

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

RECHERCHE-ACTION "DEVENIR SON PROPRE MEDIATEUR" PROGRAMME DE SOCIALISATION A L'ECOLE, COMME DEFI A LA VIOLENCE

Recherche en éducation n° 75/99

Jeannine BLOMART, Joëlle TIMMERMANS, Christine CAFFIEAUX & Annick PETIAU¹

**Université Libre de Bruxelles
Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation
Avenue Franklin Roosevelt 50 – CP 122
1050 BRUXELLES
Tél. : 02/650.32.93
Fax : 02/650.33.39**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Éducation
N° 19
Mars 2001

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

INTRODUCTION

Cette recherche-action a débuté en 1998, dans le cadre des projets de prévention de la violence scolaire initiés et soutenus par les Communautés Européennes²

Depuis plus de 20 ans aux Etats-Unis et plus de 10 ans dans les pays européens, les publications se sont multipliées sur le phénomène de violence scolaire, son évolution, les facteurs psychologiques, pédagogiques, institutionnels responsables de son augmentation et sur les caractéristiques individuelles des individus "violents" ou "perturbateurs".

Si la "violence" ne touche actuellement que quelques grands établissements secondaires en Belgique, elle prend cependant de l'ampleur et gagne peu à peu l'enseignement primaire sous une forme atténuée "d'incivilité". Ce sont ces petites "incivilités" quotidiennes (chahut permanent, grossièreté, refus de travailler, passivité et désintérêt, moqueries,...) qui empoisonnent l'atmosphère d'une classe, détruisent le dynamisme de l'enseignant et le dévalorisent, et dégradent toutes les relations que ce soit entre adultes, entre enfants, et entre adultes et enfants.

Quelques observations communes faites dans les pays européens font craindre une aggravation du phénomène:

- la violence verbale, l'utilisation d'un langage grossier sont de plus en plus courants.
- Les élèves impliqués dans des actes de violence, physique notamment, sont de plus en plus jeunes.

¹ Avec la collaboration des Animatrices du programme : Peggy SNOECK, Jane GERBER et Angeline MERTENS

² BLOMART J., TIMMERMANS J., CAFFIEAUX C. (1998) Recherche-action „Devenir son propre médiateur“ Rapport de recherche non publié. Communautés Européennes programme B3-1000 "Violence à l'école" pp8-38

- Des "jeux", dénommés "matage", consistant à choisir une victime et à l'agresser en groupe, apparaissent dans les cours de récréation.
- Le racket aux abords de l'école, subi par des élèves renseignés par leurs camarades, devient un fléau dans certaines institutions, de même que l'introduction de drogues.

Depuis plusieurs années, les auteurs (Debarbieux 1996,1998 ; Defrance 1992, Montoya 1998; Pain 1997; Payet 1995) ont identifié les facteurs susceptibles de susciter la violence en milieu scolaire; ils sont multiples: des situations sociales difficiles (pauvreté, chômage, injustice sociale, xénophobie,...), des situations familiales insécurisantes (conflits, séparations, recompositions familiales multiples, négligence, insuffisance éducative,...). A cela s'ajoutent des caractéristiques individuelles à risque, tels que les difficultés émotionnelles, des troubles du contrôle, des troubles dans les relations interpersonnelles, etc... Il faut encore citer des facteurs d'ordre institutionnel (établissement à l'allure rébarbative et peu conviviale, discipline stricte, élitisme, taux d'échec scolaire, climat pédagogique conflictuel...) et environnemental (quartier défavorisé, habitats délabrés, insécurité en rue...).

De nombreux experts conseillent d'éviter de se focaliser sur l'étude des facteurs psychologiques et sociaux impliqués dans l'augmentation de la violence et préconisent une attention soutenue à l'amélioration du développement psychosocial de l'enfant et des efforts de prévention. Les structures scolaires constituent-elles toujours des lieux de socialisation et de régulation des conflits ? C'est dans cette optique préventive que les premiers programmes d'intervention ont été créés aux Etats-Unis il y a déjà de nombreuses années.

Les pays de l'Union Européenne ont suivi manifestement le pas. Dans son rapport " Initiative, violence à l'école " (1999), la Commission européenne relate les projets européens en cours et les politiques dans les Etats membres en matière de lutte contre la violence.

La plupart des pays développent des programmes de prévention sous des appellations différentes: instruction civique, éducation à la citoyenneté, éducation à la santé,...

Les ministres de l'Education des pays comme notamment l'Espagne, la Hollande, l'Italie, le Danemark...insistent sur la nécessité de promouvoir les compétences sociales, émotionnelles et le sens des valeurs chez les enfants.

Cette insistance nouvelle pour la formation aux valeurs civiques s'explique par la mission sociale de plus en plus importante de l'école. L'école se doit de former un être complet; elle doit actuellement assumer cette éducation aux valeurs lorsque la famille lui passe le relais.

Mais elle a parfois de grandes difficultés à se situer, à assumer un nouveau rôle face à de nouvelles situations vécues par les jeunes, situations souvent très lourdes sur le plan familial ou social, dont elle ne peut se désintéresser.

Les actions préventives qui ont été mises sur pied dans différents pays, notamment aux Etats-Unis et au Québec avant les pays européens, ont développé cette composante éducative.

On peut reprocher à ces programmes de prévention de ne pas avoir évalué leur impact, ni à court terme ni à long terme, ni d'avoir planifié leur continuation dans les années qui suivent l'introduction dans l'établissement scolaire. Ces actions ne sont souvent portées que par quelques personnes qui s'impliquent dans l'école et restent de ce fait isolées. Les obstacles à leur expansion résident non seulement dans les contraintes techniques (programme scolaire, organisation des horaires,...)mais aussi dans l'insuffisance de la formation des enseignants, non préparés à ce type de tâches éducatives. On peut se demander si la durée limitée de ces programmes d'intervention n'est pas due à la nécessité d'un changement d'esprit et d'ambiance

dans la classe et l'école, à la difficulté des enseignants à assumer adéquatement des situations émotionnelles et à collaborer réellement avec les familles.

