



CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE GT5 – MÉTACOGNITION ET CONFIANCE EN SOI

COMMENT ÉDUQUER CHACUN À VIVRE ENSEMBLE DANS LA CLASSE ?



Propositions de gestes professionnels favorisant les compétences psychosociales chez les enfants de milieux défavorisés

*Sarah PEYRONNET, Joëlle PROUST,
Denis LEJAY, Jean-Philippe LACHAUX*

1. INTRODUCTION.....	3
1. LES GESTES PROFESSIONNELS DE L'AIDE AU CONTROLE DE L'ATTENTION.....	4
1.1 Développer la flexibilité et la stabilité attentionnelles de l'élève présentant des problèmes de comportement.....	4
1.2 Entraîner implicitement l'inhibition de la réponse.....	6
2. L'ENSEIGNEMENT DE LA DISTANCIATION (OU DECENTRATION) :.....	8
2.1 Cycles 1 et 2 : Travail implicite sur la distanciation.....	8
2.2 Tous les cycles : Travail explicite sur la distanciation.....	8
3. LES GESTES PROFESSIONNELS FAVORABLES A L'AUTOREGULATION EMOTIONNELLE :.....	10
3.1 Les gestes sociaux de l'enseignant.....	10
3.2 Les gestes relatifs à la prévention et à la gestion du stress.....	10
3.3 Les gestes de soutien au comportement positif (SCP).....	11
3.4 Sélection d'activités propices aux CPS.....	12
3.5 Activités collaboratives et CPS.....	13
4. LES GESTES PROFESSIONNELS DE GESTION DES CONFLITS ENTRE ELEVES.	15
4.1 En amont :.....	15
4.2 En cas de conflit :.....	15

5. LES GESTES DE LA GESTION DES ECARTS DE CONDUITE :.....	17
5.1 Règle générale : observer avant d'agir.	17
5.2 Distinguer les écarts de conduite mineurs (à rayonnement limité) et les écarts de conduite majeurs empêchant la classe entière de travailler.	18
APPENDICE 1 : LE PROGRAMME ATOLE.....	21
APPENDICE 2 : LE PROGRAMME DE PREVENTION PRIMAVERA.....	23
APPENDICE 3 : LE JEU DES TROIS FIGURES.....	24
APPENDICE 4 : PROGRAMME TINA ET TONI	25
APPENDICE 5 : JEU DU BON COMPORTEMENT	26
APPENDICE 6 : JEUX DE ROLE CONVERSATIONNELS.....	27
APPENDICE 7 : LES MESSAGES CLAIRS	28
APPENDICE 8 : LE THEATRE FORUM.....	29
BIBLIOGRAPHIE : TRAVAUX CITES.....	30

1. INTRODUCTION

Dans la mesure où elles contribuent au développement de la sociabilité, du contrôle de soi et de l'estime de soi, les compétences psychosociales agissent positivement sur le climat scolaire et sur le bien-être des élèves.¹ Les gestes professionnels qui favorisent ces compétences et, partant, une forme de civilité, sont des leviers privilégiés pour la gestion de classe. Ils redéfinissent l'autorité magistrale comme la capacité à produire de la compréhension – compréhension des élèves entre eux et compréhension entre élèves et enseignants. Cette compréhension repose aussi sur une capacité de mise à distance de soi et du groupe. Il s'agit donc moins de *gérer la classe* que *d'éduquer chacun à vivre ensemble dans la classe*.

La classe n'est évidemment pas isolée des autres contextes où évoluent les élèves. Les gestes professionnels, qui favorisent l'autorégulation des émotions sociales des élèves, concernent toutes les formes d'interaction sociale où ils se trouvent plongés : avec les pairs, les enseignants, la famille, mais aussi les voisins, les policiers, les commerçants etc.

La capacité de gérer les interactions sociales est étroitement dépendante des *fonctions exécutives*, c'est-à-dire :

- a) du contrôle inhibiteur de ses propres actions, qu'elles soient physiques, sociales, ou cognitives et
- b) de la gestion du conflit attentionnel entre plusieurs tâches à effectuer.

Réciproquement, le développement des fonctions exécutives dépend du mode d'interactions sociales présent dans l'environnement de l'élève. Par exemple, les enfants Chinois parlant le cantonais ont un niveau exécutif plus élevé que les enfants anglophones d'Amérique du Nord.² Les enfants maltraités présentent généralement un retard exécutif par rapport aux autres enfants.³ Les enfants dont les parents sont trop directifs présentent des capacités exécutives plus faibles que les enfants qui peuvent choisir leurs activités.⁴ Les enfants de milieux défavorisés tendent à regarder davantage la télévision, à avoir moins d'échanges avec leurs parents, à être moins capables de réguler leur attention, et à avoir des capacités exécutives plus réduites.⁵

¹ Lamboy & Guillemont (2014), p. 307-325.

² Sabbagh et al. (2006).

³ Beers & De Bellis (2002).

⁴ Sigel et al. (1993).

⁵ Jouet & Pasquier (1999) ; Ngantcha, Janssen, Godeau & Spilka (2016).

1. LES GESTES PROFESSIONNELS DE L'AIDE AU CONTROLE DE L'ATTENTION

L'entraînement implicite des capacités exécutives est à recommander dès l'école maternelle, en particulier dans le cas des jeunes élèves qui n'ont pas bénéficié d'un entourage parental propice (qu'il s'agisse de manque d'attention, de code relationnel alternatif, d'autorité excessive ou de violences subies).⁶

1.1 Développer la flexibilité et la stabilité attentionnelles de l'élève présentant des problèmes de comportement

Dès la maternelle, concevoir des exercices spécifiques, ou des gestes intégrés à l'enseignement tels que :

