



HAL
open science

Pratique de classe et gestion des conflits

Michel Floro, Lionel Lévêque, Cécile Ratet, Chantal Rosello

► **To cite this version:**

Michel Floro, Lionel Lévêque, Cécile Ratet, Chantal Rosello. Pratique de classe et gestion des conflits. Expressions, 2003, 21, pp.159-189. hal-02406616

HAL Id: hal-02406616

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406616>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PRATIQUE DE CLASSE ET GESTION DES CONFLITS

Michel FLORO
IUFM d'Aix-Marseille

Lionel LÉVÊQUE, Cécile RATET et Chantal ROSELLO
professeurs des écoles
dans le département des Bouches-du-Rhône

Résumé. – Les conflits traversent la classe, comme ils traversent la vie. Le travail présenté ici les appréhende comme des situations d'interaction particulières, réfléchit à leurs caractéristiques et aux conditions de leur gestion dans un contexte de classe. La perspective générale du travail est de considérer qu'ils peuvent aussi jouer le rôle de levier du développement d'un enfant/élève, à la fois être unique, individu social et personne humaine.

Abstract. – *Conflicts go through the class, as they go through the life. This paper want to think about characteristics of these special interactive situations and define conditions of their management. The point of view is to consider conflicts to be lever of the development of pupil, at the same time as an unique child, a social being, and a human person.*

Nous avons constitué en 1998 un groupe de recherche-développement (GRD) associant professeurs des écoles débutants en primaire et enseignants en IUFM. Cet article fait le point sur une question brûlante à laquelle nous avons travaillé : celle des pratiques professionnelles de gestion des conflits en classe.

Pourquoi des enseignants débutants et non des experts pour travailler la question ? Parce que leur regard sur l'entrée dans le métier peut être pertinente pour alimenter des problématiques de la formation initiale. Les travaux sur les experts montrent qu'il est très difficile de les faire parler de façon efficace de leur expertise. Cependant, il existe une autre raison : les débutants ont plus que jamais des besoins en formation. Dans ce but, le collectif en tant que lieu d'interaction, est devenu un espace d'échanges, de ressources, et d'entraide pour chacun de ses membres. Ensuite, le développement de cette recherche vise à alimenter un dispositif de formation initiale et à construire des contenus passés au crible de la réalité du terrain, par les « professeurs

novices » du groupe, afin de mieux les adapter aux besoins des stagiaires de l'IUFM.

Nous avons donc imaginé un travail d'aller-retour articulant les observations de terrain rapportées par les enseignants et un ensemble de travaux théoriques explicatifs qui éclaire ces faits rapportés. Et réciproquement les événements rapportés vont dialoguer avec les modèles théoriques. Le souci d'être utile aux enseignants nous a conduit à cerner le conflit dans un cadre institutionnellement prescrit. De ce fait, nous avons abordé la question sous un angle ergonomique. L'école est un monde social et collectif chargé de transmettre la culture et les valeurs. Par rapport à cette tâche, notre objectif est de repérer, dans l'analyse des pratiques, tous les éléments qui concourent à faire du conflit un des leviers de cette transmission. Dans cette perspective, nous avons choisi un cadre de réflexion historique et culturel. Freund définit les conflits comme l'opposition de la volonté subjective de personnes ou de groupes poursuivant la réalisation de leurs projets. Nous considérons qu'ils caractérisent aussi un affrontement qui a bien d'autres buts que celui de briser la résistance d'autrui.

Cette position consiste à penser la classe comme créatrice d'interactions multiples, d'oppositions, par l'intermédiaire desquelles se confrontent des questionnements, des recherches, et s'élaborent les connaissances. L'accent est mis ici sur les activités professorales, leur organisation, et le repérage des conditions qui garantissent une issue constructrice à ces oppositions.

1. Le problème posé

De façon générale, nous questionnons ces interactions dans un contexte de travail. Ce terme renvoie à l'organisation d'une situation traversée par divers flux, celui des prescriptions institutionnelles, celui de l'activité du professeur, celui du travail des élèves, celui issu des savoirs enseignés. Ces pratiques de classe observées, l'ont été dans le cadre d'un dispositif de travail mis en place par Lionel Lévêque sous forme de conseil de coopérative.

1.1. Une hypothèse :

le conflit comme situation d'interaction éducative

Contrairement à une opinion courante, le conflit n'est pas systématiquement négatif. Il décrit une situation d'opposition, indispensable pour apprendre, mais qui présente le risque de déboucher sur une violence destructrice. C'est du contrôle de cette situation que nous allons discuter dans cet article. Nous considérons le conflit comme une situation interactive particulière, une situa-

tion éducative, qui favorise l'élaboration culturelle selon le modèle du « forum » défini par Jérôme Bruner. Il écrit que la culture est à la fois un « forum » et « un ensemble de règles et de spécifications permettant d'expliquer l'action telle qu'elle se réalise » (Jérôme Bruner 2000).

Cette élaboration transite par des affrontements des oppositions de négociations dans et hors de l'école. Ce qui s'y déroule n'est pas indépendant de l'évolution historique des savoirs, des conceptions et des méthodes.

Suivant le choix des professeurs en début de carrière, l'équipe travaille autour de pratiques liées à la gestion de ces situations d'affrontement. La démarche questionne des façons de faire particulières, des attitudes, des gestes, la pertinence d'outils et d'éléments organisateurs des pratiques professionnelles quotidiennes.

Nous posons le problème dans le cadre de l'activité professionnelle enseignante.

Par rapport aux observations recueillies, la diversité des expériences de chacun a permis de bénéficier du discours décalé de l'ensemble des membres de l'équipe. Ce travail qui s'appuie sur l'évocation croisée des expériences individuelles, s'inscrit dans un projet plus général qui consiste à produire une collection de gestes pour les référer à un champ théorique explicatif inscrit dans une perspective historico-culturelle. La première étape a été de préciser le problème en clarifiant des notions souvent amalgamées telles que celles d'agressivité, de violence, d'incivilité.

Ce thème est justifié dans une perspective professionnelle, d'abord par référence au métier de professeur des écoles. La définition de sa tâche lui demande de protéger l'intégrité physique de l'individu, renvoyant à l'éthique professionnelle et au rapport à la loi indiscutable qui garantit le respect de chacun. Si les situations d'opposition sont essentielles pour apprendre, la déontologie du professeur le conduit à tout mettre en œuvre pour en assurer la sécurité. Ensuite, la gestion de cet affrontement renvoie aux questions de citoyenneté et de valeurs sociales. Ces situations permettent à la fois de « s'appuyer sur » et de « donner du sens à » la construction d'un rapport aux lois de la société, aux valeurs du groupe, aux normes et aux règles. Cette réflexion aborde la dimension politique du travail scolaire, la loi au sens juridique du terme et les valeurs de la République. Dans notre approche, le conflit est considéré comme une situation interactive participant au développement de l'enfant. La dynamique d'affrontement, d'échange, de communication, qu'il crée, permet à l'individu de transformer ses points de vue ou de construire de nouvelles stratégies de résolution.

1.2. Une perspective de développement

Les conflits sont des leviers essentiels pour construire la pensée et les connaissances. À la source des déséquilibres, ils permettent à l'enfant de passer à un stade de développement supérieur.

Une perspective de construction

Pour Piaget le développement est lié à une interaction continue entre l'enfant et son milieu. L'intelligence associe construction et interaction. Le conflit représente donc la résistance du milieu à l'assimilation. Il entraîne l'accommodation de l'apprenant. Cependant, pour Jean Piaget, il n'a qu'un rôle de déclencheur de déséquilibres qui « constituent le moteur de la recherche car, sans eux, la connaissance demeurerait statique » (Jean Piaget, 1967).

Il y a développement de l'intelligence, quand le sujet devient sensible à des contradictions. Ainsi s'amorce un processus d'équilibration qui permet à l'individu de construire une structure en équilibre momentané. Le processus sera à nouveau enclenché à l'occasion d'autres conflits. Dans cette perspective, l'intelligence est la manifestation d'une dynamique incessante liée au travail d'adaptation du sujet au milieu. Piaget évoque des situations de type conflictuel comme la situation expérimentale de la conservation des quantités. Pour lui, cette construction se fait à partir d'un processus d'assimilation qui résout le conflit par la création d'un nouveau concept synthétisant les éléments précédents et conduit l'enfant à transformer ses représentations antérieures en dissociant la forme et la masse. Cette approche considère donc que le savoir se construit à la fois par une action volontaire assimilatrice de l'individu sur le milieu et, en retour, par des mécanismes d'accommodation dus à la résistance que ce dernier oppose. En d'autres termes, l'apprentissage se fonde sur des mécanismes de reconstruction de ce qui a été assimilé grâce au conflit que crée le milieu qui s'oppose à la conception antérieure de l'individu.

