

Gérer les conflits à l'école et au collège

Vie de classe, Conseil coopératif, Apprentissages,
Messages clairs, Médiation par les pairs, Injustice,
Crise, Émotions, Parole

SOMMAIRE

- 4** « Tu me casses les... »
CYRIL LASCASSIES
 - 6** T'es-tu senti en colère ?
AUDREY GIRARD, BRUNO FONDEVILLE
 - 9** Du civisme en permaculture ?
GWENAEL LE GUEVEL
 - 12** « Sévère, mais juste »
CÉDRIC SERRES
 - 15** Écouter sa classe dans les moments difficiles
ANNE-MARIE SANCHEZ
 - 17** La médiation par les pairs
CÉLINE CORMERAIS-GRESSUS
 - 19** Pour aller plus loin
-



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com

AVANT-PROPOS

Une classe agitée, un élève provocateur : l'enseignant finit par perdre son sang-froid et se met à hurler pour réclamer le calme. En vain. Les bonnes vieilles méthodes : hausser la voix, humilier, punir, exclure, ne résolvent le problème, ni durablement ni efficacement.

Une partie de cette classe – les filles – reste bloquée sur un sentiment de colère contre les garçons qui les ont insultées à la cantine. La parole est verrouillée. Aucune concentration possible. La classe ne parvient pas à se mettre au travail. Un élève revient de récréation hors de lui, prêt à en venir aux poings. Une étincelle, une moquerie et tout va s'enflammer. Et c'est le déferlement d'émotions incontrôlables avec des discussions chaotiques qu'il est impossible d'endiguer.

Autant de situations tendues ou explosives que redoutent les enseignants, débutants ou expérimentés. Bilan : un sentiment d'insécurité chez les élèves ; du découragement chez les enseignants qui ont le sentiment de perdre toute autorité.

Et pourtant, ce n'est pas une impression négative qui ressort des témoignages de travail sur le conflit présentés dans les articles suivants. Le conflit n'est pas une voie sans issue, un constat d'échec ; c'est plutôt une crise qu'il faut apprendre à dénouer jusqu'à parvenir à construire un cadre solide, cohérent et des relations de qualité. Nous assistons même parfois à des renversements de situation spectaculaires vers de belles réussites humaines et pédagogiques.

Comment alors passer du conflit chaotique à un climat serein et bénéfique ?

L'enseignant montre aux élèves que le groupe a toutes les ressources nécessaires pour comprendre et résoudre la situation problématique, en développant certaines compétences : apprendre à mettre des mots sur des émotions, rechercher les solutions utiles au bien-être de tous, s'efforcer de réparer les torts causés, exercer des responsabilités.

C'est d'abord la parole que l'enseignant va libérer en mettant en place un espace-temps sécurisé où entendre les tensions et défaire les nœuds. Dans sa boîte à outils, le professeur est riche de dispositifs aux noms évocateurs : la météo, le Quoi de neuf ?, la boîte à problèmes, le bilan flash, les messages clairs, le mur des insultes, la table des conflits, le coin calme, et surtout « le conseil », institution centrale dans la classe...

Ce temps passé à travailler sur les conflits, est-ce du temps perdu ? Plutôt du temps retrouvé pour les élèves, qui comprennent qu'il existe des réponses plus adaptées que la violence et que le maître et la loi sont une source de bien-être dans la classe. Pour les enseignants aussi, qui devront se former – et il faut reconnaître que le cheminement est long – à trouver la bonne posture entre non-directivité et directivité, à s'engager à réfléchir sur leurs pratiques, en s'appuyant si possible sur une démarche collégiale.

Finalement, ces dispositifs transmis par l'éducation nouvelle, ancrés dans des valeurs émancipatrices, pourquoi ne pas les utiliser pour régler les situations conflictuelles entre adultes ?

MICHÈLE AMIEL

« Tu me casses les... »

Cyril Lascassies, professeur de mathématiques, formateur, académie de Toulouse

La violence ne légitime plus l'autorité de l'éducateur, mais elle n'est jamais bien loin. Quand elle surgit, il s'agit de réaffirmer le cadre et renouer la relation, pour retrouver une saine autorité. Un incident en collège qui aurait pu mal finir.

Malgré l'expérience d'une quinzaine d'années comme enseignant et d'une dizaine comme formateur, il m'arrive de sortir de mes gonds face à une situation pour laquelle je me sens démuni.

Novembre 2017. Un vendredi vers 11 h 15, en cours de technologie avec une classe dont la gestion du calme reste difficile, je me souviens avoir insulté un élève. Lucas arrive systématiquement en retard, avec une casquette vissée sur la tête, prend la parole quand il veut, refuse de faire le travail demandé, etc. Bref, le profil d'élève qui fait douter de l'éducabilité de tous les enfants, et dont j'avoue être parfois soulagé qu'il soit absent, tant sa gestion est couteuse en énergie.

LA GOUTTE QUI FAIT DÉBORDER LE VASE

Ce jour-là a été la fois de trop : alors que j'obtiens enfin des progrès dans l'apprentissage de la responsabilisation de l'ensemble de la classe (il faut avoir conscience que mettre en place la coopération peut être source de pagaille au début), lui reste hermétique à toutes mes tentatives d'aide. Une fois les élèves en activité de façon autonome, je m'assois en tête-à-tête avec Lucas et lui balance : « Lucas (silence), tu me casses les... (silence) » Je me souviens m'être arrêté, avec la sensation d'être dans un dessin animé de Tex Avery : un ange sur une épaule qui me dit « ne lui dis pas "couilles" » et un diabolotin de l'autre côté qui me murmure « vas-y, dis-le-lui ! »

Finalement, un sentiment de colère froide me permet de choisir les mots « tu me casses les... burnes. J'ai décidé de ne plus te venir en aide pour aujourd'hui. Je te demande de ne plus bouger de ce coin et ne veux plus t'entendre d'ici la fin du cours ». Aujourd'hui encore, j'ignore la part de contrôle qu'il y avait dans mes actes à cet instant-là.

L'élève devient blême, me fixe avec stupeur et colère. Au bout de quelques longues secondes pendant lesquelles j'analyse qu'il existe un risque d'en venir aux mains, je romps le silence et lui réponds : « Je vais détourner mon regard, parce que toi et moi sommes en colère. Regarde comme ta main tremble. Nous en reparlerons plus tard. »

L'élève reste seul, muet, le regard noir, pendant que je poursuis la séance, alors que les élèves n'ont pas

conscience de ce qui vient de se passer. Puis la cloche sonne midi, il quitte rapidement la salle de classe sans me laisser le temps de réagir.

Dès mon déjeuner terminé, je prends la décision d'aller le trouver dans la cour de récréation, afin de désamorcer le conflit et préparer le retour en classe.

C'est Lucas qui vient vers moi, lorsqu'il m'aperçoit scrutant le bitume à sa recherche. Je lui demande s'il accepte de m'excuser, parce que je n'ai pas à lui parler ainsi. J'ai le sentiment d'avoir tout essayé, en vain, pour lui venir en aide.

OUF!

Sa réponse résonne encore dans ma tête : « Vous n'allez pas me laisser tomber, monsieur ? »

Voilà le conflit désamorcé, il va enfin être possible de communiquer calmement pour clarifier nos perceptions, exprimer nos émotions et améliorer la qualité de notre relation. Nous parlons alors d'orientation et Lucas me dit souhaiter s'engager dans l'armée « parce qu'on y meurt ».

Les cours suivants se sont bien passés. Il accepte de se mettre au travail avec mon aide, puis celle d'un tuteur. Il participe même à l'entretien du calme dans la classe.

