



HAL
open science

Enseigner la résolution de situations conflictuelles entre pairs : description et analyse d'un dispositif pédagogique à l'école élémentaire

Bruno Fondeville, Gwénaél Lefeuvre, Rémi Bonasio

► To cite this version:

Bruno Fondeville, Gwénaél Lefeuvre, Rémi Bonasio. Enseigner la résolution de situations conflictuelles entre pairs : description et analyse d'un dispositif pédagogique à l'école élémentaire. Education et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et professionnels, De Boeck Supérieur, pp.103-119, 2020, <10.3917/dbu.rouye.2020.01.0103>. <hal-03789348>

HAL Id: hal-03789348

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-03789348v1>

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.



HAL Authorization

Enseigner la résolution de situations conflictuelles entre pairs : description et analyse d'un dispositif pédagogique à l'école élémentaire

Bruno Fondeville, Gwenaël Lefevre et Rémi Bonasio

Université de Toulouse 2 Jean Jaurès

Dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, différents rapports pointent les limites d'un enseignement trop souvent conçu en France sur le seul registre de l'acquisition de connaissances, indépendamment des expériences vécues par les élèves au sein de la communauté scolaire (Bergougnieux, A., Loeffel, L., Schwartz, R., 2013 ; Bozec, 2016). Un postulat sous-tend cette critique : la construction des apprentissages relatifs la citoyenneté suppose que l'on permette aux élèves d'éprouver au sein de cette communauté des expériences de délibération par la discussion, de prise en charge des situations conflictuelles qui y sont rencontrées ou encore de prise de décisions partagées concernant les règles qui la régissent. Cette critique, exprimée de manière récurrente (Audigier, 1999 ; Pagoni, 2009), semble pourtant avoir été intégrée par les politiques éducatives de ces dernières années. Par exemple, les programmes scolaires de 2015¹ précisait que l'Enseignement Moral et Civique « *privilégie la mise en activité des élèves (...) Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement* ». Permettre aux élèves de résoudre les situations conflictuelles qu'ils rencontrent à l'école sans recourir à la violence constitue donc un objectif cohérent avec les visées de cet enseignement. Les professeurs des écoles ont ainsi la possibilité d'investir des dispositifs en adéquation avec cet objectif. C'est le cas de la technique du message clair, de la médiation entre pairs, du recours au théâtre forum ou encore du conseil d'élèves. De plus, indépendamment des politiques éducatives, il existe depuis plusieurs années une littérature pédagogique qui, à la croisée des travaux des militants des pédagogies dites coopératives (Connac, 2009) et de courants philosophiques contemporains humanistes, incite les enseignants à s'emparer de ce type de dispositifs.

Aussi, c'est dans ce contexte qui voit émerger de nouveaux dispositifs pédagogiques

¹ Bulletin Officiel n°6 du 25 juin 2015.

au sein de l'école, avec et au-delà du discours institutionnel, et à partir de référentiels hétérogènes, que nous nous sommes interrogés sur leur signification et leur fonctionnement, tant du point de vue des enseignants que de celui des élèves. Quels sont les buts que les enseignants leur assignent ? Comment s'y prennent-ils pour les faire vivre ? Quels sont les obstacles qui se présentent à leur mise en œuvre et aux apprentissages des élèves ? En quoi enfin peut-on dire qu'ils contribuent à une éducation à la citoyenneté ?

Notre intention est d'apporter des éléments de réponse à ces questions à partir de l'étude, dans une classe de CP-CE1, d'un dispositif pédagogique associant au conseil d'élèves un enseignement de la résolution de situations conflictuelles entre pairs. Dans le cadre de ce chapitre, nous avons choisi de considérer le conseil d'élèves uniquement du point de vue de ses liens avec l'enseignement de la résolution de situations conflictuelles, tout en étant bien conscient que le conseil ne se limite pas à ces seules visées. Ainsi, le dispositif pédagogique considéré dans cette étude désigne cet ensemble de pratiques articulant à une logique d'enseignement d'une série d'instruments culturels (valeurs, sentiments et procédures associés la résolution de situations conflictuelles) une logique de production de réponses effectives aux situations conflictuelles bien réelles que peuvent rencontrer les élèves à l'école.

Après avoir précisé le contexte dans lequel s'est déroulée notre étude, nous présenterons le modèle de l'activité de Leontiev (1984) à partir duquel nous appréhendons théoriquement ce dispositif pédagogique puis la méthodologie suivie. Nous présenterons ensuite les analyses produites en nous attachant, d'une part à décrire l'activité telle qu'elle a été conçue par l'enseignante observée, et d'autre part à mettre en évidence les obstacles qui se présentent à sa mise en œuvre et aux apprentissages des élèves. Nous discuterons enfin ces analyses avant de conclure sur les liens entre le dispositif étudié et l'éducation à la citoyenneté.