Le conflit : perspective dialectique

Pour Henri Wallon, les conflits ont un rôle fondamental dans le développement psychologique de l'enfant. Il écrit : « Des conflits ponctuent donc la croissance, comme s'il y avait à choisir entre un ancien et un nouveau type d'activité. De ces conflits, certains ont été résolus par l'espèce, c'est-à-dire que le seul fait de sa croissance amène l'individu à les résoudre aussi » (Wallon, 1941). Mais l'espèce n'a pas tout résolu. La société s'occupe du reste. Cette position associe matérialisme historique et dialectique. La pensée est une forme supérieure d'activité du système nerveux, donc liée à la matière vivante en devenir mais en étroite dépendance avec un mode de socialisation

qui donne sa spécificité au psychisme humain. L'homme est d'essence sociale :

« L'espèce ne peut trouver sa raison d'être que dans le type adulte, et l'enfant tend vers l'adulte comme le système vers son équilibre. De même scinder l'homme de la société, opposer, comme il est fréquent, l'individu à la société, c'est lui décortiquer le cerveau. Car, si le développement et la configuration de ses hémisphères corticaux sont bien ce qui distingue le plus assurément l'espèce humaine des espèces voisines, ce développement et cette configuration comme les poumons d'une espèce aérienne impliquent l'existence de l'atmosphère [...] la société est pour l'homme une nécessité, une réalité organique » (Wallon, 1941.)

Le conflit est donc un élément indispensable dans les processus de socialisation. Apprendre c'est aussi affronter autrui, afin que chacun se forge dans l'interaction une place reconnue, une identité sociale, un statut, pour que chacun puisse exister dans un monde « constitué de paradoxes à résoudre et de conflits à surmonter » (Wallon, 1941).

Le conflit prend l'aspect d'une situation problème, à l'occasion d'une confrontation entre les êtres. Il renvoie alors à un travail essentiel de clarification des règles permettant aux rapports humains de se développer.

Approche culturelle des conflits et notion de forum

Dans la perspective d'une psychologie culturelle selon Jérôme Bruner, c'est la culture qui explique le développement. « La culture est en permanence l'objet d'un processus de re-création : elle est sans cesse interprétée et renégociée par ceux qui y participent » (Bruner, 2002). Apprendre nécessite de partager la culture. L'élève est lui-même intégré dans ces processus de négociation qui créent et interprètent les faits, il devient acteur de la fabrication du savoir en même temps qu'il est le réceptacle de sa transmission. Pour cela, les matériaux de l'éducation doivent être ouverts à la transformation et présentés sous un jour qui invite à la négociation et à la spéculation, dit Jérôme Bruner.

S'il s'agit d'introduire les enfants dans une culture au travers de l'éducation, cette conception de la culture a des conséquences immédiates : l'éducation doit les amener à y participer dans l'esprit du forum, de la négociation et de la réorientation de la signification. Ici, deux notions sont à préciser : celle de culture et celle de signification. La signification des concepts enseignés, qui sont de nature sociale, ne se trouve ni dans la tête de celui qui y réfléchit, ni dans le monde mais dans la relation interpersonnelle. Car la signification se construit à partir d'un échange interindividuel. Elle représente ce sur quoi nous sommes d'accord, au minimum ce que nous acceptons comme base de travail pour parvenir à un accord sur un concept. Le conflit a

toutes les caractéristiques des situations d'affrontement et d'opposition contrôlées par des règles qui permettent de négocier des savoirs.

Le conflit comme situation de langage et de médiation

Lev Semionovitch Vygotski s'inscrit dans l'idée de Bacon, qu'il cite d'ailleurs, selon laquelle la main et l'esprit seuls ne peuvent tout accomplir sans aide et sans outil qui le perfectionnent. Il développe l'idée de l'importance de la construction de la pensée par la médiation. L'approche piagétienne ignore cette dimension. L'apprentissage est décrit comme le produit de situations d'interaction entre des individus sans histoire et un milieu qui en serait lui même dépourvu. D'autre part, la connaissance est le produit d'un développement prédéterminé. Dans la perspective de Vygotski, nous pensons que ces échanges ne peuvent se développer que s'ils sont médiatisés, dans des lieux culturels, par des outils symboliques et des signes. Le langage est le médium par excellence de l'échange, mais ces outils, produits d'une histoire et d'une culture en dynamique incessante, doivent être transmis par construction, reconstruction et négociation. Les situations elles-mêmes doivent être apprises pour être comprises. Les règles de fonctionnement d'une organisation, ses lois, ses contraintes, les objectifs à atteindre, eux-mêmes pour qu'ils soient compréhensibles, doivent être enseignés, c'est-à-dire étymologiquement, mis en « signe ». Les situations de conflits, pour devenir productives, sollicitent ces principes.

Le conflit socio-cognitif

Gérard Mugny et Wilhem Doise élaborent le concept de conflit sociocognitif dans le cadre théorique précédent. Ils cherchent à rendre compte d'une interaction sociale dans laquelle deux systèmes de réponses antagonistes s'affrontent. Le dépassement de la situation impose une régulation cognitive dans la mesure où un des modèles contradictoires est justifié. L'enfant prend conscience d'approches possibles et différentes par des oppositions mais aussi par un questionnement. Wilhem Doise et Gérard Mugny envisagent un développement social de l'intelligence et soulignent l'importance de la décentration. Un enfant progresse quand s'établit en lui une opposition interne entre deux représentations, l'une reposant sur des régulations et des apprentissages sociaux, l'autre sur des connaissances des stratégies et des mises en œuvre de schèmes dont il dispose. Le conflit permet à l'enfant de comparer des réponses de natures diverses qui le forcent à réorganiser son ancienne représentation.

Dans tous les cas, le conflit ne déclenche le progrès que si l'enfant s'approprie la contradiction pour la surmonter. Il prend l'aspect d'une situa-

tion-problème, à l'occasion d'une confrontation entre les êtres et les événements qui parcourent le quotidien de la classe. Le travail de l'enseignant lui demande de s'emparer de ces événements, de ces contradictions, pour clarifier les termes de telles situations, pour aider l'enfant à les analyser tout en étayant ses constructions.

Décoder la situation

C'est dans cette perspective théorique que nous émettons nos hypothèses. Le conflit en classe, produit d'une construction culturelle, est une situation interactive spécifique. Selon les contextes politiques ou sociaux, les milieux ou les époques, la société tend à le réfuter ou à l'encourager. Le conflit est presque toujours amalgamé à la notion de violence. Ce flou qui confond la description d'une situation et la mise en œuvre d'une réponse qui ne pourrait être que destructrice laisse entendre qu'un désaccord n'a pas de sens et manipule les réactions individuelles. L'école ne peut penser que ce point de vue va de soi. Une des tâches à prescrire consiste à apprendre les règles de résolution de ces situations de confrontation. Elles renvoient, en effet, à des règles d'organisation, à un codage des actes et des comportements, qui alimentent un travail de construction de sens. Savoir lire une situation de conflit est une condition indispensable pour la résoudre, c'est aussi développer son intelligence.

1.3. Clarification des concepts

Pour avancer dans la position du problème, nous avons clarifié les termes de la situation en différenciant violence, agressivité, incivilité (Floro, 1996). Il est indispensable, pour ne pas tomber dans le piège d'une conception sécuritaire de l'école, de savoir à quels types d'événements l'enseignant est confronté.

Violence et agressivité

L'agressivité est un potentiel individuel, la violence une réponse destructrice, l'incivilité un signal ou un message. L'agressivité ne peut, en aucun cas, être un objet de sanction de la part de l'enseignant. Elle fait partie intégrante de « l'élève/individu ». Elle représente un niveau d'énergie qui lui permet d'affronter les problèmes rencontrés. Ils revêtent un caractère indispensable pour qu'il progresse, apprenne, se développe. Le mot « agressivité » trouve son origine dans le latin *ad-gradior*, « marcher vers », « affronter ». Il mesure pour un individu, sa capacité d'affrontement d'un obstacle qui contribue aussi à l'élever et à le grandir. Si grâce à cette énergie, il ne passe pas son temps à fuir ou à éluder les difficultés, en revanche, sa mise en œuvre peut se trans-

former en réponse violente nourrie d'une force irraisonnée, destructrice et illégale qu'il s'agit de combattre. Étymologiquement, la racine « vis » renvoie à l'idée de « raison par la force ».

