

Table des matières

1. Introduction	1
2. Partie théorique.....	1
2.1. Problématique	1
2.1.1. Importance du sujet.....	1
2.1.2. État des recherches	2
2.1.3. Contexte	5
2.1.4. Angle disciplinaire	6
2.2. Cadre conceptuel	6
2.2.1. Responsabilité	6
2.2.2. Conseil de classe comme médiateur.....	12
2.2.3. Gestion des conflits	15
2.2.4. Responsabilité dans la gestion des conflits	16
2.2.5. Synthèse des concepts	17
2.3. Questions de recherche et hypothèses.....	17
2.4. Méthode	18
2.4.1. Entretiens semi-directifs	19
2.4.2. Analyse de contenu	20
2.5. Choix de l'échantillon	20
3. Partie empirique.....	20
3.1. Elaboration du guide d'entretien	20
3.2. Elaboration du modèle d'analyse.....	21
3.3. Analyse et interprétation des données	22
3.3.1. Comportement responsable de type rétrospectif.....	22
3.3.2. Comportement responsable de type prospectif	29
3.3.3. Synthèse pour le comportement responsable.....	36
3.3.4. Le sens des responsabilités	36
3.3.5. Synthèse des résultats concernant le sens des responsabilités.....	47
3.3.6. Sentiment de responsabilité	47
3.3.7. Synthèse du sentiment de responsabilité	51
3.4. Synthèse de tous les résultats	52
3.4.1. Première hypothèse.....	52
3.4.2. Deuxième hypothèse	53
3.4.3. Troisième hypothèse	54
3.4.4. Quatrième hypothèse.....	54
3.4.5. Cinquième hypothèse.....	55
3.4.1. Réponse à la question de recherche	56
4. Conclusion de la recherche	57
4.1. Analyse critique de la démarche	57
4.1.1. Neutralisation des variables	57
4.1.2. Entretiens	58
4.1.3. Analyse	59
4.2. Prolongements de la recherche	59
5. Références bibliographiques.....	61
6. Liste des annexes	64
7. Annexes.....	65
7.1. Annexe I	65
7.2. Annexe II.....	68
7.3. Annexe III	72

7.4. Annexe IV.....	73
8. Attestation d'authenticité.....	74

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Triangle conceptuel de la responsabilité	7
---	---

Tableaux

Tableau 1 : Développement moral.....	10
Tableau 2 : Types d'interventions	16
Tableau 3 : Synthèse des concepts	17
Tableau 4 : Indicateurs	21
Tableau 5 : Modèle d'analyse	22
Tableau 6 : Analyse de la sincérité	23
Tableau 7 : Analyse de l'assomption de la sanction	24
Tableau 8 : Analyse de la reconnaissance des effets de ses actes	25
Tableau 9 : Analyse des excuses et réparations	27
Tableau 10 : Analyse du respect de l'engagement	28
Tableau 11 : Analyse de l'anticipation des effets de ses actes	30
Tableau 12 : Analyse de l'adoption d'une perspective sans perdant	32
Tableau 13 : Analyse des types d'interventions	34
Tableau 14 : Analyse de la reconnaissance de ses émotions	37
Tableau 15 : Analyse de la maîtrise de soi	39
Tableau 16 : Analyse du développement moral	41
Tableau 17 : Analyse de la planification de ses actes.....	43
Tableau 18 : Analyse de la décentration.....	45
Tableau 19 : Analyse du regard critiques et des régulations proposées	46
Tableau 20 : Analyse de la conscience de la portée sociale de ses actes	48
Tableau 21 : Analyse de la sensibilité à autrui	49
Tableau 22 : Analyse des objets du sentiment de responsabilités	50
Tableau 23 : Analyse de l'indicateur « se sentir concerné »	51
Tableau 24 : Barème	52
Tableau 25 : Analyse du comportement responsable de type rétrospectif	53
Tableau 26 : Analyse du comportement responsable de type prospectif	53
Tableau 27 : Analyse du sens des responsabilités	54
Tableau 28 : Analyse du sentiment de responsabilité.....	55
Tableau 29 : Analyse des apports du conseil de classe selon le niveau de compétences sociales.....	56
Tableau 30 : Synthèse des résultats	56

Graphiques

Graphique 1 : Excuses et réparations	27
Graphique 2 : Hypothèses concernant l'anticipation des effets de ses actes	30
Graphique 3 : Choix des types d'interventions	34
Graphique 4 : Planification de ses actes	43

Remerciements

Nous aimerions tout d'abord remercier les personnes ayant participé de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire, notamment :

- Notre directrice de mémoire pour ses conseils avisés tout au long de ce travail ;
- Les enseignants de la HEP-VS qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire de diverses manières ;
- La direction d'école de l'établissement dans lequel les entretiens ont été effectués ;
- Les enseignants pour leur accueil et le temps mis à disposition ;
- Les élèves interrogés pour leur participation ;
- Les personnes qui ont bien voulu relire notre mémoire et nous conseiller ;
- Toutes les personnes de notre entourage qui nous ont soutenue tout au long de la réalisation de ce travail.

1. Introduction

Responsabiliser les élèves, favoriser leur autonomie, mettre l'élève au centre sont des termes omniprésents dans la pédagogie actuelle et que nous rencontrons quotidiennement dans notre formation. Mais que cela signifie-t-il réellement ? Comment traduire cela dans la pratique ? Le conseil de classe, notamment par son système spécifique de gestion des conflits, nous semble être un élément de réponse possible. Ce mémoire de fin d'études traite par conséquent de la responsabilisation des élèves dans la gestion des conflits au travers du conseil de classe. Nous allons tout d'abord aborder ce thème d'un point de vue théorique avant de passer à une partie plus empirique de la recherche.

2. Partie théorique

Nous allons commencer par poser la problématique avant de clarifier les concepts dans le cadre conceptuel. À partir de là, nous pourrions formuler une question de recherche claire ainsi que des hypothèses l'accompagnant. Cette partie théorique se clôturera avec une présentation de la méthode utilisée et de l'échantillon sélectionné.

2.1.Problématique

Nous cherchons à comprendre le concept de responsabilité concernant la gestion des conflits en lien avec la mise en place de conseils de classe. Nous allons tout d'abord montrer l'importance du sujet, ensuite nous ferons un état des lieux des recherches faites jusqu'à ce jour avant de décrire le contexte et l'angle disciplinaire choisi.

2.1.1. Importance du sujet

Nous allons expliquer en quoi l'étude de la responsabilité, des conseils de classe et la relation entre ces deux concepts ainsi que la gestion des conflits sont importantes.

Responsabiliser les enfants est essentiel dans leur développement. En effet, la responsabilité est comprise comme un signe de maturité permettant par la suite d'entrer dans l'âge adulte (Gaudet, 2001). Assumer des responsabilités est le propre des adultes et plus spécifiquement des parents. Cette capacité est également requise dans de nombreux métiers. La responsabilité est donc un aspect fondamental de l'insertion dans la vie professionnelle.

De plus, la responsabilité peut être considérée comme un des buts principaux de l'éducation (Anazini & Mougnotte, 2012). La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a inscrit la responsabilité dans sa déclaration relative aux objectifs et finalités de l'école publique. Il est noté que l'école publique « assure la promotion [...] du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération » (CIIP, 2003, p. 2). Le plan d'études romand pose des objectifs tendant vers une responsabilisation dans les visées prioritaires de la formation générale. On trouve notamment les termes « responsabilité citoyenne » et « attitude responsable et active » qui démontrent l'importance accordée à la responsabilité (CIIP, 2010).

La responsabilité est donc un aspect central de l'éducation, c'est pourquoi il est nécessaire de s'interroger sur son développement. La responsabilisation des élèves ainsi que leurs responsabilités se rencontrent dans de nombreux actes de la classe. Le conseil de classe est l'un d'eux.

Après avoir justifié l'importance d'étudier la responsabilité en classe, nous allons donc montrer en quoi il est important de traiter des conseils de classe.

Mettre en lien le concept de responsabilité avec les conseils de classe est intéressant et a du sens. Le conseil de classe mène les élèves à gérer les conflits en laissant prendre certaines décisions aux élèves notamment en leur donnant des rôles précis. Les conseils de classe pourraient donc être un moyen de responsabiliser les élèves. C'est en tout cas une intention poursuivie par sa mise en place. Le conseil de classe permettrait également de donner la parole à chacun et de favoriser l'écoute au sein de la classe ce qui est également essentiel.

Certains personnages éminents de la pédagogie institutionnelle, notamment Fernand Oury, considéraient le conseil de classe comme la « clef de voûte » de la classe. Ils le considèrent en effet comme un moment qui permet d'avoir un regard distancé sur la vie scolaire, de prendre une position « méta ». On y organise, analyse la vie de la classe, coordonne les autres institutions... Claude Laplace rapporte :

Le conseil [...] joue un rôle central et capital, à tel point que Oury et Vasquez le comparent à *l'œil du groupe* en ce qu'il permet la transparence de l'information et des événements, au *cerveau du groupe*, en ce qu'il permet l'analyse de ce qui se passe et l'élaboration des règles, au *rein du groupe*, en ce qu'il permet d'éliminer les conflits et les tensions, et enfin au *cœur du groupe*, en ce qu'il impulse la vie aux autres institutions de la classe. (Laplace, 2008, p. 22)

On remarque donc l'importance vitale donnée au conseil de classe. Il est intéressant de mieux comprendre l'impact du conseil de classe sur la vie scolaire étant donné que c'est une institution s'occupant de la gestion de la classe qui est utilisée sous différentes formes dans de nombreuses classes.

Après avoir montré l'importance de l'étude de la responsabilité et des conseils de classe, nous allons expliciter l'intérêt que revêt l'étude de la gestion des conflits.

Les conflits sont inévitables dans la vie quotidienne et notamment dans le cadre scolaire. Ils surviennent dans toute relation interpersonnelle. Les conflits ne sont ni bons ni mauvais en eux-mêmes (Gordon, 1981). Il est toutefois primordial de bien savoir les gérer pour les résoudre sans les éviter et sans s'y enfoncer (Picard & Marc, 2012).

Discuter de la gestion des conflits dans ce travail a tout son sens étant donné que c'est un aspect souvent considéré comme étant primordial dans le conseil de classe. De plus, cela demande aux personnes gérant le conflit de faire preuve de responsabilité pour effectuer une gestion constructive du conflit. La gestion des conflits dans une classe est essentielle, car elle permet de mettre en place un espace pouvant favoriser la socialisation des enfants ainsi qu'une ambiance propice aux apprentissages. Gordon considère qu'aborder les conflits de manière constructive est même une des conditions de l'efficacité et de la survie de l'école (Gordon, 1981).

2.1.2. État des recherches

Après avoir brièvement montré l'importance du sujet, nous allons présenter les résultats des différentes recherches existantes sur la responsabilité à l'école, les conseils de classe et la gestion des conflits.

2.1.2.1. Responsabilité

De nombreux moyens sont à disposition pour responsabiliser les élèves comme par exemple l'élaboration commune d'une charte de comportement ou l'auto-évaluation. Colette Crémieux dans son livre « La citoyenneté à l'école » insiste sur le fait qu'il faut non seulement éduquer les élèves, leur inculquer des valeurs, mais également sur le fait que ceci doit être réalisé de manière active. Elle affirme que les valeurs ne peuvent être enseignées comme cela était fait auparavant, de manière « magistrale », mais doivent faire

sens pour les élèves et les enseignants. Elle parle de « pédagogie active » et de partenariat mettant donc en avant l'importance d'inclure les élèves dans cette éducation (Crémieux, 2001). On peut mettre en place différentes approches comme la pratique réflexive (Tousignant & Brunelle, 1993; Van der Tol, 2011) ou un enseignement « centré-sur-l'élève » dans lequel il s'autodétermine (Rogers, 2013). La gestion de classe participative et la pédagogie coopérative sont également considérées comme favorisant la responsabilité des élèves. Le climat démocratique régnant dans la classe est un des éléments essentiels pour la responsabilisation (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006). Cette gestion de la classe repose sur les choix faits concernant l'aménagement de l'espace, la gestion du temps, l'animation des groupes de travail et l'exploitation des ressources. Les élèves doivent être impliqués dans ces différents aspects (Caron, 2012).

Colette Crémieux met en avant trois facteurs permettant de responsabiliser les élèves : rétablir les règles, libérer la parole et partager le pouvoir (Crémieux, 2001). Ce sont trois éléments que l'on retrouve dans le conseil de classe. Rétablir les règles correspond au fait que le conseil de classe est une institution. Comme toute institution, il pose un cadre et définit les règles de fonctionnement. Il est également considéré comme libérateur de la parole. On donne la parole aux élèves en leur laissant un moment pour s'exprimer et en accordant une valeur réelle à leurs opinions. Donner la parole implique nécessairement un partage du pouvoir. Si la valeur de la parole des élèves est reconnue, ils acquièrent automatiquement un certain pouvoir, c'est pourquoi on parle de partage de pouvoir (Laplace, 2008). Le conseil de classe regroupe donc les trois facteurs de Crémieux permettant de responsabiliser les élèves.

D'autres auteurs ont testé différents dispositifs permettant des responsabiliser les élèves. Certains programmes ont été élaborés travaillant sur l'engagement et la volonté (Fugitt, 1984 cité par Massé, Desbiens & Lanaris, 2006), sur les concepts de comportement, la maîtrise de soi et la résolution de conflits (Wiseman-Doucette & Macdonald, 1997 cité par Massé, Desbiens & Lanaris, 2006). Le modèle de Glasser peut également être un moyen de favoriser le sens des responsabilités des élèves. Ce plan d'intervention est composé de dix étapes. Elles se basent sur la gestion participative de la classe et des mesures non-coercitives (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006).

Afin de favoriser l'émancipation, différents aspects ont été relevés comme susciter le désir d'apprendre, élever l'élève à sa dignité, faire sens, élaborer l'autorité et construire le savoir (Cornet & Smet, 2013). L'autorité apparaît comme un élément nécessaire à la responsabilisation. Durkheim affirme : « La liberté est fille de l'autorité bien entendue. Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît ; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir » (Durkheim, 1999 cité par Richoz, 2009, p.147). En lien avec l'autorité, la sanction est considérée par certains auteurs comme un acte responsabilisant, car elle symbolise l'imputation des conséquences des actes à son auteur (Prairat, 2003).

2.1.2.2. Conseils de classe

En ce qui concerne les conseils de classe, les recherches actuelles mettent en avant différents éléments contradictoires.

Le conseil de classe est considéré d'une part comme favorisant « la responsabilisation, la tolérance, l'écoute d'autrui, l'identification des émotions, l'estime de soi et la capacité de différer les situations de tensions » (Clausen, 2006, p. 9). Danielle Jasmin relève quant à elle la multitude d'aspects positifs du conseil de classe comme « développer des habiletés sociales de coopération, [...] l'apprentissage des droits collectifs et individuels avec la conscience des responsabilités que ces droits supposent » (Jasmin, 1993, p. 10). La mise en place d'un tiers dans la relation enseignant-élève permet également de soulager

l'enseignante et d'amoindrir son sentiment de responsabilité face aux problèmes socio-affectifs de chaque élève. Jasmin parle de cet aspect comme d'une « libération émotionnelle » (Jasmin, 1993). Les compétences sociales des enfants pratiquant le conseil de classe sont globalement supérieures, notamment en ce qui concerne la prise de parole et la recherche du contact (Barmaz, 2006).

D'autres études ont par contre montré que les élèves pratiquant la pédagogie coopérative et notamment le conseil de classe se sentaient moins concernés par la thématique de la violence (Montondon, Dominicé, & Lieberherr, 2000/2). Par ailleurs, une autre étude a mis en évidence que les compétences émotionnelles étaient plus élevées chez les élèves pratiquant le conseil de classe, mais relevait une « déresponsabilisation » des élèves. Les élèves pratiquant le conseil de classe interviennent moins lorsqu'ils sont témoins de conflits et sont plus démunis lors de la gestion de conflits lorsqu'ils ne peuvent pas faire appel au conseil de classe. Au travers du conseil de classe, les élèves semblent perdre une partie de leur autonomie dans la gestion de leurs conflits. Nicole Clausen conclut que les élèves de l'échantillon n'ont pas effectué de transfert de la démarche de résolution de conflit du conseil de classe aux conflits auxquels ils participent (Clausen, 2006). Toutefois, ces résultats peuvent être remis en question par le fait du très faible échantillon étudié étant donné que cela a été produit dans le cadre d'un mémoire de fin d'études. On pourrait également arguer que cela dépend de l'âge des élèves, des modalités du conseil de classe... Malgré cette faible représentativité, ce résultat est intéressant, car il montre que le lien entre responsabilité et conseil de classe fait allégrement par la théorie n'est pas forcément évident.

L'état des recherches nous apporte donc des résultats qui semblent opposés. Le conseil de classe développe les compétences sociales et émotionnelles, mais semble impliquer des élèves moins investis et moins autonomes.

2.1.2.3. Gestion de conflit

Après avoir présenté les résultats des recherches concernant la responsabilité à l'école et les conseils de classe, nous allons nous intéresser à ceux concernant la gestion des conflits dans le contexte scolaire.

Les représentations des enseignants concernant le conseil de classe montrent l'importance considérable accordée à la gestion des conflits lors de celui-ci (Laplace, 2002). Cette institution est considérée comme « un outil de premier ordre pour la régulation de la vie en classe et du désordre scolaire » (Haeberli, 2005).

Les élèves et les enseignants n'ont toutefois pas la même représentation de la nature des conflits à l'école. Les enseignants s'occupent essentiellement des conflits liés à la discipline et du climat de classe. Les conflits sont formés par le dérangement causé par les élèves qui considèrent quant à eux qu'il y a un conflit lorsque un élément est inadéquat (Coslin, 1997 cité par Haeberli, 2005).

Clausen a remarqué que les élèves pratiquant le conseil de classe expriment plus leurs émotions. Ceci est un élément qu'elle annonce comme un facteur d'une bonne gestion de conflit (Clausen, 2006). De plus, Jasmin affirme avoir observé des élèves ayant intégré une perspective sans perdre dans la gestion des conflits. Ses élèves ont réutilisé les outils donnés dans le conseil de classe de manière autonome (Jasmin, 1993).

On remarque donc un lien affirmé par la recherche entre la gestion des conflits et le conseil de classe.

Synthèse

Nous allons donc synthétiser les différents apports de la recherche. Ils sont les suivants :

- Il existe différentes manières de responsabiliser les élèves. Certains éléments cités se retrouvent dans le conseil de classe, notamment le rétablissement des règles, la libération de la parole, le partage du pouvoir.
- Le conseil de classe développe les compétences sociales et émotionnelles, mais semble impliquer des élèves moins engagés et autonomes.
- Le conseil de classe favorise l'amélioration des capacités de gestion des conflits des élèves.

2.1.3. Contexte

Nous avons présenté ci-dessus certains résultats de recherche, nous allons décrire maintenant le contexte dans lequel nous évoluons.

Le contexte de ce mémoire est une croyance et une volonté de transformer les enfants en des personnes autonomes et responsables (Laplace, 2008). On veut une société pacifiée et une gestion positive des conflits, on lutte contre la violence. Notre société donne également de plus en plus de place à la parole et notamment à la parole des élèves ce qui n'était pas le cas dans l'école traditionnelle.

Cette recherche s'inscrit donc dans un large processus de démocratisation et plus spécifiquement dans le changement de paradigme de l'apprentissage. Les écoles traditionnelles avaient un enseignement centré sur l'enseignant, tandis que maintenant l'enseignement essaie de centrer les apprentissages sur l'élève. Cette tendance est constitutive du courant socio-constructiviste. L'élève est au centre de l'apprentissage tandis que l'enseignant est considéré comme un médiateur entre l'élève et le savoir. Il n'occupe donc plus la place centrale dans l'enseignement, tout en restant absolument indispensable. L'enseignant est notamment considéré comme un « guide » (Bodrova & Leong, 2011). La vision de l'enseignement et de l'enseignant a été considérablement modifiée. Crahay dit : « Enseigner, ce n'est plus transmettre le savoir mathématique et scientifique. Ce n'est pas davantage exercer des facultés ou laisser éclore des potentialités latentes. C'est organiser des expériences qui amènent l'apprenant à restructurer ou à remodeler son savoir intuitif » (Crahay, 2005, p. 246). L'enseignant doit donc mettre en place les conditions permettant à l'élève de construire ses savoirs. Cette construction selon Vygotsky se fait particulièrement au travers de la transmission de la culture. On parle d'approche socio-culturelle.

La pédagogie coopérative s'inscrit dans ce changement de conception. Elle laisse beaucoup de place à chaque élève et au groupe-classe ainsi que la pédagogie institutionnelle qui accorde beaucoup d'importance à la parole des élèves. La pédagogie institutionnelle est considérée comme un type spécifique de pédagogie coopérative (Connac, 2009). La pédagogie coopérative met en pratique dans l'enseignement non seulement la coopération, mais également l'expression, la communication, l'expérimentation... Cette pédagogie comprend entre autres le conseil de classe et le « quoi de neuf » (Jasmin, 1993).

Différentes personnalités soutenues de près ou de loin par ces idéologies ont façonné le conseil de classe comme Alexander Sutherland Neill et son école libre, Lord Baden Powell et le scoutisme ainsi que Célestin Freinet dont les idées seront reprises par la suite par la pédagogie institutionnelle (Laplace, 2008).

Certains auteurs mettent également en avant un contexte de « désinstitutionnalisation », de perte de normes stables (Gaudet, 2001; Laplace, 2008). Ils considèrent qu'il est donc

important de refixer les valeurs et les normes afin d'offrir un cadre stable pour le développement des personnes.

2.1.4. Angle disciplinaire

Après avoir décrit le contexte sous-tendant cette recherche, nous allons déterminer l'angle disciplinaire.

Nous abordons ce travail à travers une approche essentiellement psychopédagogique. La psychopédagogie est, comme son nom l'indique, une discipline alliant psychologie et pédagogie. Nous allons notamment nous focaliser sur un des aspects de la psychopédagogie, « l'étude des modifications psychologiques imputables à telle ou telle action éducative » (Léon, 1966, p. 461). Il s'agit d'étudier les effets des méthodes utilisées sur les enfants. À ce propos, nous nous intéressons à un aspect psychologique, le développement de la responsabilité chez l'enfant et à un aspect plus pédagogique, le conseil de classe. L'action éducative est donc ici le conseil de classe tandis que la modification psychologique est la responsabilité dans la gestion des conflits.

2.2. Cadre conceptuel

Afin d'assurer la cohérence et la clarté de ce travail, après avoir défini la problématique, il est important de clarifier les notions sur lesquelles nous allons nous baser c'est-à-dire essentiellement sur le concept de responsabilité, celui de conseil de classe en tant que médiateur ainsi que celui de gestion des conflits.

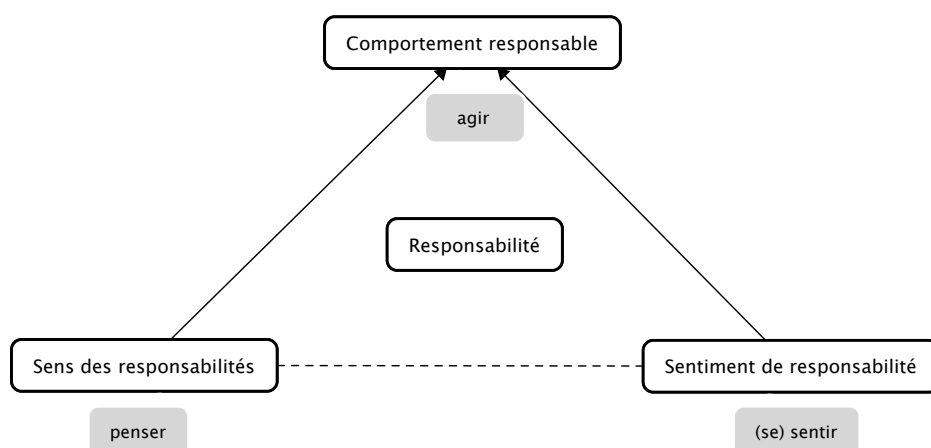
2.2.1. Responsabilité

Afin de traiter de la responsabilité, il est important de distinguer tout d'abord la responsabilité objective et la responsabilité subjective. La responsabilité objective correspond à la responsabilité des tribunaux lorsque quelqu'un est déclaré responsable des faits commis. La responsabilité subjective est plutôt considérée d'un point de vue moral, ne pas « être responsable de », mais « penser et agir de manière responsable ». Dans ce travail, nous nous occupons principalement de la responsabilité subjective. La responsabilité est comprise comme une valeur et une qualité que l'on peut avoir.

2.2.1.1. Distinction entre comportement responsable, sens des responsabilités et sentiment de responsabilité

Au sein même de la responsabilité, nous distinguons trois notions différentes : le comportement responsable, le sens des responsabilités et le sentiment de responsabilité. Le comportement responsable correspond à « agir de manière responsable », le sens des responsabilités à « penser de manière responsable » et le sentiment de responsabilité à « se sentir responsable ». Le but est un acte responsable. La responsabilité s'appuie donc sur les deux autres aspects. Afin de rendre les relations et différences entre ces trois concepts plus claires, nous les avons rendus visibles par le biais de ce triangle (*cf. Figure 1*) :

Figure 1 : Triangle conceptuel de la responsabilité



Nous allons donc définir et expliquer de manière plus approfondie tout d'abord la responsabilité puis chacun des pôles de ce triangle.

2.2.1.2. Définition de la responsabilité

La responsabilité est un état qui s'acquiert au travers du processus de la responsabilisation. La responsabilité est donc quelque chose qui doit être entraîné également dans le cadre scolaire (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006).

Est responsable, selon le petit Robert, celui « qui doit accepter et subir les conséquences de ses actes, en répondre » ou encore « raisonnable, réfléchi, sérieux ; qui mesure les conséquences de ses actes » (Robert, 2006, pp. 2271-2272). Nous relevons tout d'abord l'importance attribuée aux conséquences. Les actes doivent être posés et jugés au regard des conséquences.

