



# Erasmus+



Co-funded by  
the European Union

© Positive Discipline in European Schools , 2025<sup>1</sup>

2023-1-HU01-KA220-SCH-000156486



T-TUDOK

Centre for Knowledge Management  
and Educational Research Inc.

Les compétences de vie en action : points de vue des élèves et des  
enseignants sur l'impact du programme « Discipline positive dans les  
écoles européennes »

## ÉTUDE D'IMPACT

**Contributeurs:** Anita Kaderják, Silvia Németh, Olivier Sorel

---

<sup>1</sup> Financé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont toutefois ceux des auteurs uniquement et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation publique Tempus. Ni l'Union européenne ni l'autorité octroyant la subvention ne peuvent en être tenues responsables.

## Table des matières

<b>Résumé analytique.....</b>	<b>4</b>
<b>Méthode de recherche .....</b>	<b>7</b>
<b>Résultats du sondage en ligne auprès des élèves.....</b>	<b>9</b>
Caractéristiques de l'échantillon .....	9
La voix des élèves – Que pensent-ils des cours de LifeComp? .....	10
Relations sociales .....	10
Bien-être mental et compétences émotionnelles .....	11
Perceptions des enseignants.....	11
Quels sont les changements perçus par les élèves? .....	12
Connaissance des concepts utilisés dans les cours LifeComp .....	14
Impact du programme de discipline positive sur les compétences générales des élèves .....	14
Évolution des compétences des élèves en matière de résolution assertive de problèmes....	16
Enquête en ligne auprès des étudiants – Résumé des résultats.....	16
<b>Analyse des groupes de discussion .....</b>	<b>18</b>
Participants .....	18
Méthode .....	18
Procédure.....	22
Analyse des groupes de discussion - Connaissance du programme Discipline Positive .....	23
Une nouvelle relation avec soi-même.....	24
Une meilleure compréhension des autres.....	24
Une relation plus paisible avec les autres.....	24
Une autre posture éducative.....	25
Une boîte à outils .....	25
Expériences du programme Discipline Positive .....	26
Évaluation du programme Discipline Positive .....	27
Analyse de la classe.....	27
Bilan exceptionnel .....	27
Recommandations pour le programme Discipline Positive .....	27
Les limites du programme .....	28
Postures et attitudes face aux situations conflictuelles .....	28
Atmosphère et attitudes au sein des groupes.....	30
Discussion générale .....	31
<b>Les expériences de mise en œuvre du projet « Discipline positive » – telles que reflétées dans les entretiens avec les enseignants .....</b>	<b>36</b>
L'impact du projet sur le travail pédagogique.....	37
Expériences liées à la mise en œuvre du programme .....	39
Les meilleurs moments du programme.....	40
Défis liés à la mise en œuvre .....	42
Possibilités d'accroître l'efficacité du programme.....	43
Le programme dans les établissements participants .....	44
Entretiens avec les enseignants – Résumé des résultats .....	45



# Résumé analytique

La présente étude d'impact a pour objectif de démontrer les effets du projet KA220-SCH « Discipline positive dans les écoles européennes » dans les six écoles où il a été mis en œuvre au cours de la période 2023/2025 dans les pays partenaires : Hongrie, France, Portugal, Pologne, Bulgarie et Macédoine du Nord.

Le programme a été introduit dans les écoles sous la forme d'une activité extrascolaire spécifique, intégrée à la journée scolaire sous le nom de « Life Competency Lessons » (ou « LifeComp », sessions de 45 minutes). T-Tudok Inc., en tant qu'organisation partenaire et expert en recherche pédagogique, était chargé d'évaluer l'impact du programme sur les élèves et les enseignants sous plusieurs angles.

Les enseignants ont participé au projet pendant deux ans : la première année a été consacrée à la préparation et à la formation professionnelles, tandis que la deuxième année a été axée sur la mise en œuvre en classe. Les élèves ont été initiés à la méthodologie au cours de la deuxième année du projet. Les parents ont également été associés au programme dans le cadre du volet « Parents aidant les parents », qui a facilité le partage d'informations et les activités communautaires.

L'étude d'impact du programme « Discipline positive dans les écoles européennes » fournit des preuves cohérentes que les cours LifeComp, fondés sur les principes de la discipline positive, ont contribué de manière mesurable et significative à améliorer le climat en classe, les compétences socio-émotionnelles des élèves et les pratiques des enseignants dans les six pays participants. En combinant des méthodes quantitatives et qualitatives, la recherche a permis à la fois d'évaluer les résultats concrets et d'explorer les processus sous-jacents qui expliquent les effets du programme.

**Une convergence des points de vue** est apparue comme l'une des conclusions les plus marquantes. Les élèves ont déclaré que les enseignants étaient de plus en plus à l'écoute de leurs préoccupations, encourageaient leurs efforts et leurs résultats et reconnaissaient leurs points forts individuels. Ces perceptions ont été confirmées par les enseignants eux-mêmes, qui ont décrit un changement dans leur approche pédagogique : ils sont passés d'une approche punitive et conflictuelle à des stratégies collaboratives axées sur la recherche de solutions. Les observations en classe ont renforcé cette image, mettant en évidence un climat de plus grand respect mutuel, de responsabilité partagée et de résolution constructive des problèmes.

**Le développement des élèves** était évident dans plusieurs domaines. Les résultats de l'enquête ont montré que les participants aux cours LifeComp ont amélioré leurs connaissances et leur internalisation de compétences clés telles que l'autorégulation, l'empathie, la coopération et l'état d'esprit de croissance. Les progrès étaient particulièrement

notables dans les domaines favorisant la collaboration et la résilience dans l'apprentissage. Parallèlement, les indicateurs de compétences non techniques ont reflété une diminution des perceptions négatives de soi, une augmentation de la confiance sociale et une plus grande persévérance face aux défis scolaires. Si les améliorations en matière de résolution assertive des problèmes et d'empathie ont été plus modestes, les résultats qualitatifs indiquent que les élèves ont acquis des outils et des stratégies pratiques qu'ils peuvent appliquer à l'école et en dehors. De nombreux élèves ont décrit avoir transféré ce qu'ils avaient appris dans leur vie familiale, leurs relations avec leurs pairs et leurs loisirs, ce qui constitue un indicateur important de durabilité et de pertinence dans le monde réel.

**Les entretiens avec les enseignants** ont souligné que le programme servait non seulement de nouvelle boîte à outils méthodologique, mais aussi de catalyseur pour la réflexion professionnelle et l'identité. Les éducateurs ont décrit un regain de motivation et une communauté professionnelle plus forte, construite autour de pratiques communes. Dans le même temps, ils ont également identifié des contraintes systémiques, principalement le temps limité, les exigences parallèles des programmes scolaires et l'engagement inégal des institutions, qui ont parfois entravé une intégration plus profonde ou plus cohérente des méthodes de discipline positive.

**Les groupes de discussion avec des élèves** ont révélé un tableau tout aussi riche. Au-delà de l'acquisition de compétences psychosociales, les élèves ont évoqué un sentiment d'appartenance accru, une plus grande motivation à fréquenter l'école et des liens plus solides avec leurs camarades. Ils ont également reconnu certaines limites : certains camarades et enseignants étaient réticents à s'engager, et une session par semaine semblait souvent insuffisante pour ancrer un changement durable. Néanmoins, les élèves ont systématiquement recommandé la poursuite et l'extension du programme, demandant souvent qu'il soit mis à la disposition de toutes les classes, de tous les enseignants et de toutes les écoles.

Dans l'ensemble, les différents axes de recherche démontrent que la discipline positive, lorsqu'elle est appliquée dans le cadre de cours LifeComp structurés et stimulants, génère des avantages mesurables pour le développement socio-émotionnel des élèves, renforce les relations entre enseignants et élèves et contribue à créer un climat scolaire plus favorable. Dans le même temps, les résultats soulignent également que pour que ces avantages puissent être pleinement exploités, une intégration structurelle et un engagement institutionnel plus large sont nécessaires.

Les données factuelles fournies par cette étude constituent une base solide pour tirer des enseignements en matière de politique. En plus de ce rapport, l'équipe de recherche publiera une série de recommandations politiques qui traduiront ces conclusions en conseils concrets à l'intention des écoles, des autorités éducatives et des décideurs politiques à travers l'Europe. Ces recommandations porteront principalement sur la manière de pérenniser et de

développer les pratiques de discipline positive de manière à garantir l'équité, l'inclusion et un impact à long terme.

# Méthode de recherche

La recherche a été structurée en cinq modules distincts, combinant des approches quantitatives et qualitatives.

Sur le plan quantitatif, deux vagues d'enquêtes en ligne ont été menées auprès des étudiants à l'automne 2024 et au printemps 2025, impliquant environ 500 étudiants au total. En outre, une enquête en ligne a été menée auprès des enseignants au printemps 2025, avec la participation d'une trentaine d'enseignants. Si les enquêtes en ligne ne permettent pas de comprendre ou d'explorer en profondeur le raisonnement qui sous-tend les réponses, elles offrent l'avantage considérable de collecter des données de manière anonyme, ce qui augmente la probabilité d'obtenir des réponses honnêtes. Elles permettent également de traiter de manière structurée de grands ensembles de données et facilitent l'identification de corrélations, par exemple en reliant des variables telles que le pays, le milieu familial, l'âge et l'impact perçu du programme.

La composante qualitative comprenait plusieurs méthodes complémentaires. Une visite de suivi a été organisée à Makó au cours de l'hiver 2025, au cours de laquelle deux cours LifeComp ont été observés et quatre entretiens approfondis ont été menés. L'équipe de recherche s'est appuyée sur les enseignements tirés de la visite de suivi pour affiner la conception des entretiens avec les enseignants et peaufiner les outils utilisés dans les discussions de groupe avec les élèves. Au printemps 2025, des entretiens structurés ont été menés avec 15 enseignants, tandis que quatre discussions de groupe avec des élèves ont eu lieu au printemps et à l'été 2025, réunissant environ 40 élèves.

Les groupes de discussion, ou focus groups, sont une méthode de recherche qualitative couramment utilisée dans les sciences humaines et sociales pour recueillir des données sur les perceptions, les opinions, les croyances et les attitudes des individus concernant un sujet spécifique. Cette méthode consiste à former un petit groupe de personnes (généralement entre 6 et 12 participants) pour discuter d'un sujet sous la direction d'un ou deux animateurs qui assument le double rôle de diriger le groupe, de le modérer et de le réguler si nécessaire. L'animateur du groupe est donc le garant à la fois du contenu discuté pendant la discussion de groupe et de la forme qu'elle peut prendre. C'est lui qui permet à chacun de s'exprimer et veille à ce que la discussion soit circulaire et que le contenu discuté reste étroitement lié aux objectifs de l'étude qui ont motivé la mise en place de cette enquête.

Les 15 enseignants actifs interrogés apportent une vaste expérience professionnelle, souvent acquise sur plusieurs décennies, dans un large éventail de domaines et auprès d'élèves d'âges variés. Plusieurs d'entre eux possèdent des diplômes de troisième cycle ou des qualifications spécialisées (par exemple en informatique ou en psychologie) ; certains contribuent à la formation des enseignants en tant que professeurs d'université, tandis que d'autres travaillent

comme enseignants spécialisés dans le soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les entretiens individuels ont fourni des informations précieuses, permettant de mieux comprendre les impacts positifs et les défis du projet dans toute leur complexité grâce au point de vue des enseignants.



# Resultats du sondage en ligne auprès des élèves

Une enquête en ligne a été menée auprès d'environ 700 élèves dans six pays, impliquant à la fois des groupes ayant suivi le programme Positive Discipline (PD) et des groupes témoins. Au sein de cet échantillon, 513 réponses appariées ont été recueillies, provenant de 287 élèves du groupe PD et de 226 élèves du groupe témoin.

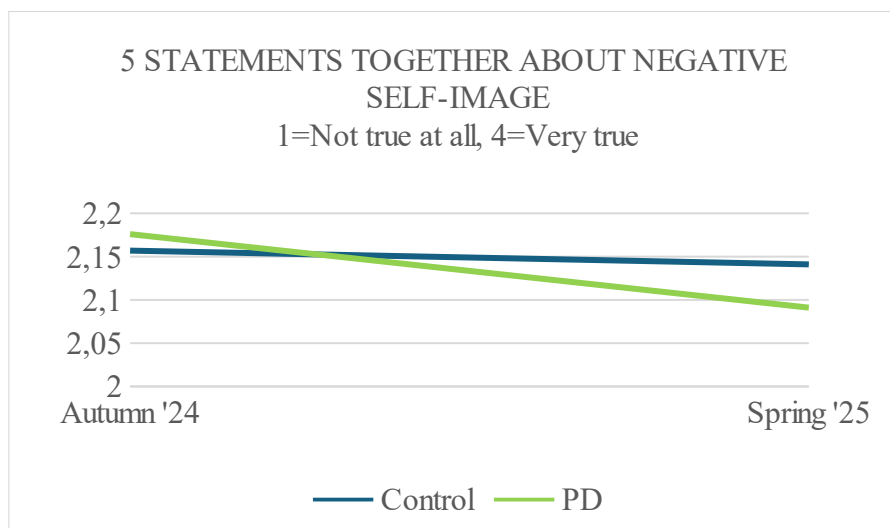
L'enquête visait à explorer les changements survenus au cours d'une année scolaire. Elle portait principalement sur la perception qu'ont les élèves de leurs enseignants pendant et en dehors des cours LifeComp, le développement de compétences non techniques, les compétences en matière de résolution assertive de problèmes et leur connaissance des concepts fondamentaux de la discipline positive.

1. Tableau: Nombre d'élèves interrogés dans les pays partenaires

COUNTRY	POSITIVE DISCIPLINE	CONTÔLE	TOTAL
France	72	66	138
Hungary	62	43	105
North Macedonia	24	46	70
Poland	69	13	82
Portugal	33	35	68
Bulgaria	27	23	50
SUM	287	226	513

## Caractéristiques de l'échantillon

L'analyse s'est appuyée sur les données fournies par 176 élèves de cinquième année, 134 élèves de sixième année, 119 élèves de septième année et 63 élèves de huitième année. En termes de répartition par sexe, 48 % des participants étaient des filles et 52 % des garçons.