L'incivilité : un signal économique

L'incivilité décrit une ensemble d'actions qui échappent à une catégorisation en termes de légalité et renvoient à des usages et à des normes. Elle caractérise une production d'événements désagréables, qui sont incorrects, frisent la violence, mais qui ne se situent pas hors de la loi. Ces faits ont un intérêt, ils signalent presque toujours que son auteur approche des zones qui le feront basculer dans les actes interdits. En tant que signaux de danger, ils sont utiles à décoder.

Inversement, la civilité concerne les attitudes, les comportements implicites qui permettent de faire vivre les individus entre eux. En permettant une ambiance sereine, la civilité est une condition indispensable aux situations d'apprentissage car elle est la marque du respect entre les êtres tout en économisant, pour chaque action, un rappel incessant aux règles et aux procédures de sanction.

Le danger de l'incivilité, est lié au fait qu'une intervention non pertinente peut accélérer le mouvement et précipiter le déclenchement de réponses qui seraient alors véritablement destructrices et incontrôlables. Pour un professeur, distinguer entre les différentes natures des actes, faire la part des choses entre violence et incivilité permet, en adaptant la réponse, de ne pas dérapier dans ce sens. Une des garanties pour que le professeur contrôle les conflits est qu'il apprenne à décoder les incivilités pour en trouver le sens et en reconstruire le langage avant le passage à l'action.

Le conflit : il oppose mais il lie

Le conflit peut être défini comme la rencontre d'éléments, de sentiments contraires qui s'opposent. Le conflit, c'est le choc. Étymologiquement, il signifie heurter, il implique une opposition qui se transforme éventuellement en crise. Le conflit est à la fois événement, de *e/venire*, « ce qui vient d'ailleurs », et contradiction. C'est donc parce que le conflit est constitué de ce qui est étranger qu'il représente le danger, la peur, l'angoisse de l'inconnu, mais aussi un élément d'ouverture, essentiel dans les processus d'apprentissage, parce que, d'une part, « tout ce qui s'oppose fait lien » (Simmel, 1982), mais encore parce qu'il est avéré – et la liste des travaux sur ce point est longue – que c'est sur l'opposition, l'obstacle, l'inconnu, la découverte, la curiosité, la recherche, la sensation que se fondent les processus d'apprentissage. Le conflit est une situation éducative qui participe au développement de

l'individu. Sa gestion est à travailler pour que l'interaction avec l'enseignant s'établisse dans une perspective d'aide, de guidage de l'enfant vers des zones de négociation, de construction de soi, d'apprentissage des valeurs, de transmission des connaissances et vers le franchissement d'obstacles qui feront de lui un adulte.

Des confusions à éviter entre violence et conflit

Pour Denis Bondu (1994), la confusion entre violence et conflit conduit à amalgamer les faits objectivement violents et le sentiment d'insécurité. Une différence sur la nature des termes est essentielle. Le conflit est le moyen d'éviter de sombrer dans l'apathie. Gilles Lipovetsky (1983), voit dans le conflit l'oxygène de la société alors que la violence, en revanche, détruit le lien social. Un autre point est à soulever, concernant la nature d'une société morcelée, atomisée, éclatée, plongeant les individus dans de profonds sentiments d'angoisse, d'isolement, de fragilité. Ces perturbations sont liées au manque de confiance dans les cadres sociaux et mentaux. Le conflit est, dans ce contexte, un élément régulateur. Cette question de l'unité à construire entre éléments légitimement différents n'est pas récente. Dans *L'Émile*, Jean-Jacques Rousseau, déjà, rêvait d'une forme d'association au sein de laquelle chacun s'unissant à tous n'obéirait qu'à lui-même tout en restant aussi libre qu'auparavant » (Rousseau, 1961).

De la nécessité du conflit

Nous posons donc le problème de la façon suivante : l'agressivité est une potentialité individuelle, naturelle, qui permet aux individus de prendre leur place dans le groupe, dans la situation, dans le conflit, de vivre l'événement sans passer leur temps à fuir. Sur ce point, l'enseignant n'a pas à intervenir sur le fond. La violence, en revanche, en tant que processus de destruction, est inacceptable. Car notre lecture conduit à nous centrer sur les réponses données à ces situations. À la violence caractérisée par une réponse destructrice correspondent des réponses construites : la négociation, la création, l'apprentissage, l'ouverture sur la vie.

Alors, face au risque et à la nécessité, nous avons essayé d'analyser les activités professorales qui abordent la question. Comment rendent-elles le conflit opérant, comment l'éluent-elles ? Quels éléments organisent ces pratiques ?

2. Analyse de pratiques de classe

Pour produire un document de réflexion collective sur sa pratique, Lionel Lévêque a accepté d'être filmé lors d'un conseil de coopérative. Le conseil est un lieu de parole organisé où les élèves débattent de problèmes de la vie quotidienne scolaire. Il s'agissait d'observer des situations de choc, pour voir dans quelle mesure le heurt permet une construction, quelles sont les conditions pour qu'il devienne un événement déclencheur d'une progression individuelle, un élément de construction. Ce document de travail, constitué de séquences filmées, est aussi utilisé en formation initiale. Les paragraphes suivants en font ressortir les points forts.

2.1. Présentation du dispositif observé

La dimension temporelle

Les durées et les rythmes des conseils revêtent une importance primordiale. Pour jouer leur rôle rassurant de repère et pour devenir opérants, ils doivent être ritualisés. Mais le professeur doit aussi savoir différer les situations dans le temps.

Les références et la « préparation » de la parole

Elle sont liées aux outils utilisés. Ils sont multiples : il y a la boîte à idées et à critiques, qui amorce le contenu des débats, fixe ce dont on va parler en classe ; il y a le tableau où l'ordre du jour est affiché, il catégorise les thèmes. Le cahier de propositions consigne les issues favorables aux conflits imaginées par les élèves. Le cahier de rappel des règles est un cahier de référence, il les mémorise et s'adresse à tous : élèves et professeur.

Les actions organisées

Elles visent le travail du professeur, qui organise la parole, la délimite, la résume, en fait la synthèse, prépare le passage à la suite et clôt les débats. Ses activités observées consistent à amorcer la discussion, à expliquer, clarifier les idées émises, à rappeler, recentrer sur les contenus et sur la forme le discours des élèves. Une condition essentielle de l'organisation est que le professeur obéisse aux mêmes lois que les élèves. Le professeur fait évoluer les rapports de travail. Le professeur délègue les responsabilités, distribue des tâches aux élèves. Il n'est plus le seul à rendre la situation opérante. Les enfants participent à la distribution de la parole, s'impliquent dans une relation institutionnalisée avec l'autre et apprennent à l'accepter. Les grands objectifs du professeur portent sur la construction des règles, l'intégration des lois, l'opposition et la cohérence entre droits et devoirs et leur justification,

l'éducation à la citoyenneté. Il cherche aussi à apprendre aux enfants à proposer, innover, coopérer et communiquer.

2.2. Analyse des observations

Les situations observées mettent des questions de la vie de l'école à l'ordre du jour. En émergeant, elles se transforment en matériau de travail et de réflexion qui alimente les débats, induit des analyses pour déboucher sur des solutions collectives pratiques et transparentes.

Une dialectique constructive

Cette démarche a deux vertus. Elle implique les acteurs, professeur et élèves, qui prennent des engagements et des décisions dont le résultat transformera le vécu scolaire. Mais elle impose aussi que chacun, après avoir exprimé ses désirs, entende ceux de l'autre et le mesure à l'aune des réalités, des possibles et des impossibles. Une telle situation permet de parler d'un passage essentiel qui va de la loi du sang à la loi de l'État. Elle établit une dialectique entre soi et le monde qui se résout dans une référence à la règle. Elle montre qu'elle est susceptible de « faire vivre » le principe de lois sur lesquelles repose une société de droit, qui rejaillit dans la vie de la classe et de l'établissement.

Le conflit comme situation-problème

Le conflit est l'aliment naturel du conseil. L'association des dimensions universelle, sociale, individuelle, des élèves et des professeurs dans la vie de la classe, dans la vie de l'école, est nettement ressortie. Pourquoi parler de situation-problème ? Parce que le conflit représente un état initial où les questions nouvelles et non résolues se posent. Ensuite parce qu'il existe des contraintes liées à la situation, par exemple : les temps de parole, l'ordre du jour. Enfin, il existe des opérateurs, des moyens, pour accéder à l'état final. Les obstacles à franchir sont ainsi clarifiés. Le cheminement vers le but est une construction collective. Le regard ne porte plus sur un individu, un professeur ou un élève, mais sur une solution externe à chacun qui doit satisfaire l'ensemble. Une attitude d'écoute est requise, un effort collectif est indispensable pour passer à l'état but qui transforme le quotidien de façon durable. Mais, pour accéder à ces transformations, la construction du sens s'appuie sur des opérateurs qui ont force de loi.

