

IUFM de la Charente

**MEMOIRE PROFESSIONNEL**

**DU CAHIER DES CONFLITS  
AU CAHIER DE RECONCILIATION :**

*VERS UNE GESTION AUTONOME*

*DES CONFLITS*

présenté par  
Véronique Fontaine  
**PE2 C**

sous la direction de  
Mme Boutet de Monvel

Année 2006/2007

# SOMMAIRE

Introduction.....	2
-------------------	---

## Première partie : Aspects théoriques

### **I - De la nécessité des médiations.**

1) La problématique du conflit .....	3
2) Les conflits à l'école .....	6

### **II - Les Institutions**

1) Les règles de vie.....	8
2) Le conseil de classe .....	9
3) Le cahier des conflits .....	10

### **III – Intérêt du cahier des conflits**

1) Passer par une écriture « vivante » pour prendre de la distance .....	11
2) Apprendre à réparer .....	12
3) Développer l'autonomie et éduquer à la citoyenneté.....	14

## Deuxième partie : Expérimentation

### **I – Mise en place du cahier et évolution**

1) Mise en place des premières institutions.....	17
2) Mise en place du cahier des conflits.....	19
3) Evolution.....	20

### **II - Analyse des données du cahier**

1) Du cahier de « délation » au cahier des conflits.....	23
2) Du cahier des conflits au cahier de réconciliation.....	27

Conclusion.....	30
-----------------	----

Bibliographie.....	32
--------------------	----

## **ANNEXES**

## INTRODUCTION

Aujourd'hui, le problème majeur rencontré par les enseignants, est celui de la socialisation des élèves, préalable à tout apprentissage scolaire. En effet, de plus en plus d'enfants arrivent à l'école sans connaître les règles et comportements requis pour la vie en société. L'enseignant passe donc beaucoup de temps à tenter de résoudre des conflits entre des élèves incapables de vivre ensemble.

En stage filé dans une classe de CE1/CE2 de 31 élèves, j'ai été confrontée à ce problème dès le début de l'année: chamailleries incessantes, agressions verbales, moqueries, délations. Ces comportements « antisociaux » témoignaient d'une absence de respect et d'écoute entre les élèves et venaient perturber le fonctionnement de la classe. Sollicitée en permanence par les élèves pour régler leurs conflits, j'étais amenée, dans l'urgence, à prendre des décisions parfois arbitraires et j'y consacrais du temps au détriment de mon enseignement.

La question qui s'est donc très vite posée à moi a été la suivante : comment permettre à des élèves qui ne savent pas s'écouter les uns les autres de régler leurs conflits de façon constructive et autonome, sans l'intervention de l'adulte ?

J'ai donc mis en place un cahier des conflits (qui deviendra par la suite cahier de réconciliation). Il s'agit d'un cahier libre d'accès, dans lequel les enfants sont invités à s'expliquer lorsqu'ils rencontrent des problèmes relationnels.

Je vais essayer de montrer dans ce mémoire comment l'utilisation de cet outil peut permettre aux élèves de parvenir à une autonomie dans la gestion de leurs conflits.

Par sa fonction de médiation, ce cahier devrait permettre de créer un réseau de communication pour que les élèves puissent enfin échanger et régler leurs conflits par eux-mêmes, sans passer par la violence. Il devrait ainsi permettre aux élèves de faire l'apprentissage de la socialisation et de la citoyenneté et créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages.

## PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES

### **I) DE LA NECESSITE DES MEDIATIONS :**

#### **1) La problématique du conflit :**

##### **a) Définition et rôle du conflit :**

Dans leur ouvrage, *Conflit, mettre hors-jeu la violence*<sup>1</sup>, les auteurs donnent la définition suivante du conflit : « le mot conflit exprime un désaccord entre deux ou plusieurs parties, personnes ou groupes, lorsque ce désaccord est vécu par l'une ou l'autre des parties comme un rapport de forces. »

Il existe plusieurs types de conflits :

- conflits intrapersonnels ou psychiques,
- conflits interpersonnels, qui opposent deux personnes (ce sont les plus courants),
- conflits intergroupes opposant deux ensembles de personnes.

Les causes des conflits peuvent être variées, on peut ainsi les classer en quatre grandes catégories :

- les conflits de besoin, à propos d'objets précis ;
- les conflits d'intérêts, quand il y a divergence sur les intérêts de chaque groupe ou personne (ils touchent aux questions de pouvoir, d'appartenance...);
- les conflits de valeurs : le différend porte sur un choix de vie, une idéologie ;
- les conflits de personnes : ils sont issus de réactions d'antipathie, de compétition.

A de nombreuses occasions, l'enfant vit des conflits que ce soit chez lui ou à l'école (opposition à l'adulte, désaccord avec ses pairs...). Les conflits sont inévitables dans les relations humaines car ils sont l'expression d'une confrontation des besoins, des intérêts, des valeurs mais ils sont aussi indispensables au développement de l'enfant. Beaucoup

---

<sup>1</sup> Bayada, Bernadette, Bisot, Anne-Catherine, Boubault, Guy & Gagnaire, Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence* Lyon : Chronique Sociale, 1997.

d'auteurs (Freud, Wallon, Piaget) ont souligné l'importance du conflit dans la construction de l'identité car c'est au travers de la relation conflictuelle que l'enfant va faire l'expérience d'autrui et découvrir son individualité. « Grandir c'est donc entrer en conflit <sup>2</sup> », à condition qu'une issue positive soit trouvée.

La langue chinoise souligne l'ambivalence du conflit car les caractères qui composent ce mot signifient à la fois « danger » et « opportunité » <sup>3</sup>. Cela exprime bien le fait que, c'est selon la manière dont il sera géré, qu'un conflit sera destructeur ou opportunité pour les antagonistes, de se construire, de grandir.

### **b) Changer l'image du conflit : l'approche non-violente :**

Le conflit est souvent envisagé de manière très négative comme une lutte de pouvoir dans laquelle il y aurait forcément un gagnant et un perdant et où la seule voie envisagée est la violence (cette image est largement véhiculée par les médias) : c'est alors la loi du plus fort qui prévaut et ce qui importe est moins la solution du conflit que la prise de pouvoir sur l'adversaire. C'est ainsi que des conflits de besoin ou d'intérêt qui auraient pu être résolus par des compromis, dégénèrent en conflits de personnes <sup>4</sup>. Dans cette logique, on rencontre deux types de réactions face aux conflits :

- des réactions violentes qui bloquent toute solution et aggravent la confrontation, entraînant l'escalade du conflit ;
- des réactions de fuite ou de soumission liées à la peur d'affirmer son opinion et/ou ses droits et qui peuvent avoir des conséquences très nocives sur l'individu qui accumule les frustrations (ce qui peut entraîner des réactions violentes contre soi ou les autres).

---

<sup>2</sup> Ibid., p.13

<sup>3</sup> Bayada, Bernadette, Bisot, Anne-Catherine, Boubault, Guy & Gagnaire, Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, op.cit., p. 12

<sup>4</sup> Ibid., p.16

Comment alors gérer les conflits sans tomber dans l'engrenage de la violence mais sans pour autant se soumettre et renoncer à défendre ses intérêts ?

Les auteurs de *Conflit, mettre hors-jeu la violence*<sup>5</sup>, invitent à rompre avec la logique négative du conflit, en partant du principe (déjà cité) que le conflit n'est pas par nature destructeur ou aliénant, mais que c'est la façon dont les antagonistes vont le gérer qui lui donnera une valeur constructive ou destructrice.

Ils proposent donc d'aborder le conflit par une approche non-violente qui consiste à « considérer la situation sans à priori, sans peur ni indifférence et à engager un processus de gestion qui puisse aboutir à une solution satisfaisante pour les parties en présence<sup>6</sup> ». La confrontation non-violente passe alors par le dialogue et peut prendre la forme d'une négociation qui aboutit à un compromis. Les auteurs définissent quatre étapes de résolution d'un conflit :

- Etape 1 : définir un temps pour parler, prendre le recul nécessaire pour maîtriser ses émotions ;
- Etape 2 : exprimer clairement l'objet du conflit en s'efforçant de comprendre la logique de l'autre ;
- Etape 3 : résumer le problème en identifiant les causes, ce qui permet de voir si les antagonistes apprécient la situation de la même façon ;
- Etape 4 : explorer les solutions possibles et les examiner pour trouver la plus satisfaisante pour les deux parties.

Il peut arriver qu'aucune solution ne soit trouvée dans l'immédiat, l'important est alors que les antagonistes acceptent leur désaccord, que les tensions soient apaisées et que la relation soit préservée.