1. Schéma de répartition des élèves interrogés par niveau scolaire:

## La voix des élèves – Que pensent-ils des cours de LifeComp?

Lorsqu'on évalue un programme éducatif, il est essentiel d'examiner plusieurs dimensions. Au-delà de l'évaluation du développement des compétences ou des connaissances des élèves, il est tout aussi important de comprendre comment les apprenants participants ont vécu le programme. L'ont-ils trouvé intéressant ? Ont-ils apprécié les cours ? Comment expriment-ils ce qu'ils ont intériorisé et si le programme a eu un impact sur eux ?

Tout aussi pertinent est ce que les élèves eux-mêmes soulignent lorsqu'ils répondent dans un format entièrement ouvert : ont-ils perçu le programme comme ayant une influence sur eux personnellement, sur la communauté de la classe, sur leurs enseignants, sur personne en particulier ou sur toutes les personnes impliquées ? Afin de saisir ces points de vue, nous avons inclus une question entièrement ouverte dans l'enquête auprès des élèves, cherchant à découvrir leurs propres réflexions sur les effets du programme.

Les réponses ouvertes ont révélé trois grands thèmes concernant l'impact des cours LifeComp : (1) les relations sociales, (2) le bien-être mental et les compétences émotionnelles, et (3) la perception des enseignants.

### Relations sociales

Les élèves ont souvent souligné le rôle des cours dans le renforcement des liens entre les élèves, la création d'amitiés et le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Ils ont insisté sur l'importance de la communication et de la coopération, notamment pour discuter de problèmes, accomplir des tâches ensemble et résoudre des conflits interpersonnels. Les cours ont également été considérés comme un moyen de développer l'empathie et la conscience sociale, par exemple en comprenant

l'humeur de ses camarades, en reconnaissant ce qui aide ou nuit à ses amis et en favorisant la conscience civique.

*Comme l'a dit un élève : « Je pense que c'est un excellent moyen de renforcer les liens au sein de la classe. » Un autre a expliqué : « C'est amusant, cela nous rapproche et nous aide à comprendre les autres. Je pense que c'est une séance utile pour mieux vivre en communauté. J'adore ça. C'est un cours qui devrait exister dans toutes les écoles du monde. » Les élèves ont également souligné l'aspect « résolution de problèmes » : « Je pense qu'ils sont très utiles, car si quelque chose dérange quelqu'un, on peut en parler là-bas et peut-être trouver une solution. » D'autres ont souligné les compétences plus générales qu'ils ont développées : « C'est amusant, on apprend à être avec les autres et à devenir des citoyens pour l'humanité. » et « Je pense que c'est un bon moyen de résoudre les problèmes en classe. »*

### **Bien-être mental et compétences émotionnelles**

*Un autre thème récurrent était l'impact positif sur la régulation émotionnelle et la gestion du stress. Les élèves ont décrit les cours comme offrant un espace sûr et calme pour discuter de leurs problèmes, gérer leurs émotions et pratiquer la maîtrise de soi. Ils ont déclaré se sentir plus détendus, écoutés et capables de penser plus clairement. Les séances ont également proposé des outils pratiques tels que le pardon, la communication efficace, la prise de recul et l'apprentissage à partir des erreurs. Les méthodes ludiques et attrayantes (jeux, activités, jeux de rôle) ont renforcé la motivation et rendu les cours pertinents pour la vie quotidienne.*

*Comme l'a fait remarquer un élève : « Cela m'aide à me calmer et à me reposer à la fin de la journée. » Un autre a souligné la combinaison des avantages émotionnels et pratiques : « J'aime beaucoup la discipline positive parce que nous pouvons parler de nos problèmes, de la façon de réagir, de pardonner, de dire les choses, etc., et aussi parce que nous jouons à des jeux. J'aime beaucoup ça, cela nous aide à gérer nos émotions ou nos disputes, et beaucoup d'autres choses. Cela nous calme. » Pour certains, les séances ont été une occasion rare de s'ouvrir : « Je les aime beaucoup, cela calme beaucoup mon stress, et parfois je peux parler de mes problèmes, mais c'est très rare. » Les élèves ont également fait état d'une confiance en soi accrue : « Je pense que c'est quelque chose qui nous aide à mieux résoudre nos problèmes et aussi à apprendre à nous faire confiance. »*

### **Perceptions des enseignants**

*Enfin, les élèves ont exprimé des opinions très positives à l'égard des enseignants participant au programme. Ils ont souvent été décrits comme calmes, gentils, compréhensifs et encourageants. Les enseignants ont été appréciés pour avoir expliqué clairement la matière, prêté attention aux élèves et guidé les conversations visant à résoudre les problèmes. Le soutien et la reconnaissance individualisés, tels que les félicitations spécifiques, ont été particulièrement appréciés. Les activités menées par les enseignants ont été décrites comme « cool » et aidant les élèves à s'ouvrir.*

*Comme l'a fait remarquer un élève : « L'enseignant nous comprend toujours dans différentes situations. » Un autre a souligné l'approche collaborative : « L'enseignant et moi discutons souvent des problèmes et essayons de trouver une solution qui convienne à tout le monde. » Plusieurs élèves ont exprimé leur gratitude, comme l'illustre ce commentaire : « Merveilleux, un moment sacré. J'apprends beaucoup et j'ai déjà beaucoup appris grâce aux cours LifeComp, ce qui fait de moi une meilleure personne. Je suis extrêmement reconnaissant au professeur [.....] de m'avoir aidé quand j'en avais le plus besoin. » De même, d'autres ont souligné la valeur ajoutée des clarifications et du soutien : « Ils expliquent souvent des sujets que je ne comprenais pas auparavant. »*

## **Quels sont les changements perçus par les élèves?**

En plus d'étudier les expériences personnelles des élèves, nous nous sommes également intéressés à leur perception des changements potentiels dans le comportement des enseignants participant au programme. À cette fin, neuf affirmations, élaborées en collaboration avec des experts en discipline positive, ont été présentées aux élèves. Il leur a été demandé d'indiquer, au début du programme et à la fin de l'année scolaire, celles qui décrivaient le mieux leurs cours LifeComp et celles qui caractérisaient le comportement des enseignants participants dans leurs autres matières (par exemple, les cours d'histoire ou de langue).

Cette approche était particulièrement importante, car elle nous a permis d'examiner dans quelle mesure les principes fondamentaux du programme étaient mis en œuvre dans les classes. De plus, elle nous a permis de déterminer si les changements de comportement des enseignants s'étendaient au-delà des cours LifeComp et étaient également visibles dans leur pratique quotidienne.

Les affirmations étaient les suivantes :

1. Le professeur m'écoute si j'ai un problème ou si quelque chose me dérange.
2. Nous, les élèves, aidons également à résoudre les problèmes et nous trouvons des idées ensemble. Le professeur dit souvent : « Résolvons cela ensemble ! »
3. En classe, nous ne cherchons pas qui a fait une erreur, mais comment nous pouvons la corriger.
4. Tout le monde a des responsabilités et des tâches à accomplir en classe.
5. L'enseignant nous encourage plutôt que de nous punir.
6. L'enseignant ne me félicite pas seulement lorsque quelque chose se passe bien, mais aussi lorsque je travaille dur et que je fais de mon mieux.
7. Si un test ne se passe pas bien, au lieu d'être réprimandés, nous en discutons en classe afin de déterminer ensemble ce que nous pouvons faire pour nous améliorer.

8. Les enseignants font parfois des erreurs, mais ce n'est pas grave.

9. L'enseignant voit nos points forts et nos qualités.

#### *Perceptions des élèves:*

À l'automne 2024, les élèves ont le plus souvent déclaré que tout le monde avait des responsabilités et des tâches à accomplir en classe, que les enseignants faisaient parfois des erreurs, mais que cela était acceptable, et que les enseignants reconnaissaient leurs points forts et leurs qualités. Au printemps 2025, la perception des élèves avait changé : les réponses les plus courantes soulignaient que les enseignants les écoutaient lorsqu'ils avaient un problème ou étaient préoccupés par quelque chose, qu'ils les félicitaient non seulement pour leurs résultats positifs, mais aussi pour leurs efforts et leur travail acharné, et qu'ils continuaient à reconnaître leurs points forts et leurs qualités positives. Il est à noter que la perception selon laquelle les enseignants commettent parfois des erreurs est restée inchangée.

Les éléments qui ont connu le changement positif le plus important reflétaient une collaboration et une résolution des problèmes accrues en classe. Les élèves ont indiqué qu'ils aident désormais à résoudre les problèmes et à trouver des idées ensemble, les enseignants encourageant souvent cette approche : « Résolvons cela ensemble ! » De plus, les élèves ont observé que l'accent était désormais mis non plus sur la recherche de la personne qui avait commis une erreur, mais sur la manière de la corriger, et que les enseignants félicitaient les efforts autant que les résultats. Certains aspects n'ont toutefois guère évolué, voire pas du tout : les élèves continuent de percevoir que chacun a des responsabilités et des tâches à accomplir en classe, et la réflexion collaborative après des tests infructueux reste l'une des expériences les moins courantes.

#### *Réflexions des enseignants:*

Les enseignants ont été interrogés à l'issue du programme, en mai 2025, afin de partager leur perception des aspects les plus caractéristiques de leur travail en classe et des changements qu'ils avaient remarqués. Les trois affirmations qui ont le plus retenu leur attention étaient les suivantes : écouter les élèves lorsqu'ils ont des problèmes ou des préoccupations, féliciter les élèves non seulement pour leurs résultats positifs, mais aussi pour leurs efforts et leur volonté de faire de leur mieux, et reconnaître les points forts et les qualités positives des élèves. L'affirmation avec laquelle ils se sont le moins identifiés était « En tant qu'enseignant, je fais aussi des erreurs, et ce n'est pas un problème », ce qui indique que si les enseignants reconnaissent l'importance des points forts et des efforts, ils peuvent être moins à l'aise pour reconnaître ouvertement leurs propres erreurs.

#### *Alignement et impact observés*

Dans l'ensemble, ces résultats montrent une forte convergence entre les points de vue des élèves et ceux des enseignants. Les deux groupes ont souligné une attention accrue portée

aux préoccupations des élèves, des félicitations axées sur les efforts et la reconnaissance des points forts, ainsi qu'une collaboration renforcée dans la résolution des problèmes. Cela suggère que LifeComp a contribué à favoriser un climat scolaire plus solidaire, participatif et axé sur les efforts, avec des répercussions allant au-delà des cours structurés eux-mêmes.

## **Connaissance des concepts utilisés dans les cours LifeComp**

Le programme LifeComp se concentre sur neuf compétences clés : l'autorégulation, la flexibilité, le bien-être, l'empathie, la communication, la coopération, la gestion de l'apprentissage, l'état d'esprit de croissance et la pensée critique. Afin d'évaluer son impact, les connaissances des élèves sur ces concepts ont été évaluées au début (automne 2024) et à la fin (printemps 2025) du programme, puis comparées à celles d'un groupe témoin n'ayant pas participé à LifeComp.

Les résultats indiquent que les élèves du programme LifeComp (groupe PD) ont généralement montré des améliorations dans la plupart des compétences, avec des gains particulièrement notables en matière d'autorégulation (de 50 % à 64 %), d'empathie (de 67 % à 82 %), de coopération (de 93 % à 98 %) et d'état d'esprit de croissance (de 65 % à 71 %). En matière de communication, de bien-être, de gestion de l'apprentissage et de pensée critique, les élèves ont maintenu un niveau élevé de connaissances ou ont démontré des progrès modestes.

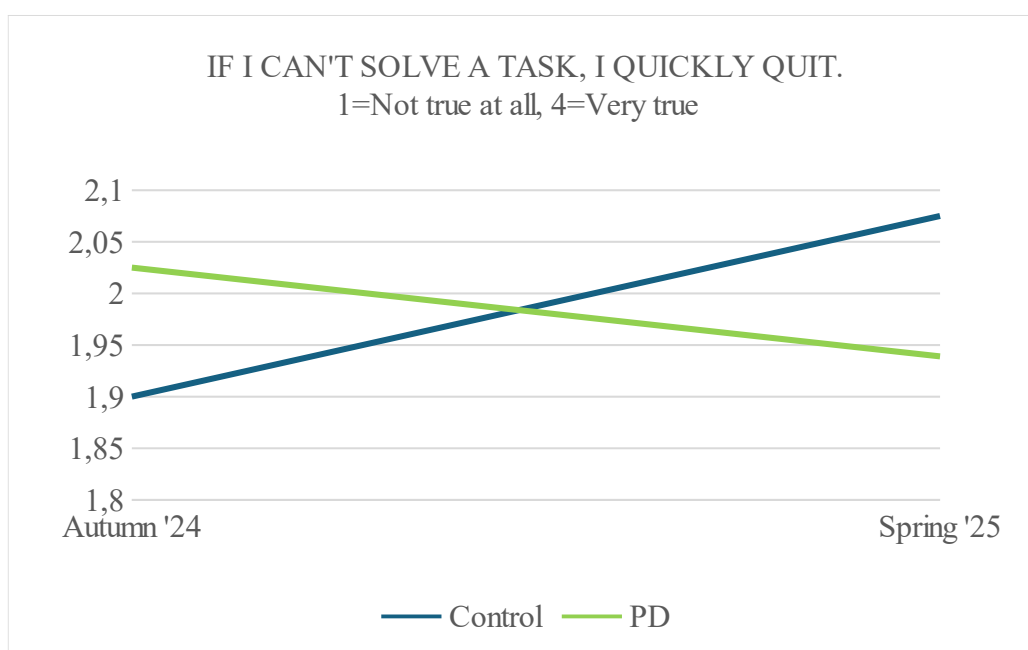
Par rapport au groupe témoin, qui a également connu une croissance naturelle au cours de la même période, le groupe LifeComp a enregistré des améliorations relatives plus importantes dans plusieurs domaines clés, notamment ceux liés à la collaboration, aux compétences socio-émotionnelles et à l'apprentissage autonome. Par exemple, l'autorégulation et l'empathie ont augmenté davantage dans le groupe PD que dans le groupe témoin (autorégulation : +14 pp contre +13 pp ; empathie : +15 pp contre +13 pp).