Le travail sur la loi

Dans l'activité observée, ce travail sur la loi est essentiel. Par la garantie d'équité qu'elle offre elle est vécue comme un juge tiers et impartial. C'est

une des conditions qui permet d'inscrire de façon efficace la gestion des conflits dans le cadre d'un conseil de coopérative, pour qu'elle participe au développement de la personnalité.

Une autre observation fait ressortir que le dispositif ainsi organisé permet de passer au crible des réalités des affrontements liés à des faits de la vie quotidienne de la classe.

Il mesure particulièrement la validité des règles dans les échanges interindividuels, la pertinence et la fonction des lois, le niveau de distanciation et la position « adulte » du professeur dans des situations pratiques, pointant les incohérences des discours. Sur ce point, un élément supplémentaire apparaît : le dispositif général contribue à faire construire un rapport à la loi par les enfants si ce rapport est lui-même clarifié par le professeur. Par ses attitudes, sa vigilance et sa distance que seule l'appropriation de la tierce instance de la loi peut lui conférer, il devient le premier maillon de la chaîne dans les procédures de transfert du savoir.

Le professeur adulte seul garant des valeurs

Concernant la validité et la pertinence des règles dans le déroulement de la vie de la classe, elles sont mises à l'épreuve au sein même du conseil de coopérative. D'une part, c'est grâce à leur rôle protecteur que le conseil fonctionne, que chaque élève a une place et qu'il s'exprime à parité. D'autre part, elles ne sclérosent pas les esprits, bien au contraire, puisqu'elles sont discutables selon certaines modalités à condition de justifier les positions et d'argumenter. Mais la position du professeur dans ce dispositif est essentielle, car la distribution des rôles aux enfants détermine la gestion politique du groupe en accord avec les valeurs démocratiques et les rapports entre citoyens. Bien que l'école ne soit pas un lieu démocratique, puisque les élèves n'ont pas acquis les véritables droits du citoyen, le rôle du professeur est de les rappeler.

Forme de pouvoir à risque

L'enseignant s'appuie sans cesse sur elles, il s'y plie pour recadrer les discours qui dérapent, en montrer les fonctions essentielles qui rendent la vie sociale possible à travers la réalisation de projets d'école. Il accepte des rappels à l'ordre de la part des élèves quand il lui arrive de ne pas les respecter. Il en montre aussi la dimension indiscutable, du moins à l'école. Cette dimension indiscutable économise des temps de discours improductifs tout en renforçant le pouvoir de la loi elle-même. L'enseignant devient le seul et l'unique garant des valeurs de la classe.

Ce type de dispositif ainsi géré facilite des passages entre droit et devoir, désir personnel et réalisation collective, projet de classe et projet d'école,

mais aussi entre essentiel et accessoire, pensée et action. La difficulté, pour l'enseignant, réside dans la gestion du pouvoir, celui que l'institution lui donne et dont il peut abuser, et la forme de pouvoir que les parents attendent et qu'il doit expliquer. La forme de réunion de type conseil de coopérative surprend souvent les parents qui ont une idée très précise de la forme scolaire, pour laquelle les prises de décision et les règlements de conflits, s'appuient sur le vouloir et non sur le pouvoir du professeur.

La parole pour construire le lien social

L'observation des échanges de paroles entre élèves met aussi en lumière plusieurs dimensions « en travail », associant les plans individuel, personnel, collectif du groupe social et humain. Avant de prendre conscience de la fonction protectrice de la loi, les enfants ont recours à celle du groupe, à la nature tribale de la classe. Le conseil, s'il ne rend pas consciente cette recherche de la protection, fait en sorte qu'elle transite par la parole organisée. Le résultat produit une diminution de l'angoisse du groupe par une redistribution des rôles de chacun, eux-mêmes liés à des normes de classe. Ces normes s'appuient à leur tour sur une culture commune « professeur-élève » en construction incessante. Cette élaboration trouve là une occasion, un temps et un lieu pour s'exprimer et évoluer. Ainsi, dans ces situations d'opposition, les normes se constituent et sont questionnées, passant à travers des échanges interindividuels rendus possibles par les règles. La civilité les dynamise et fait fonctionner le tout sans rupture, économisant le rappel incessant à la loi.

Il est cependant à noter que l'ensemble des gestes professionnels observés dans la classe est influencé par la politique générale de l'école.

L'efficacité d'un dispositif intégré

Ces gestes réclament l'acceptation, pour ne pas dire la participation, d'une équipe. Le dispositif fonctionne à l'école du Liourat, à Vitrolles, parce que l'école, dans son ensemble, a créé un contexte général particulier dans lequel les enseignants ont fait des valeurs démocratiques un argument essentiel de leur travail.

Ce principe ne met pas l'ensemble de l'équipe à l'abri des critiques extérieures. Nous reprenons ici cette notion de forme de pouvoir à risques. En effet, dire qu'il faut donner la parole aux élèves peut faire craindre le pire à qui n'est pas vraiment au fait des questions éducatives. Impliquer les élèves dans des décisions concernant la vie quotidienne à l'école prête le flanc à des accusations de démagogie. Ces arguments tombent d'eux-mêmes parce que la gestion démagogique d'une classe n'est pas viable et parce qu'ils ne tiennent pas compte du fait que le groupe classe n'est pas un « paquet mou objet

d'imprégnation », mais présente un tout qui développe une psychologie et constitue une entité associant des individualités.

3. Quelles conditions pour gérer la situation ?

Quelles généralités tirer de ces observations en termes de pratiques de métier et de rapport aux savoirs ? Le conseil de coopérative est un dispositif qui n'occulte pas les conflits, mais en fait un point d'appui pour créer une ambiance de classe, analyser les situations, résoudre des problèmes, travailler la précision du langage et construire sa pensée. Les outils mis en œuvre ont pour but de traiter les problèmes à résoudre et non de les éliminer.

3.1. Des dimensions antagonistes

Les données du problème se trouvent donc tendus entre une situation nécessaire pour construire et une situation qui vise à détruire ; entre le contrôle d'une énergie indispensable pour apprendre, pour affronter les problèmes, et une autre qui s'oppose à toute connaissance ; entre une position qui consiste à s'extraire de la situation pour mieux l'analyser et la résoudre et une force qui amalgame chaque acteur à la situation. Le danger de confusion augmente quand le professeur est perçu par l'élève comme faisant partie du problème. De la question ainsi posée, émerge le fil d'une problématique générale que nous avons tenté de suivre : comment repérer et décrire les situations de conflit dans l'univers scolaire surtout quand le professeur est inclus dans la situation ? Quels dispositifs construire pour contrôler ces situations dans le temps (anticipation, temps réel, temps différé) ? Quelles sont les conditions pour que ce qui « heurte » devienne un élément de construction ? En d'autres termes, comment le conflit agit-il aux différents niveaux individuels et collectifs, que permet-il de construire ? L'analyse collective de cette pratique nous a conduit à la nécessité de généraliser une réflexion sur la parole, la justification de règles indiscutables dans le contexte scolaire.

3.2. La parole, la justification et la règle

Une situation conflictuelle porte en elle la meilleure des choses quand elle aboutit à l'apprentissage de la négociation, à l'acceptation des différences des autres. Elle permet aux individus de ne pas se retrouver seuls, leur offrant l'opportunité de déboucher sur un accord, pour construire une culture commune à l'inverse d'un marché de dupes.

L'accord vrai : une condition indispensable

La notion d'accord vrai, développée par Denis Bondu, diffère du compromis pour déboucher sur un accord durable. L'accord vrai fonde la cohésion d'un groupe, les bases de la tolérance, de l'acceptation des multiples stratégies de ses membres. Il est tout le contraire du consensus mou dans la cadre duquel chacun campe sur ses positions. Mais construire un monde commun passe par des épreuves de justification. « L'épreuve de justification est le moment par lequel chacun est tenu, face à autrui, de s'expliquer jusqu'au bout de sa logique propre, [...] de rendre compte de ses raisons » (Boltanski et Thévenot, 1994, p. 60.) C'est ainsi, par la confrontation entre des univers séparés, que s'opère la constitution d'un monde commun. Il se fonde sur deux effets : la décentration et la clarification des réponses communes. Car construire un monde commun, c'est trouver quelqu'un à qui parler. Le conflit définit l'espace le plus net des relations sociales, il assure la construction d'une place, d'une identité. Ainsi, entrer en conflit, s'opposer, donne « le sentiment de ne pas être complètement écrasé » (Simmel, 1982). En cela le conflit est médiateur, car il permet à chacun de s'affirmer avec conscience. Ne pas trouver à qui parler est la pire des exclusions.