Mes échanges avec l'assistante sociale confirment que cet enfant est empêché d'apprendre. Sa mère a fui un pays d'Afrique centrale, laissant derrière elle un père que l'on suppose décédé. Lucas a vu les atrocités dont sa mère a été victime durant leur voyage clandestin vers un espoir européen. Un an et demi après, il est suivi par la Protection judiciaire de la jeunesse, mais reste scolarisé sans faire de vague.

Si nous avons tous les deux dépassé les limites, c'était peut-être la seule réponse que nous étions en mesure d'apporter à ce moment-là. Je retiens alors qu'après lui avoir tourné momentanément le dos, le pas fait vers lui a activé une relation de respect mutuel pour le reste de l'année scolaire, même si cet équilibre reste précaire. ■

Article paru dans les Cahiers pédagogiques, n° 557, « L'autorité éducative », décembre 2019

T'es-tu senti en colère ?

Audrey Girard, professeure des écoles en CE2, maître formatrice à Tarbes

Bruno Fonderville, maître de conférences en sciences de l'éducation, ESPE de Tarbes

Durant deux années scolaires, une professeure des écoles a ouvert sa classe à un enseignant chercheur, afin de réfléchir sur les apprentissages qui se jouent lors d'un moment particulier du conseil d'élèves : la résolution de conflits.

« **J**e déclare ouvert notre vingt-et-unième conseil d'élèves ! » À l'annonce de cette phrase, tous les élèves se taisent et attendent avec sérieux la découverte des messages de la semaine.

Ce rituel hebdomadaire est une instance nécessaire dans la vie de la classe, mais ô combien compliquée à mettre en œuvre, notamment lors de cette partie du conseil où il est question de résoudre les conflits. Nombre des difficultés rencontrées par les enseignants (notamment les enseignants débutants) lors de ce moment sont liées, d'une part, à une sous-estimation des apprentissages qui sont nécessaires aux élèves pour comprendre et résoudre une situation conflictuelle, et d'autre part, à la forte incertitude qui pèse sur le rôle de l'enseignant dans ce type de dispositif. Comment faire en sorte que le conseil ne soit pas uniquement un lieu de parole où les idées et expressions des élèves ne font que se juxtaposer, avec comme seul objectif de réguler certains comportements par un retour à la loi ? Comment faire de ce dispositif un véritable moment d'apprentissage du vivre ensemble ?

Le conseil d'élèves peut être considéré comme une communauté de recherche durant laquelle les comportements de certains sont analysés afin qu'ils soient compris par tous et éviter ainsi qu'ils ne se reproduisent. Au fur et à mesure des conseils filmés, nous avons analysé les différentes tâches proposées aux élèves afin d'explicitier les apprentissages qui s'y jouent. Cela nous a conduits à réfléchir au rôle de l'enseignant et ce sur quoi il peut agir en utilisant diverses modalités d'étayage. Trois étapes caractérisent les conseils ainsi analysés.

Pour accéder à la compréhension de la situation, ses protagonistes ou observateurs doivent tout d'abord en faire un récit suffisamment clair pour qu'il puisse être saisi par l'ensemble des membres du conseil. La tâche des élèves directement concernés consiste ainsi à faire le récit des événements en les contextualisant pour se faire bien comprendre des autres, en évitant les digressions et les jugements ; confronter un récit à d'autres récits de la même situation, pour négocier sa

signification (dire que l'on est d'accord ou pas d'accord avec tel ou tel point).

Lors de cette étape, il s'agit pour l'enseignant d'aider les élèves à réaliser cette tâche en leur posant des questions factuelles : qui ? où ? quand ? Afin de s'assurer que les faits ont bien été exprimés, l'enseignant les reformule pour les faire valider par l'élève. Cette reformulation permet également à l'enseignant de vérifier que la description de la situation a été comprise par l'ensemble de la classe.

Parfois, il suffit de poser des questions ouvertes.

Pour aider les élèves à comprendre les causes et les conséquences de la situation, l'enseignant les accompagne, dans un premier temps, dans l'expression et la compréhension de leurs ressentis. Parfois, il suffit de poser des questions ouvertes (« *Qu'as-tu ressenti à ce moment-là ?* »). Mais souvent, cette tâche est difficile à réaliser du fait de la complexité ou confusion des sentiments éprouvés par les protagonistes. L'enseignant émet alors lui-même des hypothèses sur ce qu'ils ont pu ressentir (« *T'es-tu senti en colère ? Ou plutôt triste ? Un peu des deux ?* »). Il leur propose également de revivre intellectuellement la scène, d'imaginer des voix ou des images qu'ils ont eues dans la tête lors de ce conflit. Cet étayage leur donne ainsi des repères pour mieux exprimer et comprendre leurs émotions.

LE RÉCIT DE LA SITUATION CONFLICTUELLE

Une fois que les élèves ont exprimé leurs ressentis, il est important de leur apprendre à comprendre celui des autres et prendre conscience ainsi que ce qu'on dit ou fait peut avoir des conséquences parfois graves. Pour cela, l'enseignant n'hésite pas à reformuler les propos des camarades, à prendre des exemples dans la vie de tous les jours, se mettre à la place de l'élève victime, et systématiquement de demander à l'ensemble de la classe d'imaginer ce qu'une personne peut ressentir dans une situation semblable.

L'étayage de l'activité des élèves revêt ici une impor-

tance particulière. Il s'agit en effet de leur permettre de sortir de l'ici et maintenant de la situation et d'une caractérisation simpliste des états des protagonistes ou des causes du conflit pour les comprendre, en les aidant à faire du lien avec des situations antérieures ; en inscrivant la situation décrite par rapport aux lois et aux règles de la classe ; en inscrivant la situation dans un horizon de valeurs humaines, d'une culture (« *Qu'est-ce qu'on peut dire d'une menace de mort, ou d'une insulte à caractère raciste ?* ») ; en aidant les élèves à s'interroger sur la vulnérabilité des individus qui peut les conduire à sortir de leurs gonds ; en aidant les élèves à identifier des phénomènes propres au développement d'une situation conflictuelle.

Aider les élèves à ce travail de compréhension nécessite souvent de réguler les jugements hâtifs et parfois dichotomiques qu'ils peuvent émettre à cette occasion. Cette étape étant souvent difficile sur le plan affectif, l'enseignant se doit d'aider les élèves à comprendre que de tels comportements peuvent arriver, même s'ils ne sont pas acceptables. Pour cela, il peut être amené à recourir à l'humour, à dédramatiser. Il est important que les élèves fassent la différence entre ressentir une émotion et laisser son émotion agir à sa place. Régulièrement, pour que cela soit encore plus explicite, l'enseignant explique comment il fait, lui, dans une telle situation.

TIRER DES ENSEIGNEMENTS DE LA SITUATION

Une fois que la situation a bien été explicitée et comprise, il est possible de se projeter sur des solutions concrètes visant sa résolution et d'en tirer des enseignements.

C'est le moment où l'enseignant va aider les élèves à généraliser la situation, la déplacer dans un autre contexte, par exemple, ou élargir le débat. Pour cela, il fait appel à l'ensemble des membres du conseil et demande à tous de s'exprimer sur la situation : ce qu'ils en ont compris, ce à quoi cela leur fait penser, ce qu'ils en pensent. Souvent, les enfants font référence à des histoires lues ou entendues, des films ou des expériences vécues antérieurement, avec leurs pairs ou en famille.