- a. Proposer aux élèves de maternelle des tâches et des jeux apprenant aux enfants à contrôler leur foyer attentionnel. (Voir Programme ATOLE, Appendice 1)
- b. Maintenir l'attention de l'élève sur un sujet donné suffisamment longtemps pour encoder les données d'une consigne/ d'une tâche, mémoriser, comprendre, etc. Fixer des consignes attentionnelles précises et explicites, indiquant par exemple à quoi l'enfant doit être attentif et pour combien de temps (quelques minutes tout au plus, avant une nouvelle consigne), avec, par exemple, un outil de visualisation du temps qui s'écoule.
- c. Maintenir un climat de classe propice à l'écoute active.
- d. S'appuyer sur l'organisation spatiale, sur la disposition des élèves dans la classe (avec une attention plus particulière envers ceux qui présentent des difficultés attentionnelles), sur les modalités d'enseignement (en collectif ou en groupe restreint), sur l'illustration/ l'exemplification de la tâche à exécuter.
- e. Étayer l'attention des très jeunes en posant devant eux un rappel visuel (par exemple, le dessin d'une oreille pour ne pas oublier d'écouter, ou l'affichage de pictogrammes en

⁶ Des comportements parentaux comme le maintien de l'attention du bébé sur une cible, l'étayage verbal, jouent un rôle essentiel. L'exposition prématurée à la télévision (avant 6 ans) ou trop intensive (après 6 ans) porte gravement atteinte au développement des fonctions exécutives. Tisseron (2013).

étayage de la consigne orale).⁷

- f. Encourager les élèves à évaluer eux-mêmes, avec un code simple, le niveau de concentration dont ils auront besoin pour l'activité qui s'annonce. Alternativement, les prévenir à l'avance des moments où il faudra être particulièrement concentré pendant l'heure ou la demi-heure qui suivent.
- g. Promouvoir, chaque fois que possible, l'autonomie dans la sélection et la conduite de l'activité d'apprentissage pour améliorer la qualité de l'attention.
- h. Encourager les activités qu'affectionnent les élèves et où la réussite est très directement dépendante de la capacité à stabiliser son attention, y compris sur des stimuli relativement neutres sur le plan émotionnel (c'est-à-dire, où l'attention n'est pas captée par un environnement conçu artificiellement pour générer une sensation de gratification immédiate).
- i. Entraîner les élèves à changer le foyer de l'attention, d'un aspect à l'autre d'une question, d'un objet, d'une situation, et à constater si l'activité à réaliser devient plus difficile ou plus facile, une fois l'attention placée différemment.
- j. Entraîner les élèves à changer de perspective : passer d'un point de vue à l'autre, d'un ensemble de règles à l'autre (par exemple, peut-on jouer aux indiens dans le salon de grand'mère ? dans la cuisine ? Peut-on se moquer de quelqu'un sur internet ? Que ressent-on quand on est soi-même insulté sur Facebook ?)
- k. Entraîner les élèves à détecter de plus en plus tôt en eux-mêmes les signes précoces de la distraction (au niveau de leur corps notamment : par exemple, la déviation subite du regard et de la posture).
- l. Entraîner les élèves à reconnaître sans l'intervention de l'adulte la règle à appliquer en fonction des circonstances, ou les éléments pertinents d'une scène.

⁷ Diamond & Lee (2011) ; voir Lachaux (2015) et Lachaux (2016) destiné aux élèves. (Voir Appendice 1 sur le Programme ATOLE)

- m. Initier les élèves au Tae-Kwon-do. Cet entraînement favorise, à partir du CM1, le contrôle de l'attention, l'autorégulation et les performances en calcul mental, surtout pour les élèves ayant un déficit exécutif.⁸

1.2 Entraîner implicitement l'inhibition de la réponse.

Si un élève a élaboré un ensemble de réponses dominantes pour faire face aux situations de compétition avec les enfants de son quartier, par exemple leur lancer des injures humiliantes, ou faire preuve de sa supériorité physique, il faut qu'il apprenne à ne plus utiliser ces réponses dans le cadre de l'école, ce qui implique qu'il substitue une expression acceptable de son émotion à l'expression dominante inacceptable.

Cycles 1, 2 et 3 :

- a. Apprendre aux jeunes élèves, en cas de vive contrariété, à respirer profondément, à exprimer le problème qu'ils rencontrent, et à élaborer un plan d'action.⁹
- b. Aménager dans la salle de classe un espace pour permettre à l'élève de s'apaiser (idéalement en anticipation des débordements).
- c. Pour les élèves de cycles 2 et 3, les temps de récréation étant, pour certains, des moments de surexcitation propices aux conflits, proposer des activités ludiques choisies par les élèves, à mener dans un espace plus calme, aménagé à cet effet (différent de la salle de classe).
- d. Entraîner le contrôle corporel et vocal des élèves (synchronisation et désynchronisation). Par exemple, au mouvement " bras écartés", l'enseignant pose une question, personne ne doit répondre ; au mouvement "bras tendus", la classe doit répondre.¹⁰

⁸ Diamond & Lee (2011) ; Lutz et al. (2009).

⁹ Méthode proposée par la formation pédagogique PATHS (pour : "Promouvoir des stratégies de pensée alternatives"), et par le programme de prévention Primavera. (Voir Appendice 2)

¹⁰ Cf. vidéo YouTube : https://youtu.be/DvWX_6iMaIA

- e. Pratiquer des jeux collectifs d'alternance contrôlée : bouger/ne pas bouger, parler/se taire, sourire/être sérieux, en fonction d'un signal conventionnel (une forme, une couleur, un son).
- f. Proposer des activités de Tae-Kwon-Do, de yoga, de gymnastique aérobic et de méditation de pleine conscience¹¹. Pratiquées dès 4-5 ans, ces activités donnent des résultats très positifs pour les élèves de milieux défavorisés.¹²
- g. Réaliser des exercices physiques vigoureux pendant les trois heures d'EPS prévues dans les programmes officiels a un effet positif sur le développement des capacités exécutives de ces mêmes enfants. (Les activités physiques intensives peuvent se conclure par un temps court de relaxation pour apaiser les enfants en fin de séance.) La répartition hebdomadaire de ces trois heures dédiées est à prendre en compte.
- h. Favoriser les déplacements des élèves dans la classe chaque fois que c'est possible en vue de faciliter les apprentissages. Les déplacements doivent avoir une fonction définie.

→ Attention : Seules les pratiques *régulières* renforcent les capacités exécutives des élèves. Leurs bénéfices sur la qualité des apprentissages justifient de les programmer dans les activités quotidiennes de la classe.

¹¹ Kaltwasser et al. (2014) ; Crescentini, Capurso, Furlan, and Fabbro (2016).

¹² Diamond & Lee (2011) ; Lutz et al. (2009).