Ne plus être seul à n'importe quelle condition ?

La nature même des problèmes traités par les élèves les replace dans la vie quotidienne de l'école et de la classe, et nécessite des prises de position effectives pour lesquelles un consensus rendrait les décisions inefficaces et sources de frustrations. Par ailleurs, ces situations n'ont, en définitive, qu'un seul but, vivre et agir ensemble, sûrement pour ne plus être seul. Mais la pire des choses arrive quand le conflit dérive vers une résolution fondée sur la force, sans analyse, sans prise de recul. Dans une perspective éducative, les issues du conflit peuvent être incertaines car il peut déboucher sur la victoire, c'est-à-dire l'écrasement de l'un par l'autre, sur l'anesthésie de l'un qui conduit au pourrissement. Seul l'accord vrai débouche, à l'issue d'une épreuve de justification, sur la production d'un nouveau monde, qui, pour être commun, doit être structuré par des règles. Dans ce monde ainsi organisé, chacun s'individualise et montre ses différences. L'observation montre clairement que, pour être constructive, la parole ne peut circuler que dans un cadre défini qui l'organise, et dont le professeur a la charge.

3.3. L'école : un lieu d'agitation par nature

L'école, espace humain réceptacle de conflits extérieurs, des multiples actions de l'environnement, reçoit des commandes de l'institution qui lui demande de s'emparer des innovations techniques, de traiter de l'internationalisation, de réagir à l'explosion démographique, de s'adapter aux migrations internatio-

nales, à la mondialisation de l'économie, de former à une citoyenneté européenne et de transmettre les nouvelles élaborations culturelles. Le cadre que le professeur met en place est donc la traduction d'une forme scolaire qui cherche à adapter les élèves à ces évolutions.

La diversité des courants

Du même coup, ces transformations économiques, culturelles, sociales, créant des situations de conflit, la poussent à évoluer. Cette succession de problèmes posés par l'institution demande à l'enseignant de ne plus raisonner seulement au niveau de la classe, de ne plus morceler les savoirs nouveaux et nombreux, mais de les intégrer en leur donnant du sens. D'un autre côté, il s'agit aussi de voir un enfant dans l'élève, comme un individu à la fois global et spécifique. Cette nouvelle position nécessite le repérage et la clarification des courants qui traversent la classe : celui des idées et des avancées de la réflexion scientifique, en particulier dans les sciences humaines, et des savoirs qui évoluent ; celui des contraintes, des difficultés et des ressources du milieu, de la classe, de l'établissement ; celui du travail des élèves et de l'activité du professeur qui répondent ensemble à la commande des programmes.

Des prescriptions aux effets opposés

Mais les impulsions de l'institution, du Ministère ou de ses représentants qui pilotent et orientent les pratiques de façon plus ou moins directe, génèrent des contradictions et souvent du malaise. Les prescriptions ne disent pas tout. Parfois même, elles « laissent croire ». Leur caractère injonctif parle rarement du « comment faire », créant des zones floues où se glissent des lectures particulières individuelles. C'est une difficulté, c'est une source d'interprétation, c'est une source d'erreurs mais aussi une liberté.

Une analyse à partir de la diversité des individus

Les individus réunis dans le contexte scolaire ne le sont pas par choix mutuel. Ils y sont forcés. Il y a donc une notion d'obligation et de nécessité qui fait qu'ils doivent apprendre à vivre ensemble. Tous ne s'apprécient pas, tous n'ont pas le même projet de vie ni les mêmes conceptions de leur avenir, beaucoup sont différents par leur culture, leur niveau social. En un mot, rien ne les rassemble, et pourtant... Il faut bien vivre ensemble. Cette situation permet donc d'envisager la notion de conflit à l'école à partir de mécanismes qui se retrouvent dans une approche sociale. Apprendre à gérer les conflits du quotidien, c'est apprendre à construire un dispositif permettant de vivre ensemble. Cet outil est constitué d'un système de lois, de règles, éclairé par des valeurs.

Favoriser la citoyenneté

Cet outil a toutes les apparences d'un instrument qui pourrait s'articuler autour de la question de la citoyenneté. Le système scolaire, plus que tout autre, est un système humain ouvert. Plongée au cœur de la société, l'école représente le sous-système de formation, d'enseignement et d'éducation qu'elle a produit, avec lequel elle est en étroite relation. Les dimensions du milieu scolaire ne sont donc pas indépendantes d'un grand nombre de réalités politiques et sociales : à travers les règlements scolaires, l'affectation du budget, la gestion des personnels et des locaux ; à travers les liens avec les collectivités territoriales et la politique municipale. L'école établit des relations avec le monde du travail, les entreprises environnantes ou le tissu associatif. Chaque institution exerce des pressions, impose des demandes ou influe sur l'organisation scolaire.

Enjeux de pouvoirs

L'institution scolaire, de son côté, distribue le pouvoir en termes de savoir, ce qui rend essentiel, pour se positionner, le repérage des statuts et des rôles des acteurs. Il se crée un enjeu de pouvoir induisant un morcellement, du groupe. Le savoir/pouvoir sépare, d'une part, le maître et les élèves, mais, d'autre part, les élèves entre eux, ce qui transforme l'école en espace de tensions. Quand l'institution produit de l'opacité, le travail de l'enseignant, en tant qu'acteur du système, consiste à démêler l'écheveau des enjeux et à différencier ceux qui sont individuels de ceux qui relèvent du groupe pour pouvoir lutter contre le flou pernicieux de l'organisation. C'est dans le flottement institutionnel que s'apprennent les conduites déviantes et perverses.

4. Des mécanismes explicatifs

C'est le chaos, l'absence d'organisation, qui, en créant un espace sans règles, offre aux acteurs la possibilité de donner libre cours à leur violence. Dans ce contexte, quand se vivent des conflits, la construction du sens y est impossible et l'opposition ne peut déboucher que sur l'expression de la destruction.

4.1. Le rapport individu/groupe

Dans le processus de construction du rapport individu/collectif, Pierre Tap considère que le conflit est inclus dans un tissu institutionnel dont la trame va s'ancre dans des domaines individuels, les caractéristiques personnelles psychologiques, les besoins de protection – défense de soi, défense contre

l'angoisse, besoin de sécurité – ou des itinéraires de l'histoire individuelle induisant des aspirations, des projets, des réalisations.

Une question de reconnaissance

Le conflit intervient dans la construction de la personne unique, sociale et humaine, et devient ainsi un des leviers pour que l'école puisse atteindre ses finalités. Il porte en lui des dimensions caractéristiques par lesquelles le sujet se reconnaît et veut être reconnu. L'identité est un enjeu essentiel pour l'équilibre et pour la survie des individus. Elle est médiatisée par un double processus : l'un privé, interne, qui concerne l'espace mental de chacun ; et l'autre, public, externe à l'individu, visant le rapport entre soi et les autres. Ce mécanisme renvoie à la diversité des identités, la multiplicité des noms et des racines. Comment l'école peut-elle soutenir l'enfant dans une démarche qui le conduit à s'identifier à travers une constellation de modèles ? L'individu est un acteur social dont le but essentiel est la réalisation de ses projets. Elle fait partie de ces projets. La question est de savoir comment elle se déroule et quels en sont les mécanismes.

Les mécanismes d'intégration dans le contexte scolaire

Ils sont organisés par une succession de facteurs déterminant des pratiques de classe dont la mise à jour est indispensable pour la gestion des processus d'enseignement-apprentissage. Pour expliquer le processus d'intégration, Pierre Tap définit trois types de mécanismes externes et internes. Ces mécanismes en jeu dans l'apprentissage de savoirs fondamentaux indispensables sont : l'initiation, qui caractérise ce qui est à acquérir pour entrer dans un système ; l'insertion, qui consiste à se positionner ; l'intégration, qui renvoie à la coopération des différences et des ressemblances entre les membres du système. Trois types d'intégration correspondent aux mécanismes internes et définissent ce qu'il est nécessaire de « faire sien ». Il s'agit de :

- l'identification, qui caractérise une capacité à prendre les acteurs du système comme modèle ;
- l'intériorisation, qui permet à l'individu de se situer dans une organisation ;
- l'appropriation, qui représente l'articulation et la synergie des systèmes intériorisés par l'individu. Cette organisation nous a permis de construire un canevas de lecture des situations (tableau 1).