Les programmes de développement pro-social dont il est question, sont généralement similaires sur le plan de leurs objectifs. Les contenus diffèrent selon l'âge des enfants, le niveau d'enseignement, le programme scolaire en vigueur dans les différents pays et régions, le temps qui est consacré au programme...

Au niveau des élèves, les objectifs consistent généralement à :

1. Aider l'enfant à prendre conscience de ses sensations, de ses sentiments, de ses besoins,...
2. Développer la conscience de ses ressources et la confiance dans ses capacités à les utiliser.
3. Promouvoir les attitudes de respect envers lui-même et envers les autres, d'écoute, d'ouverture à autrui, et de tolérance dans une société de plus en plus multiculturelle.
4. Développer les compétences sociales de l'enfant, au travers d'expériences de réciprocité et d'aide mutuelle.
5. Le former aux techniques de communication et de gestion de conflits, afin de prévenir et d'atténuer toute forme de violence, d'intolérance et de racisme et de pouvoir intervenir adéquatement dans des situations de conflits qui surgissent dans son environnement.

Développer ces objectifs dans l'établissement scolaire n'est pas chose aisée. Cela suppose au préalable comme le rappelle Jasmin (1993) que l'enseignant partage les valeurs de référence telles que l'autonomie, le respect de soi et des autres, la tolérance etc ...

Cela suppose également que l'enseignant accepte de partager une partie de son pouvoir avec les enfants qui apprennent graduellement à l'exercer ; c'est donc souvent un réaménagement des relations enseignant-élèves qu'il faut encourager.

1. Contexte de la recherche-action : introduction d'un programme expérimental de développement pro-social dans l'enseignement primaire.

A partir du concept de la médiation, nous avons voulu créer un programme lié à la self-médiation, telle que nous la définissons, c'est-à-dire la gestion harmonieuse et autonome de sa propre vie relationnelle.

Nous avons décrit plus haut les objectifs de ce type de programme au niveau des élèves. Au niveau de l'adulte, l'objectif à long terme de ce projet pilote était de former les équipes éducatives à la poursuite de tels programmes, grâce à leur sensibilisation dans une première phase, à leur implication active dans l'animation lors d'une deuxième phase et à leur accompagnement en cas de mise en application par eux-mêmes lors de la troisième phase.

La réussite de cette action réside dans l'amélioration du climat des classes et du climat scolaire en général.

Une des originalités de l'intervention est d'être accompagnée par une équipe universitaire qui apporte une réflexion sur l'action, ses conditions d'application, son contenu et ses effets.

Le programme de développement pro-social a été proposé à des classes de 4^{ème} primaire dont les enfants sont âgés de 8 à 11 ans, dans deux écoles primaires de l'agglomération bruxelloise en 1997-1998. Il y fut poursuivi l'année suivante, avec les enfants montés en 5^{ème} primaire³.

Ces deux écoles n'ont pas de problèmes particuliers de violence. Elles appartiennent, l'une au réseau d'enseignement officiel (de la ville de Bruxelles), l'autre au réseau libre, catholique, subventionné.

L'école 1 comprend environ 365 élèves en primaire. La population multiculturelle fréquentant cette école est composée d'enfants provenant de milieux moyennement ou peu favorisés. Le pourcentage d'enfants d'origine étrangère est de 75 %, essentiellement composé d'enfants d'origine maghrébine et turque. L'établissement se trouve à l'intersection de deux quartiers : l'un des deux est aéré et favorisé, l'autre est beaucoup plus populaire avec des problèmes de sécurité (violence, drogue,...).

L'école 2 est plus importante : 485 élèves en primaire. La population fréquentant cette école appartient à des milieux moyennement favorisés ou favorisés avec un taux plus faible d'étrangers (environ 30 %) provenant de pays maghrébins et de pays du sud-est asiatique. L'école se trouve dans un environnement calme.

Ces deux écoles ont été choisies en raison de l'adhésion de la direction et de l'équipe pédagogique aux objectifs. La première année de la recherche-action, les titulaires des classes animées se sont engagées dans une collaboration effective (présence à toutes les séances d'animation, rencontre hebdomadaire ou bi-mensuelle avec les animateurs).

Dans l'école 1, nous avons pu poursuivre le travail entrepris l'année précédente, avec cette fois trois nouvelles institutrices de 5^{ème} année primaire participant pour la première fois au programme. Il faut

³ J.Blomart, J. Timmermans, C.Caffieaux et A. Petiau (2000) Recherche-action „Devenir son propre médiateur“ Programme de sociabilisation à l'école, comme défi à la violence. Recherche subsidiée par le Ministère de la Communauté Française de Belgique. Août 2000

noter que les heures de réunions de celles-ci ont été insérées dans les heures de concertation obligatoires, et que les animations se sont déroulées pendant leurs heures de cours.

Dans l'école 2, une institutrice déjà sensibilisée et détachée a co-animé les séances dans les classes de 3^{ème} et de 4^{ème} année, deux nouvelles institutrices (5^{ème} année) et deux institutrices déjà sensibilisées (3^{ème} et 4^{ème} année) ont assisté et collaboré à l'animation dans leur classe.

2. Objectifs

Les objectifs de cette recherche étaient les suivants :

1. Introduire dans deux écoles un programme éducatif de développement socio-affectif, auprès d'enfants de 8 à 11 ans. Evaluer ce programme afin de l'ajuster au contexte scolaire, à la population et à l'âge des enfants.
2. Faire participer activement les enseignants titulaires et, de manière générale, l'équipe éducative à la poursuite de ce programme, afin de les sensibiliser aux techniques de cette formation et à leur permettre de poursuivre eux-mêmes le programme dans les années ultérieures.
3. Accompagner et évaluer scientifiquement le projet et ses effets sur le comportement réel de l'enfant à l'école et ses attitudes face à des situations sociales fictives
4. Diffuser le programme mis au point et encourager le milieu scolaire et les pouvoirs publics à l'insérer dans la formation générale de tout élève d'école primaire.