Seule cette approche permet au conflit d'être maîtrisé de façon constructive, sans violence ni résignation, par une attitude d'affirmation positive où chaque partie exprime son point de vue et ses intérêts sans dénier ceux de l'autre.

---

<sup>5</sup> Bayada, Bernadette, Bisot, Anne-Catherine, Boubault, Guy & Gagnaire, Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence* Lyon : Chronique Sociale, 1997.

<sup>6</sup> Ibid., p.70

Cependant cette gestion des conflits ne va pas de soi car elle requiert de la part des antagonistes la capacité à communiquer entre eux. Or, avant cela, il faut souvent établir les conditions qui rendent possible cette communication.

## **2) Les conflits à l'école :**

### **a) Le problème de la socialisation :**

L'école, qui est l'une des « dernières institutions qui confrontent le sujet au vivre-ensemble »<sup>7</sup>, est confrontée aujourd'hui à un problème prioritaire qui est celui de la socialisation, préalable à tout apprentissage.

Certains auteurs, comme Lee Canter et Katia Petersen, constatent que de plus en plus d'enfants arrivent à l'école sans avoir les habiletés sociales nécessaires à la vie en collectivité<sup>8</sup>: incapables de supporter la frustration, de maîtriser leur colère, de coopérer, de partager, ils ne savent pas traiter leur pairs avec respect ni réagir aux conflits autrement que par la violence. Cela se traduit à l'école par la multiplication des incivilités, insultes, moqueries, coups, bousculades. Les enseignants ne peuvent pas éviter ou nier ces conflits car ils s'exposent alors à ce qu'ils ressurgissent sous une forme aggravée tôt ou tard. De plus ils ne peuvent abandonner les élèves face aux agressions dont ils sont victimes. Ils sont alors obligés de passer du temps à régler ces problèmes au détriment de leur enseignement, ils jouent le rôle de juge ou d'arbitre et doivent prendre des décisions souvent arbitraires, dans l'urgence. Pour pallier ce problème, Lee Canter et Katia Peterson proposent d'apprendre aux enfants à gérer eux-mêmes leurs conflits de manière non-violente selon l'approche qui a été décrite ci-dessus (cf.parag.1.b).

Mais comment amener les enfants à une gestion non-violente des conflits en passant par la négociation alors même que certains sont incapables de communiquer entre eux ?

### **b) Mettre en place des médiations :**

---

<sup>7</sup> Imbert, Francis., *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF, 1997, p.11

<sup>8</sup> Canter, Lee, Petersen, Katia, *Bien s'entendre pour apprendre : réduire les conflits et accroître la coopération du préscolaire au 3e cycle*. Montréal : Chenelière Education, 2003.

Pour Philippe Meirieu, les problèmes rencontrés par l'école, s'expliquent par l'effritement de la plupart des institutions traditionnelles de socialisation (famille, religion, associations), qui n'apprennent plus aux enfants les contraintes de la vie en collectivité<sup>9</sup>. Ainsi, les enfants qui arrivent à l'école n'ont pas construit la Loi, ni intégré les comportements socialement acceptables et ne connaissent que l'immédiateté de l'impulsion. Pour caractériser ces enfants, Francis Imbert, invente le concept d' « enfants bolides », « sortes d'auto-tamponneuses », qui entrent en collision les uns avec les autres car ils sont « déconnectés de tout circuit d'échanges et de partages »<sup>10</sup>.

Pour cet auteur, une des origines de la violence est la désintégration des repères symboliques dans notre société : sans ces repères qui permettent de différencier les places de chacun, « l'enfant bolide est partout et nulle part, [...] il ne peut s'inscrire dans aucun échange »<sup>11</sup>, il est dans la « fusion-confusion » à l'autre, le chaos, la toute puissance. Or, c'est lorsque que l'échange n'est plus possible, qu'il n'y a plus de parole, que survient la violence. Pour permettre aux « enfants bolides » de sortir de cette violence et de se rencontrer pacifiquement il est donc indispensable de les réinscrire dans des réseaux d'échanges en leur proposant des médiations, « des entre-deux », garants de la distance, de la séparation nécessaire pour que les enfants sortent de la confusion et puissent se parler. Les enseignants doivent mettre en place des médiations qui appellent à la rencontre, à l'échange pour permettre à chaque enfant de sortir de sa toute-puissance et de se déprendre de sa violence en s'inscrivant dans un réseau comme « un parmi d'autres »<sup>12</sup>.

Afin de permettre aux enfants de vivre ensemble et de régler leurs conflits de façon constructive, selon une approche non-violente, il est donc primordial de leur proposer des dispositifs d'échange et de partage, des médiations. Par « média » entendons « tout ce qui peut se mettre entre, faire distance, réguler la distance »<sup>13</sup>: cela peut être l'espace, le temps, la loi, la parole ou une tierce personne.

---

<sup>9</sup> Meirieu, Philippe, Guiraud, Marc, *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon, 1997

<sup>10</sup> Imbert, Francis,, *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF, 1997, p.30

<sup>11</sup> Imbert, Francis, *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF, 1994, p.22

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.23

<sup>13</sup> Bayada, Bernadette, Bisot, Anne-Catherine, Boubault, Guy & Gagnaire, Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence* Lyon : Chronique Sociale, 1997, p.88



La médiation est la clé de la pédagogie institutionnelle (inaugurée dans les années soixante par Aïda Vasquez et Fernand Oury ), qui refuse la relation duelle, considérée comme nocive : « la relation à deux, constamment recherchée, est toujours facteur de régression »<sup>14</sup>. Basée sur la responsabilité individuelle, les relations sociales et le dialogue, cette pédagogie propose donc de créer des institutions, des systèmes de médiations qui vont rendre les échanges possibles.

## II) LES INSTITUTIONS

*« La simple règle qui permet à un groupe d'enfants d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent « ce qui se fait et ce qui ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons « les lois de la classe », en sont une autre. Mais nous appelons aussi « institution » ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions, les rites qui en assurent l'efficacité, etc... »*<sup>15</sup>

Tout ce qui est institué par le groupe peut donc être appelé « institution » (règles, lieux de parole...) c'est-à-dire tout ce qui organise, régule la vie de la classe et permet les échanges. Les institutions élaborées par un groupe répondent toujours à un besoin, c'est pourquoi elles varient d'un groupe à l'autre et sont amenées à évoluer car elles seront régulièrement remises en question.

Je ne présenterai dans les paragraphes suivants que les institutions que j'ai mises en place dans ma classe, dont celle qui est centrale dans ce mémoire, le cahier des conflits et qui ne fait pas partie des outils de la pédagogie institutionnelle mais s'en inspire.

### 1) Les règles de vie :

Indispensables dans toute collectivité pour réguler les activités et les comportements, elles répondent avant tout à une nécessité fonctionnelle. Pour ne pas être une suite d'obligations mais protéger l'exercice des libertés, elles s'articulent autour des droits et devoirs de chacun.

---

<sup>14</sup> Oury, Fernand, Vasquez, Aïda, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Paris : François Maspero, 1974, p.682

<sup>15</sup> Oury, Fernand, Vasquez, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspero, 1972, p.82

Elles ne doivent pas être imposées par l'enseignant mais élaborées collectivement avec les élèves et pourront être négociées, modifiées, en fonction des besoins de la classe. C'est en participant à l'élaboration de ces règles que les enfants en comprennent la nécessité et se les approprient. De même, les sanctions qui seront appliquées en cas d'infraction seront trouvées collectivement.

Règles et sanctions sont regroupées dans le règlement de la classe qui peut être signé par l'ensemble des membres du groupe pour signifier qu'il est accepté par tous, puis affiché. Avec ce système, qui garantit les libertés de chacun, les enfants ne sont plus soumis à l'arbitraire de l'adulte, ils sont responsabilisés et font l'apprentissage de la citoyenneté.

## **2) Le conseil de classe :**

Il occupe une place centrale dans la pédagogie institutionnelle car c'est lui qui crée les nouvelles institutions. Il s'agit d'une réunion hebdomadaire d'information, d'analyse, de décision et de régulation. C'est un lieu de parole où chacun peut critiquer, se plaindre où faire des propositions, où s'organise la vie de la classe, où se travaillent les lois et où les décisions sont prises collectivement. Le pouvoir est donc partagé par tous les membres du groupe, cependant l'enseignant garde un droit de veto car il est responsable des élèves. Chaque enfant peut ainsi participer activement à la vie de la classe et faire l'apprentissage de la démocratie.

