



HAL
open science

Analyser l'appropriation d'une prescription pour la transformer conception d'une démarche de régulation des désordres scolaires

Gwénaél Lefeuvre, Rémi Bonasio, Bruno Fondeville

► To cite this version:

Gwénaél Lefeuvre, Rémi Bonasio, Bruno Fondeville. Analyser l'appropriation d'une prescription pour la transformer conception d'une démarche de régulation des désordres scolaires. Appropriations de nouvelles prescriptions, 2022. hal-03789316

HAL Id: hal-03789316

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-03789316>

Submitted on 27 Sep 2022

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.

Analyser l'appropriation d'une prescription pour la transformer conception d'une démarche de régulation des désordres scolaires

Gwénaél Lefeuvre, Rémi Bonasio et Bruno Fondeville

Nous présentons dans ce texte, en rapport avec le thème de l'ouvrage, les conditions d'appropriation d'une prescription qui a fait l'objet d'un travail collectif entre les chercheurs et les praticiens (ici, les enseignants) dans le cadre d'une recherche collaborative. Ce processus de collaboration a consisté à associer des enseignants d'une école primaire à la construction et à la transformation, à travers l'expérimentation, d'une démarche pédagogique dont la visée est de répondre à des problématiques professionnelles rencontrées dans leurs pratiques ordinaires, en tenant compte des ressources et contraintes locales liées à leur contexte de travail. Nous qualifions la démarche en question de « prescription » au sens où elle a vocation à transformer l'activité des enseignants et a fait l'objet d'une formalisation écrite. La spécificité de cette prescription est qu'elle est co-concue et qu'elle n'émane pas d'une instance hiérarchique extérieure aux acteurs. La recherche collaborative s'est réalisée, durant trois années, dans une école primaire située en Réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+). Elle s'est centrée sur l'objet de la régulation des désordres scolaires en classe. A partir d'une analyse de l'activité ordinaire des enseignants et l'identification de situations-problèmes, les chercheurs ont conçu, durant la deuxième année, une démarche de régulation des désordres scolaires qui a pour visée de construire des apprentissages chez les élèves. Cette démarche s'appuie sur le processus d'enquête formalisé par Dewey (1938), introduite par les chercheurs. Elle vise à associer les élèves à décrire et à comprendre les problèmes de désordres scolaires qui émergent dans leurs expériences scolaires et d'y trouver des solutions adéquates pour les résoudre. Elle s'actualise dans le cadre de la formalisation d'un prototype de « séance spécifique de régulation des désordres scolaires »¹. Durant la troisième année, les chercheurs ont analysé avec les enseignants la manière dont ces derniers se sont appropriés « ce prototype de séance faisant office de prescription », les inventions élaborées pour répondre à des problématiques identifiées durant son expérimentation. Ces analyses ont permis de faire évoluer la prescription afin que les enseignants puissent, « la prendre à leurs mains ». Cette démarche de recherche « intégrée à la pratique » (Bryk, Gomez, Grunow & LeMathieu, 2015, Bryk, 2017 ; Goigoux, 2017) a permis de créer les conditions pour que les acteurs s'approprient la prescription en évaluant sa pertinence et en s'accordant collectivement sur les buts et les procédures à mettre en œuvre pour transformer, de manière efficace et viable, les pratiques d'enseignement. Ces conditions rejoignent ainsi les trois composantes de l'appropriation définies dans l'introduction de l'ouvrage ; elles permettent d'interroger la manière dont les enseignants examinent et jugent la pertinence des buts et des procédures associés à la construction initiale de la séance pédagogique, mettent en œuvre la prescription de la séance dans leurs pratiques d'enseignement, transforment la prescription en faisant preuve d'inventivité durant son expérimentation.

Une recherche collaborative « intégrée à la pratique »

¹ Le prototype de cette séance sera défini un peu plus loin dans le texte.

La démarche collaborative que nous avons élaborée avec l'équipe pédagogique de l'école s'inspire des principes de la « recherche intégrée à la pratique » promue par Bryk et ses collaborateurs (2017). Ces derniers pointent les bilans décevants des réformes éducatives et des innovations pédagogiques qui ont vocation à améliorer les pratiques et plus globalement le système éducatif. De nombreuses tentatives de changement ont été réalisées dans les systèmes éducatifs, de manière structurelle par des réformes de grande ampleur ou bien de manière plus conjoncturelle par la conception de dispositifs pédagogiques, sans savoir véritablement « comment effectuer les améliorations envisagées par les défenseurs des réformes (voire même sans savoir si ces améliorations étaient possibles) » (p.12). Durant la dernière décennie, deux principales pistes ont été promulguées de manière systémique par les autorités politiques pour améliorer les systèmes éducatifs : 1) le pilotage par les résultats réalisé à partir d'objectifs mesurables et standardisés dont l'enjeu est de proposer de nouveaux outils permettant aux enseignants d'examiner les disparités de performances de leurs élèves et de suivre leurs progrès puis de responsabiliser les enseignants sur la réalisation de ces résultats, 2) la référence aux « bonnes » pratiques fondées sur la preuve s'inspirant des essais cliniques en médecine et cherchant à transférer de telles enquêtes dans le domaine de l'éducation. Bryk attribue les échecs de ce type de politique éducative à l'insuffisante prise en compte de la variété des contextes de travail des enseignants, de leurs savoirs professionnels et de leur engagement dans les projets innovants. Il propose alors un nouveau type de recherche, des recherches « intégrées à la pratique » qui peuvent se résumer à partir des quatre principes suivants (Goigoux, 2017) :

- Tenir compte des contraintes et des ressources de l'organisation dans laquelle exercent les acteurs éducatifs. Les élèves et les enseignants sont intégrés dans des organisations complexes et interdépendantes (la classe, l'école, l'environnement scolaire, la circonscription, l'Etat) qui peuvent constituer des freins et/ou des leviers à toute innovation pédagogique.
- Construire un partenariat structuré et soutenu entre les praticiens et les chercheurs. Dans ce modèle de partenariat, les chercheurs doivent connaître les pratiques effectives des acteurs, leurs connaissances ou savoir-faire et les praticiens doivent connaître les exigences de la recherche et l'état des savoirs dans un domaine cible.
- Partir des préoccupations des praticiens pour déterminer les problématiques de recherche
- Etudier la manière dont les innovations sont appropriées par les acteurs et traiter les variations de leur mise en œuvre comme une source d'information majeure.

Le prototype de la « séance spécifique de régulation des désordres scolaires » est une prescription pédagogique qui a pour fonction de servir de référence aux enseignants dans la conduite de leur activité de régulation des comportements des élèves dans et hors de la classe. Nous la nommons « prescription » car elle a pour but d'influencer l'activité des enseignants, de les guider en fixant des buts et des procédures, de leur transmettre des repères conceptuels. Par ailleurs, le processus de conception de cette prescription, à partir de la co-analyse des pratiques ordinaires des enseignants, a permis que cette prescription soit perçue par les acteurs comme légitime. Elle constitue ainsi une référence dans leurs pratiques pédagogiques. Nous partageons ainsi l'idée que les artefacts élaborés au sein d'une équipe pédagogique peuvent constituer des prescriptions à partir du moment où ils sont perçus comme tels par les acteurs et que

ces derniers leur accordent une certaine forme d'autorité et de légitimité pour orienter leurs pratiques (Bonasio et Veyrac, introduction de l'ouvrage). La conception de la prescription, telle que nous l'avons expérimentée, s'est opérée de manière itérative et participative. Participative parce qu'elle est le produit d'un travail collaboratif entre les chercheurs et les enseignants sur un objet commun (la régulation des comportements des élèves) et sur une co-analyse de leur activité et des contextes dans lesquelles ils exercent. Itérative parce que le processus de prescription n'est pas figé. Il évolue en fonction de la co-analyse effectuée avec les usagers concernant la manière dont ils s'approprient la prescription et leurs effets sur leurs activités et celles des élèves. Les analyses sont en partie réalisées à partir des postulats éducatifs qui sous-tendent la démarche pédagogique et d'une conception des processus d'apprentissage et d'enseignement portée par les chercheurs (et explicitées auprès de l'équipe enseignante). Dans ce cadre, la variabilité des effets concernant l'activité des élèves et l'usage potentiellement diversifié de la prescription ne sont pas considérés indépendamment de l'exercice quotidien des enseignants. Ces usages et leurs effets contextualisés sont en ce sens considérés comme une source d'informations permettant de transformer la prescription afin de la rendre plus efficace et plus viable pour les enseignants, c'est-à-dire qu'elle tienne compte du rapport entre ses coûts pour les acteurs (surcharge de travail, investissement émotionnel, etc.) et ses bénéfices (satisfactions liées à l'amélioration des comportements des élèves, accroissement du sentiment de compétence des enseignants, développement professionnel, etc.).