2. L'ENSEIGNEMENT DE LA DISTANCIATION (OU DECENTRATION) :

La régulation des comportements dépend crucialement de la capacité psychologique de prise de recul ou distanciation.¹³ L'objectif de l'enseignement explicite est d'aider chaque élève à prendre du recul par rapport à son propre comportement, et à prendre un point de vue décentré sur la situation présente, incluant les affects des autres personnes impliquées. La distanciation permet de rediriger le comportement vers de nouveaux buts (désirables).

La distanciation intervient dès les premiers mois de la vie du bébé. La capacité des parents à instaurer une communication avec le bébé, la modélisation de l'émotion, leurs réactions aux épisodes émotionnels et leur apprentissage de ce qu'est l'émotion préparent l'autorégulation des affects chez le jeune enfant scolarisé. Les années de maternelle constituent à cet égard le prolongement de ce premier apprentissage.

2.1 Cycles 1 et 2 : Travail implicite sur la distanciation

- a. Entraîner les élèves à mimer des émotions : je dessine un animal qui me fait penser à la joie, la colère, la peur, etc. (Voir Appendice 2)
- b. Proposer aux élèves des exercices de simulation, par exemple en mimant un animal ou une personne dans une situation donnée, ou en inventant un scénario (dans lequel deux personnes ont une vision différente de ce qu'il faut faire, ou des valeurs différentes, style "gendarme et voleur"), puis en le jouant. Proposer aux élèves d'échanger les rôles, proposer le Jeu des Trois Figures. (Voir Appendice 3)
- c. Familiariser les élèves avec des spectacles de mime, ou de théâtre de marionnettes.

2.2 Tous les cycles : Travail explicite sur la distanciation.

- a. Préciser clairement les attentes (les valeurs), les règles de classe et les routines destinées à en assurer le maintien. (Voir Gestes de type 4)

¹³ Giesbrecht et al. (2010).

- b. Donner à chaque élève une responsabilité dans la conduite de la classe. La rotation des responsabilités permet à chaque élève de changer de perspective sur les attentes justifiées.
- c. Inciter les élèves à verbaliser les frustrations qu'ils expriment dans leurs comportements, leurs mimiques faciales etc.¹⁴ (Voir aussi plus bas : Gestion des conflits).
- d. Apprendre aux élèves à nuancer l'expression de leurs sentiments : choisir dans une liste d'adjectifs celui qui exprime le mieux le degré d'intensité de l'émotion ressentie. (Voir Appendice 2)
- e. Proposer aux élèves une rédaction où ils décrivent une injustice subie par eux-mêmes ou par un autre, les motivations de l'agresseur et les sentiments de sa victime (selon l'âge des élèves : relater une expérience vécue, commenter un texte, un film, etc.).

¹⁴ L'expérimentation démontre que le langage joue un rôle dans l'inhibition des comportements moteurs et le contrôle des émotions. Ce contrôle se déroule en plusieurs étapes ; allant du discours généré par l'adulte servant de régulation externe, jusqu'au langage à voix haute de l'enfant ou soliloque vers l'âge de 5 ans, pour aller peu à peu, à partir de 8 ans, vers un langage intériorisé (Chevalier, 2010 ; Winsler & Naglieri, 2003).

3. LES GESTES PROFESSIONNELS FAVORABLES A L'AUTOREGULATION EMOTIONNELLE :

3.1 Les gestes sociaux de l'enseignant

- a. Accueillir les élèves dès leur entrée dans la classe.
- b. Inviter les élèves à dire "bonjour" en arrivant.
- c. Les écouter ou leur proposer un moment ultérieur d'écoute individuelle.
- d. Leur montrer de l'empathie.
- e. S'intéresser à eux.
- f. Distinguer l'acte et la personne.
- g. Favoriser en toutes circonstances les ressentis individuels et collectifs de joie, de fierté, et de confiance en soi des élèves. (Voir Appendice 4)

3.2 Les gestes relatifs à la prévention et à la gestion du stress

Un stress prolongé et intense tend à produire, chez les filles, de l'hyperexcitation et de l'hypervigilance (manque de concentration, agitation, manque de sommeil), et chez les garçons, des difficultés d'apprentissage et de mémorisation.¹⁵

- a. Les contrôles ne doivent pas être annoncés au cours d'un apprentissage : le stress induit par cette annonce réduit les capacités (d'apprentissage) des élèves en difficulté.
- b. L'erreur doit être présentée comme une étape normale de l'activité proposée.

¹⁵ Shapero et al. (2017).

- c. L'évaluation formative doit être privilégiée chaque fois que c'est possible.
- d. Aucune comparaison de performances entre élèves ne doit être faite par l'enseignant.
- e. Ne jamais faire "passer au tableau" un élève s'il est en difficulté dans l'activité concernée.
- f. Éviter d'instaurer systématiquement la procédure "lever le doigt si vous connaissez la réponse".¹⁶
- g. Toujours demander aux élèves de ne proposer une réponse qu'après un délai de 10 à 15 secondes, ou instaurer un signal approprié de l'enseignant (geste 2b plus haut), pour donner le temps de réflexion nécessaire à l'ensemble de la classe.

3.3 Les gestes de soutien au comportement positif (SCP)¹⁷

- a. Dès le CM1 : Identifier avec les élèves trois à cinq valeurs à respecter collectivement (à partir de la 6^{ème} : en collaboration avec les autres professeurs impliqués).
- b. Définir avec les élèves une "matrice comportementale" sur la base des valeurs sélectionnées (ex. être respectueux, être responsable, etc.) composée de comportements précis et situés dans les contextes de la vie quotidienne de la classe (en classe, en récréation, dans les couloirs, à la cantine) : attendre son tour de parler, s'excuser si., etc.¹⁸
- c. Détecter et renforcer les bons comportements lorsqu'ils correspondent à ces attentes et valeurs (en variant les modalités de réponse et les récompenses).

¹⁶ Monteil & Huguet (2014).

¹⁷ Bissonnette et al. (2011).

¹⁸ Les valeurs et la matrice de comportement peuvent être débattues avec les élèves dans le cadre de l'enseignement moral et civique.