L'enseignant aide aussi les élèves à chercher des solutions pour régler le problème, éviter qu'il ne se répète. Les élèves peuvent en proposer plusieurs. À chaque fois, elles sont discutées, envisagées en lien avec les caractéristiques du problème et proposées aux personnes concernées. Spontanément, les élèves ont tendance à évoquer des solutions plutôt conformistes et pas toujours appropriées à la situation. Punir un élève de récréation sous le prétexte qu'il dérange les autres en se balançant sur sa chaise ou encore installer dans le couloir de l'école la table de celui qui bavarde incessamment constituent deux exemples significatifs

des solutions évoquées par les élèves au premier semestre, solutions le plus souvent empruntées à des expériences vécues antérieurement à l'école ou dans leur famille. L'activité de l'enseignant consiste alors à permettre aux élèves de repérer l'insuffisance de ces solutions en les rapportant à la compréhension partagée du problème, à les aider à imaginer d'autres solutions, à choisir celles qui semblent les plus appropriées et se projeter sur leur concrétisation. Il est important ici que l'enseignant apprenne aux élèves à trouver une solution qui convienne à tout le monde et qui est avant tout recherchée pour le bien-être de la classe entière.

Tout cela est noté dans un cahier qui sert de mémoire à la classe. Cela permet également de commencer le conseil suivant par un retour sur ce que les élèves ont compris du conseil précédent.

ACCOMPAGNER LES APPRENTISSAGES

Définir le rôle de l'enseignant dans un conseil d'élèves n'a jamais été simple. Nos réflexions actuelles nous conduisent à penser qu'au-delà d'une simple

L'enseignant aide aussi les élèves à chercher des solutions pour régler le problème, éviter qu'il ne se répète.

fonction de clarification des échanges, l'enseignant a un rôle important à jouer dans la transmission de repères culturels susceptibles de permettre aux élèves de comprendre et d'agir sur les situations conflictuelles qu'ils vivent. L'explicitation et la transmission d'un outillage langagier et cognitif visant à qualifier les situations conflictuelles vécues, leurs sources et leurs conséquences, et à leur apporter des réponses appropriées apparaissent comme un enjeu majeur de ce type de dispositif. Toute la difficulté consiste, pour l'enseignant, à pouvoir concilier cette logique d'apprentissage avec une logique plus pragmatique : coconstruire des réponses aux problèmes qui se posent à la vie d'un collectif.

Une autre difficulté réside dans le fait d'accompagner les élèves dans la résolution de situations chargées d'affects et parfois imprévisibles. En effet, contrairement à des situations d'apprentissage en mathématiques ou en français, il faut que l'enseignant soit prêt à parer à toute éventualité. Pour cela, il doit proposer un cadre sécurisant dans lequel la parole est libre. Cela repose sur une démarche de résolution de problèmes significativement toujours la même, à laquelle s'ajoutent des outils de référence communs, un vocabulaire accessible à tous.

Prendre au sérieux la complexité des apprentissages qui se jouent dans ce moment particulier du conseil exige de bien réfléchir à la posture de l'enseignant.

Les professeurs débutants que nous accompagnons en formation se retrouvent souvent de ce point de vue dans une impasse, alternant entre une posture non directive, qu'ils pensent être la posture adaptée à ce dispositif, et une posture directive, quand il s'agit de rectifier les dérives liées justement à leur retrait des

échanges (exacerbation des conflits, jugements à l'emporte-pièce, etc.). Expliciter les apprentissages sollicités par la résolution de conflits et réfléchir au rôle de l'éducateur dans leur accompagnement permet alors à ces enseignants de reconfigurer leur place dans ce dispositif. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 551, « Expliciter en classe », février 2019



Du civisme en permaculture ?

Gwenael Le Guevel, professeur en Segpa

Voilà plusieurs années que je pratique une espèce d'heure de vie de classe inspirée de la pédagogie coopérative avec les classes de Segpa dont je suis professeur référent. Elles ont lieu, dans la mesure du possible, une fois par semaine, à un moment bien défini. Leur format évolue au fil des ans.

L'heure de vie de classe vise principalement quatre objectifs : différer, ritualiser, apprendre à s'expliquer, ne pas externaliser.

■ Différer les conflits, ne pas gérer à chaud

Avec la plupart de nos classes, chaque cours pourrait se transformer en heure de vie de classe. Les élèves arrivent de récréation éternés par « *les histoires* ». Des microconflits naissent d'une remarque dite à voix basse pendant la séance. Ce qui n'était qu'un jeu au début finit par dégénérer, « *jeu de main jeu de vilain* », un classique. Par ailleurs, en conseil de classe ou sur les temps de vie scolaire, on entend souvent dire qu'« *en Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté), on a l'impression de passer notre temps à régler des conflits* ». Lorsqu'un ou plusieurs élèves arrivent dans cet état en cours, nous allons donc leur proposer de mettre la situation par écrit sur une fiche d'incident (voir la fiche jointe). Nous la mettons dans une boîte à tensions et les élèves savent qu'elle sera traitée lors du conseil ou heure de vie de classe.

Autre intérêt : on connaît la tendance qu'ont les ados à en rajouter, à dramatiser, voire à mettre de l'huile sur le feu. Ainsi, on va pouvoir relativiser et se demander quelques jours plus tard, lors de la constitution de l'ordre du jour, si cette tension nécessite réellement d'être traitée ou si elle l'a déjà été. Nous laissons donc un temps de latence pour qu'ils règlent tout seuls leurs conflits et ne fassent appel aux adultes qu'en cas de réelle tension.

■ Ritualiser

Cela peut sembler paradoxal, mais la libération de la parole passe par une procédure très ritualisée et codifiée, le but étant d'éviter la grande discussion foutoir à bâtons rompus de laquelle aucune décision ne sortira.

L'heure de vie de classe est fixée le mercredi matin, dans la mesure du possible, pour que tout le monde

sache (élèves comme adultes) qu'à ce moment-là on pourra traiter les tensions.

Un président ou une présidente, un secrétaire ou une secrétaire et un distributeur de parole sont nommés ou élus (sans candidat). Le président va alors suivre le déroulement avec une fiche d'aide.

Des votes peuvent être proposés pour appliquer une sanction, mais les professeurs conservent un droit de veto en cas de dérive (mais les enfants ont souvent un sens aigu de la justice).

■ Apprendre à s'expliquer

Apprendre à s'expliquer, c'est d'abord apprendre à raconter. Mettre dans l'ordre chronologique. Trier les faits et les opinions. Faire le tri entre les rumeurs et les infos fiables. Dans un premier temps, les élèves ont beaucoup de mal à le faire (et les adultes ?).

S'expliquer, c'est aussi apprendre à écouter, à se décentrer.

Ensuite, l'adulte est là pour mettre des concepts et des schémas sur des interactions sociales récurrentes chez les élèves. Au fur et à mesure de l'année, les situations se répètent et petit à petit, les élèves donnent sens à ces concepts et se les approprient.

L'heure de vie de classe peut apporter beaucoup si des échanges se font entre eux et si des élèves perturbateurs ou menaçants, par exemple, peuvent entendre des reproches des autres élèves, et pas que du professeur, pour qu'ils entendent que les autres ont ressenti de la crainte ou ont été victimes de chantage. Au début c'est difficile, parce qu'on risque de passer pour une balance, mais on peut prendre d'autres biais. On peut par exemple introduire le sujet sans nommer personne et commencer à mettre des mots sur les phénomènes de groupes comme le bouc émissaire, le harcèlement, la compétition, la rumeur, le cercle vicieux, etc. De plus, lorsqu'on nomme les émotions ressenties par les uns et les autres, alors le boss peut commencer à entendre que dans ce cas-là, il n'est pas apprécié uni-

quement pour ce qu'il est, mais par la terreur qu'il entretient. Et que ça vaudrait peut-être le coup de tenter des relations authentiques. À nous de leur proposer autre chose que la loi du plus fort, du plus intimidant. À nous de leur montrer que s'expliquer pourra porter plus de fruits que la baffe dans la gueule ou la vengeance, que l'on peut se sentir fort ou forte autrement qu'en rabaisant les autres.