Contexte de l'étude

L'étude présentée ici s'inscrit plus globalement dans une recherche collaborative impliquant quatre enseignants-chercheurs². Conduite avec les acteurs éducatifs d'un groupe scolaire toulousain intégrant une entité maternelle et une entité élémentaire, et comprenant aussi bien les enseignants que les animateurs périscolaires, elle s'est déroulée sur deux années scolaires. Bien que les préoccupations de ces acteurs soient hétérogènes, notamment du fait de

² Financée par l'ESPE de Midi-Pyrénées, cette recherche s'est intitulée « Accompagner une équipe enseignante dans des visées d'appropriation d'une culture commune et de transformation des pratiques scolaires : le cas de la résolution des conflits entre enfants ». Elle a été conduite au cours des années scolaires 2014-2015 et 2015-2016.

leurs fonctions sociales distinctes, un intérêt partagé pour les situations conflictuelles entre pairs s'est progressivement dégagé des premiers échanges visant à définir l'objet de la recherche. Les temps de repas, de récréations et de transitions entre les activités, qu'elles soient scolaires ou périscolaires, ont ainsi été identifiés comme des temps propices aux conflits entre enfants. De plus, face aux difficultés rencontrées pour trouver des temps de travail communs à l'ensemble des acteurs éducatifs, la recherche collaborative s'est rapidement concrétisée autour de ce thème de manière relativement autonome avec chaque catégorie d'acteurs, et, dans une moindre mesure, au sein de chaque entité scolaire, maternelle et élémentaire.

Dans ce qui suit, nous avons donc choisi de focaliser l'attention sur une partie du dispositif d'accompagnement ayant concerné l'équipe enseignante. Les observations réalisées sur les temps de récréation de l'école maternelle entre janvier et mai 2015 ont donné lieu à une catégorisation des situations conflictuelles entre pairs et de leurs régulations ayant notamment permis d'attirer l'attention des enseignants sur l'appropriation partielle et insatisfaisante de la technique du message clair³ expérimentée par l'équipe enseignante, les enfants mobilisant cette technique d'une manière souvent très formaliste et en étant peu sensibles aux caractéristiques de la situation conflictuelle vécue. Ces constats, partagés par les enseignants de l'élémentaire, ont conduit les équipes pédagogiques des deux entités à réfléchir, d'une manière plus ou moins formalisée, à des dispositifs susceptibles d'aider les élèves à mieux comprendre les situations conflictuelles vécues et à agir dessus pour les réguler. C'est à partir de ce point que nous avons décidé, en concertation avec l'ensemble des enseignants, de suivre entre septembre et décembre 2015 le travail engagé par une enseignante de CP-CE1 sur l'enseignement de la résolution de situations conflictuelles entre pairs. Le tableau ci-dessous résume les principales étapes de l'étude présentée dans ce chapitre.

³ « *Promu au Québec par Danielle Jasmin dans la mouvance de la pédagogie Freinet, le message clair peut se définir comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs* » (document EDUSCOL, « Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école ». Septembre 2015).

Tableau 1 : principales étapes de l'étude entre juillet 2014 et décembre 2015.

Dates	Étapes
Juillet-septembre 2014	Définition avec les acteurs éducatifs de l'objet de la recherche.
Octobre-décembre 2014	Pré-enquête auprès des enseignants et des animateurs sur la nature des difficultés rencontrées dans la prise en charge des conflits entre enfants.
Janvier-mai 2015	Observation des conflits et de leurs régulations avec les enseignants sur les temps de récréation de l'entité maternelle et avec les animateurs sur les temps de transition entre les activités. Restitution des analyses issues des observations auprès des deux groupes d'acteurs.
Septembre-décembre 2015	Observation du travail engagé par une enseignante de CP-CE1 sur l'enseignement de la résolution de situations conflictuelles entre pairs. Restitution des analyses issues des observations auprès des enseignants des deux entités (maternelle et élémentaire).

Cadre théorique et méthodologie

Le modèle de l'activité de Leontiev

Nous prenons nos repères dans le concept d'activité tel que l'a défini Leontiev (1984). Pour Leontiev, l'activité, conçue comme l'unité de base de l'analyse psychologique, se présente comme un système qui possède sa propre structure. Elle désigne un ensemble de processus « vivants » constitués en une « unité molaire » indissociables des rapports sociaux et des instruments culturels qui médiatisent le rapport du sujet au milieu (Leontiev, 1984, p.91). L'activité serait alors cet intermédiaire structurel qui scelle le rapport entre le social et l'individuel, l'interpsychique et l'intrapsychique, et se présenterait comme un ensemble de processus irréductibles au seul fonctionnement mental de l'individu : « *l'activité rentre obligatoirement en contacts pratiques avec des objets qui résistent à l'homme, qui la dévient, la modifient et l'enrichissent. En d'autres termes, c'est précisément au cours de l'activité extérieure que le cercle des processus psychiques s'ouvre, en quelque sorte, au monde matériel objectif, qui y fait impérieusement irruption* » écrit Leontiev (1984, 101).

Mais comment définir la structure et les composantes de l'activité ? « *Dans le flux général de l'activité, Leontiev distingue des activités diverses caractérisées par leur motif, des actions orientées vers un but et des opérations qui dépendent des conditions dans lesquelles le but doit être atteint* » (Savoyant, 1979, p.18).

