



Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

## **Les méthodes de résolution de conflits en regard des fonctions enseignantes**

---

Mémoire professionnel

Travail de	Sophie Pilloud & Sophie Rigoli
Sous la direction de	Vanessa Joinel Alvarez
Membre du jury	Katia Dolenc Otero
Lausanne,	Juin 2017

## **Nous remercions sincèrement**

Madame Vanessa Joinel Alvarez pour nous avoir soutenues dans ce travail et nous avoir aiguillées tout au long de cette recherche. Grâce à ses conseils, son aide et sa disponibilité, nous avons pu mener à bien ce projet.

Madame Katia Dolenc Otero qui a eu l'amabilité d'accepter de faire partie des membres du jury.

Les enseignantes, les formatrices et les étudiantes de la Haute Ecole Pédagogique qui ont répondu favorablement à notre demande et qui ont collaboré à cette recherche.

Ainsi que toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de notre mémoire professionnel.

## Table des matières

<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>2. CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>6</b>
2.1. LE CONFLIT .....	6
2.1.1. <i>Les types de conflits</i> .....	7
2.1.2. <i>Les causes des conflits</i> .....	8
2.2. METHODES DE RESOLUTION DES CONFLITS .....	9
2.2.1. <i>La négation</i> .....	11
2.2.2. <i>La démission</i> .....	11
2.2.3. <i>L'adoucissement</i> .....	11
2.2.4. <i>Le pouvoir ou la coercition</i> .....	12
2.2.5. <i>La négociation</i> .....	12
2.2.6. <i>La pédagogie constitutionnelle</i> .....	13
2.2.7. <i>Les outils pédagogiques</i> .....	14
<b>3. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>15</b>
3.1 QUESTION DE RECHERCHE .....	15
3.2. HYPOTHESES .....	15
<b>4. DEMARCHE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>16</b>
4.1. ECHANTILLON .....	17
4.2. OUTILS POUR LA RECHERCHE .....	17
4.2.1. <i>Entretiens</i> .....	17
4.2.2. <i>Vignettes</i> .....	18
4.3. OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES .....	19
<b>5. ANALYSE DES RESULTATS .....</b>	<b>21</b>
5.1. FORMATRICES HEP .....	21
5.1.1. <i>Vignette n°1</i> .....	22
5.1.1.1. <i>Autres méthodes</i> .....	22
5.1.1.2. <i>Négociation</i> .....	22
5.1.1.3. <i>Outils pédagogiques</i> .....	22
5.1.2. <i>Vignette n°2</i> .....	23
5.1.2.1. <i>Négociation</i> .....	23
5.1.2.2. <i>Pouvoir et coercition</i> .....	23
5.1.2.3. <i>Outils pédagogiques</i> .....	24
5.1.2.4. <i>Autres méthodes</i> .....	24
5.1.3. <i>Vignette n°3</i> .....	24
5.1.3.1. <i>Autres méthodes</i> .....	24
5.1.3.2. <i>Outils pédagogiques</i> .....	25
5.1.3.3. <i>Aucune méthode</i> .....	25
5.2. ENSEIGNANTES SUR LE TERRAIN .....	25
5.2.1. <i>Vignette n°1</i> .....	26
5.2.1.1. <i>Autres méthodes</i> .....	26
5.2.1.2. <i>Négociation</i> .....	26
5.2.1.3. <i>Négation</i> .....	27
5.2.1.4. <i>Autres méthodes</i> .....	27
5.2.2. <i>Vignette n°2</i> .....	28

5.2.2.1. Outils pédagogiques.....	28
5.2.2.2. Négociation, autres méthodes.....	28
5.2.2.3. Adoucissement.....	28
5.2.2.4. Pouvoir et coercition.....	29
5.2.2.5. Autres méthodes.....	29
<b>5.2.3. Vignette n°3.....</b>	<b>29</b>
5.2.3.1. Négociation.....	29
5.2.3.2. Pouvoir et coercition.....	30
5.2.3.3. Outils pédagogiques.....	30
5.2.3.4. Autres méthodes.....	30
<b>5.3. ETUDIANTES HEP.....</b>	<b>30</b>
<b>5.3.1. Vignette n°1.....</b>	<b>31</b>
5.3.1.1. Autres méthodes.....	31
5.3.1.2. Négociation.....	32
5.3.1.3. Pouvoir et coercition.....	32
5.3.1.4. Autres méthodes.....	32
5.3.1.5. Négation.....	33
<b>5.3.2. Vignette n°2.....</b>	<b>33</b>
5.3.2.1. Négociation.....	33
5.3.2.2. Pouvoir et coercition.....	35
5.3.2.3. Outils pédagogiques.....	35
5.3.2.4. Autres méthodes.....	35
<b>5.3.3. Vignette n°3.....</b>	<b>36</b>
5.3.3.1. Autres méthodes.....	36
5.3.3.2. Adoucissement.....	36
5.3.3.3. Négociation.....	37
<b>6. DISCUSSION.....</b>	<b>37</b>
6.1. HYPOTHESE GENERALE.....	37
6.2. PREMIERE SOUS-HYPOTHESE.....	39
6.3. DEUXIEME SOUS-HYPOTHESE.....	40
6.4. TROISIEME SOUS-HYPOTHESE.....	41
6.5. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	42
<b>7. CONCLUSION.....</b>	<b>43</b>
7.1. APPORTS ET LIMITES.....	44
7.2. PROPOSITION DE PISTES DE RECHERCHE.....	44
7.3. APPORTS PERSONNELS.....	45
<b>8. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>46</b>
<b>9. ANNEXES.....</b>	<b>I</b>
9.1. VIGNETTES.....	I
9.2. GRILLE D'ENTRETIEN.....	II
9.3. GRILLES D'ANALYSE DES ENTRETIENS.....	IV
9.3.1. Grille d'analyse verticale.....	IV
9.3.2. Grille d'analyse horizontale.....	XIII