La conception de la prescription dans le cadre d'une collaboration chercheurs-praticiens

Spécificité de la prescription et de la relation entre chercheurs et praticiens

La prescription de la séance de régulation des désordres scolaires, produite dans le cadre de cette recherche collaborative, peut être qualifiée de « prescriptions locales » pour reprendre les termes utilisés dans l'introduction de cet ouvrage. Le contexte de l'appropriation de la prescription étudiée n'émane pas des autorités éducatives ou n'est pas issu d'une traduction d'une politique éducative définie de manière générale. Il est caractérisé par la conception d'une prescription définie localement, au sein de l'établissement scolaire, entre les chercheurs et les enseignants. Ce processus de conception, itératif et participatif, a pour but de produire un artefact qui ouvre des possibilités d'action pour les acteurs, notamment dans la résolution de problèmes locaux identifiés et analysés préalablement, tout en les contraignant dans l'appropriation des particularités idéelles, techniques et matérielles qui structurent l'artefact. Le contexte local qui caractérise l'appropriation de la prescription dans le cadre d'une recherche collaborative met en jeu la dimension collective du travail et les cultures professionnelles qui s'interposent entre les acteurs et la prescription. Nous verrons dans l'analyse de l'appropriation de la prescription conçue dans le cadre de cette recherche que les problèmes rencontrés par une enseignante dans l'expérimentation de la séance pédagogique sont parfois liés à des conceptions pédagogiques partagées, sortes de doxas pédagogiques (Fondeville 2018), qui circulent dans la culture de l'équipe pédagogique et plus largement dans la culture du métier d'enseignants. Ces conceptions, plus ou moins conscientisées, ont fait l'objet de discussions, voire de débats de normes entre les chercheurs et les praticiens, notamment lorsqu'il s'est agi d'analyser les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre

de la prescription. La prise en compte de la dimension collective du travail et des cultures professionnelles (celle de l'école, celle du métier) dans l'analyse de l'appropriation d'une prescription conçue localement nous invite à expliciter la spécificité de la relation entre les chercheurs et les praticiens.

Dans le cadre de cette recherche collaborative, notre intention, en tant que chercheurs, n'était pas de prescrire aux enseignants « une bonne pratique » pour réguler les comportements des élèves. Nous avons souhaité construire la prescription, qu'est le prototype de la séance de régulation des comportements, avec les enseignants et en prenant en compte la description et l'analyse de leurs pratiques ordinaires afin d'être au plus proche de leurs préoccupations et conditions de travail. Nous avons ainsi laissé la possibilité aux acteurs de participer aux analyses réalisées, de modifier la prescription initiale afin de l'améliorer pour qu'elle soit plus conforme à leur contexte d'exercice professionnel. Dans les analyses produites, les savoirs professionnels et les référentiels des enseignants ont été pris en compte et mis en débat pour comprendre les ressources mobilisées ainsi que les obstacles ou difficultés rencontrés. Par ailleurs, notre place en tant que chercheurs ne s'est pas non plus réduite à organiser et à animer des temps de recueil et d'analyse des données avec les acteurs de l'école. Nous avons apporté notre contribution dans la production des analyses de pratiques et dans la conception de la prescription. Nous y avons contribué en mobilisant un référentiel de savoirs en sciences humaines et sociales qui a orienté nos activités de recueil et d'analyse des données. Par ailleurs, notre conception historico-culturelle de l'enseignement-apprentissage a constitué une base de référence qui a guidé les débats et discussions avec les enseignants concernant l'analyse des difficultés rencontrées et la production d'actions pédagogiques pour les résoudre. Les étapes de la démarche de recherche collaborative, définies dans le paragraphe suivant, se sont donc traduites par des phases où les interactions entre le référentiel des chercheurs et celui des enseignants ont été tantôt asymétriques (dans les premières étapes de la recherche, les analyses et les propositions d'action ont été fortement influencées par l'apport des chercheurs) et tantôt plus symétriques (les référentiels des enseignants ont fortement influencés la transformation de la prescription à partir de l'analyse de leur appropriation). Ce type de collaboration entre chercheurs et praticiens se situe en rupture avec un positionnement surplombant du chercheur-formateur qui prescrit de « bonnes pratiques » en ne prenant pas en compte les contextes et les savoirs professionnels des acteurs et qui se limite, dans ses analyses, à évaluer les écarts ou les « manques » entre le modèle et les pratiques effectives des enseignants, et à effectuer des recommandations pour que ces pratiques se rapprochent le plus possible du modèle initial prescrit. Elle se situe également en rupture avec les recherches qui identifient des difficultés dans les processus d'enseignement-apprentissage à partir de l'analyse du travail des enseignants et des élèves, en se refusant à partir des analyses réalisées, de donner des conseils (en justifiant le fait que la place du chercheur n'est que de décrire, de comprendre et d'expliquer) permettant aux enseignants d'améliorer et de modifier leurs pratiques pour résoudre les difficultés rencontrées. Notre positionnement a consisté à éviter ces deux types de rapports chercheurs-praticiens dans le cadre de cette recherche collaborative. La démarche adoptée est compréhensive et ne cherche pas à imposer une « bonne » pratique. Pour la collaboration avec les acteurs, il s'agit, pour les chercheurs, de les accompagner à partir de l'analyse de leur activité dans leur environnement habituel des pratiques d'enseignement, avec leurs propres ressources et contraintes de travail. Une contractualisation avec les acteurs de terrain, définissant les objectifs et les différentes

étapes de la démarche de recherche, a été produite. Elle a permis de constituer une référence commune permettant d'explicitier les places et les contributions de chacun dans le processus de la recherche collaborative.

Contextualisation de la recherche et présentation des différentes étapes de la démarche de collaboration

Nous avons été sollicités en juin 2016 par le directeur de l'école élémentaire pour répondre à un intérêt partagé par l'équipe pédagogique concernant la régulation des situations conflictuelles avec les élèves. Lors d'une première réunion plénière organisée, les enseignants ont évoqué plusieurs situations critiques en lien avec la problématique du désordre scolaire : la gestion du groupe-classe est difficile quand il faut composer avec plusieurs élèves perturbateurs, il y a un problème dans les attitudes de certains élèves dans la mise au travail, des situations conflictuelles anodines peuvent très vite prendre des proportions démesurées, la pression peut monter vite, les élèves se parlent mal, s'invectivent facilement, peuvent être agressifs, etc. A partir de ces premiers constats, les chercheurs ont décidé d'accompagner l'équipe pédagogique en procédant en trois temps :

- Temps 1 : une analyse préalable du travail ordinaire des enseignants et notamment sur la manière dont ils régulent les comportements des élèves en classe. Sont ainsi réalisés des temps d'observation en classe et de co-analyse de l'activité des enseignants et des élèves. Nous observons et analysons les modalités de régulation des enseignants lorsqu'ils doivent traiter de manière immédiate des désordre scolaire puis la manière dont les enseignants pouvaient aussi les traiter de manière différée, soit dans le cadre de pratiques informelles (par exemple, décider de prendre quelques minutes avec l'ensemble des élèves pour revenir sur une situation conflictuelle qui s'étaient déroulée plus tôt dans la journée), soit dans le cadre de dispositifs inspirés des pédagogies dites coopératives (conseils d'élèves, messages clairs, etc.). Il s'agit, dans ce premier temps, de construire une compréhension commune des pratiques de régulation des comportements et des enjeux d'apprentissage pour les élèves. Il s'agit également de proposer des actions pour résoudre les problèmes rencontrés dans les pratiques ordinaires des enseignants. Cette construction s'est réalisée au sein de petits groupes d'enseignants volontaires animés par les chercheurs.
- Temps 2 : Les analyses et propositions d'action développées dans le premier temps sont ensuite restituées à l'ensemble de l'équipe pédagogique lors de réunions plénières. La restitution est l'occasion de se mettre d'accord sur des problématiques analysées et sur des propositions d'action et/ou d'outils à réaliser afin d'affiner ou de transformer les pratiques existantes des enseignants pour réguler les situations de désordre.
- Temps 3 : Un temps d'expérimentation des propositions d'action et de leurs analyses concernant la manière dont elles ont été appropriées par les enseignants et leurs effets sur l'activité et l'apprentissage des élèves. Des temps d'observation et de co-analyse de l'activité des enseignants et des élèves, durant l'expérimentation des propositions d'action, sont réalisés. Ces temps de co-analyse permettent de mettre à jour des difficultés durant l'expérimentation des actions et d'améliorer ainsi les outils afin qu'ils soient plus efficaces et plus viables pour les enseignants.

Les temps de co-analyse et de conception de la prescription ont fait l'objet d'un travail collaboratif basé sur un cadre interprétatif proposé par les chercheurs. Ce dernier s'appuie sur la mobilisation de savoirs hétérogènes en pédagogie et en sciences humaines et sociales. Ces savoirs ont permis d'outiller l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves, de problématiser les difficultés rencontrées dans les régulations des comportements des élèves, de concevoir une démarche d'enseignement qui fasse référence et serve de repère pour orienter les pratiques des enseignants. Plusieurs références majeures ont été mobilisées. Certains d'entre elles sont en lien avec les savoirs pédagogiques partagés par une partie de l'équipe enseignante de l'école. D'autres références ont été mobilisées par les chercheurs pour compléter les analyses réalisées et élaborer une démarche pédagogique à partir de postulats éducatifs et d'une conception des processus d'enseignement-apprentissage :

- les travaux en pédagogie affiliés à l'éducation nouvelle et aux pédagogies coopératives (Pochet et Oury 1978 ; ; Freinet, 1954 ; Meirieu, 1995 ; Connac, 2009) qui se sont intéressés à la régulation des comportements des élèves, notamment en proposant des dispositifs pédagogiques qui prennent en compte le vécu des élèves et qui les aident à construire de la distance et du recul par rapport à ces situations vécues, de maîtriser leur impulsivité et réaction affective immédiate liée à leur engagement dans l'action. Nous pouvons citer par exemple les conseils d'élèves² et le message clair³ qui sont des dispositifs mobilisés par les enseignants de l'école dans leurs pratiques ordinaires.