Ainsi, le mobile⁴, l'action et l'opération constituent les trois principales composantes de l'activité, chacune d'entre elles y exerçant une fonction spécifique.

- Le *mobile* occupe une fonction incitative. Sa formation, le processus de mobilisation, se produit lorsqu'un besoin se concrétise dans un objet : « tant qu'il n'a pas été satisfait pour la première fois, le besoin "ne connaît pas" son objet » précise Leontiev (1984, 211). C'est pourquoi le besoin ne se confond pas avec le mobile : ce n'est qu'au contact d'un contenu qu'il acquiert une valeur incitative et par-là, accède à un niveau proprement psychologique.

- L'*action*, deuxième composante de l'activité, est soumise à « *la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est à dire à un processus soumis à un but conscient* » (*op. cit.*, 113). La formation de la représentation du but occupe une fonction d'orientation : elle est le moment de conceptualisation de l'action et de fait, ne coïncide pas avec le processus de mobilisation : « *les actions qui réalisent l'activité s'effectuent sous l'influence de son mobile, mais sont orientées vers un but* » (*op. cit.*, 114).

- Enfin, la troisième composante de l'activité, l'*opération*, se réfère aux moyens mis en œuvre pour atteindre le but fixé. Elle désigne l'ensemble « *des procédés d'exécution de l'action* » (*op. cit.*, 297) et exerce une fonction de réalisation : « *ce qui les distingue, c'est qu'elles ne répondent pas aux motifs ou aux buts de l'action mais aux conditions dans lesquelles ce but est donné, c'est à dire à une tâche* » (*ibid.*).

Si la définition de ces différentes composantes nous paraît constituer un outil intéressant pour décrire une activité d'enseignement telle que la conçoit et la met en œuvre un enseignant, elle est tout aussi intéressante pour appréhender l'activité des élèves, et son adéquation à l'activité de l'enseignante, comme l'ont montré les travaux de l'équipe de recherche ESCOL⁵ sur la notion de malentendus (Bautier et Rochex, 1997). En effet, de la représentation que l'élève se fait du but poursuivi par l'enseignant, en lien avec les exigences objectives de la tâche, découle la formation des opérations nécessaires à la réalisation de son action. Cette distinction entre la représentation que le sujet construit du but de sa prescription qui elle, découle de la tâche et se précise par les consignes de

4 Leontiev utilise le terme de « motif » et non pas celui de « mobile ». C'est Rochex (1995) qui semble avoir introduit le terme de mobile pour insister sur l'originalité d'une conceptualisation du motif qui s'écarte d'une approche behavioriste de la motivation : la notion de mobilisation ayant fait son chemin dans le domaine des recherches en éducation, nous utiliserons également le terme de mobile.

5 Éducation et SCOLarisation.

l'enseignant, constitue un point important dans la compréhension des activités qui se réalisent dans le cadre du dispositif pédagogique étudié, comme nous le verrons plus loin. L'analyse de l'activité ne peut en effet tenir pour équivalent ces deux buts, elle doit au contraire être attentive au rapport de non-coïncidence qui peuvent s'établir entre le but que l'enseignant fixe à la situation et la représentation que le sujet peut s'en faire (Leontiev 1984, 269-270).

La relative autonomie de chacune de ces composantes ne signifie pas que l'activité puisse être analysée à partir de sa division en plusieurs éléments, bien au contraire. L'activité « révèle les rapports intérieurs qui la caractérisent » souligne Leontiev (*op. cit.*, 121) : elle résulte de la non-coïncidence de ses composantes et des ajustements qui vont s'opérer entre elles. Rochex (1995, 86-87), à partir des écrits de Leontiev, propose de distinguer trois *modes de régulation de l'activité* : l'efficacité, l'efficience et le sens personnel.

- L'*efficacité* est régie par les relations qui s'instaurent entre les résultats intermédiaires de l'action et la représentation du but à atteindre, le sujet opérant « différents réajustements successifs de l'action au cours de son effectuation » (Rochex, *op. cit.*, 45).

- Un second mode de régulation, l'*efficience*, concerne les rapports d'ajustement entre l'action et les opérations. S'il existe différentes procédures opératoires pour parvenir à la réalisation d'une même action, celles-ci s'avèrent plus ou moins pertinentes au regard du but à atteindre. Ainsi, l'efficience désigne ce rapport d'efficacité des moyens mis en œuvre au regard du but fixé.

- Enfin, un dernier mode de régulation, le *sens personnel* que l'activité revêt pour le sujet, s'opère dans le rapport entre le mobile et le but visé : « pour que surgisse une action, il est nécessaire que son objet (son but immédiat) soit conscientisé dans son rapport au motif de l'activité dans laquelle est insérée cette action » écrit Leontiev (1976, 293). Ainsi, si l'action à entreprendre revêt un sens pour le sujet, c'est en tant que moyen de réalisation des mobiles de l'activité. Loin de n'être qu'un effet ou une cause secondaire de l'action, le sens occupe alors une place essentielle dans le fonctionnement et le développement de l'activité : « par rapport aux processus cognitifs, le sens est ce qui leur confère non seulement leur orientation mais aussi leur partialité, ce qui donne à la pensée son contenu psychologique » (Leontiev, 1984, 319).