D'autres compétences, telles que la communication et le bien-être, étaient déjà à des niveaux élevés dans les deux groupes, laissant moins de place à une croissance mesurable. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que le programme LifeComp a eu une influence positive sur la compréhension des compétences fondamentales par les élèves, en particulier dans les domaines qui favorisent la résolution collaborative de problèmes, la conscience socio-émotionnelle et l'apprentissage axé sur l'effort.

## **Impact du programme de discipline positive sur les compétences générales des élèves**

En plus d'évaluer les compétences fondamentales LifeComp, nous avons étudié l'influence du programme Discipline positive (DP) sur les compétences relationnelles des élèves, en particulier leur image d'eux-mêmes, leurs aptitudes sociales, leur empathie et leur motivation à apprendre.

Les réponses des élèves à 34 affirmations ont été analysées afin d'évaluer les changements dans leur image de soi, leurs compétences sociales, leur empathie et leur motivation à apprendre. Les résultats indiquent que la participation au programme Discipline positive (DP) a eu un impact mesurable sur plusieurs aspects des compétences relationnelles des élèves. En ce qui concerne l'image de soi, les élèves du programme DP ont montré une diminution significative de leurs perceptions négatives par rapport aux élèves du groupe témoin, ce qui suggère une amélioration de la façon dont ils se perçoivent. Ceci est particulièrement remarquable car, comme observé précédemment, l'approche des enseignants envers les élèves a également changé au cours du programme. Les enseignants se sont davantage concentrés sur l'encouragement plutôt que sur la punition, ce qui a probablement contribué à l'internalisation par les élèves d'une perception plus positive d'eux-mêmes. Cela suggère que même une seule année scolaire peut avoir un impact significatif sur les élèves, car ils intègrent les perceptions d'adultes importants, tels que leurs enseignants, dans leur propre image de soi.



2. Schéma: Évolution de la perception que les élèves ont d'eux-mêmes I.

3. Schéma: Évolution de la perception que les élèves ont d'eux-mêmes II.

En termes de compétences sociales, les élèves du groupe PD ont déclaré ressentir moins fortement le sentiment d'être impopulaires en classe que leurs camarades du groupe témoin, ce qui indique une amélioration de leur confiance en eux sur le plan social et de leur intégration en classe.

4. Schéma: Évolution de la confiance en soi des élèves

La motivation à apprendre s'est également améliorée : les élèves du programme DP ont fait preuve d'une persévérance nettement supérieure lorsqu'ils travaillaient sur des tâches dont ils ne savaient pas immédiatement comment les résoudre, ce qui reflète une plus grande résilience et un engagement axé sur l'effort.

#### *5. Schéma: Changement dans la motivation des élèves à apprendre*

Aucun changement significatif n'a été observé en matière d'empathie entre le groupe PD et le groupe témoin. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que le programme Positive Discipline a eu une influence positive sur l'image de soi, les compétences sociales et la motivation à apprendre des élèves, contribuant ainsi au développement de compétences socio-émotionnelles et motivationnelles essentielles, tandis que son effet sur l'empathie pourrait nécessiter d'être renforcé.

## **Évolution des compétences des élèves en matière de résolution assertive de problèmes**

Le programme Discipline positive visait également à influencer les capacités des élèves à résoudre des problèmes de manière assertive. Huit scénarios réalistes ont été présentés aux élèves, qui devaient indiquer comment ils réagiraient, en choisissant entre des stratégies d'évitement, d'agressivité ou d'assertivité. Les mêmes scénarios ont été présentés au début (pré-test) et à la fin (post-test) du programme, ce qui a permis de comparer directement l'évolution des réponses au fil du temps.

L'analyse des résultats a montré que, sur les huit situations, une seule présentait un changement statistiquement significatif, les élèves passant de réponses non assertives à des réponses assertives. Cela indique que, même si les approches des élèves en matière de résolution de problèmes ont connu une évolution positive, l'effet était limité et n'était pas systématiquement fort dans toutes les situations. Par conséquent, le programme semble avoir eu un impact modeste sur l'amélioration des capacités assertives des élèves en matière de résolution de problèmes.

## **Enquête en ligne auprès des étudiants – Résumé des résultats**

Le programme Discipline positive (DP) a eu un impact positif mesurable sur les élèves et les enseignants.

Les élèves ont déclaré que les enseignants étaient davantage à l'écoute de leurs préoccupations, louaient leurs efforts autant que leurs résultats et reconnaissaient leurs points forts. La collaboration et la résolution de problèmes en classe se sont améliorées, les



élèves participant activement à la recherche de solutions. Les observations rapportées par les enseignants correspondaient largement à la perception des élèves, soulignant une attention accrue portée aux besoins des élèves et un soutien axé sur les efforts.

Les élèves du groupe PD ont montré des améliorations dans les neuf compétences LifeComp, en particulier dans les domaines de l'autorégulation, de l'empathie, de la coopération et de l'état d'esprit de croissance. Par rapport au groupe témoin, le groupe PD a démontré des progrès plus importants en matière de collaboration, de compétences socio-émotionnelles et d'apprentissage autonome, ce qui indique que le programme a efficacement renforcé les concepts clés de LifeComp.

La participation au programme PD a considérablement amélioré l'image que les élèves avaient d'eux-mêmes, leurs compétences sociales et leur motivation à apprendre. Il est à noter que les perceptions négatives de soi ont diminué davantage chez les élèves du programme PD que chez ceux du groupe témoin, ce qui reflète l'influence de l'approche axée sur l'encouragement adoptée par les enseignants. La confiance sociale et l'intégration en classe ont augmenté, et les élèves ont fait preuve d'une plus grande persévérance dans les tâches difficiles. Aucun changement significatif n'a été observé en matière d'empathie.

Les compétences des élèves en matière de résolution de problèmes de manière assertive ont montré une amélioration limitée : seul un scénario sur huit a démontré un changement statistiquement significatif, passant de réponses non assertives à des réponses assertives. Cela suggère un impact modeste sur cette compétence spécifique.

# Analyse des groupes de discussion

Afin d'évaluer les effets du programme d'éducation positive en classe, il a été proposé de mettre l'accent sur les principaux acteurs concernés et d'envisager la collecte d'informations auprès des élèves. Le choix méthodologique s'est porté sur une approche qualitative de type « groupes de discussion ».

## Participants

Les 36 participants (16 garçons et 20 filles) sont tous des élèves issus de classes ayant bénéficié des cours LifeComp dans les six écoles sélectionnées pour le projet. Il s'agit d'élèves du collège (de la 6e à la 3e) issus des six pays (Bulgarie, France, Hongrie, Macédoine du Nord, Pologne, Portugal). Leur âge moyen est de 12 ans. Certains participants ont été mélangés dans les groupes de discussion, en fonction de leur origine, d'autres sont homogènes (tableau 1).

2. Tableau : Description des participants aux différents groupes de discussion selon leur sexe et leur pays d'origine

Focus Group	Place	Participants	Nationality					
			Bulgaria	France	Hungary	Macedonia	Poland	Portugal
1	Portugal	10	4	4	/	/	/	2
2	Portugal	11	/	/	1	4	4	2
3	Hungary	9	/	/	9	/	/	/
4	France	6	/	6	/	/	/	/
		36	4	10	10	4	4	4

## Méthode

Parmi les effets attendus du programme, une hypothèse concerne les changements perçus par les élèves, tant dans leur fonctionnement scolaire individuel que collectif. Nous avons donc décidé d'interroger les élèves du programme sur deux axes de réflexion distincts : d'abord, en les faisant interagir au sein d'un groupe de discussion sur leurs connaissances et leurs expériences du programme de discipline positive. Pour ce faire, une grille d'entretien semi-directive a été élaborée afin de faciliter le temps de discussion (tableau 3). Cette grille aborde trois dimensions : i) la connaissance qu'ont les élèves du concept de discipline positive, en particulier ses critères de définition, les objectifs qu'ils y voient et le public auquel il est destiné selon eux ; ii) leurs expériences des cours LifeComp, plus précisément ce qu'ils considèrent comme une évolution de leur classe en termes d'ambiance, en particulier, et de climat scolaire, mais aussi de fonctionnement individuel et collectif, en se concentrant sur différentes périodes (avant et après le programme) ; iii) leur évaluation du programme de

discipline positive, et plus précisément leur opinion sur le programme et ce qu'il a changé, tant en classe qu'à l'extérieur, les avantages d'un tel système et les limites et obstacles potentiels qu'ils peuvent déjà percevoir.

3. Tableau : Grille d'entretien pour les groupes de discussion

Concepts de la Discipline Positive		
QUOI ?	POUR QUOI ?	POUR QUI ?
Qu'est-ce que c'est ?	À quoi cela sert-il ?	Quand peut-on l'utiliser ?
Votre expérience avec les cours LifeComp		
AVANT	PENDANT	APRES
Comment était ta classe ? Comment te sentais-tu ? Quelle était l'ambiance ?	Qu'avez-vous pensé des cours LifeComp ? En quoi cela a-t-il changé les choses ?	Comment est ta classe ? Quelle est l'ambiance ? Comment te sens-tu ?
Évaluation de votre programme de DP		
EN CLASSE	EN DEHORS DE LA CLASSE	LES LIMITES
Quelle est votre évaluation du programme DP ? Pensez-vous qu'il devrait être proposé dans toutes les classes ? Pourquoi ?	Le programme DP peut-il être utilisé en dehors des cours ? Exemple ? Pourquoi ?	Quelles sont les faiblesses du programme DP ? Quelles améliorations pouvez-vous imaginer ?

Dans un deuxième temps, nous avons proposé aux élèves des situations de classe élaborées par l'équipe de recherche. Ainsi, quatre situations ont été créées sous deux formats : d'une part, une brève description sémantique, et d'autre part, une illustration générée par un logiciel de génération d'images par intelligence artificielle (figures 1 à 4). Les quatre situations ont toutes en commun d'être des situations de groupe, dans le milieu scolaire, avec des protagonistes présentant des postures antagonistes, voire conflictuelles. Un enseignant est systématiquement présent, afin de rendre compte du rôle que les élèves lui attribuent. L'objectif de ces quatre vignettes est de comprendre à la fois la lecture cognitive que les élèves ont d'une situation dite potentiellement conflictuelle et les pistes de résolution qu'ils envisagent d'un point de vue comportemental.

Une grille de questionnement systématique a été proposée aux élèves afin de guider leur évaluation de la situation (tableau 4). Cette dernière les invite à décrire la scène, qui est en fait une scène problématique et critique, à réfléchir aux différents sentiments et points de

vue, ainsi qu'à rechercher collectivement une solution.

4. Tableau : Grille de questions pour l'analyse de situation

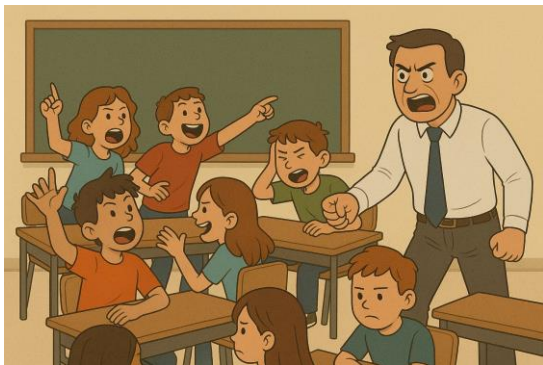
Que se passe-t-il dans cette scène ?	
Quel est le problème ? Selon vous, quels sont les enjeux ?	
Que ressentent les différents personnages de la scène ? Quelles sont leurs émotions ?	
Comment expliques-tu leur comportement ?	
Comment pensez-vous qu'ils auraient dû réagir ?	
Quels autres comportements alternatifs suggérez-vous pour que l'histoire se termine bien ? Que suggérez-vous ?	



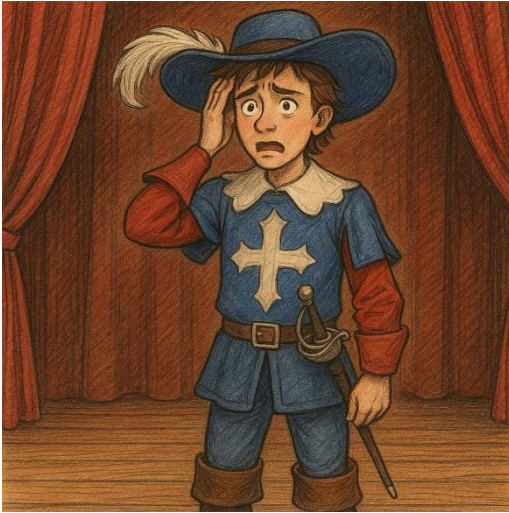
Image 1. Victoire bruyante



*Image 2. Rappel pour se calmer*



*Image 3. La sortie scolaire*



*Image 4. Le trou de mémoire*

## **Procédure**

The students were interviewed in groups, at the invitation of their Positive Discipline Les élèves ont été interrogés en groupes, à l'invitation de leurs enseignants référents du programme Discipline positive. Les deux groupes de discussion organisés à Porto ont eu lieu lors d'une des rencontres transnationales, la dernière du programme. Entre les activités de groupe proposées aux élèves des six pays, un temps est prévu avec les chercheurs pour discuter des retours d'expérience des élèves, à la fin du programme. Ces deux groupes sont

mixtes et sont donc composés d'élèves de différents pays. L'anglais est la langue commune et partagée pour mener les entretiens. À l'inverse, les groupes non mixtes se déroulent par vidéo, avec des chercheurs dont la langue maternelle est celle du pays sélectionné. Ainsi, le groupe d'étudiants français se déroule avec d'autres étudiants français qui n'ont pas participé à Porto, et le groupe Mako se déroule également par vidéo et ne rassemble que des étudiants hongrois. Ils étaient dirigés respectivement par le chercheur français et le chercheur hongrois.

Chaque séance de collecte se déroule selon le même cadre et le même ordre. Tout d'abord, les élèves sont interrogés sur la discipline positive et leurs connaissances théoriques, leurs expériences et leur perception du programme. Ensuite, ils sont invités à interagir sur des situations fictives, présentées sous forme d'images et de mots (images 1 à 4). Ensuite, un temps libre est prévu pour un partage plus général, afin que les élèves puissent aborder des thèmes ou des questions qui n'auraient pas été anticipés par les chercheurs. Ce temps libre est également destiné à discuter de leurs projets et de leurs parcours plus spécifiques. D'une manière générale, les réponses aux deux premières étapes sont attendues comme une source d'informations précieuses par l'équipe de recherche, mais la dynamique de groupe tout au long de l'entretien fournit également un point d'ancrage pour une réflexion plus informelle et implicite.