- le schème de l'enquête développé par Dewey (1938) qui justifie l'intérêt de créer les conditions pour que les élèves puissent enquêter sur des situations de désordre vécues en classe afin de les résoudre et de construire, ce faisant, des compétences chez les élèves pour discerner ces situations, comprendre leurs causes et conséquences et y agir de manière adéquate.

- la psychologie historico-culturelle (Vygotski, 1928-1931; Bruner, 1983) qui justifie l'intérêt de mobiliser des pratiques de médiation et d'étayage avec les élèves concernant la description et la compréhension des problèmes de désordre scolaire, l'identification et la mobilisation d'une solution jugée adéquate pour résoudre le problème. Cette médiation est nécessaire pour que les élèves puissent s'approprier ces compétences, d'abord de manière inter-individuelle, avec l'aide de l'enseignant et du collectif d'élèves, puis de manière autonome pour leurs propres usages.

- les théories de l'activité (Barbier et Durand, 2017) qui permettent de décrire et de comprendre l'activité des enseignants et des élèves et d'identifier, ce faisant, les processus d'appropriation de la prescription (du point de vue des enseignants et des élèves) durant son expérimentation.

Les constats identifiés à partir de l'analyse préalable du travail ordinaire des enseignants

² Le conseil d'élèves ou conseil de coopérative, issu de la pédagogie Freinet (1994), de la pédagogie institutionnelle (Pochet et Oury, 1978) et des pédagogies coopératives (Connac, 2009), est un espace-temps institutionnalisé ayant pour visée de réguler la vie du groupe-classe et d'organiser des projets. Les élèves sont invités à s'exprimer sur la vie de la classe, d'en critiquer le fonctionnement, de faire des propositions et de prendre des décisions pour l'améliorer, d'élaborer et d'organiser des projets en lien avec leurs intérêts.

³ Le dispositif du « message clair » a été élaboré par Danielle Jasmin (1994). Il se réfère à la Communication Non Violente, démarche développée dans les années 1970 par Marshall B. Rosenberg qui s'appuie sur l'empathie, la recherche de solutions et de réductions des conflits par la communication verbale. Un message clair est une interaction verbale, ritualisée par une procédure type, entre deux personnes qui ont vécu un conflit : une victime qui a subi une souffrance et un persécuteur identifié par la victime comme étant la source de sa souffrance

L'élaboration de la « séance spécifique de régulation des désordres scolaires » s'est appuyée sur un certain nombre de constats identifiés à partir de l'analyse des pratiques ordinaires des enseignants :

- Dans leurs pratiques ordinaires, les enseignants régulent de manière immédiate les comportements des élèves afin de rétablir les conditions nécessaires à l'enseignement. Les motifs des enseignants peuvent être variés : nécessité d'assurer la poursuite des activités en cours, éviter un phénomène de contagion du désordre, garder la face auprès de l'ensemble des élèves, etc. Pour ce faire, les enseignants recourent à plusieurs actions de signalement pour communiquer aux élèves le comportement inapproprié : un simple rappel à l'ordre, un regard persistant, une croix sur le tableau en face du prénom de l'élève, etc. L'objectif de ces modalités de signalement a pour but de provoquer chez l'élève une prise de conscience du caractère problématique de son comportement et à l'amener à renouer immédiatement avec le comportement attendu en classe. Ces actions de régulation sont considérées comme viables et pertinentes pour les enseignants tant qu'elles permettent d'avoir des effets immédiats sur le changement des comportements des élèves. Néanmoins, elles peuvent avoir peu d'effets, à moyen ou long terme, sur l'autorégulation et l'apprentissage des élèves concernant les comportements appropriés. Les enseignants se plaignent souvent de réitérer plusieurs fois ces modes de signalement auprès des mêmes élèves, sans que leur comportement se transforme au fil du temps. Une des limites de ce mode de régulation est de maintenir potentiellement les élèves dans une dépendance à l'enseignant ou au dispositif sans qu'ils puissent s'autocontrôler, anticiper et évaluer les causes et conséquences de leurs actes inadéquats.
- Dans leurs pratiques ordinaires, les enseignants opèrent aussi des régulations différées, soit dans le cadre de pratiques informelles, parfois improvisées, soit dans le cadre de dispositifs inspirés des pédagogies coopératives, comme le conseil d'élèves. Mais nos observations nous conduisent à constater que tous les élèves n'ont pas acquis les dispositions et compétences sociales attendues, malgré l'explicitation des règles et du référentiel attendu. L'apprentissage des compétences sociales suppose des activités de médiation et d'étayage concernant la description et la compréhension des problèmes de désordre scolaire, l'identification et la mobilisation d'une solution jugée adéquate pour résoudre le problème (Bruner, 1983). Cette médiation est nécessaire pour que les élèves puissent s'approprier ces compétences sociales, d'abord de manière inter-individuelle, avec l'aide de l'enseignant et du collectif d'élèves, puis de manière autonome pour leurs propres usages (Vygotski, 1934). En d'autres termes, les situations de désordre ou de comportements inadéquats doivent être pensées comme des situations d'enseignement-apprentissage au même titre que les autres objets culturels plus académiques (lecture-écriture, mathématiques, sciences, etc.)
- Les dispositifs de régulation différée mis en œuvre par les enseignants de l'école, comme le conseil d'élèves, s'appuient sur le vécu des élèves, leur expression spontanée concernant les critiques et les sentiments vécus par rapport à un problème de comportement inapproprié. Néanmoins, nos analyses montrent que ces dispositifs ont tendance à prioriser trop souvent l'expression des élèves et leur participation à l'identification d'une solution, jugée parfois inefficace ou non exploitable par les enseignants. Ces temps de régulation collective ne font pas

suffisamment l'objet de transmission et d'étayage de la part de l'enseignant pour aider les élèves à discerner, analyser et comprendre le problème traité afin de trouver une solution efficace et viable. Beaucoup d'enseignants, lors des conseils d'élèves, ne s'autorisent pas (ou très faiblement) à intervenir pour aider les élèves à problématiser les situations de conflits et à discerner les solutions adéquates. Le conseil, considéré par les enseignants comme un espace de parole privilégié à destination de élèves, réduit souvent la posture de l'enseignant à une fonction d'animation ou de facilitation des échanges plutôt qu'à une fonction d'enseignement.

Description du prototype de la « séance spécifiques de régulation des désordres scolaires »

Le dispositif « séances spécifiques de régulation des désordres scolaires » est un espace-temps aménagé en classe pour réguler de manière différée les comportements inappropriés (du point de vue de l'enseignant) avec la participation du collectif d'élèves de la classe, avec l'intention de générer des apprentissages chez ces derniers. Il est envisagé lorsque les régulations ordinaires et immédiates à destination de plusieurs élèves s'avèrent insuffisantes : les comportements inappropriés persistent malgré les signalements opérés par l'enseignant et deviennent un problème pour l'enseignant, dans la mise en œuvre de ses pratiques d'enseignement et pour les élèves dans le fonctionnement général de la classe. La démarche formalisée pour animer ce dispositif s'appuie sur le schème de l'enquête développé par Dewey (1938). Elle se caractérise par quatre phases où sont associées les élèves :

- description et compréhension d'une situation-problème vécue par le collectif d'élèves de la classe relative à un (ou plusieurs) comportement(s) jugé(s) inapproprié(s)
- recherche et institutionnalisation d'une (ou de plusieurs) solution(s) viable(s) et efficace(s), projection sur les conditions de son expérimentation sur un temps donné.
- Expérimentation de la (ou les) solution(s) sur une période donnée
- Bilan de l'expérimentation (conserver ou rechercher une solution alternative).

La conception de ce dispositif s'appuie sur l'hypothèse suivante : c'est en accompagnant les élèves à « enquêter » collectivement sur les situations-problèmes liées à des désordres scolaires vécus en classe qu'ils pourront non seulement identifier et mobiliser les solutions jugées adéquates mais, de manière concomitante, construire des compétences sociales leur permettant de discerner et de mobiliser des comportements appropriés. Ce dispositif vise donc un triple enjeu :

- Un enjeu d'enrôlement et d'intéressement : orienter l'attention collective des élèves sur une situation-problème de désordre scolaire vécue en classe, faire prendre conscience aux élèves de leurs intérêts (et de ceux de l'enseignant) à résoudre ces situations-problèmes.
- Un enjeu de production : identifier et expérimenter une solution qui soit viable (peu coûteuse), efficace (vise à résoudre le problème) et respectueuse (en lien avec les valeurs et le règlement de l'école)
- Un enjeu d'apprentissage et de développement : aider les élèves à prendre conscience de leurs propres activités dans des situations spécifiques, à discerner et à comprendre les conditions d'apparition du problème, les conséquences des

comportements inappropriés sur autrui, sur soi, et enseigner aux élèves des solutions alternatives à celles qu'ils mobilisent de manière habituelle dans certaines catégories de situations.