Pour assurer l'ordre dans la réunion tout en garantissant la liberté de parole, Fernand Oury rappelle l'importance des rituels : choix du président de la séance, utilisation de « maître-mots » pour ouvrir ou fermer la séance : « Grâce au rite, chacun sait ce qu'il a à faire et par quelles règles, par quel canal il doit passer pour se faire entendre »<sup>16</sup>. Cela permet de modérer les passions et d'affirmer la puissance de l'institution. Chacun sait qu'il doit suivre les règles s'il veut être entendu.

Cependant, Fernand Oury note que « le premier résultat de la liberté d'expression est souvent une libération de l'agressivité »<sup>17</sup>. Il décrit une période « tumultueuse » où « libérée des instances répressives, l'agressivité des écoliers va se manifester de façon anarchique »<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Oury, Fernand, Vasquez, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspero, 1972, p.96

<sup>17</sup> Ibid., p.100

<sup>18</sup> Ibid., p.95

Au début, les conflits interpersonnels prennent donc toute la place au conseil. Ce « bouillonnement », est souvent ressenti comme un échec par les enseignants pour qui le souci de l'ordre prime. En réalité, il est le signe d'une réussite : les enfants investissent leur énergie dans le groupe. Progressivement le conseil va jouer son rôle d'épurateur et les conflits qui sont insignifiants pour le groupe seront évacués. Mais il faut souvent des mois pour que passe la période des conflits et que le conseil puisse évoluer en véritable conseil d'administration.

Le conseil ne permet donc pas une régulation rapide des conflits. De plus, le risque est grand de voir le conseil se transformer en tribunal où les conflits se prolongent sous l'effet de la complaisance du groupe. « Il faut prendre garde que les conflits verbalisés, intellectualisés, risquent de s'éterniser et que le danger existe de cultiver la redondance et l'exhibitionnisme des bavards ou des comédiens qui utilisent la réunion comme une arme ». <sup>19</sup>

En stage dans une classe de 31 élèves, cette institution m'est apparue insuffisante pour régler tous les conflits. Devant le trop grand nombre de plaintes, tous les conflits ne pouvaient être traités au conseil et ils ressurgissaient alors plus tard dans la classe. C'est pourquoi j'ai proposé aux élèves un autre dispositif pour leur permettre de gérer leurs conflits de façon autonome : le cahier des conflits.

### **3) Le cahier des conflits :**

Il est proposé aux enfants après l'instauration des règles de vie et du conseil de classe.

L'idée de mettre en place cette nouvelle institution me vient d'un de mes collègues qui a testé lui-même ce dispositif avec succès dans une classe de CM2.

Il s'agit d'un cahier, libre d'accès, dans lequel un enfant gêné ou agressé écrit à son agresseur ou gêneur en exposant ses griefs. Il met son nom, date et signe et va déposer le cahier sur le bureau de son antagoniste. Ce dernier, s'il reconnaît les faits, doit présenter ses excuses ou sinon, il doit se justifier. Il signe ensuite sa réponse. Les élèves engagent leur parole. Ils ne peuvent se servir du cahier que pour rapporter un fait qui les concerne directement : les calomnies et dénonciations sont exclues. L'objectif est d'amener les enfants à reconnaître puis à réparer les torts causés aux autres par la présentation d'excuses ou à négocier pour trouver un compromis acceptable pour les deux parties en conflit. A terme, les

---

<sup>19</sup> Oury, Fernand, Vasquez, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspero, 1972, p.89

élèves devraient trouver moins fastidieux de le faire oralement et le cahier ne devrait plus fonctionner qu'exceptionnellement.

Comme toute institution, ce dispositif a été amené à évoluer au cours de mon stage en fonction des difficultés rencontrées. Ainsi, pour aider les élèves qui n'arrivent pas à résoudre par eux-mêmes leurs conflits, un système de médiation supplémentaire est proposé : chaque semaine trois médiateurs sont choisis lors du conseil. Leur rôle est d'aider les élèves, par une activité d'écoute active, à trouver des solutions à leurs conflits.

Si la médiation échoue, le « plaignant » peut alors choisir de déposer sa plainte devant le conseil de classe. Il écrit ses griefs sur un papier qu'il dépose dans la boîte contenant les sujets que les enfants souhaitent évoquer lors du conseil. Au début de chaque conseil, les papiers sont lus et permettent de constituer un ordre du jour. Les conflits sont traités prioritairement. En effet, si un enfant ne renonce pas à sa plainte et va jusqu'au bout de sa démarche c'est qu'il s'estime lésé et que ce conflit a une signification importante pour lui.

C'est alors avec l'aide du groupe que les antagonistes vont chercher une solution. C'est l'occasion pour les élèves d'apprendre ensemble, avec l'aide de l'enseignant, les conduites adéquates pour résoudre des conflits selon l'approche non-violente [précédemment décrite (cf. parag. 1.a)].

### **III) INTERET DU CAHIER DES CONFLITS :**

#### **1) Passer par une écriture « vivante » pour prendre de la distance :**

Parce qu'il médiatise la relation et permet d'établir des échanges, le cahier des conflits « court-circuite » la violence, qui comme je l'ai déjà expliqué, est toujours affaire de distance mal gérée, de dysfonctionnement de la communication. Il permet aux antagonistes de différer le traitement de leurs conflits en passant par l'écrit et évite les confrontations violentes. Les enfants vont ainsi dépasser leur attitude première face aux conflits (réaction par un passage à l'acte violent) pour essayer de traduire leur tension par des mots.

L'écriture permet un travail de mise à distance des affects et des émotions par lequel les enfants vont apprendre la maîtrise de soi. Elle leur fait prendre du recul par rapport à l'événement et peut souvent les amener à en relativiser l'importance.

Dans *L'école ou la guerre civile*<sup>20</sup>, Philippe Meirieu, décrit l'initiative pédagogique de Janusz Korczak (pédagogue polonais qui avait fondé des orphelinats à Varsovie et mourut en 1942, à Tréblinka, avec les enfants dont il s'occupait). Ce dernier, confronté à des problèmes de violence avec les enfants qu'il recueillait, comprit vite qu'il ne pourrait pas les empêcher de se battre en tentant de les raisonner ou en les menaçant de sanction. Il eut alors l'idée d'instaurer une règle simple : « Tout le monde peut taper sur qui il veut, mais à une condition : le prévenir par écrit 24 heures à l'avance ». Il installa dans son orphelinat la « boîte à bagarres », boîte aux lettres où les élèves déposaient leurs mots d'insultes ou prenaient rendez-vous pour régler leurs comptes. Progressivement les élèves prirent goût à l'écrit et apprirent à réfléchir avant de passer à l'acte, à s'expliquer entre eux. La violence diminua en même temps que la pratique de l'écrit augmenta.

Pour Philippe Meirieu, ce système permettait donc non seulement de surseoir au passage à l'acte, de prendre le temps de réfléchir, mais aussi de réintroduire une écriture « vivante » dans laquelle les enfants parlaient d'eux.

« L'écriture a été complètement fossilisée dans les classes, elle s'est durcie, elle est devenue sans vie, répétitive ».<sup>21</sup> Avec des dispositifs tels que la « boîte à bagarres » ou le cahier des conflits, l'enfant fait l'apprentissage du sursis et investit l'écriture comme une activité qui a vraiment du sens puisqu'elle lui permet de parler de lui, de s'exprimer, de s'expliquer, de régler ses problèmes.

Encourager la pratique de l'écrit pour régler les conflits permet donc d'éviter le passage à l'acte mais contribue aussi à la structuration de la pensée de l'enfant (il apprend à se maîtriser et fait l'effort de formaliser sa pensée de manière claire et organisée) et au développement de la maîtrise de la langue écrite.

## **2) Apprendre à réparer :**

A l'école, en cas d'infraction aux règles de vie communes la sanction est nécessaire. En effet, si l'enseignant, garant de la loi, ne réagit pas, il reconnaît implicitement que ces règles, décidées en commun, ne sont pas importantes et peuvent être remises en question à tout

---

<sup>20</sup> Meirieu, Philippe, Guiraud, Marc, *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon, 1997.

<sup>21</sup> Meirieu, Philippe. « La violence à l'école ». Académie de Rennes, < <http://www.ac-rennes.fr/publica/BN/violence/viol.htm> > (page consultée le 13 mars 2007)

moment. Les relations à l'intérieur du groupe risquent alors de se dégrader rapidement, les enfants n'étant plus protégés par la loi et n'ayant plus de limites.