L'analyse de groupe de discussion est un processus méthodique qui transforme des discussions riches et interactives en informations exploitables. Au cœur de cette approche se trouve l'analyse thématique, dans laquelle les chercheurs se plongent dans les comptes rendus verbatim des discussions. L'approche ici n'est pas comparative, dans le sens où il n'y a pas d'hypothèses de recherche concernant les origines des étudiants. Ainsi, les commentaires des étudiants ne seront pas compris à la lumière de leurs origines, et le contenu des comptes rendus verbatim sera regroupé, afin d'obtenir un contenu plus substantiel et plus exploitable. Cependant, de manière marginale, certaines caractéristiques spécifiques du domaine peuvent être signalées et mises en évidence ici.

Le traitement des données est structuré en différentes étapes, similaires à la méthodologie choisie et décrite ci-dessus. Ainsi, chacune des questions est traitée conformément à la grille d'entretien du groupe de discussion ainsi qu'à la grille d'analyse de la situation. Ensuite, une analyse des styles d'interaction au sein des groupes sera effectuée. Enfin, une attention particulière sera accordée au groupe français, notamment en ce qui concerne les activités sélectionnées.

## **Analyse des groupes de discussion - Connaissance du programme Discipline Positive**

Lorsqu'on leur demande ce qu'est la discipline positive, les élèves ne répondent pas de manière définitive. En fait, ils ont tendance à adopter une approche descriptive et axée sur le processus. Ils ne définissent pas vraiment ce que c'est. Ainsi, la question d'une matière, voire

d'une discipline à part entière, est éludée, au détriment de la compréhension des effets qu'elle peut avoir, ou a eus, sur eux, sur leur classe et sur leurs relations. Pour les élèves, la discipline positive se définit donc par ce qu'elle apporte. Elle est implicitement considérée comme un temps éducatif spécifique, une matière apprise à l'école, une série d'outils à utiliser au quotidien, voire un état d'esprit ou une posture pédagogique, voire une posture dans la relation aux autres, voire dans la relation à soi-même.

Cette difficulté à établir une véritable définition conceptuelle peut, selon nous, s'expliquer par deux hypothèses. La première est intrinsèquement liée au flou conceptuel inhérent à la discipline positive elle-même. En effet, pour certains, la discipline positive est une posture, une attitude, un ensemble de connaissances ou de savoir-faire, une manière d'éduquer son enfant, de gérer une équipe ou de se comporter au sein d'une classe. Nous ne sommes donc pas surpris que les étudiants évitent cet aspect définitoire, sans doute trop réducteur au regard des nombreuses possibilités d'application et des diverses répercussions de cette discipline. La deuxième hypothèse concerne davantage la nature artificielle et expérimentale du programme lui-même. La difficulté à définir concrètement et précisément la discipline positive ne nous apparaît pas, dans l'analyse des commentaires des élèves, comme un indicateur d'un manque de compréhension, ni d'une quelconque imprécision dans l'application. Cela peut toutefois rendre les réponses un peu tautologiques. En effet, les cours LifeComp sont pour certains élèves un temps dédié, un nouveau cours qu'ils ont eu cette année, une nouvelle matière, et cette dernière sert à... apprendre la discipline positive ou les compétences de vie.

De manière plus générale, les élèves considèrent les cours LifeComp comme un moment de discussion en classe, un moment d'apprentissage au cours duquel le groupe va développer des compétences et des ressources. Une taxonomie se dégage de leurs remarques. Le programme Discipline positive sert à développer i) une nouvelle relation avec soi-même, ii) une meilleure compréhension des autres, et iii) une relation plus sereine avec les autres.

## **Une nouvelle relation avec soi-même**

Pour les élèves, la discipline positive est avant tout un moyen de mieux se comprendre eux-mêmes. Elle leur permet de comprendre leurs forces, parfois insoupçonnées, et leurs émotions en accédant à davantage de nuances dans leur reconnaissance et leur dénomination. Elle leur permet également de mieux réguler leur stress, que ce soit à l'école ou dans leur vie quotidienne. En même temps, ils peuvent plus facilement reconnaître leurs erreurs. La leçon LifeComp semble être pour certains l'occasion d'apprendre à être déçu, voire frustré. La frustration doit ici être comprise comme une occasion de lâcher prise, et donc comme une expérience de développement personnel, d'amélioration de soi et de développement d'une forme de soi plus autonome, mais plus altruiste et moins égocentrique. Une meilleure connaissance de soi est alors envisagée dans la perspective d'une ouverture à de nouveaux outils de régulation ou de communication, voire de métacommunication. Les



élèves reconnaissent volontiers avoir beaucoup appris sur eux-mêmes au cours de ce programme.

## **Une meilleure compréhension des autres**

Selon les élèves interrogés, la discipline positive est également un moyen privilégié pour entrer en contact avec les autres. En effet, mieux nous nous connaissons, mieux nous pouvons communiquer nos sentiments. Cela permet donc aux autres d'identifier plus facilement nos humeurs, nos expériences, nos émotions ou nos besoins. Comme l'autre personne fournit davantage d'informations, il semble plus facile d'accéder à sa complexité et à son authenticité. Cela permet, par exemple, de s'adapter aux autres et d'adopter une attitude hétérocentrique. Ainsi, il est possible de ne pas taquiner un camarade de classe lorsqu'il a mentionné pendant le cours LifeComp, lors de la prévision d'humeur par exemple, qu'il était de mauvaise humeur.

## **Une relation plus paisible avec les autres**

Mieux se connaître soi-même et mieux connaître les autres semble propice au développement d'une relation de meilleure qualité. Mais cela ne suffit pas toujours. Les élèves ont une conception très concrète des relations, tant au niveau interindividuel qu'au niveau des relations de groupe. Ainsi, ils décrivent des moments de régulation des conflits. Ceux-ci peuvent se faire individuellement, c'est-à-dire entre les personnes concernées, mais ils peuvent aussi se faire collectivement, avec l'ensemble du groupe classe. Les élèves semblent alors dans une posture d'ouverture, tant sur le plan cognitif que comportemental. Les activités de recherche de solutions leur permettent de prendre du recul par rapport au problème, au différend ou au désaccord initial, afin d'ouvrir le champ des possibles, dans le but de dépasser le point de tension et de rétablir une coexistence pacifique. Lors de ces moments d'expression, les élèves sont invités à exprimer leurs sentiments, sans stigmatiser la personne qui pose problème ; les autres, qui ne sont pas directement concernés, sont des vecteurs de recherche de solutions. Les gens doivent s'écouter parler, respecter les paroles entendues. Pour faciliter le déroulement de la discussion et s'assurer que chacun ait la possibilité de s'exprimer, certains utilisent un bâton de parole. D'autres, en levant la main, soumettent des solutions possibles au groupe. Le groupe écoute sans juger. Les personnes concernées choisiront les pistes qu'elles souhaitent explorer. Un temps sera consacré au retour d'expérience et au débriefing afin de déterminer l'efficacité de la solution testée. Ces séances de recherche de solutions peuvent également être organisées entre les participants, avec le soutien de l'enseignant.

Les relations avec les autres ne sont pas seulement modifiées lors d'un conflit ou d'une tension éventuelle. Elles sont également modifiées en l'absence de tension et sont perçues par les élèves comme plus collaboratives. Là encore, les élèves apprennent à fonctionner plus efficacement avec les autres. Le programme Discipline positive leur permet d'éviter les relations néfastes, mais aussi de renforcer les relations positives. Ces deux axes sont perçus comme les deux faces d'une même médaille.

## Une autre posture éducative

Pour les élèves, la discipline positive ne se reflète pas seulement dans leur comportement, mais aussi dans celui de leurs enseignants. En effet, pour certains élèves, la discipline positive est un type d'enseignement sans punition, une approche pédagogique et éducative plus agréable et sereine, axée sur la responsabilité, la compréhension et le respect. C'est une invitation à réfléchir à ce que vit l'autre personne, voire aux raisons pour lesquelles elle adopte un comportement particulier. Les enseignants LifeComp seraient donc des enseignants qui ne crient pas, qui communiquent de manière plus horizontale avec leurs élèves et qui posent davantage de questions ouvertes afin de guider les élèves vers une plus grande autonomie.

## Une boîte à outils

La discipline positive est également une sorte de boîte à outils dont les élèves peuvent se servir selon leurs besoins. Ainsi, la dimension expérientielle de la discipline positive est très présente dans les commentaires des élèves et est souvent considérée comme indissociable de l'apprentissage. En d'autres termes, les élèves comprennent la discipline positive comme un ensemble de stratégies comportementales à mobiliser selon les besoins. Ces stratégies peuvent consister à se réguler (exercices de respiration, par exemple), à mieux comprendre leurs émotions (liste des principales émotions), à s'affirmer davantage pour exprimer leur malaise sans être accusateur ou agressif (recherche de solutions), à être capable de s'excuser auprès des autres.

## Expériences du programme Discipline Positive

En général, les commentaires des élèves sur les cours et les activités LifeComp sont très positifs, voire enthousiastes. Les élèves décrivent les cours LifeComp comme un cours où ils identifient un enseignant de référence pour la matière, un temps dédié dans l'emploi du temps (souvent une séquence de 45 minutes ou une heure par semaine), des activités spécifiques, avec une gamme de jeux, de découvertes ou d'apprentissage, grâce auxquels ils apprennent des choses sur eux-mêmes, sur les autres ou sur les façons de fonctionner ensemble, de bien vivre ensemble. Certains parleraient de nouvelles compétences psychosociales.

Mais l'appréciation des effets du programme Discipline positive va au-delà de la simple satisfaction liée aux activités dédiées. En effet, les élèves sont interrogés sur des aspects moins éphémères et plus diffus, tels que l'ambiance en classe, le climat scolaire, la qualité des relations interpersonnelles, voire leur relation avec l'école. Dans l'ensemble, les élèves considèrent donc généralement que cela a changé la dynamique de la classe dans son ensemble. Ils décrivent une plus grande motivation ou un plus grand plaisir à venir à l'école, une meilleure ambiance entre eux. Ils parlent d'un collectif plus large qu'avant le programme. Ce dernier aurait eu pour effet de renforcer le sentiment d'appartenance à la classe dans son ensemble et de transcender les petits groupes restreints qui existaient auparavant. La

nouvelle dynamique de classe est plus sereine, propice au respect et à l'écoute, avec plus d'autonomie et de solidarité. Les interactions se sont développées, diversifiées et intensifiées. Les élèves se sentent plus à l'aise pour aller vers les autres, leur parler et même résoudre eux-mêmes les problèmes qu'ils peuvent rencontrer, sans nécessairement faire appel à un adulte. Ils ont également le sentiment que les enseignants crient moins qu'auparavant et recourent beaucoup moins aux sanctions ou aux punitions.

Les étudiants polonais soulignent toutefois un inconvénient, dans la mesure où ils considèrent que les effets du programme sont très modérés, car selon eux, la discipline positive était déjà bien institutionnalisée avant le programme.

Un deuxième inconvénient est également signalé par certains élèves qui considèrent que les effets du programme sont mitigés, dans le sens où certains comportements néfastes persistent, qu'il s'agisse du comportement de certains élèves, qui continuent à être indisciplinés, à défier les adultes, à ne pas respecter les règles, voire à adopter des comportements d'intimidation, ou du comportement de certains enseignants qui peuvent encore recourir aux cris ou aux punitions. Les élèves considèrent que les élèves sont réticents au programme et constatent, pour certains, qu'il y a des élèves et des enseignants qui ne font pas le lien entre les leçons LifeComp, c'est-à-dire que leurs comportements ne sont empreints de discipline positive que pendant les moments qui y sont consacrés, mais qu'ils sont complètement différents en dehors de ces moments. Certains élèves, comme les élèves hongrois, nuancent cette évaluation en affirmant que le programme a parfois été efficace, parfois beaucoup moins. Ainsi, pour eux, les limites du programme dépendent autant des contextes que des individus et de leur capacité à travailler avec les règles établies, ainsi que de leur volonté de s'y conformer.

## **Évaluation du programme Discipline Positive**

Lorsqu'on leur demande de se positionner sur le programme de discipline positive d'une manière plus générale, un consensus se dégage. Tous les élèves considèrent le programme comme utile et intéressant, et recommandent sa poursuite, son renouvellement et son extension. Leur évaluation est très positive, tant en ce qui concerne ce qu'il leur a apporté en classe qu'en dehors de celle-ci. Ils ont également des attentes positives quant à ce qu'il pourrait leur apporter à plus long terme, notamment en termes de lecture très écologique et très quotidienne, tant dans leurs relations que dans le développement de nouvelles ressources.

### **Analyse de la classe**

Comme mentionné précédemment, les élèves ont une opinion très positive du programme Discipline positive. Ils décrivent ses nombreux effets sur la dynamique de la classe, tant entre les élèves qu'entre les élèves et les enseignants. Selon eux, les effets sont donc nombreux et significatifs, en termes de relations, de liens avec les autres, d'autonomie, de responsabilité

et, plus généralement, de compétences sociales. Mais leur évaluation du programme Discipline positive va au-delà des créneaux horaires qui lui sont consacrés, voire au-delà des heures de cours et des murs de l'école.

### **Bilan exceptionnel**

Les élèves décrivent de nombreux transferts d'apprentissage à la suite du programme Discipline positive. Ils rapportent réutiliser ce qu'ils ont appris pendant les activités, dans leurs moments entre amis, en famille et même pendant leurs loisirs. En d'autres termes, les élèves s'approprient les nouvelles compétences et techniques apprises en classe et les réinvestissent dans leur vie quotidienne. Certains décrivent les répercussions que cela peut avoir sur leurs relations avec leurs frères et sœurs, d'autres sur leurs amitiés. Là encore, les deux aspects sont présents, qu'il s'agisse de gérer les aspects négatifs (résolution de conflits, par exemple) ou de prendre soin des aspects positifs (valoriser ou encourager ses proches). Enfin, certains élèves déclarent utiliser les techniques apprises pendant leurs loisirs, en particulier les techniques de régulation du stress par la respiration ou les pauses.