Ce dispositif s'inscrit dans la continuité de ce que les enseignants font parfois avec les élèves, de manière informelle, lorsqu'ils reviennent ponctuellement sur des situations de désordre avec le collectif de la classe, suite à un incident constaté (en classe ou bien hors de la classe, dans la cour de récréation par exemple) ou bien, de manière plus formelle, lorsqu'ils animent un conseil d'élèves par exemple. Il s'inscrit donc dans la continuité de l'expérience ordinaire des enseignants de l'école et, de ce fait, ne s'éloigne pas de leur zone proximale de développement (Vygotski, 1934).

Séance spécifique de régulation des désordres scolaires

Fréquence et durée du rituel : Une fois par semaine, entre 20 et 30 minutes

Objectifs :

- revenir sur les situations qui ont nécessité l'usage des dispositifs de régulation des comportements
- aider les élèves à identifier, analyser les comportements jugés inadéquats dans ces situations et proposer des expérimentations, des solutions pour les résoudre
- créer une culture (mémoire) collective au sein de la classe concernant les situations-problèmes vécues et les comportements sociaux à construire et à mobiliser pour les résoudre

Procédures :

- L'enseignant revient sur une situation qui a eu lieu dans la journée ou bien dans la semaine. Il fait décrire la situation jugée inadéquate : où la situation est-elle localisée ? Qu'est-ce qui a été fait ? Qu'est-ce qui a été dit ? Quelles ont été les émotions exprimées ? Quelles ont été les conséquences ?
- L'enseignant échange avec les élèves sur les raisons pour lesquelles cette situation est jugée inadéquate (qu'est-ce qui explique que vous avez eu ce comportement ?)
- L'enseignant échange avec les élèves sur les solutions, les comportements attendus, permettant potentiellement de résoudre la situation jugée inadéquate
- Les élèves expérimentent la (ou les) solution (s) validée collectivement

Matériel :

- Affiche, diaporama, cahier, afin de garder une trace des décisions relatives aux situations-problème traitées et des d'expérimentation mises en oeuvre

Nous avons ici un exemple de la prescription telle qu'elle a été initialement élaborée par les chercheurs sur la base des référentiels théoriques explicités ci-dessus et des problèmes professionnels identifiés à partir d'une co-analyse de l'activité des enseignants concernant la régulation des désordres scolaires. L'analyse avec les enseignants des modes d'appropriation de ce type de séance a pour objectif d'améliorer et de transformer si besoin la prescription afin qu'elle puisse être plus efficace et plus efficiente (prise en compte du rapport coût-bénéfice pour les enseignants). Nous présenterons dans le point suivant la manière dont une enseignante de l'école s'est appropriée la séance prescrite et les conséquences de cette analyse sur la transformation de la prescription.

L'appropriation de la « séance spécifique de régulation des désordres scolaires » par une enseignante de l'école

Nous avons étudié l'appropriation de la prescription de la séance par une enseignante d'une classe de CM1/CM2 de l'école durant une année scolaire. Neuf séances de régulation des désordres scolaires ont été observées puis suivies d'entretiens post-observations. Les observations ont été vidéoscopées et les entretiens ont fait chacun l'objet d'une auto-confrontation de l'enseignant à la séance filmée. Les données recueillies ont tout d'abord été analysées par les chercheurs à partir du cadre de l'analyse de l'activité (Barbier et Durand, 2017) permettant de rendre compte de plusieurs composantes de l'activité de l'enseignante comme ses préoccupations, ses modalités d'action, ses connaissances mobilisées, ses prises d'information en situation d'exercice. Les analyses ont ensuite fait l'objet de discussions et d'échanges avec quelques enseignants volontaires de l'école (6 enseignants) au sein d'un groupe de travail qui s'est réuni plusieurs fois dans l'année. Les enseignants de ce groupe expérimentaient tous le prototype de la séance dans leurs classes. L'objectif de ce groupe était de comparer les pratiques d'enseignement, d'identifier des problématiques communes dans la mise en œuvre de la séance puis de proposer, chemin faisant, des solutions pour améliorer le dispositif prescrit.

Nous proposons dans le tableau ci-dessous un récapitulatif des situations-problèmes traitées par l'enseignante durant les séances de régulation des désordres scolaires. Ces situations-problèmes ont été choisies par l'enseignante en raison des problèmes récurrents occasionnés par les comportements de ses élèves durant l'année scolaire.

Période des séances observées	Situations-problèmes travaillées avec les élèves durant la séance
septembre	« Les élèves refusent de toucher les affaires d'un autre élève »
octobre	« il y a trop de bruit dans les couloirs quand on se met en rang »
novembre	« les élèves se parlent mal »
décembre	« les élèves ne rangent pas au retour de la récréation »
janvier	« les élèves se parlent mal »
mars	« pendant PIDAPI ou pendant les Recherches en mathématiques, certains élèves bloqués font beaucoup de bruit et ne savent pas quoi faire »
mars	« le temps calme (13h35 – 13h50) est trop bruyant et il y a trop de déplacements. »
avril	« à l'heure du temps calme, des élèves s'inscrivent mais ne viennent que pour déranger (ils ne respectent pas les règles) »
mai	« certains élèves n'utilisent pas les formules de politesse et crient. »

Durant les séances, l'enseignante projette un diaporama au tableau devant les élèves assis sur leurs chaises. Sur ce diaporama sont proposées plusieurs rubriques à compléter : description de la situation-problème travaillée, quelles sont les raisons de son apparition ? Comment on se sent dans cette situation ? Pourquoi c'est inadéquat ? Quelles solutions ? La solution est-elle efficace ? L'enseignante est assise à son bureau, devant son ordinateur. Elle anime la séance en suivant les différentes phases de la démarche de l'enquête (Dewey, 1938). A partir des échanges avec les élèves, elle écrit

sur l'ordinateur la synthèse des réponses dans chacune des rubriques. Ces éléments écrits sont projetés, permettant aux élèves de visualiser et valider la synthèse proposée par l'enseignante. Après les séances, les diaporamas complétés sont enregistrés par l'enseignante et archivés afin de garder une trace des situations-problèmes et solutions proposées. Ces traces servent notamment à l'enseignante pour faire les bilans des expérimentations menées avec les élèves concernant les solutions proposées.

Pour rendre compte du processus d'appropriation du dispositif par l'enseignante, nous décrivons l'évolution du jugement de l'enseignante quant à la pertinence de la prescription proposée ainsi que le processus d'adoption de la prescription que nous pourrions qualifier de « conformisme assumé » au regard des composantes proposées dans l'introduction de cet ouvrage. Néanmoins, nous montrerons que ce conformisme, même assumé par l'enseignante, n'a été que partiel. Les difficultés vécues durant l'expérimentation du dispositif, ainsi que les discussions et échanges réalisés avec les autres enseignants de l'école et les chercheurs, ont amené l'enseignante à faire preuve d'inventivité et de modifications de la prescription, notamment au niveau des moyens à mettre en œuvre. L'enseignante a « adopté » le dispositif en « l'adaptant » à ses propres contraintes et en lien avec ses propres mobiles et savoir-faire.

Une évolution de ses jugements concernant la pertinence du dispositif

Les préoccupations de l'enseignante ont évolué tout au long de l'année durant l'expérimentation du dispositif. Ses intentions se sont transformées au fur et à mesure de l'année concernant l'intérêt et l'enjeu du dispositif dans le contexte de sa classe. Nous avons identifié deux évolutions majeures : une transformation de son implication dans l'expérimentation du dispositif et une intégration progressive de ce dispositif dans son système d'outils de régulation déjà existants au sein de la classe comme le conseil d'élèves ou la médiation entre pairs (le message clair). Cette dernière transformation engendrera une prise de conscience de la complémentarité ce dispositif par rapport aux autres outils existants.

Les entretiens réalisés avec l'enseignante ont mis en évidence une transformation des préoccupations de l'enseignante concernant son implication par rapport à l'expérimentation du dispositif. Au mois d'octobre, elle indique que son engagement est minime dans l'expérimentation car ce n'est pas une préoccupation dominante pour elle. Nous avons convenu, dans la prescription, d'expérimenter la séance une fois par semaine. Or, l'enseignante n'a pas tenu ce rythme : « je suis tellement à la bourre que je n'arrive pas à tenir ce rythme ». Elle le justifie par plusieurs raisons : novice dans l'école, elle a dû s'approprier en même temps plusieurs outils partagés par l'équipe pédagogique (le conseil, les systèmes des ceintures, etc.). L'usage du conseil d'élèves lui a par exemple demandé beaucoup d'effort pour se l'approprier et le faire fonctionner. Contrairement à d'autres anciens enseignants de l'équipe qui ont initié et défendu la mise en place de dispositifs issus de la pédagogie coopérative, cette enseignante nouvellement arrivée dont les références ne sont pas associées explicitement à ce type de pédagogie a dû s'adapter pour les mettre en œuvre dans sa classe. Par ailleurs, elle indique qu'elle a dû se recentrer sur l'apprentissage des fondamentaux avec les élèves de sa classe, notamment lié à la pression de certains parents. Cela a été une préoccupation centrale pour elle, ce qui explique que celle liée à l'usage du dispositif expérimenté a été périphérique durant la première moitié de l'année : « *c'est la deuxième*

fois que je fais cette séance. Je ne la fais pas toutes les semaines comme c'était prévu. Mais j'avoue que la semaine dernière, j'avais dix mille trucs à faire, des maths et du français, donc j'ai privilégié ça aussi. Une fois tous les 15 jours, je trouve ça mieux » (entretien du mois d'octobre). « En ce moment, on avance très lentement dans le programme car je fais 90% de police et 10% des apprentissages avec mes élèves. Là, je suis tellement à la bourre sur tout que je freine tout le reste par obligation. En plus j'ai des parents qui m'envoient des mots en me disant : « c'est pas normal que ma fille ne progresse pas ». Les parents s'étonnent que les enfants n'apprennent pas en classe. Donc je me suis dit que je vais laisser un peu de côté le bilan de l'expérimentation de la solution que nous devons faire » (entretien du mois de novembre). Durant la deuxième moitié de l'année, nous avons observé que l'enseignante s'impliquait davantage dans le dispositif, en y proposant des modifications et en les expérimentant au sein de sa classe. Les préoccupations dominantes du début de l'année sont devenues plus périphériques et ont laissé place à celle de l'expérimentation de l'outil.