Il est donc important qu'en cas de transgression, la loi soit réaffirmée par l'application d'une sanction.

La sanction représente « le prix d'une dette à l'égard d'une victime ou d'un groupe dont le coupable doit s'acquitter pour retrouver sa place dans l'espace symbolique des échanges ». <sup>22</sup> La sanction ne doit pas exclure mais permettre à celui qui a commis une infraction de réintégrer le groupe.

Elle a une triple finalité <sup>23</sup>:

- psychologique : elle permet de réconcilier le fautif avec lui-même, d'apaiser sa culpabilité ;
- éthique : elle permet de responsabiliser la personne par rapport à ses actes en l'amenant à s'interroger sur ceux-ci, à reconnaître la transgression ;
- politique : elle rappelle la loi pour préserver l'identité du groupe.

La gestion des conflits pose la question de la sanction. Dans le cahier des conflits, les enfants sont amenés à dénoncer des transgressions (agressions physiques, verbales...). L'adulte doit-il intervenir pour sanctionner les auteurs de ces comportements ? J'ai choisi de ne pas le faire pour plusieurs raisons :

- le cahier des conflits est un espace de gestion autonome des conflits, l'adulte ne doit pas intervenir dans leur règlement ;
- pour permettre aux enfants de s'exprimer librement dans le cahier, ils doivent être assurés qu'ils ne risquent pas d'être sanctionnés ;
- appliquer des sanctions risquerait d'encourager la délation et donc l'utilisation du cahier à des fins négatives (pour une vengeance par exemple).

De plus, on peut considérer que l'inscription d'une plainte dans un espace collectif de parole écrite, agit déjà comme une sanction et répond à la triple finalité décrite ci-dessus.

Le cahier étant un espace public (chacun peut le consulter), le comportement de l'« agresseur » est montré du doigt au reste de la classe et la « victime » sait que si le conflit

---

<sup>22</sup> Bayada, Bernadette, Bisot, Anne-Catherine, Boubault, Guy & Gagnaire, Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence* Lyon : Chronique Sociale, 1997, p.62

<sup>23</sup> Ibid., p.67

ne se règle pas elle pourra compter sur le groupe (médiateurs, puis conseil de classe). **La loi est rappelée (finalité politique) : on ne peut pas agresser impunément.**

Du côté de l'enfant mis en cause, il ne s'agit évidemment pas de lui faire honte, mais au contraire de lui permettre d'être « réhabilité », de retrouver sa place dans le groupe. Deux possibilités s'offrent à lui :

- il récuse les faits qui lui sont reprochés et doit alors se justifier et s'expliquer avec l'enfant qui le met en cause ;
- il assume ses actes et essaie de réparer en présentant des excuses (il peut aussi réparer matériellement quand cela est possible).

Dans les deux cas : **l'enfant est responsabilisé par rapport à ses actes (finalité éthique) et a la possibilité, par la réparation, de se réconcilier avec l'autre et avec lui-même (finalité psychologique).**

La présentation d'excuses n'est donc pas une formalité mais un aspect essentiel de la relation. Elle témoigne d'une prise de conscience de la souffrance ou de la nuisance causée à autrui et d'une volonté de réparer pour rétablir la relation. De même, pour celui qui s'est senti lésé, le pardon favorise un travail intérieur qui permet de dépasser la blessure et de renouer avec l'autre. Le cahier des conflits est alors cahier de réconciliation.

### **3) Développer l'autonomie et éduquer à la citoyenneté:**

#### **a) Développer l'autonomie :**

Du fait de leurs expériences scolaires, les enfants ont l'habitude de s'en remettre à l'enseignant pour régler leurs conflits en lui demandant d'être juge ou arbitre. Ils attendent de lui qu'il trouve des solutions, décide à leur place. Avec le cahier des conflits, l'enseignant délègue cette responsabilité aux enfants. Il ne s'agit pas pour lui de démissionner, mais bien de responsabiliser les enfants dans la gestion de leurs propres conflits et de leur permettre ainsi de développer leur autonomie, en apprenant à résoudre par eux-mêmes leurs problèmes. Avec le cahier des conflits, les enfants ne sont plus dépendants de l'adulte (et donc souvent soumis à l'arbitraire) dans la gestion de leurs conflits : en assumant leurs responsabilités, ils élargissent leur aire de pouvoir et de liberté, deviennent de plus en plus autonomes.

La responsabilisation se fait à plusieurs niveaux :

- les enfants qui écrivent dans le cahier sont responsables de leurs propos, ils engagent leur parole (la signature des plaintes et des réponses témoigne de cet engagement : les enfants assument ce qu'ils ont écrit) ;
- l'enfant qui est mis en cause est responsabilisé par rapport à ses actes [comme je l'ai décrit ci-dessus (cf. parag.2)] ;
- les antagonistes prennent en charge le règlement de leur conflit : ils doivent trouver ensemble une solution (qui sera souvent une procédure de réparation par la présentation d'excuses).

Au début, l'enseignant peut encourager, veiller au respect de la procédure, suggérer. Mais son objectif est d'amener les enfants à gérer seuls leurs conflits. Il doit diminuer progressivement ses interventions, s'effacer pour permettre aux enfants de construire leur autonomie. Il doit donc accepter de perdre un peu de son pouvoir, de ne pas être omnipotent. Il reste cependant le garant des règles et de la sécurité de chacun et les enfants peuvent faire appel à lui en cas de difficulté.

« Eduquer, c'est aussi savoir s'effacer. Dans toute action éducative digne de ce nom, il y a des moments de retrait et de désengagement, car il s'agit de laisser l'autre advenir. »<sup>24</sup>.

#### **b) Eduquer à la citoyenneté :**

Le cahier des conflits, en tant que dispositif d'échange, permet aux enfants de comprendre qu'ils peuvent s'affirmer autrement que par la violence, communiquer au lieu de s'imposer par la force.

Ils peuvent renoncer au passage à l'acte car ils savent qu'ils ont un lieu où ils peuvent s'exprimer et se faire entendre. Il est donc essentiel que les enfants mis en cause répondent aux « plaignants », pour signifier à ces derniers qu'ils ont été entendus, que le message est passé.

Parce qu'il favorise les interactions pacifiques et la communication, le cahier des conflits permet aux enfants de faire l'apprentissage de la citoyenneté en développant des compétences sociales et cognitives.

Ils apprennent à :

---

<sup>24</sup> Prairat, Eirick, Questions de discipline à l'école et ailleurs. Ramonville Saint-Agne : Eres, 2002, p.117



- s'affirmer en osant s'exprimer et ainsi développer la confiance en soi ;
- formaliser leur pensée pour se faire comprendre, s'expliquer, argumenter;
- prendre conscience des autres, les respecter ;
- assumer leurs actes, être responsable ;
- se décentrer pour essayer de comprendre d'autres points de vue;
- coopérer pour chercher ensemble des solutions à leurs conflits.

L'éducation à la gestion non-violente des conflits est donc aussi éducation à la citoyenneté et devrait permettre aux enfants l'acquisition de comportements citoyens qu'ils pourront réinvestir quotidiennement : respect mutuel, dialogue, coopération.

## DEUXIEME PARTIE : EXPERIMENTATION

### **I - MISE EN PLACE DU CAHIER ET EVOLUTION :**

#### **1) Mise en place des premières institutions :**

##### **a) Premières observations :**

Mon stage filé se déroule dans une classe de CE1/CE2 (12 CE1 et 19 CE2). Les élèves y sont de niveaux très hétérogènes et sont issus de milieux socio-économiques variés (comme dans beaucoup d'autres classes). Lors de mes trois jours d'observation, je me suis rapidement rendu compte que la gestion de ce double niveau de 31 élèves était difficile. En effet la titulaire était constamment obligée de faire des rappels à l'ordre pour éviter les débordements. Quelques élèves semblaient assez turbulents et avaient du mal à rester assis et à se concentrer (ils se levaient souvent sans demander la permission, bavardaient, jouaient avec leur matériel). Beaucoup d'élèves se chamaillaient et perturbaient le cours, certains n'hésitaient pas à interrompre la maîtresse pour se plaindre de leurs camarades. La maîtresse passait beaucoup de temps à régler les problèmes de comportement et les conflits entre élèves.

##### **b) Elaboration du règlement de classe :**

Il n'y avait pas encore de règlement dans la classe, aussi, en fonction de ce que j'avais pu observer, il m'a paru nécessaire de l'élaborer avec les élèves dès mon premier jour en responsabilité. La mise en place de cette première institution me semblait en effet indispensable pour réguler les activités et les comportements dans la classe. L'élaboration des règles s'est faite collectivement et a permis de fixer les droits et devoirs de chacun. Des sanctions ont ensuite été fixées en cas de transgression des règles. Le règlement a été signé par tous, pour signifier qu'il était accepté par chaque membre de la classe, puis affiché.