# 1. Introduction

Comme l'affirme le consortium national de formation en santé (2011), « Les conflits sont inévitables. Ils font partie de toutes les relations entre individus qui collaborent. » (p.5).

L'école étant un lieu de socialisation, il est alors normal d'observer des situations conflictuelles entre les élèves. En effet, en affirmant leurs positions les enfants entrent en désaccord avec certains de leurs camarades, car ils ont tous une représentation du monde, un cadre de référence qui leur est propre ; ils n'ont donc pas la même vision des choses. D'ailleurs, c'est par le processus du conflit que les élèves peuvent adapter leur comportement aux normes de la société. Ceci, à condition que les enseignants mettent à disposition des méthodes de résolutions avant que les conflits ne deviennent récurrents ou se transforment en violence.

D'après Merle (2007), « À côté de la "violence scolaire", expression désormais consacrée, le terme "conflit" semble un sous-produit, une notion molle. À ce titre, il présenterait un intérêt de second ordre. » (p.52). Cependant, les conflits sont plus fréquents dans les établissements scolaires que la violence, car celle-ci est une conséquence d'un conflit mal réglé.

Notre recherche s'intéresse à la gestion des conflits. Cette question paraît pertinente dans le cadre d'une formation à l'enseignement étant donné que cela semble être un problème récurrent.

Par ailleurs, nous intéresser aux différentes méthodes de résolutions de conflits en comparant diverses fonctions enseignantes : les formateurs et les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique ainsi que les enseignants sur le terrain, nous permet de définir si les méthodes de résolution sont propres à une fonction ou pas.

C'est pourquoi nous avons décidé de nous focaliser sur les diverses méthodes dont disposent les différentes fonctions enseignantes pour faire face aux conflits de leurs élèves. L'objectif de cette recherche est donc de comparer les méthodes utilisées pour gérer un conflit par rapport aux diverses fonctions citées précédemment.

La gestion des conflits est pour nous une thématique intéressante à développer, car dans notre futur enseignement, en plus de devoir gérer les apprentissages didactiques de nos élèves, nous aurons aussi le devoir de développer les diverses capacités transversales mises en évidence dans le Plan d'Etudes Romand. C'est pourquoi, les enseignants, dont nous ferons bientôt partie, ont la responsabilité de s'occuper des conflits de leurs élèves ou de leur donner les moyens d'accéder à l'autorégulation de leurs désaccords.

La principale raison pour laquelle nous avons opté pour la thématique de la gestion des conflits provient de nos différents vécus de stage. Effectivement, depuis notre formation, nous avons été témoin d'une multitude de conflits dont certains nous ont particulièrement touché. Lors d'un de nos stages, l'une d'entre nous a été témoin d'un conflit régulier entre des élèves de 8<sup>ème</sup> HarmoS. Celui-ci a particulièrement affecté une jeune apprenante ce qui a provoqué ses pleurs fréquents en classe. Le malheur de la jeune fille et l'impuissance de l'enseignante face à ce désaccord, nous a conforté dans notre choix d'en apprendre davantage sur les méthodes de gestion. De plus, nous avons à cœur, dans nos futures classes, de mettre en place des méthodes de régulations des conflits afin qu'aucun élève ne se sente lésé.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons, en premier lieu, défini le concept de conflit, les causes de celui-ci et les diverses méthodes de résolution des conflits. Ceci dans le but de déboucher sur notre question de recherche, notre hypothèse et nos sous-hypothèses. Après quoi nous avons mené une analyse qui est elle-même suivie d'une discussion et de notre conclusion.