### **Recommandations pour le programme Discipline Positive**

Pour toutes les raisons mentionnées ci-dessus, les élèves préconisent la poursuite du programme de discipline positive. Tous le recommandent, certains lui attribuent une note de 4,5 étoiles sur 5. Quoi qu'il en soit, ils conseillent de le maintenir, voire de le généraliser. La généralisation est envisagée à différents niveaux : toutes les classes, tous les enseignants, toutes les écoles. De même, ils estiment qu'il serait utile de consacrer plus de temps à ce programme dans l'emploi du temps. Une séance hebdomadaire de seulement 45 minutes ou une heure leur semble insuffisante. Certains vont même plus loin, estimant que pendant l'adolescence, les effets d'un tel programme peuvent être encore plus bénéfiques, en lien avec les émotions inhérentes à cette période, voire le stress du brevet pour les collégiens en dernière année. Ils estiment que le programme doit être ouvert, et non replié sur lui-même. L'ouverture aux autres est essentielle pour eux, à tous les niveaux, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Pour certains élèves, la rencontre internationale est une véritable occasion de se décentrer, de voir ce que pensent d'autres élèves issus de cultures différentes et d'adopter de nouvelles stratégies. En bref, le programme Discipline positive a été pour eux l'occasion de s'ouvrir aux autres, dans une démarche interculturelle. Nous parions que les moments de rencontre internationale et les différentes activités organisées pendant ces périodes ont grandement contribué au développement de ce sentiment d'appartenance à une communauté large et diversifiée.

### **Les limites du programme**

Au-delà de tous les aspects positifs décrits ci-dessus, les élèves soulèvent certaines limites du programme, voire de la méthode elle-même. Les premières limites concernent le caractère artificiel du programme de discipline positive et le temps limité qui lui est consacré. Pour les élèves, une séance par semaine n'est pas suffisante. L'idéal serait d'avoir plus de séances, mais

aussi plus de liens entre les séances. Cela serait possible si tous les enseignants participaient à un tel projet.

D'autres limites concernent la non-adhésion de certains élèves d'une classe bénéficiant du programme. Si certains élèves ont réussi à surmonter leur réticence ou à s'ouvrir au programme et à ce qu'il offre, d'autres, plus résistants, restent figés dans des comportements de refus ou d'opposition. Ces élèves, certes très minoritaires, semblent avoir des attitudes néfastes qui minimisent les effets positifs déjà décrits. La question des raisons de cette attitude est soulevée par les élèves eux-mêmes. Certains y voient un manque de compétences, tandis que d'autres y voient une simple opposition, un refus d'adhérer, voire une stratégie pour se faire remarquer et exister. Quoi qu'il en soit, la question des besoins spécifiques de ces élèves doit être comparée à ce que les enseignants peuvent décrire de leur côté.

### **Postures et attitudes face aux situations conflictuelles**

Les situations choisies ont toutes des caractéristiques communes : elles font référence à des situations de groupe, vécues en classe ou pendant les heures de cours, en présence d'un enseignant, et dans lesquelles les élèves sont en conflit, ou tout au moins en désaccord.

Au cours des discussions sur ces scènes dites problématiques, les élèves du groupe ont démontré une réelle capacité à adopter différents points de vue, prouvant ainsi leur capacité à se décentrer. Interrogés sur leur compréhension de l'événement, ils ont non seulement rapporté leur propre perception, mais ont également été capables de se mettre à la place des différents protagonistes, qu'il s'agisse des élèves impliqués, des témoins ou même des adultes présents, à savoir les enseignants.

Cette approche a permis aux élèves d'exprimer des interprétations nuancées des comportements observés. Ils ont identifié les déclencheurs du conflit et ont su distinguer les intentions apparentes des motivations profondes de chaque personne. Leur discours a démontré une certaine qualité d'analyse : ils ont su identifier les problèmes relationnels, les malentendus et les erreurs de communication à l'origine de la situation conflictuelle.

Au-delà des aspects factuels, les élèves ont également accordé une grande importance à la dimension émotionnelle. Ils ont pris soin d'imaginer et d'exprimer les émotions ressenties par chaque personne : colère, tristesse, frustration, mais aussi peur ou sentiment d'injustice. L'empathie manifeste envers tous les acteurs de la scène a permis une vision globale et bienveillante de la situation, sans réduire les élèves à des rôles figés de « coupable » ou de « victime ».

Leur capacité à réfléchir aux conséquences émotionnelles et relationnelles des conflits ouvre la voie à des résolutions constructives et à une amélioration du climat au sein du groupe. Ce

travail collectif met ainsi en évidence leur maturité et leur ouverture d'esprit, preuve d'un apprentissage efficace en matière de gestion des conflits et de compréhension des émotions à l'école.

Il convient de noter que dans certains groupes, ils ont établi des liens avec des situations qu'ils avaient eux-mêmes vécues, soit de manière presque identique, soit avec quelques nuances. Dans ces cas, ils ont pu faire preuve d'encore plus de recul, tant sur leur propre situation que sur la situation de travail analytique. Ils n'étaient ni confus ni indécis entre les deux scènes. Les élèves ont systématiquement adopté une position nuancée et circulaire. Conformément à leur apprentissage dans les cours LifeComp, ils ont réussi à enrichir ensemble leurs points de vue, qu'ils soient concordants ou non. Une position de groupe a tendance à émerger, et à adopter une position plus axée sur les solutions que sur le problème.

Leur regard semble bienveillant et compréhensif, tant envers les élèves présents dans la situation travaillée qu'envers l'enseignant. Ils lui accordent dans ces scènes un rôle de modérateur et de tampon. Ils sont capables d'envisager son rôle sur les trois temporalités : passé, présent, futur. Ce qu'il a fait ou n'a pas fait, qui a conduit à ce débordement, comment il gère cela, et ce qu'il devrait faire pour accompagner le groupe vers une sortie de crise. Leurs recommandations sont, là encore, directement liées à leurs acquis en LifeComp, et s'inspirent de situations qu'ils ont vécues ou d'exercices ou d'activités qu'ils ont déjà pratiqués. Cette posture analytique semble donc directement ancrée dans leur propre expérience, mais être élargie et généralisée à d'autres situations non directement vécues, mais nouvelles. Les élèves, certes guidés par la grille de lecture proposée par les chercheurs, font preuve d'une approche systématique, applicable à chacune des situations. Il convient également de noter qu'ils peuvent proposer certaines solutions d'une situation à l'autre. Cela démontre à la fois une compréhension des activités menées en classe pendant les cours LifeComp et une capacité à transférer et à généraliser ce qu'ils ont appris. Par exemple, l'activité de recherche de solutions ou la pause sont des activités qu'ils considèrent comme universelles, car elles sont mentionnées et suggérées dans diverses situations.

### **Atmosphère et attitudes au sein des groupes**

Au-delà du contenu, c'est-à-dire des commentaires formulés, des explications fournies et des solutions proposées, d'autres paramètres ont été analysés. En effet, les chercheurs ont saisi l'occasion offerte par ces situations de groupe pour évaluer la dynamique et le climat entre les étudiants. Il convient de noter qu'il existe deux types de situations : les groupes mixtes et non mixtes, qui réunissent des étudiants de plusieurs pays, et les groupes homogènes, c'est-à-dire qui réunissent des étudiants du même pays et de la même classe. Les critères analysés sont les suivants : l'écoute, la circularité de la parole, le respect des commentaires des autres élèves, l'enchaînement des idées, la manière d'argumenter et l'implication dans l'activité. D'une manière générale, les groupes sont tous bienveillants et, dans chacun d'entre eux, les élèves ont été désireux de participer et d'échanger. La langue utilisée dans les groupes mixtes

était l'anglais. Malgré cette difficulté évidente, les élèves ont tous souhaité partager leurs expériences. Ils semblaient fiers de pouvoir décrire ce qu'ils avaient vécu et heureux d'être écoutés. Dans les groupes mixtes, il est intéressant de noter que les élèves étaient assis en sous-groupes, près de ceux qui venaient de leur pays, mais il est important de préciser qu'il y avait bien une discussion circulaire. En d'autres termes, il s'agissait d'un véritable groupe et non de sous-groupes, notamment en termes de dynamique et d'échanges. Les étudiants avaient certes eu des moments d'activité commune, lors des regroupements du projet, mais ils ont surmonté à la fois la barrière de la langue et les barrières sociales. Le sentiment d'appartenance au même groupe était palpable. Ainsi, des sous-groupes ont été identifiés, en termes d'expérience, par exemple « En Pologne, nous... », mais une identité plus large semblait transcender cela, en particulier pendant la première partie du groupe de discussion, consacrée à la discipline positive elle-même. Il est satisfaisant de voir les élèves s'exprimer, donner une définition et voir les autres soutenir les commentaires du premier. Le revers de ce sentiment d'appartenance à un même groupe, à savoir les « élèves ayant bénéficié du programme de discipline positive », voire les « élèves sensibilisés à la discipline positive », pouvait se ressentir lorsqu'il était question d'autres élèves qui n'avaient pas suivi la formation, voire, dans certains cas, d'élèves qui n'étaient pas intéressés par la discipline positive, ceux qu'ils considéraient comme « non motivés » ou qui n'appliquaient pas les principes. Pour le temps passé à définir et à expliquer la Discipline positive ou le fonctionnement des activités, les élèves ont réussi à élaborer une définition spécifique au groupe, en mettant en commun leurs contributions. En ce qui concerne les réponses moins cohérentes, par exemple lors du partage d'expériences différentes, les élèves se sont écoutés mutuellement, puis ont nuancé leurs commentaires en précisant que ce n'était pas comme ça chez eux ou que cela s'était passé différemment. Leur attitude montrait très clairement qu'il s'agissait de partager et non de corriger les commentaires des autres élèves. En d'autres termes, les élèves ont tous fait preuve d'une réelle ouverture d'esprit.

Il en allait de même dans la deuxième partie du groupe de discussion. Les élèves se concentraient parfois davantage sur certains protagonistes dans les situations décrites et présentées comme sujet d'étude. Lorsque les élèves avaient des opinions contradictoires ou proposaient simplement des points de vue divergents, une attitude ouverte prévalait néanmoins. Ainsi, cela semblait plutôt enrichir la réponse globale, comme si la meilleure réponse s'articulait autour des différents points de vue, des diverses perspectives ou des positions anticipées de tous les personnages de la situation, et donc des opinions de tous les membres du groupe. Cette attitude et cette posture rappellent l'ouverture d'esprit de la recherche de solutions. Les élèves ont réussi à développer leur esprit d'analyse en intégrant les différents points de vue.

## **Discussion générale**

Les quatre groupes de discussion organisés avec les élèves participant au projet nous ont permis de mettre en évidence des résultats très encourageants (tableau 4). Tout d'abord, les

élèves ont une définition et une compréhension très élaborées de la discipline positive. Ils se disent très satisfaits du programme et décrivent avec beaucoup d'enthousiasme les activités auxquelles ils ont participé, ainsi que les différents moments associés au programme, en particulier les cours LifeComp. Ils font état d'une grande proportion de changements réels au sein de leurs classes, avec un sentiment d'appartenance accru et un meilleur climat scolaire. Ils déclarent avoir développé de nouvelles ressources pour réguler les conflits potentiels ou les tensions hypothétiques au sein de la classe. Tout cela s'avère conforme aux principes fondamentaux de la psychologie adlérienne. Son approche met l'accent sur l'unité de la personne, le but de ses actions et l'importance des liens sociaux. Contrairement à la vision freudienne des causes passées, Adler adopte une perspective téléologique : pour comprendre un comportement, il faut tenir compte de l'objectif de l'individu, que nous appelons souvent le besoin, ici le besoin de l'élève. Dans le domaine de l'éducation, les principes adlériens encouragent la participation active des enfants, le développement de relations basées sur le respect mutuel et l'utilisation de l'encouragement comme moteur du développement, par opposition aux méthodes punitives. En renforçant le sentiment d'appartenance, la discipline positive développe l'empathie et la coopération. Les outils pédagogiques axés sur la recherche de solutions contribuent au développement des compétences cognitives et sociales, tandis que l'encouragement favorise l'estime de soi et la régulation émotionnelle.

Cependant, les élèves rapportent des effets très modérés, voire inexistantes pour certains de leurs camarades, et cela vaut pour chaque pays (tableau 5). Cela nous amène donc à nous interroger sur un éventuel biais d'échantillonnage. Les élèves sélectionnés pour participer aux échanges interculturels et qui ont accepté de participer aux groupes de discussion sont-ils représentatifs de l'ensemble de la classe ou représentent-ils un sous-groupe, une tendance ou un épiphénomène ? Il serait judicieux d'interroger les enseignants sur la manière dont les groupes ont été constitués.

D'autres biais méthodologiques peuvent également être mentionnés. Bien que cela ne semble pas avoir entravé le bon déroulement de l'activité, il convient de noter les éventuelles barrières linguistiques pour les groupes mixtes. On peut imaginer que les réponses auraient été plus élaborées et détaillées si les échanges avaient eu lieu dans leur langue maternelle.

En revanche, les groupes non mixtes ont été menés par vidéoconférence. L'utilisation de cette technologie est discutable à deux égards. D'une part, l'un des deux groupes a rencontré d'importantes difficultés techniques, les connexions Internet ne permettant pas une communication fluide. D'autre part, la dynamique de groupe est moins fluide lorsque les participants sont tous réunis devant le même écran et que l'animateur intervient à travers cet écran.