- d. Ne pas blâmer les comportements qui n'y correspondent pas, mais proposer un comportement alternatif.
- e. Proposer des instances de régulation au sein de la classe : conseil d'élèves, l'heure de vie de classe (au collège).

3.4 Sélection d'activités propices aux CPS

- a. Enseigner explicitement les comportements attendus par le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome ; avoir des attentes claires et accessibles à l'endroit des élèves.
- b. Apprendre aux élèves à collaborer avec d'autres, permettre à des groupes de défendre des solutions différentes et d'argumenter de groupe à groupe. (Voir section 5)
- c. Exposer les élèves à des interactions sociales ambiguës pour les aider à apprendre à exercer un contrôle exécutif. Par exemple, être poussé par quelqu'un à la récréation intentionnellement ou non.
- d. Se livrer à des jeux de tromperie stratégique¹⁹ et à des activités favorisant la sensibilité à des intérêts différents (et variés).
- e. Renforcer le comportement attendu, c'est-à-dire le récompenser.
- f. Proposer des discussions à visée philosophique (DVP)²⁰.

¹⁹ Par exemple, la tâche des fenêtres, de James Russell (Russell et al., 1991).

²⁰ Voir Marsollier (2018).

3.5 Activités collaboratives et CPS

Les activités collaboratives contribuent puissamment à développer les fonctions exécutives et à réguler les tensions entre élèves.

En maternelle pour les enfants de 4 à 6 ans : proposer des activités qui préparent au travail collaboratif permettant de :

- prendre conscience des sentiments des autres enfants,
- avoir confiance dans le groupe.

→ Voir Appendice 4.

En élémentaire et dans le second degré :

- a. Apprendre aux élèves à collaborer avec d'autres, les inciter fréquemment à le faire, permettre à des groupes de défendre des solutions différentes et d'argumenter de groupe à groupe.
- b. Généraliser l'emploi du programme GBG (*Good Behaviour Game*, le jeu du bon comportement) dès les classes du premier degré, dans la production de travaux collectifs répondant aux attendus des programmes.
- c. Lors de 2 ou 3 séances hebdomadaires de travaux en groupes, entraîner les élèves au respect de règles claires, comme la maîtrise des niveaux de voix, l'écoute d'autrui, le tour de parole, l'interaction.
- d. Objectifs : aider les élèves à maîtriser leurs émotions, à respecter autrui, à analyser leur comportement et le fonctionnement du groupe, et à prendre du recul sur les résultats du travail collectif. (Voir Appendice 5) Ce programme peut facilement être transposé dans les pratiques pédagogiques sans passer par les formes particulières du modèle GBG.
- e. Pendant le travail de groupe, ou en amont, chez les plus jeunes, entraîner les compétences qui relèvent/ s'appuient sur la reconnaissance des valeurs de « respect de soi » et de « respect de l'autre ».
 - prévoir dans l'activité de groupe, ou en amont, une séquence au cours de laquelle

les élèves sont invités à :

- exprimer les qualités qu'ils attribuent à leurs camarades.
- exprimer leur opinion sur les qualités qui leur sont attribuées.

→ Il s'agit d'être dans le groupe tout en restant soi.

f. Entraîner les élèves à la communication efficace, au « **savoir converser** » :

- par la pratique de jeux de rôle pour sensibiliser les élèves aux codes de l'expression verbale et non verbale, et leur permettre d'analyser la réception de leurs messages par leurs interlocuteurs. (Exemples de jeux de rôle conversationnels en Appendice 6)

4. LES GESTES PROFESSIONNELS DE GESTION DES CONFLITS ENTRE ELEVES.

4.1 En amont :

- a. Élaborer en collaboration avec les collègues et l'administration des règles communes de gestion des conflits entre élèves pour garantir la cohérence et la continuité de l'action éducative.
- b. Expliciter ces règles aux élèves, favoriser leur appropriation (avec la possibilité qu'ils s'expriment à leur sujet, par exemple concernant les jeux autorisés ou non dans la cour, et souligner les règles qui impliquent la sécurité des élèves).
- c. Apprendre à exprimer un désaccord ou un accord : définir ce qui importe pour moi et donner ses arguments (à construire en lien avec l'âge des élèves).

4.2 En cas de conflit :

- a. Organiser une médiation par les pairs²¹ en présence de l'enseignant (en en définissant le cadre et les modalités), avec l'objectif de permettre aux jeunes :
 - d'apprendre à devenir responsables de leurs paroles et de leurs actes ;
 - de distinguer l'acte et la personne ;
 - de pratiquer l'écoute active et empathique ;
 - de développer le respect mutuel ;
 - de créer de nouvelles relations entre eux et avec les adultes.
- b. Associer la médiation par les pairs à la communication non violente (M. Rosenberg), afin de permettre aux élèves d'exprimer leurs besoins respectifs non respectés et les émotions associées²².

²¹ Johnson et al. (1992).

Pour la mise en place concrète : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/la-mediation-par-les-pairs-fiche-action-ecole.html>

- c. S'appuyer sur le dispositif "messages clairs" destiné à résoudre les petits conflits entre les élèves, à l'aide d'une structure langagière canonique et structurante. (Voir Appendice 7)

La médiation par les pairs **n'a pas** pour mission :

- de supprimer les conflits ;
- de transformer les jeunes médiateurs en modèles ;
- de s'immiscer dans la vie intime des jeunes ;
- de remplacer la sanction ;
- de se substituer aux adultes.

En cas de conflit entre un élève ou groupe d'élèves et l'administration :

- a. Faire expliciter par les parties en conflit la nature du conflit et leurs propositions de solution.
- b. Débattre de manière calme et argumentée en faisant référence aux règles communes acceptées (voir le règlement intérieur de l'établissement) en présence – quand c'est possible – des délégués de classe.