## **2. Cadre théorique**

La cadre théorique de notre recherche se compose de deux parties, la première concerne les divers types de conflits. La seconde, quant à elle, est relative aux différentes méthodes de résolution des conflits en fonction du profil des personnes qui y font face.

### **2.1. Le conflit**

Dans leur ouvrage "Conflit : mettre hors-jeu la violence", Bayada, Bisot, Boubault et Gagnaire (2000) définissent le conflit de la manière suivante :

« [Le conflit revoie au] résultat de l'interférence entre forces opposées, qu'il s'agisse de divergence de besoins, d'intérêts ou de valeurs. Plus simplement, on peut dire que le mot « conflit » exprime un désaccord entre deux ou plusieurs parties, personnes ou groupes, lorsque ce désaccord est vécu par l'une ou l'autre des parties comme un rapport de forces. » (p.11)

Pour notre recherche nous avons donc décidé de définir le conflit de la manière suivante : un conflit se définit par un désaccord entre deux ou des groupes d'élèves lorsqu'il y a une opposition d'opinions et que ceci est perçu comme un rapport déséquilibré par un enfant ou un groupe d'enfants.

### 2.1.1. Les types de conflits

Les conflits sont classables selon plusieurs types, ils dépendent du nombre de personnes concernées et de leur implication personnelle. Bayada et al. (2000) distinguent quatre types de conflits :

- les conflits intrapersonnels,
- les conflits interpersonnels,
- les conflits intragroupes,
- les conflits intergroupes (p.13)

Un conflit intrapersonnel ou psychique est interne à un individu. C'est-à-dire qu'une personne est en affrontement avec elle-même en fonction des choix ou des décisions qu'elle sera amenée à prendre. Un conflit intrapersonnel peut se vivre soit « au niveau cognitif (pensées, valeurs, principes, décisions à prendre), soit au niveau comportemental (choix à faire, posture à prendre), soit au niveau émotionnel (émotions ou sentiments toxiques, contradictoires) » (Martin, s.d., p.1).

Un conflit interpersonnel oppose deux personnes dont le système de référence, les besoins ou les désirs diffèrent. Parce qu'ils n'ont pas la même vision des choses, les mêmes valeurs, comportements, ou moyens de les atteindre, deux personnes entrent en désaccord car elles se sentent en opposition.

Les conflits intragroupes surviennent entre des personnes d'un même groupe et peuvent perturber le bon fonctionnement de celui-ci. La nature de ces conflits varie. Elle est interpersonnelle, lorsque certaines personnes appartenant au groupe sont en désaccord et que ceux-ci perturbent la vie du groupe. Les conflits intragroupes peuvent aussi survenir entre plusieurs sous-groupes.

Quant aux conflits intergroupes, ils opposent deux ensembles de personnes appartenant à des groupes différents. Généralement ce type de désaccord est basé sur des conflits de valeurs ou de culture.

Dans notre recherche, nous avons décidé de nous focaliser sur les conflits opposants plusieurs personnes soit les conflits interpersonnels ou intragroupes. Nous avons décidé de nous concentrer sur ces types de conflits, car ils sont, selon nous, plus facilement observables au sein de la classe. Nous considérons la classe comme une communauté, de ce fait nous ne nous focalisons pas sur les conflits intergroupes qui impliquent deux classes ou alors un groupe de parents en désaccord avec un groupe d'enseignants.

## 2.1.2. Les causes des conflits

Il existe diverses causes aux conflits qui peuvent également être classées en quatre catégories :

- les conflits de valeurs et croyances,
- les conflits de besoins,
- les conflits sociocognitifs,
- les conflits d'intérêt.

Selon Auger et Boucharlat (2004), les conflits relevant des divergences de valeurs ou de croyances mettent « en jeu des valeurs, des points de vue, des modes d'éducatons différents... Par exemple, la politesse, l'honnêteté » (p.97). En fonction du milieu familial et du milieu socioculturel auquel l'individu appartient, les systèmes de valeurs ne sont pas les mêmes. Chaque élève possède donc son propre système de valeurs. Ce système remis en question, peut pousser les élèves à entrer en désaccord avec leurs camarades, car chacun est convaincu que ses croyances sont les bonnes. À l'école, un conflit de valeurs peut prendre la forme suivante : un élève s'exprime systématiquement sans lever la main en classe et ses camarades trouvent la situation injuste car ils n'ont pas le droit à la parole malgré le respect de la règle. Exprimer ce sentiment d'injustice peut amener les élèves à entrer en conflit.

