

DYADE PROFESSEUR-ÉLÈVE ET « PETITS CONFLITS QUOTIDIENS ». NATURE ET SENS DES TRANSGRESSIONS SOCIALES À L'ORIGINE DES CONFLITS DANS LES CLASSES DU SECONDAIRE¹

Stefania CASALFIORE

Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation
UCL

Plusieurs études se sont attachées à relever les questions et problèmes qui déclenchent ces petits conflits auxquels enseignants et élèves sont confrontés quotidiennement en classe (pour une synthèse, voir Johnson & Johnson, 1996). Malheureusement, la plupart d'entre elles sont a-théoriques et manquent de puissance interprétative pour donner sens aux données qu'elles recueillent. Quelques études ont cependant étudié les comportements déclencheurs de conflits à la lumière d'une théorie socio-développementale : la théorie des domaines de connaissance sociale distincts (Smetana & Bitz, 1996 ; Turiel, 1998). Les tenants de cette théorie montrent dans de nombreux travaux que les individus « rangent » les comportements sociaux et les règles qui les régissent dans au moins trois domaines de connaissance sociale distingués par les individus très tôt dans l'enfance (Smetana, 1999) : *le domaine moral*, structuré par les concepts de justice et de bien-être des personnes et qui inclut les obligations et interdictions telles que ne pas tuer, ne pas voler, ne pas mentir ; *le domaine conventionnel*, structuré par le concept d'organisation sociale et qui comprend les conventions sociales générales comme les règles de politesse, les conventions propres à un contexte délimité, ici les *conventions scolaires*, comme demander la permission pour aller aux toilettes ; et enfin, *le domaine personnel*, articulé autour des préférences et des choix personnels.

Le travail empirique visait à explorer la nature des transgressions sociales à l'origine de conflits quotidiens rapportés par des élèves de l'enseignement secondaire à la lumière des trois domaines sociaux énoncés. Deux questions principales guidaient le travail : 1) A quel(s) domaine(s) social(s) les transgressions renvoient-elles ? 2) Comment les élèves jugent-ils leur transgression ? Les jugent-ils avec plus ou moins de sévérité que les enseignants impliqués dans les conflits ? Quels arguments amènent-ils pour justifier le jugement porté sur leur transgression ?

120 élèves (13 - 20 ans) de l'enseignement secondaire du réseau libre de la Communauté française de Belgique ont été invités à rapporter par écrit un épisode conflictuel qu'ils ont vécu avec un de leurs enseignants. Celui-ci devait avoir été déclenché par la transgression d'une règle sociale, commise par l'élève lui-même. Chaque participant devait énoncer le *comportement transgressif* à l'origine du conflit, puis décrire le déroulement de l'épisode. Par ailleurs, les participants devaient juger sur une échelle allant de 1 à 5 le *degré de gravité de la transgression* rapportée, selon leur point de vue ET selon le point de vue de l'enseignant impliqué. Enfin, les élèves devaient *justifier* leurs réponses. Le matériel recueilli a fait l'objet d'une analyse de contenu classique puis a été soumis aux traitements statistiques.

¹ L'étude présentée dans la communication constitue le premier chapitre d'une thèse de doctorat en cours . La recherche bénéficie du soutien de la convention ARC 97-02/209 financée par le Service général de l'Enseignement universitaire et de la Recherche scientifique du Ministère de la Communauté française.

L'analyse des données montre tout d'abord que les comportements déclencheurs de conflits les plus fréquemment rapportés renvoient au domaine conventionnel, la moitié d'entre eux transgressant spécifiquement des conventions scolaires. Deuxièmement, on constate que la majorité des élèves interrogés jugent leur comportement avec peu de sévérité. Toutefois, le jugement qu'ils attribuent aux enseignants impliqués est plus sévère que le leur et aussi plus hétérogène. Le jugement porté par les élèves et le jugement attribué aux enseignants semblent aussi dépendre des domaines sociaux auxquels renvoient les comportements jugés. Les comportements issus du domaine moral sont jugés plus graves que les comportements issus du domaine conventionnel. Finalement, on remarque que les élèves justifient leur jugement au moyen d'arguments majoritairement liés aux caractéristiques intrinsèquement peu nocives des actes commis, tandis qu'ils justifient le jugement qu'ils attribuent aux enseignants au moyen d'énoncés liés aux notions de règles, d'autorité et d'organisation sociale.

Les résultats énoncés sont interprétés à la lumière des postulats et des résultats empiriques mis en évidence par Turiel et ses collaborateurs. Utilisant ces éléments comme toile de fond, nous pensons que les transgressions qui déclenchent les petits conflits quotidiens dans la dyade enseignant-élève pourraient s'inscrire dans un « ordre développemental des choses ». Celui-ci serait généré par un environnement dont la structure sociale est construite autour de nombreuses règles conventionnelles et dont la légitimité intrinsèque n'est pas assez justifiée compte tenu de l'état socio-développemental des adolescents qui le fréquentent. En effet, l'adolescence est une période durant laquelle le sens de soi et les revendications liées à l'autonomie d'action se développent de façon accrue et se heurtent aux contraintes imposées par la structure sociale (Nucci, Killen & Smetana, 1996). Les "petits conflits quotidiens" entre enseignants et élèves et les transgressions sous-jacentes pourraient alors refléter des conflits d'interprétation liés à la divergence de domaine privilégié dans l'interprétation des situations sociales : les enseignants, de par leur rôle social, jettent un regard coloré par des critères socio-organisationnels et les élèves, de par leur état développemental, revendiquent un élargissement de leur sphère de juridiction personnelle. Le fait que l'expression de ces revendications – attachée à un processus naturel de développement – s'effectue à travers des transgressions provoquant des conflits plutôt que dans des actions positives d'investissement de « vides normatifs » pourrait s'expliquer par le fait que l'école est un milieu social articulé autour d'un grand nombre de normes, et où les espaces d'action autonome sont moins nombreux et plus limités qu'ailleurs.

Bibliographie

Johnson, D. W. ; & Johnson, R. J. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : a review of the research, Review of Educational Research, 66 (4), 459-506.

Nucci, L., Killen, M., & Smetana, J. (1996). Autonomy and the personal: negotiation and social reciprocity in adult-child exchanges. In M. Killen (Editor), Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences (New Directions for Child Development) (pp. 7-24). San Francisco: Jossey-Bass.

Smetana, J. G., & Bitz, B. (1996). Adolescent's conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. Child Development, 67, 1153-1172.

Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development : a social domain analysis, Journal of Moral Education, 28 (3), 311-321.

Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed.), Handbook of child psychology : social, emotional and personality development (Vol. 3). New-York: Wiley.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

<http://www.girsef.ucl.ac.be>