dans la vidéo quand la fille à poussé une autre fille » « C'est quand on tape un copain ou qu'on le pousse » « C'est quand on dit des choses méchantes »</p> <p><u>Trace du travail réalisé</u> : le rajouter sur l'affiche des conflits</p>

Séance 1 20'	
Phase 4 (5')	<p>Tâche proposée : définir « message clair »</p> <p>Matériel : affiche A3 n°2, marqueurs</p> <p>Consigne donnée : « Qu'est-ce qu'un message clair d'après vous ? »</p> <p>Rôle de l'enseignant : Animer le débat, les échanges, écrire ce qui est dit sur une affiche, expliquer aux élèves ce que veut dire un message clair après avoir entendu leurs réponses à la question.</p> <p>Rôle des élèves : échanger avec les autres élèves et l'enseignante sur ce qu'ils pensent.</p> <p>Réponses possibles des élèves : « C'est dire à un copain qu'on est fâché » « C'est dire à un copain ce que l'on a ressenti quand il a fait quelque chose qui nous a dérangé » « C'est expliquer à un copain quelque chose qui nous a rendu triste ou mis en colère » « Ça sert à résoudre un conflit avec un copain » « Il faut dire quand tu m'as fait ... ça m'a ... tu as compris » « Ça sert à s'excuser » « Ça sert à dire quelque chose de positif » « Ça sert à dire qu'on est en colère »</p> <p>Trace du travail réalisé : affiche (cf annexe)</p>

Séance 2 20'	
Généralités	<p>Objectif : Être de reconnaître un message clair et savoir les différentes étapes d'un message clair.</p> <p>Matériel : vidéo projecteur, ordinateur, accès à internet, vidéo support, affiche A3, marqueurs, carnet de notes, grilles d'évaluations, stylo</p> <p>Dispositif : Oral, coin regroupement, collectif</p>
Bref descriptif	<p>Présenter une vidéo avec des élèves en train de faire un message clair afin que les élèves puissent visualiser la procédure et le but du dispositif.</p> <p>Discuter avec les élèves au sujet de la vidéo.</p> <p>Expliquer aux élèves la démarche exacte à suivre pour faire un message clair et le noter sur une affiche.</p> <p>Demander aux élèves de le mettre en pratique afin de s'exercer.</p> <p>Attention : bien expliquer que les messages clairs peuvent également servir à donner des messages positifs)</p>

Séance 3 & 4 & 5 20'	
Généralités	<p>Objectif : Être capable de formuler un message clair d'après un conflit.</p> <p>Matériel : Affiches déjà créées, petits papiers de jeux de rôle (mise en situation conflit), grille d'évaluation, stylo, carnet de notes, grilles d'évaluations, papier avec nom des élèves</p> <p>Dispositif : Oral, coin regroupement, collectif</p>

Séance 3 & 4 & 5 20'	
Bref descriptif	Reprendre ensemble la procédure pour faire un message clair positifs et négatifs (affiche déjà créée). Tirer au sort les élèves (2 par 2), tirer au sort une mise en situation puis la présenter (mise en scène d'un message clair).
Séance 6 20'	
Généralités	Objectif : Être capable de formuler un message clair d'après une situation positive ou négative. Matériel : Affiches déjà créées, petits papiers de jeux de rôle (mise en situation), grille d'évaluation, stylo, papier avec nom des élèves Dispositif : Oral, coin regroupement, collectif
Bref descriptif	Reprendre ensemble la procédure pour faire un message clair (affiche déjà créée). Tirer au sort les élèves (2 par 2), tirer au sort une mise en situation puis la présenter (mise en scène d'un message clair).
Séance 7 15'	
Généralités	Objectif : Avoir un esprit critique sur le dispositif Matériel : Carnet de notes, grilles d'évaluations, stylo Dispositif : Oral, coin regroupement, collectif
Bref descriptif	Faire un bilan avec les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - Qu'ont-ils pensé des séances - Comment ils ont vécu les séances - Est-ce qu'ils pensent se servir de la technique des messages clairs sans ma présence - Est-ce qu'ils trouvent utile ce dispositif - ...

Annexe 3 : Affiches sur les émotions au fond de la classe et coin des messages clairs au fond de la classe.