3. Présentation du programme d'animation en classe

Ce programme s'inspire de plusieurs programmes existant dans différents pays, dont ceux de Peggy Snoeck-Noordhoff et de Jane Gerber, expérimentés en Belgique.

Le programme utilisé dans l'animation est le résultat du travail de toute l'équipe d'animation⁴, qui l'a élaboré et adopté au fil des séances en fonction des réactions des enfants. Il existe deux phases de ce programme, une phase de sensibilisation aux concepts donnée aux enfants y participant la première année, et une phase d'approfondissement pour les enfants qui ont déjà suivi la phase initiale.

Les thèmes abordés en concepts et idées-clé sont les suivants :

- ❑ Concept n°1 : Moi : se connaître soi-même
Idées-clé : je suis unique. Chacun est semblable et différent.
Nous apprenons à nous connaître nous-mêmes.
- ❑ Concept n°2 : Les autres et Moi
Idées-clé : j'ai des qualités. Chacun a des points forts. Nous découvrons les qualités de chacun et apprenons à respecter la différence.

⁴ J. Gerber, A. Mertens, P. Snoeck-Noordhoff et J. Timmermans.

□ Concept n°3 : Les sentiments et les besoins

Idées-clé : j'ai des émotions de joie, de peur, de tristesse et de colère.

Nous apprenons à les identifier. Nous apprenons à mettre des mots.

- ❑ Concept n°4 : La communication non verbale
Idées-clé : mon corps raconte des choses et envoie des signaux.
Nous apprenons à les décoder : ceux que les autres nous envoient et ceux que nous envoyons nous-mêmes.
- ❑ Concept n°5 : La communication verbale
Idées-clé : quand je communique A/ j'utilise le message " je ", B/ j'écoute activement l'autre.
- ❑ Concept n°6 : Evitons les malentendus
Idées-clé : voir, penser, sentir, ce n'est pas la même chose.
Notre imagination peut nous tromper. Ce que je pense m'appartient.
Nous apprenons à vérifier.
Nous cherchons où est le réel problème en évitant les malentendus.
- ❑ Concept n°7 : Le conflit : expérience incontournable de notre vie.
Idées-clé : quelquefois nous alimentons le conflit.
Il y a des freins à la communication. Nous apprenons à les reconnaître.
- ❑ Concept n°8 : Mes réactions et mes solutions naturelles
Idées-clé : je reconnais mon type de réaction(s) dans un conflit. Chacun a des solutions. Nous créons notre roue de solutions.
- ❑ Concept n°9 : Les étapes de la médiation
Idées-clé : feu rouge, feu orange, feu vert. Nous apprenons aussi à faire " stop ".
J'attaque les problèmes, pas la personne.
- ❑ Concept n°10 : Je suis responsable de ce que je dis et de ce que je fais
Idées-clé : je peux dire oui, tu peux dire non. Nous ne sommes pas des pantins. Nous avons un cerveau pour réfléchir et choisir. Nous sommes chacun responsable de ce que nous disons et de ce que nous faisons.
- ❑ Concept n°11 : " Un pour tous, tous pour un ", " L'union fait la force "
Idées-clé : je peux demander de l'aide,. Je fais partie d'un tout. Nous sommes tous importants, complémentaires et interdépendants. Entraide et solidarité. Vive la coopération.
- Application du programme

Le programme a été appliqué à 164 enfants appartenant aux classes de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} primaires, âgés de 8 à 11 ans (lors du pré-test en septembre 1999), et de quelques enfants plus âgés suite à des redoublements (école 1).

Les 12 séances (une séance par concept et une fête de clôture) de 2x50 minutes par groupe classe ont eu lieu toutes les deux semaines. Les activités sont échelonnées et graduées dans le temps. Le caractère créatif et ludique est omniprésent compte tenu de l'âge des participants. Par ailleurs, les activités sont d'une grande diversité pour proposer à l'enseignant un choix d'activités à reproduire selon ses propres critères ou talents.

Nous avons utilisé de nombreux outils différents pour intéresser tous les enfants: conte, histoire, chants, théâtre, cercle de parole, analyse du vécu, discussions, moments de détente, "exposés" théoriques, jeux coopératifs, fiches pédagogiques. Les séances sont animées par une animatrice rodée aux techniques de communication et au processus de gestion de conflits, en présence de l'enseignant titulaire de classe, et d'un chercheur observateur.

4. Accompagnement du programme et méthodes d'évaluation des résultats

L'impact éventuel de ce programme de développement pro-social sur le comportement des élèves et sur les attitudes des enseignantes a été évalué de deux manières :

4.1. Evaluation qualitative :

Les chercheurs ont accompagné de manière régulière l'expérience. Chaque séance d'animation est observée au minimum une fois dans l'une ou l'autre classe des deux écoles et les discussions avec l'équipe d'animation et avec les enseignants impliqués sont fréquentes.

Nous avons eu un entretien avec chaque professeur participant après qu'ils aient répondu à un questionnaire comportant deux parties: une première partie relative au climat scolaire et à la présence de violence, d'incivilités dans leur établissement et une deuxième partie dont les questions tentent d'évaluer l'impact de notre programme et de recueillir leurs réflexions sur celui-ci. Nous avons également rencontré les deux directions afin d'établir le bilan de notre intervention en fin d'année.

4.2. Evaluation psychométrique :

Elle s'est effectuée à l'aide de deux méthodes :

- **Un inventaire des comportements sociaux et émotifs des élèves** en classe tels qu'ils sont perçus par l'enseignant adapté du questionnaire sur les habiletés sociales de Frank M. Gresham et Stephen N. Elliot⁵. Il se découpe en trois parties.
La première concerne les habiletés sociales et comporte 22 questions relatives à la coopération, l'affirmation de soi et le contrôle de soi. La deuxième partie du questionnaire concerne les problèmes de comportements. Elle compte 14 items, 7 spécifiques aux comportements extériorisés (agressions verbales, physiques et contrôle faible de ses humeurs) et 7 spécifiques aux comportements intériorisés (indiquant l'anxiété, la tristesse, l'isolement et une pauvre estime de soi). La troisième et dernière partie concerne une évaluation succincte des habiletés scolaires. Elle ne comprend qu'un item.
- **Un questionnaire sur le climat scolaire inspiré de l'enquête d'E. Debarbieux**. Ce questionnaire a été appliqué aux cinq classes de 5ème primaire (3 à l'école 1 et 2 à l'école 2). L'enquête se divise en plusieurs grands thèmes :
 - la représentation de l'école,

⁵ Traduit par D. Favre et L. Fortin dans le rapport de recherche de la violence à l'école : "Etude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage", Université Montpellier II, France.