Au travers de la définition proposée ci-dessus, nous distinguons deux aspects, une anticipation et l'assomption des conséquences de ses actes. Ces deux aspects correspondent à deux perceptions de la responsabilité : la responsabilité prospective et la responsabilité rétrospective.

2.2.1.3. Distinction entre prospectif et rétrospectif

La responsabilité prospective correspond à la capacité d'anticiper les conséquences de ses actes. Il s'agit d'une responsabilité *a priori* d'actes et d'effets futurs. Hans Jonas utilise ce concept dans un contexte écologique. Il affirme que nous sommes responsables des impacts nocifs de nos actes sur les générations futures (Münster, 2010). Afin d'être responsable de manière prospective, il faut pouvoir comprendre l'autre dans sa différence. Les mêmes actes auront effectivement des conséquences différentes selon les contextes et selon les personnes touchées. Être responsable ne peut advenir que par une bonne capacité à connaître l'autre et par une sensibilité altruiste (Gaudet, 2001). C'est une responsabilité illimitée dans le temps et dans l'espace (Ricoeur, 1999).

La responsabilité rétrospective est vue non plus à travers un point de vue philosophique, mais principalement juridique. Elle correspond à assumer les conséquences de ces actes *a posteriori*. Cela implique des devoirs, notamment celui de réparer les dommages qui ont pu être commis (Gaudet, 2001). Ce concept comporte une forte notion d'obligation (Ricoeur, 1999). En reconnaissant les effets de leurs actes, les élèves doivent utiliser la pensée causale soit « l'habileté à faire des liens de causalité entre deux événements et à comprendre pourquoi un événement pousse à réagir par un comportement particulier » (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006, p. 207).

Afin d'être responsable, il est nécessaire de trouver une juste milieu entre ces deux aspects de la responsabilité. Une personne est donc responsable non seulement des conséquences prévues et prévisibles des ces actes, mais également de conséquences autres sans toutefois devoir toutes les assumer.

2.2.1.1. Elargissement et précision

Avant d'éclaircir plus précisément la notion de responsabilité, nous allons la différencier de certains concepts apparentés qui sont l'autonomie, la liberté, le pouvoir et l'engagement.

La responsabilité est souvent assimilée à l'indépendance et à l'autonomie, mais il existe pourtant des nuances entre ces différents concepts.

La responsabilité ne signifie pas indépendance, car elle se construit à travers l'autre. Elle se base sur la capacité de faire confiance aux autres. En effet, la responsabilité se traduit par des engagements envers soi-même, les autres et certaines institutions. Hans Jonas met également en avant notre responsabilité face à la nature (Münster, 2010). La responsabilité n'induit donc pas une indépendance comme on pourrait le supposer, mais une interdépendance (Gaudet, 2001).

L'autonomie est définie comme « se donner soi-même (auto) ses lois (nomos) » et donc « d'apprendre à décider pour soi » (Gaudet, 2001, p. 75). Pour concilier cette notion à celle d'interdépendance, on parle d'« autonomie hétéronome », principe qui peut sembler contradictoire. Cela signifie que l'autonomie est un processus qui ne se construit pas uniquement de manière rationnelle par le sujet seul, mais à travers autrui et une socialisation plus large. Bonniol différencie l'indépendance et l'autonomie en disant : « L'autonomie, par différenciation avec l'indépendance, c'est être capable d'intégrer des liens de dépendances de son propre sujet » (Bonniol, 1990, cité par Van der Tol, 2011, p. 11).

On remarque donc que si ces trois concepts de responsabilité, indépendance et autonomie sont très liés, ils sont toutefois distincts et qu'il est important de ne pas les confondre.

La responsabilité est également étroitement liée au concept de liberté. La liberté est interprétée par les philosophes de deux manières différentes. Certains pensent que nous sommes complètement libres de faire ce que nous voulons. D'autres philosophes, comme par exemple Kant, la comprennent comme le fait de pouvoir choisir de suivre les règles ou non, donc d'être responsable. Être libre implique être responsable (Anazini & Mougnotte, 2012). Le respect de la liberté des élèves se traduit donc par une responsabilisation. Néanmoins, le pouvoir est également un aspect inhérent de la responsabilité. Nous sommes responsables de ce qui est sous et en notre pouvoir (Ricoeur, 1999).

2.2.1.2. Définition du sentiment de responsabilité

Après avoir défini le concept de responsabilité en distinguant la responsabilité prospective et rétrospective, nous allons nous attarder sur le sentiment de responsabilité.

Hans Jonas fait explicitement la différence entre agir responsable et sentiment de responsabilité. Le sentiment de responsabilité serait premier par rapport à l'acte responsable ce qui nous renvoie à sa vision prospective de la responsabilité. Il dit que ce n'est que lorsqu'on se sent responsable que l'on peut agir de manière responsable.

Un sentiment est défini, dans le contexte du sentiment d'injustice, comme « une réaction sensible, subjective [...], née d'une émotion, mais consistant en un état affectif plus durable que l'émotion. Le sentiment n'est pas du côté de la connaissance, qui relève de la raison, il n'est pas discursif, et il est réactif : il n'est pas premier » (Bessone, 2000, p. 13).

Le sentiment de responsabilité puise donc sa source dans l'émotion provoquée par un événement précis. C'est donc, dans ce contexte, le fait de se considérer comme responsable de la situation ou de ce qui peut arriver, de s'en attribuer la responsabilité.

Ce sentiment viendrait avant toute explication et justification théorique. Le sentiment vient avant la raison. Cet instinct de responsabilité est causé par la fragilité de l'objet, « l'objet de la responsabilité est marqué par la sceau de la précarité, de la menace pesante du néant » (Fauquemberg, 2002, p. 50). Le sentiment de responsabilité est donc une réponse à un appel d'un objet périssable, qui peut disparaître. L'exemple pris et qui illustre bien cela est le sentiment de responsabilité des parents envers le nouveau-né (Fauquemberg, 2002). Les parents devant la fragilité de leur enfant sont touchés et se sentent responsables de lui. Mireille Cifali, en s'appuyant sur des écrits de Ricoeur nomme cet aspect « la sollicitude » (Cifali).

Hans Jonas relie le sentiment de responsabilité au sentiment d'amour, dans le sens qu'il n'y a pas d'indifférence. Pour être responsable, il faut reconnaître de la valeur à ce qui est (Fauquemberg, 2002).

Une personne touchée par ce sentiment prend non seulement conscience de sa capacité de répondre à l'autre, mais également au fait que ses actes auront nécessairement des répercussions sur autrui. Le fait de prendre conscience de la portée sociale de ses actes est nécessaire pour éprouver le sentiment de responsabilité envers autrui et non seulement pour soi (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006). Catherine Lanaris affirme entre autres que « l'élève responsable est celui qui a compris que son agir a un effet sur l'ensemble du groupe » (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006, p. 230).

2.2.1.3. Définition sens des responsabilités

Nous avons défini et explicité le concept de responsabilité ainsi que le sentiment de responsabilité, nous allons maintenant nous intéresser au concept de « sens des responsabilités ».

Responsabilité et sens des responsabilités sont des termes qui sont utilisés souvent comme de parfaits synonymes. Nous distinguerons toutefois les deux pour ce travail en disant qu'être responsable correspond à agir de manière responsable tandis qu'avoir le sens des responsabilités correspond à penser de manière responsable. Ne peut toutefois agir de manière responsable que celui qui a le sens des responsabilités, l'inverse n'étant pas nécessairement vrai.

Le sens des responsabilités est défini comme la « capacité de rencontrer ses obligations, de remplir ses devoirs et de porter les conséquences de ses actes » (Université de Rennes). On remarque donc tout d'abord que c'est une capacité, c'est-à-dire une aptitude abstraite utilisable dans des situations très diverses.

La capacité d'un enfant à être responsable va dépendre de son développement. Nous allons donc mettre en lien la responsabilité avec le développement moral, le développement cognitif ainsi que le développement affectif de l'enfant.

Il est dit que « l'apprentissage des règles de la vie sociale s'effectue en plusieurs étapes et que l'enfant doit les franchir l'une après l'autre sous peine de n'accéder qu'à une autonomie immature et irresponsable » (Richoz, 2009).

L'usage de l'autorité dépend du développement moral de l'enfant. Différentes phases ont été déterminées par Piaget et Kohlberg. Richoz synthétise les différentes étapes en trois phases (Richoz, 2009) (*cf. Tableau 1*) :

Tableau 1 : Développement moral

0 à 6-7 ans	Âge du permis et du défendu	Obéissance initiative et imposée
6-7 ans à 12-14 ans	Âge de la morale hétéronome	Obéissance naturelle à l'adulte
12-14 ans à 18-20 ans et plus	Âge de la morale autonome	Obéissance intériorisée à soi-même

On remarque donc qu'à un certain âge, les enfants ont besoin de limites externes claires. En effet, ils considèrent les lois comme externes et indépendantes. Ce n'est que lorsqu'ils arrivent à la morale autonome qu'ils intériorisent les lois et se détachent de l'autorité et de l'obéissance « aveugle ». Une autonomie responsable ne peut donc être mise en place qu'à travers l'autorité et en passant par une phase hétéronome. Le rapport aux lois dans la responsabilité demande un regard critique et surtout le souci du contentement des besoins de chacun.

Nous soulignons ici le lien avec les théories socioconstructivistes de l'apprentissage qui mettent en avant le rôle de l'enseignant dans ce passage de l'hétéronomie à l'autonomie. L'enseignant est considéré comme un médiateur qui donne des outils permettant d'effectuer cette transition de l'apprentissage collectif à l'autonomie. Il est donc nécessaire à l'enseignant de donner et d'enseigner les règles héritées d'un contexte socioculturel afin que l'élève puisse se les approprier petit à petit notamment grâce aux gestes d'étayage et de désétayage (Bodrova & Leong, 2011). Nous effectuons un parallèle entre l'intériorisation progressive des savoirs en jeu et des règles de vie. L'enseignant mène dans les deux cas l'élève vers une autorégulation ou autonomie.

Un autre élément nécessaire au sens des responsabilités que nous relions au développement moral est la croyance en l'efficacité personnelle. En effet, tout comme l'élève intériorise les lois, l'élève doit intérioriser son centre de contrôle, c'est-à-dire croire qu'il peut déterminer les événements de sa vie. Le lieu de contrôle interne est décrit comme une « croyance générale d'une personne liée au fait qu'elle exerce elle-même une maîtrise sur le résultat de ses actions » (Tavris & Wade, 2000). Croire qu'on peut influencer ce qui se passe est nécessaire pour s'engager et agir de manière responsable. Si nous n'avons pas le pouvoir et la liberté de changer les choses, nous ne nous sentirons pas responsable, à juste titre, étant donné que nous n'avons aucun effet sur elles, que nous croyons que nos actes n'auront pas de conséquences. La croyance dans l'efficacité personnelle va plus loin que savoir si nous sommes libres ou déterminés, car il ne s'agit non seulement de croire qu'il est possible d'influencer certains événements, mais également que nous en avons les capacités (Tavris & Wade, 2000). Cette conviction d'être capable de maîtriser ses actes et leurs effets est indispensable pour pouvoir agir de manière responsable. Cette citation résume ce que nous avons développé en rapport avec le développement moral des élèves :

On peut donc conclure qu'un élève qui ne pense avoir aucun pouvoir ne peut devenir responsable ; il peut être obéissant mais pourrait ne jamais devenir responsable. Une action imposée de l'extérieur (basée sur la peur d'être puni, par exemple) ne peut être une action responsable, on doit avoir le **choix** et le **pouvoir** [Nous mettons en évidence] d'agir. (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006, p. 230)

Passer de l'hétéronomie à l'autonomie demande également une maîtrise de soi dont parle Durkheim. Être maître de soi n'est possible qu'à un certain niveau de développement affectif. Goleman affirme que c'est un élément essentiel de l'intelligence émotionnelle. Il est nécessaire au développement de bonnes relations avec autrui, la réussite scolaire... La

maîtrise des émotions demande tout d'abord une perception de ses émotions, une bonne connaissance de soi-même. Cette conscience de soi permettra par la suite de les percevoir chez autrui et donc de faire preuve d'empathie (Goleman, 1997). La reconnaissance des émotions a donc un rôle important dans le sens des responsabilités. On peut relier cet aspect de maîtrise de soi et de reconnaissance des émotions au niveau « susciter des émotions : régulation des émotions » de la taxonomie affective de Vermunt.

La responsabilité ne dépend toutefois pas uniquement du développement moral et affectif, mais également de certaines habiletés cognitives et métacognitives.

La responsabilité qu'elle soit prospective ou rétrospective demande à l'élève des capacités de décentration. Il doit effectivement se mettre à la place de l'autre pour évaluer les conséquences des actes posés. Emmanuel Lévinas a mis en avant la place de la sensibilité à l'autre dans la responsabilité prospective : « Notre responsabilité repose sur la capacité d'être touché par la vulnérabilité et la différence d'autrui que symbolise le regard » (Gaudet, 2001, p. 77).

Certaines études, particulièrement celles de Piaget, ont relié l'égoïsme de l'enfant avec son développement. Il est plus fort notamment lors des changements de stade (Mounod, 2000).

Se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre est une capacité utile pour être responsable qui dépendra du développement de l'enfant. Il est nécessaire non seulement de se décentrer envers l'autre, mais également par rapport à soi-même. Il faut être capable de réfléchir sur ses propres actes, leurs conséquences... Adopter une posture critique envers soi-même fait appel à la métacognition de l'élève. En effet, il va être amené à évaluer ses propres stratégies de résolution de conflit ou d'apprentissage par exemple. Cela inclut l'élève dans son propre apprentissage. L'enseignant peut favoriser une posture réflexive et la décentration chez l'élève, entre autres en verbalisant les processus utilisés, en posant des questions appropriées ou encore en travaillant de manière interculturelle (Broyon, 2006).

Nous allons donc décrire les processus métacognitifs mis en jeu. Les processus utilisés par une personne responsable varient en fonction de sa nature prospective ou rétrospective.

Être responsable de manière prospective demande à l'élève d'utiliser essentiellement ses capacités d'anticipation, l'anticipation étant un des processus métacognitifs (Vianin, 2009). En effet, il doit prévoir et donc anticiper les conséquences de ses actes. Anticiper demande de la *prévoyance* qui est décrite comme une « habileté à prévoir le résultat direct d'une façon d'agir ou d'une solution » (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006, p. 207). Le processus de planification permet à l'élève de planifier ses actes afin d'agir de manière responsable. Ceci correspond à la *pensée pratique* ou « habileté à déterminer les étapes requises pour atteindre un but » (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006, p. 207).

En ce qui concerne la responsabilité rétrospective, ce sont plutôt les processus d'autocontrôle et de régulation qui sont sollicités. En effet, l'élève doit analyser les effets produits et les buts atteints. Si cela est nécessaire, il doit réguler ou offrir une réparation. Afin de réguler, l'élève doit entre autres faire preuve de *pensée alternative*, c'est-à-dire « l'habileté à générer différentes solutions pour résoudre des problèmes personnels » (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006, p. 207).

Avoir les capacités morales, affectives et cognitives décrites auparavant sont donc nécessaires pour avoir un bon sens des responsabilités.

2.2.1.4. Définition comportement responsable

Le sentiment de responsabilité et le sens des responsabilités sont indispensables pour arriver à un comportement responsable. Nous allons nous centrer brièvement sur ce dernier pôle du triangle.

Ce comportement responsable se traduit concrètement par de nombreuses actions différentes selon que l'on est dans une approche rétrospective ou prospective. Cela va dépendre de chaque situation. On retrouve toutefois certains actes comme s'excuser ou offrir une réparation en ce qui concerne la responsabilité rétrospective. Dans la responsabilité prospective, on pourra observer par exemple le souci du bien-être d'autrui.

Les différentes actions possibles vont être détaillées de manière plus précise dans les indicateurs décrits dans le point traitant du modèle d'analyse.

2.2.2. Conseil de classe comme médiateur

Après avoir défini la responsabilité et son impact dans une classe, nous allons définir et éclaircir le concept de médiateur dans l'approche vygotskienne et le conseil de classe en tant que médiateur avant de clarifier le rôle de l'enseignant dans le conseil de classe.

2.2.2.1. Médiateur

Vygotsky a développé le concept de médiateur dans le contexte d'apprentissage et non de gestion de conflit comme on pourrait le penser de prime abord. Un médiateur est compris comme un élément « servant d'intermédiaire entre l'enfant et l'environnement et facilitant un comportement particulier. Un médiateur devient un outil de la pensée lorsque l'enfant l'intègre dans ses propres activités » (Bodrova & Leong, 2011, p. 312). Le médiateur est un moyen facilitant l'apprentissage de certains comportements. Ce médiateur vient de l'environnement culturel et historique de l'enfant. C'est donc une personne externe, par exemple l'enseignant, qui va présenter le médiateur à l'enfant. L'enfant va s'approprier petit à petit cet outil et l'internaliser. Afin d'effectuer cette médiation, Vygotsky insiste sur la nécessité de partager l'outil dans ce qu'il nomme les activités partagées qui peuvent prendre place entre deux élèves, un élève et un adulte... Durant ces activités, la régulation apportée vient donc de l'extérieur. Cette régulation externe s'oppose à l'autorégulation qui surgit lorsque l'enfant s'est approprié le médiateur qui peut finir par disparaître (Bodrova & Leong, 2011).

L'autorégulation est l'aboutissement du processus et donc le but de l'enseignant. Il est dit que « le rôle de l'enseignant est d'ouvrir la voie vers l'autonomie, l'objectif de tout éducateur » (Bodrova & Leong, 2011, p. 9). L'enseignant a pour rôle de fournir les outils permettant tout d'abord de mettre en place une hétérorégulation puis une autorégulation. L'enseignant peut participer activement à ce processus entre autres au travers du dialogue pédagogique. Il construit et pose le cadre de travail pour les apprentissages. Il recherche chez les élèves leurs représentations et processus de pensée pour apporter un soutien adapté à l'aide d'étayage. L'étayage est considéré comme un « processus d'offre et de retrait graduel d'un soutien externe à l'apprentissage. [...] Plus l'apprenant assume des responsabilités pour la performance de la tâche, moins il reçoit d'assistance » (Bodrova & Leong, 2011, p. 310). Bodrova et Leong nomme une tâche de l'enseignant qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire : « Présenter différents moyens possibles pour transférer la responsabilité d'apprentissage à l'enfant » (Bodrova & Leong, 2011, p. 132). L'enseignant a donc la responsabilité de responsabiliser l'élève. L'enseignant peut également participer de manière plus indirecte en planifiant et organisant les contenus, les interactions...

2.2.2.2. Conseil de classe

Après avoir explicité le concept de médiateur, nous allons décrire le fonctionnement de ce que nous considérons comme un médiateur, le conseil de classe. En effet, le conseil de classe permet une régulation externe, par l'enseignant et les autres élèves, des différents problèmes rencontrés. C'est un outil qui est donc partagé entre les différents acteurs ce qui renvoie à la partie sociale des théories vygotskiennes.

À l'aide des écrits de Jasmin (1993) et de Laplace (2008), nous définissons le conseil de classe comme un espace de parole réunissant l'enseignant et les élèves et permettant d'articuler les désirs individuels des élèves au projet social.

Ce qui est nommé « conseil de classe » peut toutefois recouvrir dans la réalité des structures très différentes. Il est toujours considéré comme un moment de parole donné aux élèves (Laplace, 2008).

Durant ces moments de parole, les différents thèmes pouvant être abordés sont :

1. « l'organisation de la vie en classe, du travail, des responsabilités des jeux,
2. les relations interpersonnelles,
3. les projets » (Jasmin, 1993, p. 4).

Laplace insiste sur l'importance de discuter également dans le conseil de classe de l'apprentissage. Il est important que les élèves puissent s'exprimer sur cet aspect central de l'école permettant ainsi par exemple de mieux en comprendre le sens, élaborer de nouvelles stratégies... Cela permet d'inclure les élèves dans leur propre processus de formation. Le conseil est considéré comme un partage du pouvoir. C'est l'enseignant qui reste garant du cadre posé mais il est lui-même soumis à ce cadre. Les lois sont placées au-dessus de l'enseignant qui perd un peu de sa « toute puissance ». On passe d'un système « monarchique » à un semblant de démocratie.

Le conseil de classe et les lois se basent sur de nombreuses valeurs sous-jacentes. Jasmin relève les valeurs suivantes : l'autonomie, la coopération, l'égalité, l'expression, la justice, la liberté, le respect de soi, le respect des autres, la responsabilité, la solidarité, la tolérance (Jasmin, 1993).

Si le conseil de classe est utile dans la gestion de classe en étant considéré comme un « outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits » (Jasmin, 1993), il est surtout porteur d'apprentissages. On distingue deux niveaux d'objectifs, les objectifs primaires sont « régler les conflits, décider des actions communes, organiser, réguler les activités » tandis que les objectifs secondaires sont « apprendre à vivre ensemble, amener les élèves à construire du sens, un rapport à la loi, un système de valeurs » (Laplace, 2008, p. 208). C'est donc un apprentissage qui ne peut se faire en peu de temps et qui nécessite un regard à long terme.

Laplace considère le conseil de classe avant tout comme une institution, l'institutionnalisation de l'espace pédagogique. Cela permet au conseil de classe d'être un médiateur dans la relation pédagogique de l'enseignant et des élèves comme le souligne l'auteur en affirmant que « l'aspect institué [...] fait de ce dernier une véritable médiation, destinée à donner aux élèves les moyens de construire peu à peu une certaine autonomie » (Laplace, 2008, p. 26). Les rituels et la structure claire du conseil de classe sont donc des éléments essentiels.

Différents systèmes permettant d'instituer le conseil peuvent être mis en place, notamment en ce qui concerne son contenu et son déroulement.

À propos du contenu du conseil de classe, les sujets peuvent être notés tout au long de la semaine. On peut par exemple mettre à disposition des « boîtes aux lettres » pour les différents thèmes qui peuvent être traités durant le conseil ou les noter sur un tableau... Les

thèmes peuvent être classés par titres : informations ou remarques, propositions, félicitations, critiques. Cela permet entre autres de filtrer les thèmes abordés durant le conseil de classe (Schrage, 2011).

Après avoir organisé les sujets à traiter lors du conseil, il faut également s'assurer du bon déroulement du conseil selon certaines règles précises. On peut donner des rôles à certains élèves, comme le rôle d'animateur, de secrétaire ou encore de gardien du temps. L'animateur ou président de la séance a pour rôle de donner la parole aux différents intervenants. Le secrétaire note les décisions prises durant la séance et les présente durant la séance suivante pour vérifier si elles ont été respectées. Le gardien du temps gère le temps de la réunion. Le respect des règles du conseil de classe peut être assuré par l'animateur, par le groupe-classe ou par l'enseignant si nécessaire (Mérinat, 2011). L'enseignant peut endosser un ou plusieurs de ces rôles selon le développement de la classe. Prendre note de ce qui est dit pour le rôle de secrétaire peut par exemple être extrêmement compliqué pour des élèves ne sachant pas bien écrire (Jasmin, 1993).

Le choix d'une fréquence, la plus souvent hebdomadaire, ainsi que le choix d'un lieu et d'un moment adapté permettent d'instituer le conseil (Laplace, 2008). Le conseil de classe se déroule donc normalement hebdomadairement sauf lors de conseils exceptionnels. Cela permet également de ne pas traiter des problèmes sur le vif et d'amener une distance plus critique vis-à-vis des événements (Gamble, 2002).

2.2.2.3. Le rôle de l'enseignant

La pratique du conseil de classe permet une autre approche de la relation pédagogique. C'est une posture complexe alliant contrôle et lâcher-prise. L'enseignant devra tout d'abord modifier son rapport avec son pouvoir. La parole est donnée aux élèves et donc également un certain pouvoir. L'enseignant partage le pouvoir pour certaines décisions dans des domaines bien définis. L'ambiguïté de la place de l'enseignant vient du fait que l'enseignant institue des règles et un cadre qui au final ne lui appartiennent plus. Il est soumis à l'institution qu'il a lui-même mis en place, institution devenue externe à lui-même et aux élèves (Laplace, 2008).

Le pouvoir est donc considéré sous un autre angle : « La pratique du conseil de classe ne la [la représentation de l'exercice du pouvoir par l'enseignant et pour le bien des élèves] remet pas en cause dans son fondement, mais dans la manière de l'exercer : il s'agit de décider du cadre, d'en être le garant, tout en renonçant à la maîtrise totale d'une quantité de microdécisions au quotidien » (Laplace, 2008, p. 39). Partage du pouvoir ne signifie donc pas pour autant perte du pouvoir, mais plutôt une redéfinition de celui-ci.

L'enseignant garde notamment la responsabilité éthique de la sécurité des élèves (Laplace, 2008).

Afin de garder le contrôle, l'enseignant peut notamment opposer son droit de veto. Toutes les actions de l'enseignant sont orientées vers les apprentissages des élèves. Claude Laplace dit : « Les interventions de l'enseignant sont au service de la parole des élèves » (Laplace, 2008, p. 162). Cette phrase souligne le caractère actif, mais légèrement en retrait de l'enseignant. Il guide avec douceur en laissant et en permettant aux élèves de s'exprimer.

En résumé, si une partie du pouvoir est déléguée aux élèves durant les conseils, l'enseignant reste le « capitaine du navire » (Jasmin, 1993). Les élèves ont donc des responsabilités à prendre tout en gardant une personne-ressource. L'enseignant met en place un cadre sécurisant et donne aux élèves des outils permettant par exemple de gérer les conflits. En donnant systématiquement la parole aux différents acteurs du conflit, les élèves vont peu à peu intégrer l'importance de l'écoute lors d'un conflit. Ils pourront peut-

être commencer à l'utiliser par eux-mêmes au sein du conseil de classe puis hors du conseil. L'enseignant offre une structure, un modèle qu'il transfère peu à peu aux élèves ce qui s'apparente au processus d'étayage décrit auparavant.