Le désaccord peut aussi prendre la forme d'un conflit de besoins. Selon Maslow (1943), chaque désir est motivé par un besoin fondamental, une exigence propre à chacun ou produite par la société. Il définit cinq groupes de besoins fondamentaux qu'il organise de manière hiérarchique : les besoins physiologiques, le besoin de sécurité, le besoin d'appartenance, le besoin d'estime et le besoin de réalisation. Comme le souligne Ben Ali (2011), « nous devrions rechercher d'abord à satisfaire chaque besoin d'un niveau donné avant de penser aux besoins situés au niveau immédiatement supérieur de la pyramide ». Tout comme les valeurs, les besoins sont différents d'un enfant à l'autre. Pour certains élèves, l'appartenance au groupe-classe est primordiale, ils cherchent sans cesse à entrer en communication avec d'autres enfants. Mais d'autres élèves tentent encore de satisfaire leur besoin de sécurité, ils ne se soucient donc pas réellement de leurs relations aux autres. Parce que leurs besoins ne sont pas identiques et que les enfants ne se situent pas aux mêmes stades, cela peut générer des conflits.

Le conflit sociocognitif, d'après Sorsana (2003), « correspond [lui] à des interactions entre deux ou plusieurs individus au cours desquelles plusieurs actions et/ou discours se contredisent simultanément à l'égard d'un même objet » (p.2). Autrement dit, les conflits sociocognitifs



surgissent lorsque l'enseignant introduit une notion didactique opposée à la représentation que les élèves en ont. Par exemple, dans les premières années d'école, les élèves apprennent que le chiffre zéro est le plus petit. Plus tard, dans leur scolarité, les jeunes apprenants découvrent avec leur enseignant l'existence des nombres négatifs ce qui crée à ce moment-là un conflit sociocognitif.

Il est nécessaire de faire la différence entre conflit "cognitif" et "sociocognitif". Selon Doise et Mugny (1981), le conflit cognitif apparaît lorsque « l'enfant réagit aux éventuelles perturbations pouvant provenir des conflits entre ses propres réponses » (p.40). L'élève est donc en désaccord avec lui-même, avec ses représentations (conflit de type intrapersonnel) alors qu'un conflit sociocognitif nécessite obligatoirement l'interaction entre deux personnes minimum (conflit interpersonnel). Etant donné que le conflit sociocognitif implique l'interaction, la communication entre les individus est nécessaire. En effet, comme le souligne encore Doise et Mugny (1981), « la communication introduit le point de vue d'autrui, et s'il diffère du point de vue propre au sujet, il y aura un conflit [sociocognitif] » (p.41).

Finalement, les désaccords peuvent aussi prendre la forme de conflits d'intérêt. Ceux-ci apparaissent lorsqu'il y a une divergence d'opinion entre des élèves ou des groupes d'élèves sur des objets, des avantages ou des statuts. Selon Buchs et Butera (2004), « les conflits d'intérêt correspondent à une situation dans laquelle les tentatives d'une personne pour maximiser ses désirs et ses bénéfices gênent, bloquent ou interfèrent avec les tentatives d'une autre personne » (p.239). L'intérêt peut être démontré par de la concurrence, du mépris ou alors le vol de l'objet convoité. Par ailleurs, l'élève "convoiteur" peut tenter d'allier d'autres camarades à sa cause afin de pousser l'élève victime à lui céder ce qui est convoité. Par exemple, un élève ralliant ses camarades à rejeter l'élève "leader" de la classe afin de prendre sa place, est un conflit d'intérêt.

Dans notre recherche, nous avons décidé de nous intéresser uniquement aux conflits d'intérêt et plus précisément ceux qui surviennent entre les élèves. Effectivement, le temps à notre disposition ne nous permet pas de nous focaliser sur l'ensemble des conflits qui surviennent au sein d'une classe. Par ailleurs, les conflits d'intérêt nous semblent être les plus fréquents et les plus perceptibles d'être réglés.

## **2.2. Méthodes de résolution des conflits**

Lorsqu'ils sont confrontés aux conflits de leurs élèves, les enseignants ont recours à diverses méthodes ; la négation, la démission, l'adoucissement, le pouvoir, la négociation, les outils

pédagogiques (le conseil de classe, le débat), ou encore la pédagogie constitutionnelle (tribunaux, chaises de la paix) (Pillons Puyrigaud, 2014 ; Beiner, 2007). Cependant, ces diverses méthodes ne mènent pas toutes au même résultat ni à une régulation adéquate du conflit.

Par résolution des conflits, nous entendons toutes les méthodes, les stratégies que les enseignants utilisent lorsqu'ils sont confrontés aux désaccords de leurs élèves. Ces méthodes se divisent en deux catégories ; les méthodes de gestion des conflits et celles de régulation. C'est pourquoi nous faisons la distinction entre ces deux termes. Comme l'affirment Bayada et al. (2000) :

« [Réguler] le conflit c'est une manière d'appréhender le problème, c'est s'orienter vers un processus qui pourra permettre d'aboutir à une solution réelle, dans une démarche qui soit respectueuse des personnes, de leurs intérêts et de leurs besoins. [...] Il conviendra aussi d'éviter soigneusement tout ce qui peut augmenter les tensions et susciter une violence qui créerait une situation injuste et irréversible. » (pp.74-75)

Dès lors, la négation (cf. 2.2.1.), le fait d'ignorer le problème, ou encore l'utilisation de la démission (cf. 2.2.2.) face à celui-ci, ne sont pas, au sens de Bayada, des formes de régulation mais une manière de gérer les conflits. En effet, il est ici question de gestion car ces méthodes ne permettent pas d'aboutir à une solution durable et équitable. Au contraire, la négociation est une forme de régulation des conflits car elle recherche une solution qui satisfait les besoins et les intérêts des deux parties en conflit.