- la représentation des élèves de la " violence " dans l'école,
- une enquête de victimisation (présence et fréquence de certains délits),
- le climat relationnel,
- le rapport à la loi,
- le contexte de vie des enfants,

Nous y avons ajouté des questions concernant les punitions, et les aides et personnes - ressources des élèves.

5. Résultats

Les deux épreuves (questionnaire d'évaluation des habiletés sociales et questionnaire sur le climat scolaire) ont été distribuées au début de l'année scolaire avant l'introduction du programme et en fin d'année.

Lors du pré-test, le nombre de sujet s'élevait à 164 ; ce nombre a été réduit à 157 lors du post-test. En ce qui concerne l'enquête sur le climat scolaire et la violence, les résultats portent sur 97 élèves de 5^{ème} primaire.

Au vu des résultats, nous distinguerons les effets de l'expérience sur l'ensemble des élèves après une année d'animation et ceux qui portent sur les élèves qui ont bénéficié de deux années d'expérience.

5.1. Résultats de l'ensemble des élèves après une année d'animation

A l'évaluation par les enseignants des habiletés sociales des enfants de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} primaire nous ne constatons pas l'amélioration attendue après une année d'animation . Les résultats sont stables. Paradoxalement les scores en comportements inadaptés de type "agi" ou "intériorisé" ont tendance à augmenter. Toutefois il faut garder en mémoire que ces estimations ont eu lieu en fin d'année, moment difficile pour les enseignants, comme pour les élèves. Par ailleurs, les élèves d'une classe de 5^{ème} de l'école 1 ont été fort perturbés par l'absence de leur titulaire et son remplacement par plusieurs personnes.

On peut noter également des différences liées au sexe. Les filles obtiennent des scores plus élevés en comportement pro-sociaux et plus faibles en comportements inadaptés.

L'âge joue aussi un rôle: dans l'école 1 quelques élèves sont plus âgés que normalement, et ont au pré-test des résultats au test d'habiletés sociales plus faibles que les élèves qui n'ont pas de retard scolaire, cette différence s'atténue en fin d'année.

Enfin on peut constater un lien entre la qualité des performances scolaires et les scores pro-sociaux. L'explication de cette relation est complexe: les bons élèves ont-ils tendance à être évalués plus positivement ou leurs comportements adaptés sont-ils favorables à un meilleur rendement scolaire ?

5.2. Résultats des élèves de 5^{ème} primaire après deux années d'animation

En ce qui concerne les élèves qui ont pu bénéficier de deux années d'animation, on notait au cours de la première année une amélioration des scores pro-sociaux (C, A, S) et, une diminution des comportements inadaptés intériorisés. En fin de deuxième année, en regard de l'évaluation par leurs nouveaux titulaires, les mêmes évolutions restent positives.

5.3. Résultats de l'enquête auprès des élèves de 5^{ème} primaire sur la vie scolaire, son climat et la victimisation

Rappelons que les deux écoles participantes n'ont pas de problèmes de violence particuliers. Nous dégagerons les données similaires recueillies auprès de l'ensemble des élèves de 5^{ème} des deux écoles et certaines données plus particulières, intéressantes relatives à l'une ou l'autre école.

- Au niveau du climat scolaire :

- * Les élèves apprécient en grande majorité leur école. Le plaisir d'aller à l'école est lié surtout à la rencontre de copains.
- * Les 3/4 des élèves jugent les relations entre pairs tout-à-fait satisfaisantes.
- * Plus de 80% des enfants trouvent que les relations avec les enseignants sont positives et respectueuses de part et d'autres., de même avec les adultes en général, dans l'école.

- Au niveau de l'enquête de victimisation :

Le vécu des enfants est différent selon l'école. Les enfants de l'école 1 sont nettement plus nombreux à ressentir de la violence dans leur école (35% contre 8% dans l'école 2). La violence physique est la plus citée.

Il semble que des facteurs sociaux liés au contexte de vie (difficultés matérielles des parents, quartier défavorisé,...) influencent ce vécu sur la violence. Celle-ci est davantage ressentie par les élèves de milieux défavorisés.

- * 25% des enfants se disent victimes de racket principalement dans l'école 1, et surtout les filles.
- * L'agressivité verbale est mentionnée également. 80% des élèves ont subi " au moins une fois " à " souvent " des moqueries, calomnies, des insultes (surtout les garçons). Cette situation ne s'améliore pas au post-test.
- * En cas de problèmes au niveau de l'école, les enfants disent se confier le plus souvent à leur mère ou à un copain de classe. L'enseignante vient en 3^{ème} ou 4^{ème} position. Les élèves relèvent peu d'interventions des enseignants à la suite d'un acte dont ils auraient été victimes (vol, menace, insulte,...)
- * En cas de disputes et bagarres entre deux élèves, plus de 65% des élèves disent intervenir pour les séparer. Ce pourcentage augmente un peu lors du post-test.
Les résultats sont semblables, dans le cas où l'enfant remarque un autre enfant triste ou en difficulté.
- * Les punitions sont plus fréquentes et frappent davantage d'élèves à l'école 1 (60% contre 37%).

Les raisons de ces punitions différencient les deux écoles. Dans l'école 1 c'est essentiellement les devoirs non faits qui entraînent une punition. Dans l'école 2, ce sont les comportements perturbateurs, les bagarres,...

Les punitions diffèrent elles aussi entre les deux écoles, on donne des devoirs supplémentaires ou on met les enfants "à la porte" ou dos au mur à l'école 1 tandis qu'à l'école 2 les élèves reçoivent comme punition des tâches de rangement au service de la collectivité.