Ayant clarifié le concept de conseil de classe et le rôle de l'enseignant, nous allons mettre en lien la responsabilité et le conseil de classe.

La responsabilité est décrite par Jasmin comme une des valeurs nécessaires à la mise en place d'un conseil de classe. Elle la décrit par « s'engager, individuellement et comme membre d'un groupe, à accomplir les tâches acceptées et à respecter les décisions prises » (Jasmin, 1993, p. 20). La responsabilité est donc considérée ici comme fondamentale. On trouve toutefois d'autres valeurs nécessaires au conseil comme l'autonomie, la coopération, l'égalité, la justice, la liberté, le respect...

2.2.3. Gestion des conflits

Après avoir défini les concepts de responsabilité et de conseil de classe, nous allons nous pencher sur celui de la gestion des conflits.

Le conflit est défini comme « une situation relationnelle structurée autour d'un antagonisme » (Picard & Marc, 2012, p. 7). Le conflit est donc un élément normal de toute relation. Trois caractéristiques sont nécessaires pour déterminer un conflit :

- Présence d'au moins deux parties en conflit ;
- Incompatibilité des tendances dans les actions (intérêts) ;
- Incompatibilité des comportements (Neubauer W. et al., 1999)

Le conflit est considéré comme inévitable et même comme une composante de la démocratie (Laplace, 2008). On s'aperçoit dans cette définition de l'absence de la notion de violence. En effet, le conflit est souvent assimilé dans les esprits à de la violence ; or, ce n'est pas nécessairement le cas. Il est vrai toutefois qu'un conflit peut amener des comportements violents. Nous distinguerons la gestion des conflits qui englobe toute gestion, efficace ou non, des conflits et la gestion positive des conflits.

Afin que le conflit soit constructif, il est important de le gérer de manière positive. Nous relevons trois sortes de résolutions possibles dans la gestion d'un conflit.

La première est nommée « perdant-perdant ». Les deux parties en conflit perdent. La deuxième est celle « gagnant-perdant ». Une des deux parties gagne et s'impose au détriment de la partie perdante. La dernière perspective est idéale, la perspective « gagnant-gagnant ». La solution est bénéfique aux deux parties en conflit. Cette résolution est donc constructive et correspond à une gestion positive du conflit (Gordon, 1981).

Afin de résoudre les conflits dans une perspective gagnant-gagnant ou dite « sans perdant », Gordon avance quelques techniques. Il propose ce qu'il nomme la « troisième méthode ». Elle a pour but d'inviter « les deux parties dont les besoins entrent en conflit à conjuguer leurs efforts pour découvrir une solution mutuellement acceptable de telle sorte que personne ne soit perdant » (Gordon, 1981, p. 303). Cette méthode comprend entre autres l'écoute active et les « messages-JE ». Ils permettent de prendre sa part de responsabilité dans le conflit en n'accusant pas directement l'autre, mais en mettant en évidence les sentiments éveillés chez soi par les effets des comportements de l'autre personne.

Danielle Jasmin a mis en place entre autres les « messages clairs » en cas de conflit avant de les proposer au conseil de classe. Ces messages s'apparentent beaucoup aux « messages-JE » de Gordon. Un message clair pourrait être « Quand tu ris de moi parce que je bégaye, ça me fait beaucoup de peine. Tu as compris ? » (Jasmin, 1993, p. 67). Ces phrases qui comprennent le ressenti et le comportement de l'élève permettent de faire

prendre conscience aux élèves de leurs sentiments et des effets de leurs comportements. Cela peut suffire à désamorcer le conflit, l'élève exprimant son ressenti non pas par la violence ou autre acte destructeur (Jasmin, 1993).

Naomi Drew a repris entre autres les concepts de l'écoute active et des « messages-JE » pour les utiliser dans ses séquences didactiques basées sur les jeux de rôles qui visent un apprentissage de la gestion des conflits. Elle veut favoriser les attitudes suivantes :

- « réfléchir au lieu de réagir ;
- décompresser au lieu d'agir ;
- écouter au lieu de faire des reproches ;
- s'éloigner des bagarres ;
- se défendre de façon ferme, mais non agressive ;
- montrer de l'empathie envers les autres ;
- aider les enfants qui sont victimes de moqueries, de harcèlement ou d'intimidation. » (Drew, 2011, p. X)

Ce sont donc les attitudes permettant une bonne résolution du conflit.

Nous avons vu les éléments relatifs au conflit lorsqu'on est partie prenante du conflit. Il y a toutefois un deuxième cas de figure lorsque la personne est témoin du conflit.

Lorsqu'on est témoin d'un conflit, on peut adopter des approches que nous classons dans trois catégories (cf. *Tableau 2*) :

Tableau 2 : Types d'interventions

Non-intervention	Ignorer consciemment le conflit
Intervention indirecte	Faire appel à un tiers
Intervention directe	Décontenancer Restructurer l'environnement Être directif Proposer des alternatives Négocier/concilier

Le choix entre ces différentes approches dépend de la situation. Chaque conflit demande une gestion spécifique alliant une ou plusieurs approches adéquates (Université de Paix, 2000). En effet, il se peut que ne pas intervenir soit adéquat si le conflit est mineur ou que les protagonistes ont la capacité de gérer le conflit par eux-mêmes alors que s'il y a un danger physique par exemple, nous nous devons d'intervenir.

2.2.4. Responsabilité dans la gestion des conflits

Après avoir expliqué brièvement la gestion positive des conflits, nous allons la mettre en lien avec la responsabilité.

La capacité de gérer les conflits fait partie de ce qu'on nomme les compétences sociales. En effet, elles peuvent être comprises comme une « capacité à communiquer, persuader et interagir en société sans conflit ou discordance illégitime » (WebFinance). Il s'agit donc d'exprimer ses sentiments, ses besoins tout en tenant compte de ceux des autres.

Une gestion des conflits efficace demande plus spécifiquement aux élèves d'être responsables. Gordon affirme que les élèves s'impliquent plus dans la gestion des conflits et respectent mieux les décisions prises lorsque la « troisième méthode » est utilisée. Il nous dit que les élèves se comportent de manière plus responsable grâce à la méthode

« sans perdant », l'écoute active et les « messages-JE ». Ces messages sont nommés également « messages de responsabilité personnelle » (Gordon, 1981, p. 185). La responsabilité est donc un élément central de la gestion des conflits.

2.2.5. Synthèse des concepts

Pour plus de clarté, nous synthétisons dans ce tableau (*cf. Tableau 3*) les différents concepts importants développés dans le cadre conceptuel et leurs définitions.

Tableau 3 : Synthèse des concepts

Concept	Dimension	Définition
Comportement responsable	prospectif	Mesurer les conséquences de ses actes notamment sur autrui
	rétrospectif	Assumer et subir les conséquences des actes posés
Sens des responsabilités		« Capacité de rencontrer ses obligations, de remplir ses devoirs et de porter les conséquences de ses actes » (Université de Rennes)
Sentiment de responsabilité		Etat affectif de responsabilité causé par la fragilité d'un objet
Compétences sociales		« Capacité à communiquer, persuader et interagir en société sans conflit ou discordance illégitime » (WebFinance)
Gestion positive des conflits	perspective gagnant-gagnant	Gérer un conflit de manière à ce que les deux parties en conflit trouvent satisfaction
Médiateur		Elément favorisant un certain comportement et permettant de passer de l'hétérorégulation à l'autorégulation

2.3. Questions de recherche et hypothèses

A la lumière des différentes lectures effectuées, après avoir décrit l'état des lieux des recherches et défini les concepts clés, nous avons pu préciser notre question de recherche qui est la suivante :

Dans quelle mesure la pratique régulière d'un conseil de classe favorise-t-elle la responsabilité des élèves dans la gestion des conflits ?

En nous basant sur les écrits de Long, nous affirmons que la variable indépendante, celle qui est déterminée par le chercheur, correspond dans notre recherche à la pratique ou non du conseil de classe. Nous voulons observer les effets de cette variable sur la variable dépendante qui est ici la responsabilité des élèves dans la gestion des conflits (Long, 2006).

À cet effet, nous posons les hypothèses suivantes :

1. La pratique régulière du conseil de classe favorise la responsabilité rétrospective.

Le conseil de classe amène l'élève à répondre de ses actes lorsqu'il est impliqué dans un conflit traité. Cela permettrait à l'élève de comprendre les effets de ses actes grâce à la

parole donnée aux « victimes ». De plus, l'élève est tenu d'assumer les sanctions décidées par le conseil ce qui est un aspect essentiel de la responsabilité. Différents dispositifs peuvent favoriser les excuses et l'offre ou la demande spontanée de réparation comme la mise en place des messages clairs ou des demandes de réparation. Divers aspects de la responsabilité rétrospective semblent donc être sollicités et développés lors des conseils de classe.

2. La pratique régulière du conseil de classe favorise la responsabilité prospective.

L'élève est tenu de respecter les engagements pris lors de conseils. L'élève s'engage et s'implique dans la vie de la classe non seulement pour lui-même, mais également pour les autres et pour le groupe. Il va donc se rendre compte de manière plus accrue de l'impact que peuvent avoir ses actes sur les autres et sur les situations futures. Toutefois, les processus cognitifs et métacognitifs engagés dans la responsabilité prospective sont plus complexes et seront donc à notre avis moins développés chez les élèves. Nous pensons que cela demande aux élèves de l'imagination et une capacité de projection dans le temps qui sont indépendants de la pratique du conseil de classe.

3. Les élèves pratiquant le conseil de classe ont un meilleur sens des responsabilités.

En plus de leur faire prendre conscience de leur responsabilité, le conseil de classe va entraîner la manière d'être responsable au travers de diverses situations. Cela va petit à petit influencer les élèves à être capables de penser de manière responsable en amenant un regard réflexif sur les actes posés.

4. Les élèves pratiquant le conseil de classe éprouvent un sentiment de responsabilité plus grand.

Le conseil de classe, en laissant les élèves prendre des décisions sur de nombreux points, permet de leur faire prendre conscience de l'influence de leurs actes. Ils peuvent remarquer qu'ils ont le pouvoir de modifier certaines choses, mais aussi, par la même occasion, qu'ils en sont responsables. Leur implication dans la résolution de problèmes dans lesquels ils ne sont pas directement impliqués peut amener les élèves à se sentir plus concernés lorsqu'ils sont témoins de conflits. Cette prise de conscience va augmenter leur sentiment de responsabilité.

5. Les élèves ayant des compétences sociales plus faibles bénéficient plus des apports du conseil de classe.

Nous supposons que les élèves ayant de bonnes compétences sociales perçoivent mieux le fonctionnement des relations sociales et les enjeux. Ils peuvent donc se passer de l'outil qu'est le conseil de classe dans le domaine de la gestion des conflits. Ils vont agir de manière responsable et également adéquate dans les situations sans aide des pairs ou de l'enseignant. Les élèves avec des compétences sociales plus faibles ont par contre besoin du conseil de classe pour gérer les conflits. Ils se situent dans la zone proximale de développement dans laquelle un médiateur est encore nécessaire pour y arriver. Les élèves avec de bonnes compétences ont mieux intégré des comportements responsables et se situent donc dans la zone des acquis. Ils peuvent donc être autonomes.

2.4.Méthode

Nous allons décrire maintenant la méthode utilisée pour répondre à la question de recherche en confirmant ou en infirmant les hypothèses.

Nous allons étudier la responsabilité en effectuant des entretiens dans deux classes, une pratiquant le conseil de classe et l'autre non. Afin de tester si les élèves sont responsables, nous présenterons aux élèves des situations permettant d'évaluer leur responsabilité dans la gestion des conflits. Après avoir effectués les entretiens, nous devons utiliser la méthode

d'analyse de contenu afin de pouvoir répondre à notre question de recherche. Nous allons décrire ce que sont les entretiens et l'analyse de contenu ainsi qu'explicitier les raisons de nos choix.

2.4.1. Entretiens semi-directifs

À l'aide de Van Campenhoudt et Quivy, nous pouvons définir les entretiens comme une méthode de récolte d'information basée essentiellement sur la communication directe entre le chercheur et ses interlocuteurs (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 170).

L'entretien semi-directif est un type d'entretien très utilisé dans la recherche en sciences sociales qui permet de structurer et guider l'échange en laissant toutefois la place à l'expression véritable des interlocuteurs. Un guide d'entretien permet de préparer des exemples de questions ainsi que les thèmes traités sans toutefois imposer un ordre précis. Le guide permet de pallier une des limites de l'entretien en offrant une structure empêchant de s'éloigner du sujet et en donnant un cadre à l'entretien tout en laissant une souplesse dans son application. Cela permet d'effectuer une discussion plus naturelle et spontanée (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Nous pensons que l'entretien semi-directif est adéquat pour notre recherche, car nous voulons découvrir les informations propres à l'élève. Or, l'entretien permet, entre autres, de laisser l'interlocuteur s'exprimer à sa manière. De plus, l'entretien est idéal pour chercher des valeurs présentes chez les personnes. Même si cette méthode permet d'avoir des échanges profonds et sincères, les interventions du chercheur peuvent toujours influencer les réponses des interlocuteurs. Il peut également exister une différence entre les dires d'une personne et les actes qu'elle poserait réellement même si elle ne ment pas forcément de manière intentionnelle. Ce désavantage de l'entretien n'apparaît pas dans l'observation directe, car nous relevons directement le comportement des personnes. Dans le cadre de ce mémoire, il serait toutefois peu réalisable d'observer directement les élèves réglant des conflits. En effet, nous voulons étudier la gestion des conflits non seulement durant le conseil de classe, mais de manière plus générale et nous ne pouvons être présente pour observer ces conflits.

Nous ne pouvons pas évaluer le sens des responsabilités en tant que tel, car comme nous l'avons expliqué, c'est une capacité. Or, les capacités ne sont pas directement évaluables, car normalement elles ne sont pas liées à un contexte. Nous avons donc choisi une famille de situation, la gestion des conflits afin de contextualiser ces capacités pour observer des compétences. Cela correspond donc à agir de manière responsable tout en restant à un niveau virtuel. En effet, les compétences restent virtuelles tandis que les actes véritables et les produits obtenus sont les performances (Roegiers, 1999). Dans le cadre de ce mémoire, nous allons donc étudier les compétences des élèves par ce qu'ils peuvent dire sur certaines situations. De ces compétences, nous essayerons de tirer quelques conclusions sur le sens des responsabilités des élèves toutefois sans pouvoir affirmer quoi que ce soit de manière générale au niveau des capacités. Les conclusions seront toujours liées au contexte de la gestion des conflits.

Afin d'influencer le moins possible les réponses, nous allons faire attention lors de la formulation des questions de ne pas indiquer de pistes de réponse. Nous allons également essayer de mettre en place un climat de confiance permettant une plus grande sincérité. Afin de faciliter l'échange, nous allons choisir des situations proches du quotidien des enfants. Nous sommes toutefois consciente de ne pas pouvoir éliminer complètement le désavantage de cette méthode qui est l'inadéquation possible des discours des personnes interrogées avec leurs actes réels.

2.4.2. Analyse de contenu

Après avoir défini et expliqué les raisons du choix de l'entretien semi-directif, nous allons expliquer en quoi consiste l'analyse de contenu.

Les rapports d'entretiens semi-directifs vont pratiquement toujours de pair avec l'analyse de contenu. En effet, les données récoltées ne peuvent être interprétées directement, car elles sont complexes. Cela consiste à analyser avec méthode et avec la plus grande objectivité possible les informations reçues (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Nous analyserons donc le contenu des entretiens de manière à répondre à notre question de recherche.

2.5.Choix de l'échantillon

Les entretiens seront fait dans deux classes de sixième HarmoS d'une même ville. Cela permet d'éliminer l'influence d'autres facteurs comme la taille du centre scolaire, l'environnement ville ou campagne et d'isoler la variable « conseil de classe ». De plus, nous avons sélectionné deux classes ayant des hommes pour titulaires. Nous avons également choisi de prendre le même nombre de filles et de garçons dans chaque classe. Les élèves interrogés pratiquant le conseil de classe durant cette année scolaire 2014-2015 ont déjà vécu le conseil de classe alors qu'ils étaient en quatrième HarmoS. Grâce à ce temps plus long, les effets du conseil de classe devraient être plus visibles.

Nous avons choisi d'effectuer les entretiens avec trois élèves de chaque classe. Afin de sélectionner ces trois élèves, nous nous sommes basée sur le critère des compétences sociales en prenant un premier élève dit avec de bonnes compétences sociales, un deuxième avec des compétences sociales moyennes et un troisième avec de faibles compétences sociales. En raison du peu de temps à disposition, nous avons simplement demandé aux enseignants de sélectionner trois enfants selon ce critère. Afin de préciser ce que nous désirions, nous avons donné aux enseignants quelques indications concernant la définition des compétences sociales en nous basant sur la définition sélectionnée dans le cadre conceptuel. Nous avons donc notamment insisté sur l'aspect de capacité de gestion de conflits. Nous sommes consciente du caractère non-scientifique de cette méthode. Il faudrait adapter un test de compétences sociales afin de pouvoir évaluer de manière objective les élèves de ces classes et sélectionner par la suite les élèves à interroger.

3. Partie empirique

Après avoir expliqué de manière approfondie les éléments théoriques nécessaires à cette recherche, nous allons expliquer dans cette partie empirique, le dispositif de recueil et d'analyse des données ainsi que les résultats obtenus.

3.1.Elaboration du guide d'entretien

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons cherché un moyen de faire apparaître les indicateurs correspondant aux concepts durant l'entretien. Nous avons donc choisi de poser des questions ou de proposer certaines situations permettant de découvrir comment ils penseraient réagir. Nous avons choisi de ne pas nous focaliser uniquement sur la responsabilité, mais d'ouvrir la discussion sur d'autres aspects proches comme les représentations des élèves concernant les conflits ou le conseil de classe. Cela va nous permettre d'avoir une vision plus globale et complète de chaque enfant. Nous avons également fait attention à prévoir par écrit l'introduction de l'entretien (*cf. Annexe I*).

3.2. Elaboration du modèle d'analyse

Afin de pouvoir traiter les données obtenues grâce au guide d'entretien, nous avons sélectionné trois concepts importants permettant d'aborder chacun à leur manière le sujet de la responsabilité, le comportement responsable, le sens des responsabilités ainsi que le sentiment de responsabilité. Nous avons regardé dans chaque question quelles indications nous pouvions recueillir et nous avons noté les informations par rapport à chaque indicateur. Les indicateurs identiques ont par la suite été rassemblés afin de pouvoir interpréter les résultats de chaque concept (*cf. Annexe 2*). Voici un tableau que nous avons constitué (*cf. Tableau 4*) reprenant les concepts, les dimensions et les indicateurs. Ces derniers sont directement issus du cadre conceptuel, mais seront tout de même brièvement expliqués à nouveau lors de leur analyse.

Tableau 4 : Indicateurs

Concept	Dimension	Indicateur
Comportement responsable	Responsabilité rétrospective	Avouer ses actes malgré les conséquences négatives que cela peut avoir.
		Assumer la sanction.
		Reconnaître les conséquences des actes posés ¹
		S'excuser ou offrir une réparation.
		Respecter un engagement.
	Responsabilité prospective	Anticiper les conséquences de ses actes.
		Adopter une perspective « sans perdant ».
		Choisir une approche selon les besoins de chacun.
Sens des responsabilités	Développement affectif	Reconnaître ses émotions.
		Se maîtriser.
	Développement moral	Croire en son efficacité personnelle.
		Adopter un rapport aux lois de type autonome.
	Développement cognitif	Anticiper les effets de ses actes.
		Planifier ses actes.
		Tenter de comprendre les intentions et raisons des actes d'autrui.
		Adopter un regard critique sur ses actes. Proposer des régulations si nécessaire.
Sentiment de responsabilité		Prendre conscience de la portée sociale de ses actes.
		Être touché par autrui.
		Se sentir concerné par des conflits sans y être directement impliqué.

¹ Nous entendons par « acte » également l'absence d'intervention. Ne pas agir peut être considéré comme un acte qui peut avoir des conséquences importantes.

Nous allons comparer les données obtenues avec les élèves pratiquant le conseil de classe et les autres selon leur niveau de compétences sociales.

3.3. Analyse et interprétation des données

Nous allons analyser les données récoltées lors des entretiens à travers chaque pôle du triangle, c'est-à-dire le comportement responsable, le sens des responsabilités et le sentiment de responsabilité. Les résultats obtenus seront notés par indicateur pour chaque enfant. Cela permettra de comparer les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas tout en tenant compte des différences de niveau de compétences sociales. Nous précisons toutefois qu'il faut garder à l'esprit que nous analysons le discours des élèves et non véritablement leur comportement.

Ce tableau (*cf. Tableau 5*) permet d'avoir une vision d'ensemble des résultats de chaque élève pour chaque indicateur. Voici les noms fictifs utilisés pour représenter chaque élève.

Tableau 5 : Modèle d'analyse

conseil de classe compétences sociales	Conseil de classe	Pas de conseil de classe
bonnes	Zoé	Emma
moyennes	Jade	Nina
faibles	Marc	Anthony

3.3.1. Comportement responsable de type rétrospectif

Nous allons commencer par analyser les informations concernant le comportement responsable de type rétrospectif. En premier seront analysés les indicateurs portant sur la sincérité, sur l'assomption de la sanction puis sur la reconnaissance des effets de ses actes, sur les excuses et réparations avant de finir avec le respect d'un engagement pris.

3.3.1.1. Sincérité

Agir de manière responsable demande de reconnaître les actes posés et d'en assumer les conséquences. Reconnaître avoir effectué tel acte est donc un premier pas dans la responsabilité.

Afin d'évaluer la sincérité des élèves, nous leur avons demandé ce qu'ils feraient s'ils cassaient le jouet de leur frère ou de leur sœur, mais que personne ne les avait vus (*cf. Question 4*). Nous avons relevé les réponses faites qui indiquent la communication ou non à la victime de l'« acte fautif » (*cf. Tableau 6*). L'élève nous montre s'il se reconnaît comme l'auteur de ses actes. La sincérité se traduit ensuite par des réponses « oui » ou « non » en avouant l'acte commis.

Tableau 6 : Analyse de la sincérité

conseil compétences	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	réponse	sincérité	réponse	sincérité
bonnes	Je lui dis.	oui	Je lui dirais que c'est moi.	oui
moyennes	Je lui dis que c'est moi qui a cassé.	oui	Je peux aller lui dire.	oui
faibles	Ben je vais lui dire la vérité!	oui	Je dirais pardon.	oui

Tous les enfants affirment donc spontanément être sincères dans la situation donnée en avouant leur faute à leur frère ou leur sœur. Nous compléterons les informations de ce tableau avec les dires de Zoé (cf. *Question 19*) qui déclare « quand je fais des choses, j'aime pas trop me faire engueuler par ma maman, des fois je mens un peu ». Nous relevons cette citation, car elle relève de la même sorte de situation dans laquelle l'élève affirme être l'auteur de ses actes ou non.

3.3.1.1. Interprétation

Les élèves acceptent donc tous d'être reconnus comme auteurs de leur acte dans cette situation en allant dire la vérité ou en s'excusant. On ne perçoit donc pas de différence entre les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas.

Si les élèves affirment être sincères dans cette situation donnée, cela ne signifie pas qu'ils le sont à chaque fois comme le montre la réponse de Zoé à une toute autre question. Nous inférons dans cette citation une relation de cause à effet entre ne pas aimer se faire gronder et mentir. Nous relevons donc le mensonge comme moyen d'éviter une conséquence négative, ici « se faire engueuler ». En ne reconnaissant pas ses actes, elle n'assume pas les conséquences qui en découlent et n'agit pas de manière responsable.

Il aurait donc été intéressant de demander de manière explicite aux élèves si ça leur arrivait de mentir ou de ne pas dire quelque chose afin d'éviter une punition. Cela aurait permis de pouvoir comparer l'information fournie par Zoé avec les dires des autres élèves. Nous ne pouvons donc pas véritablement tenir compte de cette information supplémentaire.

3.3.1.2. Assumer une sanction

Assumer la sanction est naturel d'un point de vue de la responsabilité, car la sanction peut être une conséquence de nos actes. Comme il a été mentionné dans la partie théorique, la sanction est de plus considérée comme un acte responsabilisant, car elle impute les conséquences des actes à son auteur (Pirrat, 2003).

Dans la situation proposée afin d'évaluer cet aspect, l'élève imagine se disputer avec un autre élève dans la cour afin qu'il lui rende ses billes et c'est à ce moment qu'intervient le surveillant de la récréation. Il donne une punition à l'élève qui se dispute (cf. *Question 11*). Afin de savoir si les élèves assumeraient cette sanction, nous leur demandons s'ils l'effectueraient. Cette situation permet de voir si les élèves assument leur participation dans le conflit et reconnaissent que se disputer peut être suivi d'une sanction. Nous avons noté les réponses à cette question (cf. *Tableau 7*) tandis que l'assomption de la sanction peut être traduite sous trois formes, « non », « par obligation » ou « oui ».

Tableau 7 : Analyse de l'assomption de la sanction

conseil de classe compétences	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	réponse	assomption	réponse	assomption
bonnes	Je lui fais parce que s'il veut parce que si je fais pas après il va m'engueuler encore plus. Mais je suis un peu obligée. Mais sinon aussi si je peux dire à mes parents, et pis comme ça ils essayent aussi de dire au...	par obligation ou non	Oui. Parce que ça sert à rien de lui expliquer parce qu'il a pas vu.	par obligation
moyennes	Oui.	par obligation	Oui.	par obligation
faibles	Je comprends que je l'ai tapé, mais quand même. Non. J'irais plutôt chercher mes billes.	non	Je ne la ferais pas.	non

Les élèves ayant de bonnes compétences sociales (Emma et Zoé) feront la punition même si c'est par obligation. Zoé dit clairement : « Je suis un peu obligée », mais on remarque que si elle peut éviter la punition grâce à l'intervention de ses parents, elle ne la ferait pas. Contrairement aux autres, Emma et Zoé argumentent leur choix. Les élèves ayant des compétences sociales moyennes (Jade et Nina) affirment faire la punition, mais elles la considèrent comme injuste. Jade affirme par exemple : « Il m'a pris moi au lieu de l'autre ». Elle pense que ce n'est pas elle qui aurait dû être punie, mais l'autre, car c'est lui qui a commencé. Nous en déduisons que c'est par obligation qu'elles effectuent la punition. Les deux élèves ayant des faibles compétences (Marc et Anthony) affirment qu'ils ne feraient pas la punition.