Méthodologie

Nous l'avons indiqué plus haut, entre septembre et décembre 2015, dans le cadre plus global d'une recherche collaborative, nous avons suivi la conception et la réalisation d'un dispositif pédagogique associant au conseil d'élèves un enseignement de la résolution de situations conflictuelles.

Ainsi, au cours de cette période, en accord avec l'enseignante du CP-CE1, volontaire pour que nous puissions observer dans sa classe le dispositif pédagogique expérimenté, nous avons procédé à l'enregistrement vidéo de 6 séances d'enseignement dédiées à la compréhension et à la résolution de situations conflictuelles et de 6 situations de régulation effectives de conflits entre pairs dans le cadre des conseils d'élèves. Au-delà des entretiens menés auprès de l'enseignante à l'issue de chacune des séances observées (d'une durée approximative d'une vingtaine de minutes chacun), entretiens visant à mieux comprendre ses intentions et ses ressentis quant au fonctionnement du dispositif, nous avons réalisé, début septembre, un entretien d'une durée de plus d'une heure sur les significations associées à l'expérimentation menée. Nous avons enfin réalisé, à trois reprises, des entretiens collectifs avec certains élèves afin d'accéder aux interprétations des situations d'enseignement et de régulation vécues. L'ensemble de ces entretiens ont été enregistrés en audio, parfois en vidéo.

En s'appuyant, d'une part, sur l'observation des conseils d'élèves et des situations d'enseignement qui les nourrissent, et, d'autre part, sur les entretiens menés auprès de l'enseignante et des élèves, nous avons choisi de présenter dans ces lignes les principaux axes de l'analyse produite sur ces données à partir du modèle de l'activité de Leontiev tel que nous l'avons présenté ci-dessus. Dans un premier temps, nous décrirons les principales composantes de cette activité d'enseignement telle qu'elle est conçue par l'enseignante pour faire-vivre son dispositif pédagogique. Dans un second temps, nous nous attacherons à décrire, à partir d'une analyse de l'activité réalisée par l'enseignante et les élèves, quelques-uns des obstacles qui se présentent en situation dans l'appropriation des contenus enseignés et la résolution effective des situations conflictuelles.

Présentation des résultats

Description du dispositif pédagogique et du changement de statut des composantes de l'activité prescrite aux élèves.

Les séances observées et les entretiens menés auprès de l'enseignante permettent d'identifier une idée directrice dans la manière de concevoir ce dispositif pédagogique : pour apprendre à résoudre les situations conflictuelles vécues à l'école, il est nécessaire de partager

des valeurs au sein d'une même communauté, de construire un référentiel commun de mots et d'expressions permettant de décrire ces situations, leurs origines et leurs contextes, les sentiments qu'elles suscitent, les états émotionnels dans lesquels elles placent les protagonistes. Au-delà de ces apprentissages, associés aux yeux de l'enseignante à une bonne compréhension des situations conflictuelles, observations et entretiens témoignent de la grande importance que celle-ci accorde à l'apprentissage d'un répertoire d'actions et de formules langagières permettant aux élèves de faire face aux situations conflictuelles rencontrées sans recourir à la violence : s'éloigner physiquement de l'espace dans lequel s'est engagée la situation conflictuelle, solliciter un adulte pour qu'il intervienne, ou encore, signifier à autrui les sentiments provoqués constituent quelques-unes des principales actions de ce répertoire. Les formules langagières, le plus souvent associées à la technique du message clair, se présentent sous des formes concises : « tu me fais mal au cœur », « ce que tu as fait me rend triste » ou encore « je te demande d'arrêter tout de suite » constituent quelques-unes des formulations les plus fréquemment utilisées.

Ainsi, loin de renvoyer ces valeurs et ces savoirs (langagiers, cognitifs et procéduraux) à des dispositions qui seraient déjà construites chez tous les élèves, ou de considérer leur simple désignation comme une condition suffisante à leur transmission, l'enseignante met en place un dispositif pédagogique visant explicitement l'appropriation de cet ensemble de références par tous les élèves.

En croisant les données issues de nos entretiens, des outils utilisés et de nos observations des situations d'enseignement et de conseils d'élèves, il est possible de préciser les buts poursuivis et les moyens par lesquels se concrétisent ces buts. Deux buts principaux sont ainsi poursuivis par l'enseignante :

- apprendre aux enfants des savoirs langagiers et cognitifs jugés nécessaires à la compréhension et à la régulation de situations conflictuelles ;
- leur permettre de réguler de manière effective et coopérative les situations conflictuelles vécues en mobilisant les savoirs langagiers et cognitifs enseignés à bon escient, en situation réelle et /ou de manière différée.

