

Actes  
du  
  
FORUM  
la non-violence à l'école  
de la maternelle à l'université  
Des expériences de formation  
validées ou en cours de  
validation

**le 13 octobre 2004  
à Paris**

**l'AGECA - 177, rue de Charonne - PARIS XI<sup>ème</sup>**

# Présentation de la campagne par Vincent Roussel

Responsable de la commission Education.  
Président de Non-Violence Actualité

Je suis responsable de la commission "éducation" de la Coordination française pour la Décennie. Je veux d'abord vous souhaiter la bienvenue pour cette journée de travail que nous allons vivre ensemble et je me réjouis que nous soyons si nombreux.

## I. Où en est la campagne aujourd'hui ?

Le 21 septembre 2002, journée internationale de la paix, nous avons lancé une campagne pour demander au ministre de l'éducation nationale

1. L'introduction officielle de la formation à la non-violence et à la paix à tous les niveaux du système éducatif français, dès l'école maternelle, avec un programme prévoyant des horaires, une progression, des outils et des méthodes pédagogiques.
2. L'intégration de cet enseignement dans la formation initiale et continue des enseignants.
3. L'accès de tous les adultes, travaillant sur un site scolaire, à une formation à la gestion des conflits.

A ce jour du 13 octobre 2004 environ 4003 personnes ont signé la pétition. Nous venons d'accueillir une stagiaire, Stéphanie El Gaceur pour 6 mois, afin de nous donner les moyens d'accentuer cette campagne de signatures. Cette année, nous nous sommes naturellement inscrits dans le débat national sur l'avenir de l'école en apportant nos propres propositions. Ce débat vient de se terminer avec la remise officielle du rapport de la Commission présidée par Monsieur Thélot à Monsieur Fillon, ministre de l'éducation nationale. Le dossier est maintenant entre les mains des décideurs politiques. Il doit déboucher sur la discussion et le vote d'une loi d'orientation pour l'école dans les assemblées parlementaires au printemps prochain. Nous nous efforcerons, avec les moyens dont nous disposons de nous rendre présents dans ce débat en nous adressant aux parlementaires.

## II. La naissance du groupe « programme »

Afin d'ouvrir le dialogue avec le ministère de l'éducation, il nous avait paru important de préciser des propositions pour l'éducation à la non-violence et à la paix. C'est ainsi que nous avons organisé le 15 octobre 2003 un premier forum « la non-violence à l'école » afin de rassembler des expériences et des réflexions donnant matière à ébaucher ce que nous pourrions appeler un texte d'orientation pour une éducation à la non-violence et à la paix. Ce forum a été l'occasion de constituer un groupe de travail « programme » chargé de donner un contenu à ce que pourrait être un programme d'éducation à la non-violence et à la paix pour tous les niveaux de l'école : maternelle, primaire, collège, lycée.

Pour donner un cadre de travail précis à ce groupe, nous avons fixé : un délai, une mission, une hypothèse de travail et un but

L'hypothèse de travail : définir un programme d'éducation à la non-violence et à la paix pour chaque classe, de la maternelle à la terminale, à raison

d'une heure par semaine, « comme si » le groupe avait été mandaté par le Conseil national des programmes

Le but : produire un texte « comme si » ce texte était destiné à paraître au bulletin officiel de l'éducation nationale.

Ce sont des hypothèses de travail et c'est bien ainsi qu'il faut le prendre. Le Conseil national des programmes a été voulu par la loi d'orientation de 1989 et mis en place à partir de 1992. Il est bien évident que nous ne voulons pas nous comparer à cette instance qui fait un gros travail en bénéficiant de toute l'infrastructure de la « maison » éducation nationale. Nos moyens à nous sont incomparablement plus dérisoires, en particulier sur le plan financier puisque nous travaillons uniquement en bénévolat.

D'autre part le choix d'une heure par semaine et par classe pour l'éducation à la non-violence et à la paix est aussi une hypothèse qui nous permet un cadre précis de travail. Cela ferait beaucoup d'heures dans un cursus scolaire et il y a pour le groupe un défi à relever, celui de donner un contenu suffisamment varié et attractif permettant une véritable formation psychosociale des enfants. Ce n'est sans doute pas ainsi que les choses se traduiront dans les faits, quand nous aurons réussi à nous faire entendre. Cependant cette idée a été guidée par les ouvertures qui ont été faites, ces dernières années, par les concepteurs officiels de programmes. Je pense à la demi-heure hebdomadaire de débat prévue pour les cycles 2 et 3 l'école primaire par la réforme Lang de 2002 qui trouve son aboutissement cette année puisque la mise en place progressive s'est fait sur 2002, 2003, 2004, couvrant aujourd'hui les trois années de chacun de ces cycles. Je pense à l'heure de vie de classe, de régulation de la vie de classe, tous les quinze jours en collège, heure que le rapport Thélot propose de supprimer pour en faire une heure d'éducation aux choix en vue de l'orientation des élèves.

Durée du travail : deux ans pour réaliser ce texte. Nous terminons la première année et si nous le pouvons, nous sommes bien tentés d'accélérer le travail pour être prêts au printemps prochain quand nous voudrions rencontrer les députés.

Les missions : elles devaient se traduire dans la production d'un document en 6 chapitres

1. Un préambule où sont réaffirmées les valeurs et les objectifs généraux d'un tel enseignement
2. Objectifs plus particuliers : quelles compétences développer ?
3. Analyse didactique des contenus de programme
4. Analyse des méthodes pédagogiques
5. Les modes d'évaluation
6. Les ressources

Nous nous sommes vite aperçus qu'il fallait y ajouter un 7<sup>ième</sup> chapitre :

7. La formation des maîtres accompagnateurs

Parmi les missions, il y avait également, la relecture de fiches pédagogiques autour de l'éducation à la non-violence et à la paix que nous comptions réaliser en nous inspirant des expériences de terrain afin de constituer une base de données mise à disposition de tous grâce à l'outil internet. Ce projet reste en suspend. Nous avons distribué 10 fiches il y a un an, comme premier essai. Nous en avons 12 aujourd'hui. Le projet n'a pas pu progresser plus vite

mais nous avons l'intention de nous mettre sérieusement à la tâche quand nous aurons terminé notre programme. Le groupe de travail « programme » alors se dissoudra et nous pourrions alors proposer la constitution d'un autre groupe de travail sur ce projet de « fiches pédagogiques » qui pourront alors venir illustrer ce qu'il est possible de pratiquer pour mettre en œuvre le programme réalisé.

### III. Où en est le travail du groupe aujourd'hui ?

Il y a d'abord eu la collecte de toutes les interventions et réflexions d'atelier du forum 2003 rassemblés dans « les actes du forum » toujours accessible sur le site Internet de la Coordination française [www.decennie.org](http://www.decennie.org). Puis il avait été demandé à chaque membre du groupe de faire des apports personnels, en fonction de son expérience, sur tout ou partie des 7 points envisagés pour la fin janvier. Ces apports, classés et rassemblés ont donné un premier document de travail.

Une première réunion le 26 mars dernier a permis une synthèse sur les deux premiers points :

Le préambule, qui commence ainsi : **L'Ecole républicaine doit faire de la non-violence une valeur reconnue par tous comme une condition *sine qua non* du vivre ensemble. La non-violence est constructive du lien social et du "bien vivre ensemble" ; elle est une condition de l'efficacité éducative ; elle est également de nature à faire progresser la démocratie ; elle est respect absolu de la personne humaine qu'est aussi bien l'élève que l'adulte.**

C'est en particulier ce que la Coordination française pour la Décennie a proposé à la commission Thélot dans la première question du débat (il y en avait 22) invitant à re-préciser les missions de l'Ecole pour demain.

### IV. Quelles compétences développer ?

Nous les avons classées ainsi

1. Les compétences centrées sur soi (introspection) : connaissance de soi, estime de soi et confiance en soi, connaissance des émotions, des besoins, des sentiments et savoir les exprimer, écoute du corps, connaissance de sa sexualité.
2. Les compétences centrées sur l'autre (altérité) : communication relationnelle, l'affirmation de soi, l'acceptation des différences et l'empathie, la résolution pacifique des conflits
3. Compétences centrées sur l'environnement (sensibilité à l'écologie) : respect de l'environnement
4. Compétences centrées sur le groupe (sociabilité) : s'affirmer et trouver sa place dans le groupe, participer positivement à la dynamique du groupe, responsabilité, solidarité
5. Compétences centrées sur l'organisation sociale (citoyenneté) : règles/transgressions/sanctions, participation active à la vie de la classe et de l'école, prévention des conduites à risque
6. Compétences éthiques (la vitalité) : congruence entre valeurs/besoins/actes, certitude de l'égale dignité de chaque personne et « l'esprit de fraternité », faire apprendre et réussir ensemble

Avec ce forum, nous avons souhaité approfondir les thèmes de l'évaluation, des techniques pédagogiques, de la formation des maîtres accompagnateurs, avant de mettre au point les synthèses des parties correspondantes du document. Le groupe de travail se réunira demain pour avancer dans cette voie.

Il ne restera alors qu'à affiner les contenu didactiques des programmes.

#### Evaluation :

Evaluer la progression des élèves sur le plan des comportements : nous pensons trouver des éléments de réflexion en écoutant des universitaires qui ont fait des évaluations de programmes pro-sociaux. En effet, pour faire l'évaluation d'un programme, il faut le mettre en œuvre et ensuite il faut bien observer et mesurer, au moins dans sa globalité, l'évolution des comportements des élèves.

#### Moyens pédagogiques :

Généralement les programmes paraissant aux bulletins officiels de l'éducation nationale n'évoquent pas les méthodes pédagogiques, estimant que les enseignants ont les compétences nécessaires. Ils ont donc toute liberté pédagogique pour accomplir leur tâche comme ils l'entendent.

Il y a des exceptions cependant : le hors série du BO n°10 du 2 novembre 2000 porte sur « à l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité » Ce document propose des pistes de travail très concrètes, autour de situations scolaires puisées dans la réalité quotidienne des établissements, dans lesquelles peuvent se manifester des comportements stéréotypés et discriminatoires souvent à l'encontre des filles. Mais cela reste exceptionnel.

Pour nous, il est apparu important de développer ce paragraphe. A partir du moment où le but de l'éducation à la non-violence et à la paix est d'abord l'acquisition par les élèves de compétences psychosociales (et pas d'abord l'acquisition d'un savoir nouveau), il nous faut proposer des moyens pédagogiques adaptés : comment travailler sur les comportements ? La leçon de moral ne suffit pas, le discours rationnel non plus. Comment peut-on faire progresser, l'estime de soi, la confiance en soi, la capacité à gérer ses conflits pacifiquement, etc. ?

Aujourd'hui, le rapport Thélot propose de mettre dans le socle commun, le minimum indispensable à maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire, une nouvelle matière qu'il désigne par « le vivre ensemble ». L'expression est entrée officiellement dans les programmes avec la réforme Lang pour le primaire. Dans l'avenir, savoir-vivre ensemble doit devenir aussi fondamental que savoir lire, écrire, s'exprimer (en français et en anglais de communication internationale), compter et cliquer.

Je voudrais vous faire remarquer que ce n'est pas bien nouveau et je ne résiste pas à l'envie de lire ce passage de la lettre de Jules Ferry aux instituteurs du 17 novembre 1883 : « *Il parut naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi les règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul.* »

« *Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation*

*dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivez avec eux et devant eux. »*

*« Au reste, voulez-vous en juger vous-même dès à présent et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques. Vous leur avez parlé, par exemple, du respect dû à la loi : si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore ; la leçon de morale n'a pas porté.*

*Ou bien vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indécatesse ou à un passe-droit en leur faveur ?*

*Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer. »*

Hier on parlait d'éducation morale et on prônait l'exemplarité de l'adulte. Aujourd'hui on parle d'éducation au savoir-vivre et pour cela, nous, nous proposons d'ouvrir l'école aux méthodes qui nous viennent des sciences humaines, qui ont déjà été mises en œuvre dans des écoles grâce aux formations et aux interventions d'association comme Génération Médiateurs, Le Souffle, Etincelle, les IFMAN ou des personnalités comme Jacques Fortin. (voir les actes du forum 2003). Il s'agit d'apprendre à l'école, ce qu'on appelle aujourd'hui les techniques comportementales et cognitives (T.C.C.). Certaines facultés de médecine proposent un certificat de spécialisation T.C.C. L'école ne doit pas continuer à ignorer les formidables avancées de sciences humaines dans la compréhension des comportements.

## **V. Est-ce utile de vouloir faire reconnaître la non-violence comme une valeur essentielle de l'école ?**

Il peut paraître évident que l'interdit de la violence est une condition nécessaire du vivre ensemble, de la relation pédagogique et de la démocratie. Si cela est évident et si cela paraît définitivement acquis, alors pourquoi serait-il utile d'en faire profession solennelle et de l'inscrire sur les frontons de nos écoles ?

Voici une réflexion que je vous livre et que je n'ai pas le temps de développer comme je l'aurais souhaité :

Le vingtième siècle a connu des progrès considérables en matière de définition des droits de l'Homme et des droits de l'enfant et de mise en place de moyens de protection de ces Droits. Le 24 juin 2004 l'assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a adopté une Recommandation aux 45 états-membres pour **interdire les châtiments corporels des enfants**, non seulement à l'école mais également au sein de la famille. Pour le Conseil de l'Europe, frapper un enfant, doit devenir tout autant inacceptable et illégal que frapper un adulte et l'éducation des enfants doit utiliser des moyens non-violents. L'enfant semble de mieux en mieux protégé, en droit, dans son intégrité physique. Il nous faut

remarquer cependant qu'il s'agit essentiellement de protéger l'enfant des agressions en provenance de l'adulte.

Existe-t-il un texte ayant le poids des recommandations, déclarations, chartes, conventions des Droits de l'Homme définissant les droits de l'enfant devant l'autre enfant et par conséquent ses devoirs et responsabilités vis-à-vis de l'autre enfant ? Je ne crois pas.

Or, on constate que la violence des enfants s'est développée significativement ces dernières années, y compris à l'école, et l'on sait que les premières victimes de la violence des enfants sont les enfants eux-mêmes.

L'école est le premier lieu où l'enfant a l'obligation de se rendre et où il rencontre d'autres enfants qu'il n'a pas choisis de rencontrer. Avec Jules Ferry, l'école était obligatoire de 6 à 13 ans et depuis l'ordonnance Berthoin de 1959 elle est obligatoire de 6 à 16 ans. Il est clair que, puisque l'Etat oblige l'enfant à aller à l'école, il a le devoir d'y assurer sa protection. Il me semble que les règlements intérieurs des établissements sont davantage orientés par le souci d'assurer les bonnes conditions qui permettent à l'école de remplir sa mission (et c'est bien légitime) que vers le souci d'assurer les droits et devoirs des enfants les uns vis-à-vis des autres.

Afficher la non-violence comme valeur première de l'école, c'est

1. Prononcer solennellement l'interdit de la violence dans les rapports entre enfants et enfants, entre adultes et enfants, entre adultes et adultes avec la volonté de le traduire en terme de droits et de devoirs/responsabilités
2. S'engager à proposer dans le cadre d'une éducation à la non-violence et à la paix une formation pour développer les compétences personnelles, relationnelles, sociales, citoyennes, environnementales et éthiques indispensables à l'exercice de ces responsabilités.

## **Table ronde :**

### **Mise en œuvre et validation d'expériences d'éducation à la non-violence en milieu scolaire**

---

## **Evaluations et résistances aux actions éducatives et pédagogiques visant une relation non-violente**

**Par Bernard Gaillard**

Maître de Conférences en psychologie Université Rennes 2

Après une présentation de deux actions de prévention et de médiation, il s'agit essentiellement de poser les principes d'une évaluation de deux dispositifs, évaluation qui tente de saisir les dynamiques individuelles et groupales en jeu dans l'école par l'analyse des effets de ces actions basées sur l'apprentissage de la non-violence. Nous pouvons alors en déduire quelques principes d'élaboration d'une politique éducative et pédagogique en lien avec les codes structurant nos relations dans une visée du bien-vivre ensemble.

La non-violence et la paix : une utopie des éducateurs ? L'histoire et l'anthropologie ont constitué un corpus impressionnant prenant appui sur les guerres qui ne cessent d'être présentes. René Girard dans son livre « La violence et le sacré », montre les fondements de cette violence dans le désir mimétique et sa résolution provisoire à partir de la crise sacrificielle. Peut-on échapper à cette crise ? L'éducatif pourrait alors se situer dans un aménagement de celle-ci, en passant par le symbolique.