3.3.1.2.1. Interprétation

Nous remarquons tout d'abord que la sanction semble injuste à tous les élèves, car c'est l'autre élève qui a commencé en « volant » les billes. Ceux qui font quand même la punition le font par obligation. Ils ne reconnaissent donc pas leur part de responsabilité dans le conflit. Emma effectue la punition, car elle pense que c'est inutile de protester tandis que Zoé affirme qu'elle ne veut pas « se faire engueuler encore plus ». Marc déclare toutefois « je comprends que je l'ai tapé, mais quand même. » Par cette affirmation, nous pouvons comprendre qu'il reconnaît tout de même sa faute, mais considère la punition comme disproportionnée.

Aucun des élèves n'assume donc véritablement la sanction comme conséquence justifiée de ses actes. On ne remarque donc pas réellement de différences sur ce point entre les élèves pratiquant le conseil de classe et les autres. Nous relèverons toutefois la concordance des réponses entre les élèves ayant le même niveau de compétences sociales.

Les élèves ayant des bonnes compétences sociales acceptent la sanction tandis que les élèves ayant des faibles compétences sociales n'acceptent pas la punition.

Les réponses des élèves se sont révélées plus complexes que ce que nous avions anticipé. Afin de compléter cette réponse, nous aurions pu demander aux élèves s'ils assumaient une sanction considérée comme juste ou si l'élève ayant pris les billes était également puni. Le fait que les deux élèves soient punis aurait peut-être enlevé ou en tout cas amoindri le caractère injuste de la sanction.

3.3.1.3. Reconnaître les effets de ses actes

Pour pouvoir assumer les conséquences de ses actes, il faut d'abord pouvoir les reconnaître. Nous évaluons donc ici en partie la pensée causale grâce à laquelle les élèves peuvent saisir la relation de cause à effet entre deux événements.

Dans une situation (*cf. Question 9*), il était dit : « Tu lui dis : "Arrête! Va-t'en !" Il repart sans un mot. ». Nous leur demandions par la suite pourquoi il repartait ainsi sans un mot. Nous notons dans ce tableau (*cf. Tableau 8*) les réponses des élèves, car nous pouvons ainsi observer la relation faite entre leur comportement et le comportement de leur camarade au travers de l'explication donnée qui est souvent précédée par le mot « parce que ». Les élèves peuvent ne saisir aucun lien de cause à effet entre les paroles de l'élève et le comportement du camarade ou alors saisir les conséquences directes (au niveau des actes, du comportement) ou encore les conséquences affectives (les émotions provoquées).

Tableau 8 : Analyse de la reconnaissance des effets de ses actes

conseil de classe compétences	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	Réponses	Analyse	Réponse	Analyse
bonnes	Ben il est un peu fâché parce que je lui ai dit "Va-t'en!". Je ne lui ai pas dit gentiment.	conséquences affectives	Il va peut-être être un peu, un peu triste.	conséquences affectives
moyennes	Parce qu'il m'a écoutée.	conséquences directes	Ben qu'il est triste après [...] parce que moi je voulais travailler toute seule et pis lui il voulait bien travailler avec moi! Pis moi je n'ai pas accepté.	conséquences affectives
faibles	J'sais pas	non	Parce qu'il a peur d'aller avouer parce que le prof il va lui dire "Mais t'avais pas à lui dire les réponses!".	non

Zoé saisit tout de suite l'enjeu de la situation et l'exprime de manière claire en disant : « Il est un peu fâché parce que je lui ai dit "va-t'en!" ». Elle identifie l'émotion provoquée chez l'enfant (fâché) ainsi que ce qui a causé cette émotion (« va-t'en! »).

Jade comprend les conséquences directes en disant qu'il part « parce qu'il m'a écouté », mais ne relève pas l'aspect agressif de la formulation. Elle ne prend pas en compte l'aspect affectif de la situation.

Marc affirme tout d'abord : « J'sais pas ». Nous lui demandons ensuite comment il pense que l'autre élève se sent. Il répond alors « Triste ». S'il n'arrive pas à faire le lien entre l'acte et l'effet par lui-même, il est capable de nommer une émotion. Il ne justifie toutefois pas ses dires.

Emma et Nina affirment que l'élève est triste. Elles perçoivent donc une émotion (la tristesse) provoquée par leur décision. De plus, Nina explique la raison de cette tristesse en disant qu'elle n'a pas accepté de travailler avec lui : « Je voulais travailler toute seule et pis lui il voulait bien travailler avec moi ».

Anthony infère dans la situation que c'est peut-être une situation d'examen et que l'élève triche. Il pense alors que c'est par peur que l'élève part. Si Anthony nomme une émotion (la peur), elle n'a pas de lien avec ses propres actes.

3.3.1.3.1. Interprétation

Zoé a donc ici une meilleure compréhension de la situation que les autres élèves, car elle perçoit très précisément la cause et l'effet obtenu. Jade fait également le lien entre ce qu'elle dit et ce qui se passe, mais reste sur un plan du comportement et non des émotions contrairement à Nina et Emma. Les deux élèves aux compétences sociales plus faibles ne reconnaissent pas les conséquences de leurs actes dans cette situation. On ne peut donc pas affirmer que le conseil de classe influence positivement la reconnaissance des effets de ses actes. De nouveau, les compétences sociales semblent jouer un rôle plus important que la pratique du conseil de classe.

3.3.1.4. Excuses et réparations

Les excuses et réparations sont des suites logiques de la reconnaissance de ses actes et de leurs conséquences. En effet, si un de nos actes a porté préjudice à quelqu'un, nous nous devons d'un point de vue de la responsabilité de réparer ce préjudice par une excuse, un service ou une offre matérielle. Les actes ayant eu des conséquences négatives, il s'agit de compenser ses conséquences.

Deux situations ont permis d'évaluer ces aspects en demandant aux enfants ce qu'ils feraient s'ils cassaient le jouet de leur frère ou sœur et la tasse de leur père (*cf. Question 4 et 10*). Afin d'évaluer ces aspects chez les élèves interrogés, il a été pris en compte non seulement la présence d'excuse ou non, mais également du fait qu'elles soient présentées de manière spontanée. La présence d'excuse est facilement vérifiable par l'utilisation de phrases telles que « Je m'excuse », « Je vais lui dire pardon »... Nous n'avons pas considéré comme des excuses spontanées celles où les élèves avouent leurs actes quand ils affirment « Je lui dis » ou « Je lui dirais que c'est moi ». En effet, ils peuvent être sincères sans pour autant s'excuser. Afin de déterminer si cela est fait de manière spontanée, nous regardons si les questions précédentes font une demande explicite à ce sujet comme « Est-ce que tu t'excuses ? ».

Les réparations apparaissent avec des verbes comme « acheter », « réparer ». Au sein d'une même situation, l'élève peut s'excuser et offrir une réparation. Dans ces deux situations, il peut donc y avoir au maximum deux excuses et deux réparations. Ce tableau

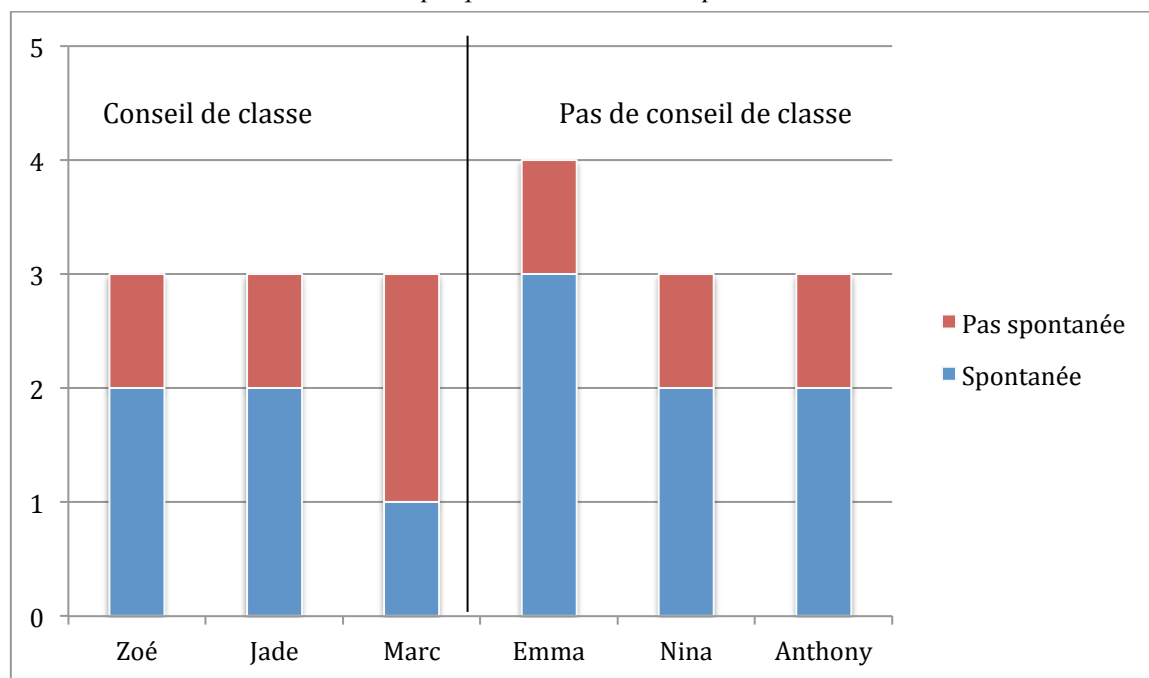
(cf. *Tableau 9*) résume le nombre de fois où les élèves disent s'excuser ou offriraient une réparation.

Tableau 9 : Analyse des excuses et réparations

conseil de classe / compétences sociales	Conseil de classe	Pas de conseil de classe
bonnes	excuse spontanée (1) excuse (1) réparation spontanée (1)	excuse spontanée (1) excuse (1) réparations spontanées (2)
moyennes	excuse spontanée (1) réparation (1), réparation spontanée (1)	excuses spontanées (1) excuse (1) réparation spontanée (1)
faibles	excuse (1), excuse spontanée (1) réparation (selon les conditions) (1)	excuses (1), excuse spontanée (1) réparation spontanée (1)

Par souci de clarté, nous avons retranscrit ces informations de manière visuelle dans ce graphique (cf. *Graphique 1*).

Graphique 1 : Excuses et réparations



Chaque élève affirme s'excuser ou offrir une réparation trois fois sauf Emma qui le fait quatre fois. En effet, une fois elle combine les deux aspects en affirmant : « J'vais peut-être lui offrir [...] une tasse avec pardon écrit dessus ». Zoé, Jade, Nina et Anthony proposent chacun deux excuses ou réparation spontanées et une non spontanée. Marc propose une excuse spontanée et pense qu'il offrirait une réparation seulement sous certaines conditions et pas n'importe quelle réparation. En effet, lorsque nous lui demandons s'il serait d'accord de donner un de ses jouets, il répond que « mmh, ça dépend ».

3.3.1.4.1. Interprétation

En comparant les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas, nous remarquons étonnamment un léger avantage chez ces derniers. En effet, pour les élèves ayant des compétences sociales faibles, les excuses et réparation de l'élève sans conseil de classe étaient plus spontanées. Quant à l'élève ayant de bonnes compétences sociales, elle propose une réparation une fois de plus que Zoé. Il est difficile d'interpréter ce résultat de manière claire, mais nous ne pouvons en tout cas pas affirmer que le conseil de classe favorise l'utilisation d'excuses et de réparations chez les élèves.

3.3.1.5. Respecter un engagement

Après avoir analysé et interprété les données relatives aux autres indicateurs, nous allons analyser le dernier indicateur concernant le respect des engagements.

Respecter un engagement pris est important du point de vue de la responsabilité. En effet, il s'agit d'assumer ce qui a été promis auparavant. Nous avons donc présenté aux élèves une situation dans laquelle ils promettent à leur mère de ne plus se disputer avec leur frère ou leur sœur. Mais le frère ou la sœur commence à les embêter, tiennent-ils leur promesse (*cf. Question 6c*) ? Les élèves imaginent donc qu'ils se sont engagés, mais le contexte les incite à agir autrement. Ici, nous regardons uniquement si les élèves essaient de tenir la promesse ou non (*cf. Tableau 10*) et donc d'assumer les conséquences de leurs paroles tandis que les stratégies mises en place pour se contrôler sont analysées dans le point « maîtrise de soi ».

Tableau 10 : Analyse du respect de l'engagement

conseil de classe compétences	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	réponse	respect	réponse	respect
bonnes	J'essaye de lui dire qu'il arrête un peu de m'embêter.	oui	Je l'ignore.	oui
moyennes	Je me défends. Je dirais [...] que c'est mon frère qui a commencé.	non	J'veais quand même pas m'énervé	oui
faibles	Je dirais à ma maman.	oui	Je vais lui [à la petite sœur] dire. Je vais dire à maman	oui

La seule qui affirme ne pas respecter l'engagement pratique le conseil de classe. Elle affirme : « Je me défends » et répond qu'elle s'énervait. A part Jade, nous notons que les autres tiennent leur promesse, car ils affirment tout du moins essayer de ne pas rentrer dans le jeu de leur frère ou sœur.

3.3.1.5.1. Interprétation

Jade affirme qu'elle se défendrait si son petit frère l'embête malgré sa promesse. En plus de ne pas respecter son engagement, elle dirait à sa maman pour se justifier que « c'est [son] frère qui a commencé ». Elle rejette donc la responsabilité du conflit sur son frère. Par deux fois, elle n'assume pas ses actes et leurs conséquences. Elle n'assume pas sa

participation au conflit. Comme c'est son frère qui a commencé, nous avons l'impression qu'elle se sent déresponsabilisée. Se défendre lui semble une réaction justifiée à cette provocation.

Le conseil de classe ne semble donc pas favoriser le respect d'un engagement pris. Deux élèves sur trois pratiquant le conseil de classe tiennent leur promesse contre la totalité des élèves ne pratiquant pas le conseil de classe. De nouveau, si nous comprenons que le conseil de classe ne favorise pas cela, il nous semble difficilement compréhensible qu'il défavorise le respect de l'engagement. En effet, en plus d'impliquer plus concrètement les élèves dans la vie de la classe, le conseil de classe peut permettre certains engagements personnels et la vérification du respect des décisions prises. Nous supposons donc que c'est une différence due à un autre facteur comme par exemple le caractère personnel de l'élève plutôt qu'au conseil de classe.

3.3.1.6. Synthèse des résultats concernant le comportement responsable de type rétrospectif

Nous ne remarquons pas d'influence du conseil de classe sur la sincérité des élèves et l'assumption d'une sanction. En ce qui concerne la reconnaissance des effets de ses actes, l'élève ayant de bonnes compétences sociales pratiquant le conseil de classe identifie de manière plus précise la relation entre la cause et l'effet que les autres élèves. Toutefois, l'élève ayant des compétences sociales moyennes ne perçoit pas les conséquences affectives contrairement à l'élève du même niveau de compétences sociales, mais ne pratiquant pas le conseil de classe. Les élèves pratiquant le conseil de classe apparaissent également légèrement désavantagés lorsqu'il s'agit de s'excuser, d'offrir une réparation ou de tenir un engagement. Nous ne pouvons donc affirmer un impact positif du conseil de classe sur le comportement responsable de type rétrospectif.

Les différences sont plus marquées selon le niveau de compétences sociales. En effet, les élèves ayant de moyennes ou bonnes compétences sociales perçoivent mieux par exemple les conséquences de leurs actes que les élèves ayant des compétences sociales faibles.

3.3.2. Comportement responsable de type prospectif

Après avoir analysé les données concernant la responsabilité rétrospective, nous allons analyser les informations relatives à la responsabilité prospective. Nous développerons tout d'abord l'anticipation des effets de ses actes puis l'adoption d'une perspective sans perdre et finalement le choix du type d'intervention.

3.3.2.1. Anticiper les effets de ses actes (sur autrui)

Contrairement à l'approche rétrospective dans laquelle les élèves devaient reconnaître les effets de leurs actes, nous allons commencer ici par analyser si les élèves peuvent anticiper les effets de leurs actes et faire preuve de l'habileté nommée prévoyance (Desbiens, Massé, & Lanaris, 2006).

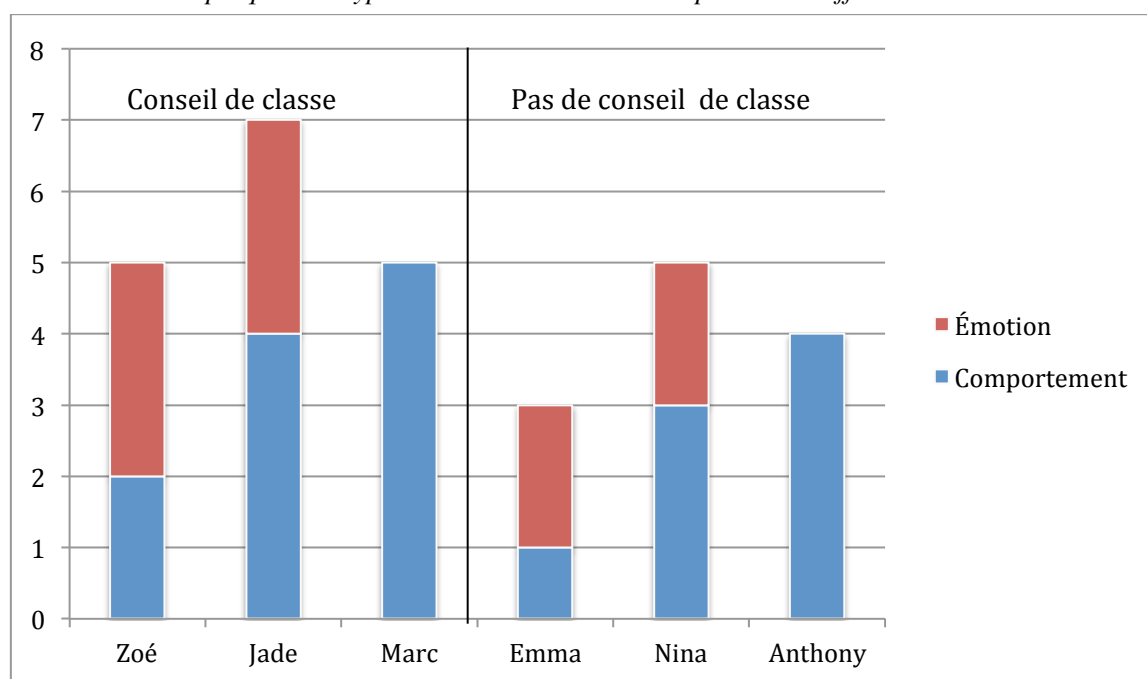
Afin d'évaluer le degré d'anticipation des élèves, nous allons principalement comparer le nombre d'hypothèses effectuées sur les conséquences de leurs actes dans diverses situations (cf. *Questions 4b, 5, 7 & 10*). Nous nous intéresserons au fait de savoir si les élèves anticipent les comportements des autres personnes, mais également les émotions suscitées par leur comportement (cf. *Tableau 11*). Nous ne comptons comme émotion que celles expressément citées. « Pleurer » ou « accepter des excuses » sont donc par exemple considérés comme des comportements malgré un certain aspect émotionnel de ces verbes. Nous pourrions ainsi savoir si les élèves prévoient les conséquences de leurs actes.

Tableau 11 : Analyse de l'anticipation des effets de ses actes

conseil de classe compétences sociales	Conseil de classe			Pas de conseil de classe		
	émotion	comportement	total	émotion	comportement	total
bonnes	3	2	5	2	1	3
moyennes	3	4	7	2	3	5
faibles	0	5	5	0	4	4

Voici à nouveau un graphique (cf. Graphique 2) permettant d'avoir un aperçu visuel du nombre et du type d'hypothèses posées.

Graphique 2 : Hypothèses concernant l'anticipation des effets de ses actes



Zoé anticipe des émotions et des comportements parfois au sein d'une même situation comme lorsqu'elle affirme « il serait peut-être fâché et [...] des fois quand je casse des choses sans faire exprès après il vient dans ma chambre et il casse des choses ». Elle nomme précisément les émotions provoquées quand elle affirme : « Mon papa il va être fâché » ou bien « il [son ami] sera peut-être un petit peu triste ».

Jade pose un grand nombre d'hypothèses donc une partie porte sur les émotions d'autrui. Elle déclare par exemple que lorsqu'elle dit à son ami qu'elle n'est pas d'accord : « Il sera peut-être triste ». Au sein d'une même situation, celle où elle imagine avoir cassé la tasse de son père (cf. Question 10), elle prévoit deux types d'émotions en disant : « Il sera un peu triste parce que je l'ai cassée, mais il sera aussi content parce que je rachetais [...] un nouveau objet ». Elle prévoit donc deux conséquences différentes provoquées par deux éléments de la situation. Elle peut également prévoir deux conséquences différentes qui peuvent être provoquées par la même situation comme « p't-être ils vont continuer ou p't-

être s'ils sont plus sympas ils vont arrêter ». Elle pose des hypothèses en fonction d'une variable qu'elle ne connaît pas, la « sympathie » des enfants qui se disputent.

Marc anticipe principalement les comportements d'autrui comme lorsqu'il affirme que lorsqu'il va avertir l'enseignant de la dispute des élèves, « il va les punir ». Les autres comportements font souvent appel à des émotions comme « Il [son petit frère] va pleurer. [...] Il voudra peut-être me taper. » Nous avons compté « pleurer » comme un comportement, car c'est l'action qui est citée ici et non l'émotion directement. Pleurer peut renvoyer en effet à la tristesse, mais également à la colère (pleurer de rage) par exemple. Il anticipe également certaines paroles d'autrui comme : « Il va dire "ben c'est pas grave" ».

Emma propose peu d'hypothèses. Deux de ses hypothèses ont été posées dans une même situation. Lorsqu'elle imagine casser la tasse de son père, elle pense qu'« il va être triste, mais [qu'] il va dire : "C'est pas grave" ». Nous remarquons donc une hypothèse à un niveau émotionnel (triste) et l'autre au niveau comportemental (dire).

Nina anticipe par deux fois très clairement des émotions en disant « il va se fâcher un peu » ou « il va être vraiment fâché ». Elle anticipe également des comportements comme « peut-être qu'ils vont se réconcilier, peut-être pas » et « je crois qu'elle va mal [...] réagir ».

Anthony anticipe quelques conséquences qui sont principalement axées sur le comportement. Il propose par exemple « il [le père] va peut-être me gronder » ou encore « peut-être [...] qu'ils vont aller chez leur maîtresse ».

3.3.2.1.1. Interprétation

Nous relevons tout d'abord le fait que ce sont les élèves ayant des compétences sociales moyennes qui posent le plus d'hypothèses. Nous soulignons le nombre restreint d'hypothèses des élèves ayant de bonnes compétences sociales sans véritablement pouvoir fournir une interprétation cohérente.

De manière générale, nous relevons également le fait que les élèves pratiquant le conseil de classe ont systématiquement émis plus d'hypothèses que les élèves du même niveau de compétences sociales qu'eux.

On peut donc supposer que le conseil de classe amène les élèves à anticiper les effets de leurs actes de manière plus complète en prenant en compte différentes possibilités. Cela peut s'expliquer par le fait que dans le conseil de classe, les élèves s'engagent dans la vie de la classe. Grâce par exemple au moment du conseil de classe où l'on prend les décisions et celui pendant lequel les élèves reviennent sur les effets réels, les élèves peuvent anticiper les conséquences de certains actes et, en plus, comparer ce qui s'est passé avec ce qui a été anticipé.

On remarque toutefois que le type d'hypothèse concernant les émotions varie peu entre les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas. Le taux est légèrement plus bas chez les élèves pratiquant le conseil de classe, mais la différence est beaucoup plus nette selon le niveau de compétences sociales notamment par le fait qu'aucun élève ayant des compétences sociales faibles n'anticipe d'émotions provoquée chez les autres. Cependant la différence entre émotion et comportement n'étant pas très nette, nous ne voudrions pas tirer de conclusions hâtives de la classification des conséquences que nous avons effectuée. Nous dirons donc uniquement que les élèves ayant des compétences moyennes et élevées utilisent ici plus de mots directement liés à des émotions (comme par exemple : triste, fâché, content) tandis que les élèves ayant de faibles compétences sociales utilisent plus des verbes d'action (comme par exemple : pleurer, taper, gronder, aller...).

3.3.2.2. Perspective sans perdant

Prendre en compte les conséquences possibles des ses actes sur autrui est nécessaire pour un comportement responsable de type prospectif. Une telle disposition d'esprit pourrait se traduire notamment par une perspective gagnant-gagnant dans un conflit en considérant non seulement son bien propre mais également celui d'autrui.

Nous allons donc observer maintenant si les élèves adoptent une posture gagnant-gagnant. À cet effet, nous leur avons proposé une situation de conflit qui pourrait leur arriver quotidiennement. L'élève imagine qu'il joue avec un ami et qu'il veut voir un film tandis que son camarade veut aller jouer dehors. Nous leur demandons ce qu'ils feraient dans une telle situation (*cf. Question 5*). Leur réponse nous permet de regarder si les élèves arrivent à concilier les besoins de chacun en adoptant une perspective sans perdant. Nous allons résumer dans ce tableau (*cf. Tableau 12*) si les élèves veulent trouver une solution gagnant-gagnant, s'ils proposent une solution concrète et s'ils le font spontanément.