Afin de permettre une juste résolution des conflits, il faut que les enseignants utilisent des méthodes de régulation. Ces méthodes doivent respecter certaines caractéristiques : la collaboration entre les élèves, la recherche de solution gagnant-gagnant, l'échange respectueux et la prise en compte des besoins et des intérêts. En effet, pour que le conflit soit résolu de manière adéquate, il est essentiel que les deux parties collaborent à la mise en place d'une solution où elles sont toutes les deux gagnantes. Cette solution doit respecter les besoins et les intérêts de chaque partie. Afin de contrôler que la solution est équitable, les enseignants s'assurent que les élèves parviennent à communiquer de manière adéquate, dans un échange respectueux et que les besoins de tous sont pris en compte. Les enseignants peuvent aussi mettre en place des pratiques de régulation qui permettent aux jeunes apprenants de trouver des solutions de manière autonome et veiller à ce que celles-ci soient respectées.

De par la définition de la régulation fournie auparavant, nous pouvons affirmer que la négation, la démission, l'adoucissement et le pouvoir ou coercition ; méthodes de gestion des conflits

détaillées ci-dessous ; ne sont pas régulatrices de conflits. En effet, ces méthodes de gestion ne traitent pas le conflit à sa base et ne partent pas des intérêts et besoins des élèves afin d'arriver à une solution où toutes les parties sont gagnantes. Dans ces modes de gestion, la solution est fournie par les enseignants sans forcément prendre en compte les besoins des élèves. C'est pourquoi nous ne pouvons pas parler de régulation mais de gestion.

### **2.2.1. La négation**

Les enseignants sont parfois dans de la négation face à un conflit. C'est-à-dire qu'ils montrent du désintérêt, voire de l'indifférence, ils ignorent donc les conflits de leurs élèves et ne considèrent pas le traitement de celui-ci comme une priorité. Une telle réaction de la part des enseignants peut engendrer des conséquences pour le futur car « nier le conflit, c'est s'exposer à ce qu'il ressurgisse plus loin, plus tard et plus durement », comme le mentionne Bayada et al. (2000, p.68).

### **2.2.2. La démission**

D'après l'Office Centrale de la Coopération à l'École (s.d.), par la démission, les enseignants cherchent « à contourner l'obstacle, en détournant l'attention, en utilisant l'humour ou la dérision, en laissant le hasard décider à [leur] place » (p.1). C'est une méthode de gestion qui permet aux enseignants de contourner le conflit et donc de ne pas affirmer leur opinion ou leur autorité. Cette gestion n'apporte aucune réponse constructive aux élèves et les laisse dans le flou. Par ce biais, les conflits ne sont pas réglés de manière correcte, ils ne sont que gérés afin que les enseignants puissent donner leur leçon sans perdre du temps avec les conflits des élèves. La démission face au conflit ne permet pas de trouver une solution, cela laisse donc plus de chance au conflit de perdurer dans le temps.

### **2.2.3. L'adoucissement**

Lors d'un conflit, les enseignants peuvent gérer celui-ci par de l'adoucissement. Comme le souligne Pillons Puyrigaud (2014), cette méthode « consiste à minimiser les désaccords pour privilégier l'action éducative par rapport à l'action scolaire » (p.1). Par l'adoucissement, les enseignants privilégient l'action éducative. C'est-à-dire que par leurs actions et influences volontaires, ils agissent sur les élèves afin de les former à devenir des adultes responsables. Dans le cas d'un conflit, les enseignants agissant par de l'adoucissement privilégient les valeurs éducatives et non le problème lui-même. Par exemple, un enseignant qui favorise l'apprentissage

des échanges respectueux, ne va pas forcément réguler le conflit. En effet, s'il est témoin d'insultes entre ses élèves, il va les reprendre afin qu'ils fassent preuve de respect l'un envers l'autre mais ne va pas réellement prendre en compte le conflit. De ce fait, le problème n'est pas réglé depuis la base, il risque fortement de se manifester à nouveau au cours des semaines suivantes.