La violence individuelle ou groupale, une question de mise en relation. La violence est en effet toujours l'articulation d'une psychopathologie individuelle qui ne se réduit pas à du thérapeutique, et d'élaborations imaginaires groupales qui déplacent la convivialité d'un lien vers une caractéristique destructrice : conduite de défi mortifère, exemple du défi de viol en réunion. La non-violence pourrait alors intervenir autour des mécanismes d'autocontrôle d'un empêchement collectif à l'abus dans la relation.

### **I. La médiation par les pairs**

#### **1. Présentation des principes et du dispositif de médiation**

Le principe de la médiation par les pairs a été proposé depuis une dizaine d'années par l'association "Génération Médiateurs" dans de nombreux établissements scolaires de la région parisienne et de province. "Génération Médiateurs" a animé en France de nombreux stages et procédé au suivi des

dispositifs mis en place. La médiation par les pairs permet une modification globale de la position existentielle d'un acteur dans une institution. Elle participe à la gestion d'une bonne partie des situations conflictuelles entre élèves. Elle instaure un sentiment de paix, de sécurité, de confiance dans les lieux et les personnes de l'établissement.

Selon B.Liatard et B.Diaz<sup>1</sup>, on appelle médiation le processus qui permet, lors d'un conflit, l'intervention de personnes extérieures et formées, pour dépasser le rapport de force et trouver une solution sans perdant ni gagnant. L'expression "par les pairs" signifie qu'il s'agit de jeunes du même âge ou souvent un peu plus âgés mais ayant le même statut d'élèves. Ces élèves vont intervenir auprès de ceux qui se disputent, se bagarrent et (ou) sont victimes de violences afin de leur proposer leur aide pour trouver une solution négociée. La médiation scolaire par les pairs est comme une médiation par les jeunes, pour les jeunes, avec les jeunes et entre les jeunes. Telle qu'elle est conçue, les adultes ne peuvent être mis en cause ni faire l'objet de médiations puisqu'ils n'ont pas le même statut. Le tiers invoqué comme médiateur est un tiers qui a les mêmes caractéristiques que les personnes médiées. C'est une grande différence par rapport aux autres dispositifs de médiation, scolaire ou autre (pénale, familiale, de proximité). L'intervention du médiateur choisi par les deux protagonistes va se dérouler selon quatre phases: récit des faits, reformulation des faits, émotions, valeurs, recherche des solutions possibles, choix d'une solution. L'intérêt d'un tel dispositif est, par l'implication des jeunes, dans une métacommunication à propos du lien social, donc dans un apprentissage social.

#### Description du dispositif de médiation par les pairs

B.Liatard et B.Diaz<sup>2</sup> insistent d'abord sur les préparatifs à la mise en place du dispositif de médiation par les pairs. Il s'agit de constituer une équipe autour d'un projet de médiation scolaire, même peu nombreuse. Elles reconnaissent d'emblée que la médiation par les élèves peut enthousiasmer mais aussi susciter dans les équipes d'établissements, beaucoup de réticences. La médiation par les pairs ne peut pas être imposée dans un établissement à un groupe hostile, car il s'agit avant tout d'un état d'esprit. « Si le but de la médiation est de trouver un accord entre des adversaires, *a fortiori* son lancement doit se faire sur des bases saines et les plus consensuelles possible. On acceptera de prendre son temps et de ne pas se précipiter pour ne pas risquer de heurter et de provoquer un rejet. »

#### Une formation des adultes volontaires

Pour B.Liatard et B.Diaz<sup>3</sup>, former à la médiation poursuit un double objectif: faciliter l'apprentissage des rôles sociaux tout en permettant de ne pas se laisser absorber par ces rôles. L'atelier d'apprentissage à la médiation ne part pas d'un savoir sur la non-violence, sur la résolution des conflits; mais de soi, de sa capacité à être soi-même.

Il s'agit de modifier la perception de l'enfant par rapport à lui-même, en lui faisant tenir un rôle qu'il aura certes choisi, mais avec lequel il devra se familiariser tout au long de son évolution, et de sa construction personnelle. Ce qui est vécu durant le stage de trois jours correspond à ce que les animatrices font

---

1 B.Liatard, B.Diaz (1998) Contre violence et mal-être, Paris, Nathan

2 B.Liatard, B.Diaz (1998) Contre violence et mal-être, Paris, Nathan

3 B.Liatard, B.Diaz (1998) Contre violence et mal-être, Paris, Nathan

vivre par les jeunes dans leur atelier de médiation par les pairs. Pour les adultes, la valeur de l'expérience et de son vécu est irremplaçable. La formation pour adultes implique une autre dimension qui est celle du "savoir transmettre" ; qu'il s'agisse de mener une réflexion sur le droit à la désobéissance face à une autorité injuste, ou un jeu simple de coopération, il est important de connaître le ressort et l'enjeu de l'exercice et de savoir le présenter au jeune. Le rôle du médiateur n'est pas de résoudre les conflits mais de **viser à responsabiliser les protagonistes**.

#### Une formation des élèves médiateurs

Les élèves volontaires à cette fonction de médiateurs vont bénéficier d'une quinzaine de séances de formation. Les ateliers "Gestion des conflits-Médiation" vont viser à :

- développer la connaissance de soi et des autres,
- observer la violence autour de soi et sa façon d'y réagir,
- admettre que l'autre a ou peut avoir un point de vue différent du sien, - apprendre à écouter pour mieux communiquer,
- développer imagination et créativité pour trouver d'autres alternatives au conflit...

#### L'organisation des médiations

Les médiateurs sont connus ou facilement repérables dans l'établissement : les solutions choisies sont variables allant du brassard au port d'un badge, d'un dossard ou de la casquette. Les élèves en conflit ou celui qui s'estime lésé peuvent demander une médiation et un rendez-vous aux médiateurs pour trouver un moment commun pendant lequel ils pourront débattre. Cette méthode, utilisée dans certains établissements, paraît surtout convenir à de grands élèves capables de différer le règlement d'un conflit. Elle est également intéressante lorsqu'il s'agit d'un problème qui dure: non-remboursement d'une somme due, objet prêté que l'emprunteur tarde à rendre. Un enseignant peut aussi en prendre l'initiative. L'action des médiateurs est aussi sur le terrain de la récréation. Des disputes dégènèrent très vite en rixes. Les surveillants sont souvent présents mais en nombre limité et leur rôle consiste essentiellement, et ils le regrettent, à séparer, menacer et punir.

Le principal obstacle de la médiation pendant le temps de la récréation est celui de la durée et de l'action du temps: écouter et faire s'écouter, questionner, chercher des solutions demandent un temps dont les acteurs ne disposent pas toujours. La médiation scolaire par les élèves, comme les autres formes de médiation, exige une durée, une réflexion, une maturation que la sonnerie vient souvent interrompre. La médiation ne peut empiéter sur le temps des cours, il s'agit alors de reprendre cette médiation à un autre moment, et de prendre date. Mais cette interruption peut être bénéfique; elle laisse du temps au temps, à la réflexion, et la liberté de reprendre le lendemain. La médiation qu'elle soit prévue à l'avance ou ait lieu dans l'urgence, sur proposition des médiateurs ou à la demande de ceux qui se disputent, nécessite un local facilitant la communication et évitant les perturbations, le voyeurisme ou l'hystérisation.

## **2. Evaluation**

La recherche élaborée dans la collaboration entre "Génération Médiateurs" et le laboratoire de Cliniques Criminologiques de Université Rennes 2 représenté par Bernard Gaillard, porte sur différents axes portant sur l'existant des situations

de conflits dans des établissements scolaires et des dispositifs initiés sur le modèle proposé par "Génération Médiateurs". Devant la réticence de certaines équipes et de certains personnels à mettre en œuvre une action d'établissement de prévention et de régulation des conflits, actions impliquant les personnels eux-mêmes, qu'est ce qui fait basculer la position d'une personne d'une position négative à une position positive, favorable à la démarche de médiation par les pairs ? Quels sont les transferts possibles chez les élèves médiateurs et chez les enseignants-formateurs dans leurs expériences de vie à l'extérieur des établissements scolaires ? Y a-t-il transfert dans les pratiques enseignantes, dans leurs classes ? Quelles modifications globales de la personnalité ou des positions existentielles des adultes et élèves médiateurs la médiation opère-t-elle ? Quelles sont les résistances des enseignants et des élèves à la mise en place de la médiation ? Quelle est la typologie des élèves médiateurs, des élèves médiés ? Comment s'opère le passage du principe de compétition au principe de coopération. La recherche porte sur les expériences dans les collèges du département du Val d'Oise, région parisienne. La recherche, se basant sur des questionnaires et entretiens, analyse les différentes situations de conflits et leur gestion avant l'intervention de "Génération Médiateurs", les représentations des différents acteurs sur les conflits et sur la médiation, les vécus au retour des enseignants stagiaires sur leurs établissements, les premiers temps de fonctionnement de la médiation par les pairs, le bilan et l'analyse de fonctionnement du dispositif de médiation à la fin de l'année scolaire.

- Plusieurs évaluations ont été faites
- Exemple de Lunel, collège ; évaluation à l'issue d'une cinquième année de formation d'élèves médiateurs.

Toutes les classes ont été sollicitées. Près de 8000 réponses (885 élèves répondant à 9 questions... ) ont été analysées. Parmi les nombreux résultats obtenus, nous pouvons remarquer que :

- 76% estiment que les élèves formés peuvent être utiles ;
- Plus de 51% d'élèves demanderaient ou redemanderaient, à l'occasion, une médiation.
- Plus les élèves prennent de l'ancienneté au collège, moins ils ont l'intention de demander, à l'occasion, une médiation (probablement, comme on pourra le découvrir ci-après, parce qu'ils ont plus de ressources lorsqu'ils avancent en âge) : en 6e : 67% En 5e : 55% En 4e : 45% En 3e : 38%.

A la question: "**En quoi consiste, à ton avis, la médiation ?** ", une majorité (78%) répondent : "Prévenir ou éviter" les bagarres, les conflits, "aider" les autres pour régler des problèmes. Ainsi, la grande majorité des élèves établit bien le lien qui existe entre le médiateur et la prévention et l'évitement des conflits ou l'aide qu'il peut apporter aux autres pour régler des problèmes, des conflits.

A la question "**En cas de dispute, pourquoi demanderais-tu ou redemanderais-tu un médiateur ?**" 52% seraient d'accord pour faire appel (ou refaire appel) à un médiateur. Les élèves qui ont été en médiation redemanderaient l'aide d'un médiateur pour 72% d'entre eux. Les 28% d'entre eux qui n'ont pas l'intention d'utiliser la médiation ont cette position parce qu'ils estiment en majorité qu'ils savent maintenant se débrouiller seul

#### Motivations et effets chez les élèves médiateurs

Quatre types de motivations sont à l'œuvre chez les élèves médiateurs. Ils portent sur la question de l'aide, la maîtrise de soi, des motifs intrinsèques, et le motif identitaire. Selon Alexandre PEYRE (2002) Paris V, ayant effectué des questionnaires et des entretiens, le point principal est la notion **d'aide**, de lutte contre la violence. Presque tous les élèves font part de ce désir, sous différentes formes. La notion d'aide peut prendre un sens vocationnel lorsqu'il s'agit d'un jeune qui veut devenir pompier ou d'une adolescente qui souhaite être pédiatre plus tard : exemple « parce que j' compte faire orthophoniste et puis après de la psychologie donc ça peut aider aussi ». Cette aide peut aussi être de l'ordre de l'opérateur personnel, notamment pour faire face à des problèmes de famille. D'autres élèves ont le désir de faire de la médiation car ils ont vu un ami en faire ou car ils ont été eux-mêmes médiés. Il peut y voir un motif identitaire, exemple de ceux qui disent devenir médiateur pour ressembler à certains qui le sont et dont ils ont une bonne image. Le second thème abordé par plusieurs élèves est la **maîtrise de soi**. Ceux-là suivent la formation pour « se calmer », voire une aide à leur propre construction identitaire s'ils désirent se calmer pour donner une meilleure image d'eux, à eux-mêmes compris.

De façon la plus fréquente, ces élèves médiateurs ne suivent pas la formation pour faire plaisir à quelqu'un ou parce que quelqu'un leur a demandé (motif prescrit). Ils ont pris du plaisir à apprendre de nouvelles choses, à être avec d'autres élèves et à participer aux diverses activités lors de la formation (motif hédonique). Ils pensent que la formation peut les aider à réussir dans leurs projets d'avenir (motif vocationnel).

De l'analyse de A.Peyre (2002), il ressort que les élèves ont une nette préférence pour les motifs intrinsèques. Chez les élèves médiateurs, la formation à la médiation est ainsi perçue très positivement avec le **souhait de poursuite de l'action, le souhait d'une transférabilité sur d'autres lieux: classe, famille, extérieur, et une autre perception du monde adulte et des enseignants.**

Etude dans le Val d'Oise : Les résistances au changement chez les personnels

**\* Aux personnels (25) entrant en formation à la médiation par les pairs**

A la question **Pourquoi désirez-vous être formé à la médiation et à la gestion des conflits scolaires ?** quatre types de réponses apparaissent :

- le sentiment d'un état psychique de vulnérabilité professionnelle, d'insécurité, de mauvais climat ;
- une tentative de maîtrise d'une situation jugée difficile avec recherche de compétence professionnelle sur la gestion des violences, augmenter la connaissance des élèves pour un meilleur exercice global de l'enseignant, se rapprocher des élèves ;
- une démarche de déculpabilisation : avoir une action envers la détresse des élèves victimes
- Avoir une action morale et politique : avoir une action éducative autour de l'autonomie de l'enfant, prendre partie pour une pédagogie active dans le champ de la morale : respect et écoute.

Pour les personnels, la formation doit contribuer à apporter essentiellement à la fois des techniques de gestion des conflits, et une meilleure compréhension

des comportements des enfants et des situations de violence. Les effets de l'organisation de l'établissement, des organisations pédagogiques ne sont pas sollicités. Cette formation doit permettre d'établir du lien entre les adultes de l'établissement, de construire du réseau entre adultes, et de se re-motiver. Certains cherchent à comprendre les limites de la médiation.

**Les apports professionnels recherchés par cette formation sont :**

- une amélioration de l'ambiance de travail, ou de l'ambiance générale de l'établissement
- une amélioration des relations et des échanges entre les élèves, entre élèves et adultes
- une meilleure approche et une meilleure gestion des situations de conflits
- l'acquisition d'outils, de techniques d'entretiens visant la mise en place du dispositif de médiation
- une prise de distance, un debriefing professionnel

Nous voyons ici pointer les effets d'une construction traumatique liée au contexte professionnel, avec tentative de mise à distance et de recherche de partage réconfortant avec des collègues..

**L'apport de la formation d'un point de vue personnel visé est :**

- une meilleure connaissance de soi-même avec des modifications souhaitées pour soi-même : avoir une attitude d'écoute, être plus serein, avoir une plus grande maîtrise de soi, acquérir plus d'assurance
- une prise de distance avec l'espace professionnel, pour éviter l'envahissement professionnel dans la vie personnelle
- se sentir plus utile auprès des élèves en difficultés
- une meilleure compréhension des situations conflictuelles en général afin de mieux gérer les conflits dans la vie quotidienne
- être capable d'entrer en relation avec des collègues pour échanger, partager.

**Les attentes les plus importantes concernent :**

- **le champ du traitement des conflits en milieu scolaire :** Savoir gérer les conflits / régler les conflits avec des outils pour faire évoluer un entretien / apports techniques, une meilleure compréhension des comportements (des élèves, ou d'eux-mêmes adultes), Se sentir plus à l'aise face aux situations difficiles ; une Résolution plus rapide des problèmes ; Mieux aider les élèves en difficultés
- **le champ des relations à l'intérieur des établissements scolaires :** Partage d'expériences / trouver des partenaires pour faire progresser la situation
- un étayage pour une poursuite de la réflexion : des pistes de lectures pour approfondir

**Les conséquences positives** de la médiation par les pairs envisagées par les personnels avant la formation sont : une meilleure ambiance scolaire, une meilleure gestion des conflits, Rétablir le dialogue entre élèves, entre adultes et élèves, la Pacification des relations, Plus d'écoute, Acquérir plus de confiance chez les élèves, une meilleure acceptation des conseils prodigués, la responsabilisation des jeunes, le non-rejet de la médiation, la valorisation l'action de l'élève.

Les appréhensions exprimées à propos du stage sont peu nombreuses. Elles portent sur :

- la difficulté de mise en place du dispositif : Difficultés de convaincre les autres ; Une réticence des élèves
- les effets éventuellement négatifs du dispositif : Une fois les élèves formés, peur de créer une forme de meneurs
- l'inefficacité du dispositif : Obtenir des solutions inapplicables et inefficaces

**Après avoir effectué le stage**, le sentiment d'insécurité, ni le sentiment de vulnérabilité professionnelle ne sont évoqués.