Tableau 12 : Analyse de l'adoption d'une perspective sans perdant

conseil de classe compétences	Conseil de classe			Pas de conseil de classe		
	G-G	Proposition concrète	Spontané	G-G	Proposition concrète	Spontané
bonnes						
moyennes						
faibles						

Zoé affirme tout d'abord : « Je lui laisse regarder la TV parce que si après je lui dis "non, non on joue dehors" il va peut-être être fâché aussi, alors j'écoute ce qu'il me dit ». Cependant, elle affirme par la suite lui communiquer son désaccord en précisant que cette fois ils joueraient dehors, mais que la prochaine fois ils pourront changer.

Jade affirme également « je regarde le film avec mon ami ». Cependant, elle précise « si j'ai envie d'aller jouer dehors je lui dis, mais si j'ai pas envie je reste à regarder le film ». Elle affirme vouloir trouver une solution qui aille pour les deux, mais ne propose aucune solution concrète.

Marc propose comme solution : « J'aurais dit ben va jouer dehors tout seul et moi je regarde tout seul le film [...] mais ça serait pas très bon ». Lorsque nous lui demandons s'il pourrait trouver une solution qui aille pour les deux, il répond que ça lui semble impossible « à part prendre une télé et la jeter dehors [...], on joue en même temps et on regarde le film ». Il semble donc vouloir une solution de type gagnant-gagnant sans être capable de proposer une solution réalisable.

Emma affirme : « Je regarderais le film parce que je pourrais jouer dehors un autre jour ». Elle ne communique pas son désaccord à son ami et déclare : « J'accepte ce qu'il veut ». Elle adopte donc une méthode perdant-gagnant. Si vraiment elle devait dire à son ami qu'elle n'était pas d'accord, voici ce qu'elle ferait : « j'allais demander par exemple à quelqu'un s'il voulait aller voir un film avec lui pis s'il voulait moi j'allais jouer dehors pendant que lui il regardait un film ». Cette deuxième solution se rapproche plus d'une perspective sans perdant. Ce n'est toutefois pas véritablement une solution commune, car ils se séparent.

Nina propose la solution suivante : « Je lui dis, par exemple tu joues dehors pis après si tu veux on va, on va aller regarder le film et après on retourne dehors ». Elle adopte donc une proposition concrète gagnant-gagnant de manière spontanée.

Anthony propose également spontanément une solution sans perdant en alternant des moments de jeux et de film en disant : « Je regarde le film avec lui pis je lui dis euh dès qu'on a regardé un, deux ou trois chapitres ben on va jouer un peu dehors ».

3.3.2.2.1. Interprétation

Le premier constat frappant que nous effectuons est que les deux élèves qui proposent spontanément une solution concrète gagnant-gagnant ne pratiquent pas le conseil de classe. Il est assez difficile d'expliquer cela en argumentant que le conseil de classe défavorise les stratégies gagnant-gagnant. En effet, le conseil de classe est censé permettre aux élèves de trouver une solution valable pour tous les membres du conseil. On pourrait comprendre que les élèves ne transfèrent pas cela dans leur vie quotidienne, mais il est difficile de comprendre en quoi cela peut l'amoindrir. Nous resterons donc sur cette constatation sans justification cohérente.

Une autre constatation qui nous interpelle est que les deux élèves ayant de bonnes compétences sociales adoptent au premier abord une stratégie perdant-gagnant en leur défaveur. Zoé avance le fait qu'il risque d'être fâché et qu'il est important de l'écouter tandis qu'Emma ne lui communiquerait pas du tout son désaccord. Elles font passer leur relation avec l'autre avant leurs désirs personnels. Nous observons également cela lorsqu'Emma affirme « je veux juste du bien » (cf. *Question 7*). Elle nous montre qu'elle est préoccupée par le souci des autres, mais nous remarquons ici que cela se fait au détriment de ses propres envies. Zoé a une approche un peu semblable, mais différente tout de même. En effet, elle affirme une fois : « J'essaye d'expliquer, j'essaye de régler, si ben il ne veut pas bah j'essaye, j'essaye quand même de régler. Je lui donne des cadeaux, enfin ou des bonbons... [...] J'en ai plein la maison ». Si elle essaye d'expliquer tout d'abord et de clarifier la situation, elle affirme offrir des cadeaux (cf. *Question 13*). Nous interprétons que quelque soit l'objet du désaccord, elle souhaite préserver la relation avec l'autre et pense pouvoir le faire avec des cadeaux ou bonbons.

L'évaluation des compétences sociales des élèves ayant été faite principalement sur les critères de l'interaction des élèves avec leurs pairs, il est possible que ces élèves ont été considérées comme ayant de bonnes compétences sociales, car elles n'avaient pas ou peu de conflits. Cela pourrait expliquer le fait qu'elles semblent s'adapter et éviter le conflit.

3.3.2.3. Choix de l'approche

Après avoir analysé et interprété la perspective adoptée lorsque les élèves sont partie prenante du conflit, nous allons nous intéresser à leur comportement lorsqu'ils sont témoins de conflits.

Nous avons dit dans le cadre conceptuel qu'en tant que témoin d'un conflit, trois approches différentes sont possibles : l'intervention directe, l'intervention indirecte et la non-intervention. Agir de manière responsable en tant que témoin correspond donc à agir de manière appropriée selon le conflit et selon nos ressources. Plusieurs situations plaçant l'élève comme témoin leur ont été présentées (cf. *Questions 7, 8 & 15*) et nous allons lister dans ce tableau (cf. *Tableau 13*) les sortes d'interventions choisies. Afin de déterminer quelle sorte d'intervention est sélectionnée, nous avons relevé dans la grille d'analyse (cf. *Annexe II*) les affirmations des élèves concernant leurs actes et leurs paroles. Nous repérons ces interventions grâce à des formules comme « je vais », « je dis »... Une intervention indirecte est une intervention dans laquelle il a été fait appel à un tiers.

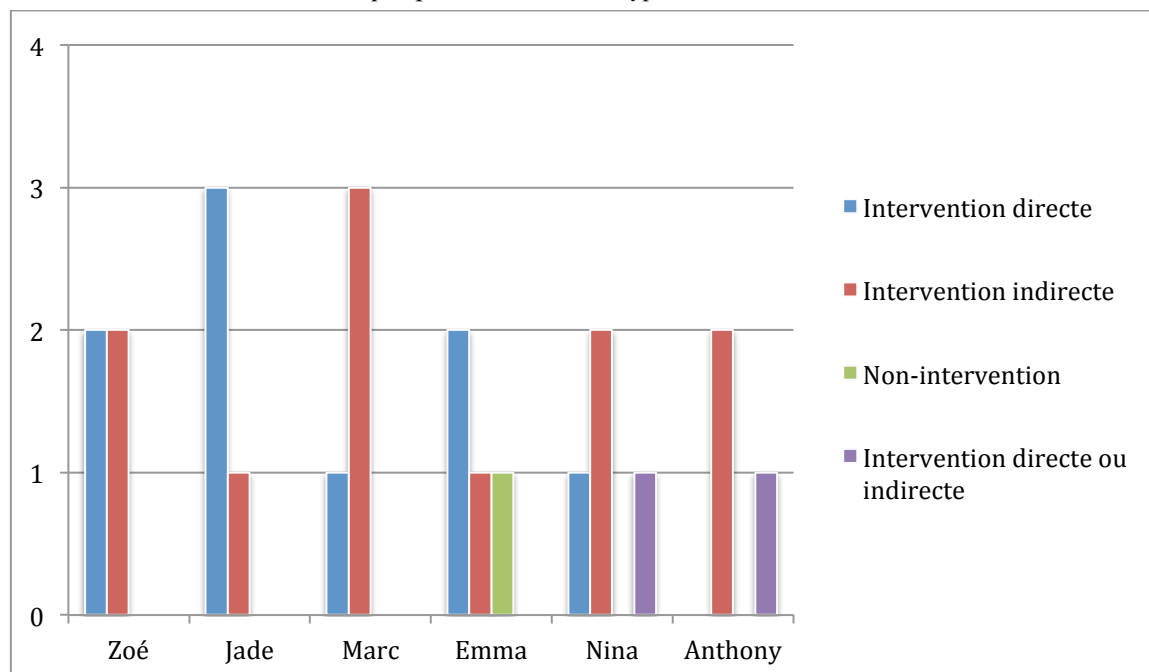
Lorsque les élèves demandent de l'aide à leurs camarades, mais agissent également eux-mêmes dans la situation, nous considérons que c'est une intervention directe.

Tableau 13 : Analyse des types d'interventions

conseil de classe compétences sociales	Conseil de classe	Pas de conseil de classe
bonnes	Intervention directe puis indirecte Intervention directe Intervention indirecte	Intervention directe puis non-intervention Intervention indirecte Intervention directe
moyennes	Intervention directe puis indirecte Interventions directes (2)	Intervention directe puis indirecte ou intervention indirecte Intervention indirecte Intervention directe
faibles	Interventions indirectes (2) Intervention directe puis indirecte	Interventions indirectes (2) Intervention indirecte ou indirecte

Voici le graphique (cf. Graphique 3) résumant de manière visuelle les différents types d'interventions utilisés.

Graphique 3 : Choix des types d'interventions



Zoé intervient le même nombre de fois de manière directe ou indirecte. Toutefois même lorsqu'elle choisit une intervention indirecte dans la situation des enfants qui se battent dans la cour (cf. Question 7), elle la modère et essaye d'agir plutôt de manière directe. Elle affirme en effet : « je dis un peu au maître, mais je dis qu'ils arrêtent ».

Jade intervient directement dans les trois situations. Elle nous dit : « Je vais vers eux » ou encore « Je leur dis d'arrêter ». Dans la situation où des élèves se disputent dans la cour, elle prévoit deux cas de figure et affirme que « si ils continuent [...] [elle va] [...] vers un maître ».

Dans deux cas, Marc affirme qu'il va « dire aux maîtres et aux maîtresses ». Dans la situation où il voit un élève voler un vélo dans la cour, il dit : « Si j'ai ma trott', j'essaye de le rattraper de le faire tomber [...] et après d'appeler un adulte ». On observe donc tout d'abord une intervention directe lorsque Marc part à la poursuite du voleur et par la suite une intervention indirecte en appelant un adulte.

Emma adopte trois approches différentes selon les situations, c'est la seule qui affirme ne pas intervenir si les élèves commencent à se battre. Elle justifie ce choix en disant : « je les laisse pis je leur dis c'est, vous faites ce que vous voulez, moi je veux juste du bien pis voilà ». Elle abandonne et laisse les élèves se battre.

Nina utilise par deux fois cette même phrase « Ben là je vais vraiment dire à la maîtresse » qui nous montre une intervention indirecte. Dans la situation où la petite fille pleure, Nina dit : « Je reste avec elle pis après je vais appeler mes copines pour qu'on joue un petit moment avec elle ». Dans une situation, elle propose deux possibilités, une situation directe et une situation indirecte en disant : « Soit je vais aller dire à la maîtresse qu'il y a des garçons qui se disputent ou soit je vais aller leur dire des mots ».

Anthony privilégie l'intervention indirecte dans toutes les situations. Il affirme : « Je vais dire au maître ou une maîtresse [...] qui surveille » ou encore « Je vais attendre qu'il soit parti et après je vais dire qu'il a volé un vélo ».

3.3.2.3.1. *Interprétation*

Dans l'ensemble, les élèves choisissent des stratégies variées selon les situations. Dans la situation où des élèves commencent à se battre malgré les interventions proposées par les élèves, Marc, Jade, Zoé et Nina affirment demander une aide externe lorsqu'ils remarquent l'inefficacité de leurs actes. Emma adapte également son intervention à ses capacités en affirmant : « Je vais chercher quelqu'un de plus grand que moi, de plus âgé pis je lui dis d'aller vite parce qu'il y a quelqu'un qui vole un vélo [...] on l'arrêterait pis on allait chercher celui qui lui [...] appartient le vélo ». Elle s'estime trop petite et trop jeune pour intervenir directement sans aide et cherche donc quelqu'un capable d'arrêter le voleur.

Anthony choisit toujours si possible d'intervenir de manière indirecte. Quand il dénonce le voleur de vélo, il ne veut pas qu'il sache que c'est lui qui l'a dénoncé. On dirait qu'il a peur de s'engager, peur des conséquences de ses actes. Même dans des situations dans lesquelles Anthony fait directement partie du conflit, il a facilement tendance à appeler une aide externe par exemple lorsqu'il affirme : « J'irais dire au prof » (cf. *Question 13*).

Marc choisissant deux possibilités différentes, on pourrait supposer que les élèves avec des compétences sociales faibles profitent du conseil de classe sur ce point de vue. En effet, dans une situation (cf. *Question 8*), il n'hésite pas à prendre sa trottinette pour poursuivre le voleur et le faire tomber du vélo. Son approche est véritablement opposée à celle d'Anthony qui attend que le voleur soit parti pour aller en parler aux enseignants. Marc semble prendre beaucoup plus ses responsabilités en tant que témoin qu'Anthony. On peut toutefois s'interroger sur les capacités réelles de Marc de rattraper le voleur et de le faire tomber.

Les autres élèves agissent en fonction des situations données utilisant parfois plusieurs styles d'intervention au sein d'une même situation. Emma en particulier choisit diverses approches.

3.3.2.4. Synthèse du comportement prospectif

Ayant analysé les différents aspects du comportement prospectif, nous allons synthétiser les conclusions que nous en avons tirées.

Le conseil de classe semble favoriser l'anticipation des effets de ses actes, car les élèves pratiquant le conseil de classe posent plus d'hypothèses que les élèves du même niveau de compétences sociales ne pratiquant pas le conseil de classe. En ce qui concerne les indicateurs relatifs à la perspective sans perdant et aux choix du type d'interventions, nous ne remarquons pas d'apports clairs du conseil de classe.

L'adoption d'une perspective sans perdant ne semble dépendre ni de la pratique du conseil de classe, ni du niveau de compétences sociales.

D'autres éléments semblent dépendre plus du niveau des compétences sociales que de la pratique ou non du conseil de classe. Par exemple, les élèves ayant de moins bonnes compétences sociales n'anticipent pas ou peu les émotions provoquées chez les autres.

3.3.3. Synthèse pour le comportement responsable

Le conseil de classe n'influence donc pas ou peu le comportement responsable des élèves. En effet, seule l'anticipation des conséquences de ses actes semble véritablement favorisée par le conseil de classe. Les résultats aux autres indicateurs ne nous révèlent soit aucune influence, soit même des résultats moins bons que sans conseil de classe.

Nous remarquons par contre à de nombreuses reprises des résultats semblables entre les élèves ayant le même niveau de compétences sociales.

3.3.4. Le sens des responsabilités

Après avoir analysé le comportement responsable des élèves pratiquant le conseil de classe et de ceux ne le pratiquant pas, nous allons nous intéresser à leur sens des responsabilités en analysant les informations récoltées tout d'abord d'un point de vue du développement affectif puis moral et enfin cognitif. Nous finirons par une petite synthèse reprenant les éléments analysés concernant le sens des responsabilités.

Nous avons affirmé que le sens des responsabilités est une capacité et n'est donc pas évaluable. Effectivement, nous n'évaluons par exemple pas directement leurs capacités d'anticipation, mais ces capacités placées dans un contexte, la gestion des conflits. Elles deviennent donc des compétences. Cela ne nous donne toutefois qu'un tout petit aperçu des capacités des élèves et nous ne pouvons pas généraliser les résultats.

3.3.4.1. Développement affectif

Nous allons commencer par analyser et interpréter les données relatives à la reconnaissance de ses émotions avant de continuer avec la maîtrise de soi.

3.3.4.1.1. Reconnaissance de ses émotions

Le premier aspect nécessaire à la responsabilité dans le domaine affectif est la reconnaissance de ses émotions. Identifier ses propres émotions permet de les maîtriser et est un préalable à la reconnaissance des émotions chez autrui.

Il a donc été demandé aux élèves quelles émotions ils ressentiraient dans plusieurs situations (*cf. Questions 3, 12, 13 & 15*). Les élèves ont également parfois spontanément exprimé leurs émotions (*cf. Question 5 (Nina) & 14 (Zoé)*). Afin d'évaluer cet aspect, nous avons relevé les émotions citées (*cf. Tableau 14*) afin d'observer leur diversité ainsi que l'argumentation qui les accompagnent pour vérifier s'ils peuvent en identifier les causes.

Même si se sentir « mal » n'est pas véritablement considéré comme une émotion, nous l'avons indiqué, car cela montre l'état émotionnel dans lequel ils disent se trouver.

Tableau 14 : Analyse de la reconnaissance de ses émotions

conseil de classe compétences	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	émotions	argumentation	émotions	argumentation
bonnes	triste (3x), un peu triste, ça m'énerve un peu	3	plutôt triste, triste (2x), assez triste	3
moyennes	mal, triste (2x), un peu triste, un peu en rage et triste à la fois, un peu fâchée	4	mal, en panique, triste (2), fâchée	3
faibles	plutôt triste, énervé, triste (2x), assez triste	2	« ça va », un peu triste, un peu triste [...] enfin pas trop, triste (2)	0

La tristesse sous différents degrés (un peu, assez, plutôt) est l'émotion la plus souvent citée par les élèves.

Zoé cite essentiellement la tristesse, mais également la colère lorsqu'elle affirme que « ça [l]'énervé un peu ». Même si ce n'est pas véritablement une émotion, nous relevons qu'elle utilise par deux fois le terme « dommage » en disant : « C'est un peu dommage parce qu'il m'a promis et pis moi je dois attendre » ou « Parce que c'est un peu dommage de voir une petite fille, un grand qui l'insulte et une petite fille qui est triste qui est en train de pleurer ».

Jade perçoit diverses émotions parfois au sein d'une même situation. Elle déclare par exemple « un peu en rage et pis triste à la fois [...] un peu fâchée parce qu'il ne vient plus parler on ne sait pas pourquoi, et [...] triste [...] parce que je joue plus avec lui ». Comme dans le point de l'anticipation des effets de ses actes, Jade identifie plusieurs émotions dans une même situation. De plus, elle argumente chaque émotion en citant la cause qui l'accompagne.

Marc verbalise des émotions liées à la tristesse et à la colère quand il affirme être « énervé ». Sur les cinq fois où il nomme une émotion, il nomme les causes de ces émotions par deux fois. Il affirme par exemple « parce qu'il m'a abandonné » ou « vu qu'un grand il embêtait la petite, parce la petite lui a rien fait ».

Emma cite uniquement la tristesse en utilisant des adverbes permettant de montrer la gradation de la tristesse en disant « je me sens assez triste » ou « plutôt triste ». Elle explicite ses dires par trois fois, elle dit par exemple qu'elle se sent « triste, comme il ne s'occupe plus de moi, mais je sais pas pourquoi ».

Nina cite des émotions variées. Par exemple, en plus d'affirmer être triste, elle déclare une fois « c'est moi qui est fâchée » ou encore « je me sens aussi un peu en panique parce que, je sais pas qu'il est parti et pis peut-être s'il y a quelqu'un qui l'a pris moi je sais pas parce qu'il m'a pas averti » à propos de son ami qui n'est pas présent au rendez-vous.

Anthony perçoit essentiellement la tristesse et n'argumente pas ses dires.

3.3.4.1.1.1. *Interprétation*

On remarque dans l'ensemble que les élèves pratiquant le conseil de classe perçoivent plus d'émotions différentes. On trouve non seulement la tristesse, mais également l'énervement, la colère et la rage. Jade notamment décrit des émotions variées.

Dans les élèves ne pratiquant pas le conseil de classe, seule Nina cite d'autres émotions que la tristesse comme la colère ou la panique (peur).

Marc argumente également plus souvent qu'Anthony. Deux fois durant l'entretien, il nomme ce qui provoquerait la tristesse chez lui tandis qu'Anthony n'explique jamais la raison de ses émotions. Nous avons l'impression qu'Anthony ne veut pas exprimer réellement ses émotions en les atténuant à chaque fois. C'est le seul élève qui affirme que « ça va » quand il est pris dans un conflit. Une autre fois, il dit qu'il serait un peu triste, mais ajoute rapidement « enfin, pas trop ». L'enseignant ayant précisé durant la discussion que nous avons eue avant les entretiens que cet élève avait beaucoup de problèmes relationnels en classe. Nous supposons soit qu'il est habitué aux conflits et donc qu'il n'est plus autant touché émotionnellement, soit qu'il se « blinde » et ne laisse plus transparaître ses émotions. Cet élève exprime donc ses émotions de manière moins précise et sans justification.

Le conseil de classe semble donc légèrement favoriser l'expression des émotions, car les élèves pratiquant le conseil de classe citent plus d'émotions différentes ou verbalisent plus de causes liées aux émotions que les élèves ne le pratiquant pas. Jade perçoit très bien ce rôle du conseil de classe et affirme que le conseil de classe « ça sert à dire ce qu'on ressent dans notre cœur ». Cette élève semble donc très sensible aux aspects émotionnels. C'est celle qui cite le plus d'émotions différentes en identifiant et nommant souvent les causes de ces émotions. Zoé et Emma verbalisent moins d'émotions et identifient moins de causes que les élèves ayant des compétences sociales moyennes.

Nous remarquons des émotions verbalisées plus variées et aussi plus d'explications chez les élèves qui pratiquent le conseil de classe. Comme Jade l'a souligné, le conseil de classe permet d'exprimer des émotions qui restent la plupart du temps inexprimées. Les élèves peuvent le faire par exemple lors du moment des critiques. Cela pourrait expliquer la différence entre ces élèves.

3.3.4.1.2. *Maîtrise de soi*

La reconnaissance de ses émotions est une des conditions nécessaires pour arriver à les maîtriser et à se maîtriser. Afin d'évaluer la maîtrise de soi des élèves, nous leur avons proposé des situations dans lesquelles leur devoir serait contraire à leurs envies. Grâce à leurs réponses, nous pouvons analyser s'ils disent se comporter de manière plutôt impulsive ou alors contrôlée. Arriver à se maîtriser est essentiel dans la responsabilité, car un comportement responsable doit être réfléchi et contrôlé.

Nous relevons tout d'abord si les élèves affirment se maîtriser lorsque leur frère ou sœur les embêtent, mais qu'ils ont promis de ne pas se disputer (cf. *Questions 6*) ainsi que lorsqu'ils veulent raconter quelque chose à leur mère qui a envie de se reposer (cf. *Question 14*). Dans la première situation, une première impulsion serait de réagir à la provocation. Nous pouvons donc observer si les élèves cèdent à cette impulsion ou se contrôlent. La deuxième situation met en avant une envie, celle de parler avec la maman et un devoir qui est de respecter les besoins d'autrui. De nouveau, une tension est créée entre deux aspects contradictoires, une envie personnelle d'un côté et le souci d'autrui de l'autre. Nous sélectionnons uniquement les réponses de ces deux questions, car nous pouvons y observer pour chaque élève la maîtrise ou non de soi. Nous notons (cf. *Tableau 15*) ensuite les stratégies qui ont été utilisées à cette fin. Pour cela, nous avons recherché dans la

totalité des entretiens les stratégies qui avaient pu être mentionnées (cf. *Questions 5, 6, 12 & 14*).

Tableau 15 : Analyse de la maîtrise de soi

conseil de classe compétences	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	oui/non	stratégies utilisées	oui/non	stratégies utilisées
bonnes	oui (2)	J'essaie de lui dire qu'il arrête un peu de m'embêter [...] comme ça notre maman elle peut être contente pour une fois.	oui (2)	si je commence [...] de chanter pour qu'il arrête [...] pour qu'il voie que je ne suis pas intéressée à ce qu'il fait et comme ça il arrête. je vais essayer de l'ignorer, par exemple je me bouche les oreilles.
moyennes	oui non	-	oui (2)	-
faibles	oui (2)	Je dirais à ma maman.	oui (2)	Je vais lui [à la petite sœur] dire. Au bout de la troisième fois je vais dire à maman.

Nous présentons brièvement les affirmations de chaque élève.

Zoé essaye de se maîtriser dans ces deux situations. Afin de maîtriser la situation, elle dit : « J'essaie de lui dire qu'il arrête un peu de m'embêter » ou encore « J'essaie d'attendre ».

Si Jade affirme : « J'attends le lendemain [...] parce que c'est mieux la santé des autres » dans la première situation, elle pense s'énervier lorsque son frère la provoque. Elle déclare : « Je me défends ».

Marc affirme également qu'il se maîtriserait dans les situations proposées. Il propose comme stratégie « Je dirais à ma maman » lorsque son frère l'embête.

Emma se maîtrise en ignorant la provocation. Pour cela, elle dit : « Si je commence en train de, de chanter pour qu'il arrête [...] pour qu'il voie que je ne suis pas intéressée à ce qu'il fait et comme ça il arrête » ou encore « Je vais essayer de l'ignorer, par exemple je me bouche les oreilles ».

Nina pense pouvoir se maîtriser dans les deux situations proposées en disant par exemple : « J'vais quand même pas m'énervier ». Cependant dans une autre situation (cf. *Question 12*), elle affirme : « Je me sens aussi un peu en panique »; or, la panique est souvent considérée comme contraire à la maîtrise de soi. Elle ne semble toutefois pas paralysée, car elle pense agir comme suit : « Si je sais où il habite, [...] je vais aller chez lui s'il est là-bas [...], je peux lui demander pourquoi [...] il est pas venu ». Nous ne relevons aucune proposition de stratégie lui permettant de se contrôler.

Anthony affirme essayer de se maîtriser notamment en disant « Ben je vais essayer, [...] si elle m'embête moi je vais lui dire, si elle m'embête deux ou trois fois puis ben là au bout de la troisième fois, je vais dire à maman qu'elle respecte pas la règle, parce qu'elle avait promis ». Il essaye donc tout d'abord de calmer le conflit par lui-même avant d'appeler un intervenant externe si besoin.