Par ailleurs, nous avons observé que l'enseignante a modifié, au fur et à mesure de l'expérimentation, ses significations associées à la pertinence du dispositif. Elle prend progressivement conscience de l'intérêt de ce dispositif par rapport aux autres outils pédagogiques qu'elle mobilise dans la classe, notamment le conseil d'élèves et le message clair. Elle indique lors des entretiens réalisés à la fin du premier semestre que « la séance de régulation des désordres scolaires » est pertinente pour traiter des situations-problèmes qui concernent tous les élèves de la classe. Les problèmes de comportement qui concernent des élèves en particulier (conflits inter-individuels, etc.) doivent être traités à partir d'autres dispositifs de régulation existants dans sa classe, notamment le conseil d'élèves ou le message clair : « je pense que cette séance se prête plus à ce genre de situation-problème qui concerne toute la classe plutôt qu'à des problèmes personnels qui concernent certains élèves. Pour les problèmes plus personnels, je fais des médiations avec les élèves concernés. C'est plus efficace. Je les aide à faire un message clair. (entretien de décembre) ». Elle choisit ainsi de trier et de sélectionner les situations-problèmes qui seront traitées avec les élèves en fonction des dispositifs mobilisés en classe. Elle se rendra compte qu'il est plus efficace et moins coûteux de traiter les conflits personnels entre les élèves concernés à partir d'une médiation avec eux lors d'un temps différé : « En fait, j'ai des situations-problèmes que je ne souhaite pas ébruiter. Je souhaite le faire uniquement avec les élèves concernés. Car si on en parle en grand groupe, ça donne trop d'importance et c'est potentiellement explosif ». Au fur et à mesure de l'appropriation des dispositifs de régulation des comportements expérimentés dans sa classe (conseil d'élèves, messages clairs, séances de régulation des désordres scolaires), elle jugera la pertinence de leur différenciation et de leur complémentarité. Au mois de mars, elle indiquera par exemple se servir parfois des situations de conflits interpersonnels abordées durant le conseil d'élèves pour traiter de problématiques de comportements durant « la séance de régulation des désordres scolaires », se rendant compte que ces micro-conflits entre élèves se répètent et se généralisent au sein du collectif de la classe.

Les difficultés rencontrées par l'enseignante durant la mise en œuvre de la séance et les transformations opérées

Nous synthétiserons dans ce texte les deux principales difficultés vécues par l'enseignante durant la mise en œuvre des séances de régulation des désordres

scolaires. Ces difficultés ont fait l'objet de descriptions, de discussions, d'échanges et de propositions d'action pour y remédier au sein des groupes de travail constitués avec les enseignants de l'école. Ces discussions ont été alimentées par une analyse critique réalisée à partir de l'analyse de l'activité de l'enseignante et des conceptions de l'enseignement-apprentissage portées par les chercheurs.

- Une difficulté à décrire et à comprendre, avec les élèves, la situation-problème de manière réflexive et dépersonnalisée.

A plusieurs reprises, l'enseignante s'est sentie en difficulté durant les premières phases de la séance de régulation des désordres scolaires : les phases de description et de compréhension de la situation-problème avec les élèves : *« c'est la pire zone de la séance, c'est là où je me sens le plus insécurisée. Parce que je me dis que ça peut partir à tout moment. Et c'est vrai que l'on est au bord de tout. Moi j'apprends des trucs. Il y a plein de trucs qui ressortent où je suis parfois mise en cause ; il y a plein, plein de trucs à gérer. En fait, c'est la phase où on se prend toute la colère des élèves dans la tronche, tout leur ressenti et il faut faire le tri et essayer de rester hyper objectif pour trouver une solution. C'est hyper dur ».* (entretien d'octobre) . Ces difficultés se sont traduites par plusieurs phénomènes perçus par l'enseignante :

- une difficulté pour certains élèves à expliciter le lien entre la situation-problème annoncée par l'enseignante et l'expérience vécue en classe. Par exemple, concernant la situation-problème « le temps calme est trop bruyant, il y a trop de déplacements », l'enseignante s'est rendu compte durant la description de cette situation que certains élèves n'arrivaient pas à verbaliser des exemples concrets de comportements inappropriés à partir de leurs expériences vécues : *« ils ont du mal à des trouver des exemples, j'ai ramé un peu. La situation de départ était trop générale pour eux. Et puis c'est toujours les mêmes qui participent et donnent leurs exemples, il y en a certains que l'on entend pas. J'ai essayé de les chercher mais ça n'a pas marché ».* (entretien de mars).

- Tous les élèves ne donnent pas le même sens aux termes utilisés dans la formulation de la situation-problème de départ. Par exemple, pour la situation -problème « les élèves se parlent mal », l'enseignant s'est aperçu d'un malentendu entre sa propre définition et celle des élèves concernant l'expression « se parler mal ». Elle prend conscience, durant la séance, que certains élèves réduisent « se parler mal » à l'activité d'insulte ou de dispute, plutôt hors de la classe. *« j'aurais dû définir le terme avant. On est partis sur « se parler mal ». Un moment je me suis aperçu que l'on ne se comprenait pas. Eux, ils ont compris que « se parler mal » ça voulait dire « on s'insulte », alors que pour moi ça veut dire crier, les insultes et ne pas mettre les formes de politesses. »* (entretien de novembre). Or, pour l'enseignante, il s'agissait de réfléchir à l'ensemble des interactions verbales non appropriées dans la classe, notamment les interactions spontanées des élèves qui peuvent provoquer, sans que ce soit nécessairement volontaire, de l'agressivité et des conflits potentiels entre élèves. Elle souhaitait notamment les faire réfléchir sur les formules de politesse, les manières convenables de s'adresser aux autres dans différents types d'activité ordinaire au sein de la classe (demander un objet, demander de l'aide, demander à un élève d'arrêter de perturber son travail, etc.).

- Durant les phases de description et de compréhension de certaines situation-problèmes, l'enseignante a éprouvé des difficultés à dépersonnaliser le problème, à éviter que les élèves expliquent le problème à partir d'un ou quelques élèves-cibles de la classe. *« J'ai voulu les faire parler sur la situation sans qu'ils nomment un tel ou tel élève, mais c'est difficile. Ils n'arrivaient pas du tout à sortir du problème en lien avec un élève en*

particulier. » (entretien d'octobre). « *Dès le début, je me suis aperçu que ça a dérivé sur un élève en difficulté comportementale. C'était dur à gérer car ça a fait sortir plein trucs en lien avec cet élève. Et je n'ai pas forcément eu la patience pour les détacher de ça* » (entretien de janvier). Elle prend alors conscience de la difficulté de transiter d'une phase de description à partir d'expériences vécues par les élèves, qui impliquent nécessairement des personnes qui agissent dans des situations particulières, à une phase de compréhension où l'objectif est de repérer, de catégoriser et de généraliser des éléments qui pourraient expliquer la genèse de la situation-problème (afin d'émettre quelques hypothèses explicatives, orientant alors les solutions à identifier).

Ces difficultés rencontrées par l'enseignante ont fait l'objet de discussions et d'analyse dans le groupe de travail. Elles ont été partagées par les autres enseignants du groupe durant l'expérimentation du dispositif. Elles ont été interprétées à partir de l'hypothèse selon laquelle tous les élèves n'ont pas les dispositions langagières et cognitives pour prendre conscience de leurs activités, de leurs manières d'agir dans des contextes en lien avec la situation-problème traitée. Il est par conséquent difficile pour eux de participer à l'analyse de la situation-problème, n'ayant pas toujours les mots pour exprimer correctement la description d'une activité ou n'ayant pas le temps pour déployer leur pensée verbale. Par ailleurs, certains élèves manquent de références culturelles en lien avec les conceptions et les attentes scolaires, ce qui peut provoquer des malentendus sur le sens des termes utilisés pour définir les situations-problèmes. L'enseignant peut parfois être aussi confronté à des références culturelles des élèves qui entrent en tension (ou en contradiction) avec celles de l'école. Par exemple, durant la séance qui traitait du problème « les élèves se parlent mal », certains élèves se sont moqués de l'usage régulier d'expression de politesse comme « merci » ou « s'il te plaît » car elles avaient une connotation négative dans leur environnement culturel (signes de soumission, manque de virilité, contraire à la figure héroïque valorisée, etc.). Utiliser un langage policé peut ainsi être, pour certains élèves, contraire à l'identité sociale valorisée au sein de leur contexte familial et amical.