Au travers des entretiens, nous pouvons remarquer que les personnes interrogées ont tous eux à faire à des situations de violence, et c'est assez régulier. Les violences les plus fréquentes sont les violences verbales, particulièrement les insultes que peuvent se lancer les élèves entre eux, mais également les violences physiques entre deux élèves (bagarres, coups...). Ensuite viennent les attaques aux biens, et les violences physiques d'un groupe envers un élève.

La majorité des adultes veulent améliorer le dialogue avec les élèves, mieux les connaître, pouvoir plus les aider, mais aussi les aider à se construire, devenir responsable et plus autonomes. Professionnellement, ils sont prêts (quasiment à l'unanimité) à accepter des changements dans leur vie professionnelle, et beaucoup l'ont déjà fait. Plus personnellement, ils pensent que la médiation peut les aider à régler leurs soucis de la vie quotidienne, acquérir plus d'assurance, mieux se connaître, et pouvoir acquérir une meilleure écoute.

Les obstacles rencontrés ou envisagés sont souvent les mêmes. Le principal obstacle étant leur manque de temps, ou de disponibilité. Mais il y a aussi beaucoup d'appréhensions concernant une possible réticence des élèves, ce qui pourrait empêcher le projet de voir jour, ou bien leur inquiétude serait que les élèves formés pour devenir médiateur soient rejetés ou l'objet de moqueries. Ou alors une possible réticence de certains de leurs collègues.

Les résistances au changement sont ainsi de trois ordres :

- L'organisation du temps scolaire et du temps de l'enseignant
- Le chef d'établissement
- Les réactions négatives des autres adultes ou élèves

Par les questionnaires, les entretiens, et les réunions, nous avons pu constater que la violence scolaire est un fait quotidien pour chaque professeur ou personnel dans les établissements interrogés. Nombre de ses violences sont verbales, insultes ou incivilités, mais aussi physiques telles que bagarres ou jeux de bizutage. Ce sont des violences dirigées principalement d'un élève vers un autre, ou d'un groupe vers un élève, mais il peut également s'agir de violences institutionnelles concernant alors un professeur avec un élève, des professeurs entre eux, ou des professeurs avec des parents d'élèves. Après le stage, plusieurs obstacles sont évoqués comme à dépasser. La mise en place d'élèves médiateurs ne leur semble pas facile, et demande beaucoup d'organisation, de temps, d'informations, et de patience. Si le manque de temps et de disponibilité semble paraître l'obstacle le plus redouté et le plus rencontré, il n'est pourtant pas insurmontable. Dans des collèges où la médiation par les pairs est instaurée, du temps est aménagé pour la formation des élèves, et pour l'information sur la médiation, sur les heures de vie de classe, ou sur les heures de cours des élèves (avec l'accord du principal, des parents, et des élèves eux-mêmes). Et ils envisagent de créer bientôt un temps réservé à la médiation, qui se déroulerait par demi-journées. Ensuite, l'appréhension majeure semble être **la peur du refus ou**

**même du rejet de la médiation.** Ce qui revient le plus régulièrement dans les témoignages c'est la peur que l'élève médiateur soit marginalisé, exclu, et qu'il devienne l'objet de moqueries ou d'insultes par ses camarades. Mais la peur ne se situe pas seulement là. Certains enseignants appréhendent aussi le regard des autres professeurs, et le regard des parents. A cela une solution assez simple est envisagée : l'information. Elle peut se traduire par des réunions, par des affichages, par l'implication des parents dans la médiation, ou encore par la création d'un journal (gazette) par les élèves sur la médiation. Des questions sont posées par rapport au choix à faire pour former les élèves (proposer ça seulement à certains élèves comme les délégués, ou bien laisser place au volontariat), et quant au cadre à définir concernant le rôle exact de l'élève médiateur, d'une possibilité de signe distinctif pour qu'il soit reconnu des autres, et du suivi des adultes sur leurs interventions. Les réponses divergent selon les collègues ; par exemple, certains refusent les signes distinctifs pour les élèves médiateurs, d'autres l'ont mis en place mais suite à la demande des élèves eux-mêmes.

#### **\* Un an après la formation**

**Aux adultes : A ce jour, êtes vous favorable à la médiation par les pairs ?** Sur 4 réponses d'enseignants, 6 réponses autres qu'enseignants, les huit personnes sont favorables, deux hésitant entre oui et non

Pourquoi ? OUI Les arguments avancés sont :

- Une forte demande des médiés
- Un apaisement de la violence grâce aux médiations
- L'approbation par les parents de l'action de médiation par les plus grands
- Le travail des médiateurs sur la connaissance d'eux-mêmes, et de l'importance d'être à l'écoute
- la médiation permet de rendre les jeunes acteurs dans la résolution des conflits
- la facilitation de l'action par la proximité d'âge
- la résolution de malentendus, de manque de communication entre jeunes
- les médiateurs élèves sont ressentis moins moralisateurs que les adultes
- le moyen le plus simple et le plus efficace pour régler les petits conflits et éviter les sanctions qui s'en suivraient
- elle peut débloquer certaines situations dans certains cas
- **l'acte de compréhension** des élèves pour des problèmes de leur niveau
- la meilleure opportunité de responsabiliser les élèves au collège
- désengorger la vie scolaire
- enrichit les élèves de compétences sociales

**Quels sont les obstacles pour la mise en place du dispositif de médiation par les pairs dans votre collège ?** L'organisation temporelle des préparations à la formation et à l'organisation du dispositif ; Trouver un local adéquat ; La méfiance des adultes ; les moqueries des élèves ; Les caractéristiques de la population du collège ; le manque de formation ; l'adhésion commune au projet ; le manque de moyens.

Les deux personnes hésitantes sur la médiation évoquent le lieu de la médiation ; le moment de médiation. Une équipe de professeurs peut être réticente à l'idée de confier à certains élèves la mission d'intervenir et de régler des conflits. Comment choisir ces élèves ? Quel est le statut de leur « commission » ? Danger de donner plus d'intérêt qu'il n'y en a à certains conflits.

**Avez-vous rencontré des résistances pour mettre en place des élèves médiateurs dans votre collège ? (résistances d'un professionnel, de vous-même, des élèves, des parents, manque de temps et de disponibilité, locaux, etc...) : 4 OUI 1 NON**

Pouvez-vous préciser lesquelles :

Essentiellement d'ordre matériel : manque de temps ; difficulté à trouver les heures nécessaires pour dispenser la formation ; difficulté à mobiliser les adultes sur du long terme ; la timidité des médiateurs ; la réaction des élèves intrigués, moqueurs ; la résistance des professeurs ; absence de local au début du dispositif ; absence d'occasions de communiquer sur le dispositif. Nous pouvons considérer que les éléments matériels invoqués ne sont que des défenses correspondant à des inquiétudes des professionnels dans la gestion de leurs relations sociales et institutionnelles.

Les attentes exprimées par les médiateurs sont : aider les autres ; diminuer le nombre de conflits ; régler les conflits ; comprendre les autres, les écouter ; éviter de punir ; une véritable reconnaissance de la fonction des élèves médiateurs. Leurs appréhensions sont de ne pas être accepté comme médiateur par les jeunes en conflit ; de ne pas trouver les mots pour engager la médiation ; de se tromper dans la mise en œuvre de la médiation ; de ne pas réussir à régler le conflit. Deux élèves médiateurs disent n'avoir aucune appréhension.

### **3. Conclusions**

#### **Trois conditions de faisabilité de la médiation :**

Un noyau porteur et convaincu du dispositif ; un travail préparatoire à la mise en place pour une évolution des représentations ; la complicité du chef d'établissement qui accepte de décaler le regard des chiffres de scolarisation vers des questions d'ambiance.

#### **Quatre objets de la médiation :**

La réalisation d'un métier et d'une mission, la construction d'une personne totale, l'appropriation des codes de la vie scolaire et sociale, le maintien d'une organisation collective

La médiation scolaire en général essaie de s'entremettre entre les protagonistes pour tenter de les mettre d'accord sur un minimum de points devant permettre de poursuivre la vie commune au sein de l'établissement scolaire. La médiation scolaire, par l'intermédiaire d'une personne tierce, veut instituer l'extériorité dans le traitement afin de dévier les sentiments hostiles, et contribuer à élaborer une stratégie de réparation, de dédommagement de l'agresseur envers la victime.

La médiation scolaire travaille principalement la question de **l'empêchement de métier** d'éducateur. C'est bien la limite de l'exercice du métier d'enseignant, de conseiller d'éducation, de parents qui est ainsi posée dans ce dispositif. Ne devrait-on pas alors favoriser la création de groupes Balint pour les enseignants, de groupes de soutien au soutien type J.Lévine, de groupes d'analyse des pratiques professionnelles.

Un deuxième objet est celui de la **construction du sujet lui-même**, c'est-à-dire sa capacité à échanger, à s'exprimer, à travailler dans le monde scolaire.

Proposant une écoute, le médiateur permet l'expression des parents et des élèves, un espace d'échange entre partenaires non centré sur les seuls apprentissages. Il rend possible la reconnaissance d'un agir préjudiciable. Cet objet mérite la création d'espace-parole; le conseiller d'orientation-psychologue est, dans l'établissement, le mieux à même de construire cet espace d'échange.

Le troisième objet est **l'appropriation du code**. Le médiateur passe un temps important à l'explicitation des correspondances entre les actes commis, le retour sur soi et les dispositions d'autorisation, d'interdiction dans les règlements scolaires avec leur « pénalisation ». Il s'agit de mettre au travail le code de bonne conduite. Cet objet devrait conduire à la mise en place d'« espace-justice », consacré à l'élaboration des pénalités scolaires au travers d'une lecture du droit scolaire.

Enfin, un quatrième objet de la médiation scolaire est le **maintien d'une vie collective**, le maintien d'une communauté scolaire. La naissance du médiateur a souvent mobilisé les acteurs sur les liens qui les unissent. Le médiateur peut ainsi devenir un coordinateur, un entre-metteur. C'est aussi celui qui permet une lisibilité de l'architecture des actions par les acteurs eux-mêmes. Le médiateur apparaît donc comme celui qui comble plusieurs manques.

#### Que fait-on émerger dans les procédures d'évaluation ?

L'évaluation du dispositif de médiation scolaire amène à considérer la complexité des phénomènes psychiques et interrelationnels mis en jeu. Ces phénomènes concernent quatre dimensions :

- Les dimensions identitaires chez les élèves et les professionnels
- Les phénomènes de groupes
- Les implications institutionnelles
- Le rapport au temps
- 

#### Propositions pour un modèle évaluatif de la médiation par les pairs

La mise en place et l'évaluation d'un dispositif de médiation doit envisager une approche multidimensionnelle qui va prendre en compte :

- **Un état de la personne** avec les ressentis, histoire, constructions traumatiques ; nous pouvons y analyser les manifestations d'angoisse, somatisation, subjectivation d'espaces ;
- Une position existentielle du sujet : Qui suis-je par rapport au groupe, à l'éducation, aux valeurs? Pouvant observer des phénomènes de repli sur soi, perte identitaire ;
- **Un rapport institutionnel** avec la question de la reconnaissance professionnelle, du rapport au service, avec les manifestations d'accrochage à du règlement, de clivage obsessionnel.
- 

**Cette approche multidimensionnelle** peut alors permettre d'analyser les mécanismes psychiques, voire psychopathologiques d'aménagement de trois ordres :

- Lutte contre la dépression
- Lutte contre un sentiment d'inutilité, contre la panne de projet
- Lutte contre un gel de situation institutionnelle

## II. Une exposition Silence la violence

### 1. Présentation des principes et du dispositif initié par la Fondation de France

Les objectifs de l'exposition sont de sensibiliser les enfants aux alternatives non violentes que l'on peut utiliser pour régler les conflits. Quatre fables portant sur une situation conflictuelle sont proposées : le conflit d'intérêt, la différence, le conflit né de la disparition d'un objet, le conflit de territoire.

**Les principes de résolution, à visée également préventive, proposés sont : discuter au lieu de se battre, écouter au lieu de rejeter, rechercher de l'aide, expliquer la différence, instaurer la solidarité.**

*Les enfants, au travers des quatre fables comprenant loups, chameaux, chats, oiseaux et souris, doivent découvrir que discuter vaut mieux que de se battre ; que l'écoute est préférable au rejet ; que rien ne vaut l'entraide ; qu'il faut toujours parler de ce qui peut blesser. Les enfants évoluent au cœur de ces contes en manipulant des sons, des odeurs, des décors, des textes. Chaque fable se compose de panneaux qui forment une petite maison dans laquelle les enfants entrent et suivent le parcours. La visite de l'exposition a pu être préparée par leurs enseignants préalablement dans leurs classes. Pour chaque cas, l'atmosphère est recrée au moyen de sons, de décors et de textes. Les enfants sont munis d'un jeu de piste qui les guide dans l'exposition conçue comme parcours humoristique et ludique par le « Musée en herbe », et complète leur visite. Elle se déroule sous la conduite d'animateurs spécialement formés pour l'occasion, et par petits groupes d'enfants.*

C'est le MAN Mouvement pour une Alternative Non-violente qui a été à l'initiative et coordinateur de l'action, réunissant de nombreux partenaires. En lien avec le déroulement de l'exposition « Silence la violence », il y a eu de nombreuses animations, conférences ou colloques avec la participation de personnalités extérieures, à l'initiative de partenaires :

- l'atelier-parent intitulé « la gestion des conflits entre parents et enfants, la violence sous toutes ses formes au sein de la famille » dans un Centre social de Plérin ;
- une conférence « Comment gérer les conflits fraternels ? »;
- une conférence intitulée « La violence : approches pédagogiques de la prévention » ;
- la conférence « La prévention de l'épuisement dans la relation d'aide par la communication non-violente », à l'Institut de Soins Infirmiers;
- la conférence « Peut-on surseoir à la violence en milieu scolaire »;
- la conférence « Nécessité du dialogue interreligieux dans la Cité » ;
- la conférence « Comprendre la violence pour mieux en parler » avec en introduction, un outil de réflexion originale baptisé "VIRAJ"(Violences dans les Relations Amoureuses des Jeunes) présenté par le CIDF;
- une rencontre-débat avec les parents au Centre social autour du thème « la gestion des conflits et la violence entre parents et enfants, avec la participation d'un thérapeute québécois ;
- un atelier de recherche-action Violences-réponses;
- une rencontre-débats professionnels organisée par le MAN ;
- un groupe de réflexion éthique « les ruses de la violence dans l'art du soin » destiné aux professionnels de la santé et aux bénévoles;

- des jeux coopératifs et théâtre-forum proposés par le MAN ;
  - une exposition « Les enfants soldats, enfants-terribles » proposée par Amnesty international.
  - une animation autour de la violence dans le sport avec le « Kin Ball ».
- 1400 adultes ont aussi participé aux conférences, débats, formations, ateliers sur le thème de la violence.