#### **2.2.4. Le pouvoir ou la coercition**

Certains enseignants utilisent leur pouvoir de statut ou des moyens de coercition afin de régler des conflits. En effet, lorsqu'un conflit apparaît, ils distribuent des punitions aux élèves concernés. Jambon (2014) affirme que ces punitions sont considérées comme « l'expression d'un rapport de force dans lequel le dominant (l'adulte) exerce son pouvoir sur le dominé (l'enfant) ». Alors que les enseignants pensent réguler les comportements dysfonctionnels de leurs élèves, les punitions ne font pas sens aux yeux des jeunes apprenants car celles-ci sont inexplicables et souvent injustifiées. Ces punitions qui ne prennent pas en compte les besoins et les ressentis des différentes parties, ne sont pas des solutions durables car les élèves ne sont pas écoutés. Ils ne tirent aucun savoir de ces punitions, qui sont, de plus, rarement en lien avec leurs agissements.

Cette manière de gérer les conflits ne se limite pas aux punitions, l'enseignant peut user de son statut pour imposer sa solution aux élèves. Effectivement, lorsqu'il décide seul de la manière de gérer le conflit, il exerce son pouvoir d'enseignant sur les élèves.

Contrairement aux méthodes de gestion citées auparavant, la négociation, la pédagogie constitutionnelle et les outils pédagogiques, détaillées ci-dessous, sont elles des méthodes de régulation des conflits. Ceci car elles prennent en compte les besoins et les intérêts des élèves, permettent aux jeunes apprenants de s'exprimer sur la situation et de trouver ensemble une solution gagnante-gagnante.

#### **2.2.5. La négociation**

En opposition à ces méthodes, la négociation favorise une attitude d'ouverture des élèves face à la situation. En effet, par la négociation ou la communication non-violente, décrit par Rosenberg (2003), les jeunes apprenants parviennent à discerner un comportement acceptable dans la société d'un comportement inadapté. La communication non-violente est une stratégie de communication qui consiste à observer les faits qui dérangent, exprimer ses sentiments et ses besoins puis de formuler une demande. Ceci dans le but d'entrer dans la discussion de manière positive. De plus,

d'après Mbanzoulou (2004), « par la discussion, les élèves arrivent à cerner ce qui fait la différence dans les deux attitudes : le témoignage de respect [...] et le manque de respect » (p.15). Ils peuvent alors se rendre compte que le manque de respect est un déclencheur qui mène aux conflits.

De par la négociation ou la communication non-violente les élèves peuvent exprimer leurs besoins et leurs intérêts afin de trouver une solution acceptable pour les deux parties, au lieu que ceux-ci restent sur leur position initiale. Comme le pointe Latendresse (2006), « cette approche vise à susciter des débats sains et créatifs » (p.8). Cette méthode se base sur la coopération entre les élèves, qui est une compétence importante à développer à leur âge, selon les prescriptions du Plan d'Études Romand. De plus, elle est en lien avec l'approche systémique qui a pour but de trouver des solutions où tout le monde est gagnant. Ce qui signifie qu'un élève ne se sent pas délesté par la résolution du conflit. Afin que la négociation soit utilisée correctement et qu'elle fournisse des résultats positifs, il est nécessaire de respecter six étapes.

Selon Latendresse (2006, pp. 9-10), la première étape de la négociation consiste à zoomer sur la situation et à se préparer à intervenir. Le recueil d'informations, les intérêts en jeu et les aptitudes des sujets sont des éléments indispensables à cette étape. La seconde, sert à se préparer à la négociation en créant un climat d'échange sur la base d'un objectif fixé. L'enseignant doit aussi être attentif au temps qu'il accorde à cette discussion. Puis vient l'étape du partage des opinions ; les apprenants doivent se mettre à la place de leurs « opposants » afin de comprendre leurs positions, leurs besoins. Le quatrième temps se caractérise par le partage des émotions, des sentiments et des intérêts des enfants. Moment durant lequel l'enseignant doit favoriser les intérêts communs. L'étape suivante consiste à trouver un dénouement ; le dialogue doit aboutir à un accord. La dernière étape consiste, elle, à vérifier par la suite que la solution est efficace et durable.

### **2.2.6. La pédagogie constitutionnelle**

La pédagogie constitutionnelle nous vient de Janusz Korczak qui a œuvré durant sa vie à la reconnaissance des droits de l'enfant. Cette pédagogie est l'une des premières à prendre en compte l'enfant en tant que personne.