Le groupe de travail a précisé, en appui avec une conception historico-culturelle de l'apprentissage porté par les chercheurs, qu'il était nécessaire d'élaborer des actions de médiation pour aider et accompagner les élèves à décrire et à problématiser la situation traitée, c'est-à-dire à trier et à discerner les informations utiles pour décrire la situation, à mobiliser une activité d'abstraction, de regroupement et de mise en ordre de leurs concepts spontanés⁴, à identifier le référentiel attendu de l'école et à faire des liens avec leur description de la situation-problème. Plusieurs propositions d'action de médiation ont été conçues par le groupe de travail puis expérimentées par l'enseignante :

- Présenter, justifier et afficher dans la classe, quelques jours avant la séance, le thème de la situation-problème qui sera traitée. Cela permet aux élèves d'orienter leur attention sur le problème puis de les amener à anticiper des éléments de description, de compréhension, voire de solutions possibles pour le résoudre.
- La veille de la séance, proposer aux élèves une tâche écrite individuelle où ils devront répondre aux questions suivantes : Décrivez un exemple de situation vécue en lien avec le problème traité ? Qu'est-ce qui s'est passé, où, quand ? Quelles conséquences sur soi, sur les autres ? Cette tâche permet aux élèves de réfléchir en amont à des liens entre la

⁴ Par concepts spontanés ou quotidiens, il faut entendre les concepts qui se forment au cours de l'activité pratique de l'enfant ou dans sa communication immédiate avec son entourage (Vygotski, 1934)

situation problème et leur expérience vécue en classe. Pendant ce travail, l'enseignante passe dans les rangs et évaluent le niveau de difficulté potentielle des élèves à comprendre les termes utilisés dans la définition de la situation-problème.

- Proposer, en début de séance, des outils comme le « théâtre forum », « des marionnettes », « jeux de mimes », pour aider les élèves à décrire leurs comportements dans des situations spécifiques vécues en classe. Certains élèves sont en effet plus à l'aise pour décrire des comportements inappropriés en utilisant le langage du corps ou bien en mobilisant un objet transitionnel (marionnette).

Outre ces actions de médiation, il a été également proposé que les enseignants travaillent sur un cycle de plusieurs séances pour traiter une situation-problème (et non sur une seule séance). Ainsi, les premières séances peuvent se centrer uniquement sur les activités de description et de compréhension du problème. Cela permet à l'enseignant de prendre le temps de s'appuyer sur des exemples concrets de situations ordinaires vécues par les élèves, de les aider à discerner et catégoriser les comportements des élèves en fonction des contextes, d'explicitier des notions en lien avec la situation-problème, de transmettre le référentiel attendu et de le discuter en fonction du référentiel des élèves.

- Une difficulté à s'autoriser, en tant qu'enseignante, à intervenir pour aider les élèves à interpréter la situation-problème et à proposer des solutions jugées efficaces, viables et justes.

Durant les entretiens, l'enseignante exprime, à plusieurs moments de l'année, son insatisfaction concernant les solutions proposées par les élèves pour résoudre la situation-problème travaillée durant la séance. Elle dit : « *faire le tour de la récréation, je ne suis pas sûr de l'efficacité de cette solution. Mais bon on va la tester et on va voir* » (séance de décembre), « *j'étais déçue par les solutions parce que je trouve que leurs solutions n'étaient pas de vraie solutions* » (entretien janvier), « *il y avait une solution intéressante mais je me suis dit pourquoi ils votent contre* » (entretien décembre). L'enseignante ne s'autorise pas à proposer, à la place des élèves, des solutions jugées adéquates afin de les engager davantage dans la responsabilisation des solutions à expérimenter : « *je trouve que quand les enfants proposent je suis plus encline à accepter les choses. Je n'y aurai pas pensé toute seule, je ne leur aurais pas proposé. Parce que comme ils sont investis et ça vient d'eux, ils vont plus le respecter que si c'est moi qui leur impose* » (entretien octobre). Elle considère même que la séance d'enseignement est inutile si elle anticipe en amont les solutions à proposer : « *je m'imaginai la situation mais j'avais tellement toutes les réponses que je me disais que ça ne sert à rien de faire la séance* » (entretien novembre). L'enseignante se sent ainsi « coincée » car elle ne veut pas proposer des solutions à la place des élèves et lorsque les élèves proposent des solutions, elle ne souhaite pas les rejeter, même si elle les juge non pertinentes, afin de respecter leurs avis et leurs opinions.

Dans le groupe de travail, une discussion a eu lieu sur la posture de l'enseignante dans l'animation de la séance. L'enseignante doit-elle intervenir pour orienter la description et la compréhension de la situation-problème puis les solutions à proposer pour la résoudre ? Ou bien doit-elle laisser faire les élèves, les laisser trouver par eux-mêmes les solutions, mêmes si elles ne semblent pas pertinentes selon l'enseignante, quitte à les laisser par eux-mêmes s'en rendre compte lors de l'expérimentation ? Plusieurs enseignants se sont exprimés sur ce sujet en pointant un certain nombre de difficultés et

de dilemmes : « nous sommes arrivés à un truc où les élèves proposaient deux solutions. La question que je me demande c'est comment on décide.. Nous, on ne trouve pas satisfaisant pour l'instant leurs solutions proposées. Et du coup, on leur a demandé s'ils avaient d'autres solutions. Et ils n'en avaient pas d'autres. Donc, on leur a dit qu'on allait leur en proposer. Parce qu'on a besoin que ça avance.. » (enseignant 1). « On se demande si le vote c'est bien.. Car quand c'est nous qui proposons, il n'y a pas de vote. On dit « c'est comme ça ». Et quand on passe au vote des fois il y a de bonnes idées mais elles ne sont pas retenues à l'unanimité par les enfants. On se dit « zut ». Donc, nous on a testé toutes les idées pour ne pas avoir à trancher » (enseignant 2). Les enseignants pointent alors la difficulté qu'ont parfois les élèves à interpréter les situations-problèmes, à identifier l'ensemble des causes et les solutions adéquates. Dans le groupe de travail, les chercheurs ont insisté sur l'idée qu'il est nécessaire que l'enseignante apporte un étayage, accompagne les élèves à qualifier la situation-problème de départ, à faire le lien avec des situations vécues par les élèves, à formuler des hypothèses interprétatives et à identifier des solutions jugées adéquates, afin que les élèves puissent ensuite se les approprier de manière autonome. Travailler sur des situations-problème comme « les élèves se parlent mal » nécessite un étayage de la part de l'enseignante pour comprendre les comportements inappropriés à partir de son expertise éducative et des références culturelles qui sont parfois hors de portée de certains élèves (Bruner, 1983). Cet étayage de la part de l'enseignante peut permettre d'inscrire les élèves dans l'échange en cours et de le faire progresser, en les aidant notamment à passer de la description de la situation à sa problématisation (Fabre et Musquet, 2009). Concernant les propositions de solutions, l'enseignante peut apporter son appréciation ou aider les élèves à porter cette appréciation afin de justifier les solutions qui ne sont pas jugées appropriées par rapport à des critères communs (réparer, rendre justice, préserver l'intégrité des élèves, écart par rapport aux lois de l'école, etc.) et donc les rejeter si nécessaire. L'enseignante peut également indiquer aux élèves d'autres solutions possibles qu'ils ne peuvent pas imaginer ou convoquer. Ces éléments paraissent importants car tous les élèves de la classe n'ont pas les dispositions langagières et cognitives pour décrire et problématiser les situations de comportement inapproprié et identifier des solutions adéquates (Bautier et Rochex, 1997 ; Bautier, 2004).

Lors des dernières séances de l'année, nous observons que l'enseignante s'autorise davantage à intervenir pour aider les élèves à interpréter les causes de l'apparition de la situation-problème, à proposer ses hypothèses interprétatives puis à proposer des solutions et à en rejeter d'autres si elle les juge non pertinentes au regard du problème travaillé. Ce changement de posture s'explique notamment par une activité de préparation de la séance plus consistante. Avant le début de la séance, l'enseignante a déjà réfléchi à la situation-problème, aux définitions du problème, à des exemples de comportements inappropriés, à des causes possibles. Si bien qu'elle a déjà en tête des solutions à proposer aux élèves, qu'elle peut leur soumettre à discussion et au débat. Elle sera de plus en plus interventionniste au fur et à mesure de la deuxième partie de l'année, en assumant une posture plus asymétrique dans la relation maître-élèves, en étant notamment davantage force de proposition dans les solutions pour résoudre les situations-problèmes traitées :

- Durant la séance du mois janvier, l'enseignante rejettera certaines propositions de solutions des élèves en justifiant les raisons pour lesquelles elle les juge inadéquates : « j'ai écarté une solution d'office, celle de cet élève qui proposait de faire copier des lignes aux élèves qui ont des comportements inappropriés. Cette

solution, je l'utilise en dernier recours si je perds complètement le contrôle de la classe, alors je leur fais faire des lignes. Mais si je le fais trop souvent, ça perd complètement de son intérêt. Et en fait, ça me grille une cartouche pour plus tard. Donc je n'avais pas envie de proposer cette solution » (entretien janvier)

- Durant la séance du mois de mars, elle propose une solution, en plus de celles proposées par les élèves, mais sa proposition, soumise au vote, ne sera finalement pas retenue par les élèves. Elle prend conscience durant la séance de la limite du vote des élèves : *« je vois la limite du vote. Parce que certains ne veulent pas changer. Là j'ai essayé de tout faire voter mais effectivement j'aurais dû dire que l'on fait ça et pas ça. Je me suis senti un peu inutile. On n'a pas voté les solutions qui me paraissaient intéressantes »* (entretien mars).
- Durant la séance du mois d'avril, les élèves n'ayant pas de solutions particulières, elle propose une solution aux élèves à laquelle elle avait réfléchi en amont. La solution sera adoptée par les élèves.