## **2. Evaluation**

Afin de faire face à la violence, les enseignants remarquent que plusieurs attitudes sont déjà utilisées dans leur pratique quotidienne comme:

- créer un échange, l'expression, ouvrir le dialogue, permettre des rencontres individuelles
- faire intervenir un tiers
- bannir toute relation dominante auprès de l'usager
- comprendre avec les intéressés ce qu'il s'est passé pour ne pas reproduire
- ne pas taire la violence
- déculpabiliser
- faire le lien alcool/conflits
- mettre un cadre
- écouter
- leur renvoyer qu'ils sont quelqu'un
- les rassurer sur l'aide qu'on va apporter
- faire comprendre que l'agressivité ne va pas régler les choses

**L'intérêt de l'exposition** a été mis en valeur avec :

- la possibilité de mettre des mots sur des actes violents ;
- la possibilité d'observer la réaction des enfants ;
- la diversité des expériences ;
- un fort engagement, un grand intérêt des enfants au cours de l'exposition ;
- la possibilité d'un retour sur soi-même, tout le monde est concerné ;
- la découverte dynamique des situations et de leurs analyses ;
- l'action des enfants avec leur corps ; les manipulations par les enfants ; les mises en scènes ;
- l'interactivité ;
- l'utilisation facile des outils proposés dans l'exposition ;
- le lieu extérieur à l'école ;
- la découverte de nouveaux partenaires : l'USEP, le MAN ;

Les enseignants pointent les apprentissages effectués au travers de cette exposition. Elle permet de :

- analyser les enjeux des protagonistes
- analyser les situations possibles
- comprendre ce que la personne perd, ce qui est douloureux et la conduit à un comportement de violence
- faire bouger les certitudes
- se questionner pourquoi on en arrive à une situation de violence
- observer la violence du professionnel
- observer les différentes formes de violence, savoir repérer toutes les formes de violence
- observer d'où part la violence
- comprendre les interactions qui entraînent des comportements de violence

- découvrir les racines psychologiques de la violence : manque d'individuation, manque du sens de la responsabilité, ce qui intervient dans le passage à l'acte

**Les prolongements effectués ou projetés par les enseignants sont très nombreux**

- l'action en classe :
  - utilisation des livrets en classe pour des problèmes de respect de l'enfant envers l'enseignant ;
  - réalisation d'autres livrets avec d'autres thèmes proches ;
  - travail par le dessin ;
  - mise en place de semaines thématiques : le partage, le racket... ;
  - travail sur le vocabulaire autour de la violence ;
  - nécessité de constantes ré-explications auprès des enfants ;
  - à chaque conflit qui émerge, l'enseignant propose un temps de parole en classe ;
- les actions dans l'établissement scolaire :
  - faire une pièce de théâtre en breton par rapport à des situations vécues dans l'école ;
  - faire une pièce de théâtre avec intervention d'un comédien, présentation de celle-ci en public avec participation et jeu d'interaction avec le public ;
  - faire des jeux de rôles ;
  - mise en place d'un dispositif de médiation scolaire avec des jeunes référents ; élection de médiateurs pour les conflits de la cour ;
  - mise en place d'un Conseil d'élèves ;
  - jeux coopératifs, théâtre-forum ;
  - travail sur la prévention des comportements violents ;
  - mettre en place un point d'écoute jeunesse avec une personne extérieure spécialiste des problèmes de violence ;
  - demander l'intervention d'un psychologue ;
  - travail sur une évolution du projet d'établissement ;
  - si certains ne mentionnent pas de nouveaux projets dans l'école, d'autres ont proposé par exemple d'en faire un thème annuel grâce aux recueils des histoires, un projet permettant aux enfants de faire émerger leurs problèmes personnels, familiaux, les situations d'abus ;
  - a permis de monter un spectacle avec les enfants avec autorégulation des questions de place et rôle de chacun ;
  - présentation de cette expérience à d'autres classes de l'école ;
  - nouvelle exposition réalisée à l'école par les enfants de la classe ayant participé à l'exposition «Silence la violence» ;
  - nouvelle exposition à l'école sur le thème de la différence ;
  - faire venir cette exposition «Silence la violence» dans l'école
  - chant choral à l'école en rapport avec le thème de la violence ;

### **3. Conclusions**

L'exposition «Silence la violence» organisée dans les Côtes d'Armor en 2004 a eu un impact très important à différents niveaux, impact que nous pouvons estimer plutôt positif. En effet, elle a permis l'émergence de nombreuses actions

autour du thème des violences, avec l'intervention de professionnels spécialisés. Conférences, rencontres-débats, ateliers, jeux coopératifs, théâtre-forum, exposition... autant d'actions qui ont permis de répondre à des besoins variés d'un large public en demande.

**Au niveau des établissements scolaires**, essentiellement primaires, l'exposition "Silence, la Violence" a permis la possibilité d'une réflexion avec les élèves autour du thème des violences, grâce à une préparation antérieure à la visite de l'exposition, et ou grâce à la reprise ultérieure des outils exposés. Une possibilité de sensibilisation, une opportunité d'ouverture au dialogue sont ainsi offertes aux élèves, selon l'implication des enseignants.

A propos de la question des phénomènes violents et de leur traitement, la mise en place de l'exposition a permis à des enseignants d'aborder le problème et ses tentatives de solutions, d'impliquer des professionnels réticents ou démunis, ainsi que des parents d'élèves demandeurs. Le dispositif proposé a joué le rôle d'agent mobilisateur de projet d'établissements ou d'équipes.

**Au niveau des enfants**, essentiellement âgés entre cinq et dix ans : si l'impact est difficilement mesurable, l'exposition par elle-même ne pouvant provoquer un changement majeur et visible dans leurs comportements, un certain nombre d'effets importants sont cependant à noter. Les qualités de l'exposition ont permis l'implication très active, y compris ludique, des enfants les amenant à privilégier l'échange au lieu de violences verbales ou physiques, à communiquer autour des situations de violence, des modalités de résolutions ou de mise au travail de ces situations, d'envisager différentes issues aux situations conflictuelles. L'exposition a facilité, chez les enfants, leur aptitude à analyser les situations, à transposer des solutions envisagées de façon intellectuelle dans des situations naturelles et vécues. Le thème de l'exposition a conduit à mieux prendre en compte les différences entre eux, à travailler la tolérance, le respect, et à faciliter l'intégration d'enfants handicapés ou à troubles dans un milieu scolaire ou social dit normal. L'exposition Silence la Violence a été l'opportunité de prise de conscience de réponses alternatives à la violence, dépassant le simple repli sur soi ou la réponse en escalade. Elle a joué le rôle de facilitateur à la communication et à l'échange sur une question très difficile pour laquelle l'enfant a tendance à se taire ou se protéger par culpabilisation ou peur.

**Au niveau des enseignants** des écoles, l'exposition leur a permis de se mobiliser, de se former et d'animer des séquences pédagogiques sur une question qui fait problème depuis de nombreuses années dans les écoles. Elle leur montre que la réflexion et les remédiations sont longues, difficiles. Cette question peut être polémique autant à l'intérieur du corps enseignant que dans leurs relations avec des partenaires. Elle amène à penser qu'il n'y a pas de réponse magique, et les incite à tenir compte des partenariats. Elle apporte quelques outils qu'il s'agit de prolonger dans l'action pédagogique au quotidien. L'exposition Silence la Violence a ainsi joué le rôle de facilitateur pédagogique et relationnel, permettant de ne plus simplement focaliser sur la relation enseignant-enseigné, et d'envisager la question plus globalement comme un rapport de toute personne avec son environnement humain. L'exposition Silence la Violence a porté les germes de nombreuses initiatives nouvelles, et en cela induit la créativité pédagogique.

**Au niveau des partenaires**, la mise en place de l'exposition a permis de faire découvrir de nouveaux partenaires, ou de reconnaître et soutenir les réseaux de partenariat déjà engagés. L'action "Silence, la Violence" a permis la possibilité d'échanger des expériences variées avec des professionnels divers venant d'horizons différents. Enfin, cette action a permis de continuer à donner l'envie de travailler sur le projet de la violence. Elle a permis, chez les quelques parents qui y ont participé, une déculpabilisation.

Le grand intérêt de cette exposition, telle qu'elle s'est réalisée dans les Côtes d'Armor, associée à un ensemble d'actions extérieures aux écoles, conférences, groupes de travail, est d'avoir provoqué de nouvelles initiatives tant dans l'action des professionnels envers les enfants et leurs familles, avec une grande richesse et une grande variété des actions pédagogiques, que dans la dynamisation de réseaux existants, l'activation de nouveaux réseaux de partenaires, que dans la créativité des supports à des actions éducatives ou pédagogiques.

### III. Conclusions sur les actions éducatives autour de la non-violence

Une action autour de la non-violence ne peut se réduire à une question de connaissances à acquérir, mais vise essentiellement les dimensions de l'humain, l'humanité. Cette action ne peut se concevoir sans être pensée dans une pédagogie active, mettant et travaillant des situations avec les élèves. La pédagogie de la non-violence ne peut être décalée, ou contradictoire avec la pédagogie utilisée dans les autres disciplines de scolarisation. Elle doit être pleinement conçue en équipe dans les établissements scolaires, et en partenariat avec des équipes pluridisciplinaires et inter-institutionnelles car visant des compétences psychosociales transférables dans toutes les situations de vie de l'enfant ou l'adolescent.

Les contributions d'une éducation à la non-violence sont multiples :

- elle tend à **restaurer ou maintenir des rôles et places**: rôles parentaux, rôle de l'enseignant, du soignant..., d'où la nécessité d'un repérage préalable des différentes ressources possibles des personnes dans le tissu urbain, ressources des personnes et non ressources de médiateurs ;
- elle rend possible un **réengagement du tissu collectif** envers les individus (exemple de la médiation de quartier, de proximité), ou celui du sujet envers le groupe. Elle permet de travailler ce processus d'engagement - déengagement dans le rapport individu-groupe ; mais la présence de l'autre est-elle acceptable dans l'espace psychique de chacun ?
- elle participe à **l'éducation à la différence** : comment peut-on accepter la différence ? La différence du voisin n'est-elle pas étrange, voire étrangère produisant alors une panique insécuritaire ?
- elle participe au **maintien de la collectivité**, à une éducation du social. Elle fait un travail de civilité de quartier, un travail sur la citoyenneté, sur le devenir du collectif (exemple de médiation auprès d'une usine polluante).
- elle tend à **ré-instaurer une paix** dans les relations, un vécu de paix, c'est-à-dire à dépasser les émotions, émergences brutales pulsionnelles dans les relations de partenaires déjà en relation. Le médiateur est amené à d'abord contenir les émotions, contenir leur théâtralité et leur visibilité sociale pour permettre un travail plus discret.

## Mise en œuvre d'un programme pro-social « Devenir son propre médiateur » par l'association le Souffle.

### **Joëlle Timmermans**

Diplômée de l'Institut Supérieur de Pédagogie de l'Etat (Belgique), master européen en médiation, membre fondateur de l'Union Belge des Médiateurs Professionnels, directrice de l'association "Le Souffle"

**en collaboration avec Jeannine Blomart et Pierre Moryousef**

La mise en œuvre d'un projet et sa pérennité reste de l'ordre du mystère car de l'ordre humain, imprévisible. Certains projets ne survivent pas malgré un énorme travail dans l'ombre, d'autres perdurent grâce au dévouement et aux synergies en continu. Je remercie les organisateurs de ce forum ainsi que vous tous, au nom de toute l'équipe belgo-française, de me donner l'opportunité de vous présenter notre expérience et sa mise en œuvre.

Paradoxalement c'est en répondant à un appel d'offre de la DG XXII, programme B3 1000, « violence à l'école » des Communautés Européennes que, en collaboration avec l'équipe de recherche de l'Université Libre de Bruxelles<sup>4</sup>, nous nous sommes concentrés sur le développement émotionnel et social de l'enfant en milieu scolaire. Auparavant, nous avions, avec l'Université de Paix<sup>5</sup> (Namur), participé à la mise en place de programme de Médiation Par les Pairs<sup>6</sup> (MPP) à l'école primaire en nous interrogeant sur les limites d'un tel projet et sur le travail indispensable à accomplir en amont.

Le programme pro-social « Devenir Son Propre Médiateur » que nous appliquons dans les classes maternelles (4-5 ans) et primaires (6-12 ans) est né en 1997 pour la recherche-action intitulée du même nom, insérée elle-même dans les projets de prévention de la violence scolaire en Belgique et en Europe et primé par la "Fondation de France" et l'association "Pierre Strauss" en 1999 sous le titre "Ecole et violence : prévention précoce".

Si l'évaluation de l'ULB sous la direction de Jeannine Blomart<sup>7</sup> se termine en août 2000, l'expérience se prolonge grâce aux nouvelles initiatives européennes « Connect » en 2000-2001, grâce aux réseaux « Novas Res » (Italie) et « Gesposit » (Portugal)<sup>8</sup>. Le programme est alors présenté sur un site web,

---

4 Blomart J., Timmermans J., Caffiaux C. et Petiau A. : « Recherche-action : devenir son propre médiateur, programme de socialisation à l'école comme défi à la violence », in « Le point sur la Recherche en Education. », revue du Ministère de la Communauté Française de Belgique, Bruxelles, 2001.

5 Université de Paix, "Graines de médiateurs, Médiateurs en herbe", Editions Memor, Bruxelles, 2000.

6 Diaz B., Liatard B., « Contre la violence et le mal-être : la médiation par les élèves », Ed. Nathan, 1998.

7 professeur honoraire de l'Université Libre de Bruxelles faculté des Sciences psychologique et de l'Education et actuelle présidente de l'Association Le Souffle

8 deux réseaux : l'un nommé GESPOSIT ou la gestion positive des conflits par la médiation sociale (scolaire et familiale) coordonné par l'Université Aberta à Lisbonne (Lidia Grave-Resendes : lidiagr@univ-ab.pt) et l'autre nommé NOVAS RES ou les « choses nouvelles pour la

traduit en italien, anglais et français et appliqué avec succès notamment en Italie et en Belgique francophone.

Ce n'est qu'après 7 années d'expérimentation dans les classes, de formation des enseignants, directions et surveillants, de suivi et d'évaluation que le programme se voit publié sous la bouture actuelle aux Editions Chronique Sociale en février 2004. Il a été remanié à peu près 5 fois.

Pour parler du contexte européen, ce n'est que, depuis les années 90, que l'Europe met l'accent sur la prévention de la violence. Dans son rapport « Initiative, violence à l'école » en 1999, la Commission Européenne relate les projets européens en cours et les politiques des Etats membres en matière de lutte contre la violence. Ainsi, 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. Ces programmes de prévention ne sont pas toujours menés à l'initiative des pouvoirs publics ; ils le sont souvent par des organismes extrascolaires tels que la Croix Rouge, des services médicaux d'inspection scolaire, des centres de guidance scolaire, des associations qui oeuvrent en faveur de la Paix, de la Non-Violence et de la transformation des conflits.

Notre association socioculturelle (née en 1987 et se centrant particulièrement sur la médiation dès 1993) base son intervention sur l'hypothèse que l'introduction d'actions de médiation, de sensibilisation et de formation en milieu scolaire peut avoir une action préventive et curative sur les comportements violents présents et à venir, à la condition que ces actions soient menées autant vers les adultes que les jeunes.

Notre action se joue donc à deux niveaux : auprès des jeunes au travers d'une formation basée sur le programme « Devenir Son propre Médiateur » et auprès des adultes au travers de formations reconnues par les Centres de Formation Continuée qui touchent à la fois à la communication, à la gestion des conflits, à la prévention de la violence et à la médiation, thèmes liés bien sûr au programme pour enfants.

Nous relevons actuellement le défi de sensibiliser tous les acteurs du terrain scolaire (que ce soient les enseignants, directeurs, éducateurs, surveillants, travailleurs psycho-médico-sociaux, parents, jeunes...), afin de les encourager à vivre, à diffuser eux-mêmes l'esprit de médiation et à inviter tous leurs proches à le vivre à leur tour.

Nous considérons que les tâches de l'école, en vue du développement des apprentissages et du développement personnel, ne sont pas deux tâches distinctes et nous observons que dès le niveau préscolaire, les élèves assimilent certaines valeurs fondamentales grâce à des expériences concrètes et par l'imitation des modèles adultes.

Comme vous le soulignez vous-même, face au vécu des enfants, l'école doit prendre du sens, elle ne peut pas être seulement un lieu de savoir, mais aussi un lieu de bien-être où l'enfant retrouve de l'estime de soi, du respect pour lui-même, ses pairs et les adultes. Pour être un lieu de vie, l'école est appelée à y créer des moments et des lieux de paroles entre les adultes, entre les jeunes, ainsi qu'entre les jeunes et les adultes et s'ouvrir aux familles.

Une autre ressource et innovation soutenant notre action est d'offrir un service de médiation scolaire pour les adultes comme pour les jeunes.

Développer les compétences émotionnelles, personnelles et sociales de l'enfant au même titre que ses compétences cognitives ne peut être que bénéfique à son développement intellectuel et à ses apprentissages scolaires tout en participant au mieux être de la classe toute entière et à la qualité du milieu de vie qu'est l'école.

Aussi, en parallèle au mouvement actuel de la médiation et de l'utilisation de plus en plus fréquente d'un « tiers – facilitateur », en nommant ce programme « devenir son propre médiateur », nous désirons apprendre à la personne à pouvoir agir elle-même adéquatement dans les situations relationnelles, qu'elles soient conflictuelles ou non.

Qui parle de violence, y inclut son contraire la non-violence. Qui veut travailler sur les conflits et les frustrations qu'ils engendrent, vise aussi à développer une qualité dans les relations et des moments de satisfactions ensemble.

Si notre programme pro-social insiste sur la nécessité d'aider les jeunes à prendre conscience de leurs sentiments et de leurs besoins, à développer la conscience de la portée de leurs paroles et actes et la confiance en la capacité d'utiliser leurs ressources, au-delà des attitudes de respect, d'écoute, d'acceptation et de tolérance envers les autres comme envers soi – même, ou d'un plus grand sens de ses propres responsabilités, il insiste aussi sur ce qui fonctionne bien et qui fait la richesse de la relation.

Alors quelle place donner au développement émotionnel et social de l'enfant dans le programme scolaire ? Quels en sont les enjeux ? C'est le sujet d'un prochain article de Jeannine Blomart dans la revue les Politiques Sociales<sup>9</sup>, prévu pour le printemps 2005.