Annexe 4 : Questionnaire complété par ma binôme

Enseignante titulaire : M ^{me} [REDACTED]		OUI	JE NE SAIS PAS	NON
Les messages clairs, la méthode :	Connais-tu la méthode des messages clairs ?	<input checked="" type="checkbox"/>		
	Si oui, comment l'as-tu connue ? <i>Par Chloé (décharge)</i>			
	Les élèves de notre classe, t'ont-ils parlé des messages clairs ?	<input checked="" type="checkbox"/>		
	Les élèves de notre classe ont-ils déjà fait des messages clairs devant toi ?	<input checked="" type="checkbox"/>		
	Les élèves de notre classe, utilisent-ils la méthode des messages clairs en mon absence ?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Le climat scolaire :	Dois-tu encore intervenir pour aider les élèves à régler leurs petits conflits depuis qu'ils ont appris à utiliser la méthode des messages clairs ?			<input checked="" type="checkbox"/>
	As-tu remarqué une hausse des résultats scolaires depuis que les élèves ont appris à utiliser la méthode des messages clairs ?		<input checked="" type="checkbox"/>	
	As-tu constaté une baisse significative de la violence entre les élèves de notre classe depuis qu'ils ont appris à utiliser la méthode des messages clairs ?	<input checked="" type="checkbox"/>		
	As-tu constaté une baisse significative de la violence entre les élèves de notre classe et les autres élèves de l'école depuis qu'ils ont appris à utiliser la méthode des messages clairs ?		<input checked="" type="checkbox"/>	
L'estime de soi :	As-tu l'impression que les élèves communiquent plus qu'avant entre eux et de façon bienveillante depuis qu'ils ont appris à utiliser la méthode des messages clairs ?	<input checked="" type="checkbox"/>		
	As-tu l'impression que les élèves expriment plus facilement leurs émotions de base (tristesse, colère, joie, peur) depuis qu'ils ont appris à utiliser la méthode des messages clairs ?	<input checked="" type="checkbox"/>		

Annexe 5 : Questionnaire à destination des élèves

Élèves :	J'ai ans. Je suis (une fille / un garçon).	OUI	JE NE SAIS PAS	NON
		1 Les messages clairs, la méthode :	Est-ce que tu te souviens des messages clairs ?	
2	Est-ce que tu sais faire un message clair ?			
3	Est-ce que tu fais des messages clairs à tes copains quand tu as un problème avec eux ?			
4	Est-ce que tu fais des messages clairs positifs à tes copains quand veux leur dire que quelque chose t'a fait plaisir ?			
5	Est-ce que tu fais des messages clairs à tes copains quand tu n'es pas avec ta maîtresse ?			
6	Est-ce que tu fais des messages clairs à ta famille ?			
7	Est-ce que tu fais des messages clairs dans le coin des messages clairs au fond de la classe ?			
8	Est-ce que tu aimes faire un message clair quand tu as un problème avec un copain ?			
9	Est-ce que tu aimes faire un message clair positif quand un copain a fait quelque chose t'a fait plaisir ?			
10	Est-ce que tu as déjà fait un message clair à un maître ou à une maîtresse ?			
11	Est-ce que tu aimerais faire un message clair à un maître ou à une maîtresse ?			
12 Le climat scolaire :	Est-ce que tu te sens bien dans l'école ?			
13	Est-ce que tu te sens bien dans la classe ?			
14	Est-ce que tu te sens mieux dans l'école depuis que tu sais utiliser les messages clairs ?			
15	Est-ce que tu te sens mieux dans la classe depuis que tu sais utiliser les messages clairs ?			
16 L'estime de soi :	Est-ce que tu te sens mieux dans l'école depuis que tu sais exprimer tes émotions (dire que tu es en colère, que tu es triste, que tu es joyeux, que tu as peur) ?			
17	Est-ce que tu te sens mieux dans la classe depuis que tu sais exprimer tes émotions (dire que tu es en colère, que tu es triste, que tu es joyeux, que tu as peur) ?			

4ème de couverture

Résumé en français

Ce mémoire explore l'introduction des messages clairs à l'école dans le but d'améliorer le climat scolaire et l'estime de soi des élèves. Je partage mon expérience en tant que CTTA dans une classe de CP en REP+, où j'ai observé l'impact positif des pratiques inspirées de la pédagogie alternative de Célestin Freinet, notamment les conseils d'élèves et la méthode des messages clairs. Le mémoire commence par définir la notion de climat scolaire, son lien avec les conflits à l'école et le concept d'estime de soi. Ensuite, il se concentre sur la méthode des messages clairs et la communication non-violente, importantes dans la résolution des petits à l'école. La problématique centrale est ensuite présentée. Pour répondre à cette dernière, j'expose les questionnaires utilisés et j'analyse les données récoltées. Les résultats de la recherche mettent en lumière l'efficacité des messages clairs pour améliorer le climat scolaire et renforcer l'estime de soi des élèves. Cependant, cette méthode nécessite l'ajout des conseils coopératifs pour maximiser son impact.

Mots clés en français : Messages clairs, climat scolaire, estime de soi, pédagogie alternative, communication non-violente.

Résumé en anglais :

This thesis explores the implementation of clear communication in schools with the aim of improving the school climate and students' self-esteem. I share my experience as a Teaching Assistant in a CP class in a REP+ school, where I observed the positive impact of practices inspired by Célestin Freinet's alternative pedagogy, particularly student councils and the clear communication method. The thesis begins by defining the concept of school climate, its connection to conflicts in schools, and the concept of self-esteem. It then focuses on the clear communication method and non-violent communication, which are important in resolving conflicts in schools. The central issue is then presented. To address this issue, I present the questionnaires used and analyze the collected data. The research results highlight the effectiveness of clear communication in improving the school climate and strengthening students' self-esteem. However, this method requires the addition of cooperative counseling to maximize its impact.

Mots clés en anglais : Clear messages, school climate, self-esteem, alternative pedagogy, compassionate communication.