■ Ne pas externaliser

Les problèmes de la classe se règlent dans la classe. Lorsque le conseiller principal d'éducation, la direction ou les assistants d'éducation reçoivent un élève exclu ou une partie des élèves en cause dans un conflit, ils n'ont pas toutes les parties en présence. Ils peuvent représenter un sas de décompression fort utile en cas de pétage de plomb, mais malgré toute la bonne volonté du monde, ils ne pourront pas régler la tension interne au groupe sur le moment. Le sermon entre quatre yeux à la fin du cours ne suffira pas non plus. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut plus le faire, mais que c'est bien devant tout le groupe que les tensions doivent être évoquées et traitées.

Ces dispositions entraînent également le fait que des tensions dans les cours d'un enseignant ne pourront être évoquées qu'à la condition qu'il ou elle soit présente. La classe pourra donc demander au professeur principal d'inviter un autre adulte à participer si cela semble nécessaire, mais rien ne sera traité en l'absence d'une des personnes concernées (idem pour les élèves).

Description du dispositif pour les élèves en début d'année

« Lorsque tu es pris dans un conflit ou qu'une tension est en train de naître et que tu n'arrives pas à t'en dépêtrer tout seul, tu peux remplir une fiche d'incident (ou message clair), tu la donnes à un adulte et nous mettrons à l'ordre du jour cette tension pendant la prochaine heure de vie de classe. Pendant cette heure, après avoir rappelé la raison de notre présence en classe, nous aborderons les tensions une par une et nous apprendrons ainsi à mieux comprendre nos réactions et les relations dans la classe.

Tout le monde peut parler, personne n'est obligé de parler. Ce conseil pourra être amené à voter des sanctions lorsqu'il n'y aura pas eu jurisprudence. Si la situation est urgente et que tu estimes que quelqu'un est en danger, tu peux faire appel à un adulte disponible (directrice de la Segpa, assistants d'éducation, conseiller principal d'éducation, direction, etc.).

Les professeurs peuvent aussi remplir des fiches pour évoquer une situation conflictuelle avec un ou plusieurs élèves et vice versa. »

Ce dispositif n'est pas une solution miracle, j'ai eu souvent envie de tout arrêter, il m'est arrivé de lâcher un « *si c'est comme ça, c'est moi qui vais remettre les colles* ». Il prend du temps. Mais ne rien faire nous en prend encore plus ! S'expliquer n'est pas toujours confortable, mais que faire d'autre ? Certaines heures (ou demi-heures, car nous n'avons pas toujours besoin d'une heure) ne sont pas très constructives, mais d'autres font vraiment avancer le groupe, parce qu'il trouve les ressources à l'interne et que les élèves sont acteurs dans l'étude de la loi. Ce qui peut apporter encore plus de fruits, c'est de penser l'éducation civique en permaculture (un maximum de diversité dans un minimum d'espace). En complément de ces heures de vie de classe, nous pouvons par exemple reprendre les concepts lors de séances de discussions à visée philosophique. Ou encore illustrer et compléter une discussion sur l'intelligence (« *les intellos* »), lors d'un cours de sciences sur le fonctionnement du cerveau et les différents types d'intelligence, se demander en cours d'histoire ce qu'a pu représenter la sédentarisation en termes de structuration de la vie collective. C'est par tous ces croisements et toutes ces connexions que nous donnerons plus de sens. C'est en pratiquant tout cela que l'on arrive de mieux en mieux à « *sentir ce que l'on pense et penser ce que l'on ressent* » (Daniel Favre). L'éducation civique en permaculture pourrait même nous permettre d'envisager ce type de dispositifs en commun collège-Segpa. Et on pourrait même imaginer que des enseignants en désaccord puissent utiliser ce dispositif en heure de vie de professeurs pour s'expliquer. Un lieu où l'on pourrait confronter des choix pédagogiques de manière professionnelle.

■ Coerrance ou Cohérence ?

Un peu de second degré

« *Équipe pédagogique*: elle se compose de l'ensemble des professeurs qui enseignent à une même classe. Pour comprendre l'originalité de sa stratégie, qu'on se figure des footballeurs qui, pour affronter l'équipe adverse, entreraient sur le terrain un à un et un seul à la fois et quitteraient le stade aussitôt leur temps fait, tout cela, bien entendu, sans s'être aucunement concertés au préalable.¹¹ » ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 530, « Former les futurs citoyens », juin 2016

¹¹ Boris Seguin et Frédéric Teillard, *Manuel de savoir-vivre à l'usage des enseignants*, éditions du Seuil, 2001.

« Sévère, mais juste »

Cédric Serres, enseignant en pédagogie coopérative dans l'Hérault

Quel maître est capable de s'appliquer les règles de justice qu'il a instaurées ? Ce serait sans doute un premier pas vers moins de colère faisant obstacle aux apprentissages. Dans ce témoignage, nous voyons comment sont mis en actes les outils issus de la pédagogie coopérative et le plaisir d'enseigner qui en résulte.

C'était un vendredi. Ma classe était en sortie « tournoi de rugby interécoles » à la suite de notre cycle rugby. Nathalie, AVS (auxiliaire de vie scolaire) d'un de mes élèves, me fait remarquer qu'un des papas accompagnant une autre école est l'entraîneur de foot de nombre de mes élèves. Elle a été surprise de voir comment et avec quelle rapidité ils lui obéissaient. Intrigué, j'ai pris le temps, après le déjeuner, d'aller à sa rencontre et de discuter avec lui. Discussion très cordiale. Je n'ai cependant pas été étonné d'entendre un discours éducatif violent fait de privations et de menaces, qui, dans les dialogues, fonctionne toujours très bien, mais duquel est omise la principale conséquence : l'exclusion. Ainsi, certains enfants se trouvent-ils exclus du prochain match, ou de l'entraînement, pour telle ou telle raison sans apparente relation avec la sanction. C'est pourquoi lorsqu'il m'a affirmé avec aplomb que les enfants, pour les élever, il fallait être sévère avec eux, je me suis empressé d'ajouter : « *Sévère mais juste. Les enfants sont sensibles à l'injustice et à la justice.* »

UNE NOUVELLE POSTURE ÉDUCATIVE

Qu'est-ce qui fait que dans ma classe règne un grand respect des personnes sans que je n'utilise de punitions, d'humiliations, d'exclusions ? Enseignant en REP + (réseau d'éducation prioritaire renforcé), en cycle 3, avec des élèves qui me suivent pour la plupart sur les trois années en classe multiâge, j'ai dû apprendre à être dans une autre posture que celle du tout-puissant maître dans la classe.

Cela fait une dizaine d'années que j'ai décidé de ne plus utiliser de punitions, d'humiliations comme moyens d'action pour gérer la classe. Les exclusions ont été nécessaires, jusqu'à ce que je me rende compte qu'elles signaient l'aveu de mon impuissance à gérer une situation : depuis deux ans, elles sont devenues extrêmement rares. J'ai développé, avec l'aide d'une pédagogie coopérative, institutionnelle et le développement de l'intelligence émotionnelle, des compétences et des techniques qui me permettent de diminuer l'impact de l'injustice dans la classe. Ma nouvelle posture éducative présente l'avantage de rendre la responsa-

bilité de leur temps de classe aux élèves et est propice aux apprentissages de chacun. Certes, je n'ai pas de données qui me permettent d'affirmer que mon ambiance de classe est la cause des apprentissages de mes élèves. Voire que dans d'autres ambiances de classe, ils n'apprendraient pas plus. Je me fie cependant au plaisir que j'ai à aller travailler, à retrouver mes

J'ai dû apprendre à être dans une autre posture que celle du tout-puissant maître dans la classe.