- Au niveau du contexte de vie des élèves :

Les deux écoles montrent quelques différences à ce niveau.

Les élèves de l'école 1, moins favorisée sont beaucoup moins nombreux à fréquenter des clubs sportifs, des mouvements de jeunesse, ou un atelier artistique,...

Par contre le nombre d'heures passées devant la télévision est plus important; 53% des élèves de cette école passent plus de trois heures par jour devant elle.

Une relation semblerait se dessiner entre le nombre d'heures passées devant le petit écran par certains enfants et la fréquence des punitions pour devoirs non faits à domicile.

Les élèves les plus assidus devant la télévision auraient plus de comportement jugés inadaptés en classe, agressifs ou agités, ou indisciplinés selon leurs enseignants. Ces mêmes élèves, plus nombreux dans l'école populaire, passifs le soir, sont ravis de l'initiative de l'école d'organiser un club de gymnastique pendant la récréation et les "heures du midi", et le fréquentent de manière assidue. C'est même le lieu qu'ils préfèrent, avant la cour de récréation.

6. Réflexions et évaluation de la recherche-action.

6.1 Réflexions et évaluation de la recherche-action par l'équipe d'animation

Les réflexions qui suivent sont le fruit de discussions fréquentes entre l'équipe de recherche et les animatrices.

6.1.1. Réflexions sur les attitudes des enfants

La portée de l'expérience semble globalement positive, pour les deux écoles. Les enfants ont montré de plus en plus d'enthousiasme au fur et à mesure des séances, leur implication était de plus en plus forte et spontanée. Au début, les enfants ont été surpris par des activités sortant du cadre scolaire et surtout de la relation frontale. Cela a créé un dynamisme parfois intempestif; les animateurs étaient, à certains moments, partagés entre le désir de cultiver la spontanéité des enfants et la volonté de faire respecter les règles de vie et ce de la même manière pour chaque enfant.

Dans l'ensemble les élèves ont peu changé fondamentalement. On voit qu'ils ont acquis certaines notions issues de notre programme mais une fois l'animation terminée, de retour dans le rang, à la récréation, les relations se passent moins bien. Une élève de 5ème année disait : "Vous comprenez, quand on est énervé, ça monte, ça monte et le poing part tout seul! On ne pense pas à faire le STOP, ça vient trop fort."

13 Recherche-Action "Devenir son propre médiateur"
Programme de socialisation à l'école, comme défi à la violence

Parmi les activités, les cercles de paroles ont été un moment de partage privilégié mais aussi d'écoute et de non-jugement, difficiles à réaliser dans certains groupes (par exemple quand

il n'y avait pas de possibilité de s'asseoir confortablement) ou quand plusieurs enfants particulièrement "agités" se trouvaient assis ensemble. La confiance si nécessaire à la prise de paroles vraie n'a pu exister que dans la mesure où la confidentialité en était une règle fondamentale. De plus, les enfants ont répété à de multiples reprises combien ils appréciaient de pouvoir parler sans être interrompus.

Chaque animateur a été profondément touché par certaines confidences ou certains changements opérés chez des enfants. Certains d'entre eux ont profité des cercles de parole pour aborder une question personnelle dont ils avaient besoin de parler. Ceci souligne le manque d'existence de lieux de parole pour les enfants, lieu structuré en présence de l'adulte et en dehors de tout cadre thérapeutique.

Au début des séances, nous avons remarqué que les enfants donnaient une réponse conforme, socialement attendue. Au fil des séances d'animation, nous nous sommes plus écartées du programme prévu pour résoudre en classe, avec l'accord des élèves et leur aide, de réels conflits entre eux : jalousie, objets abîmés, moqueries qui les touchaient davantage.

Nous avons tout au long des animations été très attentives à aider chaque enfant à développer sa confiance en soi et en la vie.

Nous nous interrogeons devant la soif énorme de chacun d'être valorisé, d'être choisi, d'avoir la première place, d'être reconnu et apprécié, et cela de la part des élèves comme des adultes. Ceci a conduit une d'entre nous à penser que la question centrale sous-jacente et aux problèmes relationnels, est l'estime de soi.

6.1.2. Réflexions à propos des professeurs

Durant cette deuxième année, nous avons été particulièrement attentives à la formation des enseignants, persuadées que créer de nouvelles attitudes chez les enfants, demande aux adultes de développer ces mêmes attitudes. Aussi, une attention particulière aux enseignants, accompagnée d'une formation de l'ensemble de l'équipe éducative, s'est mis en place concrètement au cours de journées pédagogiques. Dans chacune des écoles, une réunion avec les professeurs sur l'heure du midi s'est tenue soit hebdomadairement (30') soit bi-mensuellement (60').

Un des premiers résultats de cette attention particulière aux enseignants fut une prise de conscience des problèmes de communication entre eux et, une envie de se former à la communication. Ce qui nous a frappé, ce fut leur besoin d'être écoutés et de déposer leurs tensions dans le groupe. Lors des réunions avec les professeurs, nous partagions d'abord nos impressions sur ce qui était vécu par les élèves, puis nous passions à un exercice pratique inspiré directement du programme, adapté au niveau adulte

Ils ont pu découvrir d'autres aspects de la personnalité de leurs élèves et changer parfois d'opinion à leur égard. Ainsi, un professeur trouvait "un bénéfice personnel dans la possibilité de développer sa relation à l'enfant". Un autre, par contre, observait chez l'enfant ce besoin "affectif", mais il se demandait où cela allait l'entraîner s'il commençait à se montrer affectueux.

Au cours de cette deuxième année d'expérience, chaque animatrice a animé les séances seule, avec l'aide (laissée à l'appréciation de chaque professeur) des titulaires de classe et d'une enseignante responsable de la médiation pour le deuxième cycle.