3.3.4.1.2.1. *Interprétation*

Afin de se maîtriser, Zoé passe beaucoup par la verbalisation et la communication. Elle prend la peine d'expliquer et de communiquer. Nous retrouvons ces caractéristiques dans la questions neuf par exemple lorsque elle affirme : « Je lui dis que [...] je suis désolée, mais qu'il faut qu'il parte parce que s'il me dit toutes les réponses ben après moi je peux rien apprendre ». Elle communique donc son problème à autrui en expliquant les raisons de sa décision. Elle souligne également l'importance d'écouter l'autre lorsqu'elle déclare : « J'écoute ce qu'il me dit ». Elle semble donc ouverte à autrui dans ces situations.

Emma, quant à elle, a développé des stratégies permettant d'éviter le conflit. Elle affirme qu'elle chanterait afin de montrer son désintérêt face à la provocation ou se boucherait les oreilles. D'un point de vue socioconstructiviste, nous pouvons considérer ces stratégies comme des outils permettant l'autorégulation. Nous remarquons qu'elle évite également le conflit dans la situation qui nous a permis d'évaluer l'adoption de la perspective sans perdant (cf. *Question 5*). Elle éviterait le conflit, car elle déclare : « J'accepte ce qu'il veut ». Malgré le fait qu'on peut se demander si c'est un comportement adéquat, par cette adaptation, elle montre une grande maîtrise d'elle-même.

On remarque que ces deux élèves qui ont de bonnes compétences sociales ont développé des stratégies différentes permettant de ne pas réagir de manière impulsive.

Jade est la seule qui affirme une fois qu'elle s'énervait. Elle est donc consciente qu'elle se laisse parfois emporter. Elle choisit d'intervenir directement sans essayer de se retenir. Nous percevons les informations fournies par Jade comme passablement antinomiques. En effet, d'un côté elle nous montre qu'elle est capable de réfréner ses envies pour le bien d'autrui en disant « parce que c'est mieux la santé des autres » (nous comprenons « mieux » comme « plus important ») et d'un autre côté elle affirme ne pas se maîtriser lors de la deuxième situation. Dans cette première situation, il nous semble qu'elle se sent en partie responsable de la santé des autres, mais cette compréhension d'autrui ne se confirme pas dans la deuxième situation.

Nina affirme se maîtriser, mais ne verbalise pas non plus de stratégies le permettant. Marc et Anthony font les deux appels à une aide externe. Grâce à cette intervention indirecte, ils pensent pouvoir régler le conflit sans eux-mêmes se laisser prendre par le conflit.

La maîtrise de soi telle qu'elle est évaluée ici dépend donc plus du niveau des compétences sociales que de la pratique du conseil de classe. On s'aperçoit que les élèves ayant de meilleures compétences ont développé des stratégies autonomes tandis que les élèves ayant de faibles compétences ont besoin d'une aide externe. Cette constatation correspond à la médiation décrite dans le cadre conceptuel (cf. *Point 2.2.2.1*). En effet, les élèves aux compétences sociales faibles utilisent une régulation externe tandis que les élèves ayant de bonnes compétences sociales mettent en place des stratégies d'autorégulation.

En synthèse de ce point sur le développement affectif, il est possible de dire que le conseil de classe semble avoir en général une influence sur la reconnaissance des émotions, mais pas sur la maîtrise de soi. Nous supposons que l'expression des émotions est un aspect travaillé consciemment par exemple lors des critiques et des félicitations ou lorsque des conflits sont réglés. La maîtrise de soi n'est toutefois pas véritablement travaillée, peu d'outils cognitifs sont fournis aux élèves afin de pouvoir s'autocontrôler.

3.3.4.2. **Développement moral : libre arbitre et rapport aux lois**

Après avoir traité du développement affectif des élèves, nous allons analyser les données relatives à leur développement moral.

Comme développé dans le cadre conceptuel, la liberté est intimement reliée à la notion de responsabilité. Les élèves doivent donc avoir le sentiment d'être libre pour pouvoir être responsables. En d'autres termes, ils doivent pouvoir penser être capables de changer certaines choses et être convaincus que tout n'est pas déterminé. Afin de récolter des informations sur la croyance en leur efficacité personnelle, nous leur avons demandé soit de manière générale s'ils pensaient pouvoir influencer ce qui se passait, soit à propos des situations spécifiques en leur demandant s'ils auraient pu éviter tel ou tel événement (cf. *Question 11 & 16*). Nous avons simplement noté dans le tableau (cf. *Tableau 16*) si oui ou non, ils affirmaient qu'ils étaient capables de changer ce qui se passait.

Si les élèves doivent croire en leur efficacité personnelle, il est également important qu'ils prennent conscience des limites de leurs actes et de l'existence d'interdits. Selon les niveaux de développement moral de Kohlberg, on peut considérer ces lois comme externes et donc avoir une morale hétéronome ou au contraire intérioriser ces lois et adopter une morale autonome. Avoir un point de vue autonome favorise la responsabilité des élèves (et la croyance dans l'efficacité personnelle). L'autonomie ou l'hétéronomie de chaque élève a donc été testée ici en leur demandant pourquoi c'est mal de voler ou de se disputer (Jade) (cf. *Question 11*). Grâce aux justifications obtenues, nous pouvons déterminer si les élèves pensent qu'est mal ce qui est punissable ou au contraire, s'ils donnent du sens à ces lois. Nous avons noté les réponses obtenues dans ce tableau.

Tableau 16 : Analyse du développement moral

conseil de classe compétences	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	croyance en son efficacité	rapport aux lois	croyance en son efficacité	rapport aux lois
bonnes	J'aurais peut-être pu faire autrement.	C'est pas bien de voler (hétéronome) On risque de voler plus quand on est plus grand.	<i>oui, mais pas tout le temps (voir dans la suite du texte)</i>	Voler c'est mal parce que ce sont mes billes et si il veut en avoir ben il peut aussi aller s'en acheter. (autonome)
moyennes	Je peux changer.	Il peut y avoir des grands problèmes par exemple dans toute l'année ou bien on peut pas les résoudre (autonome)	oui	Parce que [...] on l'a pas autorisé à prendre pis euh pis quand il sera grand aussi il va, il va être un vo, un voleur pis il va tout voler pis il va être en prison. (hétéronome)
faibles	Je pourrais changer ce qui va se passer.	Voler les billes ce n'est pas bien parce qu'il vole mes affaires. (autonome)	oui	Ben parce que si plus tard on vole quelque chose d'autre ben on peut aller [...] en prison. (hétéronome)

Emma dit « Une fois, il y a ma grand-maman qui est tombée malade et j'étais triste et je me suis posée beaucoup de questions. Je me demandais pourquoi et en réfléchissant, ben je me suis dit que ça arrivait aussi à d'autres personnes. Alors [...], ce n'était pas de ma faute

[...] Ça peut arriver à tout le monde». Elle affirme donc qu'il est possible d'influencer certains événements mais pas tous.

Nina et Anthony affirment ne pas savoir lorsque nous leur demandons explicitement s'ils pensent pouvoir changer ce qui arrive, mais répondent par l'affirmative dans la situation (cf. *Question 11*). Anthony propose une autre possibilité d'action : « Ou bien sinon lui dire au surveillant qu'il m'avait volé les billes. Pis lui dire [...] à quoi un peu il ressemblait, comme ça ils pourront peut-être savoir qui c'est sa maîtresse ou bien son prof ». Il pense donc que les conséquences auraient pu être différentes selon les actes posés et qu'il est possible d'influencer certains événements.

3.3.4.2.1.1. *Interprétation*

Tous les élèves pensent qu'il est possible d'influencer les événements de notre vie. Emma nuance toutefois cela en affirmant que certains événements sont indépendants de notre volonté comme certaines maladies. Néanmoins, comme il a été vu auparavant, certains élèves pensent pouvoir facilement résoudre les conflits par eux-mêmes tandis qu'Anthony fait systématiquement appel à une aide externe. En choisissant toujours une intervention indirecte, nous pensons que cet élève ne croit pas véritablement qu'il puisse changer les choses par lui-même.

En ce qui concerne le rapport aux lois, trois élèves, Zoé, Nina et Anthony, se situent selon nous dans une phase encore très hétéronome. En effet, ils répondent soit par des tautologies du genre « c'est mal parce que ce n'est pas bien », soit par les punitions qu'ils recevraient (c'est mal parce qu'on pourrait aller en prison). Ils n'ont donc pas vraiment donné de sens au fait que c'est mal, mais savent que c'est mal parce que cela leur a été dit et enseigné. Leur morale est donc déterminée par des personnes ou événements extérieurs. D'autres élèves même s'ils n'ont pas encore l'âge de la morale autonome ont un raisonnement plus abouti. Lorsqu'Emma et Marc affirment que ce n'est pas bien de voler parce que ce sont leurs billes, ils font en quelque sorte appel au droit à la propriété. Jade dit que ce n'est pas bien de se disputer, car « il peut y avoir des grands problèmes par exemple dans toute l'année ou bien on peut pas les résoudre ». Nous interprétons donc cela en disant qu'elle prend en compte les conséquences néfastes que peut avoir le fait de se disputer pour dire que c'est mal. Ce point de vue est déjà plus élaboré qu'une simple obéissance; or, l'obéissance aveugle est contraire à un comportement responsable. Elle semble avoir un peu intériorisé cet interdit. Emma, Jade et Marc auraient donc un regard plus éclairé sur les lois leur permettant d'être plus responsables. Deux de ces trois élèves pratiquent le conseil de classe. Le conseil de classe favorise peut-être cet aspect grâce à une réflexion faite sur les lois permettant de donner du sens à ces interdits.

3.3.4.3. **Développement cognitif**

Après avoir analysé le développement moral des élèves, nous allons nous pencher sur leur développement cognitif et notamment l'anticipation et la planification de leurs actes, la décentration ainsi que le regard critique et les régulations apportées.

3.3.4.3.1. *Anticipation et planification (de ses actes)*

Afin de comprendre un peu mieux le sens des responsabilités chez les élèves, nous nous intéressons tout d'abord aux processus métacognitifs que sont l'anticipation et la planification. Nous avons déjà analysé l'anticipation des effets de ses actes dans le comportement responsable de type prospectif et nous en avons déduit que les élèves pratiquant le conseil de classe anticipaient plus les effets de leurs actes, car ils posaient plus d'hypothèses. Nous allons compléter cela en observant s'ils sont capables de planifier

leurs actes notamment en comptant le nombre d'actes successifs qu'ils proposent (uniquement leurs actes et non les conséquences). Un acte peut être ici une parole. Afin de compter les actes, nous nous basons entre autres sur la présence des conjonctions « et », « puis » et « après ». Nous comptons également comme deux actes deux propositions (« soit ... soit »).

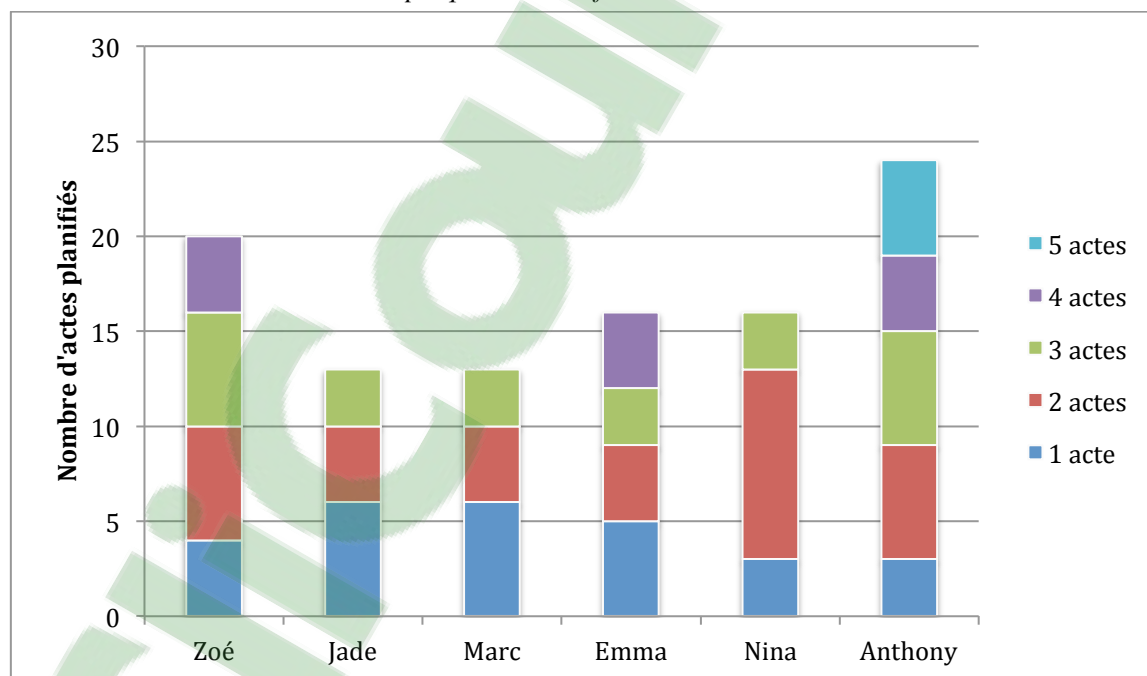
Nous comptons uniquement les propositions d'actes spontanées (nous ne comptons pas celles qui découlent de nos questions) et uniquement dans certaines situations (cf. Questions 4, 5, 8, 10, 12, 13, 14 & 15). Il est donc possible que certains élèves savent ce qu'ils devraient faire ou comment faire, mais ne le verbalisent pas durant cet entretien. Nous avons comptabilisé dans ce tableau (cf. Tableau 17) le nombre de fois où les élèves proposent un acte, deux actes... Le total indique le nombre total d'actes planifiés.

Tableau 17 : Analyse de la planification de ses actes

conseil compétence	Conseil de classe						Pas de conseil de classe					
	1 acte	2 actes	3 actes	4 actes	5 actes	Total	1 acte	2 actes	3 actes	4 actes	5 actes	Total
bonnes	4x	3x	2x	1x		17	5x	2x	1x	1x		16
moyennes	6x	2x	1x			13	3x	5x	1x			16
faibles	6x	2x	1x			13	3x	3x	2x	1x	1x	24

Nous résumons ces données grâce à ce graphique (cf. Graphique 4).

Graphique 4 : Planification de ses actes



Dans ce point, vu le grand nombre de réponses, nous ne citons directement qu'une réponse d'Anthony qui nous semble intéressante. En effet, nous remarquons qu'il est le seul à avoir planifié cinq actes pour une seule réponse, voici donc sa planification : « Si il y a mon papa ben je lui raconte [1] [...] ou bien mes grands-parents ou bien ma petite sœur et [...] si il y a personne [...] j'attends qu'elle [...] se soit reposée pis [...] je vais par exemple, regarder la télé ou bien jouer dehors [2 & 3]. [...] Ou bien si elle va se reposer et pis qu'elle [...] est pas

encore endormie ben je vais lui dire [4]. [...] Je lui dis vite ce que j'ai fait pis après, je lui explique un peu plus tard [5] comment j'ai fait ou bien comme ça ». Nous avons indiqué ce que nous avons considéré comme « acte planifié » en notant le nombre entre crochets. Etant donné que nous avons choisi de compter comme deux actes lorsque l'élève propose une alternative, nous comptons ici « regarder la télé ou bien jouer dehors » comme la planification de deux actes.

3.3.4.3.1.1. *Interprétation*

Si Zoé planifie plus d'actes qu'Emma, Nina et Anthony en planifient plus que Jade et Marc. À défaut de décrire ses émotions, nous remarquons ici qu'Anthony explique ce qu'il veut faire de manière assez détaillée comme par exemple « dès qu'on rentre, qu'on a joué dehors ben on enclenche le film pis on le regarde ». Il distingue l'étape de mettre en marche le film et de le regarder. Il planifie donc ses actes de manière complète et précise. Par contre, il se perd un peu parfois dans ses explications en voulant tout expliquer et ne raconte pas ses actes de manière chronologique.

Le conseil de classe ne semble donc pas spécialement favoriser la planification chez les élèves étant donné que seule Zoé a un meilleur résultat que l'élève ayant le même niveau social qu'elle. Nous nuancerons les résultats sur l'anticipation et la planification par le fait que poser beaucoup d'hypothèses ou d'actes ne signifie pas qu'ils soient pertinents. Certains élèves peuvent dire certaines choses plus pertinentes en moins de mots tandis que d'autres détailleront tout sans que cela soit forcément plus intéressant.

De plus, suivant leurs choix d'intervention, ils auront plus ou moins d'actes à poser et en décriront donc un nombre différent.

3.3.4.3.2. *Décentration*

Après avoir analysé les compétences de planification des actes des élèves, nous allons étudier leurs compétences de décentration. Se décentrer a déjà été un peu abordé lorsque nous avons parlé d'anticiper les effets sur autrui. Nous allons regarder ici si les élèves essaient de comprendre ou non les intentions et les raisons des actes d'autrui. Pour cela, nous allons noter le nombre de fois où les élèves demandent des explications ce qui apparaît dans les entretiens par des phrases comme « je vais lui demander pourquoi »... Un autre élément qui nous a paru intéressant à relever à la lecture des réponses est si les élèves émettent dans le doute une hypothèse positive ou négative envers les intentions d'autrui. Une hypothèse positive consiste à supposer que l'intention n'était pas mauvaise même si au final l'acte ne devait pas combler cette intention.

Afin d'étudier ce point, nous avons analysé les réponses à des questions différentes dans lesquelles un certain flou était volontairement laissé (*cf. Questions 5, 9, 12 & 13*). Ces situations permettent de voir si les élèves essaient de comprendre autrui en les questionnant ou en posant des hypothèses. Ce tableau (*cf. Tableau 18*) résume les réponses des élèves.

Tableau 18 : Analyse de la décentration

conseil de classe compétences	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	demande une explication	hypothèse	demande une explication	hypothèse
bonnes	-	-	J'veais lui demander pourquoi il me parle pas.	Parce que [...] elle m'a abandonnée. (négatif)
moyennes	Je vais lui demander pourquoi il est fâché contre moi.	P'têtre c'est pour m'embêter qu'il vient faire ça. (négatif) On voulait bien peut-être passer du temps avec la personne ou [...] il voulait l'inviter. (positif) P'têtre parce qu'il a oublié. (positif)	Je peux lui demander pourquoi [...] il est pas venu. Je vais aller lui demander pourquoi.	Il voulait bien travailler avec moi! (positif) Peut-être s'il y a quelqu'un qui l'a pris (enlèvement) (positif)
faibles	-	Ça veut dire qu'il a triché. (négatif) Il m'a abandonné (négatif)	Je vais lui demander pourquoi	Des fois [...] c'est [...] c'est des amis qui nous aiment pas et ils disent que par exemple on lui a piqué quelque chose, on lui a volé une gomme ou un crayon. (négatif)

Zoé ne demande pas à ses camarades des explications de leurs actes et ne pose pas d'hypothèses sur leurs intentions. Jade formule une question une fois afin de mieux comprendre ce qui s'est passé. Elle pose trois hypothèses. Elle pense que si son ami vient lui dire les réponses de son exercice « p't-être c'est pour [l']embêter ». Lorsqu'elle affirme que son ami n'est pas venu au rendez-vous « p't-être parce qu'il a oublié », nous comptons cela comme une hypothèse positive. En effet, l'intention de son ami n'était pas mauvaise. Marc ne demande pas d'explications et pose deux hypothèses, toutes deux négatives. Il interprète par exemple la situation dans laquelle un camarade lui dit les réponses de l'exercice en disant que « ça veut dire qu'il a triché ». Emma s'inquiète une fois de savoir pourquoi son camarade a agi de cette manière, mais ne pose qu'une seule hypothèse. Nina demande par deux fois des explications et pose deux hypothèses. Comme Emma, Anthony pose une fois la question à son ami et pose une hypothèse négative.

3.3.4.3.3. *Interprétation*

Nous remarquons tout d'abord que Zoé et Marc ne demandent pas à leurs camarades les raisons de leurs actes. En recherchant les causes de ce fait, nous trouvons que Marc pense qu'il a peut-être abandonné son ami tandis que Zoé essaye d'expliquer et « régler » (nous

supposons régler le conflit). Zoé et Marc s'attribuent la faute en pensant avoir mal fait. Ils ne cherchent donc pas des explications, mais vont s'excuser, voire offrir des bonbons ou cadeaux. En effet, Zoé affirme : « J'essaye d'expliquer, j'essaye de régler, si ben il ne veut pas bah j'essaye, j'essaye quand même de régler. Je lui donne des cadeaux ou des bonbons... [...] J'en ai plein la maison ». Ils évitent le conflit mais réparent ce qu'ils pensent avoir mal fait en s'excusant ou en offrant une réparation. Marc et Zoé pensent donc être responsables du fait que leur camarade ne leur parle plus. Les autres élèves vont demander à leur camarade les raisons de son comportement. On peut interpréter cette différence en pensant que le conseil de classe amène les élèves à assumer leur part de responsabilité dans un conflit, mais que dans cette situation, Zoé et Marc assument des événements qui ne découlent pas forcément de leurs actes.

Zoé ne pose pas d'hypothèses concernant les intentions et raisons des actes de ses camarades tandis qu'Anthony et Emma en pose une. Seules les élèves ayant des compétences sociales moyennes posent des hypothèses positives. Nina en particulier semble éprouver une considération positive pour les autres en leur prêtant de bonnes intentions dans ses deux hypothèses. En ce qui concerne l'apport du conseil de classe, Marc pose une hypothèse de plus qu'Anthony. Zoé en pose toutefois moins qu'Emma et Jade pose une hypothèse négative contrairement à Nina qui ne pose que des hypothèses positives. On ne peut donc pas affirmer que le conseil de classe amène les élèves à se décentrer pour essayer de comprendre autrui.

3.3.4.4. Regard critique et régulation

Après avoir analysé les compétences de décentration que peuvent avoir les élèves, nous allons regarder si les élèves sont capables de se décentrer par apport à eux-mêmes en portant un regard critique sur leurs actes. Nous regarderons aussi s'ils sont capables d'apporter des régulations, réguler étant un processus métacognitif. Nous allons donc noter (cf. *Tableau 19*) le nombre de régulations apportées lors de diverses situations ainsi que le nombre de jugements portés sur leurs actes. Cela fait appel à la pensée alternative des élèves (cf. *Point 2.2.1.3*). Il n'y avait toutefois pas de questions spécifiques à ce sujet et cela a donc été fait de manière totalement spontanée (cf. *Questions 5, 7, 9, 11, 13 & 19*).

Tableau 19 : Analyse du regard critiques et des régulations proposées

conseil de classe compétences sociales	Conseil de classe		Pas de conseil de classe	
	régulations apportées	jugements	régulations apportées	jugements
bonnes	4	2	1	1
moyennes	2	0	2	0
faibles	1	2	1	0

Zoé apporte quatre régulations tandis que Jade et Nina en proposent deux, Emma, Anthony et Marc une. Marc et Zoé émettent par deux fois un jugement sur leurs actes tandis que Emma le fait une fois.

3.3.4.4.1. Interprétation

Les différences observées entre les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas se situent dans le nombre de régulations apportées par Zoé et Emma et dans le nombre de jugements portés par Marc et Anthony.

Zoé imagine à plusieurs reprises plusieurs possibilités et est donc amenée à proposer d'autres solutions. Elle suppose : « S'ils continuent » de se disputer ou « s'il [son frère] ne veut pas » arrêter et imagine donc des régulations au cas où cela ne fonctionnerait pas. Elle est également capable d'identifier ce qui n'a pas fonctionné lorsque nous proposons la situation dans laquelle l'élève imagine dire « va-t'en ». Elle affirme que ce n'est pas adapté, car « je ne lui ai pas dit gentiment ». Elle pourrait donc peut-être réguler cela dans une situation ultérieure. Nous remarquons également qu'elle émet des jugements sur ces actes en disant que « c'est un peu méchant » quand elle ment et que son frère se fait gronder à sa place. C'est peut-être le conseil de classe qui a permis à Zoé d'acquérir ce regard réflexif lui permettant d'apporter des régulations si nécessaire, en amenant les élèves à réfléchir sur les situations du quotidien et à trouver des solutions possibles. Marc nous montre également qu'il peut porter un regard réflexif en affirmant « ça serait pas très bon » après avoir proposé une solution. Cet éventuel avantage du conseil de classe ne semble toutefois pas avoir eu d'effets sur les élèves de compétences sociales moyennes.

3.3.4.5. Synthèse des résultats concernant le développement cognitif

Le conseil de classe ne semble pas particulièrement influencer positivement les compétences de planification et de décentration des élèves. On remarquerait toutefois un léger avantage au niveau de la réflexion critique et des régulations chez les élèves ayant des compétences sociales élevées et faibles.

3.3.5. Synthèse des résultats concernant le sens des responsabilités

Le conseil de classe semble influencer quelques éléments du sens des responsabilités des élèves comme une meilleure perception des émotions et l'adoption d'un regard critique.

Les élèves pratiquant le conseil de classe semblent également avoir développé une morale plus autonome. D'autres éléments ne semblent pas influencés par la pratique du conseil de classe comme la maîtrise de soi ou la planification.

Contrairement aux résultats concernant le comportement responsable, nous ne remarquons pas de différences significatives systématiques entre les élèves des différents niveaux de compétences sociales.

3.3.6. Sentiment de responsabilité

Après avoir analysé le comportement responsable et le sens des responsabilités des élèves, nous allons nous occuper du dernier pôle du triangle, le sentiment de responsabilité. Nous analyserons tout d'abord la conscience de la portée sociale de ses actes puis la sensibilité à autrui avec notamment le fait de se sentir concerné.