Sans que cela constitue réellement une limite de l'étude ou un point négatif du programme, les élèves ont recommandé d'élargir les domaines d'intervention, et ce de deux manières :



d'une part en augmentant le nombre de cours LifeComp, et d'autre part en les généralisant à toutes les classes de l'école. En effet, au-delà de l'aspect qui peut sembler artificiel parce qu'expérimental d'un tel programme, son efficacité devient d'autant plus convaincante lorsqu'il s'adresse à toutes les classes et à tous les élèves, lorsque tous les enseignants sont impliqués. En d'autres termes, pour avoir une plus grande portée, il nous semble nécessaire que cela se fasse au niveau de l'école. Ainsi, la discipline positive est insufflée à tous les niveaux, dans toutes les relations et pour tout le monde. Les liens sont ainsi encouragés. Les liens entre les classes, entre les matières, entre les cours, mais aussi les liens avec l'extérieur de l'école, les familles et les activités extrascolaires. Les élèves apprennent et expérimentent la discipline au sein de l'école, mais le fait qu'elle soit omniprésente permet de renforcer les connaissances acquises, de développer des automatismes et de généraliser et transférer ces connaissances. Les comportements, les stratégies, les connaissances, le savoir-faire et les compétences interpersonnelles sont alors automatisés. En sciences cognitives, on distingue les processus contrôlés et les processus automatiques. Les premiers nécessitent beaucoup de ressources de traitement. Dès lors, ils deviennent une seconde nature, et la gentillesse et l'assertivité des élèves deviennent spontanées. Lorsqu'un élève a pris l'habitude de savoir ce qu'il ressent et d'en parler, cette métacommunication ne nécessite plus beaucoup de ressources attentionnelles. En ayant une meilleure compréhension de lui-même, l'élève est donc plus disponible pour écouter et observer les autres.

Les compétences psychosociales, définies par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) comme l'ensemble des capacités qui permettent à une personne de faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne, comprennent les capacités interpersonnelles, émotionnelles et cognitives. Elles incluent des compétences telles que la communication assertive, la régulation émotionnelle, la pensée critique, la prise de décision et la gestion du stress. Leur développement est reconnu comme un levier majeur pour la réussite scolaire, le bien-être psychologique et l'intégration sociale.

La discipline positive, un concept développé par Jane Nelsen, s'inscrit dans une approche éducative non punitive, centrée sur le respect mutuel et la coopération. Elle repose sur l'idée que le comportement inapproprié des enfants reflète souvent un besoin non satisfait ou une compétence encore en cours de développement. Cette approche vise à développer l'autodiscipline, la responsabilité et le sentiment d'appartenance, en utilisant des méthodes encourageantes et bienveillantes, mais aussi fermes et structurées.

Le lien entre ces deux cadres théoriques semble particulièrement pertinent. En effet, la discipline positive crée un environnement éducatif propice au développement des compétences psychosociales. Par exemple, encourager la résolution collaborative des problèmes mobilise la pensée critique et les compétences en communication ; établir conjointement des règles et des solutions favorise l'autonomie, la responsabilité et la prise de décision ; valoriser les efforts renforce l'estime de soi et la capacité à persévérer face aux

difficultés. De plus, l'accent mis sur l'écoute active et l'expression respectueuse des émotions contribue à renforcer les compétences émotionnelles et relationnelles.

À l'inverse, la maîtrise des compétences psychosociales facilite la mise en œuvre de la discipline positive. Un enfant capable d'identifier ses émotions, de formuler une demande avec assurance ou de réguler sa frustration sera plus enclin à répondre positivement aux attentes éducatives. Ainsi, le développement de ces compétences constitue un fondement essentiel à l'efficacité de la discipline positive, tout en offrant un cadre structuré et bienveillant pour leur apprentissage et leur consolidation.

En fin de compte, la combinaison des compétences psychosociales et de la discipline positive forme un cercle vertueux : un climat éducatif respectueux et coopératif stimule l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles, qui, à leur tour, favorisent un plus grand engagement dans les interactions éducatives. Cette complémentarité ouvre la voie à une éducation qui ne se limite pas à la transmission de connaissances, mais contribue à la formation de citoyens autonomes, empathiques et responsables. Ce n'est qu'ainsi que l'on peut parler d'une culture de la Discipline Positive.

5. Tableau : Principales expériences de mise en œuvre du projet « Discipline positive » - selon les élèves

Points forts	Défis
<b>Comprendre la Discipline Positive</b>	<b>Difficultés à résumer la Discipline Positive</b>
« Un moment pour discuter et découvrir ce que nous pensons »	« Un moment pour nous enseigner la discipline positive »
« C'est pour changer la manière dont les élèves résolvent les problèmes et sont punis. »	« C'est un manque de sanction pour les élèves. »
« Nous apprenons à résoudre des problèmes sans enseignants, uniquement entre élèves. »	« Ce sont des activités qui permettent d'apprendre à mieux se comporter. »
<b>Apprendre à mieux vous connaître</b>	<b>Temps artificiel</b>
« Nous apprenons à mieux nous connaître »	« Il est assez compliqué d'intégrer nos routines dans nos emplois du temps. »

« Cela vous aide également à vous contrôler et à tirer les leçons de vos erreurs. »	« Ce n'est qu'une heure par semaine. »
« À la puberté, nous nous mettons plus facilement en colère, cela peut nous aider à mieux gérer nos émotions. »	« Certains enseignants ne prêtent pas vraiment attention à ce que veulent leurs élèves. »
<b>Mieux connaître les autres</b>	<b>Apport insuffisant</b>
« C'est dans l'intérêt de tous, un peu comme un intérêt collectif. » <b>Groupes de discussion avec des étudiants – Résumé des résultats</b>	« Le professeur a quand même puni l'élève. »
« Il est utile d'avoir de l'empathie et le sens des responsabilités. »	« Cela a plus ou moins changé l'ambiance de la classe. »
« Tu dois te concentrer sur ce qu'il dit. »	« Les bénéfices ne sont pas toujours au rendez-vous toute la semaine. »
<b>Meilleure(s) relation(s)</b>	<b>Réticence de certains élèves</b>
« Nous avons appris à mieux intégrer les gens »	« Certains élèves ne s'intéressent pas à la Discipline Positive. »
« Parce que si vous taquinez des gens qui sont déjà contrariés, ils le prendront mal. »	« Cela dépend de la capacité de chacun à respecter les règles, et certaines personnes n'aiment pas ces règles. »
« Nous avons dit que le bruit nous dérangeait en levant les mains, puis nous nous sommes calmés. »	« Lorsqu'il y a un leader désigné, les autres ne le suivent pas toujours. »
<b>Une approche expérientielle</b>	<b>Inefficacité relative de la discipline positive</b>
« Il faut travailler en équipe pour réussir à défaire les nœuds. »	« Oui, cela fonctionne souvent, mais pas toujours. »
« Pas nécessairement, mais presque chaque fois, il y a une activité associée. »	« Il y a eu du harcèlement, mais cela n'a pas été très efficace. »
« Nous cherchons des solutions et la semaine suivante, nous vérifions si elles ont fonctionné. »	« Tout le monde doit prendre les règles au sérieux, sinon cela ne fonctionne pas. »

Un réinvestissement dans la vie quotidienne	Un objectif de généralisation
« Pour les élèves de troisième, cela peut être sympa de ne pas avoir à stresser pour le brevet. »	« Ce serait bien si tout le monde savait se contrôler. »
« J'ai appliqué une sorte de discipline positive avec mes parents. »	« Tout le monde devrait pouvoir se connaître. »
« Nous jouons à un jeu similaire et nous apprenons de cette manière. »	« Comparer les étrangers, ce qu'ils font le mieux dans d'autres pays, ou ce qui devrait être changé »

La psychologie adlérienne fournit un cadre théorique solide pour comprendre le comportement humain et mettre en œuvre des pratiques éducatives respectueuses. La discipline positive représente une traduction contemporaine et opérationnelle qui s'adapte aux contextes familiaux et scolaires. Ensemble, ces approches favorisent les compétences psychosociales, essentielles au développement personnel, scolaire et professionnel.

Ces perspectives nous invitent à repenser la formation des parents, des enseignants et des éducateurs, en leur donnant les moyens de créer des environnements éducatifs où coexistent fermeté et bienveillance, et où chaque individu peut trouver sa place dans la communauté.

Cette notion de communauté peut être envisagée à différentes échelles. En effet, les élèves ont mentionné l'aspect enrichissant de l'approche comparative entre les pays concernés. Ils ont particulièrement apprécié les rencontres interculturelles et ont recommandé d'aller « voir comment les autres font les choses » et comment la discipline positive est appliquée à l'étranger. Les élèves qui ont participé à ce programme semblent faire preuve d'une grande ouverture d'esprit, tant envers les choses qu'envers les personnes, leurs habitudes et leurs cultures.

## **Les expériences de mise en œuvre du projet « Discipline positive » – telles que reflétées dans les entretiens avec les enseignants**

Les 15 enseignants actifs qui se sont exprimés lors des entretiens ont généralement plusieurs années, voire plusieurs décennies, d'expérience professionnelle. Ils travaillent dans divers domaines et avec des élèves d'âges différents. Plusieurs d'entre eux ont des dizaines d'années

d'expérience, et certains ont des diplômes de troisième cycle ou des qualifications spécialisées (par exemple en informatique ou en psychologie). Par exemple, plusieurs personnes interrogées travaillent également comme professeurs d'université dans le domaine de la formation des enseignants, tandis que d'autres travaillent également comme enseignants spécialisés auprès d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Selon eux, plusieurs d'entre eux ont ressenti le besoin de s'impliquer dans le projet tout en travaillant comme enseignants, car ils avaient confiance en celui-ci et pouvaient ainsi avoir un impact plus important sur la dynamique des communautés de classe. L'un des participants à l'entretien a d'abord rejoint le programme en tant que technicien de support, mais, influencé par ses collègues, il a lui-même suivi la formation et est devenu un utilisateur actif.

La caractéristique commune des intervenants est qu'ils sont tous engagés dans l'éducation émotionnelle et la formation de communautés. Le développement des compétences sociales des élèves, la formation d'attitudes sociales fondamentales et de modèles comportementaux sont particulièrement importants à leurs yeux. Les réponses aux questions de l'entretien montrent clairement qu'ils sont tous ouverts au renouveau pédagogique et recherchent des outils pédagogiques et méthodologiques leur permettant de soutenir plus efficacement le développement émotionnel et social de leurs élèves. Les personnes interrogées proviennent donc de pays, de postes professionnels et de contextes institutionnels différents, mais partagent des objectifs éducatifs et un dévouement professionnel communs.

Leurs motivations pour rejoindre le programme Discipline positive sont également similaires. Bien qu'ils travaillent dans des établissements scolaires de différents pays, ils déclarent être confrontés à des problèmes similaires dans leur pratique pédagogique quotidienne, notamment en ce qui concerne les besoins émotionnels des élèves, les problèmes de comportement et la faible cohésion de la classe. Face à ces défis, ils considèrent le programme Discipline positive (DP) comme un ensemble d'outils structurés qui offre de nouvelles réponses pédagogiques à ces difficultés.

Cependant, dans le cas de plusieurs personnes interrogées, on constate que l'adhésion au programme n'était pas seulement le résultat d'une décision individuelle, mais aussi d'un besoin d'une nouvelle approche disciplinaire et éducative apparu au niveau de l'école ou de l'établissement. Au Portugal, par exemple, l'introduction du programme a été mise en œuvre à l'initiative du psychologue scolaire, ce qui cadrerait bien avec la pratique existante de l'éducation émotionnelle de l'établissement. De même, en Macédoine du Nord, ils ont rejoint le projet convaincus que, selon eux, la coopération et les projets internationaux peuvent être des catalyseurs importants pour l'introduction d'innovations éducatives au niveau scolaire.

Parallèlement, plusieurs enseignants ont également cherché à s'associer au programme pour des raisons personnelles. En Pologne, par exemple, les personnes interrogées ont d'abord découvert la méthode sur Internet et leur engagement personnel, soutenu par la direction de

leur établissement, les a incitées à rejoindre le programme. Cela montre que l'autonomie des enseignants, leur curiosité professionnelle et leur motivation personnelle jouent un rôle au moins aussi important que le contexte institutionnel dans leur participation.

En France, un enseignant a d'abord rejoint le programme en tant que traducteur, puis, influencé par ses collègues, est devenu un participant actif à la formation et à la mise en œuvre. Dans son cas, il est particulièrement évident que la distance résultant d'un scepticisme initial peut conduire à une ouverture d'esprit et à une participation engagée. Parallèlement, un enseignant bulgare qui avait déjà appliqué intuitivement des approches similaires a également participé au programme, mais a pu systématiser et approfondir ses connaissances grâce à sa participation au projet.

D'après les entretiens, on peut dire que les motivations pour rejoindre le programme Discipline positive sont diverses, mais peuvent être bien structurées : d'une part, il y a des réponses pratiques aux problèmes pédagogiques, tandis que d'autre part, il y a le besoin de développement professionnel personnel, d'ouverture et de soutien communautaire et institutionnel des enseignants. L'introduction du programme peut donc être interprétée non seulement comme un outil éducatif, mais aussi comme une occasion de façonner l'identité des enseignants, les communautés professionnelles et la culture scolaire.

## **L'impact du projet sur le travail pédagogique**

D'après les réponses des enseignants participants, il apparaît clairement que le programme leur a non seulement permis de découvrir de nouveaux outils pédagogiques et méthodologiques, mais qu'il a également eu un impact plus profond sur leur attitude. La grande majorité des enseignants ont déclaré que le programme de développement professionnel leur avait ouvert de nouvelles perspectives pour interpréter le comportement des élèves, établir des règles et repenser les relations enseignant-élève.

Les enseignants portugais ont souligné les outils pratiques du programme comme un atout majeur, qui leur a apporté une aide efficace pour faire face aux situations pédagogiques quotidiennes. Le programme a également permis de renforcer les relations entre les enseignants et de favoriser la collaboration. Le programme de développement professionnel a donc transformé non seulement la relation avec les élèves, mais aussi la culture du personnel enseignant, en fournissant une sorte de langage commun aux enseignants.

Les enseignants de Macédoine du Nord ont également évalué le programme de manière très positive. Ils ont souligné que le programme de développement professionnel avait un impact à long terme sur le comportement des élèves, l'atmosphère d'apprentissage et la communauté scolaire dans son ensemble. Ils ont insisté sur le fait que la méthode fonctionnait particulièrement bien avec les groupes d'âge plus jeunes, mais ils ont également constaté des

changements dans les classes supérieures, notamment dans les discussions en classe, l'écoute des opinions des autres et la gestion des conflits.

En Pologne, l'impact le plus important du programme a été le renforcement de l'empathie et du développement de la communauté, c'est-à-dire de la cohésion communautaire. Les enseignants ont constaté que les élèves participaient de manière plus active et responsable à l'élaboration conjointe des règles, et cette dynamique communautaire a entraîné des changements positifs dans leur comportement. Le programme leur a fourni des solutions méthodologiques pour façonner de manière plus consciente les communautés scolaires.