Nous devons rappeler que durant la première année de "découverte" du programme, nous demandions la présence du titulaire pendant les animations, et son assiduité pendant les rencontres du "midi"; dans la deuxième année d'intervention nous demandions aux enseignants une aide pour co-animer et les former ainsi à l'animation de notre programme, dans l'espoir d'une troisième phase

15 Recherche-Action "Devenir son propre médiateur"
Programme de socialisation à l'école, comme défi à la violence

où les enseignants animeraient seuls, sous notre supervision. Ces intentions n'ont pas été réalisées pour des raisons indépendantes de notre

volonté. Ceci explique vraisemblablement le désinvestissement que nous avons observé aux réunions de midi et spécialement parmi les enseignants qui vivaient l'expérience une 2^{ème} année.

Certains de ces enseignants sont au fil du temps devenus plus ambivalents peut être par crainte de l'investissement personnel demandé par notre programme, ou encore soumis au programme scolaire, redoutent les "pertes de temps" liées à l'écoute des problèmes des enfants; les aspects cognitifs sont souvent seuls pris au sérieux, surtout dans les écoles élitistes.

D'autres enseignants trouvent que certaines activités liées à la sphère relationnelle devraient être reléguées dans une plage horaire particulière tel que le cours de médiation instauré à l'école 2. Ceci est positif en soi, mais va à l'encontre de nos objectifs de départ visant à intégrer notre programme et son état d'esprit chez le titulaire de classe et non chez une personne extérieure "spécialiste" de la sphère relationnelle.

6.2 Réflexions et évaluation de la recherche-action par les enseignants

Les réflexions qui suivent sont issues des questionnaires et entretiens que nous avons eu en fin d'année, avec les enseignants.

Les huit enseignants qui ont participé à cette deuxième année de programme étaient des femmes, dont l'âge moyen est 39 ans; elles ont environ 19 ans d'ancienneté.

Climat scolaire

La majorité d'entre elles jugent la vie dans leur école facile; toutes trouvent que les relations entre les enfants sont bonnes et trouvent les relations entre enfants et enseignants et direction, bonnes voire très bonnes.

Ceci rejoint les réponses des élèves dont rappelons-le, 75% trouvent que les relations entre enfants sont bonnes et +/- 80% que les relations avec les enseignants sont positives.

Néanmoins, les enseignants des deux écoles constatent la présence de violence tant physique que verbale surtout dans la cour de récréation mais aussi occasionnellement dans les classes et dans les rangs. Ils ne constatent ni racisme ni racket.

Un peu plus de la moitié des enseignants interrogés, trouvent que l'autorité de l'enseignant s'est affaiblie ces dernières années; leurs punitions, leurs remarques sont souvent remises en question tant par les parents que par les élèves eux-mêmes.

Certains enseignants regrettent le temps passé à éduquer (!) les enfants plutôt qu'à enseigner! Alors que d'autres trouvent que la mission de l'école est double: enseigner et éduquer, tout en regrettant malgré tout le côté démissionnaire de certains parents qui délèguent à l'école toutes les tâches éducatives.

Evaluation du programme "Devenir son propre médiateur"

- * Tous les enseignants jugent ce programme utile mais regrettent l'absence d'effet immédiat, même s'ils sont conscients de la nécessaire application dans la durée d'un tel programme. S'ils n'ont pas constaté de grands changements dans les relations des élèves en dehors des moments d'animation, tous ont observé une amélioration de l'écoute et de la coopération pendant les activités. De même certains élèves s'exprimeraient avec plus de facilité, auraient plus confiance en eux.
- * Les enseignants ont souvent été surpris d'apprendre l'une ou l'autre chose sur leurs élèves pendant les cercles de parole, ce qui leur a parfois permis de comprendre le comportement de certains enfants en regard de leur situation familiale ou sociale.

Le cercle de parole a interpellé l'ensemble des professeurs qui souhaitent pouvoir en faire dans leur classe si un besoin s'en faisait sentir et si ... ils en ont le temps; ils ont en effet l'impression de mieux connaître leurs élèves après ce type d'activité.

- * Les enseignantes retiennent également que l'on doit différencier la personne, de son comportement. La majorité d'entre elles trouve qu'elles ont modifié leurs relations avec les élèves, surtout pendant les heures où elles surveillent des récréations, elles prêtent davantage d'attention aux problèmes et aux conflits des élèves.
- * Elles ont souvent évoqué le problème du temps que prennent d'une part les animations et d'autre part les techniques de résolutions de conflits basées sur l'écoute. Les problèmes de locaux ont aussi été évoqués, les enseignants redoutant quelque peu le désordre causé par le déménagement des bancs, nécessaire durant les séances d'animations.

Toutes pensent que ce programme pourrait être utile pour "apprendre à mieux se connaître, à mieux réagir dans les situations de conflits, à apprendre à parler plus facilement aux autres, à augmenter sa capacité d'écoute,...".

Afin que le programme soit réalisé dans des conditions optimales, les enseignants proposent divers aménagements:

- organiser les séances d'animation l'après-midi, le matin devant être réservé au cognitif.
- groupe restreint et local approprié.
- étendre le programme à toute l'école, et ce dès la maternelle.

En outre, les enseignantes regrettent fortement de ne pas avoir été sensibilisées à la gestion de groupe, et particulièrement en cas de conflits pendant leur études à l'école normale.

6.3 Réflexions et évaluation de la recherche-action par les directions des deux écoles.

Ecole 1

La direction trouve le bilan de notre action positif: elle constate un changement de comportement chez certains élèves dans une classe difficile, des changements dans les relations entre élèves; elle constate également l'existence de nouveaux liens entre enseignants et élèves, les enseignants parlant "différemment" de leurs élèves depuis l'intervention.

Elle a remarqué que certains enseignants avaient fait des cercles de paroles basés sur des conflits du moment. Mais elle ne pense pas que les enseignants soient prêts à assumer eux-mêmes ce type de programme manquant de la formation nécessaire.

De plus l'école a, selon elle, besoin de personnes de soutien pour faire face à certains problèmes familiaux, ou à certains cas lourds dont le comportement rejaillit sur l'ambiance de la classe.