Tableau 1 : Les mécanismes d'intégration, d'après Pierre Tap (1990)

Interne Externe	Identification	Intériorisation	Appropriation
Initiation : ce qui est à ac- quérir pour en- trer dans un système	En prenant les acteurs comme modèle	Permettre à l'individu de se situer dans une organisation	Articuler et met- tre en synergie les systèmes intériorisés
Insertion : se positionner	L'individu, en se positionnant, positionne les autres. Rapport à la loi, question d'éthique	Prise de con- science de son rôle, de son statut, de sa fonction spécifique	Réfléchir au sens de sa posi- tion dans l'en- semble général
Intégration	Lâcher une par- tie du modèle. Faire vivre les différences et les similitu- des pour coopérer	Prise de con- science de sa position unique dans le système, tâche, fonction de coopération	Réfléchir au sens de sa fonction de coopération dans l'ensemble général

4.2. Le conflit : un outil d'investigation des phénomènes de classe

L'analyse précédente nous a conduit à construire une certaine réalité scolaire à partir du sens des gestes des acteurs de la classe, dans la recherche incessante de l'accomplissement de leur projet d'intégration.

Grille de lecture des situations de conflit

Cette grille de lecture génère l'apparition d'une série de facteurs qui forment un tissu complexe observable dans les activités de classe. Certains de ces facteurs interviennent simultanément dans les situations de classe, à des niveaux différents.

La complexité liée aux situations de conflits les rend difficiles à gérer, car ils représentent à la fois un moyen, à travers des problèmes à résoudre, et un objectif, car leur gestion se pose en termes de cible à atteindre. La construction d'un certain type de rapport au savoir, à la loi et à la culture est indispensable pour garantir une issue constructive à chaque confrontation.

Le tableau suivant se propose d'être une grille de lecture des processus d'intégration au sens où Pierre Tap les définit. Ce canevas croise les dimensions individuelles et collectives en jeu qu'il s'agit à la fois de solliciter et de faire construire par les élèves. La finalité des situations scolaires étant de faire passer l'élève du système de la loi du sang à celle de la loi de la république. Dans sa globalité, la situation à gérer tient compte des interactions entre le professeur et l'élève dans la classe, c'est-à-dire le groupe. L'activité du professeur est soumise au regard de l'élève, qui parfois le prend comme modèle, ou plus exactement teste la validité du modèle que le professeur lui propose. Des observations de classe ont montré que les comportements d'élèves de type tribal répondent à leur besoin de sécurité. Cependant, cette étape est indispensable pour que se forment les normes sociales qui, selon Erick Prairat (1998), permettent d'éviter le désordre et touchent aux contenus ou aux rituels, se dissociant des normes juridiques qui imposent l'ordre et renvoient aux règles, aux lois et aux infractions.

Le conflit à la place de la violence

Nous sommes tentés de penser que la violence se déchaîne quand le conflit n'a pu être posé en tant que situation-problème. Ce type de situation est en effet privilégié quand il s'agit de construire le lien social, articulant nécessités individuelles et besoins collectifs. Dans l'espace complexe de la classe, le professeur peut s'appuyer sur ces déséquilibres pour donner du sens au système des normes qu'il essaie de transmettre, qu'elles soient sociales ou juridiques. Les premières visent à maintenir « l'ordre en public » et permettent de vivre le quotidien souvent chaotique. Les secondes pourvoient au maintien de « l'ordre public » que Erick Prairat (*ibid.*) distingue du précédent et qui permettent de supporter les contraintes imposées par une institution. Dans ce cadre, le professeur organise les contraintes du milieu, crée un contexte pour permettre à l'élève d'affronter les événements/obstacles, d'analyser et de comprendre les situations afin de produire des solutions qui ont du sens. Le professeur, d'autre part, représente le tiers, la loi, et porte un regard essentiel sur la vie de la classe. Une des fonctions de ce regard est de s'inscrire dans un processus de mémorisation à partir des événements vécus et des solutions apportées, ce qui lui permet de consigner les bases d'un savoir collectif culturel commun à la classe produit par le travail sur ces situations. Nous proposons une grille de lecture sous la forme du tableau 2 synthétisant ces propositions.

Tableau 2 : De la loi du sang aux lois de la République

Individuel Collectif	Identification Recherche de sécurité et de modèle. Plan de l'action	Intégration Plan de la prise de conscience de sa place dans le groupe	Appropriation Élaboration réglée des inter Relations dans le groupe. Plan de la réflexion
Plan de la communauté. Création du sens.	Groupe tribal , loi du sang, recherche de protection par rapport au milieu. Les normes sociales sont au travail	Individu social , son rôle dans le groupe, n'est pas acquis définitivement. Les normes juridiques sont au travail	Interactions comme produit des normes intégrées produisent morale, et civilité. Individuation
Plan société. Lois de la République, Etat de droit. Mise à l'épreuve.	Le groupe structuré par des règles, teste leur validité , leur fiabilité leur degré de protection.	L'individu politique dans un groupe structuré par les lois d'un état de droit , construit son identité et son statut.	Interactions pour produire des valeurs, des principes, esprit des lois de la République. Socialisation
Plan culturel, universel. Loi symbolique. Humanisme. Autonomie.	Les liens symboliques du groupe à partir des produits de la culture de tout ce qui renvoie à l'acculturation	Individu psychologique et universel. Niveau de la loi symbolique des interdits indiscutables.	Interactions humaines sens et finalités des rapports individuels. Éthique. Hominisation.

La classe comme unité et comme tribu

Le repérage des situations de conflits intègre les contraintes du milieu « classe », milieu organisé qui crée des obstacles, produit des outils pour les résoudre, mais, du même coup, développe un sentiment d'insécurité chez l'élève. Apparaît ici une vision tribale de la classe qui fait ressortir un niveau relationnel tissé par les liens du sang. Le groupe fonctionne sur du sentiment, de l'émotion, et son objectif est une recherche de protection dans et par le groupe. Étudiant les liens communautaires de la société actuelle, Michel Maf-

fesoli (1988) repère des mécanismes d'organisation qu'il décrit en termes de tribalisation. Ces processus privilégient essentiellement des ressorts affectifs par rapport à des fondements contractuels. Le regroupement tribal, ayant pour vocation de sécuriser et d'assurer une protection de ses membres contre l'environnement hostile, supprime les dispositifs institutionnels ou idéologiques. Inversant la perspective durkheimienne, Michel Maffesoli (1994) considère qu'une solidarité mécanique prend alors le pas sur la solidarité organique. Le milieu scolaire est entendu au sens large, et son fonctionnement s'apparente en partie à celui d'une communauté. Les mécanismes de reconnaissance de l'individu passent par l'identification à un modèle non institutionnel qui n'est pas celui du professeur, mais celui du chef que le groupe a implicitement choisi. Il s'agit d'une épreuve d'initiation qui demande à chaque élève d'acquérir l'indispensable savoir pour entrer et se maintenir dans le groupe.

Un autre rapport au savoir en ressort. Il renvoie à des usages, à des impressions et des sentiments. Le travail éducatif qui se joue ici renvoie à des normes sociales, à l'organisation de règles locales de savoir-vivre parfois non discutées, qui ont une fonction sécurisante. Ici l'unité, c'est le collectif.

Le développement de la personne et son institutionnalisation

Ces situations associent simultanément l'enfant, c'est-à-dire l'élève comme personne, dans un contexte qui n'est pas non plus que tribal. En effet, la classe est aussi un espace politique et social où s'enseignent les règles qui structurent le groupe comme un ensemble composé d'éléments distincts. Elle organise les indispensables interactions où s'affrontent les personnalités, où émergent les histoires personnelles, où apparaît l'importance des rôles et des statuts de chacun. Ces situations sont indispensables pour que chacun, élève comme professeur, comprenne ou se souvienne du sens des règles de la classe, des rapports entre l'école et la société, des principes de l'État de droit et des lois de la République. Ces éléments constituent des savoirs que la société prescrit à l'École d'enseigner. Le rapport à ces savoirs est ici contraint par les prescriptions institutionnelles. Ce qui est transmis, ce sont les conceptions de la citoyenneté dans un cadre politique. Mais ce travail d'opposition est indispensable car il conduit chacun à prendre du recul par rapport à ses sentiments, ses désirs, sa volonté ou ses seuls intérêts. Un processus d'intériorisation, fondé sur une prise de conscience, s'amorce. L'élève recherche son insertion dans le groupe, qui consiste à se positionner. Ce mécanisme est d'autant mieux accepté qu'il permet aussi à l'autre de se positionner, facilitant sa propre insertion. Dans ces conditions, les statuts et les rôles prennent toute leur efficacité, les élèves construisent des repères et se structu-

rent. Les rapports au savoir se fondent sur le rapport à la loi élaboré qui transite par une forme de gestion du pouvoir et des sanctions dans la classe, influençant du même coup la construction de l'autonomie.