Les enseignants, ayant recourt à la pédagogie constitutionnelle, peuvent, par exemple, mettre en place des tribunaux d'enfants, comme Korczak. Il s'agit, selon Beiner (2007), « d'adopter des comportements démocratiques et d'apprendre à [réguler] les conflits pour respecter les droits de chacun au sein de la communauté » (p.117). Le projet de Korczak, basé sur l'idée de justice et de

reconnaissance des droits de l'enfant, aspire à ce que la régulation des conflits se fasse de manière autonome par les apprenants. Janusz Korczak expérimente son idée de tribunal dans un orphelinat, à partir de 1912. Le tribunal des pairs est constitué de telle manière à ce que tout le monde ait le droit de porter plainte contre n'importe qui. Ce sont les enfants tirés au sort chaque semaine qui jugent les affaires. Les sanctions sont listées dans un livre de lois, elles sont donc identiques pour tous. La mission du tribunal est de veiller à ce que tous les enfants bénéficient de toute la protection dont ils ont besoin mais aussi à ce que tous participent aux tâches communes. Le système de tribunal de Korczak peut être repris et ajusté aux normes de notre société actuelle afin de permettre aux enseignants d'apprendre à leurs élèves à réguler leurs conflits de manière autonome.

Dans cette même optique, les enseignants peuvent mettre en place une "brigade pacifique". L'Office Centrale de la Coopération à l'École (s.d.) soutient que « la brigade pacifique formée d'élèves volontaires s'occupe de pacifier les conflits [dans] la cour d'école durant la récréation ou durant l'heure du dîner » (p.11). Cette brigade est formée par les enseignants. Leur but n'est pas d'infliger des sanctions à leurs camarades mais de les aider à trouver une solution qui satisfasse tout le monde.

Permettre aux élèves de réguler leurs conflits de manière autonome, demande du temps aux enseignants, surtout en début d'année. Ils doivent mettre en place un système que les élèves comprennent, qui fonctionne avec eux et qui leur convient. Cependant, c'est un gain de temps pour la suite de l'année, voire du cycle car les enseignants n'auront quasiment plus à se soucier de la résolution des conflits mineurs de leurs élèves.

### **2.2.7. Les outils pédagogiques**

Les enseignants peuvent avoir recours aux outils pédagogiques pour réguler les conflits de leurs élèves. Le conseil de classe, par exemple, est un outil pédagogique dont les enseignants disposent. Celui-ci est un moment important pour la classe, car il est, selon Amendola (2007) :

« Le lieu de décision, de régulation des conflits (râles), de règlement des infractions et des transgressions à la loi et aux règles. Il est aussi le lieu de reconnaissance des progrès (félicitations, attribution de ceintures de comportement), de supervision des projets collectifs (journal, sorties, nouvelles activités) et de prise de responsabilité par les élèves. » (p.1)

S'ils l'estiment pertinent, les enseignants peuvent introduire les désaccords conflictuels dans ce conseil afin de co-construire une solution avec les élèves. Ceux-ci peuvent alors se positionner sur les divers conflits et prendre des décisions favorables à tous. Par le conseil de classe, les enseignants

veillent à créer une ambiance d'écoute, à responsabiliser les élèves et aussi à faire découvrir aux élèves les principes de la démocratie.

Un autre outil pédagogique utilisable par les enseignants en cas de conflit est la création d'un débat autour du désaccord. Ce débat laisse la possibilité aux jeunes apprenants de parler ouvertement de ce qu'il s'est passé et de connaître les opinions de tous ceux qui souhaitent s'exprimer. Par ailleurs, les objectifs L1-13, L1-14 et L1-24 du Plan d'Etudes Romand (2000) demande que les élèves soient capables d'argumenter leurs points de vue et leurs positions. Il est donc nécessaire que les jeunes apprenants soient au clair avec ce qu'ils pensent, ce qu'ils ont vécu et ressenti lors du conflit et ce qu'ils souhaitent partager avec l'entier de la classe. Le fait de laisser les élèves s'exprimer permet de trouver une solution qui satisfasse la majorité. Les enseignants peuvent réguler le débat en veillant à donner la parole à tous ceux qui la souhaitent, en calmant les élèves et en gérant les débordements. Réguler un conflit sous forme de débat entraîne les enfants à débattre au sein d'un groupe, une compétence que les enseignants doivent développer chez leurs élèves.

### **3. Problématique**

#### **3.1 Question de recherche**

Suite aux différents modules de gestion de classe, aux séminaires d'intégration suivis à la Haute École Pédagogique de Lausanne et à nos diverses expériences professionnelles lors des stages, la question de la gestion des conflits nous a beaucoup intéressée. C'est pourquoi nous avons décidé de développer la thématique de la gestion des conflits d'intérêt dans notre recherche. La question de recherche que nous avons retenue est la suivante :

**Les méthodes de résolution des conflits d'intérêt différent-elles entre formateurs de la Haute Ecole Pédagogique, enseignants sur le terrain et étudiants de la Haute Ecole Pédagogique ?**

L'objectif de notre recherche étant de constater si les manières d'agir face aux conflits sont propres à une fonction enseignante.

#### **3.2. Hypothèses**

Nous faisons l'hypothèse que les méthodes de résolution des conflits diffèrent selon la fonction qu'occupe la personne au sein de la communauté enseignante.