élèves, même les plus en difficultés, car j'apprécie le contact avec eux, notre vie en commun fondée sur la confiance mutuelle.

RENDRE VISIBLE L'INJUSTICE : L'ENTENDRE ET LA RECONNAÎTRE

Je ne pense pas pour autant être juste tout le temps, ni que dans la classe règne un climat de justice permanent. Je doute même que cela soit possible, et encore moins souhaitable. Justice et injustice ne peuvent exister l'une sans l'autre, comme l'amour sans la haine, la joie sans le malheur, ou, comme dirait Thich Nhat Hanh^[1], le lotus sans la boue.

En premier lieu, il est nécessaire que l'injustice puisse être mise au jour. Pour cela, les élèves disposent de plusieurs moyens dans la classe pour la dénoncer. Les bilans de fin de travail ou de journée sont des temps d'écoute respectés, car ils permettent de parler de ses ressentis. Le conseil et la boîte à problèmes le sont également. Il est possible pour tout élève de faire un message clair à toute autre personne de la classe, y compris l'enseignant. Le message clair est une technique qui permet à deux personnes de reprendre contact, chacun parlant des faits de son point de vue et de ses émotions, les élèves peuvent le faire sans l'aide de l'adulte. C'est la base de la communication non violente^[2], et quand l'injustice est vécue en dehors

¹ Thich Nhat Hanh, *La colère, transformer son énergie en sagesse*, éditions Poche, 2004.

² Site ICEM34.fr : <http://www.icem34.fr/index.php/ressources/classe-coo>

de l'école, le Quoi de neuf est un espace de parole sécurisé, un sas pour déposer ce qui est trop lourd avant d'apprendre.

Vous avez déjà vu, dans vos classes, cet élève qui, remontant de récréation la mâchoire et les poings serrés, les yeux injectés, trépigne sur le pas de la porte ou passe aux actes violents. Il n'est pas possible pour lui de se concentrer sur un quelconque apprentissage tant qu'il n'a pas pu exprimer au moins ce qui se passe pour lui. Vivre une injustice nous remplit de colère. De la colère à la violence il n'y a qu'un pas facilement franchi par des enfants (ou des adultes) qui ne sont pas au fait de leurs émotions. Il est nécessaire de lui proposer un temps d'écoute, ou de lui permettre d'écrire sur un papier le problème qui l'occupe, tout en sachant qu'il sera traité lors du prochain conseil. J'aide l'élève à se calmer par des techniques de respiration, par de l'écoute empathique, et je lui propose de rester dans le couloir le temps dont il a besoin pour reprendre son calme pour pouvoir rentrer en classe et poursuivre ses apprentissages.

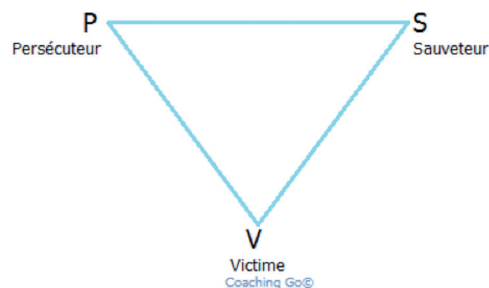
RÉSOLURE DU CONFLIT ET RÉPARER LE TORT

Une fois l'injustice mise au jour, il est possible alors de trouver une réparation des conséquences subies. Je précise ici qu'il s'agit de réparer le tort causé, et non d'appliquer une décision de tribunal. Le conseil n'est en aucun cas un tribunal. L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir vivre ensemble dans la classe. Le conseil vise non pas à établir une vérité des faits, mais à aider à une résolution du conflit. Traditionnellement, une résolution de conflit dans une cour de récréation a tendance à se dérouler ainsi : l'élève, A, vient voir l'enseignant, E, et se plaint qu'un camarade, B, l'a poussée. E, qui connaît bien B, sait que c'est un pénible qui se fait toujours remarquer en récré. E l'interpelle et lui dit (hurle, en fonction de l'état de nerf) : « *Je commence à en avoir assez, tu es puni ! Assieds-toi contre le mur !* ». A rayonne, elle a gagné B, comme d'habitude, se résigne, mais il nourrit la haine de A, la haine de E, et n'en pense pas moins, ce qui l'empêchera ensuite d'apprendre, de retour dans sa classe.

Cet exemple, avec toutes ses variantes, est une illustration du triangle dramatique de Karpman (ci-dessus), persécuteur, victime et sauveur. Ce triangle est dramatique, car il nourrit la haine et conduit inévitablement à un renforcement de la violence, tout ceci issu d'un sentiment d'injustice.

Une résolution de conflit dans ma classe, pour reprendre la situation précédente, se déroulerait d'abord en l'absence de E, par la formulation d'un message clair.

LE TRIANGLE DRAMATIQUE DE STEPHEN B. KARPMAN



E pourrait être pris à parti, comme dans toute cour de récré. Ma réponse serait sensiblement celle-ci : « *B t'a poussée, où as-tu mal ?* » (je vérifie que rien de grave n'est arrivé et invite la personne à prendre soin d'elle-même en tout premier lieu) ; « *B t'a poussée, et qu'est-ce que tu ressens ?* » (je l'invite à se centrer sur son ressenti pour la préparer au contenu du message clair) ; « *tu pourrais lui faire un message clair, si tu as besoin d'aide je peux t'aider* ».

J'aide l'élève à se calmer par des techniques de respiration, par de l'écoute empathique.

Dans un cas manifeste de demande de justice de la part de A, je me souviens toujours que la victime cherche à me manipuler pour que je la considère comme telle. Elle me donne du même coup le pouvoir (celui reconnu à l'adulte dans la cour de récré) de punir. Mais je refuse de m'en servir, alors voici la réponse d'Izzy Kalman :

- « *Tu voudrais que je punisse B ?*
 — *Oui.*
 — *Et si je le punis, est-ce qu'il va m'aimer moins ou plus ?*
 — *Ben moins.*
 — *Et si je le punis, est-ce qu'il va t'aimer moins ou plus ?*
 — *Ben moins aussi.*
 — *Et toi tu vas m'aimer moins ou plus ?*
 — *Ben plus.*
 — *Et moi, si tu viens toujours me demander de l'aide comme ça, ça va me faire t'aimer moins. Donc ça fait beaucoup de moins. »*

Puis j'enchaîne avec le travail sur le message clair. Il est possible aussi que A revienne avec un refus de la part de B d'entendre le message clair. Dans ce cas, il me faut intervenir. Je propose alors à A et à B de les aider à résoudre leur problème. Je prends du coup la posture du médiateur. Nous n'avons pas encore cette chance dans l'école d'avoir des élèves média-

teurs^[3], mais je ne désespère pas. La médiation s'apprend également, c'est un peu plus complexe que le message clair, car cela demande de développer des postures d'écoute et des compétences de reformulation. Cela reste tout de même accessible et d'une efficacité redoutable.

Le temps du conseil arrive si le message clair a échoué, s'il n'y a pas eu de temps ni pour une médiation ni pour l'aide d'un adulte. A aura glissé un problème dans la boîte du conseil et lorsqu'elle sera interrogée par le président du conseil, elle pourra exposer ce qui la préoccupe. La première question posée par le président du conseil sera : « *As-tu fait un message clair ?* » Si non, il est proposé de le faire maintenant aux deux parties, le temps ayant fait son œuvre, très souvent cela est suffisant pour faire disparaître les tensions. Si oui, alors le conseil est invité à aider ces personnes à retrouver une harmonie. Il peut être proposé une médiation, un changement de place, des excuses à l'oral en privé ou devant toute la classe, etc. Mais surtout, l'objectif c'est que la réparation demandée soit acceptée par les deux parties. Vous constaterez qu'il n'y a pas de recherche d'une vérité sur les faits. Soit les faits s'accordent et c'est O.K., soit ils ne s'accordent pas et il est rappelé que chacun peut vivre un même événement sans en avoir les mêmes souvenirs. Mais chacun a la possibilité d'être entendu dans sa version. Être entendu, c'est déjà se sentir reconnu. Exit le sentiment d'injustice.