En France, un changement dans le rôle des enseignants a été mis en évidence. Une personne interrogée a déclaré que le programme de développement professionnel avait permis de repenser les pratiques disciplinaires en classe, remplaçant les situations conflictuelles antérieures par l'élaboration collaborative de règles et la participation des élèves. Il est particulièrement intéressant de noter que le programme a également facilité la participation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, qui avaient auparavant des difficultés à s'intégrer dans les processus communautaires.

En Bulgarie, l'enseignante a souligné que l'application ludique de la méthode permettait un apprentissage efficace et expérientiel. Les élèves ont participé activement aux exercices, et l'utilisation du programme ne s'est pas limitée à l'espace scolaire : elle a pu mettre en pratique ce qu'elle avait appris à l'université et à la maison. Cela montre également que le programme de développement professionnel n'est pas seulement un programme scolaire, mais une approche qui façonne les attitudes et laisse une empreinte profonde dans la réflexion pédagogique.

D'après les expériences des personnes interrogées en Hongrie, le programme Discipline positive leur a confirmé que bon nombre de leurs pratiques pédagogiques instinctives étaient scientifiquement et méthodologiquement fondées. Elles ont mentionné comme une prise de conscience importante le fait que la capacité à exprimer ses émotions et à s'autoréguler ne peut être considérée comme acquise, et que leur enseignement est aussi essentiel que celui de toute autre compétence. Elles ont également souligné que les problèmes comportementaux des élèves sont souvent dus à des carences émotionnelles ou à de l'anxiété, et qu'une approche empathique et encourageante est donc essentielle dans le travail pédagogique.

D'après les expériences collectives des enseignants qui se sont exprimés, quel que soit leur pays, la discipline positive n'est pas seulement un outil de modelage du comportement, mais elle initie également un changement pédagogique complexe au niveau des relations entre les élèves, de l'identité des enseignants et de la culture scolaire. Selon eux, l'impact du

programme va au-delà des séances individuelles : il se reflète dans l'atmosphère de la classe, les interactions entre les élèves et l'autoréflexion des enseignants.

La volonté de mener une réflexion sur soi-même transparaît également dans les récits des enseignants concernant leurs expériences pendant la mise en œuvre du programme. Sur cette base, on peut affirmer que les enseignants ont généralement abordé le programme de manière expérimentale et réfléchie, mais que dans plusieurs pays, l'intégration du programme dans les cadres curriculaires et organisationnels existants a constitué un défi.

## **Expériences liées à la mise en œuvre du programme**

Les rapports des enseignants portugais montrent que malgré leur enthousiasme initial, ils ont rencontré plusieurs difficultés. Ils ont trouvé difficile d'utiliser le guide du programme, que beaucoup ont jugé mal structuré, en particulier pour le niveau des classes inférieures. D'autres programmes scolaires menés en parallèle, ainsi que le manque de temps, ont également rendu difficile son utilisation régulière. Cependant, les enfants ont manifesté un grand intérêt, en particulier pour les éléments ludiques et conversationnels.

En Macédoine du Nord, les enseignants ont évalué positivement la mise en œuvre pratique des méthodes de DP, en particulier chez les jeunes enfants. Les discussions en classe, la pratique de l'écoute mutuelle et l'élaboration conjointe de règles ont amélioré efficacement le fonctionnement des communautés de classe. Des leçons importantes ont été mentionnées, à savoir que les élèves sont devenus plus indépendants et coopératifs, et que les conflits ont été gérés de manière plus calme et plus structurée. Les enseignants ont mis un accent particulier sur l'intégration des méthodes de DP dans le cours des leçons, et non pas seulement dans des sessions séparées.

En Pologne, l'implication des élèves dans le processus d'élaboration des règles a constitué un élément central de la mise en œuvre. Selon les enseignants, cette collaboration a contribué à développer l'empathie, l'attention et le sens des responsabilités. En outre, la technique des « temps morts positifs » s'est avérée particulièrement utile, notamment dans les situations où les enfants avaient besoin de temps pour se calmer et réfléchir. Ces méthodes ont été intégrées dans la routine de la classe et les élèves s'y sont rapidement habitués et les ont acceptées.

En France, malgré un scepticisme initial, l'enseignant a fait état d'expériences positives avec la mise en œuvre. Les élèves ont rapidement réagi aux nouvelles méthodes et l'atmosphère en classe est devenue plus détendue et productive. Cependant, les contraintes de temps ont également constitué un défi, en particulier en raison du calendrier serré. L'enseignant a facilité l'intégration du programme en intégrant les outils dans les cours, plutôt que de les proposer dans le cadre de sessions distinctes.

En Bulgarie, l'application ludique du programme était prédominante. L'enseignant a souligné



l'efficacité du « bâton de parole » et des « cartes de remerciement » comme techniques favorisant à la fois la création d'une atmosphère positive et l'expression personnelle des élèves. Les enfants ont tellement apprécié ces éléments qu'il était parfois difficile de revenir à des tâches plus traditionnelles entre les cours. Cependant, cela peut être interprété, selon eux, comme un retour positif. Les enseignants appliquent généralement les éléments du programme de manière créative, en les adaptant aux spécificités locales. Dans de nombreux cas, la clé du succès réside dans la flexibilité, l'engagement des enseignants et la capacité à développer une pratique pédagogique réfléchie et adaptée aux besoins des élèves.

D'après les expériences de mise en œuvre rapportées par les enseignants hongrois interrogés, les outils de discipline positive – tels que les discussions en classe, l'utilisation du bâton de parole, l'utilisation consciente des commentaires positifs ou l'introduction de cartes de remerciement – étaient bien adaptés à la pratique en classe et ont contribué à renforcer les communautés d'élèves. Grâce aux méthodes introduites, les élèves sont devenus de plus en plus honnêtes, les enfants auparavant passifs sont devenus plus actifs et, dans certains cas, ils ont même pris l'initiative de se féliciter ou de se complimenter mutuellement. Cependant, dans chaque classe participante, outre la majorité favorable, certains élèves étaient réticents à participer à ces activités et les rejetaient. Outre ce type de résistance de la part des élèves, les personnes interrogées ont souligné le manque général de temps résultant du nombre élevé de cours et du programme scolaire surchargé comme une difficulté de mise en œuvre, qui rendait difficile l'application régulière et cohérente des méthodes apprises. En outre, les membres du corps enseignant avaient des degrés d'ouverture variables à l'égard de l'approche de la discipline positive, ce qui limitait quelque peu la standardisation du programme au niveau de l'école.

## **Les meilleurs moments du programme**

Les expériences les plus positives évoquées en rapport avec le programme, les anecdotes racontées comme étant les « meilleurs moments », faisaient principalement référence au renforcement des relations entre enseignants et élèves, au développement de l'estime de soi chez les élèves et au changement dans la dynamique des communautés de classe qui en a résulté.

Parmi les expériences des enseignants portugais, le retour d'un élève de 13 ans était particulièrement mémorable : l'élève a dit à son enseignant qu'il avait appris à mieux gérer sa frustration grâce aux sessions LifeComp. Cette expérience montre que le programme peut avoir un impact émotionnel profond non seulement au niveau de la classe, mais aussi au niveau de chaque élève. En outre, les enseignants ont souligné que, d'après leur expérience, la réflexion personnelle des élèves avait été renforcée lors des discussions en classe et que ces discussions avaient réellement contribué à renforcer l'esprit communautaire.

En Macédoine du Nord, les expériences les plus positives ont été les ateliers organisés conjointement avec le gouvernement étudiant. Au cours de ceux-ci, les étudiants ont participé

activement aux sessions et se sont donné mutuellement des commentaires positifs. Ils ont trouvé particulièrement remarquable que même les étudiants qui étaient auparavant considérés comme des « cas difficiles » soient devenus plus ouverts, communicatifs et tolérants. Le programme a ainsi touché des groupes d'étudiants qui auraient autrement été difficiles à atteindre.

Selon les enseignants polonais, les élèves sont devenus visiblement plus empathiques grâce au programme de développement professionnel et s'impliquent davantage dans des initiatives communautaires, telles que des événements caritatifs. Selon les enseignants, les élèves ont apprécié de pouvoir participer à l'établissement des règles, ce qui a également renforcé leur sens des responsabilités. L'atmosphère dans la classe s'est nettement améliorée, le nombre de conflits a diminué et les relations entre les élèves sont devenues plus harmonieuses.

En France, l'expérience la plus positive a été soulignée par le fait que les élèves ont spécifiquement demandé des sessions LifeComp et ont apprécié les jeux brise-glace, l'élaboration commune de règles et les exercices de relaxation. Un retour d'information particulièrement important a été que même les enseignants non participants ont reconnu l'efficacité de la méthode, prouvant aux participants que les méthodes de développement professionnel ont vraiment un impact positif sur l'environnement d'apprentissage.

Pour les enseignants bulgares, le « bâton de parole » et la rédaction de cartes de remerciement se sont avérés les plus mémorables. Ces tâches étaient non seulement ludiques et amusantes, mais elles ont également permis aux élèves de découvrir l'importance de s'écouter les uns les autres, de donner des commentaires positifs et d'exprimer leurs émotions. Selon les enseignants, ces exercices ont considérablement contribué à prévenir les conflits et à renforcer la cohésion de la classe.

Pour une enseignante hongroise, l'expérience la plus mémorable du programme Discipline positive a été qu'il a renforcé sa détermination à intégrer cette méthode dans sa pratique pédagogique à long terme. Elle estime que les sessions LifeComp sont adaptées pour créer un environnement scolaire émotionnellement sûr et favorable, qui peut servir de base au développement équilibré des élèves et à l'acquisition des compétences nécessaires à la vie en communauté.

Comme le montre ce qui précède, les récits présentés comme les meilleurs moments scolaires du projet font souvent état de changements non pas spectaculaires, mais discrets et significatifs : une réflexion sur soi accrue, une meilleure gestion des conflits, une plus grande empathie et une participation plus active à la vie communautaire. Cependant, les plus grands défis rencontrés lors de la mise en œuvre du programme concernaient principalement les difficultés structurelles, institutionnelles et méthodologiques liées à son application pratique. Ces défis présentent des caractéristiques similaires d'un pays à l'autre, mais des différences peuvent également être observées en raison des spécificités des systèmes éducatifs locaux.

## Défis liés à la mise en œuvre

Les enseignants portugais ont principalement mentionné la nature des tâches élaborées pour les élèves des classes inférieures comme une difficulté. Étant donné que certains éléments des tâches à introduire ne correspondent pas bien au niveau des enfants qui ne savent pas encore lire, les enseignants ont eu des difficultés à appliquer correctement certains éléments du programme. De plus, la surcharge de l'emploi du temps scolaire a également empêché l'application régulière et approfondie du programme, et en raison de la quantité de matériel pédagogique, de nombreux enseignants n'ont pas pu consacrer suffisamment de temps à l'éducation émotionnelle. Ces facteurs indiquent que l'introduction de la méthodologie PD nécessiterait des ajustements non seulement au niveau pédagogique, mais aussi au niveau institutionnel.

En Macédoine du Nord, les défis concernaient principalement l'implication des parents et des collègues. Les enseignants ont signalé que les parents étaient souvent passifs, peu intéressés par le programme ou trop occupés pour participer à la collaboration éducative. En outre, il existait une certaine résistance au sein de l'école, en particulier de la part des collègues plus âgés ou enseignant des matières scientifiques, qui considéraient l'éducation émotionnelle comme moins importante. Cependant, il y avait aussi des exemples positifs : selon l'expérience de plusieurs enseignants, le partage et l'expérimentation de méthodes entre eux fonctionnaient bien dans les communautés pédagogiques plus ouvertes.

En Pologne, le plus grand défi était que les élèves étaient initialement réticents à adopter la nouvelle structure de classe. Les enseignants ont indiqué qu'il leur a fallu du temps pour s'habituer à pouvoir participer à l'élaboration des règles et aux décisions communautaires. Les enseignants ont également trouvé difficile d'appliquer de manière cohérente les méthodes de développement professionnel dans un cadre scolaire traditionnel. En outre, le manque de temps des enseignants, les difficultés de coordination et l'absence de planification conjointe ont constitué des obstacles à une mise en œuvre efficace.

L'expérience française fait en partie écho à ce qui précède. Ici, l'une des tâches les plus difficiles a été d'intégrer les méthodes DP dans les cours. D'après leur expérience, tous les contenus ou matières ne se prêtent pas naturellement à cette intégration. Un autre défi était que certains collègues étaient initialement sceptiques quant à la méthode, d'autant plus que les cours LifeComp exigent beaucoup de temps et d'énergie de la part de l'enseignant. Malgré cela, les enseignants qui se sont engagés dans cette méthode ont trouvé des moyens d'adapter le programme à leur propre style et à leurs groupes d'élèves.

Les enseignants bulgares participant ont souligné les différences entre les groupes d'âge comme une difficulté. Certaines leçons impliquaient des élèves de différents niveaux, ce qui rendait difficile l'application de méthodes uniformes et le maintien de l'attention de tous les élèves.

Selon les commentaires des enseignants hongrois, l'apprentissage et l'intégration de la méthodologie de la discipline positive dans leur pratique quotidienne ont initialement représenté un défi de taille pour eux. L'utilisation naturelle des phrases préformulées apprises pendant le programme s'est avérée particulièrement difficile : ces tournures empathiques et encourageantes leur semblaient étranges au début et nécessitaient une attention particulière. Plusieurs ont rapporté qu'au début, ils « devaient se forcer » à prononcer ces phrases, et ce n'est que progressivement, avec la pratique, qu'elles sont devenues un élément naturel de la boîte à outils de l'enseignant. Les participants ont été grandement aidés par les tableaux Excel et les objectifs mensuels tenus en commun, dans lesquels ils pouvaient partager leurs expériences et leurs meilleures pratiques. Ces outils ont non seulement fourni des conseils pratiques, mais ont également contribué au partage des connaissances au sein de la communauté enseignante et à l'internalisation progressive de la méthode.