5. LES GESTES DE LA GESTION DES ECARTS DE CONDUITE :

5.1 Règle générale : observer avant d'agir.

- a. Identifier les antécédents qui déclenchent les comportements problématiques, afin d'intervenir adéquatement :
- Insulte, moquerie, colère, besoin perçu de rétablir son image.
 - Injustice subie ou perçue (recevoir une mauvaise note en croyant avoir réussi ; être puni à tort, de manière disproportionnée ou bien sans avoir saisi le bien-fondé de la punition).
 - Situation d'échec (ne pas réussir à résoudre un problème, à accomplir une tâche).
 - Situation de stress, de tension (annonce d'un contrôle-surprise, d'une interrogation orale, d'une vérification des devoirs).
 - Une demande à laquelle l'élève ne peut/ne veut pas répondre.
 - Se voir refuser quelque chose.
 - Recevoir une punition, ou toute conséquence négative.
 - Certaines sensations (internes au corps de l'élève, ou externes : bruits, lumières, odeurs) ; état de fatigue ou d'excitation importante.
 - Activités d'apprentissage insuffisamment préparées, trop complexes, trop simples et non stimulantes.
 - Moments délicats : Fin de trimestre, veille de fêtes, premier et dernier temps de la semaine, de la journée...
- b. Identifier les conséquences attendues par l'élève de son comportement problématique :
- Absence de récompense.
 - Punition.
 - Conséquences positives, qui renforceront le comportement problématique, par exemple :
 - Le fait d'échapper à une tâche pénible ou à une contrainte.

- Le fait de susciter des rires, de l'approbation, de l'admiration, de la part de certains camarades.
- Le fait d'attirer l'attention des camarades sur soi.
- Le fait d'attirer l'attention de l'enseignant sur soi.
- Le fait d'apaiser une sensation dérangeante ou de faire diversion.
- L'obtention d'une stimulation intrinsèquement gratifiante (mouvements répétitifs, auto-stimulation, auto-mutilation).

5.2 Distinguer les écarts de conduite mineurs (à rayonnement limité) et les écarts de conduite majeurs empêchant la classe entière de travailler.

- a. Pour les écarts de conduite mineurs :
- Recourir en premier lieu à des interventions indirectes comme : contrôler par la proximité, ignorer intentionnellement un comportement dérangeant, recentrer l'élève sur l'activité en cours (sur la tâche à exécuter).
 - Si le comportement se maintient, opter pour des interventions directes :
 - Rappeler le comportement attendu (rediriger), offrir un choix à l'élève, etc.
 - Préférer une intervention différée avec l'élève, hors de la présence de la classe.
 - Entraîner le comportement désiré, de manière progressive, en le renforçant positivement.
 - **De manière générale : éviter autant que possible de punir (effet d'escalade, inefficacité, émotions négatives indésirables) et préférer la démarche d'engagement et de valorisation des progrès de comportement de l'élève.**
- b. Dans le cas d'écarts de conduite majeurs :
- Observer systématiquement l'élève perturbant afin de :
 - pouvoir faire des hypothèses sur d'éventuels besoins psychologiques fondamentaux non respectés (sécurité, justice, appartenance,

reconnaissance, écoute etc.), sur ce qu'il cherche à obtenir ou à éviter par sa conduite répréhensible.

- réfléchir à la situation de manière distancée.
 - Faire précéder les demandes difficiles à obtenir par des demandes faciles, y compris les demandes liées à l'attention de l'élève. Valoriser les efforts fournis, encourager la persévérance.²³
 - Détecter les contextes défavorables (faim, fatigue, activités difficiles, stress).
 - Éviter les menaces (« fais-le sinon... »), les ultimatums, les arguments d'autorité (« parce que c'est comme ça »), les ordres, la perte de contrôle de soi, les cris, les punitions (inefficaces, voire renforçantes).
 - Opter dans les cas les plus graves pour des dispositifs d'analyse et d'intervention débattus par le collectif des enseignants de la classe associant l'administration.²⁴
- c. Utiliser la reconnaissance et la récompense pour renforcer les comportements désirables.
- Valoriser les efforts, la persévérance.
 - Faire prendre conscience à l'élève de ses progrès relatifs à son temps d'attention, à la gestion des conflits, à la gestion de l'échec face à une tâche, à sa capacité à différer une demande qui peut attendre.
 - Exprimer son attention bienveillante et son approbation.
 - Complimenter l'élève de manière sincère et justifiée.
 - Toucher affectueusement l'élève (poser brièvement la main sur son épaule etc.) à l'école élémentaire, ou se mettre à proximité physique de l'élève plus âgé, sans intrusion dans son espace.
 - À l'école élémentaire, offrir des récompenses matérielles avec système de points pour les obtenir (images, autocollants, crayons de couleur, activités libres, sortie de classe).
 - Proposer à tout le groupe des récompenses immatérielles telles que :

²³ Kazdin et al. (1992)

²⁴ Au collège, la commission de vie scolaire peut être proposée comme alternative au conseil de discipline pour les manquements au règlement intérieur de plus faible gravité. Il est souhaitable que l'ensemble des membres de la communauté éducative y soit représenté.

- Des activités (récréation supplémentaire, lecture d'histoire (lecture offerte), séance de jeu).
- Des privilèges : rôles valorisants distribués aux élèves pour la journée ou la semaine.
- Le droit de choisir une activité valorisée par les élèves.

Appendice 1 : Le programme ATOLE

Le programme ATOLE propose aux élèves une éducation à l'attention, autour de quatre axes de travail et d'expérimentation.²⁵

1. Un premier axe dédié à la compréhension de ce qu'est l'attention et de ce qu'elle apporte, ainsi que de ses mécanismes physiologiques et des grandes "forces" qui la dirigent tout au long de la journée. Cet axe met l'accent sur le ressenti de "ce que cela fait que d'être attentif", cher à William James [*Principles of Psychology*]. Il s'agit de donner à l'enfant les moyens d'observer et de comprendre l'attention et ses dérives, la sienne et celles des autres, dans une démarche métacognitive. Il apprend aussi dans cette première phase à évaluer le niveau d'attention nécessaire à l'activité qu'il aborde, en utilisant comme image une poutre, qui peut être plus ou moins large, haute et longue.
2. Le deuxième axe vise à aider l'élève à agir aussi souvent que possible avec une intention claire et précise. Il découvre que le cerveau ne peut effectuer un tri entre informations utiles et inutiles, et donc "être attentif", que par rapport à une intention. L'enfant apprend à ramener par lui-même des tâches complexes, sources d'intentions multiples et contradictoires, à des enchainements de tâches courtes et simples, plus propices à la concentration.
3. Le troisième axe concerne la réaction aux innombrables distractions internes et externes qui viennent dévier l'attention de l'objectif en cours. Le programme établit un parallèle entre la stabilisation de l'attention et celle du corps, à travers l'image du funambule. Ce parallèle est justifié par le couplage très fort entre les mouvements de l'attention et ceux du corps (déplacements du regard, changement de posture ...). L'élève est encouragé à développer une sensibilité accrue aux premiers signes corporels objectifs de la distraction afin d'apprendre à les compenser de plus en plus tôt quand la situation l'exige – comme dans tout apprentissage qui demande un maintien de l'équilibre du corps face à des éléments déstabilisateurs (vélo, arts martiaux ...).