Suite à la journée pédagogique, basée sur notre programme adapté aux adultes, les enseignants ont formulé une demande de formation sur la gestion du "relationnel" au sein de l'école.

Ecole 2

La direction a constaté une évolution des relations entre enseignants et élèves, plus d'écoute, de communication,...

Certains enseignants ont également fait des cercles de paroles basés sur des conflits du moment ou des thèmes d'actualité particulièrement bouleversants pour les enfants.

Elle regrette que le programme n'ait pas été appliqué dans l'ensemble de l'école, certains élèves ayant appliqué des techniques de gestion de conflit qui n'ont pas été comprises par les autres. De même elle souhaiterait que ce type de programme soit appliqué dès l'école maternelle.

Elle pense qu'un enseignant doit pouvoir être à l'écoute des élèves mais doit pouvoir passer le relais à des spécialistes en cas de situations difficiles ou de problèmes d'ordre affectif.

Elle remarque que certains enseignants craignent de perdre leur rôle et autorité dans le cadre pédagogique s'ils se montrent plus "affectifs".

L'école a le projet de former quelques élèves à la gestion de conflits pour créer un système de médiation par les pairs.

7. Conclusions et perspectives

De ce projet, qui s'est donné comme objectif de lutter de manière préventive contre la violence grandissante dès l'école primaire, découlent certains résultats, certaines réflexions et interrogations.

L'apprentissage de la coopération, la négociation, l'affirmation de soi et la prise de conscience de ses propres besoins, de ses qualités et de ses limites, est un travail de longue haleine, qui n'est vraisemblablement jamais terminé quel que soit l'individu.

Des changements sur le plan de la personnalité ne s'opèrent pas en quelques mois d'intervention. Il faudrait donc examiner les effets à long terme de ce type de programme de développement pro-social, mais, de toutes manières, ce dernier devrait être poursuivi tout au long de la scolarité.

Quoiqu'il en soit, l'introduction, même brève, de ces activités pro-sociales s'est révélée une expérience enrichissante pour les élèves comme pour les équipes éducatives des deux écoles concernées. Cependant, ces deux écoles sont différentes (grandeur de l'établissement, implantation dans le quartier, style de direction, etc...) et s'adressent à une population scolaire également différente (plus ou moins favorisée sur le plan social, plus ou moins multiculturelle).

Il faut donc interpréter cette intervention en fonction de ces facteurs institutionnels.

Ce type de programme de prévention peut-il avoir des effets sur le développement pro-social des élèves?

A l'évaluation par les enseignants des habiletés sociales des élèves, quelque soit le niveau, nous ne constatons pas d'amélioration de comportement, après une année d'intervention. Par contre, chez ces élèves qui ont bénéficié de deux années d'animations, on constate une progression des comportements pro-sociaux (coopération, affirmation de soi et contrôle de soi) et une diminution des comportements inadaptés (intériorisés ou agis). Ce résultat confirme bien qu'une courte période d'animation pro-sociale n'est pas susceptible d'entraîner des changements dans les conduites des élèves, mais ne met pas en cause le bien fondé de ce type de programme.

Au cours des années d'intervention nous avons constaté qu'il existait un lien entre la qualité des performances scolaires des élèves et la bonne évaluation de leurs habiletés sociales. L'explication de cette relation est complexe: les bons élèves ont-ils tendance à être évalués plus positivement ou leurs comportements adaptés sont-ils favorables à un meilleur rendement scolaire ?

Nous n'avons pas effectué d'observations des comportements pro-sociaux réels des élèves en dehors des séances d'animations. Les données proviennent de sources indirectes, tel que le questionnaire concernant les habiletés sociales rempli par les enseignants.

Certaines questions de l'enquête sur la vie scolaire permettent aussi d'approcher cette réalité et donc d'évaluer les effets du programme de développement pro-social. En effet, lorsqu'ils sont témoins de disputes ou de bagarres entre deux élèves ou lorsqu'ils remarquent qu'un copain est triste ou en difficulté, les élèves déclarent en grand nombre (65%) qu'ils interviennent soit pour séparer les belligérants, soit pour aider ou consoler ce condisciple. Ce nombre augmente encore en fin d'année alors que le programme a insisté sur ces valeurs de solidarité.

Une évolution sensible est perceptible. Les enseignants impliqués le reconnaissent également. Ils ont été très intéressés et interpellés par ce programme qui leur a donné la possibilité de découvrir leurs élèves sous un jour nouveau. D'autres ont reconnu l'importance de prendre le temps de parler aux élèves, de leur donner aussi l'occasion de s'exprimer à propos de certaines situations ou d'événements vécus par eux. Le " cercle de paroles ", activité du programme, est apparu, même à des enseignants extérieurs à l'animation, une activité à valoriser dans toutes les classes pour installer un climat convivial et apaisant.

Pour être plus efficient et bien intégré dans le projet d'établissement, nous pensons comme les enseignants que ce type de programme doit débiter en fin d'école maternelle et se poursuivre au cours de toutes les années primaires ; les enfants pourraient alors expérimenter sans risque dans la vie quotidienne de l'école, les comportements observés ou vécus dans les séances d'animation.

Ce type de programme peut-il être pris en charge par l'école elle-même ?

Ce projet ne peut fonctionner que s'il est porté par une personne dans l'institution, soutenu par la direction et donc intégré dans le projet pédagogique de l'établissement.

Nos observations nous amènent à penser que la prévention primaire n'est pas la préoccupation première des écoles fondamentales, dans notre système scolaire toujours davantage préoccupé par les savoirs cognitifs à transmettre.

Les professeurs en général, tout en estimant cette formation intéressante, mais idéaliste, un brin utopiste, seraient prêts à s'investir davantage s'il fallait remédier à des situations difficiles. Or, heureusement la violence grave n'a pas encore atteint ces écoles.

Tout au plus, pourraient-elles envisager ce genre de programme éducatif, préventif, auprès d'une population d'enfants très jeunes.

Mais n'est-ce pas une manière de responsabiliser et de se décharger de certaines responsabilités sur d'autres collègues ?