Les élèves et moi-même pouvions ainsi nous y référer chaque fois qu'un rappel des règles était nécessaire. Cela a permis rapidement de diminuer les problèmes de bavardage et de limiter les déplacements des élèves.

La mise en place de cette première institution n'a cependant rien changé aux problèmes relationnels entre les enfants. Comme ma collègue, j'étais sans cesse interrompue par les chamailleries, les plaintes et dénonciations des élèves à propos du matériel (« il m'a pris mon stylo »...) ou du comportement de leurs pairs (« il n'arrête pas de faire l'imbécile », « il m'a dit un gros mot »...). Je repérais quelques élèves de CE2 très querelleurs souvent à l'origine de ces plaintes. Parfois les querelles dégénéraient en violence verbale : insultes, railleries. Dans la cour de récréation, les conflits prenaient encore plus d'ampleur et se terminaient inmanquablement par des agressions physiques ou verbales, nous obligeant régulièrement à intervenir, mes collègues et moi. J'avais l'impression de passer mon temps à essayer de régler les conflits et à panser les blessures nées d'un manque de respect (apaiser une élève en pleurs qui s'était sentie humiliée par une autre par exemple).

### **c) Le conseil de classe :**

J'étais débordée par les sollicitations des élèves et ne pouvant prendre le temps d'écouter les antagonistes, je ne pouvais éviter de prendre des décisions arbitraires insatisfaisantes pour les enfants comme pour moi. Refusant de continuer à jouer le rôle de juge ou d'arbitre j'ai donc décidé de ne plus recevoir les plaintes des enfants mais de leur proposer un lieu pour les exprimer : le conseil de classe. J'espérais ainsi diminuer le nombre d'interventions parasites en classe en amenant les élèves à les différer.

Le premier conseil de classe a donc eu lieu le jeudi suivant.

J'ai expliqué dans un premier temps aux enfants le rôle de ce temps de réunion : prendre collectivement des décisions concernant la vie de la classe et permettre à chaque enfant d'exprimer et d'essayer de résoudre, avec l'aide du groupe, ses problèmes. Des règles de fonctionnement ont été fixées. Pour ce premier conseil, c'est moi qui ai assuré la présidence (par la suite elle sera assurée par un enfant).

Cette première réunion ne s'est pas du tout déroulée comme je l'avais prévu. En effet, je pensais que le fait de différer le traitement des conflits permettrait d'atténuer la charge émotionnelle qui y était attachée, mais au contraire, le fait de les évoquer en public a semblé réveiller l'animosité des « plaignants » et le conseil a menacé plusieurs fois de dégénérer en véritable pugilat verbal. De plus, les plaintes ont totalement envahi le conseil et il a été

impossible de toutes les traiter, ce qui a suscité beaucoup de frustration chez les élèves qui n'ont pas pu être entendus. Cette première séance correspondait tout à fait à la période « tumultueuse » décrite par Fernand Oury<sup>25</sup>. Peut-être qu'avec le temps le conseil aurait joué son rôle d'épurateur et les conflits insignifiants auraient-ils été évacués.

Cependant, je cherchais un moyen rapide de réguler les conflits et d'endiguer le flot de plaintes quotidiennes parasitant le fonctionnement de la classe.

La tenue hebdomadaire d'un conseil ne m'a donc pas paru être une solution satisfaisante.

D'autant plus qu'étant donné l'effectif élevé de ma classe, le temps imparti pour le conseil (une demi-heure) n'était pas suffisant pour entendre tous les élèves. Les conflits qui n'étaient pas traités lors du conseil risquaient de ressurgir à un autre moment dans la classe.

J'ai alors essayé d'expérimenter un nouvel outil : le cahier des conflits.

## **2) Mise en place du cahier des conflits :**

Au conseil suivant, j'ai évoqué avec les élèves le problème des chamailleries incessantes qui venaient perturber les apprentissages et je leur ai expliqué que je ne pouvais pas interrompre sans arrêt mon enseignement pour régler leurs différends. Je leur ai donc proposé d'utiliser un cahier pour gérer leurs conflits sans mon intervention et nous avons établi ensemble une procédure pour en fixer le fonctionnement (cf. première partie parag.II.3).

Le cahier a été mis à la disposition des élèves à la fin du conseil. A la récréation suivante, les enfants commençaient déjà à l'utiliser. Certains ayant tendance à l'accaparer, j'ai proposé aux autres d'écrire leurs griefs sur des feuilles volantes qui seraient ensuite collées dans le cahier.

De nombreux rappels de la procédure et réaménagements ont été nécessaires avant que ce dispositif ne fonctionne correctement.

Les premières plaintes m'étaient adressées (« pour maîtresse »), certaines n'étaient ni datées ni signées. J'ai remarqué également qu'il y avait beaucoup de dénonciations. Enfin les enfants m'ont souvent signalé que certaines de leurs plaintes restaient sans réponse. Il a fallu rappeler les règles plusieurs fois lors des conseils et les écrire sur une affiche dans la classe :

---

<sup>25</sup> Oury, Fernand, Vasquez, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspero, 1972, p.95

- les plaintes s'adressent aux enfants mis en cause pour leur donner la possibilité de répondre, ce n'est plus la maîtresse qui les prend en charge ;
- elles doivent être datées et signées ;
- le vocabulaire doit rester correct ;
- les dénonciations et ingérences dans les conflits des autres sont interdites ;
- les enfants mis en cause sont obligés de répondre et de présenter des excuses lorsqu'ils reconnaissent les faits.

Rapidement, les limites de ce dispositif sont apparues : lorsque les enfants mis en cause refusent de répondre ou récusent les faits, la situation reste bloquée. De plus, la plupart des élèves n'ont pas appris à négocier avec les autres pour trouver des solutions à leurs conflits. J'ai remarqué également que les CE1 n'utilisaient pas le cahier, ce que j'ai attribué à une maîtrise encore mal assurée de l'écrit.

J'ai donc proposé de mettre en place un système supplémentaire de médiation pour pallier ces difficultés. Chaque semaine, trois médiateurs sont nommés pour aider les enfants qui n'arrivent pas à régler leurs conflits à l'aide du cahier. Leur rôle est :

- d'assurer le respect de la procédure en rappelant les règles,
- d'aider les enfants qui ont des difficultés à rédiger leur plainte,
- d'amener les enfants mis en cause à répondre aux griefs des plaignants,
- d'aider les antagonistes à trouver des solutions lorsque ceux-ci n'y arrivent pas par eux-mêmes.

Si les médiateurs n'arrivent pas à amener les enfants à résoudre leurs conflits, le dernier recours des plaignants est alors le conseil de classe où une solution sera recherchée collectivement avec l'ensemble du groupe.

### **3) Evolution :**

Il a fallu environ deux mois pour faire les aménagements nécessaires pour que ce dispositif fonctionne et pour que les enfants l'utilisent en respectant correctement la procédure (signatures et réponses systématiques aux plaintes). Dès la mise en place du cahier, la titulaire et moi avons pris le parti de ne plus répondre aux plaintes, ni en classe ni pendant la récréation, mais d'orienter systématiquement les enfants vers le cahier. Cela ne traduisait en aucune façon une attitude de démission de notre part mais bien une volonté de responsabiliser

les élèves (comme déjà expliqué). Nous continuions cependant à être les garantes des règles et à les faire respecter.

Au début, j'ai dû aider les enfants qui en avaient besoin à rédiger leurs plaintes jusqu'à ce que les médiateurs prennent le relais. J'ai également encouragé les élèves qui avaient tendance à se montrer passifs ou résignés en cas d'agression, à écrire leurs griefs.

Pour ne pas bloquer la parole ou au contraire inciter à la délation, il a aussi fallu faire comprendre aux enfants que le fait d'écrire dans le cahier ne pouvait pas provoquer une sanction par la suite (ni pour les plaignants ni pour les enfants mis en cause).

Enfin, l'appellation du cahier a été changée au cours d'un conseil de classe : le « cahier des conflits » est devenu le « cahier de réconciliation », appellation positive qui définit clairement la fonction du cahier.

Progressivement, nous avons pu repérer, la titulaire et moi, plusieurs éléments, traduisant une amélioration des relations entre les enfants, qui peuvent peut-être être liés, en partie, à la mise en place du cahier.