Jugeant qu'il est difficile de réaliser ces deux buts simultanément à l'intérieur du seul conseil d'élèves, l'enseignante va donc instaurer, à côté du conseil proprement dit, des situations d'enseignement. Ainsi, on remarque que le premier but, apprendre aux enfants des savoirs langagiers et cognitifs, est prédominant dans les situations d'enseignement visant l'apprentissage de savoirs jugés utiles, alors que le second but se réalise plutôt dans le cadre du conseil d'élèves, la régulation des situations conflictuelles étant l'une de ses principales

visées.

En référence au modèle de l'activité proposé par Leontiev, on peut donc noter que les savoirs langagiers et cognitifs n'occupent pas la même place dans ces deux situations. Cela est vrai aussi concernant le statut des situations conflictuelles vécues. Ainsi, lorsque l'enseignante place les élèves dans une situation d'enseignement, les savoirs langagiers et cognitifs constituent les buts de l'activité partagée avec les élèves : ce sont ces savoirs qui mobilisent l'attention de tous. C'est le cas par exemple lorsque les élèves sont amenés à définir un sentiment, et ses différentes significations possibles. De plus, dans cette situation d'enseignement, les expériences conflictuelles, qu'elles soient vécues ou fictives, sont évoquées non pas dans une visée de résolution, mais comme moyen de mieux illustrer et définir le sentiment étudié et ses déclinaisons possibles selon les circonstances. Lors du conseil d'élèves, ces deux composantes changent de place. Le but poursuivi est en effet de permettre aux enfants de comprendre et de résoudre la situation conflictuelle rapportée. Et les savoirs langagiers et cognitifs sont censés être des moyens mobilisables par l'ensemble des élèves pour atteindre ce but de compréhension et de résolution. Ici, il ne s'agit plus de coopérer à la définition d'un sentiment, mais de mobiliser celui-ci s'il s'avère être utile pour comprendre la réaction d'un enfant dans une situation conflictuelle donnée. Le tableau ci-dessous résume le changement de place des différentes composantes de l'activité sollicitée par ce dispositif pédagogique.

Tableau 2 : buts et moyens principaux du dispositif pédagogique

	Situation d'enseignement	Conseil d'élèves
Buts principaux	Faire apprendre aux élèves des savoirs langagiers et cognitifs partagés	Faire comprendre et résoudre les situations conflictuelles vécues de manière effective et coopérative
Moyens principaux	Mobiliser des situations conflictuelles vécues ou fictives	Mobiliser des savoirs langagiers et cognitifs

L'identification du changement de statut de ces différentes composantes de l'activité prescrite (buts et moyens) est importante pour comprendre les obstacles qui se présentent aux élèves dans l'appropriation des savoirs enseignés, tant sur un plan intellectuel que pratique. En effet, la distinction entre ces deux situations (situation d'enseignement et conseil), si elle est essentielle, n'est pas évidente pour tous les élèves compte-tenu du fait qu'ils se retrouvent dans les deux cas dans la même configuration spatiale (autour des bancs, devant le tableau noir) à échanger avec l'enseignante sur des thématiques identiques (les situations

conflictuelles). La compétence qui consiste à faire de l'objet d'une activité (définir un sentiment, par exemple) un moyen au service d'une autre activité (coopérer à la résolution d'un conflit) ne va pas de soi. Nous reviendrons sur cette difficulté dans les analyses suivantes.

A partir de ces deux buts principaux, il est possible de décliner une série de buts intermédiaires qui vont orienter les actions de l'enseignante, sa conduite des situations d'enseignement et des conseils :

- Identifier, exprimer, définir les sentiments ;
- Construire un référentiel commun au sein de la classe (un stock de mots partagés ; des valeurs qui participent à un climat de classe acceptable) ;
- Identifier, exprimer et définir des manières différentes de résoudre des situations de conflits ;
- Faire participer tous les élèves de la classe ;
- Maintenir leur concentration et leur attention.

Enfin, pour réaliser ces actions, l'enseignante va mobiliser des moyens particuliers, des outils et différentes opérations. Le tableau qui figure en annexe de ce chapitre constitue une tentative de synthèse des différentes actions visant les buts intermédiaires et des opérations et des outils mobilisés à cette fin.

La description de l'activité de l'enseignante, formulée ici d'un point de vue des prescriptions adressées aux élèves, laisse entrevoir aussi bien la cohérence de son projet que la complexité des apprentissages qui sous-tendent la régulation des situations conflictuelles.