### **1. Qu'est-il nécessaire de développer à cet égard chez l'enfant dès le plus jeune âge ?**

Pour elle et notre équipe, il s'agit de développer le contrôle de ses attitudes par lui-même, de lui apprendre à communiquer, à avoir des relations adéquates et équilibrées avec les adultes et d'améliorer ses relations avec ses pairs. Il est reconnu que permettre et apprendre à l'élève à s'exprimer verbalement contribue à son bien-être en renforçant sa confiance en soi. Cela lui donne l'occasion de

---

<sup>9</sup> « Les médiations en milieu scolaire », revue Les Politiques Sociales, Belgique, 2005 (à paraître)

s'affirmer aux yeux des pairs et des adultes et à parler de ses tensions avant qu'elles ne se transforment en crise.

La question se pose alors dans notre atelier de cet après-midi, est-ce au service de l'enfant et de la classe ou du maître ?

## **2. Comment développer les compétences psychosociales du jeune enfant et de l'enfant en âge scolaire ?**

Il est évident que ces compétences ne s'enseignent pas dans le cadre d'un cours, au sens strict du terme, puisqu'il s'agit d'un « savoir-être » et non d'un savoir.

L'enfant ne peut le développer qu'à travers des situations, des activités qu'il est amené à vivre, à explorer et à comprendre ; c'est la dynamique de la classe qui permet d'expérimenter des situations d'aide, de négociation, de conflit...et qui va être analysée.

## **3. Quels sont les outils que nous utilisons auprès des jeunes ?**

Les séances d'animation durent 2X50 minutes. L'aspect ludique et créatif est toujours présent au cours de ces séances. Les activités sont d'une grande diversité pour permettre à l'enseignant de puiser celles qui correspondent à ses propres critères et ses talents. Les outils, destinés à intéresser les enfants sont nombreux : contes, histoires, chants, cercles de paroles, discussions, dessins, paroles, mimes, écriture, chants, jeux coopératifs, exposés théoriques, fiches pédagogiques à conserver,...

Si le programme est structuré, organisé dans le temps et ritualisé, il n'est cependant pas rigide. Au fil des séances, l'animateur ou l'enseignant s'écarte du programme prévu pour résoudre « ici et maintenant » des situations qui se sont présentées en classe : conflits entre élèves, scènes de jalousie, chagrins, colères, coups, ... Tout est à observer le formel comme l'informel.

Si nous commençons par des jeux de coopération ou par un moment de relaxation, nous clôturons l'animation par un cercle de paroles selon la méthode P.R.O.D.A.S. (PROgramme de Développement Affectif et Social conçu en Amérique du Nord)<sup>10</sup>. Ces cercles de paroles sont des moments de partage privilégié où s'expérimente l'écoute sans critique ni jugement. Les enfants apprécient tout particulièrement de pouvoir parler sans être interrompus, en toute confiance, dans la mesure où la confidentialité est une règle fondamentale du fonctionnement du groupe et de l'activité.

Le programme permet d'aborder 11 concepts et idées-clé au cours des séances d'animation. Il est appliqué soit par les enseignants formés ou par des animateurs spécialisés avec la participation de l'enseignant. Il est arrivé que les animations soient reprises par les parents ou le service psycho-médico-sociale de l'école ou encore proposés dans les activités parascolaires ou plaines de jeux.

Les 11 thèmes traités sont les suivant :

Concept n° 1 : Moi, se connaître soi-même.

Concept n° 2 : Les autres et moi : ce que je dis et ce que je fais touche l'autre.

---

<sup>10</sup> Bessell Harold, Palomares Uvaldo et Ball Geraldine, « Prévention et résolution de conflits », guide de l'animateur, PRODAS, Ed. Idh Inc, Canada, 1987.

Concept n° 3 : L'expression des sentiments et des besoins : les identifier et les nommer.

Concept n° 4 : La communication non-verbale : faire stop et utiliser sa force tranquille.

Concept n° 5 : La communication verbale : apprendre à préciser sa demande et sa réponse.

Concept n° 6 : Evitons les malentendus : voir, penser, sentir, agir Ce n'est pas la même chose.

Concept n° 7 : Le conflit peut être une crise et une opportunité.

Concept n° 8 : L'exploration de mes réactions et de mes ressources face au conflit.

Concept n° 9 : Le processus et les étapes de la médiation.

Concept n°10 : Je suis responsable de ce que je dis et de ce que je fais.

Concept n°11 : De la loi du plus fort à la coopération : l'union fait la force.

A moyen terme, le programme de développement personnel et pro-social est destiné à être appliqué dans les classes par les enseignants eux-mêmes. Ceux-ci pourront l'appliquer de manière « classique » dans leur programme scolaire au cours de toute l'année, mais ils peuvent aussi à certains moments y puiser des activités de l'un ou l'autre thème, en fonction des événements ou des situations vécues par leurs élèves.

Il va de soi que ce programme n'a de chance d'agir sur le développement et le comportement des enfants que s'il est répété, réadapté selon l'âge et les capacités motrices, que ce soit partiellement ou dans sa totalité<sup>11</sup>.

Si les messages transmis dans les activités correspondent au vécu des enfants et répondent à leurs préoccupations et leurs besoins ; et si les enseignants, leurs modèles, les appliquent eux-mêmes, toutes les chances sont alors réunies pour que les enfants ne vivent pas ces activités comme apprentissage scolaire mais qu'ils se les approprient.

#### **4. Comment réagissent les élèves face au programme ?**

En général, les enfants accueillent avec beaucoup d'enthousiasme ce programme et s'impliquent de plus en plus au fur et à mesure des séances d'animation. Ils sont surpris au départ de la nature des activités sortant du cadre scolaire et de l'absence de relation frontale avec l'adulte, ce qui ne manque pas de provoquer un dynamisme parfois intempestif dans la classe. Ces activités inhabituelles et « impliquantes » peut susciter chez l'enfant des confidences, des émotions, des comportements qui le font apparaître sous un jour nouveau à l'enseignant : Menir craint que les animateurs ne l'aiment pas puisqu'il est critiqué devant eux ; Roberto s'il est invité à participer, chuchote ou rougit ... Jusqu'au moment où il confie un jour un secret très lourd qui lui pèse ; Elise prenant conscience de son attitude de fuite « la tête dans le sable comme

---

<sup>11</sup> in Debarbieux E., Blaya C. « La violence en milieu scolaire - tome 3 - dix approches en Europe », ESF éditeur, Paris, 2001,

l'autruche<sup>12</sup> » en cas de problème ou de demande d'implication personnelle, devient un des leaders du groupe, etc...

Au cours des premières séances, les élèves se comportent de manière conformiste, donnant aux situations proposées des réponses socialement attendues et impersonnelles. Ensuite leurs réactions sont plus « vraies », plus personnalisées et l'on peut aborder et résoudre avec leur accord, des conflits réels qui ont surgi entre eux : jalousie, moquerie, phénomène du bouc émissaire, ...

### **5. Quels sont les effets du programme sur leur comportement ?**

L'impact de ce programme de développement pro-social<sup>13</sup> a été évalué par une équipe scientifique pendant deux années. Cette équipe a accompagné régulièrement le projet : - en assistant aux séances d'animation et aux réunions collectives avec les enseignants et - en conduisant des entretiens avec tous les acteurs et - en proposant un questionnaire permettant d'observer l'évolution des comportements socio-affectifs des élèves. Ceux-ci sont jugés par l'enseignant en début et à la fin, après une puis deux années d'animation. Les habiletés sociales évaluées sont subdivisées en trois catégories : comportements de coopération, d'affirmation de soi et de contrôle de soi. Le questionnaire investigate également la présence de problèmes de comportements, soit extériorisés (agressions verbales, physiques, agitations et réactions émotionnelles vives, ...), soit intériorisés (état de tristesse, d'anxiété, d'isolement...).

Ces épreuves ont montré une progression des comportements pro-sociaux (coopération, partage, estime de soi, etc.) et une diminution des comportements inadaptés, extériorisés ou non, au cours de la première année d'intervention. Ces progrès se maintiennent chez les élèves qui ont bénéficié du programme pendant deux années.

### **6. Ces effets sont-ils stables ?**

Il est évident que ce programme appliqué pendant quelques mois, tout au plus deux années dans l'expérience relatée et évaluée, ne peut entraîner de changement profond.

Les enfants ont peut-être assimilé certains concepts, pris conscience des motivations de certains de leurs comportements, appris des techniques de résolution de conflits... mais ont-ils réellement changé ?

L'apprentissage de la coopération, de la négociation, de l'affirmation de soi et de 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.

Pour être plus efficient, ce type de programme devrait débuter en fin d'école maternelle et se poursuivre au moins au cours de toutes les années primaires ; les élèves auraient alors l'opportunité d'expérimenter dans la vie

---

<sup>12</sup> Gerber Jeanne, « Pour une éducation non violente », Ed. Chronique sociale et Evo, Lyon-Bruxelles, 2000.

<sup>13</sup> Blomart J., Timmermans J., Caffiaux C. et Petiau A. : « Recherche-action : devenir son propre médiateur, programme de socialisation à l'école comme défi à la violence », in « Le point sur la Recherche en Education. », revue du Ministère de la Communauté Française de Belgique, Bruxelles, 2001.

quotidienne, familiale et scolaire, les comportements observés et vécus dans les séances d'animation.

### **7. Qu'en pensent les enseignants et quelles sont leurs réactions ?**

Si en général, les enseignants sont favorables à l'expérience d'introduire ce programme de développement social et émotionnel dans leur école, ils sont aussi déçus car les progrès des enfants sont minimes sauf pour certains et les changements de comportements des enfants dits « perturbateurs » le sont également.

Toutefois, ils reconnaissent tous comme bénéfiques importants : la découverte d'autres aspects de la personnalité de leurs élèves et le nouveau regard qu'ils portent sur eux.

Par exemple, l'un se sent capable de développer sa relation avec un enfant, un autre découvre l'importance d'être capable de gérer ses émotions et d'être empathique, un autre encore reconnaît les besoins affectifs d'une de ces élèves et prend conscience de sa difficulté à y répondre adéquatement...

Les réunions collectives sur le midi avec les professeurs associées à l'expérience fondamentale se sont révélées importantes. Aux attitudes plaintives, revendicatrices habituelles des enseignants lors des premières réunions succèdent des attitudes plus constructives, une implication personnelle et émotionnelle plus grande dans les discussions, des réflexions auto-évaluatives,...

Petit à petit, émergent de ces rencontres une prise de conscience des problèmes de communication entre eux et le désir de se former à la communication et à la gestion de conflits. Signalons que les entretiens avec la direction confirment ces changements d'attitude des professeurs en tous cas chez certains. Ils sont plus à l'écoute des enfants, les relations enseignants-élèves sont meilleures. L'atmosphère de classe est plus calme et les sanctions collectives tendent à disparaître.

Un tel programme auquel les enseignants participent ne peut les laisser indifférents et ne peut pas ne pas avoir d'impact sur leur manière d'être et sur leurs relations avec les enfants.

La majorité d'entre eux trouvent qu'ils ont modifié leurs relations avec les élèves ; pendant la surveillance des récréations notamment, ils prêtent davantage d'attention aux conflits qui y surgissent.

### **8. Qu'ont-ils besoin pour mieux fonctionner ?**

« D'informations et de formations complètes sur des sujets comme celui-ci ; d'avoir des outils pour prévenir la violence, de connaître les techniques de médiation ; des intervenants qualifiés quand le problème dépasse la simple compétence de l'enseignant ; de temps ; de la confiance des parents et de leur soutien ; de moyens et des clés pour résoudre des problèmes d'agressivité physique et verbale ; d'apprendre à mieux communiquer et à mieux écouter ; d'avoir des manières de réagir et des moyens pour aider les enfants à trouver eux-mêmes des solutions à leurs conflits ; de l'installation de conseils de classe et d'école ; de plus de rigueur, plus de respect, moins de jugement ; d'apprendre à prendre du recul ; d'avoir une méthode cohérente avec les collègues pour faire respecter les consignes ; de savoir comment et quand sanctionner ; de vivre à leur

niveau adulte cette démocratie préconisée auprès des jeunes, de pouvoir eux-mêmes parler, d'être écoutés de leur pouvoir hiérarchique, ... »

### **9. Les conditions d'implantation et les limites d'un tel programme de développement socio-affectif**

Avant d'introduire de nouvelles manières de faire dans l'école ou dans les classes, il est nécessaire de faire attention à certains préliminaires. Si l'on veut que les enseignants aient des attitudes bienveillantes et constructives vis-à-vis des enfants, il est nécessaire qu'ils en reçoivent aussi et qu'ils se sentent reconnus. Une amélioration du climat dans l'école passe obligatoirement par une amélioration des relations enseignants-enseignants, enseignants-direction, enseignants-élèves, enseignants-parents, ...

Pour ce faire, nous pensons qu'il est important que la relation pédagogique développe le côté pédagogique comme le côté relationnel comme deux expériences sans danger et même agréable. Notre programme apprend aux personnes à construire la relation, à en prendre soin et à la réparer.

Même s'ils ne sont pas à confondre, le préventif n'est pas dissociable du curatif et notre expérience actuelle préconise plus de complémentarité entre les deux.

Nous ajoutons aujourd'hui que le programme contribue à améliorer un climat de classe, qu'il soit détérioré ou non. Il est nécessaire de faire de la prévention précoce une réelle préoccupation de nos institutions scolaires et politiques et de commencer ce type d'initiative dès l'école maternelle (3-4 ans).

Appliquer ce programme, ce n'est pas appliquer une méthode. Les activités qui le composent ne sont pas un simple ensemble de techniques ; elles sont d'ailleurs variées, adaptables, livrées à la créativité de l'enseignant qui en a compris l'esprit.

Mais il y a des raisons plus profondes et des limites bien plus graves à l'exercice de cette activité.

En général après l'observation des séances d'animation dans leur classe, les enseignants ne se déclarent pas prêts à assumer seul ce programme. Ils invoquent évidemment des obstacles techniques : absence de créneaux horaires disponibles dans le programme scolaire, autres priorités imposées par les pouvoirs organisateurs comme l'informatique et bien sûr la formation à l'Internet. Ils redoutent également les pertes de temps liées à l'écoute des problèmes des enfants et aimeraient reléguer ces activités dans une plage horaire particulière, ce qui va à l'encontre de l'objectif visant à communiquer l'état d'esprit du programme au titulaire des élèves.

Effectivement la plupart des enseignants ne sont pas préparés à une telle innovation. Prendre en charge le programme implique une formation. Cela suppose un certain état d'esprit et donc très souvent un changement d'attitude, une écoute des enfants, une acceptation nouvelle de leur autonomie et d'une apparente indiscipline. Les activités exigent une disponibilité et une implication affective, très importantes dans les échanges.

Contrairement à leur manière habituelle d'enseigner en classe, il n'est pas question de juger, d'évaluer, de corriger des attitudes, des propos, parfois même

de culpabiliser, mais d'écouter, conduire la réflexion, amener l'autocritique et la prise de conscience des sentiments et des besoins par les enfants eux-mêmes.

La souplesse de l'esprit de l'adulte et sa remise en question personnelle sont de mise.

Les messages diffusés par les activités du programme n'ont aucune chance d'être intégrés par les jeunes si l'enseignant n'y adhère pas complètement, s'il ne se comporte pas en accord avec l'esprit du programme. Les enfants ne sont pas dupes. L'introduction de ce programme dans une école met à jour les difficultés personnelles des enseignants, les conflits entre collègues, les difficultés relationnelles avec la direction...

Or les bénéfices attendus sur le développement social et émotionnel des enfants n'apparaîtront que si plusieurs collègues et classes participent au programme, s'il est introduit dans les classes maternelles et enfin s'il est prodigué aux enfants de manière régulière et continue jusqu'en sixième primaire.

Bien évidemment lorsque les adultes formés (enseignants, surveillants, éducateurs, ...) se sont approprié l'esprit du programme, ils ont différentes façons de l'utiliser. Ils peuvent l'organiser à des moments bien définis mais ils peuvent aussi prélever certaines activités et les animer lorsqu'ils en ressentent la nécessité en fonction de la vie de la classe, de certains événements etc. Ils peuvent aussi envisager d'organiser ce genre d'activités régulièrement en collaboration avec une personne spécialisée, par exemple, un membre d'une équipe PMS (Psycho Médico-Sociale) ou d'un centre de guidance. Une nécessaire collaboration avec ces services s'impose par ailleurs. Il peut arriver que l'animateur soit en difficulté, se sente mal à l'aise et dépourvu face aux réactions d'un élève, à ses confidences. Le recours à un spécialiste extérieur est alors non seulement souhaité, mais parfois indispensable.

La fonction de l'enseignant reste pédagogique et non sociale, et encore moins psychothérapeutique. Il s'agit pour celui-ci de garder toujours au cours de l'animation, une attitude prudente, une certaine distance dans son implication : il ne peut en aucun cas être intrusif, solliciter les confidences de l'élève, ni y réagir de manière purement émotionnelle lorsqu'elles ont lieu.