Les interventions parasites ont rapidement disparu : les élèves ont compris que la maîtresse ne répondrait plus à leurs plaintes et qu'ils devaient prendre en charge eux-mêmes la gestion de leurs conflits. Ils ont appris à accepter de différer le traitement de leurs conflits par l'intermédiaire du cahier. Ce dernier a donc joué son rôle de régulateur des conflits au sein de la classe.

Les recours au conseil de classe (en cas de conflits non réglés), sont devenus de plus en plus rares. Cela peut avoir plusieurs causes :

- le nombre de conflits a diminué ;
- les conflits ne sont pas réglés mais le passage par l'écrit (rédaction de la plainte) permet aux enfants de prendre de la distance par rapport aux événements et d'en relativiser l'importance ; ils renoncent alors à aller jusqu'au bout de leur démarche (recours au conseil) ;

- les enfants sont capables de régler eux-mêmes leurs conflits par l'intermédiaire du cahier ou à l'oral : ils se sont appropriés la démarche de gestion non-violente des conflits.

Les enfants parviennent maintenant à travailler en groupe. C'est l'un des indices les plus révélateurs du changement de leur comportement et le signe d'une pacification de leurs relations. En effet, au début de l'année, les travaux de groupe dégénéraient systématiquement, obligeant la maîtresse à arrêter l'activité : refus de travailler avec certains enfants, chamailleries, incapacité à coopérer et notamment à partager le matériel. Une grande partie des enfants préféraient travailler seuls. Ils sont peu à peu devenus capables de travailler ensemble et ont découvert qu'ils y prenaient du plaisir. Cela témoigne du fait qu'ils ont acquis de nouvelles aptitudes sociales : ils étaient auparavant égocentriques, incapables de prendre les autres en compte, de s'écouter et donc de coopérer ; ils sont désormais capables d'échanger, de partager, de se décentrer pour tenir compte d'autres points de vue, de travailler ensemble dans le respect de la parole de chacun, pour accomplir une tâche commune. Ils ont découvert que le plaisir de partager avec un groupe de camarades dépassait la satisfaction égoïste. Ils sont passés de la compétition à la coopération.

D'une manière générale, les tensions ont diminué en classe et le climat est devenu beaucoup plus serein, propice aux apprentissages.

Mais le constat qui est fait ici est subjectif, il est donc à relativiser. L'analyse des données du cahier va permettre de mieux comprendre ce qui s'est passé.

## **II) ANALYSE DES DONNEES DU CAHIER :**

Pour étudier l'évolution des comportements des enfants j'ai découpé la période sur laquelle j'ai recueilli les données du cahier en trois périodes de sept semaines chacune :

- période 1 : du 14 septembre au 16 novembre,
- période 2 : du 16 novembre au 25 janvier,
- période 3 : du 25 janvier au 4 avril.

J'ai recensé l'ensemble des plaintes inscrites dans le cahier et je les ai classées en 6 catégories :

- agressions verbales : moqueries, insultes,
- agressions physiques : coups, bousculades,
- ostracisme : exclusion d'un enfant par un groupe,
- gêne : comportement ayant dérangé les autres (bruit en classe, comportement autoritaire : « elle fait sa commandante »...),
- ingérence : le plaignant fait part d'un conflit qui ne le concerne pas directement (témoin d'une agression),
- dénonciation : le plaignant dénonce un enfant qui a transgressé une règle.

Les deux dernières catégories ne sont pas conformes à la procédure (ingérence et délation sont exclues).

J'ai ensuite inscrit les résultats dans des tableaux (annexes 1,2 et 3) qui font apparaître pour chaque enfant :

- le nombre de plaintes écrites
- le nombre de mises en cause par les autres enfants
- le nombre d'excuses reçues et celui des excuses présentées.

Les plaintes anonymes (notées X dans les tableaux), bien que non conformes à la procédure, ont quand même été recensées car j'ai jugé pertinent de les prendre en compte pour évaluer l'évolution des conflits.

Enfin le nombre de mises en cause est supérieur au nombre de plaintes car il est arrivé qu'un « plaignant » mette plusieurs enfants en cause.

## **1) Du cahier de « délation » au cahier des conflits :**

### **a) Utilisation du cahier :**

Le tableau 1 (cf. annexe 1) recense les plaintes de la première période. Il permet de constater que le cahier a été utilisé surtout par les élèves de CE2 et seulement une seule fois par une élève de CE1.

On peut classer les enfants en 3 grands groupes en fonction de l'utilisation qu'ils ont faite du cahier et essayer d'avancer des explications :



• **Groupe 1** : élèves qui n'ont pas écrit de plaintes (16 enfants). Il s'agit des élèves de CE1 (sauf une) et des 5 élèves de CE2 ayant le plus de difficultés à l'écrit (3 d'entre eux bénéficient d'ailleurs d'un P.P.R.E). Neuf d'entre eux sont confrontés à des conflits puisqu'ils sont mis en cause mais seulement trois ont présenté des excuses. On peut donc penser que les enfants de ce groupe n'ont pas utilisé le cahier du fait d'une maîtrise insuffisante de l'écrit. Pour eux, le passage par l'écrit ne favorisait pas l'expression mais au contraire constituait un obstacle.

Quelques élèves de CE1 ont commencé à utiliser le cahier à partir de la période 2 (cf. annexe 2) ce qui peut s'expliquer par une meilleure gestion de l'écrit ou par le recours aux médiateurs.

**.Groupe 2** : élèves ayant écrit de une à sept plaintes (12 enfants). Leur utilisation modérée du cahier pourrait faire penser, à priori, que ces élèves rencontrent peu de problèmes relationnels. Cependant, si l'on additionne plaintes et mises en causes pour connaître le nombre d'implications des enfants dans des conflits (voir tableau ci-dessous) : on se rend compte que certains sont impliqués dans un nombre assez élevé de conflits. On peut donc construire encore deux sous-groupes :

- l'un avec les élèves rarement impliqués dans des conflits (de 1 à 7 implications), donc ayant plutôt de bonnes relations avec leurs camarades ;
- l'autre avec des élèves impliqués ponctuellement dans des conflits en tant que « plaignants » ou « mis en cause » (de 9 à 14 implications) ce qui témoigne de relations avec leurs pairs relativement conflictuelles.

Nombre d'implications des enfants du groupe 2 dans des conflits (période 1)

Brian	6
Camille	1
Claire	9
Elma	4
Emeline	9
Emilie	2
Guillaume	1
Lenny	7

Margaux	13
Maxence	14
Mélanie	10
Morgane	1

• **Groupe 3** : élèves ayant écrit de 7 à 16 plaintes (3 élèves). Lors de mon observation, j'avais déjà repéré ces trois élèves qui m'avaient semblé très querelleurs.

Charline est l'auteur de 14 plaintes mais n'est mise en cause qu'une seule fois. On peut donc en conclure qu'elle se sent souvent lésée par les autres mais ne semble pas gêner ces derniers. Lucie et Brandon, en revanche, ont un nombre d'implications dans des conflits très élevé (voir tableau ci-dessous) : 23 et 26 implications.

Nombre d'implications des enfants du groupe 3 dans des conflits (période 1)

Brandon	26
Charline	15
Lucie	23

Cela témoigne de relations très conflictuelles avec leurs pairs : souvent « plaignants », ils sont aussi souvent « gêneurs ». Ils ont probablement contribué en grande partie à la création des tensions dans la classe qui rendaient le climat délétère. En effet, à eux trois, les enfants de ce troisième groupe sont les auteurs de 45 plaintes sur 76 dont 15 dénonciations sur 19.

Ces premières observations permettent de confirmer que la mise en place du cahier des conflits répondait à un réel besoin pour une majorité d'élèves. Si l'on regarde les tableaux des deux périodes suivantes (cf. annexes 2 et 3), on constate que 8 enfants seulement (sur 31) n'ont jamais utilisé le cahier pour écrire une plainte.

#### **b) Le problème de la délation :**

Le nombre élevé de dénonciations pour cette première période (19) alors qu'elles étaient proscrites dans la procédure montre que certains élèves n'ont pas compris et/ou ont

détourné la fonction première du cahier (permettre la résolution pacifique des conflits) pour s'en servir à des fins négatives. Comment expliquer que le cahier des conflits soit devenu cahier de délation ? Quelles sont les motivations des élèves ?

- dénoncer les transgressions par désir de justice et donc dans l'attente qu'une sanction soit appliquée ?
- montrer du doigt devant la classe (le cahier étant un espace public) les comportements de leurs pairs dans l'intention de leur nuire ?