Transformation de la prescription à partir de l'analyse de l'appropriation des enseignants

Avec un groupe d'enseignants volontaires, nous avons construit un document de référence à destination des enseignants de l'école. L'objectif de ce groupe a été de formaliser la conception du prototype de la séance en prenant en compte les éléments d'analyse relatifs à son expérimentation durant l'année par plusieurs enseignants de l'école. La prescription de la démarche pédagogique proposée aux enseignants a fait l'objet d'une transformation. Elle a été précisée et complétée par le groupe d'enseignants afin d'être plus appropriable, c'est-à-dire plus conforme à leurs attentes et aux contraintes de leur pratique ordinaire. Ce document présente les différentes phases de la démarche pédagogique durant la séance et précise, pour chacune de ces phases, les attendus du point de vue des activités de l'enseignant et de l'élève. Ces dernières ont été formalisées et précisées suite aux analyses des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'appropriation de l'outil puis aux innovations opérées pour résoudre ces difficultés, comme celles évoquées dans l'étude de cas. Nous présentons ci-dessous un extrait du document qui illustre les recommandations pédagogiques ainsi transformées pour la première phase de la démarche : description de la situation-problème en lien avec un désordre scolaire.

<p>Phase 1 : description de la situation-problème</p>	<p><u>Si l'enseignant est à l'initiative de son évocation :</u></p> <p>Décrire aux élèves les faits et les problèmes soulevés par ces faits : où, quand, qui, quelles réactions, quels effets.</p> <p>→ <i>Exemple : au cours de la semaine qui vient de s'écouler, j'ai dû intervenir à plusieurs reprises pour faire cesser des bavardages en classe. Cela s'est passé très souvent après les temps de récréation. Et je me suis aperçu que cela concernait particulièrement une dizaine d'entre vous. Je suis à chaque fois obligé de m'arrêter. Cela marche 5 mn, et puis cela reprend. Cela m'agace vraiment. Ça nous empêche d'avancer dans notre travail.</i></p> <p>Vérifier que ces faits sont identifiés par les élèves.</p>	<p><u>Si l'enseignant est à l'initiative de son évocation :</u></p> <p>Les élèves doivent faire un lien entre la situation-problème présentée et leur expérience vécue.</p> <p>Les élèves doivent comprendre les motifs de l'enseignant (pour quelles raisons traiter de ce problème dans le rituel).</p>
	<p><u>Si un élève est à l'origine de son évocation :</u></p> <p>Solliciter auprès de l'auteur la description du problème et sa contextualisation, en insistant pour qu'il s'en tienne aux faits</p> <p>Vérifier auprès de l'ensemble des protagonistes (l'auteur et les autres élèves</p>	<p><u>Si un élève est à l'origine de son évocation :</u></p> <p>Pour l'élève rapporteur du problème : décrire le problème rencontré en précisant le contexte pour bien se faire comprendre de tous.</p> <p>Pour les autres protagonistes (les élèves impliqués dans le problème) : dire s'ils</p>

	<p>concernés par le problème) la concordance des faits rapportés, poursuivre l'investigation des faits si les points de désaccords sont trop importants.</p> <p>Reformuler et faire valider la situation vécue par les protagonistes auprès de l'ensemble des autres élèves.</p>	<p>reconnaissent l'existence des faits rapportés, nommer les points de désaccord, compléter la description.</p> <p>Pour les autres élèves : écouter les faits rapportés, dire si la description a été comprise.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait du document de référence sur la « séance de régulation des désordres scolaires », co-conçu par les chercheurs et les enseignants de l'école

Par ailleurs, dans le document de référence ont été ajoutées, à la demande des enseignants, des ressources pour les aider à faire « vivre » cette démarche pédagogique. Des exemples d'affichage dans la classe ont été produits afin de matérialiser et institutionnaliser auprès des élèves les différentes phases de la démarche. Enfin, ont été élaborées des fiches-ressources pour chacune des situations-problèmes types rencontrées par les enseignants : « le retour de récréation », « la bagarre entre élèves », « la prise de parole des élèves », « mal se parler entre élèves ». A partir de l'analyse des situations observées durant l'expérimentation de l'outil, nous avons répertorié et formalisé, pour chacune de ces situations-problèmes des éléments de description et de compréhension, le référentiel attendu de l'école, et les solutions-types expérimentées par les enseignants de l'école (voir en annexe, l'exemple de la fiche ressource « la bagarre entre élèves »). Ces fiches –ressources ont pour objectif de servir de référentiel pour les enseignants de l'école dans le traitement futur des désordres scolaires. Elles peuvent ainsi aider les enseignants à préparer leurs séances de régulation des désordres scolaires, notamment en anticipant les hypothèses interprétatives permettant de comprendre les causes potentielles de l'émergence des comportements inappropriés et les solutions possibles pour y remédier. Ces fiches-ressources visent à répondre aux sentiments partagés par l'ensemble de l'équipe enseignante d'un manque de référence collective concernant la connaissance des situations-problèmes liées aux comportements inappropriés des élèves et les solutions de référence pour les résoudre.

Conclusion

La recherche collaborative présentée dans ce texte s'inscrit, comme nous l'avons énoncé plus haut, dans les principes de la recherche « intégrée à la pratique » (Bryck, 2017). Il s'agit ainsi de rompre avec l'idée d'une dissociation entre « la conception » et « l'usage » dans une visée applicationniste. Le futur utilisateur de l'outil ou du dispositif conçu n'est pas un sujet épistémique, c'est un acteur agissant dans un contexte, qui se transforme en transformant le réel (Beguin, 2013). C'est la raison pour laquelle il nous semble important de prendre en compte, durant le processus de conception, les effets de l'usage de l'outil/dispositif sur l'activité des enseignants, en y associant ces derniers dans un mode participatif (Goigoux, 2017). Dans ce processus de recherche, la conception de la prescription est itérative. Elle se transforme à partir de l'analyse de son appropriation par les enseignants. La recherche s'est d'abord centrée sur la prise en compte des préoccupations des enseignants en lien avec des difficultés vécues concernant la régulation des comportements des élèves puis l'analyse de leurs pratiques ordinaires afin que les propositions d'actions soient pertinentes pour les acteurs et utilisables dans leur contexte d'exercice professionnel. La co-analyse, entre les chercheurs et les enseignants, de ces pratiques ordinaires a permis de rendre compte des problèmes et opportunités d'action puis de concevoir un prototype de démarche pédagogique initiée par les chercheurs prenant appui sur des sources de connaissances issues de savoirs

pédagogiques et des sciences humaines et sociales. La construction de ce prototype n'est toutefois qu'une première étape de la démarche de recherche : elle s'est poursuivie par l'étude de la manière dont les enseignants le mettent en œuvre dans leur classe. Des observations in situ suivies de réunions régulières entre les chercheurs et les enseignants ont permis de rendre compte de difficultés dans la mise en œuvre mais également de mettre en évidence l'inventivité des acteurs dans l'expérimentation pour compléter ou transformer des éléments de la prescription. A la suite de ces échanges, la prescription initiale est modifiée pour donner lieu à une seconde version, produit d'un compromis entre les contraintes et inventions identifiées durant l'expérimentation et le projet initial.

Ce type de démarche de recherche repose sur des échanges et des analyses croisées entre les chercheurs et les enseignants qui constituent le moteur de la conception itérative et participative de la prescription. Il pose bien entendu des questions sur la place du chercheur et de celle des enseignants, sur la manière dont les logiques et les savoirs hétérogènes s'articulent. Durant la première phase de la recherche, les relations entre les chercheurs et les enseignants étaient « asymétriques ». Les premiers ont initié les conditions de l'analyse des pratiques ordinaires en organisant le protocole de recueil des données puis en étayant les analyses à partir de savoirs hétérogènes en sciences humaines et sociales. Par ailleurs, ils ont été à l'origine de l'élaboration de la « séance de régulation des désordres scolaires » en prenant en compte l'analyse du travail des enseignants puis en s'appuyant sur des postulats éducatifs et une conception de l'enseignement-apprentissage. Les discussions et les échanges durant cette première phase ont permis de créer les conditions pour que les enseignants acceptent d'expérimenter une prescription jugée par eux-mêmes légitime et utile pour répondre à leurs préoccupations professionnelles. Cette asymétrie s'est progressivement réduite durant la deuxième phase lorsque les enseignants ont participé activement à l'analyse de leur appropriation de la prescription puis à sa transformation afin qu'elle soit plus conforme à leurs activités et contextes d'enseignement. Des ajustements et des modifications de la prescription initiale ont ainsi été réalisés afin qu'elle puisse être acceptable au sein de l'équipe enseignante de l'école.