Le niveau des relations interindividuelles et de l'éthique

Un troisième niveau se superpose, associant les plans humain, universel et éthique, qui vise une éducation à l'humanité et porte sur les valeurs, les productions culturelles et les œuvres à dimension universelle. Les savoirs enseignés, s'intéressent à la connaissance du monde, à son interprétation. Ils ont une importance essentielle dans la gestion des conflits pour la raison qu'ils participent à la construction de l'individu, proposent des éléments de compréhension et d'analyse des situations, contribuant ainsi à son émancipation. Le rapport au savoir est envisagé sur un plan éthique et universel. Les dispositifs d'enseignement prennent en compte la personne. L'évaluation, par exemple, n'est pas qu'un processus de contrôle des connaissances mais participe à leur élaboration. La connaissance des lois est orientée ici vers le plan symbolique, et les mécanismes procèdent de la médiation de la coopération. La situation de travail développe la conscience d'une position à la fois unique au sein du groupe et porteuse d'universel. C'est l'étape la plus élaborée de la prise de conscience d'une appartenance au collectif, d'une implication et d'une autonomie des savoirs. Le rapport au monde qui se construit dépasse les usages, le domaine du discutable pour se situer dans le domaine éthique des lois symboliques qui unissent les êtres humains entre eux et ne sont pas discutables. L'individu s'approprie les savoirs indispensables, les mémorise, construisant un rapport à la loi autonome, qui rend le recours au lien du sang inutile.

5. Les conditions de gestion du conflit

Les observations de classe ont eu pour but d'extraire des conclusions générales sur l'organisation des situations à contrôler. Nous résumons ces points en conclusion.

5.1. Une place dans le groupe

Il apparaît que ce que craint l'élève, dans ce qui lui est prescrit sur le plan du comportement – travailler collectivement, respecter et écouter l'autre, s'insérer, s'intégrer dans un groupe –, c'est, en définitive, de disparaître, de se fondre dans la masse et de s'indifférencier. C'est donc dans ce but que nous avons

pensé poser les bases d'une réflexion sur les conditions de la gestion des conflits. Dans un espace parcouru de confrontations, de prises de position, de recherche de place, « d'ondes de choc » diverses, le conflit devient producteur de vie.

Ordre, désordre, validité des règles

Un groupe harmonieux, où tout n'est qu'ordre, est figé. Inaccessible à toute évolution, à toute transformation, ce groupe n'a plus de vie. Pour Henri Atlan (1973), c'est l'opposition entre ordre et désordre qui permet à l'information d'être programmée, confrontée au bruit, à ce qui n'a pas de sens a priori, mais que Edgar Morin (1981), considère comme nécessaire pour construire des interactions.

Le conflit fait souvent peur car il suscite de l'agitation. Lionel Lévêque, et c'est bien légitime, n'a accepté d'être filmé que lorsque son dispositif a fonctionné. Avant, disait-il les élèves étaient bien trop agités. Et pourtant, c'est dans ce désordre-là que se trouve l'explication du fonctionnement actuel.

Nous avons pu analyser pourtant que, dans le contexte de la classe, le sens est retrouvé à partir des actions et des interactions de ses membres. Ce travail ne peut s'affranchir d'une réflexion sur les interdictions et les règles. Maintenir un rang, ne pas se déplacer en classe même pour aller chercher des outils de travail, des objets éducatifs, ne pas permettre aux enfants d'aller boire ou d'aller aux toilettes, ôtent, dans certaines conditions, des occasions, pour les élèves, de devenir des acteurs sociaux et de tester la validité des règles. Du côté de l'enseignant, cette chape de plomb qu'il fait peser sur la classe, en voulant éluder la confrontation, la justification du sens, lui demande une dépense d'énergie inutile. Si la violence est une réponse possible à un déséquilibre, le déséquilibre est, malgré tout, dynamique et le désordre n'est pas automatiquement violent.

Un individu qui coopère

L'observation des faits a montré, d'autre part, que ce qui alimente le discours de façon productive repose sur la possibilité qui est laissée de parler de soi et d'être force de proposition et de transformation. Sur le premier point, Georges Devereux (1972) caractérise l'être humain par son haut degré de différenciation qui lui confère une identité humaine et par conséquent une identité personnelle. Il décrit donc des mécanismes essentiellement en termes de dialogue et de coopération. C'est par eux que s'élabore le cheminement vers un processus respectueux des spécificités. Sur le second point, Magalhaes Godinho (citée in Touati, dir., 1982, p. 47) décrit la résolution de ces situations par la médiation de l'invention et de la participation : création culturelle,

démocratisation, invention de valeurs, de normes et d'habitudes plus coopératives. Elle met l'accent sur le développement en accord avec les aspirations, les finalités des individus qui, sans renier le legs culturel reçu comme enracinement dans un passé, dans une civilisation, définit l'être humain comme projet de dignité et de citoyenneté. Si le conflit est une relation, alors le conflit est inévitable à partir du moment où il y a une rencontre entre des différences. Statut et rôles renvoient à des positions auxquelles chacun peut légitimement s'attendre, et se référer. Le simple fait de les clarifier et de les faire respecter au sein de la classe permet de diminuer l'angoisse des individus. Dans le dispositif observé, leur rappel rigoureux a pour effet de sécuriser les élèves en renforçant l'effet structurant de la loi.

5.2. Le langage comme instrument

Mais, pour assurer le fonctionnement de la situation, l'être humanisé n'a pas d'autres outils que le langage et la parole. Ici repose un des fondements de la théorie développée par Lev Semionovitch Vygotski. Le langage est un instrument de la pensée, mais les racines entre pensée et langage sont totalement différentes. Les liens entre les deux sont socialement construits. Le mot « langage » employé par Lev Semionovitch Vygotski se rapproche plus de « parole » puisque son argument consiste à comparer l'homme et le singe. Il écrit qu'« un embryon d'intelligence, c'est-à-dire de pensée au sens propre, apparaît chez les animaux indépendamment du développement du langage et sans aucun lien avec les progrès de celui-ci. » (Vygotsky, 1934-1997, p. 150)

D'autre part, il fait de la notion d'outil un point essentiel. Il écrit que ce qui situe un être à un étage supérieur dans le monde des animaux, c'est l'utilisation des outils. Enfin, il met en avant l'importance des processus de médiation communs aux fonctions psychiques supérieures, au sein desquels l'emploi du signe est un moyen fondamental d'orientation et de maîtrise de ces fonctions.

Ce mot « outil » qui donne toute sa grandeur à l'individu et permet son développement, se construit dans un cadre culturel à travers le travail sur les mots transmis. Concernant la formation des concepts, Vygotski écrit : « Ce signe est le mot qui sert de moyen de formation des concepts et devient par la suite leur symbole » (*Ibid.*, p.199). Mais les mots ne sont pas révélés, ils sont travaillés construits, et, dans ce cadre, les situations d'affrontement, à condition d'être situations de discours, deviennent à la fois leur moyen de résolution et un alibi pour le produire. Reprenant le titre d'un ouvrage célèbre de Claude Hagège, l'être humain est un « homme de paroles ». Il se forge un instrument social, le langage, dans des situations sociales grâce auxquelles il évolue. Les échanges inter-psychologiques participent à la construction de la

dimension intra-psychologique. Cette perspective rend le conflit constructeur et source de progrès. Pour un éducateur, les situations d'affrontement ne peuvent se résoudre que par le langage et le conduisent à deux dispositions : apprendre la précision du langage en tant qu'instrument pour en utiliser la force et structurer des lieux et des temps de parole pour créer des conditions favorables à le faire fonctionner dans un but de résolution de problèmes en classe. Cette exploitation des caractéristiques de la situation participe ainsi à une prise de conscience et à une insertion de l'individu dans un groupe organisé.

5.3. Un rapport éthique aux savoirs

Ainsi, le lien social se construit et tient en dépit des fractures et des problèmes que la société pose à ses membres, c'est-à-dire à elle-même. Émergent alors des profils d'individus autonomes qui, selon leur source étymologique, se sont soumis individuellement et volontairement à des systèmes de règles et de valeurs en vigueur. Mais cette émergence ne se fait pas *ex nihilo*. Elle transite par des savoirs et des pratiques qui sont à la fois source et produit d'une culture. L'accès aux savoirs transmet une certaine vision du monde. Une réflexion est engagée sur la répartition horaire des disciplines, sur les représentations que ces dernières véhiculent. Il y a les matières jugées importantes, dites nobles, qui sont associées à des signes extérieurs d'intelligence, celles qui ont un poids important aux examens, et les autres. Pour chaque discipline, existe une logique interne, variable selon les pays et les cultures, comme l'ordre d'apparition des notions dans un programme, celles qui sont susceptibles d'élaborer des problèmes et des questionnements et celles qui sont pensées comme magistrales, etc. Sur le plan des dispositifs, il existe un champ de réflexion sur l'évaluation ou la gestion du temps : temps d'étude laissé à l'élève, temps laissé au professeur, temps de travail personnel. D'autres questions se posent encore : qui choisit les moments de l'évaluation, comment se déroule-t-elle ? Ces questions sont éthiques, car elles s'adressent à un individu social et humain impliqué dans un processus de dépassement d'une situation d'affrontement. De ces questions sur l'engagement des acteurs et l'enjeu des situations d'apprentissage, dépend en partie l'issue du conflit.