Si nous voulons agir sur la durée pour une transformation véritable de l'esprit dans l'école, il est nécessaire, dans l'organisation du projet, d'attacher autant d'importance à son lancement qu'à l'intervention sur le terrain et aux modes de suivi et de supervision de l'équipe interne à l'école comme de l'équipe externe. Malheureusement, c'est souvent la réalisation seule du projet sur le terrain qui est payée, alors que la manière dont le projet est implanté et suivi aura une influence capitale sur sa continuité et sur ses résultats.

Il faut donc se donner les moyens de travailler autant sur le processus de construction d'un projet à moyen terme que sur son contenu.

Ainsi la qualité des formateurs, comme la qualité des relations entre eux et l'école, va avoir un impact sur le projet. Cela implique de réfléchir à toutes les articulations entre les différents partenaires, les fonctions et la complémentarité de chacun et de se donner des espaces pour construire une relation de confiance où

des moments de rencontre et de parole seront nécessaires sinon vitaux. Ne réclamons pas des autres ce que nous ne pourrions pas nous-mêmes appliquer.

Il est important aujourd'hui plus que jamais que toute situation éducative illustre les valeurs préconisées et réponde au besoin de cohérence dans le système institutionnel comme relationnel. Les résultats dépendent de la personnalité des adultes de l'école comme de celle de l'équipe des formateurs. Ceux-ci travailleront dans l'interdisciplinarité avec un minimum de formation à la médiation et à la gestion de conflits.

Une des difficultés est que lorsque l'on s'implique dans ce type de démarche, si notre regard change, le regard des autres aussi, et pas toujours dans le meilleur sens.

Vous pourrez vous sentir « rejeté », « marginalisé », voire encore traité de « psy » ou de « démagogue ». Combien il est encore difficile d'harmoniser nos différentes missions, celle de développer les jeunes sur le plan cognitif avec celle de les accompagner à construire leur personne. Pourtant, notre rôle éducatif est bien double, former et éduquer, liant le savoir « faire » au « savoir être ».

**Il y a des blocages à l'implantation de ce type de programme<sup>14</sup> :** scepticisme des enseignants, résistances, peurs (peur du changement, peur de l'investissement personnel, peur de la perte de temps liée à l'écoute des problèmes, peur de ne pas achever le programme académique, peur d'être soi devant l'autre, peur de perdre la face ou son autorité, non droit à l'erreur, image idéalisée à donner de soi-même, désir de montrer son « infailibilité », manque d'authenticité, manque d'humilité, non permission d'être vulnérable, malentendus, non compréhension des objectifs du programme, préférence pour le système traditionnel chercher qui a tort et qui a raison, vouloir un coupable désigné et puni, désirer une résolution des problèmes par la force ou une justice extérieure), résistances des personnes et de l'institution,...

S'ajoutent à tout cela, le manque de temps, le manque de personnel et le surnombre d'élèves dans les classes.

**Il y a des ressources :** aval de la direction et des professeurs, implication de l'équipe pédagogique et des familles, compréhension des objectifs à moyen terme, ouverture des adultes au changement, relais et soutien structuré, suivi et supervision externes, le temps devant soi, conjuguer le programme avec d'autres actions, travailler en synergie à différents niveaux dans la recherche des solutions, évaluation et auto-évaluation, ...

Bref tenter de faire des jeunes non seulement de bons élèves mais aussi des hommes et des femmes « honnêtes et responsables », c'est plus que dispenser un cours d'éducation civique, ou des séances d'animation de groupe.....

*« Même en prenant beaucoup de temps  
Et racontant le « je » constant*

---

<sup>14</sup> Grave-Resendes L., Caldeira Maria S. J. and Bonafe-Schmitt J.P. , « Conflict Management through Social Mediation (School and Family) », Ed. Universidade Aberta, Lisboa, 2004 (à paraître).

*De petits pas en petits pas  
Il faudra bien des résultats.  
A attendre le bon moment  
Les solutions iront coulant.  
Il ne faut pas baisser les bras  
On a trouvé pour tous nos cas. »*

Poème écrit par un directeur  
après 30 heures de formation.

La présentation du programme « Devenir Son Propre Médiateur » peut être accompagné d'une cassette vidéo de 26 minutes.

# L'empathie : un indicateur pour les actions de prévention de la violence

**Daniel Favre**

Chercheur au laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation. Université de Montpellier 2

Selon une recherche multidimensionnelle menée préalablement (de 1994 à 1997) en France et au Canada (Favre et Fortin, 1997)<sup>15</sup>, auprès d'adolescents de 13 à 15 ans « désignés comme violents » par leurs enseignants, un certain nombre d'informations ont été recueillies permettant de construire un portrait psychosocial et cognitif de l'adolescent "violent" : 1 - un état *anxieux et dépressif* qui touche la majorité d'entre eux ; 2 – en situation de frustration, les élèves violents *traitent l'information de manière dogmatique*. En effet, l'analyse de leurs productions langagières met en évidence, comparativement aux témoins et/ou aux situations n'évoquant pas une frustration, l'absence significative des mots pour désigner des émotions ou des sentiments et la mise hors de leur portée des événements qui les affectent négativement, le recours au registre de l'implicite et à la généralisation abusive et, enfin, l'absence de recul par rapport au propos qu'ils énoncent : tout a valeur de certitudes auxquelles ils adhèrent collectivement ; 3 – ces deux caractéristiques se présentent comme étroitement et significativement corrélées à la mesure des conduites agressives (Favre et Joly, 2001)<sup>16</sup>.

Nous avons ainsi pu montrer que ces élèves sont peu préparés à rencontrer la déstabilisation cognitive présente dans tout apprentissage ainsi que les individus qui ne leur ressemblent pas. On comprend mieux maintenant pourquoi ils échouent à l'école (Hinshaw, 1992)<sup>17</sup>, ce qui ne peut que renforcer le symptôme anxieux et dépressif, et pourquoi la rencontre avec l'altérité les amène à privilégier l'action violente.

Cette recherche a montré qu'il était possible mais difficile de modifier les comportements violents une fois qu'ils sont installés (Favre et Joly, 2003)<sup>18</sup>. Il convenait donc d'étudier dans quelles conditions, il était possible de prévenir la violence à l'école en agissant à travers la formation des enseignants.

La recherche précédente mettait en œuvre un très grand nombre de paramètres, ce qui se révélait peu pratique pour étudier les conséquences chez les élèves de la formation des enseignants dans une visée préventive de la violence. De plus, il s'agissait dans cette nouvelle recherche de suivre de manière indirecte

<sup>15</sup> FAVRE D. & FORTIN L. (1997) : Etude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage, in B. Charlot & J.C Émin (coord.) "La violence à l'école : état des savoirs", Chapitre 3.3 : 225-253, Paris, Armand Colin.

<sup>16</sup> FAVRE D. & JOLY J. (2001) Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non-dogmatique des informations – application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires, *Revue Psychologie et Psychométrie*, **22** : 3-4, 115-151.

<sup>17</sup> HINSHAW S.P (1992) Externalising behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence : causal relationships and underlying mechanisms, *Psychological Bulletin*, **111-1** : 127-155.

<sup>18</sup> FAVRE D. & JOLY J. (2003) Mode de traitement de l'information, sa relation avec l'adaptation sociale et son évolution consécutive à des ateliers de communication axés sur le langage intérieur, in "Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et interventions éducatives", F. Larose Ed., Édition du CRP de l'Université de Sherbrooke – Canada, 23-40.

les élèves, pour ne pas risquer de les surdéterminer, ils ne devaient pas savoir que nous nous intéressions à leur agressivité. Il nous fallait donc un indicateur « couvert » de la violence. Or, Mehrabian (1997)<sup>19</sup> a montré que l'empathie est corrélée négativement et spécifiquement aux comportements violents. Cela signifie que l'empathie ou la capacité à se représenter de manière pertinente les intentions et les ressentis d'autrui est plus ou moins incompatible avec les conduites violentes, comme nous avons pu le vérifier lors de l'étude des productions langagières des adolescents désignés comme violents.

La capacité d'empathie nous paraît ainsi relever des savoir-faire démocratiques et la mesurer, malgré tout l'aspect réducteur que peut comporter un test, c'est se procurer un bon indicateur de changement pour estimer l'influence de notre intervention sur la prévention de la violence et le développement de savoir-faire démocratiques dans un établissement scolaire. L'augmentation de la capacité d'empathie pourrait procurer ainsi une indication d'une prévention effective de la violence chez les élèves des classes concernées.

La fiabilité de l'indication dépend cependant de la capacité des échelles de mesure à distinguer l'empathie de tout ce qu'elle n'est pas, or il ne semble pas exister un consensus dans la littérature scientifique autour de la définition de l'empathie. L'empathie peut encore signifier actuellement : a) une simple contagion émotionnelle, b) une capacité cognitive à se représenter, comprendre les émotions des autres, c) une capacité cognitive à se représenter l'ensemble des états mentaux de l'autre, d) une capacité à l'écoute et e) le fait de réagir à la souffrance de l'autre.

Pour tenter de clarifier cette modalité de la relation à l'autre, je propose un bref survol de la littérature afin de comprendre comment cette notion nébuleuse est devenue un objet scientifique.

## I. Comment définir l'empathie

Il existe différentes conceptions et donc définitions de l'empathie, qui peuvent être regroupées dans deux tendances.

*La première tendance* met l'accent sur la composante cognitive de cette capacité en exprimant que cette forme d'intelligence sociale permet d'épouser imaginativement le point de vue de l'autre et ainsi donne la possibilité de prédire ses pensées, ses sentiments et ses actions.

Dès 1920, Thorndike a suggéré qu'il existe trois formes d'intelligence : abstraite, mécanique et sociale. Après le "George Washington Social Intelligence Test", le test du sociologue Chapin (1942) représente une tentative pour mesurer un "insight social", une intuition de la réalité des autres. Cependant, il faut attendre Dymond (1949) puis Kerr et Spéroff (1954) pour disposer d'une échelle de mesure de l'empathie ainsi définie. Des critiques comme celles de Thorndike

---

<sup>19</sup> MEHRABIAN A (1997) Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, **23** : 433-445.

(1959) et de Hall (1965) amèneront par la suite Hogan (1969) à formuler un outil plus précis pour mesurer "l'appréhension volontaire intellectuelle ou imaginative" de l'état mental de l'autre et de son "point de vue moral". Ont participé également à ce courant de pensée : Mead, Freud, Rogers ; pour une revue, on peut se référer à Chlopan & coll. (1985)<sup>20</sup>.

La seconde tendance représentée par Scotland (1969), Aderman & Berkowitz (1970) et Mehrabian et Epstein (1972), considère que l'empathie repose sur une capacité à éprouver les émotions ressenties par autrui. La différence entre l'"empathie cognitive" et l'"empathie émotionnelle" est importante car elle est sans doute explicative des confusions qui ont existé historiquement autour de ce concept. Se mettre cognitivement à la place de quelqu'un d'autre implique des outils et des modes d'interprétation sociaux tandis que réagir avec des émotions similaires à celles éprouvées par autrui réclame un mode plus "basique ou primitif" d'interaction avec autrui impliquant un processus de contagion émotionnelle sans doute non-volontaire. Une "échelle de mesure de la tendance émotionnelle de l'empathie" est ainsi construite, corrélée avec différentes tendances comportementales normales ou pathologiques (pour une revue voir Mehrabian et coll., 1988). Les scores à cette échelle sont positivement corrélés avec d'autres manifestations émotionnelles (fréquence cardiaque, résistance électrique de la peau), ils sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes mais inversement corrélés chez les mères abusives (Gray, 1978) et chez les personnes violentes des deux sexes (Mehrabian, 1997)<sup>21</sup>.

Ces deux conceptions de l'empathie peuvent, si elles sont suffisamment explicitées, éclairer les différentes composantes de cette capacité à "comprendre" l'autre que Gardner (1983) a appelé "intelligence interpersonnelle". Des tentatives pour les concilier ont déjà eu lieu (Davis, 1983)<sup>22</sup> et c'est sans doute ce que les

<sup>20</sup> CHLOPAN B. E., Mc CAIN M.L., CARBONELL & HAGEN R.L. (1985) Empathy : review of available measures, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48-3, 635-653.

DYMOND R.F. (1949) A scale for the measurement of empathy ability, *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.

HALL W.B. (1965) The empathy test. Reviewed in O.K. Buros Jr. (Ed.), in *The sixth mental measurement yearbook* (pp214-215), Highland Park, N.J. : Gryphon Press.

HOGAN R. (1969) Development of an empathy scale, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33-3, 307-316.

KERR W. A. & SPEROFF B.J. (1954) Validation and evaluation of the empathy test, *Journal of General Psychology*, 50, 269-276.

THORNDIKE E.L. (1920) Intelligence and its use, *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

THORNDIKE E.L. (1959) The empathy test. Review of O.K. Buros Jr. (Ed.), in *The fifth mental measurement yearbook* (pp. 120-121), Highland Park, N.J. : Gryphon Press.

<sup>21</sup> GARDNER H. (1983) *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books Inc..

GRAY C.L. (1978) *Empathy and stress as mediators in child abuse : theory, research and practice implications*. Thèse de Doctorat de l'Université du Maryland citée par MEHRABIAN A., Young A.L. & SATO S. (1988).

MEHRABIAN A. & EPSTEIN N. (1972) A measure of emotional empathy, *Journal of personality*, 40-4, 525-543.

MEHRABIAN A., Young A.L. & SATO S. (1988) Emotional empathy and associated individual differences, *Current Psychology : research and reviews*, 7-3, 221-240.

MEHRABIAN A. (1997) Relations among personality scales of aggression, violence and empathy : validation evidence bearing on the risk of eruptive violence scale, *Aggressive behavior*, 23-6, 433-445.

<sup>22</sup> DAVIS M.H. (1983) Measuring individual differences in empathy : evidence for a multidimensional approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-236.

praticiens de l'écoute réussissent au quotidien, mais de façon beaucoup moins formelle !

Le fait de disposer d'une capacité d'empathie qui unirait des capacités cognitives et émotionnelles ne doit cependant pas occulter une autre difficulté importante : *ne pas confondre les émotions ou les affects qui me sont propres de ceux qui appartiennent à l'autre.*

Autrement dit : comment se rapprocher affectivement et cognitivement de l'autre sans faire de "projections" ? La littérature nord-américaine semble souvent faire l'impasse sur ce problème, sous-tendu il est vrai par une conception psychanalytique de la personnalité. Notre travail en formation d'adultes sur l'empathie va ainsi accorder beaucoup de place à l'étude des conditions à réunir pour distinguer l'empathie de la contagion émotionnelle.

## II. Comment distinguer l'empathie de la contagion émotionnelle et définir leur opposé : la coupure par rapport aux émotions ?

À la recherche d'un indicateur pertinent de la prévention de la violence, après traduction en français du test de Mehrabian et en l'expérimentant auprès de divers jeunes, nous nous sommes aperçus que ce qui relève de la simple « contagion » émotionnelle (exemple : le fait d'être happé par l'atmosphère euphorique d'un stade ou par le malaise d'un proche) était comptabilisé comme de l'empathie, ce qui correspond tout à fait à la tendance nord-américaine à ne pas distinguer ces deux modalités émotionnelles de la relation à l'autre. Or, par ailleurs, l'étude du développement historique du concept d'empathie nous avait déjà montré que l'empathie avec autrui est indissociable de l'empathie avec soi-même (Favre & Favre, 1998)<sup>23</sup>. Sans la capacité de distinguer ce qui vient de soi et ce qui vient d'autrui, nos émotions propres et la représentation cognitivo-émotionnelle des émotions d'autrui se confondent. La contagion émotionnelle se présenterait donc comme une *aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui, caractérisant plus particulièrement les états fusionnels ou symbiotiques qui précèdent ontogénétiquement l'empathie.* Cette aptitude demeure tout au long de la vie, elle favorise la vie sociale et la formation d'un groupe homogène mais dans ce cas, il n'est plus possible de se représenter distinctement les intentions et les ressentis d'autrui car les siens et les nôtres se mélangent. Le processus de projection peut alors devenir dominant, ce qui s'oppose à l'*alphabétisation émotionnelle* que nous cherchons à développer auprès des élèves. L'empathie apparaît comme une *capacité acquise au cours de la psychogenèse de se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même.*

Le test, que nous avons construit pour affiner celui de Mehrabian<sup>24</sup>, permet donc de distinguer l'empathie et la contagion émotionnelle mais aussi de les opposer à la « coupure par rapport aux émotions », "coupure" que notre recherche

<sup>23</sup> FAVRE D. & FAVRE C. (1998) : *Écoute, empathie, affectivité : du concept à la réalité*, in L'accompagnement et la Formation, Ed. G. Chappaz, Univ. de provence - C.R.D.P., Marseille, 48-62.