Des obstacles potentiels à l'appropriation du dispositif pédagogique par les élèves

Comme nous l'avons déjà indiqué, au-delà d'une simple visée descriptive, notre travail de recherche ambitionne de développer de l'intelligibilité sur ces dispositifs pédagogiques « émergents » en se plaçant aussi du point de vue de l'activité des élèves. Comment se situent-ils par rapport aux buts poursuivis par l'enseignant ? Quels sont les obstacles qui se présentent à l'appropriation des savoirs enseignés ? Compte-tenu des principaux buts assignés à ce dispositif pédagogique, le processus d'appropriation par les élèves des savoirs enseignés peut être décrit aussi bien sur le plan cognitif et langagier, par exemple lorsque l'enseignante vise explicitement en situation d'enseignement la compréhension de sentiments humains ou de procédures de résolution de conflits, que sur le plan de leurs usages contextualisés, par exemple lorsqu'il s'agit d'appréhender le traitement d'un conflit dans le cadre du conseil d'élèves. Dans ce dernier cas, il est attendu des élèves

qu'ils mobilisent un ensemble de ressources (vocabulaires sur les sentiments, postures du corps, techniques de résolutions de conflits possibles, connaissances des situations potentielles de conflits, croyances et représentations, désirs, etc.) ajustées aux caractéristiques de la situation conflictuelle évoquée.

Nos observations du dispositif pédagogique, croisées avec les entretiens conduits auprès des élèves, nous ont permis d'identifier quelques obstacles potentiels récurrents dans l'appropriation des savoirs jugés nécessaires dans la compréhension et la résolution de situations conflictuelles. Nous proposons de les décrire et de les illustrer ci-dessous.

Dans l'extrait qui suit (séance du conseil d'élèves du 30/09/15), l'enseignante propose de revenir avec les élèves sur une situation conflictuelle qui s'est déroulée la veille. Sur le temps de la récréation, deux garçons (Elijah et Phileas) qui jouaient ensemble semblent avoir effrayé deux filles (Théoxane et Eugénie) en les poursuivant quelques instants dans la cour. Si la situation a été réglée par l'enseignante au moment des faits, les deux garçons ayant été amenés à s'excuser de leur comportement auprès des deux filles, elle n'en demeure pas moins du point de vue de cette dernière intéressante à évoquer auprès des élèves dans une visée d'enseignement, et non pas de régulation. A l'occasion de ce conseil, l'enseignante invite Elijah à faire le récit de cette situation.

1. Enseignante : *est-ce que tu te souviens de ce que tu m'as dit, de pourquoi tu leur faisais peur ? Qu'est-ce que tu pensais ?*
2. Elève Elijah : *je pensais qu'elles venaient pour nous embêter. Mais en fait, elles venaient en rigolant, mais pour moi, c'était un signe qu'elles venaient pour nous embêter.*
3. Enseignante : *d'accord, tu pensais qu'elles venaient vous embêter, donc tu leur faisais peur, avant qu'elles ne commencent à vous embêter, c'est ça ?*
4. Elève Elijah : *oui.*
5. Enseignante : *Théoxane, tu peux dire ce que vous faisiez ?*
6. Théoxane : *on voulait juste leur demander quelque chose.*
7. Enseignante : *tu voulais juste leur demander quelque chose. Alors, qu'est-ce que vous en pensez ? Théoxane et Eugénie voulaient demander quelque chose à Elijah et Philéas, mais les garçons ont pensé qu'elles venaient les embêter. Et donc, ils leur ont fait peur avant qu'elles ne fassent quoi que ce soit. Luna, qu'est-ce que tu en penses ?*
8. Elève Luna : *en fait, je leur ai dit d'arrêter mais elles n'arrêtaient pas d'aller vers eux.*

Si l'enseignante revient sur cette situation conflictuelle, c'est parce qu'elle lui semble intéressante du point de vue d'une réflexion collective à partager sur la manière dont on peut interpréter les signes renvoyés par autrui, ici un sourire, et d'un enseignement à en tirer (du type : il faut éviter de tirer des enseignements hâtifs de ces signes, se donner les moyens de s'assurer des intentions d'autrui avant d'agir). Cependant, cette visée n'est pas évidente à saisir pour les enfants : pourquoi l'enseignante invite-t-elle Elijah à évoquer la situation

conflictuelle vécue ? Le cadrage faible de cette activité de réflexion dans une situation, le conseil, où les conflits sont habituellement abordés dans une visée de résolution ne permet sans doute pas à tous les élèves de s'inscrire dans l'échange avec cette visée. C'est ainsi que Luna intervient au tour de parole 8 non pas pour collaborer à l'analyse à laquelle invite l'enseignante mais pour justifier sa conduite au cours de la situation vécue (Tour de parole 8 : « *en fait, je leur ai dit d'arrêter mais elles n'arrêtaient pas d'aller vers eux* »). Cette incertitude qui pèse sur les buts poursuivis ne permet pas à tous les élèves de s'inscrire dans l'activité réflexive que voudrait initier l'enseignante au sein du collectif, et constitue un obstacle potentiel à la progression des échanges, et donc aux apprentissages visés.

Cette difficulté récurrente à situer sa propre activité sur l'activité de l'enseignante en tenant compte des changements de place des savoirs enseignés selon les visées poursuivies se double d'une autre difficulté tenant à l'appropriation de ces savoirs langagiers, cognitifs ou procéduraux. Malgré les efforts déployés par l'enseignante pour contextualiser ces savoirs, ces derniers semblent être mobilisés par certains élèves comme par automatisme et indépendamment des caractéristiques des situations conflictuelles vécues ou rapportées.