²⁵ Voir Lachaux (2015, 2016).

4. Le dernier axe vise à faire comprendre aux élèves que la concentration sur une tâche s'accompagne toujours d'une contrainte sur les informations traitées en priorité par le cerveau (la cible perceptive de l'attention) et sur la manière de réagir à ces informations, de manière corporelle ou purement cognitive. Le programme vise à amener progressivement l'élève à identifier ces deux composantes de manière explicite quand il aborde une tâche simple qui demande de la concentration. Il apprend ainsi à se doter de "modes d'emploi" simples pour se concentrer sur les activités qu'il n'arrive pas à réaliser facilement sans une attention particulière.

Appendice 2 : Le programme de prévention PRIMAVERA

Le programme PRIMAVERA a pour objectif de renforcer les CPS des jeunes élèves pour les protéger contre les conduites addictives. Il s'adresse aux élèves de CM1, CM2, 6ème et 5ème et comporte une quinzaine de séances. L'une des séquences PRIMAVERA proposées à l'école primaire est structurée par l'alternance entre apprentissage de compétences personnelles et apprentissage de compétences relationnelles. Prendre une décision, penser par soi-même, échanger avec autrui, se connaître et accepter l'autre, contrôler ses émotions : ces compétences construites au cours de travaux en ateliers conduisent les élèves à se centrer davantage sur eux-mêmes et sur les autres, à être tout à la fois plus autonomes et plus attentifs à autrui. Si l'élève apprend à se présenter et à se poser devant le groupe, il est invité également à prendre en considération les goûts de ses coéquipiers et à percevoir la complémentarité entre lui et les autres. Plus tard dans la séquence, il apprend à définir ses propres qualités et à identifier celles des autres, puis à nommer les émotions et leurs nuances pour mieux se comprendre lui-même et mieux comprendre les autres. Les modalités de la communication non verbale sont explicitées à la fois pour mieux entendre l'interlocuteur et pour être mieux entendu. Et si un atelier est consacré à la prise de décisions fondée sur le respect de soi, l'élève apprend, par égard pour autrui, à exposer ses choix et à les expliquer. Être soi tout en étant avec les autres.

Ce programme de prévention éducative renforce ainsi la capacité des élèves à résister aux pressions, celles des pairs et celles de l'environnement, pressions qui peuvent le conduire vers des conduites addictives. Mais il suffit d'analyser la séance au cours de laquelle les élèves apprennent à attribuer des qualités aux membres du groupe ou celle qui est consacrée à la communication non-verbale pour comprendre que le programme a pour bénéfice premier, immédiatement perceptible, d'« apaiser le climat scolaire », c'est-à-dire de fluidifier les relations dans la classe, en rendant chacun conscient de ses particularités et de celles des autres, et en facilitant ainsi la coopération dans les apprentissages.²⁶

²⁶ UNPLUGGED est un programme de prévention par le développement de CPS analogue à PRIMAVERA, avec deux différences notables : il ne s'adresse qu'aux collégiens, et ses trois séances d'information portent sur la consommation du tabac, de l'alcool et du cannabis. UNPLUGGED réduit significativement la consommation de ces produits psychoactifs mesurée huit mois après l'intervention.

Appendice 3 : Le Jeu des Trois Figures

Le "Jeu des Trois Figures", développé par Serge Tisseron, se présente sous la forme d'une activité théâtrale conduite par les enseignants en classe, afin de prévenir la violence en milieu scolaire et favoriser un climat propice aux apprentissages. Il s'adresse aux élèves de la moyenne section de maternelle à la classe de sixième de collège. L'activité a lieu une fois par semaine, sur une durée comprise entre 45 minutes et une heure. Idéalement, elle s'effectue en demi-classe pour que le nombre d'enfants ne dépasse pas une quinzaine d'élèves.

Le principe consiste à développer l'empathie des enfants plutôt qu'à réduire la violence par la punition. Les élèves élaborent ensemble un court scénario à partir d'images qu'ils ont vues sur les écrans (pour éviter que les enfants ne fassent allusion à des situations personnelles), en identifiant la figure de l'agresseur, la figure de la victime et la figure du redresseur de torts. Chaque action est accompagnée d'une phrase qui en explicite le sens. Puis les élèves sont invités à jouer cette petite scène, sur la base du volontariat, en occupant obligatoirement chacun un rôle défini.

Ainsi, cette alternance de rôles permet aux enfants de s'identifier à un autre et d'augmenter leur capacité d'empathie. Par ce mécanisme, ceux qui ont tendance à s'enfermer dans des postures d'agresseur ou de victime sont incités à se penser autrement. Tout au long de l'activité théâtrale, *l'enseignant ne doit pas commenter les scènes jouées par les enfants.*

Le "Jeu des Trois Figures" favorise :

- l'expression orale, lorsque les enfants construisent le scénario.
- la socialisation et la communication entre pairs, par l'apprentissage de l'écoute mutuelle, de la prise de parole, dans un processus collaboratif.
- l'expression des émotions et l'expression corporelle, avec le jeu théâtral.
- le développement de l'imagination et la mise à distance des images vues notamment à la télévision.

L'évolution du climat scolaire passe par l'engagement de plusieurs enseignants d'une même équipe dans cette activité de régulation, afin de favoriser la continuité et la cohérence éducative. Pratiquée précocement et de manière régulière, elle participe activement à la prévention de la violence et à l'apprentissage du bien vivre ensemble en milieu scolaire.²⁷

²⁷ Voir <https://3figures.org/fr/> et <https://3figures.org/fr/jeu-theatral-guide>

Appendice 4 : Programme Tina et Toni

Le programme Tina et Toni²⁸ s'adresse aux jeunes enfants de 4 à 6 ans. Il a été conçu pour prévenir précocement les conduites adolescentes à risques par l'acquisition de compétences psychosociales. Les séances du programme Tina et Toni sont toutes construites sur le même modèle : une histoire qui met en scène Tina et Toni est lue, puis commentée ; un jeu collectif clôt chaque séance. L'animateur oriente les commentaires de l'histoire vers l'expression d'expériences vécues par les enfants, puis les jeux leur font vivre une expérience en rapport avec l'histoire.