« *C'est inadmissible ce comportement dans une classe, je n'accepte pas ça !* » Écris ainsi, ces mots semblent tout à fait corrects. Imaginez maintenant qu'ils étaient hurlés, crachés à la figure d'un élève dans ma classe. Je pourrais me trouver toutes les excuses du monde pour ce débordement de violence. Mais je choisis d'être responsable de mes actes et de leurs conséquences. Figurez-vous qu'à l'issue de cette crise, une élève est venue me faire un message clair m'informant que mes hurlements l'avaient rendue triste et lui avaient fait peur. Je m'en suis excusé. Le lendemain, j'ai décidé de discuter avec l'élève sur lequel j'avais déversé mon fiel. D'une part, savoir ce qu'il avait ressenti. La peur, je l'ai vue et il me l'a dite. J'ai pu alors le rassurer et lui présenter également mes excuses. L'assurer également qu'un tel comportement était une erreur de ma part et que si j'avais le droit de faire des erreurs, j'étais désolé qu'il en soit la victime. Il a bien sûr trouvé cela injuste et a accepté mes excuses, sans toutefois me demander de les faire en public. J'ai néanmoins tenu à en discuter avec toute la classe lors d'une phase de bilan. Il est décidé dorénavant que lorsque le maître s'emballe, les ceintures de comportement bleu et marron peuvent l'interrompre d'un : « *Maitre, respire !* »

3 Sylvain Connac, *La formation des enfants médiateurs*, ICEM 34, 2012.

J'ai senti que cette solution apaisait les esprits et permettait à chacun de retrouver un espace serein et sécurisé de travail.

Ainsi, pour réduire le sentiment d'injustice, j'essaie de promouvoir celui de justice, en donnant à chacun sa place, le droit à l'erreur et à la réparation, en acceptant et en reconnaissant l'injustice lorsqu'elle se présente et en cherchant à la résoudre sans en être victime. Cela demande nécessairement du temps pour se mettre en place ; de la formation pour l'adulte et pour les élèves. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 532, « Justice et injustices à l'école », novembre 2016

Sévère mais juste, par Raymond Devos

« Hier soir, je rentre chez moi. Qu'est-ce que j'apprends ? J'apprends que le chat avait mangé la pâtée du chien. Ah, mon vieux ! J'ai mis le chat dehors. Là-dessus, qu'est-ce que j'apprends ? J'apprends que le chien avait mangé la côtelette de ma femme. Ah, mon vieux ! J'ai mis le chien dehors. Là-dessus, qu'est-ce que j'apprends ? Que ma femme avait mangé mon bifteque. Là-dessus, qu'est-ce que je découvre ? Que le lait que j'avais bu le matin était celui du chat. Ah, mon vieux ! J'ai fait rentrer tout le monde. Et je suis sorti. Sévère, mais juste. »

Écouter sa classe dans les moments difficiles

Anne-Marie Sanchez, professeure de mathématiques, collège Le Village à Trappes (Yvelines)

En collège, comment le fait de donner la parole aux élèves permet-il de vivre et de travailler ensemble? Comment les amener à verbaliser pour les rassurer, pour les faire entrer (et rester) dans l'apprentissage, pour leur faire construire une solution à un problème qu'ils se posent?

Tout d'abord, qu'est-ce qu'un élève, une classe difficile? Tout dépend, nous semble-t-il, du degré d'installation de ces difficultés.

Dans le cas de difficultés passagères, lorsqu'on sent que la classe ne réagit pas comme d'habitude dès la porte franchie, ne pas réagir peut entraîner des perturbations plus ou moins souterraines. Difficile alors de mettre la classe au travail. Même si le Quoi de neuf? n'est pas installé comme une institution de la classe, y recourir avec un cadre fermement établi permet de poser le problème, voire simplement de le déposer. Chacun peut prendre la parole à son tour, la durée est fixée au départ. Mais tout le monde ne s'exprime pas.

Moins contraignant dans la durée et permettant de déposer rapidement le problème à l'entrée du cours, j'utilise aussi la « fleur-mot d'état d'esprit » : chaque élève dit à son tour un mot qui caractérise son état d'esprit ici et maintenant ; je les écris au tableau dans les pétales d'une marguerite très stylisée, un pétale par élève ; le cadre est alors l'interdiction de réagir pour permettre une parole libre. Les mots qui sont dits peuvent être « contrarié », « en colère », « rien », « attente », « ça va », « problème », « bien », etc. Cette technique permet de prendre très rapidement le pouls de la classe. S'il n'en sort rien de particulier, nous nous mettons au travail, car souvent, le fait de dire ce mot dépose ce qu'il y a derrière et l'élève concerné peut alors se concentrer sur ses apprentissages.

■ Rechercher un climat de classe apaisé

Dans le cas d'un problème urgent concernant la classe, je propose de prendre le temps d'en faire le tour. Un jour, les filles d'une classe de 3^e, d'habitude sages, étaient très remontées. Les garçons n'avaient rien de particulier à exprimer. Il aurait été difficile de travailler ensemble en faisant comme si de rien n'était.

J'ai commencé par demander aux garçons s'ils étaient d'accord pour que nous en parlions et avec leur accord, j'ai donné la parole aux filles pour qu'elles expliquent ce qui se passait. Le cadre est toujours le même : un temps d'exposition limité dans la durée où chacune a pu dire ce qui se passait, en l'occurrence un « grave » problème de fille d'une autre classe ayant trahi l'une de leurs copines, ce qui peut paraître futile, mais qui était un vrai blocage parasitant la mise au travail. Dans un deuxième temps, j'ai demandé à la classe ce qui avait pu se passer, en essayant d'élargir les hypothèses : qui a fait exprès, ou pas? Qu'est-ce qu'on peut imaginer

Qui a fait exprès, ou pas? Qu'est-ce qu'on peut imaginer d'autre?

d'autre? Cela permet de décentrer les sentiments de colère, de voir que ce que l'on pensait n'est sans doute pas ce qui a pu arriver. Les solutions imaginées sont alors plus larges et, souvent, au-delà de la violence. Pour finir, nous nous sommes demandé ce qui pouvait être fait. Une fois quelques idées émises, elles ont décidé d'en retenir une ou deux et nous avons pu passer aux mathématiques.

Ces échanges ne sont pas du temps perdu. Passer quelques minutes pour écouter leurs problèmes permet, d'une part, de se mettre ensuite réellement au travail, et, d'autre part, d'aider les élèves à sortir des réactions qui engendrent la violence en leur montrant qu'il existe des réponses plus adaptées.

■ Structurer la mise en mots

Faire parler les élèves, c'est aussi ce qui nous a été demandé après les attentats. Dans cette classe, après un temps de verbalisation orale relativement court le premier jour, je me demandais si tous avaient pu exprimer leurs sentiments. Dans ce cas, la verbalisation par

l'écrit me semble un bon complément. Alors, deux jours plus tard, en différant ce moment à l'heure de vie de classe, je leur ai demandé s'ils voulaient faire des acrostiches pour mettre des mots sur leurs ressentis.