<sup>24</sup> MEHRABIAN, A. (1996) *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*. (Available from Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA, USA 93940).

précédente avait pointée comme inhérente au mode de traitement dogmatique. La coupure par rapport aux émotions constituerait pour nous un *processus pour mettre à distance et se couper d'émotions ou d'affects dont on redoute, inconsciemment le plus souvent, la perte de contrôle et/ou la souffrance ainsi occasionnée, qui s'oppose à l'empathie envers autrui ou envers soi mais qui peut, en situation d'urgence, constituer une parade utile à la contagion émotionnelle "dangereuse"*.

Cette presque totale absence de la capacité à reconnaître, identifier ses propres émotions en situation de frustration peut fournir un indicateur original pour détecter les « jeunes à risque » qu'ils soient auteurs ou victimes de violences. Contrairement à ce qui se passe dans l'empathie ou dans la contagion émotionnelle, celui, qui est coupé de ses émotions, peut exercer toutes sortes de sévices sur autrui car les manifestations d'inconfort, de détresse ou de souffrance d'autrui ne le « touchent » pas ou peu.

Nous proposons donc un test Contagion-Empathie-Coupure (CEC) qui comporte douze situations que l'enfant ou l'adolescent rencontre couramment. Il est invité, dans chaque cas, à cocher une des trois réponses proposées en fonction de sa manière à lui de réagir. Chaque choix de réponses se situe dans le registre de la contagion émotionnelle ou bien dans celui de l'empathie ou bien dans celui de la coupure par rapport à ses émotions (voir le tableau 1). Dans le cadre de ce test (CEC), nous définissons opérationnellement :

- la contagion émotionnelle comme la reproduction involontaire quasi à l'identique (nature, intensité) de l'émotion d'un autre ou de plusieurs autres ;
- l'empathie comme la reproduction intentionnelle des représentations d'autrui couplée à la reproduction partielle de ses émotions ;
- la coupure par rapport aux émotions comme le blocage quasi total des processus de reproduction impliqués dans la contagion émotionnelle et dans l'empathie.

Trois scores sont calculés pour chaque enfant, chacun allant de 0 à 12. Il s'agit du nombre de réponses dans le registre de la contagion émotionnelle, du nombre de réponses dans le registre de l'empathie et du nombre de réponses dans le registre de la coupure par rapport aux émotions. Étant donné qu'il s'agit d'un questionnaire à choix forcé de douze questions avec trois choix de réponses, représentant chacun une des trois échelles, plus le score obtenu sur l'une des trois échelles se rapproche de 12, plus les deux autres scores tendent forcément vers 0.

Illustrons avec un exemple, dans notre test, nous proposons l'item suivant :

« Quand je vois une personne que je ne connais pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse :

*a : ça me rend tout triste.*

*b : je préfère tourner la tête, je regarde plutôt le groupe.*

*c : j'essaye de sentir si cela lui convient ou non d'être seule. »*

Le choix de la réponse « a » correspond dans ce test à de la contagion émotionnelle, sans doute pour beaucoup d'entre nous dans un cas dans un cas similaire, on pourrait se sentir triste ou rejeté et cela amène à avoir de la « sympathie » pour la personne en question. Cependant comment savoir si être seule ne résulte pas d'un choix ? Seule l'empathie qui invite à faire une place à l'autre dans notre espace représentationnel pour se représenter ce qu'il sent et pense peut permettre de le déterminer, cela correspond à la réponse « c ». On remarquera que la coupure par rapport aux émotions (réponse b) correspond à un évitement des émotions engendrées par une telle situation.

## **1. Validation du test CEC**

Pour atteindre notre objectif de validation, plusieurs études ont été réalisées auprès d'élèves du primaire et du secondaire, en France, en Suisse et au Canada. Ces études permettent de mettre en corrélation le test CEC avec le test BEES de Mehrabian et différentes autres échelles de mesure dont l'estime de soi, l'anxiété, la dépression, les habiletés sociales, quelques mesures de l'environnement familial de l'enfant et les résultats scolaires des élèves. Nous avons également comparé les réponses des élèves en fonction de leur sexe, de la filière d'enseignement courte ou longue et les résultats scolaires en français et en mathématiques.

Ci-après nous ne présentons que quelques résultats sans détailler les différents tests qui ont permis les comparaisons. Cette validation a fait l'objet d'un article volumineux soumis pour publication auquel le lecteur pourra se référer pour avoir plus de détails<sup>25</sup>.

### **Le Test Contagion-Empathie-Coupure chez les filles et les garçons**

**À l'École primaire :** les filles et les garçons ne se distinguent pas au niveau de l'échelle Contagion, ce qui ne sera pas le cas à l'adolescence. Ainsi, les garçons du début de CM1 font preuve de plus de coupure (3,05) que les filles (1,91), mais de moins d'empathie (5,79 vs 6,68).

**Au Collège :** les adolescents des études effectuées au Canada se démarquent significativement des adolescentes sur les échelles de Contagion (1,65 pour les garçons et 2,86 pour les filles), de la Coupure (2,64 pour les garçons et 1,34 pour les filles). On remarque que filles et garçons ne se distinguent plus sur l'échelle de l'Empathie (7,69 vs 7,80). Ainsi, les adolescents font toujours preuve de *plus de coupure que les filles, mais de moins de contagion émotionnelle*.

### **Le Test Contagion-Empathie-Coupure et la réussite scolaire**

**À l'École Primaire :** les corrélations sont faibles : on observe une corrélation négative (-0,15) entre l'évaluation nationale en mathématiques et l'échelle de Contagion.

Des corrélations positives sont obtenues entre l'Empathie et les résultats en français selon le maître (0,16) et selon l'évaluation nationale (0,15).

Et une corrélation positive entre la Coupure et les résultats en mathématiques selon le maître (0,17).

**Au Collège :** il n'y a pas de corrélations significatives entre la Contagion et les résultats en français ou en mathématiques.

On obtient une corrélation positive entre l'Empathie et la note en français (0,21) et une corrélation négative plus élevée entre la Coupure et la même note en français (-0,34) et (-0,16) pour la note en mathématiques. Ces corrélations s'inversent lorsque c'est le groupe d'élèves qui a les plus faibles résultats qui est mis en corrélation. Ces résultats suggèrent qu'il existe un lien entre l'empathie et la réussite scolaire bien que celle-ci soit aussi fonction d'autres caractéristiques de l'élève.

<sup>25</sup> FAVRE D., FORTIN L., JOLY J., REYNAUD C. & SALVADOR L.L. (2004) Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider les élèves "violents" et en échec scolaire. (*soumis pour publication*).

**Au Collège, dans les filières courtes, la coupure en rapport avec les émotions** est significativement plus importante que dans la filière longue (2,46 vs 1,81) et *l'empathie* est significativement plus faible (7,82 vs 7,08). Ces différences ne sont pas attribuables à la représentativité inégale des genres. En revanche, les deux groupes d'élèves ne se différencient pas pour la contagion émotionnelle.

Les moyennes de *la composante empathie des filles* sont significativement plus basses dans les filières courtes (6,88 vs 7,66) et *la composante contagion émotionnelle* est plus forte (3,42 vs 2,84\*) (\*différence peu significative).

Chez les garçons, la composante coupure est significativement plus forte (3,05 vs 2,13) dans ces filières d'enseignement où l'accent est mis sur les apprentissages techniques ou manuels.

### Le Test Contagion-Empathie-Coupure et les autres tests

*La composante Contagion émotionnelle* corrèle positivement avec le score de dépression de Beck (0,38) et le score d'anxiété (0,32), l'échelle d'évitement (0,30) le nombre d'amis de sexe féminin (0,26). Elle corrèle négativement avec le nombre d'amis masculins de la mesure du réseau social (-0,27) et le fonctionnement familial (-0,27).

*La composante Empathie* présente des corrélations positives avec les échelles de l'attitude du professeur à l'égard de l'élève (0,26), les échelles de coopération (0,24) et d'habiletés sociales (0,20) du Gresham et les échelles de cohésion (0,26) et d'expression (0,17) du test du fonctionnement familial. Les corrélations négatives sont obtenues avec les mesures de dépression (-0,21) et d'anxiété (-0,14), l'évitement (-0,13), la fréquence d'actes de délinquance (-0,17) et la variété de ces actes (-0,15), les problèmes d'attention du jeune (-0,19) et le fonctionnement familial global (-0,28). Cette corrélation suggère que les jeunes plus empathiques semblent provenir de familles avec un score plus faible de dysfonctionnement familial.

*La composante Coupure par rapport aux émotions* corrèle positivement avec trois échelles de délinquance (0,26, 0,24 et 0,26), le nombre d'amis masculins (0,24) et les problèmes d'attention (0,19). Les corrélations négatives sont observées avec l'anxiété (-0,15), l'échelle mesurant le soutien (-0,39) et la réévaluation (-0,21), le nombre d'amis de sexe féminin (-0,29), l'attitude du professeur (-0,23), les deux échelles du Gresham (-0,28 et -0,25) et l'expression des émotions dans la famille (-0,13).

## **2. La prévention de la violence à l'école par la formation des enseignants**

Avec le test CEC, nous avons un outil original validé sur le plan psychométrique pour évaluer les programmes de prévention de la violence. Il restait donc à explorer la possibilité que les enseignants puissent effectuer une prévention de la violence grâce à une formation différente. Nous avons montré qu'une formation d'environ quatre-vingts heures sur deux ans portant sur cinq points-clés peut avoir un effet préventif mesurable chez les élèves, en termes d'augmentation de l'empathie et des performances scolaires. Parallèlement, la contagion

émotionnelle et la coupure par rapport aux émotions ont diminué suite à la formation des enseignants. La coupure par rapport aux émotions, quand elle n'est pas volontaire pour faire face à une situation d'urgence, pourrait bien correspondre à une manifestation du fonctionnement par défaut (c.a.d. faute d'une éducation appropriée) de la boucle neuronale qui associe cognition et émotion.

- Ces points clés de la formation des enseignants concernent :
  - 1 - Notre mode de traitement de l'information et le langage qui en découle<sup>26</sup>. Une éducation en épistémologie amène à devenir moins dépendant de nos certitudes (traitement dogmatique<sup>27</sup>) et à moins redouter les situations de déstabilisation cognitive (traitement non-dogmatique<sup>28</sup>), telles que la rencontre avec l'autre, avec tout ce qui peut différer de nous et en général toute situation d'apprentissage.
  - 2 - Cela nous a conduit à revoir la place, le statut et les valeurs associées à l'erreur dans l'apprentissage et ainsi à décontaminer le rapport à l'erreur de tout lien avec le "mal" et le malsain<sup>29</sup>.
  - 3 - Il en a été de même avec l'exercice de l'autorité dans lequel, bien souvent, notre proche passé de primates sociaux nous a amené à confondre autorité et comportements de domination-soumission. L'autorité décontaminée de ces comportements est alors présentée comme au service *d'un être humain en devenir* dans le cadre d'un projet d'éducation explicite.
  - 4 - C'est l'ensemble de notre relation à l'autre et aux autres qu'il faut modifier pour prévenir la violence. Cette modification implique d'abord que nous acceptions d'avoir une part de responsabilité dans l'existence de la violence sur cette planète. En nous affirmant différemment, de manière non violente et en acceptant la rencontre empathique avec autrui, nous participons au changement dans le monde. La capacité d'empathie permet de se représenter ce qu'autrui pense et ressent et demande donc de ne pas le confondre avec ce que l'on pense et que l'on ressent soi-même. Le développement de l'empathie à l'école constitue un objectif pédagogique important dans la mesure où, en nous mettant en empathie avec autrui, celui-ci nous fait moins peur. Il devient alors possible de commencer à l'accepter avec ses différences. Le principal

<sup>26</sup> FAVRE D. & JOLY J. (2001) (déjà cité)

<sup>27</sup> *Le traitement dogmatique* se traduit par le recours à l'implicite pour s'exprimer, les énoncés ont alors un caractère de vérités absolues et de jugements définitifs (verbe "être" au présent de l'indicatif, absence des autres modes et des autres temps). L'argumentation ne vise qu'à prendre en compte les "faits" qui confirment *l'a priori* personnel en négligeant tous les autres. Enfin, lors d'un traitement dogmatique, la personne occulte ses propres émotions et ses sentiments, mais elle les extériorise en les projetant, sans s'en rendre compte, sur son environnement extérieur.

<sup>28</sup> Inversement, *le traitement non-dogmatique* implique : - une explicitation résultant de la prise de conscience que "l'autre" est différent de soi et que pour communiquer efficacement avec lui, il faut expliciter suffisamment son propre point de vue ; - d'attribuer un caractère "approximatif et provisoire" (formulation d'hypothèses) aux énoncés (emploi du conditionnel, du questionnement, des formules pour suspendre le jugement : " Il me semble, peut-être... ") ; - un repérage et une exposition du contexte dans lequel l'énoncé trouve sa validité ou son domaine d'application (p.e. : recherche des contre-évidences) ;

- la prise en compte de la subjectivité de celui qui parle. Ceci devient possible quand la personne peut identifier ses besoins, ses émotions (peurs et désirs frustrés ou non). Non pour les nier, mais pour leur donner le droit d'exister et de se manifester, sans pour autant prendre toute la place (débordement émotionnel).

<sup>29</sup> FAVRE D. (2004) : Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages, *Psychologie de la motivation*, **36**, 100-125.

obstacle que rencontre encore aujourd'hui la formation des enseignants réside dans la difficulté d'abandonner une culture qui a imposé des rôles et des identités aux garçons et aux filles. Comme je l'ai montré<sup>30</sup>, cette culture accentue la coupure par rapport aux émotions chez les uns et la contagion émotionnelle chez les autres.

- 5 – Le développement de la relation empathique à l'autre ne supprimera pas les conflits. Ceux-ci sont fondamentalement nécessaires pour rester dans la dynamique et dans la vie. Cependant, leur gestion peut être orientée dans le sens de la production d'intelligence collective plutôt que mise au service de destructions collectives. Cette construction d'intelligence collective est privilégiée dans les dispositifs d'apprentissage utilisant la résolution de problèmes et le débat socio-cognitif. Dispositif qui fournit autant d'occasions de transmettre des concepts et des méthodes que de développer des savoir-faire démocratiques.

Ces cinq points constituent une amorce très approximative et très provisoire des réformes à entreprendre dans la formation des enseignants pour prévenir la violence. Son premier mérite c'est, rappelons-le, d'avoir reçu une validation expérimentale<sup>31</sup> montrant son efficacité pour faire évoluer, dans le bon sens, les indicateurs de la violence chez les élèves.

Pour être développée et acceptée par les enseignants et les institutions responsables, *cette formation demande un changement de valeurs et des représentations qui leur sont associées*. Les valeurs<sup>32</sup> auxquelles il faut renoncer ont été construites par des hommes, ce sont donc encore des hommes qui peuvent les modifier. Elles interpellent notre représentation de l'Homme de la vie du monde et de la place de l'Homme dans ce monde. Une question se pose alors : **ces cinq points clés de la formation des enseignants sont-ils compatibles avec les valeurs dominantes de notre société ?**

---

<sup>30</sup> FAVRE D. (2004) Une explication psychologique et cognitive des différences entre les filles et les garçons par rapport à la violence, in le séminaire « *Résistances masculines au changement* » du 5<sup>o</sup> Congrès européen en sciences de l'homme et de la société : « *Femmes–Hommes : l'invention des possibles* » – Cannes – 7-10 juillet.

<sup>31</sup> FAVRE D. (2001) Rapport de recherche concernant l'évaluation de la prévention de la violence à l'École Primaire : *Construction et validation d'indicateurs de la violence et de l'échec scolaire* (99 pages) Recherche financée par la Fondation de France (1998-2001)

FAVRE D. (2002) Rapport de recherche concernant l'évaluation de la prévention de la violence au Collège : *Construction et validation d'indicateurs de la violence et de l'échec scolaire* (87 pages) Recherche financée par la Commune de Vevey (Suisse) (1998-2002)

Le fonctionnement neuro-psychologique de l'agressivité et de la violence, l'ensemble de nos recherches sur la violence et sa prévention ainsi que la description de la formation de la formation des enseignants comprenant des exercices et des études de cas sera publié dans un ouvrage de synthèse en 2005.

<sup>32</sup> FEATHER N.T. (1992) Values, valencies, expectations, and actions, *J. of Social Issues*, **42-2** : 109-124.

## **Ateliers :**

### **La non-violence à l'école : vers un programme scolaire**

---

#### **Education à la non-violence : Des outils pédagogiques au service de l'enfant et de la classe ou du maître ?**

**Avec Joëlle Timmermans et Pierre Moryoussef (Le Souffle-France)**

Notre rencontre s'est déroulée en 3 temps.

Nous avons d'abord regardé et écouté la vidéo-cassette « Devenir son propre médiateur » éditée par l'association Le Souffle et qui relate l'expérience d'un programme de développement socio-affectif dans une école maternelle à Bruxelles où se côtoient 75 % d'immigrés.