Nous pensons en tous cas, que ce genre d'activité doit être organisé par l'école elle-même, sous la responsabilité des enseignants, en collaboration avec des personnes spécialisées.

Plusieurs façons s'ouvrent à eux:

- * soit ils organisent régulièrement, eux-mêmes, et à des moments bien définis des activités d'un programme similaire et progressif depuis la troisième maternelle jusqu'en 6ème primaire (c'est la manière d'agir des enseignants d'écoles primaires et maternelles de la ville de Turin , qui sont partenaires de notre recherche.)
- * Soit ils prélèvent et animent eux-mêmes certaines activités du programme lorsqu'ils en ressentent le besoin, en fonction de la vie de la classe. A tout moins, une activité comme le cercle de parole est souhaitable, si pas indispensable, une fois par semaine autour du vécu de la classe, agréable comme désagréable.

- * soit s'ils ne se sentent pas suffisamment à l'aise ou suffisamment formés pour assumer ce genre d'activités, ils pourraient envisager de les organiser en collaboration avec une personne spécialisée, par exemple une personne de l'équipe PMS, ou d'un centre de guidance etc...

Les enseignants sont-ils prêts à assumer ces activités éducatives ?

Les enseignants ne se disent pas prêts à assumer de telles activités qui leur demandent un changement d'attitudes, une écoute des enfants, une acceptation nouvelle de leur autonomie et d'une apparente indiscipline. Il ne s'agit plus d'imposer mais de proposer, stimuler et animer. Il n'est pas question de juger, évaluer, culpabiliser, corriger des attitudes, des propos, ... mais d'écouter, conduire la réflexion, amener l'auto-critique et la prise de conscience des sentiments et besoins par les enfants. La souplesse d'esprit et la remise en question personnelle sont de mise.

Certains sont prêts à la faire et à poursuivre une formation personnelle.

La formation des enseignants nous apparaît effectivement, au terme de ces deux années, essentielle si on ne veut pas réduire la richesse d'un tel programme à un ensemble de techniques ou à la dispense d'un cours d'éducation à la citoyenneté.

Bien formés à animer un tel programme, les enseignants pourraient en fait y puiser ce dont ils ont besoin au moment opportun.

Comment inscrire ce type d'intervention et d'éducation dans le long terme ?

Comment faire en sorte que ce programme d'activités pro-sociales ou la médiation, deviennent des outils fonctionnels par rapport aux conflits ?

Il est nécessaire de satisfaire à certaines conditions pour faire vivre ce type d'éducation à long terme :

- ❑ L'établissement d'un réseau regroupant autour de l'école des partenaires sociaux mobilisés par les problèmes de violence et la coordination de tous les efforts, tout en laissant à l'école elle-même la responsabilité ultime des actions entreprises.
- ❑ La formation des enseignants dont nous venons de parler.
- ❑ Ce type de projet à une visée éducative et l'enseignant doit garder sa fonction d'enseignant. Les programmes de ce genre, qui permettent l'expression de l'enfant, renforcent la nécessité de relais compétents (comme les structures actuelles de guidance scolaire) susceptibles de prolonger l'action du programme et d'accompagner certains enfants en difficultés.
- ❑ La formation pourrait être judicieusement étendue à d'autres adultes :
 - au personnel éducateur qui encadre tous les moments " hors classe " (repas, récréations, sorties, ...) particulièrement propices à l'agitation et à l'émergence de comportements agressifs, provocateurs
 - ...,
 - aux parents qui ne partagent pas toujours avec les enseignants la même perception du rôle respectif de la famille et de l'école. Au moins, une information permettrait d'obtenir une plus grande cohérence entre les différentes figures adultes autour des enfants.
- ❑ La constitution de réseaux d'école. Une structure officielle, telle que la Cellule de Prévention de la Violence, récemment créée, pourrait aider à l'installation de tels réseaux, permettre une information sur les expériences en cours, des échanges entre les enseignants engagés dans les expériences.

8. Bibliographie

- BLOMART J., TIMMERMANS J., CAFFIEAUX C. (1998) Recherche-action „Devenir son propre médiateur“ Rapport de recherche non publié. Communautés Européennes programme B3-1000 “ Violence à l'école ” pp8-38
- CHARLOT B., EMIN J.C., (1997), "Violences à l'école – état des savoirs” Ed. Armand Colin
- DEBARBIEUX Eric, (1996) "La violence en milieu scolaire - Etat des lieux”, ESF éditeur,.
- DEBARBIEUX Eric, MONTOYA Y.,(1998) , "La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). Revue Française de Pédagogie, n° 123, avril – mai - juin, 93-121.
- DEFRANCE, B. (1992) “ La violence à l'école ” éd.Syros.
- DOUDIN et ERKHOHEN-MARKÜS (2000), “ Violences à l'école. Fatalité ou Défi ? ” Ed. de Boeck. Bruxelles.
- FAVRE D., FORTIN L., (1997), "Aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage". In CHARLOT et EMIN, "Violences à l'école – état des savoirs." p. 225-253, Ed. Armand Colin.
- JASMIN, D. (1993) “Le conseil de coopération” un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits.” Ed de la Chenelière. Montréal.
- LARSON J. , (1994), Violence prevention in the schools : a review of selected programs and procedures. "School Psychology Review", vol. 23, 2, p. 151-164
- MAXWELL J, (1989)"Mediation in the schools: self-regulation, self-esteem and self-discipline", Mediation Quaterly, Vol.7, n°2/.
- PAIN J.(1992) "Ecoles : Violence ou pédagogie". Collection Points d'appui. Matrice.
- PAIN J.(1997) “Violences et prévention à l'école" Les Sciences de l'éducation,30,2,.
- SIX J.F.,(1990)."Le temps des médiateurs". Ed. Seuil.
- SNOEK-NOORDHOFF Peggy, (1993)"Morale du bonheur". Ed. du Cedil, Bruxelles.
- SNOEK-NOORDHOFF Peggy,(coord) (1998)"La fleur des contes. Conte et histoire pour apprendre la confiance en soi ". Ed. Entrevues & Cedil , Bruxelles.