Ainsi, dans l'extrait qui suit (séance d'enseignement du 09/10/2015), l'enseignante décide de recourir à la fiction pour permettre aux élèves de mobiliser le répertoire d'actions et de formules langagières travaillé depuis plusieurs semaines dans une visée d'enseignement de la technique du message clair. Pour cela, après avoir rappelé les actions et formules langagières qui composent ce répertoire, elle demande aux élèves de se préparer deux par deux à jouer des situations inspirées de leurs propres expériences mettant en scène des conflits ainsi que leurs résolutions. Après un temps de préparation d'une dizaine de minutes, les élèves sont invités à former un cercle au milieu duquel vont se jouer les scènes ainsi préparées. Deux élèves, Djamel et Phileas, se présentent devant l'enseignante et les autres élèves de la classe. Djamel, debout, frotte avec ses mains la tête de Phileas à plusieurs reprises.

1. Elève Phileas : *arrêtes, ça me fait mal au cœur.*
2. Enseignante (s'adressant à l'ensemble des autres élèves ayant observés la scène) : *qu'est-ce que vous pensez de ce qui s'est passé. Moi quand on me tape sur la tête, ça ne me fait pas mal au cœur. Est-ce qu'ils ont vraiment montré le message clair ? Paola ?*
3. Elève Paola : *non.*
4. Enseignante : *pourquoi ?*
5. Elève Paola : *il ne l'a pas dit gentiment.*
6. Enseignant : *Qu'est-ce qui n'allait pas dans leur scène, Danaël ?*
7. Elève Danaël : *Phileas, il était gentil.*
8. Enseignante : *est-ce que ça te faisait mal au cœur Phileas ?*
9. Phileas : *non*
10. Enseignante : *ça te faisait mal où ?*

11. Phileas : *à la tête*

12. Enseignante : *tu imagines qu'on te tape la tête, peut-être que ça va te rendre triste et te faire mal au cœur, mais surtout ça va te faire mal à la tête. Donc, faites attention, on fait semblant mais quand on fait semblant il faut faire attention de se souvenir des vraies situations.*

Dans cet épisode, on perçoit que les élèves ont des difficultés à utiliser à bon escient les savoirs procéduraux associés à la technique du message clair. Ainsi, Phileas mobilise en 1 une formule langagière du répertoire qui semble peu adaptée aux caractéristiques de la scène jouée (« Arrêtes, ça m'a fait mal au cœur »). Paola ne semble pas percevoir ce rapport de non-coïncidence sur lequel l'enseignante voudrait pourtant attirer l'attention des élèves. Elle mobilise à son tour en 5, et en réponse au questionnement de l'enseignant en 2, une prescription (il est important de se parler gentiment lors de la résolution d'un conflit) qui s'avère peu adaptée à la scène jouée, Phileas ayant utilisée un ton relativement neutre.

Un entretien réalisé auprès de cinq élèves cinq jours plus tard (entretien collectif du 15/10/2015) donne à voir la difficulté à lier la technique du message claire aux situations conflictuelles vécues, comme le montre l'extrait suivant.

1. Chercheur : *qu'est-ce que c'est le message clair ?*
2. Amel : *je ne sais pas trop*
3. Maud : *c'est pour dire à quelqu'un que ce n'est pas bien et que ça nous fait mal. Si ça nous tape à la tête, c'est pour dire que ça nous fait mal à la tête.*
4. Yenis : *un message clair, ça veut dire de ne plus le refaire et d'arrêter car sinon ça va nous saouler de plus en plus. Ça va nous énerver de plus en plus et après, c'est nous qui va faire la bêtise et après c'est les autres qui vont le dire à la maîtresse.*
5. Tom : *pour moi le message clair c'est dire « arrêtes, arrêtes » sinon on va le dire à la maîtresse, sinon on va s'énerver et on va finir par faire mal.*

Ce passage montre que la définition du message clair que donnent les élèves est très décontextualisée et généralisée. Par exemple, en 5, Pour Tom, le message clair c'est dire « arrêtes, arrêtes ». De manière plus générale, on voit bien comment les enfants réduisent ici le message clair à une connaissance déclarative très sommaire et non à une technique pouvant être efficace dans certaines circonstances.

Discussion des résultats

Nos analyses montrent que l'évocation de situations conflictuelles dans le cadre du conseil d'élèves ne vise pas systématiquement une résolution coopérative et pragmatique des problèmes évoqués. Elle peut être au service d'une réflexion à partager avec les élèves sur les sources et les conséquences du problème soulevé. Elle peut aussi être prétexte à un