Puis les participants de l'atelier se sont présentés. Tous venaient d'horizons différents, mais tous étaient en quête d'outils pédagogiques pour vaincre la violence.

Telle Magali. Détachée de l'Education Nationale, elle fait partie du Comité d'éducation pour la santé. Elle accompagne les professeurs de six écoles primaires, cherche avec eux les outils qu'ils peuvent utiliser. Le travail en réseau avec les comités d'autres départements permet des échanges.

Faisait aussi partie de cet atelier un professeur détaché au Mémorial de Caen. Son souci est de former les enseignants à la non-violence. Il est donc « friand » d'outils pédagogiques.

Egalement une ancienne conseillère pédagogique en Seine-Saint Denis, qui travaille actuellement à l'UNICEF et intervient à ce titre dans des écoles.

Une jeune institutrice dans une école maternelle des Mureaux exprimait son désarroi. Comment faire prendre conscience aux enfants qu'ils sont violents puisqu'ils reproduisent ce qu'ils voient à la maison ? Vincent Roussel lui conseille de consulter les deux fiches pédagogiques publiées pour les écoles maternelles, méthode Espère adaptée aux maternelles, édition Jouvence (voir Non-Violence Actualités). Guy Boubeault, qui dirige le centre de ressources de N.V.A. lui présente le large éventail qu'offre le service de documentation : des outils, des affiches, des jeux coopératifs, des formations (IFMAN, Générations Médiateurs, Communication non violente). Bientôt tout sera mis sur un site internet.

Nathalie, elle, fait partie d'une association Sentiers Jeunes, qui est un lieu d'accueil pour les jeunes et leurs parents. L'équipe pluridisciplinaire offre sa médiation et travaille en partenariat avec les équipes pédagogiques de la ville. On

fait appel à elle aux moments de grandes violences : morts, suicides, comme pompier de service. L'équipe a inventé des modules de relations filles-garçons et réfléchi sur des actions plus longues.

Odile, directrice d'une école du Val d'Oise, nous fait part des violences exercées dans son établissement. Devant le mal être des adultes, elle a proposé à ses collègues de se réunir plus régulièrement.

Philippe fait partie de l'association Une Marseillaise pour les enfants et se propose de faire voter le texte au Parlement des enfants. Professeur à l'Université de Compiègne, il est l'initiateur d'une méthodologie de résolution des conflits dans l'entreprise et se propose d'adapter cette méthode dans le collège de Saint-Just où sévit le racket.

A Ivry sur Seine a eu lieu une expérience magnifique de 3 mois en 10 séances sur un programme de compétences humaines : respect, solidarité, connaissance de soi et des autres, expression des sentiments...

Magali, venue du Luxembourg, fait partie de la cellule promotion de la paix à Caritas et travaille au niveau de la commune avec d'autres associations.

Alix travaille à l'UNAPEL (Union Nationale des Associations de Parents de l'Enseignement Libre)

Elle aide les parents qui ont des difficultés avec leurs enfants et est donc intéressée à connaître les outils qu'elle peut leur proposer.

Enfin Joëlle Timmermans, en répondant aux questions, a parlé de son programme dont l'objectif est d'apprendre à l'enfant à se gérer lui-même et à gérer ses relations. Voici les points essentiels du débat.

1. C'est un programme préventif. Nous n'allons pas dans les écoles où il y a du feu et du sang.
2. Notre programme n'est pas de supprimer la violence, mais d'aider les jeunes à gérer leur violence et leur vie de classe.
3. Pour que le projet soit porteur, il faut que ce soit quelqu'un de l'extérieur qui le mette en route.
4. La formation doit être poursuivie ; c'est un travail de longue haleine.
5. Les compétences sociales des enfants sont faibles : ils ne maîtrisent pas la communication. Le cercle de paroles est très important. La formation a permis aux enfants d'exprimer leurs sentiments, de leur apprendre qu'ils ont le droit de dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas.
6. Le programme leur permet de prendre conscience de leurs différences et ils apprennent à se respecter mutuellement. Chacun est différent, mais tout le monde est important. «Tu es toi, je suis moi et ensemble nous faisons le poids».
7. On leur inculque aussi la responsabilité de leurs paroles et de leurs actes. « Je suis responsable de ce que je dis et de ce que je fais ».
8. Il faut créer un espace de confiance. Ainsi les enfants qui, au début de la formation, répondaient pour faire plaisir, ont ensuite parlé plus vrai.
9. La méthode associe le corporel, le cognitif et l'affectif.
10. Il faut impliquer les enseignants et les rassurer. Certains, en effet, craignent de perdre leur autorité et ont peur d'entendre les confidences des enfants.
11. Le programme se déroule en 12 séances, à raison d'une séance tous les 15 jours. Ces séances sont animées par un animateur/formateur, en présence de l'enseignant qui s'engage à être présent à toutes les séances d'animations, à rencontrer régulièrement les formateurs et à assister à des journées de

formation. L'engagement des enseignants vise à leur permettre d'assurer eux-mêmes, à moyen terme, ce type d'activités dans leur classe.

12. Cette méthode peut être adaptée à chaque niveau de classe, même au collège.
13. Une évaluation externe est toujours nécessaire.
14. Les professeurs qui sont en quête de formation doivent se réunir, bien ficeler leur projet et frapper à la bonne porte pour obtenir le financement. Peut-être est-il nécessaire de s'adresser aussi à des personnes relais. Il faut noter aussi qu'à leur académie il existe des médiateurs (cf. J.Fortin « Une école sans violence »).

N.B. Le programme « Devenir son propre médiateur » a reçu le prix 1999 « Ecole et violence : prévention précoce » décerné par la Fondation de France et l'association Pierre Strauss. Il est publié aux Editions Chronique Sociale, Lyon, février 2004.

Contact de l'association Le souffle en France :

Pierre Moryousef 107, rue de Négrenes 31200 Toulouse. Tél :05.61.57.44.39.

Courriel : [lesouffle@relations-humaines.org](mailto:lesouffle@relations-humaines.org)

Site Internet : [www.relations-humaines.org/lesoufle](http://www.relations-humaines.org/lesoufle)

Rapporteur : Colette Petit

## Education à la non-violence : formation des adultes accompagnateurs

Avec Daniel Favre et Elisabeth Maheu, formatrice à l'IUFM de Rouen

### Remarques par rapport à l'éducation à la non-violence et à la paix

Nous sommes tous là au carrefour de notre vie personnelle et de notre vie professionnelle ou associative.

L'éducation à la non-violence et à la paix est une affaire de communication non-violente mais pas seulement : quid du corps, du rythme biologique, des besoins fondamentaux et leur respect par l'institution.

Il ne peut y avoir d'éducation à la non-violence et à la paix sans formation des adultes pour passer le relais et démultiplier (ex : formation des médiateurs) et pour inscrire l'éducation à la non-violence et à la paix dans un projet global et un mode de fonctionnement.

Il ne peut y avoir d'éducation à la non-violence et à la paix sans mise en place d'espaces de paroles, de citoyenneté, de décisions pour expérimenter en vrai.

Il faut s'appuyer sur les réussites pour repérer les éléments d'efficacité de l'éducation à la non-violence et à la paix.

### Recommandations par rapport à la formation des adultes accompagnateurs

La formation des adultes accompagnateurs comprend :

- le développement des capacités relationnelles (écouter, s'affirmer...)
- l'invitation à un travail personnel qui serait au minimum apprendre à accueillir ses émotions et les interrogations des autres
  - o *Je ne peux pas prêcher ce que je ne pratique pas*
  - o *Je ne peux pas attendre d'avoir résolu mes contradictions pour entreprendre*
- la connaissance des adolescents et des enfants (qui commence par les écouter)
- un cadre, une charte, une déontologie de l'adulte accompagnateur dont la participation à quelque chose du type analyse de pratique, échange avec d'autres, formation continue, etc.

La formation des adultes n'a pas comme visée la suppression des conflits mais la diminution des violences. Il est parfois de notre responsabilité de manifester un conflit ou une action revendicative (non-violente !).

Les formations d'adultes réussies ont des éléments communs et il serait intéressant de les lister pour une évaluation. Certains éléments ont pu être soulignés lors de l'atelier :

- la mise en réseau de tout ce qui se cherche et s'exprime dans ce domaine (in et off Education Nationale)
- la reconnaissance de la place des parents et une déclinaison concrète du concept de co-éducation, co-formation parents, enseignants et tous personnels.

- la mise en place d'un accompagnement personnel (psychologique) des enfants et adolescents et des personnels, avec entre autres, davantage de COP (Conseillères d'orientation psychologue) et d'infirmières dans les établissements scolaires ; l'accueil des souffrances, des besoins et interrogations
- le choix de ne pas se limiter à l'acquisition des savoirs ou des outils, mais de "co-construire " pour un " savoir mieux être" et un "meilleur vivre ensemble"
- l'utilisation de méthodes interactives qui sont particulièrement efficaces

La réussite d'une formation des adultes se mesure aussi à la confiance en soi qu'elle a su développer. En mettant en mots les réussites personnelles ou de groupes, on conforte l'estime de soi sans pour autant esquiver la complexité des problèmes.

La formation des adultes, comme l'éducation à la non-violence et à la paix, n'est pas seulement une question de bonne volonté, ni même une question de compétences personnelles, elle doit s'inscrire dans un choix politique :

- qui donne des orientations officielles concernant l'apprentissage du vivre ensemble
- qui donne les moyens (temps, argent, formation... ) de ces orientations.

NB : Comment se faire reconnaître comme formateur par l'éducation nationale ?

- s'inscrire dans un collectif de recherche identifié
- chercher des « cautions » morales de gens qui savent la qualité du travail (in et off)
- rejoindre les besoins et les demandes des personnels de l'institution : formuler ses propositions en terme de service par rapport à ces besoins et non en terme de promotion d'une idéologie.

Rapporteur : François Fiévet et Elisabeth Maheu

## Education à la non-violence : évaluation des actions de formation des élèves

Avec Bernard Gaillard

Une dizaine de personnes sont présentes dans cet atelier.

Une partie importante du temps de l'atelier est consacrée à une réflexion-définition du concept d'évaluation.

Evaluer, c'est attribuer une valeur à un objet, une conduite, une performance, un projet....Quelle est la pertinence et la nature de l'objet à évaluer ? Quels sont les outils dont nous disposons pour évaluer ? Comment traduire l'évaluation ? En notes et/ou en appréciations graduées sur une échelle de valeurs ?

En un mot : qu'évalue-t-on et que signifie le produit de l'évaluation ?

A titre d'exemples et en partant du principe que tout est évaluable, y compris des notions difficilement objectivables comme celles qui ont trait au vécu d'une personne, au climat d'un groupe ou d'une institution, il faut construire des outils empruntant aux sciences humaines( entretien, questionnaire, tests projectifs.....) et aux mathématiques(modèles, statistiques...).

Voici une liste de situations diverses rencontrées dans le monde éducatif faisant(ou pouvant faire) un objet d'évaluation et d'interrogation sur le sens à donner à celle-ci :

- ❖ l'estime de soi
- ❖ le climat général de la classe
- ❖ le climat général de l'établissement
- ❖ le rôle du chef d'établissement
- ❖ le nombre de conseils de discipline dans une année et la comparaison de plusieurs années
- ❖ le nombre d'accidents dans la cour de récréation
- ❖ le nombre d'agressions physiques
- ❖ le nombre et la nature des violences physiques et verbales. Où commence une violence ? A partir de quel seuil faut-il porter plainte ?

Qui évalue et quelle valeur accordée à l'évaluation de personnes aussi diverses que les inspecteurs, les chefs d'établissement, les enseignants, les élèves ( médiateurs, délégués de classes...), les parents, la police.....Chacun a ses critères « du bien et du mal », son seuil d'acceptation et de refus des conduites déviantes au regard de la lecture qu'il fait des textes (lois, règlements intérieurs...) et de l'ambiance générale de l'école. Les permissifs et les rigoristes disposant du même outil d'évaluation ne s'en servent pas de la même façon.

Il faut donc croiser les évaluations pour aboutir au plus près d'une évaluation « objective ». Faire appel à des tiers extérieurs participe à cette recherche d'objectivité.

Quoiqu'il en soit de l'outil choisi et des évaluateurs, il faut toujours prendre en considération les idéologies qui sous-tendent la construction de l'outil et l'usage-interprétatif qui en est fait. La confrontation des points de vue des uns et des autres permet aussi de créer du lien social dans l'établissement. Le vocabulaire utilisé ( danger, insécurité, difficulté...), les lieux d'enquête, l'époque dont on parle(dates...) doivent être pris en compte pour « mesurer » le niveau du

témoignage. La majorité des élèves sait où se situent les limites entre le permis et l'interdit.

La sanction fait partie du dispositif disciplinaire ; il faut en faire usage, si nécessaire, quand il y a des actes de violence et d'incivilités caractérisés. Sinon que devient la loi ? Ne pas cautionner la violation de la loi, du règlement... Il est vrai que l'institution Education Nationale a, comme toute institution, une propension à minorer les difficultés rencontrées dans la vie quotidienne des établissements. La réputation est un enjeu sensible.

Qu'est-ce que la médiation ? C'est ne pas rendre immédiat, écarter les choses. Les élèves désirant devenir médiateurs disent ( enquêtes) que « c'est pour aider, soutenir, s'aider soi-même, donner une image valorisante de leur établissement... ». L'expérience indique qu'il faut que leur mandat de médiateurs soit court.

Sites pouvant être consultés :

[www.uhb-fr/sc-humaines/institut-criminologie](http://www.uhb-fr/sc-humaines/institut-criminologie)

[www.uhb-fr/sc-humaines/cereec/enquete](http://www.uhb-fr/sc-humaines/cereec/enquete)

Rapporteur : Bernard Paris

## Table des matières

<b>Présentation de la campagne par Vincent Roussel .....</b>	<b>2</b>
I. <i>Où en est la campagne aujourd'hui ? .....</i>	2
II. <i>La naissance du groupe « programme » .....</i>	2
III. <i>Où en est le travail du groupe aujourd'hui ? .....</i>	4
IV. <i>Quelles compétences développer ? .....</i>	4
V. <i>Est-ce utile de vouloir faire reconnaître la non-violence comme une valeur essentielle de l'école ? .....</i>	6
<b><u>Table ronde : Mise en œuvre et validation d'expériences d'éducation à la non-violence en milieu scolaire .....</u></b>	<b>8</b>
<b>Evaluations et résistances aux actions éducatives et pédagogiques visant une relation non-violente .....</b>	<b>8</b>
I. <i>La médiation par les pairs .....</i>	8
1. Présentation des principes et du dispositif de médiation .....	8
2. Evaluation .....	10
3. Conclusions .....	16
II. <i>Une exposition Silence la violence .....</i>	18
1. Présentation des principes et du dispositif initié par la Fondation de France .....	18
2. Evaluation .....	19
3. Conclusions .....	20
III. <i>Conclusions sur les actions éducatives autour de la non-violence .....</i>	22
<b>Mise en œuvre d'un programme pro-social « Devenir son propre médiateur » par l'association le Souffle. ....</b>	<b>23</b>
1. Qu'est-il nécessaire de développer à cet égard chez l'enfant dès le plus jeune âge ? .....	25
2. Comment développer les compétences psychosociales du jeune enfant et de l'enfant en âge scolaire ? .....	26
3. Quels sont les outils que nous utilisons auprès des jeunes ? .....	26
4. Comment réagissent les élèves face au programme ? .....	27
5. Quels sont les effets du programme sur leur comportement ? .....	28
6. Ces effets sont-ils stables ? .....	28
7. Qu'en pensent les enseignants et quelles sont leurs réactions ? .....	29
8. Qu'ont-ils besoin pour mieux fonctionner ? .....	29
9. Les conditions d'implantation et les limites d'un tel programme de développement socio-affectif .....	30
<b>L'empathie : un indicateur pour les actions de prévention de la violence.....</b>	<b>34</b>
I. <i>Comment définir l'empathie .....</i>	35
II. <i>Comment distinguer l'empathie de la contagion émotionnelle et définir leur opposé : la coupure par rapport aux émotions ? .....</i>	37
1. Validation du test CEC.....	39
2. La prévention de la violence à l'école par la formation des enseignants.....	40
<b><u>Ateliers : La non-violence à l'école : vers un programme scolaire .....</u></b>	<b>43</b>
<b>Education à la non-violence : des outils pédagogiques au service de l'enfant et de la classe ou du maître ?.....</b>	<b>43</b>
<b>Education à la non-violence : formation des adultes accompagnateurs .....</b>	<b>46</b>
<b>Education à la non-violence : évaluation des actions de formation des élèves .....</b>	<b>48</b>