Les premières dénonciations me sont adressées directement ou indirectement. Je pense qu'elles visent donc à me signaler les infractions pour que j'en sanctionne les auteurs. Les comportements dénoncés sont souvent insignifiants. Voici quelques exemples (les plaintes sont retranscrites telles quelles) :

« margaux a fait son scooby-doo au lieu de travailler »(Charline)

« Oséanne ne suivez pas quand vous lizer » (Lucie)

« gabriel et maximilien arrête pas de jouer en classe, lennye arrete pas de se retourner »(Brandon)

« lucie à allumer le radiateur »(Charline)

Il semble que pour ces enfants « délateurs », le cahier soit un moyen de dénoncer toutes les transgressions, aussi insignifiantes soient-elles, à la maîtresse. Ils passent donc leur temps à épier leurs camarades dans le but de traquer les comportements déviants. C'est là une des dérives possibles du cahier qu'il a fallu corriger rapidement en rappelant la procédure. Mais probablement les délations auraient-elles disparu de toute façon, les enfants se rendant compte qu'elles n'entraînaient pas de sanction.

Je pense que ce phénomène de délation est aussi à mettre en relation avec le nombre élevé de plaintes de cette première période (91 plaintes). Cela témoigne de la libération de l'agressivité des enfants.

Mon hypothèse est que le cahier des conflits doit, comme le conseil de classe, passer par une période « tumultueuse » au cours de laquelle les enfants évacuent leur agressivité. Un espace de parole leur est offert et ils l'envahissent de leurs récriminations. Ce n'est qu'après

cette première phase que le cahier pourra fonctionner correctement et permettre aux enfants de résoudre leurs conflits.

C'est encore une fois en veillant au respect de la procédure que l'on pourra franchir cette étape : les règles de fonctionnement du cahier organisent les échanges entre les enfants et permettent que l'écriture ne soit pas une simple activité de défolement.

## **2) Du cahier des conflits au cahier de réconciliation :**

Dès la deuxième période, on peut repérer des indices traduisant un changement dans les comportements qui se confirme en troisième période.

### **a) La régulation des conflits :**

Le nombre total de plaintes a diminué de manière significative : il passe de 91 à 26 puis à 22 (cf. annexe 4). Cela peut témoigner de plusieurs phénomènes qui sont liés les uns aux autres :

- les enfants se sont libérés d'une grande partie de leur agressivité lors de la phase « tumultueuse », ils ont moins besoin de s'exprimer dans le cahier ;
- ils ont appris à gérer leurs conflits de façon non-violente à l'aide du cahier, ils trouvent désormais moins fastidieux de le faire à l'oral ;
- les relations entre les enfants sont moins conflictuelles car ils ont développé des habiletés sociales pour vivre ensemble ; la disparition totale des plaintes pour ostracisme en période 2 et 3 vient confirmer ce fait : les enfants sont désormais capables de s'accepter les uns les autres.

Les plaintes non conformes à la procédure ont totalement disparu en période 3 : les élèves ont donc compris le fonctionnement du cahier et sa fonction.

### **b) La responsabilisation :**

Les annexes 5 et 6 recensent les occasions où les enfants ont été mis en cause au cours de chacune des périodes et le type de réponses qu'ils ont apportées (pour permettre une analyse plus fine, j'ai fait un tableau pour chaque niveau).

Le nombre d'excuses (proportionnellement aux nombres de mises en cause conformes à la procédure) a augmenté de façon significative de la période 1 à la période 3 chez les élèves de CE2 (cf. annexe 6) :

- période 1 : 38 excuses pour 61 mises en cause ;
- période 2 : 13 excuses pour 18 mises en cause ;
- période 3 : 17 excuses pour 21 mises en cause.

De plus, en période 3, les élèves répondent à toutes les mises en cause que ce soit pour s'excuser ou pour nier les « accusations ». Dans les deux cas cela traduit une responsabilisation de plus en plus grande par rapport à leurs actes : les enfants assument ce qu'ils ont fait et sont capables de réparer ou de se défendre et de se justifier s'ils ne reconnaissent pas les faits.

Concernant les élèves de CE1 (cf. annexe 5), le nombre d'excuses augmente de la période 1 à la période 2 : une excuse pour 7 mises en cause puis 7 pour 8. En revanche il diminue un peu à la période 3 : 5 pour 9. Cependant cette baisse est à relativiser car en fait les mises en cause qui sont restées sans réponse se rapportent à un seul conflit que les deux antagonistes ont fini pas régler grâce au conseil de classe.

On peut également constater que les plaintes anonymes (notées x dans les tableaux) ont progressivement disparu (cf. annexes 1, 2 et 3) : 14 en période 1, 1 en période 2, aucune en période 3. Les élèves signent donc toutes leurs plaintes : ils engagent leur parole et assument leurs propos, Mais cela peut aussi être lié à un plus grand respect de la procédure.

D'une manière générale, ces évolutions traduisent une responsabilisation et donc une autonomisation de plus en plus grande. Les élèves assument leurs actes, prennent en compte les autres et ont la volonté de réparer ce qu'ils ont fait par la présentation d'excuses, ce qui permet de rétablir la relation. Le cahier des conflits est donc devenu cahier de réconciliation, comme en témoigne l'exemple ci-dessous :

« jeremy m'a mit aun coup de coude dans le ventre »(Charline)

Réponse : « pardon charline je le ferai plus jamer » (Jérémy)

Enfin, le cahier a encouragé la pratique de l'écrit. Les élèves, même ceux qui étaient en difficulté scolaire, se sont mis à écrire pour répondre aux autres enfants ou se plaindre. Ils ont investi l'écriture comme une activité ayant du sens car elle leur permet de s'exprimer, de communiquer entre eux et de régler leurs différends.

## CONCLUSION

Traditionnellement, la gestion des conflits à l'école est le monopole de l'enseignant qui décide et impose les sanctions. Amené à traiter les problèmes dans l'urgence et dans l'objectif de contenir et de limiter les débordements pour tenter de créer des conditions favorables aux apprentissages, il prend des décisions souvent arbitraires. Ce modèle disciplinaire, basé sur la soumission à l'autorité, expose les enfants à l'injustice et les déresponsabilise car ils s'en remettent systématiquement à l'adulte pour régler leurs conflits et ont ensuite du mal à y faire face seuls sans passer par la violence.

Pourtant, comme l'ont montré les auteurs de la pédagogie institutionnelle, il est possible, en mettant en place les dispositifs nécessaires, de rendre les élèves actifs, responsables et autonomes dans les domaines qui les concernent et notamment dans la gestion des conflits. En créant des systèmes de médiation, les enseignants peuvent amener les enfants à renoncer à la violence, à apprendre à vivre ensemble pacifiquement et à gérer leurs conflits sans l'intervention de l'adulte. C'est ce que confirme l'expérience que j'ai menée cette année dans ma classe, dont le bilan est globalement positif. En effet, le cahier a permis de réguler les conflits, mais aussi de responsabiliser les enfants et de les rendre autonomes dans la gestion de leurs conflits. Il leur a permis de faire l'apprentissage de la citoyenneté et a probablement contribué, en partie (d'autres facteurs sont certainement aussi en jeu), à améliorer les relations entre les enfants et donc le climat de la classe.

Ce travail sur la gestion des conflits, m'a amené à réfléchir sur le rôle de l'école, qui peut s'enrichir en s'ouvrant à l'éducation à la gestion non-violente des conflits qui est une éducation à la paix et à la citoyenneté. Il m'a permis aussi de prendre conscience de l'importance à accorder à la parole de l'enfant. Pour permettre aux enfants de construire leur autonomie et de faire l'exercice de la démocratie, il est indispensable de leur offrir des lieux de parole où ils peuvent se dire (ou s'écrire) et être entendus (ou lus). Il s'agit de faire en sorte que non seulement leur parole soit écoutée mais qu'elle acquiert un poids dans l'institution. Les enfants doivent comprendre qu'ils ont une possibilité d'action dans les domaines les concernant et peuvent assumer des responsabilités. Cela suppose que l'enseignant soit capable de déléguer une partie de son pouvoir aux enfants. Il doit accepter

de ne pas être celui qui impose mais celui qui propose, encourage et aide à faire seul. Dans le souci de favoriser l'autonomie de l'enfant, il doit travailler à « devenir inutile ».



## Bibliographie

Bayada, Bernadette, Bisot, Anne-Catherine, Boubault, Guy & Gagnaire, Georges, *Conflit, mettre hors-jeu la violence* Lyon : Chronique Sociale, 1997.