Dans d'autres cas, la difficulté est installée. « Quand la classe est difficile » (titre d'un ancien dossier), il me semble que l'heure de vie de classe est la bonne place pour essayer de leur faire prendre conscience de leur comportement, puis de trouver ensemble des solutions. De manière à éviter un effet de halo, je leur fais compléter un questionnaire, non anonyme, portant sur leur présence en cours. Par exemple, quand le problème récurrent est le bavardage généralisé et gênant :

1. « Je suis en classe pour... »
2. *Je fais partie des bavards : toujours – souvent – parfois – jamais.*
3. *De manière à ce que l'ambiance de la classe permette à chacun d'apprendre, je propose de... (avec solution réaliste et réalisable, pas de solution trop vague) »*

Je ramasse ces papiers et j'envoie trois volontaires au tableau en faisant une colonne par question. Les élèves notent rapidement les réponses que je lis sans citer l'auteur. À partir de cette collecte, nous discutons des solutions, les amendons au besoin. Souvent, les élèves proposent un plan de classe, des fiches de suivi individuelles ou collectives avec soit un rapport, soit une coche de « mérite et progrès » à la clé, de noter les noms des bavards au tableau, ou de mettre des points rouges ou verts en direct sur le tableau numérique interactif suivant le comportement, ce qui occasionnera des points en plus ou en moins au prochain contrôle. On le voit, il s'agit souvent de motivation extrinsèque. La question se pose de leur renvoyer cette motivation en passant par plus d'autonomie.

■ Trouver la bonne répartition des élèves dans les groupes

Depuis un an, je fais travailler mes élèves avec des plans de travail personnalisés en groupes hétérogènes de coopération, comme le propose Sylvain Connac. Les élèves ont pour objectif d'apprendre et de se préparer ensemble au contrôle de fin de chapitre. Cette

autonomie permet en effet de réguler l'envie qu'ils ont de se faire part de la dernière « *hyperimportante nouvelle* » par un travail à leur rythme et à leur niveau en ayant la possibilité de se faire aider. Le fait de les autoriser à parler de leur travail dans les groupes réduit les bavardages en supprimant les temps morts et l'ennui.

J'ai commencé l'année en répartissant les élèves perturbateurs dans plusieurs groupes, mais cela revenait à faire porter la gestion de la grande difficulté scolaire à d'autres élèves et cela n'a pas fonctionné. Je me suis rappelé qu'à l'école primaire, certains professeurs gardent avec eux les élèves qui en ont besoin et je me suis dit que cela valait le coup d'essayer avec ces grands de 3^e. J'ai donc refait les groupes en instaurant un groupe supplémentaire avec ces

Et là, ces élèves se sont sentis obligés de se mettre au travail.

trois élèves. Je me suis assise avec eux comme leur personne ressource. Et là, ces élèves se sont sentis obligés de se mettre au travail. Nous avons repris des bases doucement. Ils ont petit à petit accepté de participer, se rendant compte qu'ils y arrivaient. Dès que c'était possible, je laissais l'un d'eux expliquer aux autres comment il s'y prenait. Je vous laisse imaginer le sérieux avec lequel il le faisait et le sourire quand il réussissait à faire comprendre à ses camarades.

Et les autres élèves ? Au conseil de classe du 3^e trimestre, la principale demande aux délégués comment s'est passée l'année et ce qu'ils pensent de leur classe. L'un d'eux répond : « *On est une classe mieux que les autres (silence dans le conseil !) parce que dans notre classe, il y a de la solidarité, les meilleurs aident les autres, mais l'inverse aussi.* »

Je ne m'imaginer plus en train d' enrôler à tour de bras des élèves qui s'ennuient parce qu'ils ont compris depuis trois cours, voire plus, et ceux qui n'écoutent rien et n'essaient même plus tant ils sont résignés. J'aurais beaucoup de mal à revenir en arrière maintenant. Il reste que cela nécessite encore et toujours une écoute fine des besoins de la classe et l'instauration de temps de parole. ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 538, « La parole des élèves », juin 2017

La médiation par les pairs

Céline Cormerais-Gressus, conseillère principale d'éducation au collège Aimé-Charpentier de Damville

Dans ce collège, la médiation existe depuis six ans. Quels bénéfices, à court terme, à moyen terme pour les élèves et les adultes qui l'ont vécue ?

Pour être médiateur, il ne s'agit pas d'être scolairement performant, mais de reconnaître les qualités humaines. La sélection peut s'opérer sur des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires, cherchent à vaincre des excès de timidité.

Paul, élève en 3^e, est médiateur depuis cette année : *« J'ai choisi d'être médiateur pour aider les personnes, pour qu'il y ait moins d'histoires au collège. Avant, j'étais souvent dans les problèmes. Mais depuis ça, j'ai moins envie d'en créer parce que je les règle. Cela me donne une responsabilité. Je ne suis pas très bon à l'école et j'entendais régulièrement des remarques négatives sur mon manque de travail, mes résultats. Maintenant, les professeurs savent que je suis médiateur et ils m'en parlent. Cela me donne l'impression d'ouvrir de nouvelles portes, enfin d'être reconnu positivement. »*

Amandine, élève de 3^e et médiatrice depuis la 4^e, raconte les retombées positives : *« Je prends plus facilement la parole en classe devant le groupe. Avant, je rougissais, je mangeais mes ongles, je parlais tout bas. Maintenant, je n'ai plus toutes ces appréhensions. Cela m'a incitée à être déléguée et communiquer plus. Je veux, pour mon avenir, pouvoir conseiller les gens. J'ai pris plus confiance en moi. »*

PLUS TARD

Au-delà de l'apaisement du climat, on note donc que ces élèves ont gagné en confiance, en estime d'eux-mêmes et qu'ils souhaitent s'investir plus encore pour les autres et pour eux. Béatrice Boissière, professeure de lettres et adulte accompagnateur du projet depuis six ans, a l'occasion chaque jour d'en voir les bénéfices. Pour elle, cette formation aide à gérer aussi les conflits entre élèves et adultes, au-delà des élèves entre eux : *« Je peux voir les élèves autrement en tant que professeure, notamment au niveau des élèves décrocheurs scolaires ou introvertis en classe. Ils s'épanouissent lorsqu'ils sont au cœur du projet. Au départ, les collè-*

gues étaient habitués à régler les conflits eux-mêmes. Au fur et à mesure du temps, ils ont mesuré l'intérêt de la médiation, et même s'ils ne sont pas adultes accompagnateurs, ils n'hésitent plus à proposer aux élèves l'intervention d'un médiateur. »

L'expérience de Léa (22 ans), ancienne élève médiatrice du collège durant quatre ans, est révélatrice du bénéfice apporté. Élève très timide, n'osant jamais s'exprimer en groupe, elle a gagné au fur et à mesure des années de l'aisance dans sa prise de parole. Elle avait d'ailleurs été interviewée sur le sujet lors d'un reportage réalisé par France 3 au sein du collège.

Cette formation aide à gérer aussi les conflits entre élèves et adultes, au-delà des élèves entre eux.

Actuellement en licence, elle souhaite poursuivre ses études dans la communication. Le rôle de médiatrice lui a permis de s'ouvrir aux autres.

Jordan (23 ans) est arrivé au collège en 4^e, suite à un conseil de discipline pour violence. Il est devenu médiateur en 3^e : *« J'étais très bagarreur, je réglais les conflits avec les poings. Dans ce collège, on m'a laissé une chance de montrer que j'étais capable d'agir différemment. J'ai réussi à gagner la confiance des adultes et j'en ai retiré une certaine fierté. Cela m'a fait changer. Je n'agis plus comme ça. Je me suis reconstruit avec d'autres valeurs. »*

Il a appris à canaliser son impulsivité et son agressivité et a su développer ses qualités d'écoute.

DÈS LE PRIMAIRE

L'action s'élargit depuis l'an dernier aux écoles primaires de secteur. Des élèves de CM1-CM2 ont pu être sensibilisés par les médiateurs du collège.