6. Conclusion : une situation éducative complexe

L'observation, à partir de plusieurs regards, de pratiques de classe volontairement pensées pour transformer des situations interactives de conflits en

situations éducatives a mis en évidence leur complexité. Chaque situation constitue un lieu de rencontre et « d'affrontement » qui donne aux individus l'impression de vivre, crée des situations pour apprendre, mais qui, associant un grand nombre de dimensions, les rend difficiles à maîtriser. Les points de conclusion suivants sont à noter.

Un travail d'accompagnement qui demande du tact

La situation intègre en effet des prescriptions institutionnelles, des conceptions de l'extérieur, en particulier parentales, qui définissent des attentes par rapport aux modes de résolution des conflits. Ces attentes sont souvent elles-mêmes conflictuelles et conduisent les acteurs, professeurs et élèves, à clarifier leur position, leur statut et leur rôle. La nature des conflits sollicite prise de position et engagement. Elle fait en cela ressortir les personnalités propres de chacun qui interagissent avec les constructions élaborées par le groupe d'appartenance. L'individu se personnalise chaque fois qu'il entre en relation avec autrui à travers des quêtes de pouvoir. Dans cet échange, les individus effectuent des prises de conscience, en particulier celle de l'importance de la dimension humaine. Car le conflit est souvent recherché pour ne plus rester seul. Ce qui importe dans l'affrontement, c'est, en réagissant, faire réagir l'autre, en disant, faire dire l'autre, en s'exprimant, faire s'exprimer l'autre par rapport à des questions qui concernent l'ensemble. C'est parfois faire jouer ces fonctions essentielles de communication qui, *a priori*, paraissent superficielles, souvent au détriment de véritables propositions. Le pouvoir, ici, n'est pas une quête personnelle à visée restrictive qui n'aurait pour seul but que de satisfaire son ego, le pouvoir, ici, est le pouvoir d'agir sur les autres en agissant sur soi. Le professeur est le premier concerné par cette condition. C'est au fil d'un travail éducatif qu'il soutient et accompagne avec tact que les élèves apprennent à gérer la multiplicité de ces dimensions, à parler en tant qu'êtres humains, à donner à voir un peu de leur existence, puis à construire des solutions pour résoudre des problèmes posés. C'est apprendre à satisfaire un désir qui doit s'accommoder des principes de réalité et limiter une partie de son propre intérêt superposable à l'intérêt des autres.

Un travail sur le problème à résoudre

L'issue du conflit repose sur un travail qui juge des productions de l'individu, mais pas l'individu lui-même. Cette condition, qui ne s'appuie pas sur le jugement d'une personne mais sur le jugement d'une situation, n'induit pas l'émergence de groupes constitués, de réseaux, de *lobbies*, dont la logique d'affrontement vise toute autre chose que des solutions à un problème. Ce qui garantit l'issue positive d'un conflit, c'est la solution apportée dans le souci

de répondre aux désirs et aux besoins du plus grand nombre en termes de construction ou de reconstruction globale d'un monde différent, inévitablement transformé. Car une des difficultés profondes des conflits, repérées par les enseignants, porte justement sur les tentatives de constitution de groupes de pression, de rapports de force en termes subjectifs et non plus en termes qualitatifs et objectifs caractéristiques d'une solution. Ceux qui utilisent le forum comme levier de pouvoir personnel créent les conditions de la violence. L'enseignant, par exemple, ne peut imposer sa décision seul sous peine de fournir lui-même des armes pour l'affrontement et rendre la situation incontrôlable. Cadres, règles et lois sont indissociables des valeurs. À l'inverse, les situations de conflits réellement organisées sous forme de forum au sens brunérien du terme deviennent pertinentes pour produire ces cadres et les valeurs qui les accompagnent de telle sorte que les conflits permettent d'établir d'autres rapports aux savoirs et d'autres rapports de travail dans la classe. Les savoirs deviennent un gisement d'outils, ils ont du sens par rapport à des problèmes à résoudre en termes de contradiction, de questionnement, de remise en cause. La programmation des savoirs suit une démarche de rencontre avec le monde en vue de sa compréhension.

Une situation surveillée de production de savoirs

L'enseignant qui a bien voulu se prêter au jeu de l'observation a noté que ce type de travail sur la gestion des conflits facilite le respect et l'efficacité de la prise de parole. Ce qui se dit en classe devient force de proposition permettant de transformer un simple exercice en situation d'apprentissage finalisée. Les enseignants remarquent tous que le contenu des débats, au début de l'année, manque d'imagination. La récurrence des problèmes est une réalité. La créativité, l'innovation ne sont pas données, elles se travaillent. Cependant, cette évolution innovante ne répond pas toujours aux attentes de l'extérieur, celles des parents en particulier. Leurs réactions montrent que la forme du débat et ses enjeux ne sont pas neutres. Certaines difficultés repérées se situent à la périphérie de l'école et portent sur des surprises, des étonnements, voire des désaccords entre ce qu'attendent les parents, c'est-à-dire une forme scolaire ancienne qui n'encourage pas au débat, et ce que produit une école qui tente d'innover dans une perspective de défense des valeurs de la République. La nature du conflit ne peut s'affranchir du langage comme outil. La situation est hautement éducative car elle forme des hommes de parole. Le langage, en conduisant à l'élaboration de la conscience de soi, participe à la reconnaissance individuelle, au sentiment d'identité sociale, introduisant dans ce processus, le plan psychologique. Le conflit, pour résoudre des problèmes sans être jugé en tant qu'individu, en fait un des moteurs pour apprendre.

Bibliographie

- ATLAN Henri (1973), *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Le Seuil.
- BONDU Denis (1994), « La recherche d'un accord. Pour une éthique du conflit », in *Protéger l'enfant en danger une pratique des conflits*, sous la direction de S. Lesourd et F. Petitot, ERES, « Les recherches du GRAPE ».
- BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent (1991), *De la justification. Les économies de grandeur*, Paris, Gallimard.
- BRUNER Jérôme (1994), *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz.
- DEVEREUX Georges (1972), *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion
- DOISE Wilhem. et MUGNY Gérard. (1981), *Le Développement social de l'intelligence*, Paris, Inter éditions.
- FLORO Michel (1996), *Questions de violence à l'école*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- FREUND Julien (1983), *Sociologie du conflit*, Paris, Presses universitaires de France.
- LIPOVETSKY Gilles (1983), *L'Ère du vide*, Paris, Gallimard.
- MAFFESOLI Michel (1991), *Le Temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, LGF, « Le Livre de poche » (1^{re} éd. : 1988).
- MAFFESOLI Michel (1994), *La Violence totalitaire*, Paris, Méridiens- Klincksieck (1^{re} éd. : 1979).
- MORIN Edgar (1981), *La Méthode. La nature de la nature*, Paris, Le Seuil, « Points ».
- PIAGET Jean (1967), *La Psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, coll. « U2 ».
- PIAGET Jean (1972), *L'équilibration : problème central du développement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PRAIRAT Erick (1998), « Normes juridiques et normes sociales », in *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Actes du colloque de l'université d'automne de Nancy, sous la direction de P. Baranger et É. Prairat, Nancy, coll. « Questions d'éducation et de formation ».
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1961), *Du contrat social, ou du principe du droit politique*, Paris, Garnier-Flammarion (1^{re} éd. : 1762).
- SIMMEL Georg (1982), *Sociologie et épistémologie*, trad. fr., Paris, Presses universitaires de France.
- STOETZEL Jean (1978), *La Psychologie sociale*, Paris, Flammarion.
- TAP Pierre (1990), « Crise personnelle et conflits d'intégration sociale », in « Conflits : origines, évolution, dépassement », sous la direction

d'Armand Touati, *Le Journal des psychologues*, Marseille, Hommes et perspectives.

TOUATI Armand, sous la direction de (1982), « Conflits : origines, évolution, dépassement », *Le Journal des psychologues*, Marseille, Hommes et perspectives.

VYGOTSKY Lev Semionovitch (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

WALLON Henri (1941), *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.