enseignement auprès de tous les élèves, dans le cadre du conseil ou en dehors de celui-ci, comme c'est le cas dans l'étude rapportée ici. Parfois, ces visées cohabitent dans la même situation. Si certains élèves identifient et différencient la (ou les) visée(s) des échanges en cours, ce n'est pas le cas de tous les élèves qui situent leur intervention dans une autre visée. Des malentendus peuvent alors s'installer (Bautier & Rochex, 1997) et constituer des obstacles à la progression des échanges et aux apprentissages visés. De plus, les élèves ne maîtrisent pas tous, ou pas suffisamment, le langage oral et écrit pour l'utiliser comme outil d'expression et de compréhension des sentiments humains, mais aussi de distanciation aux événements évoqués. Le processus de catégorisation, de retour possible sur l'expérience et d'élaboration de celle-ci en connaissance à partir du travail langagier lui-même (Bautier, 2001), apparaît pourtant comme un processus essentiel à accompagner dans ce type de dispositif, au risque sinon de cantonner les élèves dans un rapport purement formel aux savoirs et aux situations de référence. Il s'agit donc d'aider les élèves à comprendre que les enjeux des tâches d'enseignement vont ici au-delà de leur mise en œuvre ou de leurs applications immédiates, et qu'elles s'inscrivent dans une visée d'autonomisation dans la régulation de situations de conflits pouvant s'exercer dans différents espaces-temps de l'école.

Si l'analyse de la seule activité d'une enseignante et de ses élèves dans une classe de CP-CE1 ne permet pas de tirer des enseignements généraux sur le fonctionnement des dispositifs pédagogiques qui entourent la compréhension et la résolution des situations conflictuelles, nos expériences actuelles d'accompagnement et de recherche nous incitent à penser que les obstacles identifiés sont sans doute pour un large part inhérent aux visées de ces dispositifs. En matière de résolution des conflits entre pairs, les résultats de cette étude, rapportés ci-dessus sous la forme d'exemples illustratifs, montrent combien l'articulation entre des savoirs et des expériences pour rendre intelligible les situations ne va pas de soi (Jullien, 1997).

Conclusion

Aider les élèves à comprendre les situations conflictuelles rencontrées au sein de la communauté scolaire et à agir sur ces situations collectivement pour les réguler sans recourir à la violence constitue une préoccupation qui nous semble être de plus en plus partagée par les enseignants de l'école élémentaire. De plus, les dispositifs pédagogiques associés à cette préoccupation s'inscrivent pleinement dans les visées de l'Enseignement Moral et Civique tel qu'il a été défini dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire et du collège. Pour

autant, construire des apprentissages relatifs à la citoyenneté en articulant les expériences vécues par les élèves au sein de la communauté scolaire à des savoirs cognitifs, langagiers et procéduraux ne pas de soi, comme nous avons essayé de le montrer dans ces pages.

Ces difficultés sont au cœur de la réflexion que nous cherchons à développer sur ces dispositifs pédagogiques avec les acteurs éducatifs avec qui nous travaillons. Que peut signifier un projet d'enseignement visant à apprendre aux élèves à résoudre des conflits de manière autonome ?

Selon nous, apprendre aux élèves à résoudre des conflits, c'est les accompagner dans la construction de compétences permettant de résoudre efficacement des situations de conflits. Agir avec compétence ce n'est pas seulement réaliser des actions à partir ou non d'un plan prédéfini, c'est également (et surtout) savoir juger ou analyser une situation. Il est donc nécessaire d'aider les enfants à discerner les situations dans lesquelles ils opèrent (quelles sont les caractéristiques de ces situations ? Quelles sont les contraintes et les ressources propres à ces situations ?) afin de leur apprendre à s'adapter et à mobiliser des gestes pertinents et efficaces. Le discernement des situations conflictuelles dans lesquelles les enfants opèrent concerne les caractéristiques des circonstances et des moments où elles interviennent, mais aussi les états relationnels et psychologiques dans lesquels se retrouvent les protagonistes. En ce sens, apprendre aux élèves à résoudre des conflits, c'est selon nous les accompagner dans ce questionnement sur leurs propres états et ceux d'autrui.

Ainsi, aider les élèves à construire une intelligence des situations, c'est les aider à analyser et à prendre du recul sur les possibilités internes et externes des situations dans lesquelles ils opèrent au sein de l'école. Certains des élèves ont construits une intelligence pratique des situations de conflits (et de leur résolution) mais la plupart des fois, elle est individuelle et implicite. Le travail de l'accompagnement est alors d'aider les élèves à expliciter et à formaliser la manière dont ils analysent les situations, les actions qui sont jugées plus efficaces que d'autres dans ces situations, afin de rendre explicite et partageable - au sein de la classe - cette intelligence des situations de conflits.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation, *Revue Française de Pédagogie*, n°137, p.117-161.
- Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différence, in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, p. 105-122.

- Bozec, G. (2016). *Education à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Rapport scientifique du Conseil National d'Evaluation du Système SCOLAIRE (CNESECO).
- Bergougnieux, A., Loeffel, L., Schwartz, R. (2013). *Morale laïque pour un enseignement laïque de la morale*. Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.
- Jullien, F. (1997). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
- Leontiev, A. (1984). *Activité. Conscience. Personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Pagoni, M. (2009). Rencontre avec François Audigier : éducation à la citoyenneté et participation, *Carrefours de l'éducation*, n°28, p.150-156.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Savoyant, A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie*, n°22, p.17-28.