Ils ont suivi la formation proposée par l'Aroeven (association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale). La directrice de l'école, parent d'élève du collège et membre du conseil

d'administration depuis plusieurs années, connaissait la médiation et a souhaité la mettre en place comme une action concrète de partenariat et de continuité entre l'école et le collège. Ses collègues ont adhéré tout de suite au projet : « *Quelques élèves de 3^e, déjà médiateurs, sont venus présenter leur fonction, le déroulement d'une médiation et ont mis les élèves en activité. Ceux qui étaient intéressés ont écrit un texte de motivation. Puis, nous avons choisi deux élèves de CM1 et deux élèves de CM2 pour assister à la formation des médiateurs au sein du collège avec l'adulte référent.* »

Pour les élèves de primaire, être intégrés à une équipe de collégiens a joué le rôle de révélateur : en est res-

sortie une grande volonté de s'investir, de se projeter sur les années collège. Ils ont pris cette formation très au sérieux et ont fait le tour des classes de CP, CE1 et CE2 pour expliquer leur rôle. Au-delà de régler les conflits, cela amène les jeunes à s'adresser aux médiateurs ou aux adultes pour demander une médiation. Ce qui n'apparaît pas si facile pour des élèves d'élémentaire. Et Mathéo a apprécié les deux journées de formation : « *Ce que j'ai préféré, c'est quand nous avons fait de fausses médiations et qu'on nous a décerné nos diplômes. J'ai voulu être médiateur, parce que je réglais déjà plus ou moins de tout petits conflits, sans savoir que c'était cela être médiateur.* » ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 523, « Le climat scolaire », septembre-octobre 2015

Juliette, 19 ans, ancienne médiatrice

Avoir intégré Sciences-Po à Paris à la rentrée 2013 a été l'aboutissement d'un investissement scolaire et personnel approfondi, notamment façonné par mon expérience de médiatrice. Tout au long de ma scolarité au collège, j'ai été désireuse de m'investir dans la vie de mon établissement, en vue d'aider et d'accompagner mes camarades, et de pacifier les relations sociales entre jeunes. Cette expérience humaine m'a

conduite à développer largement certains traits de ma personnalité. Ainsi, la régulation de conflits m'a permis de devenir encore plus responsable, attentive à l'autre, mesurée dans mes jugements, et créative afin de réussir à débloquer certaines situations.

Aujourd'hui encore, mon engagement passé me sensibilise à l'ouverture d'esprit, à la participation citoyenne, et au développement de compétences

communicationnelles. Ces valeurs me sont donc restées chères et, en ce sens, je m'investis désormais pleinement dans une association étudiante tendant la main aux jeunes atteints du cancer. Je suis persuadée que la médiation a participé à mon accomplissement tant sur le plan personnel que scolaire, et espère vraiment que cette action menée par les pairs deviendra bientôt centrale dans les collèges.

Pour aller plus loin :

Sur notre site :

- **Des messages clairs pour coopérer**, par Sylvain Connac
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-messages-clairs-pour-cooperer>
- **Les ateliers de réflexion et réparation**, par Christelle Nayrolles
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-ateliers-de-reflexion-et-reparation>
- **Organiser un « Quoi de neuf? »**, par Sylvain Connac
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Organiser-un-Quoi-de-neuf>

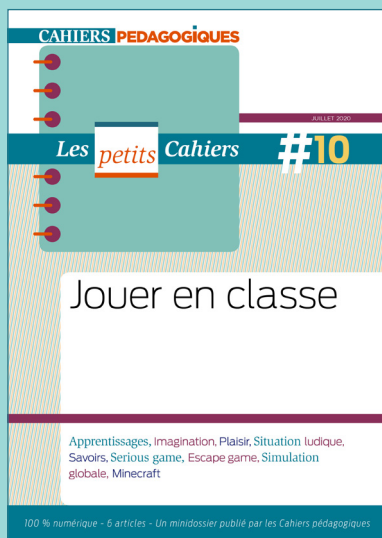
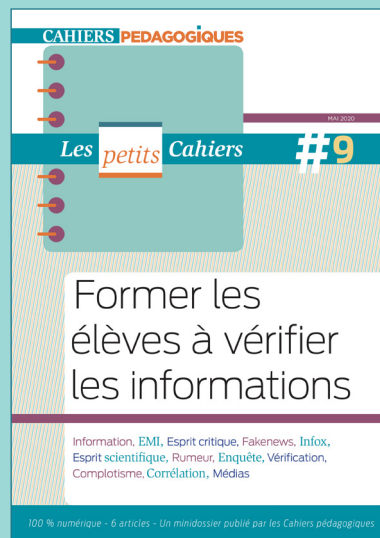
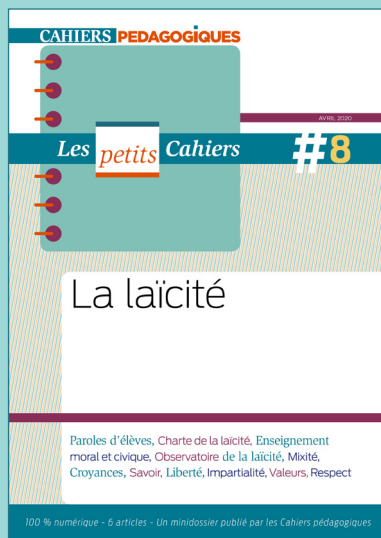
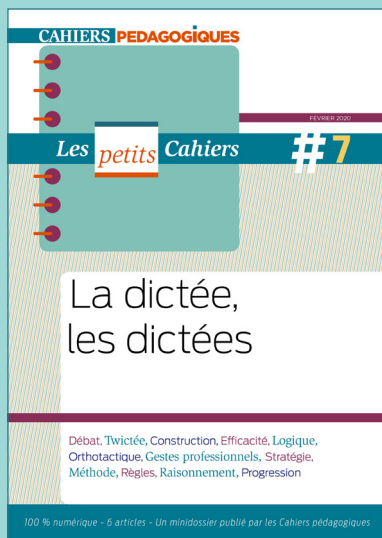
Revue et livres :

- **Cahiers pédagogiques n° 523**, Le climat scolaire, septembre 2015
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/584-le-climat-scolaire.html>
 - **Cahiers pédagogiques n° 530**, Former les futurs citoyens, juin 2016
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/643-former-les-futurs-citoyens.html>
 - **Cahiers pédagogiques n° 532**, Justice et injustices à l'école, novembre 2016
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/649-justice-et-injustices-a-l-ecole.html>
 - **Cahiers pédagogiques n° 551**, Expliciter en classe, février 2019
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/754-expliciter-en-classe.html>
 - **Cahiers pédagogiques n° 557**, L'autorité éducative, décembre 2019
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/783-l-autorite-educative.html>
-
- **Apprendre avec les pédagogies coopératives**, Sylvain Connac, ESF, 2018
 - **Oser les pédagogies coopératives, au collège et au lycée**, Guillaume Caron, Laurent Fillion, Céline Scy et Yasmine Vasseur, ESF - *Cahiers pédagogiques*, 2019
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/ouvrage/803-osez-les-pedagogies-cooperatives-au-college-et-au-lycee.html>

À paraître en novembre 2020

Faire travailler les élèves en groupe

Derniers numéros :



LA COLLECTION COMPLÈTE :

<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/79-les-petits-cahiers>

DROITS ET TARIFS. Ce hors série est diffusé au prix de 3 €. Toute reproduction, diffusion et utilisation commerciale sont strictement interdites.

Directeur de publication: Yannick Mével. Rédaction en chef: Cécile Blanchard. ISSN 2268-7874



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com