3.3.6.1. Portée sociale de ses actes

Pour se sentir responsables d'autrui, il est nécessaire de prendre conscience que ses actes ont des effets sur autrui. Cet aspect correspond donc en partie à la croyance dans l'efficacité personnelle, étudiée dans le sens des responsabilités d'un point de vue moral ainsi qu'à la reconnaissance des effets de ses actes dans le comportement responsable de type rétrospectif. Nous n'avons pas remarqué de différences significatives entre les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas. Les élèves ayant des compétences sociales faibles reconnaissent toutefois moins les effets de leurs actes. Nous compléterons donc ici ce qui a déjà été dit auparavant par l'analyse de la situation suivante (cf. *Question 6*) : l'élève imagine qu'il se dispute avec son frère ou sa sœur et sa maman leur demande de se réconcilier, mais est-ce que la dispute concerne véritablement la maman ? Même si on peut considérer que les enfants doivent essayer de trouver une

solution par eux-mêmes sans faire appel à leur maman, chacun de nos actes a forcément des répercussions sociales sur notre entourage, ici le domaine familial. La réponse à la question nous indique si les enfants ont conscience de la relation éducative et éventuellement aussi affective dans cette situation avec leur mère.

Les réponses des élèves se trouvent inscrites dans ce tableau (cf. *Tableau 20*).

Tableau 20 : Analyse de la conscience de la portée sociale de ses actes

conseil de classe compétences sociales	Conseil de classe	Pas de conseil de classe
bonnes	pas beaucoup	oui
moyennes	oui	oui
faibles	non	non

Zoé affirme que cela concerne sa maman, mais pas beaucoup « parce que c'est des choses entre moi et mon frère, c'est pas trop elle, elle c'est juste pour nous dire qu'il faut nous régler les histoires. »

Jade soutient quant à elle que sa maman est concernée « parce que [...] elle est un peu de notre famille, [...] elle doit savoir ce qui se passe dans la maison, si y a des problèmes comme ça on peut les résoudre ».

Marc déclare que sa maman n'est pas concernée « parce que moi je mets souvent une ou une heure parce souvent [...] c'est avant de manger c'est souvent à table que que mmmmm que comment dire, que ma peur part. J'sais pas pourquoi ».

Emma se justifie en disant : « Parce qu'on est les deux ses enfants pis c'est elle [...] qui décide un peu ce qu'on doit faire ».

Nina dit : « Parce que si il y a un dispute pis après si je dis que ma maman euh qu'elle est pas concernée ben après euh ma sœur peut-être qu'elle sera pas d'accord, [...], peut-être qu'elle elle écoute ma mère [...] pis pas moi ».

Anthony pense : « Non, mais comme ça elle peut nous aider à le régler ».

3.3.6.1.1. Interprétation

Nous retrouvons les deux élèves aux faibles compétences sociales qui ne perçoivent pas les effets que pourraient avoir leur dispute sur leur maman. Nous avons un peu de peine à comprendre et interpréter la réponse de Marc. Nous supposons qu'il affirme avoir besoin de temps pour se calmer et se réconcilier et que donc sa maman ne peut le forcer. La réponse de Nina nous paraît également peu claire.

Anthony affirme que sa maman peut aider à résoudre le conflit. Il perçoit donc sa maman comme une aide. Cela rejoint quelque peu les justifications de Zoé, Jade et Emma qui affirment que cela concerne leur maman, car c'est elle qui décide ou qu'elle résout les problèmes. Nous relevons les dires de Jade qui dit qu'« elle est un peu de notre famille » ou Emma qui dit « parce qu'on est les deux ses enfants ». Elles perçoivent donc bien la dimension familiale de leurs actes. La seule qui perçoit une conséquence affective dans cette situation, c'est Zoé. En effet, dans la suite de la situation, elle affirme essayer de tenir

sa promesse de ne pas se disputer « comme ça notre maman elle peut être contente pour une fois ».

Nous ne remarquons pas de grandes différences entre les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas. On retrouve la différence fondamentale entre les élèves ayant des compétences sociales faibles et ceux ayant des compétences sociales moyennes ou élevées.

3.3.6.2. Sensibilité à autrui

Prendre conscience de la portée sociale de ses actes est nécessaire, mais il faut également être touché par autrui. Nous sommes notamment sensibles à ce qui est fragile comme le souligne Hans Jonas (Fauquemberg, 2002).

Nous avons donc proposé aux élèves une situation mettant en scène une petite fille qui pleure parce qu'elle s'est fait insulter par un « grand » (cf. *Question 15*). Pour accentuer encore l'aspect fragile de la petite fille, nous leur avons montré une image d'une petite fille en pleurs (cf. *Annexe I*). Nous avons ensuite questionné leurs ressentis face à cette situation. Nous allons donc noter ici (cf. *Tableau 21*) les émotions nommées ainsi que les causes citées pour ces émotions. Ces réponses nous permettront de vérifier si les élèves sont touchés par cette fragilité.

Tableau 21 : Analyse de la sensibilité à autrui

conseil compétences	Conseil de classe			Pas de conseil de classe		
	émotion	cause		émotion	cause	
bonnes	triste, un peu triste, dommage	Parce que c'est un peu dommage de voir une petite fille, un grand qui insulte et pis une petite fille après qui est en train de pleurer.	pleure innocence petite	assez triste	C'est triste de voir une petite fille qui pleure.	pleure jeune
moyennes	triste	Parce qu'elle aussi elle pleure pis que c'est pas bien qu'un grand tape un plus petit.	pleure innocence petite	triste	Parce que peut-être qu'elle a rien fait, pis elle est encore petite.	innocence petite
faibles	triste	Vu qu'un grand il embêtait la petite, parce la petite lui a rien fait.	innocence	un peu triste, un peu pas trop		-

Tous les élèves sont touchés par cette petite fille qui pleure et affirment qu'ils seraient tristes. Seul Anthony modère cela en disant qu'il ne serait pas trop triste. Il ne justifie pas les raisons de cette émotion.

Les autres élèves citent diverses raisons qui les rendent tristes. Certains sont tristes simplement de la voir pleurer. Emma, Zoé et Jade éprouvent ce sentiment entre autres par empathie. Une autre raison d'être triste est l'innocence de la petite fille. Comme dit Nina, « elle a rien fait ». La dernière raison invoquée par Emma, Nina, Zoé et Jade est le fait qu'elle est petite ou jeune. Nina le dit explicitement « pis elle est encore petite ».

3.3.6.2.1. Interprétation

Comme il a été dit précédemment, nous ne savons pas si Anthony est moins touché par la situation ou s'il n'ose pas réellement exprimer ses émotions. On ne peut donc pas vraiment tirer de conclusions des émotions citées par les élèves. Les causes de ces émotions sont toutefois intéressantes. Nous relevons tout d'abord le nombre de causes identifiées par les élèves. Anthony n'en cite pas, Marc une, Nina et Emma deux, Jade et Zoé trois. Les élèves pratiquant le conseil de classe citent donc systématiquement une raison de plus que les élèves ne pratiquant pas le conseil de classe du même niveau de compétences sociales. Ils semblent donc être plus à même d'identifier les différents éléments qui montrent la fragilité de cette petite fille. Marc semble touché par l'innocence de la petite fille et non parce qu'elle est petite. Le fait qu'elle soit jeune touche toutefois les quatre filles. On remarque bien cela dans les propos d'Emma qui dit que « s'il veut insulter quelqu'un ben, il doit insulter quelqu'un qui a le même âge que lui ». On remarque donc que pour elle ce n'est pas le fait d'insulter qui est mal, mais d'insulter quelqu'un de plus petit que soi. On retrouve donc ce sentiment qui naît de la fragilité comme Hans Jonas le disait. Tous les élèves se sentent responsables de la petite fille et interviendraient de manière directe ou indirecte pour la consoler.

Cette sensibilité à la fragilité se retrouve clairement dans une autre question en demandant aux élèves si parfois ils se sentent responsables de quelque chose ou de quelqu'un (cf. Question 19).

Tableau 22 : Analyse des objets du sentiment de responsabilités

conseil de classe compétences	Conseil de classe	Pas de conseil de classe
bonnes	Avec mon frère, des fois quand il, quand je fais des choses j'aime pas trop me faire engueuler par ma maman, des fois je mens un peu, après, après mon frère il est triste et je suis un peu responsable.	Des fois, ma maman [...] elle garde des petits enfants et ils sont à la maison. Et des fois quand elle va à la cuisine, moi je m'occupe des enfants.
moyennes	Des fois mon frère [...] quand mes parents [...] sont pas là.	Quand je suis dehors pis y'a le grand-père à un ami, il vient me donner un petit garçon pour que je le surveille pis il joue un peu avec moi.
faibles	On a adopté un chiot ben des fois je dois souvent le promener donc lui donner à manger et tout.	Des fois je suis content de devoir garder euh ma petite sœur.

Tous les élèves se sentent donc parfois responsables. On retrouve cette fragilité dans l'être qui est sous la responsabilité de l'élève. En effet, ce sont soit des enfants plus jeunes, soit une fois un chiot.

3.3.6.3. Se sentir concerné

Un dernier point pouvant nous donner des indications sur le sentiment de responsabilité des élèves est le choix d'intervenir ou non lorsqu'ils sont témoins d'un conflit. Nous avons donc repris dans ce tableau (*cf. Tableau 23*) les types d'interventions analysés dans le comportement responsable de type prospectif afin de voir si les élèves se sentent responsables lorsqu'ils ne sont pas directement impliqués dans un conflit.

Tableau 23 : Analyse de l'indicateur « se sentir concerné »

conseil de classe compétences sociales	Conseil de classe	Pas de conseil de classe
bonnes	interventions (4)	interventions (3) non-intervention (1)
moyennes	interventions (4)	interventions (4)
faibles	interventions (4)	interventions (3)

Tous les élèves interviennent dans chaque situation sauf Emma qui choisit d'abandonner et de ne plus intervenir dans une situation.

3.3.6.4. Interprétation

Le seul choix de non-intervention ayant été posé par Emma, nous allons regarder de plus près la justification de ce choix. Elle avait tout d'abord choisi d'intervenir directement, mais voyant que cela reste sans effets, elle abandonne. Elle dit : « Ben je les laisse pis je leur dis c'est, vous faites ce que vous voulez, moi je veux juste du bien pis voilà ». On trouve donc d'un côté une grande responsabilité envers autrui, car elle veut du « bien ». D'un autre côté, on a l'impression qu'elle pense avoir fait ce qui était dans ses capacités et se sent donc déresponsabilisée. Nous pensons donc qu'Emma éprouve le même sentiment de responsabilité que les autres, mais ne trouve pas les moyens permettant d'agir véritablement. En effet, les autres lorsqu'ils remarquent qu'ils ne peuvent pas influencer la situation choisissent d'intervenir de manière indirecte en avertissant par exemple les enseignants.

À part Emma, nous ne remarquons pas de différences entre les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas. Anthony intervient une fois de moins, car il choisit tout de suite une intervention indirecte, il n'a donc pas besoin d'adapter le type d'intervention par la suite.

3.3.7. Synthèse du sentiment de responsabilité

Tous les élèves éprouvent ce sentiment de responsabilité dans ces situations, car ils sont touchés par la fragilité d'autrui. Ils ne perçoivent cependant pas dans tous les cas la portée sociale de leurs actes. Les élèves pratiquant le conseil de classe citent plus d'éléments qui les touchent lorsqu'ils voient la petite fille pleurer.

Cependant, plus qu'une différence entre les élèves pratiquant le conseil de classe et ceux ne le pratiquant pas, c'est une différence selon le niveau de compétences sociales que nous remarquons. Les élèves ayant des compétences sociales moyennes ou bonnes perçoivent mieux l'influence qu'ils peuvent avoir sur autrui ainsi que les causes de leur sentiment de responsabilité.

3.4. Synthèse de tous les résultats

Après avoir analysé et interprété les résultats, nous allons les confronter à nos hypothèses de départ avant d'apporter une réponse à notre question de recherche. Afin de vérifier ces aspects, nous avons indiqué dans des tableaux si l'élève pratiquant le conseil de classe avait des résultats moins bons que l'élève ne pratiquant pas le conseil de classe (-), des résultats identiques (0) ou de meilleurs résultats (+). Afin de déterminer la confirmation ou l'infirmer de chaque hypothèse, nous observons la proportion de « + » par rapport au nombre total de résultats. Nous avons ensuite établi le barème suivant (cf. *Tableau 24*) :

Tableau 24 : Barème

Proportion de « + »	Hypothèse
[0 ;1/3]	Hypothèse non confirmée
]1/3;2/3]	Hypothèse partiellement confirmée
]2/3;1]	Hypothèse confirmée

Lorsqu'il y a un tiers (compris) ou moins de « + », nous considérons que l'hypothèse n'est pas confirmée. Si la proportion est comprise entre un tiers (non compris) et deux tiers (compris), l'hypothèse est considérée comme partiellement confirmée. S'il y a plus de deux tiers (non compris) de « + », nous considérons que l'hypothèse est totalement confirmée.

Ce calcul ne prenant pas en compte le nombre de « - » et de « 0 », nous le complétons par une autre comparaison. Étant donné que le « 0 » est considéré comme neutre, nous comparons le nombre de « + » et de « - ». Nous indiquerons la différence entre les deux en estimant qu'un « + » et un « - » s'annulent. Cela permet de vérifier ou non les résultats précédents sans indiquer toutefois la gradation de la confirmation de l'hypothèse (partiellement ou totalement).

3.4.1. Première hypothèse

Notre première hypothèse était la suivante : « La pratique régulière du conseil de classe favorise la responsabilité rétrospective ».

Nous supposons au début de ce travail que le conseil de classe favorisait la responsabilité rétrospective. Effectivement, nous pensions que l'élève était amené à répondre de ses actes lors des conseils notamment en reconnaissant ses actes et leurs effets et en offrant une excuse ou réparation. Ce tableau (cf. *Tableau 25*) résume les résultats effectifs de notre recherche.

Tableau 25 : Analyse du comportement responsable de type rétrospectif

responsabilité compétences sociales	Comportement responsable de type rétrospectif				
	1. Sincérité	2. Assomption de la sanction	3. Reconnaissance des effets de ses actes	4. Excuses et réparations	5. Respect de l'engagement
bonnes	0	0	+	-	0
moyennes	0	0	-	0	-
faibles	0	0	0	-	0

Dans les quatre indicateurs sélectionnés, la sincérité et l'assomption d'une sanction, la reconnaissance des effets de ses actes, l'offre d'excuse ou de réparation ainsi que le respect d'un engagement, les élèves pratiquant le conseil de classe semblent de manière globale dire se comporter rétrospectivement de manière autant voire moins responsable que les élèves du même niveau de compétences sociales qu'eux. Le seul apport du conseil de classe que nous relevons dans ce point est la meilleure identification des actes ayant causé un effet précis par l'élève ayant des bonnes compétences sociales. Hormis ce point, notre hypothèse semble donc infirmée dans cette recherche. En effet, nous comptabilisons 1/15 de « + » pour ce point, ce qui correspond dans notre barème à « hypothèse non confirmée ». Si nous comparons le nombre de « + » et de « - » nous arrivons à une différence de « - 3 », ce qui vérifie que l'hypothèse n'est pas confirmée.

Cela rejoint les résultats obtenus dans un autre mémoire, dans lequel les élèves pratiquant le conseil de classe semblaient également moins s'excuser (Clausen, 2006).

3.4.2. Deuxième hypothèse

Notre deuxième hypothèse était la suivante : « La pratique régulière du conseil de classe favorise la responsabilité prospective ».

La responsabilité prospective nous semblait favorisée par le conseil de classe, car les élèves sont impliqués dans la vie de la classe; or, l'engagement est un aspect important de la responsabilité (Gaudet, 2001). Nous résumons les résultats obtenus dans le tableau suivant (cf. Tableau 26).

Tableau 26 : Analyse du comportement responsable de type prospectif

responsabilité compétences sociales	Comportement responsable de type prospectif		
	6. Anticipation des effets de ses actes	7. Perspective sans perdant	8. Type d'intervention
bonnes	+	+	-
moyennes	+	-	0
faibles	+	-	+

Nous ne remarquons pas de tendances claires de l'influence du conseil de classe sur l'adoption d'une perspective sans perdant ou sur le choix du type d'intervention. Le conseil de classe semble toutefois influencer l'anticipation des effets de ses actes. En effet, nous remarquons que les trois élèves posent plus d'hypothèses sur les conséquences possibles de leurs actes que les élèves ne pratiquant pas le conseil de classe. Cette

hypothèse se trouve donc partiellement confirmée étant donné que nous avons cinq « + » sur un total de neuf, ce qui correspond à un résultat compris entre 1/3 et 2/3. De plus, en comparant le nombre de « + » et de « - », nous arrivons à une différence de « +2 », ce qui nous montre un certain avantage chez les élèves pratiquant le conseil de classe.

3.4.3. Troisième hypothèse

Nous avons ensuite posé comme hypothèse : « Les élèves pratiquant le conseil de classe ont un meilleur sens des responsabilités ».

Le conseil de classe permettant aux élèves de réfléchir sur des situations de conflit, nous supposons que le sens des responsabilités avait été travaillé et favorisé, notamment le regard réflexif. Voici les résultats que nous avons obtenus (cf. Tableau 27) :

Tableau 27 : Analyse du sens des responsabilités

responsabilité compétences sociales	Sens des responsabilités					
	Affectif		Moral	Cognitif		
	9. Reconnaissance de ses émotions	10. Maîtrise de soi	11. Autonomie et efficacité personnelle	12. Planification	13. Décentration	14. Régulations
bonnes	+	0	-	+	-	+
moyennes	+	-	+	-	0	0
faibles	+	0	+	-	0	+

Le conseil de classe semble favoriser le développement affectif au niveau de la reconnaissance des émotions. En effet, les élèves citent des émotions plus variées et identifient mieux les causes de leurs émotions. La maîtrise de soi ne semble toutefois pas favorablement influencée. Nous avons par conséquent une moitié de « + » et donc notre hypothèse se confirme partiellement au niveau du développement affectif.

Nous pouvons également supposer que la pratique du conseil de classe peut avoir une influence sur un rapport autonome avec les lois. En effet, nous comptons 2/3 de « + » et une différence de « +2 » ce qui montre la confirmation partielle de notre hypothèse en ce qui concerne le développement moral des enfants pratiquant le conseil de classe.

Au niveau du développement cognitif, notre hypothèse ne se confirme même pas partiellement. En effet, avec une proportion de 1/3 de « + » et un nombre égal de « + » et de « - » (différence = 0), le développement cognitif ne semble pas favorisé par le conseil de classe.

Notre hypothèse se retrouve de manière globale à nouveau très partiellement confirmée étant donné que les résultats des élèves ne pratiquant pas le conseil de classe sont parfois meilleurs. Nous observons ici 8 « + » sur un total de 18, ce qui correspond à une hypothèse partiellement confirmée. La différence entre le nombre de « + » et de « - » est de « +3 ».

Nos résultats concernant la reconnaissance des émotions rejoignent ceux présentés dans l'état des recherches. En effet, le conseil de classe semblait favoriser l'expression des émotions (Clausen, 2006), ce qui paraît se confirmer ici.

3.4.4. Quatrième hypothèse

Nous avons également posé comme hypothèse : « Les élèves pratiquant le conseil de classe éprouvent un sentiment de responsabilité plus grand. »

Nous pensions que les élèves pratiquant le conseil de classe éprouveraient un plus grand sentiment de responsabilité que les élèves ne le pratiquant pas étant donné qu'ils sont plus impliqués dans la vie de classe, ils se sentiraient donc plus responsables d'autrui. Ce tableau (*cf. Tableau 28*) reprend les différents résultats concernant le sentiment de responsabilité.

Tableau 28 : Analyse du sentiment de responsabilité

responsabilité compétences sociales	Sentiment de responsabilité		
	15. Portée sociale de ses actes	16. Sensibilité à autrui	17. Se sentir concerné
bonnes	-	+	+
moyennes	0	+	0
faibles	0	+	0

Nous avons remarqué que les élèves pratiquant le conseil de classe semblaient être plus sensibles à autrui, car ils nommaient plus d'éléments qui les touchaient. Cela est peut-être toutefois dû à une meilleure perception de leurs sentiments et de leurs causes comme nous l'avons remarqué dans le sens des responsabilités du point de vue affectif. Analysant le discours des élèves, nous avons remarqué qu'en comparant leurs dires avec ceux des élèves ne pratiquant pas le conseil de classe, ils semblaient affectés par plus d'éléments, mais il est possible que les élèves ne pratiquant pas le conseil de classe étaient autant affectés, mais ne l'ont pas autant verbalisé.

Selon notre barème, avec quatre « + » sur neuf, cette hypothèse se trouve partiellement confirmée. De plus, observant quatre « + » et un seul « - », nous arrivons à une différence positive de « +3 » qui semblerait vérifier cette confirmation partielle.

Nous pouvons comparer nos résultats avec ceux que nous avons cité dans l'état des recherches. Il avait été remarqué dans le cadre d'un autre mémoire que les élèves intervenaient moins souvent lorsqu'ils étaient témoins de conflits. Il était supposé que le conseil de classe favorisait la cohésion au sein de la classe au détriment des autres personnes (Clausen, 2006). Cela ne se confirme pas chez nous étant donné que les élèves pratiquant le conseil de classe interviennent autant de fois, voir plus que ceux ne le pratiquant pas. Ce choix d'intervention ou non peut être directement lié au sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

3.4.5. Cinquième hypothèse

Nous avons posé comme dernière hypothèse : « Les élèves ayant des compétences sociales plus faibles bénéficient plus des apports du conseil de classe ».

Afin de vérifier la dernière hypothèse posée, nous comparons les apports du conseil de classe entre les différents niveaux. Le conseil de classe étant un outil de régulation externe, nous avons supposé que les élèves ayant de faibles compétences sociales auraient pu en profiter plus que les élèves ayant de bonnes compétences sociales, car ces derniers auraient déjà pu être à un stade d'autorégulation. Nous avons donc comptabilisé le nombre d'influences positives (+), neutres (0) ou négatives (-) pour chaque niveau de compétences sociales (*cf. Tableau 29*).

Tableau 29 : Analyse des apports du conseil de classe selon le niveau de compétences sociales

apport compétences	-	0	+
bonnes	5	4	8
moyennes	5	8	4
faibles	3	8	6

L'élève ayant des compétences sociales faibles semble donc effectivement avoir plus profité des apports du conseil de classe que l'élève ayant des compétences sociales moyennes. Il a un moins grand nombre d'apports positifs que l'élève ayant de bonnes compétences, mais a plus de différences neutres et donc moins de différences négatives. Cela semble confirmer en partie notre hypothèse. L'élève qui profite le moins du conseil de classe est l'élève ayant des compétences sociales moyennes. Nous interprétons cela en pensant que l'élève ayant des compétences sociales faibles avait besoin d'un outil externe et l'élève ayant des bonnes compétences sociales peut mieux profiter des apprentissages possibles, car elle saisit mieux les différents enjeux. L'élève ayant des compétences sociales moyennes n'a pas besoin des outils proposés de manière explicite, mais n'arrive pas à saisir forcément les apprentissages laissés à l'état d'implicite.

3.4.1. Réponse à la question de recherche

Après avoir analysé les données correspondant aux différentes hypothèses, nous allons finalement apporter une réponse à notre question de recherche.

Nous allons donc répondre à notre question de recherche qui était : « Dans quelle mesure la pratique régulière d'un conseil de classe favorise-t-elle la responsabilité des élèves dans la gestion des conflits ? ».

Pour cela nous avons regroupé tous les résultats dans un seul tableau (cf. Tableau 30). Pour garder une vue d'ensemble de tous les indicateurs et résultats, nous avons nommé les indicateurs par des nombres (cf. Annexe IV).

Tableau 30 : Synthèse des résultats

responsabilité compétences	Comportement responsable								Sens des responsabilités						Sentiment de responsabilité		
	rétrospectif					prospectif			affectif		moral	cognitif					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
bonnes	0	0	+	-	0	+	+	-	+	0	-	+	-	+	-	+	+
moyennes	0	0	-	0	-	+	-	0	+	-	+	-	0	0	0	+	0
faibles	0	0	0	-	0	+	-	+	+	0	+	-	0	+	0	+	0
hypothèse	non confirmée					partiellement confirmée			partiellement confirmée						partiellement confirmée		

Ayant trois hypothèses partiellement confirmées sur quatre, nous supposons que la responsabilité est légèrement favorisée par la pratique du conseil de classe. Nous vérifions cela en appliquant le barème défini auparavant. Nous comptabilisons 18 « + » sur 51, ce qui correspond à une proportion légèrement supérieure à 1/3 (35.3%). En comparant le nombre de « + » et de « - », nous obtenons une différence de « +5 ». Le conseil de classe semble donc, dans notre recherche, avoir une légère influence positive sur la responsabilité des élèves dans la gestion des conflits.

Nous remarquons toutefois des différences importantes entre les différents aspects de la responsabilité. En effet, le comportement de type rétrospectif est nettement désavantagé tandis que le sentiment de responsabilité ou le développement moral des élèves par exemple semblent plus positivement influencés. Nous sommes étonnée par ce résultat, car nous supposions au début de cette recherche que le comportement responsable de type prospectif serait moins favorisé par le conseil de classe que celui de type rétrospectif étant donné que les processus cognitifs et métacognitifs utilisés sont plus complexes. La responsabilité prospective semble toutefois favorisée alors que nous n'observons pas d'influence significative sur le développement cognitif des élèves. Afin de comprendre cette différence entre les résultats du comportement rétrospectif et prospectif, nous pouvons supposer que le conseil de classe met plus l'accent sur les décisions à prendre afin de prévenir certains problèmes plutôt que sur le fait de vouloir rétablir la justice sur des événements passés. Toutefois, il est difficile de concilier cela avec le fait que dans le domaine cognitif, les élèves proposent plus de régulations que les élèves ne pratiquant pas le conseil de classe, mais planifient de manière moins précise leurs actes.

Néanmoins, nous relevons un élément qui paraît systématiquement favorisé ; l'expression des émotions. Nous remarquons à plusieurs reprises (*cf. Indicateurs 9 & 16*) que les trois élèves pratiquant le conseil de classe verbalisent plus d'émotions et qu'elles sont plus variées.

4. Conclusion de la recherche

Nous avons commencé par expliciter la problématique ainsi que les différents concepts dont notamment celui de responsabilité. Nous avons ensuite posé une question de recherche mettant en lien le conseil de classe et la responsabilité avant de mener des entretiens destinés à répondre à cette question. Nous avons analysé et interprété les résultats afin d'amener une réponse la plus objective possible.