Les défis énumérés ci-dessus ne remettent pas en cause la valeur du programme, mais indiquent plutôt que sa mise en œuvre réussie nécessite une approche complexe et à plusieurs niveaux qui tienne compte de la réalité des enseignants, des élèves et des établissements, ainsi que de leurs pratiques opérationnelles établies. Les réponses des personnes interrogées montrent clairement que les efforts des enseignants ne suffisent pas à eux seuls : l'efficacité du programme est fondamentalement influencée par le degré et la manière dont les autres acteurs de l'école – le personnel enseignant, la direction de l'école, le personnel non enseignant et la communauté étudiante – sont impliqués. Selon les enseignants participants, la structure scolaire, la qualité de la collaboration interne et la disponibilité des ressources sont des facteurs clés. D'après les réponses, il est clair que le programme de discipline positive ne peut être vraiment efficace que s'il devient la pratique non seulement des enseignants individuels, mais aussi une attitude collective au niveau institutionnel. Pour cela, le soutien de la direction, l'implication du personnel enseignant et la flexibilisation des structures scolaires sont essentiels.

## Possibilités d'accroître l'efficacité du programme

Au Portugal, les enseignants ont clairement indiqué qu'ils auraient eu besoin d'un **soutien professionnel beaucoup plus important lors de la phase initiale**. Plusieurs ont mentionné que le guide fourni avec le programme n'était pas clair sur tous les points et était difficile à suivre, en particulier pour les enseignants des classes inférieures. Il est donc apparu nécessaire de disposer d'un guide ou d'un **modèle plus compréhensible et adapté à l'âge des élèves**, qui fournirait des exemples pratiques d'application. En outre, ils ont mentionné comme expérience positive le soutien de la psychologue scolaire, qui leur a été d'une grande aide pour interpréter et appliquer les méthodes.

Selon les commentaires des enseignants de Macédoine du Nord, **les formations et ateliers externes ont été inspirants et utiles, mais un suivi plus important aurait été nécessaire** pour les mettre en œuvre dans la pratique scolaire quotidienne. Une consultation interne aurait

également été nécessaire. Un problème récurrent était que le soutien méthodologique s'estompa avec le temps, de sorte que les enseignants ont dû maintenir eux-mêmes leur motivation et le fonctionnement du programme. Plusieurs ont indiqué qu'ils auraient besoin d'un **réseau de soutien composé d'enseignants** ou d'un système de mentorat leur permettant de partager leurs expériences et leurs dilemmes. Les participants polonais ont également regretté l'absence de forums internes réguliers leur permettant de discuter des difficultés rencontrées et de trouver ensemble des solutions. Dans le même temps, ils ont apprécié la coopération plus étroite avec leurs collègues qui s'est développée grâce au programme de développement professionnel, souvent dans un cadre informel.

Plusieurs personnes interrogées estimaient que le programme pouvait fonctionner efficacement si la direction de l'établissement contribuait à son fonctionnement en adaptant le calendrier de manière flexible ou en organisant régulièrement des discussions professionnelles liées au développement professionnel. À long terme, un rôle de coordination ou un spécialiste chargé de remplir cette fonction contribuerait également à améliorer le bon déroulement du programme. Selon un enseignant chevronné interrogé, il est important que le personnel non enseignant, tel que l'administration scolaire ou le personnel technique, reçoive également au moins des informations de base sur le programme.

### **Le programme dans les établissements participants**

À la fin de chaque entretien avec les enseignants, la question a été posée de savoir comment les enseignants interrogés envisageaient l'avenir du programme de Discipline Positive (DP) dans leur propre école ou dans leur environnement plus large. Les réponses montrent que la grande majorité des enseignants participant à l'essai croient toujours aux principes de base du programme et souhaitent que son application soit maintenue à long terme dans leur école. Toutefois, sur la base de leurs expériences pilotes, ils considèrent que la possibilité d'une intégration à long terme dépend largement de l'environnement institutionnel et de l'attitude de l'ensemble de la communauté scolaire. En d'autres termes, les éléments du programme DP sont efficaces en eux-mêmes, mais ils ne peuvent avoir un impact durable que s'ils ne sont pas présentés comme des pratiques pédagogiques isolées, mais sont également intégrés au niveau institutionnel, par exemple dans les stratégies éducatives de l'école ou dans les programmes scolaires eux-mêmes.

Plusieurs enseignants ont souligné que leur engagement envers le programme était resté intact, voire s'était renforcé grâce aux commentaires positifs des élèves. L'intérêt et la participation des élèves, ainsi que l'amélioration de l'ambiance en classe, ont été autant de facteurs qui les ont confortés dans leur conviction qu'il valait la peine de continuer à utiliser cette méthode, que ce soit à petits pas ou de leur propre initiative. Dans le même temps, plusieurs ont souligné que le programme ne pouvait fonctionner de manière durable s'il reposait uniquement sur les efforts individuels.

En termes de durabilité, les enseignants estiment que des formations régulières, des

communautés professionnelles solidaires et des occasions de réflexion professionnelle sont essentielles. Lorsque la direction de l'école apporte son soutien et que les collègues collaborent, on est davantage convaincu que le programme de discipline positive peut être un élément précieux de la vie scolaire, non seulement en tant que projet temporaire, mais aussi à long terme. Néanmoins, certains ont indiqué que les conditions actuelles ne garantissent pas encore la pérennité du programme, en particulier si les cadres structurels nécessaires – tels que le temps disponible pour les enseignants, les options d'horaires ou l'application institutionnelle uniforme – font défaut. Comme l'a souligné l'une des personnes interrogées, l'intégration à long terme des cours LifeComp dans la vie scolaire ne dépend pas du pouvoir pédagogique de la méthode, mais principalement de la pratique opérationnelle des institutions qui souhaitent l'utiliser et du soutien conscient des communautés professionnelles.

### **Entretiens avec les enseignants – Résumé des résultats**

L'introduction du programme « Discipline Positive » dans les écoles européennes participant au projet Erasmus+ a été l'occasion de remplacer les outils disciplinaires traditionnels par une nouvelle approche centrée sur l'enfant. L'objectif du programme est de renforcer la sécurité émotionnelle des élèves, d'encourager la coopération et l'autodiscipline, tout en aidant les enseignants à gérer les situations quotidiennes en classe. Cependant, le processus de mise en œuvre n'a pas été sans difficultés : les cadres organisationnels des écoles, la composition du personnel enseignant et les contraintes de temps ont souvent rendu difficile une mise en œuvre uniforme. Malgré tout, un certain nombre d'effets positifs ont également été observés dans les établissements participants, notamment dans le comportement, les attitudes et les relations communautaires des élèves et des enseignants.

Les enseignants qui ont essayé le programme ont acquis des connaissances importantes leur permettant de mieux comprendre le comportement des élèves : ils ont pris conscience que les comportements problématiques trouvent souvent leur origine dans un manque d'affection, de l'anxiété ou un sentiment de ne pas être compris. En conséquence, l'attitude des enseignants envers la discipline a changé : au lieu de réactions basées sur la colère et la punition, l'élaboration conjointe de règles, l'empathie et le soutien conscient à l'expression des émotions ont pris le dessus. Cette expérience a montré qu'il était important d'enseigner l'autorégulation émotionnelle et les compétences sociales, telles que l'empathie, au même titre que n'importe quelle autre matière.

Selon les enseignants qui ont répondu, le programme a également entraîné de nombreux changements positifs chez les élèves. L'atmosphère en classe est devenue globalement plus calme, les conflits ont diminué et la cohésion des communautés scolaires s'est renforcée. Le système de règles élaboré conjointement, les discussions régulières au niveau de la classe et la participation active des élèves ont contribué à développer leur sens des responsabilités et leur capacité d'autoréflexion. Des résultats particulièrement remarquables ont été obtenus

dans le cas des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui, grâce à un environnement encourageant et accueillant, se sont impliqués plus activement dans les activités communautaires. Plusieurs enseignants ayant répondu au questionnaire ont estimé que les élèves étaient devenus plus ouverts et honnêtes, beaucoup d'entre eux formulaient déjà de manière indépendante des commentaires positifs à l'égard de leurs camarades, et plusieurs ont indiqué que leurs élèves étaient heureux de participer à des programmes caritatifs et à des ateliers organisés par le conseil des élèves.

D'après les témoignages des enseignants, on peut affirmer que le projet a eu un impact positif non seulement sur les élèves, mais aussi sur le fonctionnement du personnel enseignant. La coopération et les relations entre les enseignants se sont renforcées, de plus en plus de personnes ont demandé de l'aide à leurs collègues et à ceux d'autres écoles, ce qui a favorisé la mise en réseau des communautés professionnelles. Les enseignants ont reçu des méthodes et des outils pédagogiques utiles et faciles à mettre en œuvre, qui les aident à la fois dans leurs relations avec les enfants et dans leur pratique pédagogique quotidienne. Le programme « Discipline positive » a donc contribué de manière complexe à l'amélioration du climat scolaire, au renforcement de l'éducation émotionnelle et au développement des relations communautaires.

Outre les effets positifs énumérés ci-dessus, les personnes interrogées ont également souligné les difficultés qui ont accompagné la mise en œuvre institutionnelle du programme. Les structures scolaires existantes – par exemple, les difficultés de coordination entre les classes, le nombre élevé de classes pour les enseignants et l'emploi du temps chargé – n'étaient pas propices à l'introduction d'une nouvelle approche fondée sur la participation des élèves et la sécurité émotionnelle. Plusieurs se sont plaints du manque de temps pour les consultations et les réflexions au sein des établissements concernés par le projet, de sorte que le partage des connaissances et l'échange d'expériences entre enseignants restaient parfois aléatoires. Dans le cadre des cours, le manque de temps était également souvent un problème, qui empêchait le plein développement de la méthode, en particulier lorsque les élèves n'étaient pas encore habitués à la nouvelle pratique en classe. En outre, le matériel méthodologique nécessaire à la mise en place de la méthode ne s'est pas toujours avéré suffisant ou suffisamment clair, en particulier pour les classes de niveau inférieur.

Un autre défi résidait dans le fait que l'ouverture des enseignants à l'égard des outils de développement professionnel variait : le scepticisme ou le rejet initiaux concernaient principalement les enseignants plus âgés et ceux qui enseignaient les sciences. Dans certaines écoles participantes, l'absence de soutien structurel – par exemple, le manque d'implication de la direction de l'école ou du personnel non enseignant – a rendu difficile l'adaptation de la méthode à l'ensemble de la communauté scolaire. De plus, certains enseignants n'utilisaient que sporadiquement certains éléments du programme, ce qui en affaiblissait l'efficacité et la cohérence.

Les élèves ont également eu besoin de temps pour s'habituer au nouveau type de gestion de classe, en particulier les élèves plus âgés, qui ont eu plus de mal à accepter les méthodes inhabituelles basées sur les émotions et la coopération. La situation était également difficile lorsque plusieurs groupes d'âge étaient présents dans une classe, car il aurait fallu s'adapter simultanément aux différents besoins et niveaux de développement des élèves. Il était également difficile d'impliquer les parents et, dans de nombreux cas, il n'était pas possible de les engager à long terme dans le programme en raison de leurs emplois du temps chargés. Malgré tout cela, les enseignants qui ont répondu considèrent que l'essai du programme est fondamentalement réussi, et plusieurs soulignent que la mise en œuvre du programme de discipline positive dans les écoles dépend non seulement de la motivation individuelle des enseignants, mais aussi de l'organisation et du soutien au niveau institutionnel.

6. Tableau : Principales expériences de la mise en œuvre du projet DP - selon les enseignants

Points forts	Défis
<b>Changement d'attitude des enseignants</b>	<b>Manque d'attitude positive de la part des enseignants</b>
Reconnaître la privation affective et l'anxiété qui se cachent derrière les comportements destructeurs des élèves.	différentes attitudes des membres du corps enseignant envers les principes éducatifs du programme
changement d'attitude des enseignants envers la discipline	scepticisme initial de certains collègues
reconnaissant que l'expression émotionnelle et l'autorégulation doivent être enseignées	certaines enseignants (en particulier les plus âgés ou ceux qui enseignent les sciences) sont moins ouverts au programme
encourager la participation active des élèves	<b>Fonctionnement institutionnel rigide</b>
<b>Développement des outils pédagogiques et méthodologiques</b>	Les opérations institutionnelles établies résistent au changement.
Apprendre et appliquer des méthodes et techniques pédagogiques collaboratives.	manque d'engagement clair de la part de la direction de l'école
Apprendre et appliquer des méthodes pour développer l'empathie	manque d'implication du personnel non enseignant
Apprendre et appliquer les techniques d'élaboration des règles	<b>Difficultés structurelles</b>
développement de l'autoréflexion (enseignant, élève)	nombre élevé d'heures d'enseignement
renforcer les relations professionnelles entre	le manque de temps empêche les consultations



enseignants	régulières avec les enseignants
<b>Renforcer l'empathie chez les élèves</b>	manque de temps en classe
participation des étudiants à des événements caritatifs	difficultés de coordination entre les enseignants du premier et du second cycle
ateliers du gouvernement étudiant	emploi du temps chargé
initiative des étudiants visant à donner des commentaires positifs	<b>Résistance des étudiants</b>
<b>Gestion positive des conflits</b>	adaptation lente aux nouvelles pratiques en classe
élaboration conjointe des règles plutôt que colère	Il est difficile de faire accepter cette méthode aux élèves plus âgés.
moins de conflits à l'école et en classe	il est difficile de retenir l'attention de tous les élèves, en particulier dans un groupe d'âges mixtes
atmosphère plus favorable en classe, développement d'un meilleur climat scolaire	Le comportement négatif de certains élèves entrave l'engagement communautaire.
<b>Transformer la dynamique des communautés scolaires</b>	<b>Difficultés pédagogiques et méthodologiques</b>
élaboration conjointe de règles avec les élèves	difficile à intégrer dans les cours
élaboration constructive d'une communauté de classe	activités basées sur des récits difficiles à mettre en œuvre dans les classes inférieures
animer des discussions en classe	erreurs dans le guide d'introduction
Impliquer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	les discussions sur les tâches et les échanges méthodologiques d'expériences sont rares
changements positifs dans le comportement des élèves	<b>Manque d'implication parentale</b>
<b>Renforcer les relations entre enseignants et élèves</b>	les emplois du temps chargés des parents
déclarations honnêtes des élèves	faible taux de participation des parents
rendre les élèves difficiles plus ouverts d'esprit	participation parentale principalement proactive