Canter, Lee, Petersen, Katia, *Bien s'entendre pour apprendre : réduire les conflits et accroître la coopération, du préscolaire au 3e cycle*. Montréal : Chenelière Education, 2003.

Imbert, Francis, *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF, 1994.

Imbert, Francis, *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF, 1997.

Meirieu, Philippe, Guiraud, Marc, *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon, 1997.

Oury, Fernand, Vasquez, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspero, 1972.

Oury, Fernand, Vasquez, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspero, 1974.

Prairat, Eirick, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Ramonville Saint-Agne : Eres, 2002.

Site internet consulté :

Meirieu, Philippe. « La violence à l'école ». Académie de Rennes, < <http://www.ac-rennes.fr/publica/BN/violence/viol.htm> > (page consultée le 13 mars 2007)

## ANNEXE N°1

### Recensement des plaintes : période 1

	Ag. Verb	Ag. Phys	Ostr.	gêne	Ing	Den.	Total plaintes	Exc. reçues	Conf nié	Mises En ac.	Exc. Pr.
Amélie											
Brandon	3	1	1	2		9	16	3	2	10	5
Brian	1	1					2	1	1	4	1
Camille				1			1	1			
Charline	4		2	3	1	4	14	6	1	1	1
Claire	2	1	1	1			5	5		4	
Elma		1		1			2	2		2	1
Emeline	1			1	1		3	2		6	2
Emilie		1		1			2				
Etienne										4	2
Guillaume		1					1				
Lenny		1					1	1		6	2
Lucie	1	5	2	4	1	2	15	7	2	8	5
Margaux	2				1	1	4	1		9	6
Maxence	1	2		2		2	7	3	1	7	5
Melanie		2		1			3	1		7	3
Mickael										1	
Tristan										5	1
Valentin										5	3
<b>Total CE2</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>76</b>	<b>33</b>	<b>7</b>	<b>79</b>	<b>37</b>
Aude											
Corentin											
Gabriel										4	
Gianni										2	
Jeremy											
Lena											
Maximilien										4	
Manon										1	
Morgane		1					1	1			
Océane										1	
Theo											
Wallas											
<b>Total CE1</b>		<b>1</b>					<b>1</b>	<b>1</b>		<b>12</b>	
X	3	2		5	3	1	14	4	1	1	
<b>TOTAL CLASSE</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>91</b>	<b>38</b>	<b>8</b>	<b>92</b>	<b>37</b>

## ANNEXE N°2

### Recensement des plaintes : période 2

	Ag. Verb	Ag. Phys	Ostr.	gêne	Ing	Den.	Total plaintes	Exc. reçues	Conf nié	Mises En ac.	Exc. Pr.
Amélie		1					1				
Brandon		1		2			3	2	1	3	1
Brian	1						1	1			
Camille											
Charline	1	1		2			4	4		3	1
Claire	1			1			2	1		2	
Elma	1	1					2	1			
Emeline				1			1			1	1
Emilie											
Etienne											
Guillaume											
Lenny	1						1	1		1	
Lucie	3				2		5		2	1	1
Margaux										2	2
Maxence		1					1	1		1	1
Melanie										2	2
Mickael											
Tristan										3	2
Valentin										1	1
<b>Total CE2</b>	<b>8</b>	<b>5</b>		<b>6</b>	<b>2</b>		<b>21</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>12</b>
Aude		1					1	1			
Corentin		1					1	1		1	1
Gabriel											
Gianni											
Jeremy											
Lena											
Maximilien											
Manon				1			1	1		3	3
Morgane		1					1	1			
Oceane										1	
Theo										3	3
Wallas											
<b>Total CE1</b>		<b>3</b>		<b>1</b>			<b>4</b>	<b>4</b>		<b>8</b>	<b>7</b>
X	1						1	1			
<b>TOTAL CLASSE</b>	<b>9</b>	<b>8</b>		<b>7</b>	<b>2</b>		<b>26</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	<b>19</b>

## ANNEXE N°3

### Recensement des plaintes : période 3

	Ag. Verb	Ag. Phys	Ostr.	gêne	Ing	Den.	Total plaintes	Exc. reçues	Conf nié	Mises En ac.	Exc. Pr.
Amélie											
Brandon	1			1			2	2		3	2
Brian											
Camille											
Charline	1						1		1		
Claire				1			1	1		1	1
Elma											
Emeline				1			1	1		3	1
Emilie										1	1
Etienne											
Guillaume											
Lenny										1	1
Lucie		1		2			3	2	1	2	2
Margaux										2	2
Maxence	1						1	1			
Melanie										1	1
Mickael											
Tristan											
Valentin											
<b>Total CE2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>5</b>			<b>9</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>11</b>
Aude	2	1		1			4	4			
Corentin											
Gabriel		1					1		1	5	2
Gianni											
Jeremy											
Lena											
Maximilien		3					3		1	3	
Manon										1	1
Morgane				1			1	1			
Oceane	1	3					4	3	1		
Theo										1	1
Wallas											
<b>Total CE1</b>	<b>3</b>	<b>8</b>		<b>2</b>			<b>13</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>4</b>
X											
<b>TOTAL CLASSE</b>	<b>6</b>	<b>9</b>		<b>7</b>			<b>22</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>24</b>	<b>15</b>

**ANNEXE N°4****Tableau comparatif du nombre de plaintes par période**

	<b>Période 1</b>	<b>Période 2</b>	<b>Période 3</b>
<b>Agression physique</b>	19	8	10
<b>Agression verbale</b>	18	9	5
<b>Ostracisme</b>	6		
<b>Gêne</b>	22	7	7
<b>Total des plaintes conformes à la procédure</b>	<b>65</b>	<b>24</b>	<b>22</b>
<b>Ingérence</b>	7	2	
<b>Dénonciation</b>	19		
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>	<b>26</b>	<b>22</b>

**Réponses des enfants mis en cause**

	<b>Période 1</b>	<b>Période 2</b>	<b>Période 3</b>
<b>Aucune réponse</b>	19	6	3
<b>Excuses présentées</b>	<b>38</b>	<b>16</b>	<b>14</b>
<b>Négation des faits reprochés et/ou refus de présenter des excuses</b>	8	3	5

**ANNEXE N°5****MISES EN CAUSE : CE1**

	<b>Période 1</b>	<b>Période 2</b>	<b>Période 3</b>
<b>Agression physique</b>	4	4	7
<b>Agression verbale</b>		3	
<b>Ostracisme</b>			
<b>Gêne</b>	3	1	2
<b>Total des plaintes conformes à la procédure</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<b>Ingérence</b>	2		
<b>Dénonciation</b>	4		
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>9</b>

**REPONSES**

	<b>Période 1</b>	<b>Période 2</b>	<b>Période 3</b>
<b>Aucune réponse</b>	6		3
<b>Excuses présentées</b>	1	7	5
<b>Négation des faits reprochés et/ou refus de présenter des excuses</b>		1	1

**ANNEXE N°6****MISES EN CAUSE : CE2**

	<b>Période 1</b>	<b>Période 2</b>	<b>Période 3</b>
<b>Agression physique</b>	15	4	2
<b>Agression verbale</b>	21	7	11
<b>Ostracisme</b>	6		
<b>Gêne</b>	19	7	8
<b>Total des plaintes conformes à la procédure</b>	<b>61</b>	<b>18</b>	<b>21</b>
<b>Ingérence</b>	5	2	
<b>Dénonciation</b>	15		
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>20</b>	<b>21</b>

**REPONSES**

	<b>Période 1</b>	<b>Période 2</b>	<b>Période 3</b>
<b>Aucune réponse</b>	15	4	
<b>Excuses présentées</b>	38	13	17
<b>Négation des faits reprochés et/ou refus de présenter des excuses</b>	8	2	4

**IUFM de Poitou-Charentes**

**Année 2006-2007**

## **NOTICE DESCRIPTIVE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL**

**Statut**

**PE2**

**Titre**

**Du cahier des conflits au cahier de réconciliation : vers une gestion autonome des conflits.**

**Auteur**

**FONTAINE, Véronique**

**Descripteurs du thésaurus Motbis et/ou mots-clefs**

**Gestion des conflits, citoyenneté, école élémentaire.**

**Résumé**

**Réflexion sur un outil de gestion autonome des conflits aux cycle 2 et cycle 3. Comment par sa fonction de médiation, le cahier des conflits va-t-il permettre aux élèves de régler leurs conflits sans l'intervention de l'adulte et contribuer à l'apprentissage de la citoyenneté? Expérimentation dans une classe de CE1/CE2.**