Afin de conclure, nous allons analyser de manière critique ce travail avant d'indiquer les prolongements possibles.

4.1. Analyse critique de la démarche

Nous relevons ici principalement les aspects pouvant être remis en question dans ce dossier. Nous nous interrogeons principalement sur la validité scientifique de cette recherche en traitant de la neutralisation des variables, des entretiens et de l'analyse.

4.1.1. Neutralisation des variables

Nous n'avons pas ou peu expliqué certains résultats négatifs obtenus dans notre recherche. En effet, nous pensons qu'il est possible de les attribuer à d'autres variables que le conseil de classe et que celui-ci ne défavorise pas nécessairement certains aspects de la responsabilité comme l'adoption d'une perspective sans perdant. Ces variables non neutralisées remettent toutefois également en cause les apports positifs du conseil de classe observés dans ce travail. Comme expliqué, nous avons fait attention de neutraliser certaines variables comme la taille du centre scolaire, le degré de scolarité ainsi que le genre de l'enseignant. Nous relevons toutefois spécialement deux variables qui ont pu influencer les résultats, les compétences sociales et le genre des élèves.

- Évaluation des compétences sociales :

Si nous avons tenté de prendre en compte les différences personnelles des élèves en variant le niveau de compétences sociales, leur évaluation est dans ce mémoire complètement laissée à la subjectivité de chaque enseignant. En plus de s'appuyer sur l'image que

l'enseignant se fait des élèves, les représentations de compétences sociales faibles par exemple, peuvent ne pas correspondre entre les deux enseignants ce qui rend plus difficile la comparaison. Pour bien faire, il faudrait adapter un test de compétences sociales à l'âge des enfants puis le faire passer à tous les élèves de la classe afin de sélectionner des élèves aux profils semblables. Cette méthode qui gagnerait en objectivité a toutefois le désavantage de prendre beaucoup de temps et d'argent si on veut profiter des tests déjà constitués. Les références de tests existants pour l'évaluation des compétences sociales sont disponibles en annexe (*cf. Annexe III*).

- Genre des élèves :

En ayant des groupes identiques d'un point de vue du genre (deux filles et un garçon), cela nous permet de neutraliser cette variable lorsque nous comparons les élèves du même niveau de compétences sociales, car ils sont du même genre. Cela n'est plus le cas lorsque nous comparons les résultats selon le niveau de compétences sociales. En effet, nous remarquons à plusieurs reprises des différences importantes entre les résultats des élèves ayant des compétences sociales faibles et ceux ayant des compétences sociales moyennes ou bonnes. Etant donné que ce sont les garçons qui ont des compétences sociales plus faibles, nous pouvons nous demander si la différence provient véritablement du niveau de compétences sociales ou si elle provient de l'appartenance à un genre différent, les deux étant peut-être même reliés. Pour pallier cela, il serait possible de n'étudier la responsabilité que chez les filles ou que chez les garçons ou encore de prendre un échantillon plus large permettant une répartition équitable des genres.

4.1.2. Entretiens

Un autre élément auquel il est possible d'apporter des améliorations sont les entretiens, à la fois le guide d'entretien et la réalisation de ces entretiens.

- Guide d'entretien :

Le guide d'entretien nous a permis de structurer les entretiens et d'analyser par la suite les données. Après l'avoir utilisé, nous avons remarqué de nombreux éléments que nous modifierions. Nous pensons que l'utilisation de situations permettant de faire émerger certaines informations est adéquate, mais devrait être complétée par des questions plus explicites comme par exemple « Quand tu as fait quelque chose de mal, est-ce que tu avoues toujours que c'est toi ou ça t'arrive de mentir pour éviter une punition ? ». Les élèves nous semblent en effet capables de répondre directement à ce genre de question et cela nous permettrait de compléter les informations récoltées.

Un autre élément du guide d'entretien qui nous a gênée est son utilisation souple. En effet, suivant la réponse à une première question, les questions suivantes changeaient. Si cela a un aspect positif, à savoir une plus grande adaptation à l'élève et donc une expression plus libre, cela a posé d'autres problèmes lors de l'analyse. En effet, on ne retrouve pas toujours les mêmes questions dans les entretiens ce qui complexifie la comparaison des données des élèves. Nous pensons toutefois qu'il est important de garder l'entretien sous forme semi-directive afin de laisser s'exprimer l'enfant. On pourrait toutefois essayer de poser des questions moins directement liées entre elles ou alors prévoir avant les entretiens différentes questions selon les réponses. Il est arrivé que nous ayons anticipé certaines réponses qui ne sont pas venues nous bloquant alors dans la suite des questions.

Dernièrement, nous relèverons que les questions utilisées ne suffisent pas à évaluer certains indicateurs. Certains aspects comme la maîtrise de soi ne peuvent être évalués aussi facilement et demanderaient plus qu'un simple entretien. En effet, le discours que les élèves en font ne correspondra pas nécessairement à leurs actes réels. Les entretiens

pourraient être couplés à une observation ou à une autre méthode. Nous avons choisi de tout évaluer, nous aurions pu nous focaliser sur un aspect de la responsabilité ou sélectionner moins d'indicateurs. Il aurait peut-être été préférable d'avoir un regard moins global, mais plus approfondi.

- Réalisation des entretiens

Etant donné que ce fut notre première expérience dans la réalisation d'entretien, ils n'ont pas été effectués de manière optimale. En effet, nous serions maintenant déjà un peu plus à même d'adapter sur le moment notre questionnement afin de rechercher les bonnes informations. Nous avons également pris conscience de la difficulté de ne pas influencer certaines réponses par des questions suggestives. Nous avons toutefois fait attention durant l'analyse de ne pas prendre en compte des réponses trop suggérées. Certaines formulations peu précises ont également pu égarer les élèves et nuire à la compréhension de la question.

4.1.3. Analyse

Après avoir décrit les points améliorables dans les entretiens, nous allons soulever un point que nous estimons important dans l'analyse qui peut influencer les résultats. En effet, nous avons rencontré parfois des difficultés à analyser certains éléments en les classant dans certaines catégories. Nous nous rendons compte que si catégoriser les données permet de les comparer, cela conduit nécessairement à notre avis à une simplification de la réalité. En effet, certains éléments peuvent rentrer dans une ou dans l'autre catégorie selon le point de vue. Cela peut avoir une influence directe sur l'interprétation des résultats.

4.2. Prolongements de la recherche

Après avoir décrit les limites de notre recherche, nous allons expliquer ses prolongements possibles.

Cette recherche nous a apporté certains éléments, mais elle pourrait être prolongée ou complétée par d'autres recherches.

- Elargir l'échantillon en essayant de neutraliser les variables des compétences sociales et du genre.
- Coupler la méthode de l'entretien avec de l'observation directe de gestion de conflits des élèves dans leur quotidien scolaire.
Bien que cela serait extrêmement intéressant, cela demanderait beaucoup de temps et un dispositif complexe permettant de recueillir les données. Cette méthode semble donc difficilement réalisable.
- Clarifier le lien entre la responsabilité et les différents éléments relatifs aux compétences sociales.
En effet, nous remarquons à plusieurs reprises des concordances entre le niveau de compétences sociales et la responsabilité. Il serait intéressant d'approfondir le sujet.
- Effectuer des recherches plus spécifiques et plus approfondies sur certains aspects.
Nous avons étudié beaucoup d'aspects, mais il serait intéressant d'en approfondir certains en particulier. Il serait par exemple possible d'étudier plus précisément l'impact du conseil de classe sur certains éléments de la responsabilité rétrospective. En effet, nous aimerions savoir si l'influence neutre, voire négative du conseil de classe, se confirmerait et essayer d'expliquer ce fait.
- Etudier la responsabilité non seulement dans les conflits mais également dans les apprentissages.

Afin d'élargir et compléter ce mémoire, nous aurions aimé connaître également l'influence du conseil de classe sur la responsabilité et sur les stratégies et démarches d'apprentissage des élèves.

- Identifier les différents apports du conseil de classe.
- Analyser les gestes professionnels des enseignants lors des conseils de classe ou les représentations et motivations des enseignants concernant le conseil de classe.
- Finalement, afin de répondre à notre question de départ, il serait intéressant de rechercher d'autres moyens de responsabiliser les élèves et d'évaluer leurs effets.

Malgré les nombreux biais que comprend ce mémoire, il nous a permis d'alimenter notre réflexion autour de notre questionnement de départ sur la responsabilisation des élèves, réflexion qui est loin d'être terminée.

5. Références bibliographiques

- Anazini, G. & Mougnotte, A. (2012). *Penser la philosophie de l'éducation : Pourquoi? Pour quoi?* Lyon : Chronique sociale.
- Barmaz, P. (2006). *Contribution du conseil de coopération au développement des compétences sociales de l'enfant*. St-Maurice : Mémoire de fin d'études. Haute École Pédagogique du Valais.
- Bessone, M. (2000). *La justice, textes choisis*. Paris : Flammarion.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Bonniol, J.-J. (1990). Psychologue et formateur (rôles, compétences, coordinations). *Actes du forum de Toulon*. Toulon, France : DRFP-PACA.
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, IV, pp.105-119.
- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre : Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal : Chenelière Education.
- Centre national de ressources textuelles et langagières. (2012). *Sentiment*. Consulté le décembre 19, 2014, sur CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/definition/sentiment>
- Cifali, M. *Au jour le jour: Technique, humanisme et éthique [1]*. Genève: UNIGE.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- Clausen, N. (2006). *La gestion des conflits sous le regard de la pratique du conseil de coopération*. St-Maurice: Mémoire de fin d'études. Haute École Pédagogique du Valais.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives: Démarches et outils pour l'école*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.
- Cornet, J. & Smet, N. D. (2013). *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre*. Paris: ESF.
- Coslin, P. (1997). A propos des comportements violents observés au sein des collèges. Dans B. Charlot & J.-C. Emin, *Violences à l'école, état des savoirs* (p. 181-201). Paris: Colin.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté*. Paris: Syros.
- Cuche, M. (2011). *Pratiquer le théâtre-forum durant les conseils de classe pour développer la communication interpersonnelle et non-violente des élèves*. Lausanne: Mémoire de fin d'études. Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- Desbiens, N., Massé, L. & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaétan Morin.
- Dondénaz, F. (2011). *Expérimentation d'une démarche d'apprentissage de compétences relationnelles basée sur les contes*. Lausanne: Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- Drew, N. (2011). *Grandir ensemble: activités pour enseigner des habiletés de résolution de conflits*. Montréal: Chenelière Education.

- Dutrénit, J.-M. Évaluation de la compétence sociale de l'usager: Chaînon manquant entre marginalité et intégration . *Les Cahiers de l'Actif* , 288-291 , pp.179-199.
- Fauquemberg, P. (2002). *La responsabilité et l'utopie technologique: une étude de l'œuvre de Hans Jonas: Mémoire présenté pour la maîtrise de philosophie*. Rennes : Université de Rennes.
- Fugitt, E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier; activités d'entraînement au choix , à l'autodiscipline, à la responsabilité et l'estime de soi*. Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Education et Francophonie*. ACELF.
- Gaudet, S. (2001). La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte. 46, pp.71-83.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces*. Montréal : Les Editions du Jour Inc.
- Gordon, T. (1981). *Enseignants efficaces: Enseigner et être soi-même*. Québec : Le jour.
- Haeberli, P. (2005). Le conseil de classe : De la régulation du désordre scolaire aux apprentissages citoyens. *Thématique no13 : Les droits de l'homme, l'interdit de la violence scolaire et familiale* .
- Jasmin, D. (1993). *Le conseil de coopération: Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal : La Chenelière.
- Laplace, C. (2002). *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'école genevoise (1990-2001) : une évolution du lien pédagogique ?* Genève : Licence Université de Genève.
- Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils de classe et les assemblées de classes*. Lyon : Chroniques sociales.
- Léon, A. (1966). Psychologie et action éducative: la notion de psychopédagogie. *L'année psychologique* , 66 (2), pp.461-474.
- Long, D. (2006). *Introduction à la recherche: Les variables*. Université de Moncton.
- Luy, M.-M. (2011). Résoudre les conflits à l'école primaire dans une démarche constructive: Principes et approches. *Cours 3.1 Communication* .
- Münster, A. (2010). *Principe responsabilité ou principe espérance*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Mérinat, P. (2011). *La sensibilisation à la citoyenneté par le biais du conseil de classe au CYT6* . Lausanne : Haute École Pédagogique Vaud.
- Montondon, C., Dominicé, L. & Lieberherr, R. (2000/2). Le point de vue des enfants sur la construction des liens sociaux: l'exemple de la violence entre élèves. *Revue suisse de sociologie*, 26, pp.319-344.
- Mounod, P. (2000). Le développement cognitif selon Piaget. Structure et points de vue. Dans O. Houdé & C. Meljac, *L'esprit piagétien : hommage international à Jean Piaget* (p. 190-211). Presses Universitaires de France.
- Neubauer W. et al. (1999). *Konflikte in der Schule. Aggression, Kooperation, Schulentwicklung*. Luchterhand : Neuwied.
- Picard, D. & Marc, E. (2012). *Les conflits relationnels* (éd. 2e). Paris : Puf.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : HEP Favre.

- Ricoeur, P. (1999). Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique. *Esprit*, 206, pp.28-48.
- Robert, P. (2006). *Le nouveau petit Robert ; Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Roegiers, X. (1999). Savoir, capacités et compétences à l'école: une quête de sens. *Forum-pédagogies*, pp.24-31.
- Rogers, C. R. (2013). *Liberté pour apprendre* (éd. 4e édition). (D. Le Bon, Trad.) Paris : Dunod.
- Schrager, C. (2011). *Un outil d'éducation à la citoyenneté ? Réflexion à partir de la mise en place d'un conseil de classe*. Lausanne : Mémoire de fin d'études. Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- Tavris, C. & Wade, C. (2000). *Introduction à la psychologie. Les grandes perspectives*. ERPI.
- Tousignant, M. & Brunelle, J. (1993). Responsabilisation d'apprenants: analyse d'expérience vécues en danse classique. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (4), pp. 715-727.
- Université de Paix. (2000). *Graines de médiateurs : Médiateurs en herbe*. Bruxelles : Editions MEMOR.
- Université de Rennes. (s.d.). *Sens des responsabilités*. Consulté le 2 octobre, 2014, sur Faculté de médecine: <http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/dico/862.html>
- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van der Tol, S. (2011). *L'autonomie doit-elle seulement se concevoir à travers le triangle pédagogique? analyse des perceptions de l'autonomie des acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage*. St-Maurice, Suisse : Mémoire de fin d'études. Haute École Pédagogique du Valais.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. De Boeck Supérieur.
- WebFinance. (s.d.). *Social Skills*. Consulté le 28 janvier, 2015, sur Business Dictionary: <http://www.businessdictionary.com/definition/social-skills.html>
- Wiseman-Doucette, B. & Macdonald, S. (1997). *PACTE : Un programme de développement d'habiletés socio-affectives. Guide d'animation*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

6. Liste des annexes

Annexe I : Guide d'entretien et image utilisée

Annexe II : Grille d'analyse vide

Annexe III : Outils d'évaluation des compétences sociales

Annexe IV : Liste des indicateurs numérotés

7. Annexes

7.1. Annexe I

Nancy Denyset

GUIDE D'ENTRETIEN

ACCUEIL :

« Bienvenue ..., comment vas-tu ? »

C'est gentil à toi de participer à cet entretien. Je suis dans une école pour devenir maîtresse et cela m'intéresse de savoir comment les élèves réagissent quand il y a un conflit. Je vais enregistrer ce que nous disons pour ne rien oublier et comme ça je n'ai pas besoin d'écrire.

Tu ne dois pas t'inquiéter d'être enregistré. Il n'y a pas de réponses fausses. Tu réponds ce que tu penses en prenant le temps qu'il te faut. De plus, tout ce qui se dit reste entre nous et personne ne saura jamais que c'est toi qui as dit ça.

Est-ce que c'est bon pour toi ?

QUESTIONS :

CONFLIT :

1. Que signifie pour toi le mot conflit ?
2. Est-ce que tu as souvent des conflits ? (jamais, rarement, souvent, très souvent) Avec qui ? À l'école, chez toi, avec tes amis... ?
3. Comment tu te sens lorsque tu es en conflit ?

Maintenant, je vais te présenter quelques situations dans lesquelles il y a des conflits. Tu imagines que tu es dans ces situations et tu me dis comment tu réagiras. D'accord ?

RESPONSABILITE

4. Tu as cassé le jouet de ... sans faire exprès. ... est fâché. Il n'a pas vu que c'est toi qui a cassé le jouet.
 - a. Que fais-tu ?
 - b. Comment va réagir ... ?
 - c. Est-ce que tu serais d'accord de lui donner un de tes jouets à la place ?
5. Tu joues avec ton ami. Il veut regarder un film mais tu préférerais jouer dehors.
 - a. Comment réagis-tu ?
 - b. Dis-tu que tu n'es pas d'accord ou est-ce que tu regardes le film ? Comment dis-tu à ton ami que tu n'es pas d'accord ?
 - c. Comment va réagir ton ami ?
6. Tu te disputes avec *un membre de la famille*. Les autres membres de ta famille aimeraient que vous fassiez la paix.
 - a. Est-ce que tu les écoutes ou tu penses que cela ne les regarde pas ?
 - b. Pourquoi ?

Tu as promis à ta maman de ne plus te disputer avec Il commence à t'embêter et ça t'énerve mais tu te rappelles ta promesse.

 - c. Que fais-tu ?
7. Tu vois deux élèves avec un ballon. Ils se disputent chacun disant que c'est son ballon. Ils ne font pas partie de ta classe.
 - a. Que fais-tu ?
 - b. Que va-t-il se passer si tu *action proposée auparavant* ?
 - c. Et s'ils commencent à se battre, que fais-tu ?

Nancy Denyset

8. Tu vois un grand qui vole un vélo dans la cour d'école.
 - a. Que fais-tu ?
 - b. Pourquoi ?
9. Tu fais une fiche de lecture. Tu as envie de faire ton travail tout seul comme ça après tu pourras dire que c'est toi qui l'as fait. ... vient et te dit toutes les réponses et te dit tout comment tu dois faire. Tu lui dis : « Arrête! Va-t'en ! » Il repart sans un mot.
 - a. Qu'est-ce que tu penses de cette situation ?
 - b. Pourquoi ... réagit comme ça ?
10. Tu casses la tasse préférée de ton papa.
 - a. Que va-t-il se passer ?
 - b. Pourquoi ton papa va réagir comme ça ?
11. ... t'a pris tes billes et ne veut pas te les rendre. Tu t'énerves et tu commences à taper/te disputer ... pour qu'il te rende les billes. Le surveillant à la récré te voit te battre/te disputer et te punit.
 - a. Est-ce que le maître a bien fait de te punir ?
 - b. Essaies-tu d'expliquer que c'est ton copain qui a mérité la punition ?
 - c. Est-ce que tu fais la punition ?
 - d. Est-ce que c'est bien ou mal d'insulter quelqu'un ? Pourquoi ?
 - e. Est-ce que tu penses que tu aurais pu réagir autrement et changer ce qui s'est passé ?
12. Ton ami t'avait dit que vous restiez jouer après l'école. Tu l'attends mais il ne vient pas.
 - a. Comment te sens-tu ?

Quand il te voit, il s'excuse et t'offre d'aller une autre fois.

 - b. Acceptes-tu ses excuses ?
13. Ton ami ne te parle plus et ne joue plus avec toi depuis deux jours. Tu ne sais pas pourquoi.
 - a. Comment te sens-tu ?
 - b. Que fais-tu ?
14. Ta maman est fatiguée et veut se reposer. Toi, tu aurais voulu à tout prix lui raconter ce que tu as fait ce matin.
 - a. Que fais-tu ?
 - b. Pourquoi ?
15. Une petite fille se fait insulter par un grand. La petite fille se met à pleurer. *Montrer l'image.*
 - a. Qu'est-ce que tu ressens comme émotion ? Comment tu te sens quand tu vois ça ?

Le grand part et la laisse toute seule.

 - b. Que fais-tu ?

RESPONSABILITE

16. Est-ce qu'on peut changer les choses ou tout est déjà prévu ?
17. Pour toi, qu'est-ce que ça signifie être responsable/avoir le sens des responsabilités ? Agir de manière responsable ?
18. Est-ce que tu es content lorsque tu es responsable de quelque chose ?
19. Parfois, est-ce que tu te sens responsable ?

CONSEIL DE CLASSE

20. Qu'est-ce que c'est pour toi le conseil de classe ?
21. A quoi sert selon toi le conseil de classe ?
22. Comment te sens-tu lors des conseils ?
23. Quel est le rôle de l'enseignant ?

CONCLUSION :

Voilà, j'ai fini de poser toutes mes questions. Est-ce que tu aimerais encore ajouter quelque chose ?

Nancy Denyset

Je te remercie d'avoir répondu à mes questions. »

Note : Les trois petits points seront remplacés par des noms désignant des personnages de l'entourage de l'élève (nom d'un copain de classe, ton frère, ta sœur...).



7.2. Annexe II

no	Indicateurs	1.1 Jade	1.2 Marc	1.3 Zoé	2.1 Nina	2.2. Anthony	2.3 Emma
Représentation conflit							
1	Signification conflit						
2	Sentiment lors de conflits						
3	Fréquence des conflits						
Comportement responsable de type rétrospectif							
4	Sincérité (reconnaître ses actes)						
19	Sincérité (reconnaître ses actes)						
11	Assumer la sanction						
9	Reconnaître/ Comprendre les effets de ses actes						
4	Excuses (réparer)						
4 c	Réparation						
9	Excuses						
10	Réparation						
13	Excuses ou réparations supplémentaires						
6c	Respecter l'engagement pris						
12	Accepter les excuses et réparations						
Comportement responsable de type prospectif							
4	Anticiper						

b	(comportement autrui)						
5	Evaluer les conséquences de ses actes						
7	Evaluer les conséquences de ses actes						
10	Evaluer les effets de ses actes						
5	Perspective sans perdant						
7	Choix de l'approche						
8	Choix de l'approche						
11	Choix de l'approche						
15	Choix de l'approche						
Sens des responsabilités							
<i>Affectif</i>							
3	Sentiments						
5	Reconnaître ses sentiments						
12	Reconnaître ses sentiments						
13	Reconnaître ses sentiments						
14	Reconnaître ses sentiments						
15	Reconnaître ses sentiments						
5	Maîtrise de soi						
6	Maîtrise de soi						
9	Maîtrise de soi						
12	Maîtrise de soi						
14	Maîtrise de soi						
<i>Moral</i>							

16	Libre arbitre						
11	Changer ce qui se passe						
11	Rapport aux lois						
<i>Cognitif</i>							
4	Planifier ses actes						
5	Planifier ses actes						
6	Planifier ses actes						
7	Planifier ses actes						
8	Planifier ses actes						
10	Planifier ses actes						
12	Planifier ses actes						
13	Planifier ses actes						
15	Planifier ses actes						
14	Planifier ses actes						
5	Tenter de comprendre les intentions et raisons des actes d'autrui						
9	Tenter de comprendre les intentions et raisons des actes d'autrui						
12	Tenter de comprendre les intentions et raisons des actes d'autrui						
13	Compréhension						

	d'autrui						
5 9 11 19	Porter un jugement/regard critique sur ses actes						
7	Apporter une régulation si nécessaire						
11	Apporter une régulation si nécessaire						
13	Apporter une régulation si nécessaire						
Sentiment de responsabilité							
6	Portée sociale de ses actes						
14	Être touché par la fragilité						
15	Être touché par la fragilité						
19	Se sentir concerné						
7	Se sentir concerné						
12	Se sentir concerné						
Représentations conseil de classe							
20 , 21	Rôle du conseil de classe				-	-	-
22	Sentiments lors du conseil de classe				-	-	-
23	Rôle de l'enseignant				-	-	-
Représentations responsabilité							
17	Représentation responsabilité						
18	Content d'être responsable						

7.3. Annexe III

Les tests payants (en anglais):

- Pour les enfants de six à douze ans: Elliott S.N. & Gresam F.M (1990). *Social Skills Rating System*. AGS.
- Lowe and Cautela, 1978. A self report measure of Social Skills, *Behavior Therapy* 9, 535-544.

Un article expliquant un test francophone (non-adapté aux enfants) : Dutrenit, J.-M. Évaluation de la compétence sociale de l'usager: Chaînon manquant entre marginalité et intégration. *Les Cahiers de l'Actif*, 288-291, 179-199.

Cet article est également disponible à l'adresse suivante : http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_dutrenit_288_291.pdf .

7.4. Annexe IV

Concept	Dimension	Indicateur	no
Comportement responsable	Responsabilité rétrospective	Avouer ses actes malgré les conséquences négatives que cela peut avoir. Assumer la part personnelle du conflit.	1
		Assumer la sanction.	2
		Reconnaître les conséquences des actes posés (effets chez les autres).	3
		S'excuser ou offrir une réparation.	4
		Respecter un engagement.	5
	Responsabilité prospective	Anticiper les conséquences de ses actes.	6
		Adopter une perspective « sans perdant ».	7
		Choisir une approche selon les besoins (liés aux capacités) de chacun.	8
Sens des responsabilités	Développement affectif	Reconnaître ses émotions.	9
		Se maîtriser.	10
	Développement moral	Croire en son efficacité personnelle.	11
		Adopter un rapport aux lois de type autonome.	
	Développement cognitif	Anticiper les effets de ses actes.	12
		Planifier ses actes.	
		Tenter de comprendre les intentions et raisons des actes d'autrui.	13
		Adopter un regard critique sur ses actes.	14
		Proposer des régulations si nécessaire.	
Sentiment de responsabilité		Prendre conscience de la portée sociale de ses actes.	15
		Être touché par autrui.	16
		Se sentir concerné par des conflits sans y être directement impliqué.	17

8. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sierre, 16 février 2015

Nancy Denyset