Il nous semble essentiel de développer les recherches collaboratives entre les chercheurs et les enseignants au sein des écoles afin de construire une alternative aux conceptions « applicationnistes » qui ont montré leurs limites dans le changement effectif des pratiques enseignantes (Bryk, 2017). Maints travaux montrent qu'il ne suffit pas d'informer les enseignants ou de les convaincre quant à l'usage d'une « pratique efficace » pour qu'il y ait des changements effectifs dans leurs classes. La prescription est souvent pensée dans ce cas comme externe et indépendante de l'utilisateur, sans réciprocité et sans possibilité pour ce dernier de la modifier et la transformer pour la rendre plus acceptable et plus viable au regard de ses contraintes et préoccupations professionnelles (Lefeuvre et Brossais, 2018). Pour surmonter ces obstacles, il semble nécessaire d'associer les enseignants à la conception et à la transformation de prescriptions qui répondent à leurs besoins et prennent en compte leur activité, celles des élèves et leur environnement de travail. Les chercheurs ont un rôle clef pour proposer aux enseignants des outils ou dispositifs qui s'appuient sur l'analyse préalable du travail ordinaire des enseignants et soient cohérents avec l'état des savoirs dans un domaine spécialisé. Ils ont également un rôle important pour faire en sorte que ces outils proposés soient compatibles avec les pratiques ordinaires des enseignants afin

que leur appropriation soit possible et s'inscrivent dans leur zone proximale de développement (Vygotski, 1934). L'appropriation de ces outils et leur transformation peut ainsi être un vecteur de développement professionnel (Goigoux, Ria et Tockezk-Capelle, 2009). Dans la perspective des travaux de Rabardel (1995) avec le concept de situation d'activité instrumentale, nous pouvons postuler que l'appropriation des artefacts prescrits dans le cadre d'une recherche collaborative entre chercheurs et enseignants provoque une double médiation : un changement dans les savoir-faire mobilisés (processus d'instrumentation) et un changement dans la structure et la fonction de l'artefact (processus d'instrumentalisation) mobilisé au sein des pratiques. Cette double médiation est une condition pour qu'une véritable transaction s'opère entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs d'action mobilisés par les enseignants.

Bibliographie

Anthony S. Bryk (2017), « Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer », *Éducation et didactique*, 11-2 |, 11-29.

Barbier, J-M. et Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF : Paris

Bautier, E. (2004). Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. In N. Ramognino et P. Verges (dir.). *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissage scolaire*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J-P. Terrail (Ed.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.

Béguin, P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. Dans P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (p. 147-160). Presses universitaires de France, DOI [10.3917/puf.falzo.2013.01.0147].

Bruner, J.S (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Brossais, E. et Lefeuvre, G. (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès.

Bryk, A.S (2017). Accéder la manière dont nous apprenons à améliorer, *Education et didactique*, vol.11, n°2, P. 11-30.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve : How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA : Harvard Education Press.

Cara, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : P.U.F.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF Edition.

Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

Fabre M. et Musquer A. (2009), Les inducteurs de problématisation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2009/3 Vol. 42, p. 111-129.

Fondeville, B. (2018). Genèse et fonctions des doxas pédagogiques. *Education et formation*, n°310

Freinet, E. (1994). *Œuvres pédagogiques, tome 1 et 2*. Paris : Le Seuil.

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement, *Education et didactique*, vol.11, n°3, P. 135-142.

Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former, In R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle, (Eds.) *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp.13-48). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*, Montréal, Chenelière éducation, 1994.

Meirieu, P. (1995). *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur.

Pochet, C. et Oury, F. (1978). *Qui c'est le conseil ?* Matrice, Vigneux.

Rabardel, P. (1995) : *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.

Goigoux, R. (2017) « Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement », *Éducation et didactique*, 11-3 135-142.

Vygotski, L. (1928-1931). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, traduit du russe par F. et L. Sève. Paris : La Dispute, 2014.

Vygotski, L. (1934/2014). *Pensée et langage*. Trad. Sève, F. Paris : La Dispute, 2014.

Annexe 1 : exemple d'une fiche-ressource à destination des enseignants

Fiche ressource : la bagarre

Cette fiche ressource destinée à l'enseignant a pour fonction de l'aider à préparer une rencontre individuelle et/ou une séance collective concernant le recours de certains élèves à la bagarre. Elle permet notamment d'anticiper des représentations et/ou des pratiques sociales de référence avec lesquelles il va falloir composer.

Situation-problème	La bagarre désigne un « <i>échange de coups</i> », une « <i>rixe provoquant une mêlée et un tumulte</i> » (le petit Larousse). Elle constitue un problème parce qu'elle recourt à la violence et produit des effets sur les relations entre les élèves (installation de rapports de soumission, etc.) et le climat de la classe (sentiment d'insécurité) qui vont à l'encontre des missions de l'école.
Description	Les bagarres se développent le plus souvent dans la cour de récréation ou dans le couloir. Elles peuvent concerner deux ou plusieurs élèves et se traduisent par des échanges de coups. Elles mettent les protagonistes dans des états émotionnels extrêmes (colère, peur, etc.). L'enseignant se retrouve dans une situation d'urgence et difficile : nécessité d'agir immédiatement ; risque de prendre soi-même des coups ; être submergé par la violence. Ces caractéristiques peuvent agir sur le discernement de l'enseignant.
Éléments de compréhension	Ces comportements sont inadéquats au regard du référentiel des règles de comportements attendus à l'école. Causes <ul style="list-style-type: none"> - La bagarre peut être comprise comme l'issue violente d'une situation conflictuelle. Une forte incertitude pèse sur son issue. - La bagarre peut être perçue aussi comme une « pratique sociale participant à la régulation des rapports sociaux entre pairs » (Cara, 2009, p.59). - Prohibée à l'école, la bagarre trouve dans d'autres espaces sociaux des formes de justification, voire de valorisation : montrer son courage ; ne pas se laisser faire ; laver son honneur. Ces justifications peuvent amener des parents à encourager leurs enfants à y recourir s'ils se retrouvent dans une situation difficile à l'extérieur de la maison (« ne pas se laisser faire »). Ceci explique sans doute qu'à l'école, la justification des règles qui entourent le respect d'autrui et la mise en place de dispositifs visant à réguler les situations conflictuelles par le langage (par exemple les messages clairs) ne suffisent pas toujours à détourner les élèves du recours à

	<p>cette pratique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Culturellement, la bagarre met aussi en scène dans l'imaginaire collectif des figures héroïques (les samouraïs, les chevaliers, etc.). Elle peut être célébrée sous la forme de récits suscitant à la fois de l'excitation et de l'admiration (la bagarre générale pendant un match de rugby ; la bagarre de rue). - Cette dimension culturelle peut expliquer des phénomènes de minimisation ou de non conscientisation des effets problématiques générés par une bagarre (sa matérialité, les blessures, etc.). - La bagarre se réfère aussi à des activités sportives valorisées (les sports de combat), sans que les frontières entre un combat normé par des règles strictes et un combat improvisé ne soient clairement perçues par les enfants. <p>Conséquences</p> <ul style="list-style-type: none"> - La bagarre peut produire des effets immédiats contrastés chez ceux qui en sont les témoins : contagion émotionnelle, encouragement ou participation, stress. - Elle peut produire des effets sur des temps plus longs : réputation des protagonistes (fort / faible) ; mal-être ; désir de vengeance. - Les éléments culturels précédents peuvent expliquer la persistance de cette pratique chez certains enfants malgré l'existence d'un référentiel qui l'interdit.
Solutions	<ul style="list-style-type: none"> - Agir sur la conscientisation des sources et des effets (graves) d'une bagarre (du recours à la violence), en rupture avec la figure de l'héroïsme et des valeurs positives associées à la bagarre (courage, force). - Identifier les caractéristiques d'une situation conflictuelle dont la seule issue semble être soit la soumission à l'autre soit la bagarre. - Identifier des procédures qui permettent de se sortir d'une situation conflictuelle exacerbée (ou d'aider des camarades à s'en sortir) : percevoir des signes qui témoignent de cette exacerbation (énervement, menace) ; s'extraire physiquement de la situation en signifiant à l'autre que l'on veut y mettre un terme ; recourir à un adulte pour qu'il puisse intervenir sur la situation. Ce travail sur les procédures se justifie quand les protagonistes n'identifient pas les moyens à mettre en œuvre pour réussir à s'extraire de la situation conflictuelle. - Exercer un contrôle accru sur les élèves bagarreurs ou les situations propices aux bagarres. Par exemple, pendant un temps donné, les élèves bagarreurs sont contraints de se mettre à proximité de l'enseignant lors des temps de

	<p>transition. Ce contrôle accru peut se justifier par rapport à l'intention de protéger les autres élèves (dans un contexte où se développe un sentiment d'insécurité).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanctionner le recours à la violence dans une logique de réparation (présenter ses excuses, etc.).
<p>Des ressources culturelles</p>	<p>Des albums jeunesse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui est le plus fort ? Kenji Uesawa (l'honneur – montrer que l'on est plus fort que l'autre - à l'origine d'une bagarre qui, par effet de contagion, va concerner de plus en plus de monde). - Patates. Christian Voltz (deux individus se disputent le même pied de pomme de terre, cela tourne mal). - Bagarres à l'école, Marc Quentin (ce nouvel élève ne jure que par la bagarre et les coups de poing). <p>Des expressions populaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Montrer ses biscottos. - Œil pour œil, dent pour dent. - Se regarder en chien de faïence.