La projection de soi dans la fiction et l'expérience ludique contribuent conjointement au développement de certaines compétences :

- la connaissance de soi,
- la gestion des émotions,
- la création de liens avec autrui,
- la prise de distance par rapport à certaines difficultés.

Par exemple, dans l'une des histoires racontées, un personnage présente ses excuses à son ami : « A-t-il bien fait ? ». Le groupe est invité à commenter la résolution du conflit. Les bienfaits d'une bonne entente sont expérimentés au cours d'un jeu qui sollicite des capacités de coopération.

Les concepteurs du programme explicitent les finalités des jeux en ces termes : « Les jeux permettront aux enfants de prendre conscience et de mettre en application ce qui est développé au travers de la scène, comme par exemple renforcer la confiance et l'estime de soi, mieux se connaître et mieux comprendre les autres, accepter la différence, apprendre à gérer les peurs, les déceptions et, notamment, prendre conscience que chacun.e est unique et qu'il ou elle possède des qualités ». ²⁹

²⁸ Livret de l'animateur : www.tinatoni.ch

²⁹ Qu'il soit mis en œuvre dans les structures d'accueil extrascolaire, les écoles, les garderies, les centres de loisirs, les maisons de quartier, les foyers etc., ce programme exige des animateurs une bienveillance et une délicatesse expertes soutenues par un cadre agréable et sécurisant auquel il est souhaitable d'associer le plus possible les parents.

Appendice 5 : Jeu du Bon Comportement

Good Behaviour Game (GBG) ou Jeu du bon comportement est d'abord un programme fondé sur la mise en œuvre de travaux collaboratifs ritualisés. La dimension compétitive qui peut conduire à l'obtention de récompenses matérielles ou symboliques est ici secondaire. Ces travaux en groupes sont régis par des consignes précises que les élèves du C.P. au C.M.2 assimilent par une pratique régulière, hebdomadaire ou bihebdomadaire. *Ces séances ne sont pas prises sur le temps des apprentissages académiques, les travaux portant sur les attendus des programmes scolaires.* G.B.G. est donc un remarquable outil pédagogique.

Au cours des séances GBG, les élèves apprennent à contrôler l'intensité de leur voix, à répartir et réguler le travail au sein de l'équipe, à évaluer régulièrement l'avancée de la tâche collective, à proposer de nouvelles orientations, à apprécier le fonctionnement du groupe et la production finale. L'enseignant suscite ces analyses et accompagne les élèves de ses encouragements. Maîtriser ses émotions, faire preuve d'esprit critique, être autonome tout en interagissant au sein du groupe, autant de compétences psychosociales que les élèves ont l'occasion de développer au cours des travaux GBG.

Cette pratique pédagogique a été évaluée, notamment aux États-Unis, et ses bénéfices ont été mesurés dans plusieurs domaines. Par rapport à un groupe contrôle, on a pu observer :

- moins de conduites addictives,
- des taux de réussites scolaires plus élevés,
- une plus forte insertion sociale.

En France, les résultats sanitaires du programme GBG vont prochainement être évalués par Santé Publique France. L'association qui porte GBG et les enseignants impliqués dans le programme ont constaté des améliorations du climat scolaire.³⁰

³⁰ Le déploiement actuel du programme GBG justifie une évaluation des résultats scolaires des élèves français. Les méthodes et les modalités de travail collaboratif pourraient faire l'objet d'une transposition pour en faciliter la mise en œuvre par des enseignants autonomes (sans l'étayage des conseillers formés par l'association qui porte GBG). La formation initiale et continue pourrait ensuite assurer une large diffusion de ce dispositif pédagogique.

Appendice 6 : Jeux de rôle conversationnels

Le jeu de rôle est un exercice n'entraînant pas d'évaluation sommative et chiffrée. Il est essentiellement support d'analyse et occasion d'entraînement à la communication. Il peut être proposé dès le CM1. Pour qu'il reste une activité à laquelle les élèves se prêtent sans crainte, il faut privilégier des situations d'échange verbal et non-verbal relevant de la vie sociale (incident vécu par un personnage imaginaire au supermarché), ou du milieu scolaire (situation imaginaire d'accueil inamical d'un nouvel élève dans la classe, ou de harcèlement d'un élève par un ou plusieurs de ses camarades). Les scénarios retenus sont ceux dans lesquels l'élève doit opérer une distanciation : il ne joue pas son propre personnage, mais emprunte un autre nom, un autre âge, un autre statut (le client, le commercial, etc.) ou un autre genre. Dès le cycle 4, on peut aussi inviter les élèves à simuler une joute orale sans rapport avec leur opinion personnelle (par exemple, défendre la chasse ou la combattre), voire un débat scientifique, artistique ou juridique. Le but de la simulation est de permettre à chaque élève d'exprimer et de tenter de justifier un point de vue qui n'est pas le sien, de poser/répondre avec calme à des questions pertinentes pour la situation, d'écouter avec attention ce qui est dit et de respecter le tour de parole. On peut soit diviser les élèves en groupes jouant en parallèle, soit organiser les élèves par groupes chargés d'inspirer les élèves acteurs. À l'issue du jeu, les élèves sont invités à pratiquer une analyse de ce qu'ils ont observé pendant les échanges.³¹

³¹ Voir par exemple Pereira (2004).

Appendice 7 : Les messages clairs

Ce dispositif³² vise à familiariser les élèves avec la gestion et la résolution langagière des conflits. Les élèves sont entraînés à utiliser systématiquement une grille d'échanges dans le cadre de jeux de rôles, qui servira ensuite à gérer les conflits mineurs entre eux :

- l'énoncé des faits qui permet de situer le moment et clarifier les circonstances du différend ;
- l'expression des émotions et des sentiments induits par la situation ainsi que l'expression des besoins ;
- vérification de la bonne compréhension par l'interlocuteur de cette présentation des faits.
- Proposition de solution négociée entre les parties.

³² Descriptif du protocole :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

Appendice 8 : Le théâtre forum³³

Mis au point par Augusto Boal dans les années 1960 dans les favelas de Rio, il s'agit d'une technique de théâtre participatif qui permet, par la mise en scène de situations problématiques de la vie réelle, d'expérimenter différentes réactions comportementales. Elle est utilisée en collège et en lycée pour former aux situations de communication délicates (provocations, incivilités, conflits etc.) et contribuer au développement de l'empathie, à la gestion des conflits et, plus largement, au vivre ensemble. Le théâtre forum consiste à faire jouer par des acteurs (généralement des professionnels) des scènes dans lesquelles une personne se trouve exposée à une situation relationnelle qui l'opprime, puis dans un second temps, à demander de rejouer la scène mais cette fois en proposant aux élèves spectateurs de l'interrompre quand ils le souhaitent afin de discuter au sein d'un forum de ce qu'ils ont vu et entendu, et de leur donner la possibilité d'intervenir eux-mêmes sur le jeu de l'acteur opprimé pour bouleverser la fiction et montrer que d'autres comportements sont possibles. Cet outil pédagogique favorise *in situ*, par l'observation, l'analyse et l'expérience d'autres rôles, l'affirmation de valeurs humaines et l'acquisition de compétences sociales et civiques. Ne disposant pas des moyens de rémunérer des professionnels, certains enseignants font le choix d'écrire et de faire jouer les scénettes par un groupe d'élèves volontaires.

³³ Technique évoquée dans le guide *Agir sur le climat scolaire*, MEN, DGESCO, janvier 2014.

Pour plus de précisions : Tixier, G. (2009). *Le théâtre-forum, apprendre à réguler les conflits*, Lyon : Chronique Sociale.

Bibliographie : travaux cités

Beers, S. R., & De Bellis, M. D. (2002). Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159(3), 483-486.

Bissonnette, S., Bouchard, C., & St-Georges, N. (2011). Soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. *Formation et Profession*, 18(3), 16-19.

Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 51(3), 149-163.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.

Giesbrecht, G. F., Müller, U., & Miller, M. (2010). Psychological distancing in the development of executive function and emotion regulation. In B.W. Sokol, U. Müller, J.I.M. Carpendale, A.R. Young & G. Iarocci, (eds.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions*, Oxford: Oxford University Press, 337-357.

Lachaux, J.-Ph. (2015). *Le Cerveau Funambule. Comprendre et Apprivoiser son attention grâce aux neurosciences*. Paris : Odile Jacob.

Lachaux, J.-Ph. (2016). *Les Petites Bulles de l'Attention*. Paris : Odile Jacob.

Monteil, J. M., & Huguet, P. (2014). *Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte ?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation quarterly*, 10(1), 89-99.

Jouët, J., & Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 17(92), 25-102.

Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(5), 733.

Lambooy, B & Guillemont, J. (2014) « Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? » *Devenir*, 4, 26, p. 307-325.

Lutz, A., Slagter, H. A., Rawlings, N. B., Francis, A. D., Greischar, L. L., & Davidson, R. J. (2009). Mental training enhances attentional stability: neural and behavioral evidence. *Journal of Neuroscience*, 29(42), 13418-13427.

- Marsollier, C. (2018). "Enjeux de la discussion à visée philosophique (DVP), et qualité de la posture de l'enseignant" : <https://www.youtube.com/watch?v=bGLu4q7USYM>
- Ngantcha, M., Janssen, E., Godeau, E., Ehlinger, V., Le-Nezet, O., Beck, F., & Spilka, S. (2018). Revisiting factors associated with screen time media use: A structural study among school-aged adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(6), 448-456.
- Pereira, M. (2004) Le recours au jeu de rôles dans l'enseignement de la communication : https://cocom.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Jeu_de_roles.pdf
- Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S., & Tidswell, T. (1991). The 'windows task' as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects. *British journal of developmental psychology*, 9(2), 331-349.
- Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and US preschoolers. *Psychological Science*, 17(1), 74-81.
- Shapero, B. G., McClung, G., Bangasser, D. A., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2017). Interaction of biological stress recovery and cognitive vulnerability for depression in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 46(1), 91-103.
- Sigel, I. E., Stinson, E. T., & Kim, M. L. (1993). Socialization of cognition: The distancing model. *Development in context: Acting and thinking in specific environments*, 211-224.
- Tisseron, S. (2013). *Apprivoiser les écrans et grandir*. Paris : Érés.
- Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child Development*, 74(3), 659-678.

Ouvrages pédagogiques en français relatifs aux CPS

- Bonafé-Schmitt, V.J-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*, Coll. Actions Sociales, Nanterre: ESF éditeur
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe : Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*. Nanterre : ESF Editeur
- Charlot, B., Emin J.C. et al. (Dir.), (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris : Armand-Colin

- Debarbieux, E. (1997). *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Nanterre : ESF éditeur.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Nanterre : ESF éditeur.
- Diaz, B., & Liatard-Dulac, B. (1998). *Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*, Coll. Pédagogie. Paris : Nathan.
- Guérin, V.V., (2001). *À quoi sert l'autorité ?*, Coll. Savoir communiquer, Paris: éd. Chronique Sociale
- Joyeux, Y. (1996). *L'éducation face à la violence*, Nanterre : ESF éditeur.
- Lebailly, Ph. (2001). *La violence des jeunes. Comprendre et prévenir*, Paris: édition ASH.
- Meirieu M. (1996). *Se (re)connaître par le théâtre. Outils pour l'école, la formation, l'éducation spécialisée*. Lyon : Chronique Sociale, 1996.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*, Nanterre: ESF éditeur.
- Ott, L. (2002). *La relation éducative contre la violence scolaire*, éd. ICEM (Institut Pédagogique de l'Ecole Moderne Pédagogie Freinet), vente en ligne.
- Prairat, E. (2011). *La Sanction en Education*. Coll. Que Sais-Je ? Paris : Presses Universitaires de France.
- Sulger, V. F. (1986). *Les gestes-vérité*, Paris : Sand.
-