- Nous pensons qu'un enseignant a plus tendance à gérer les conflits<sup>1</sup> car les méthodes de régulations sont plus éloignées de sa réalité. De plus, il est limité par le temps qu'il a à sa disposition.
- Selon nous, un formateur de la Haute Ecole Pédagogique, qui enseigne ou qui a enseigné dans une classe de l'école primaire, est quant à lui plus dans la régulation des conflits.<sup>2</sup> Ceci car les théories à ce sujet sont plus proches de son quotidien, du fait qu'il les enseigne aux étudiants.
- En ce qui concerne les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique, nous émettons l'hypothèse qu'ils sont plus dans la gestion des conflits. En effet, il est plus aisé de gérer un conflit (d'un point de vue temporel) que de prendre le temps de mettre en place des méthodes de régulation. Par ailleurs, les étudiants sont confrontés à un double discours : celui qu'ils entendent sur leur lieu de formation et celui de leurs praticiens formateurs ou de leur praticienne formatrice. Sur le terrain, ils sont donc plus susceptibles d'être influencés par les méthodes de gestion des enseignants qu'ils côtoient.

#### **4. Démarche méthodologique**

Dans le cadre de notre mémoire professionnel, nous avons fait le choix d'une recherche qualitative. Ceci dans le but d'obtenir des réponses précises de chacun quant aux manières d'agir face aux conflits.

Pour mener notre recherche, nous avons tout d'abord défini un cadre théorique. Le concept de conflit étant large, nous ne pouvions envisager de nous intéresser à l'ensemble de cette notion. C'est pourquoi nous ne nous sommes intéressées qu'aux conflits d'intérêt. Après quoi nous avons formulé notre question de recherche. Puis nous avons émis une hypothèse générale que nous avons découlée en sous-hypothèses. Nous avons ensuite ciblé trois fonctions enseignantes dans le but de mener des entretiens. Ces entretiens étaient tous basés sur des vignettes identiques (cf. annexe 9.1.) qui représentaient chacune un conflit d'intérêt type.

---

<sup>1</sup> Comme mentionné au point 2.1.2., par gestion de conflits nous entendons tout ce qui est mis en place par l'enseignant pour mettre fin au conflit mais qui n'aboutit pas à une solution durable et équitable.

<sup>2</sup> Egalement mentionné au point 2.1.2., par régulation de conflits nous entendons tout ce qui est mis en place par l'enseignant pour mettre fin au conflit et qui aboutit à une solution durable et équitable tout en respectant les besoins et intérêts des élèves.



## **4.1. Echantillon**

Notre question de recherche se concentre sur les différences de gestion et de régulation des conflits entre les formateurs et les étudiants Haute Ecole Pédagogique et les enseignants sur le terrain. Nous avons décidé d'interviewer des personnes représentant ces trois fonctions de la communauté enseignante car nous trouvons intéressant de constater si celles-ci réagissent de la même manière ou non lorsqu'elles sont confrontées à des conflits d'intérêt.

Afin d'avoir un certain échantillon à analyser, nous avons décidé de mener quatre entretiens par catégorie.

Tout d'abord, il est important de préciser que les douze personnes interviewées étaient toutes des femmes. En ce qui concerne les formatrices, nous avons tenté de diversifier les spécificités de chacune. En effet, une formatrice appartient à l'unité d'enseignement de la didactique du français et une autre à celle d'enseignement, apprentissage et évaluation. Les deux dernières professionnelles de la Haute Ecole Pédagogique font partie de l'unité d'enseignement acteurs, gestions, identités, relations, systèmes. Notons encore que ces quatre personnes ont toutes enseigné dans des classes primaires mais que depuis quelques années elles s'intéressent plus particulièrement à la formation d'adultes.

En ce qui concerne la fonction enseignant sur le terrain, elles enseignent toutes actuellement dans des classes de septième ou de huitième HarmoS. Trois des participantes à notre recherche, travaillent dans un milieu urbain et la quatrième dans un milieu plus rural. Il est encore important de mentionner que les enseignantes du milieu urbain appartiennent toutes au même établissement.

Les étudiantes, quant à elles, en sont toutes à leur troisième année de formation à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. Elles se distinguent par le fait qu'une seule des trois poursuit sa formation pratique en stage A alors que les trois autres ont choisi des stages en responsabilité.

## **4.2. Outils pour la recherche**

### **4.2.1. Entretiens**

Dans le but de réaliser une recherche qualitative, nous sommes allées à la rencontre des participantes afin de pouvoir directement leur poser des questions précises qui ont permis de mener à bien notre projet. Nous avons également décidé de proposer des entretiens car nous n'avions aucune certitude de pouvoir observer des conflits d'intérêt lors de nos différents stages et il n'aurait pas été éthique d'en créer.

La méthode de récolte de données que nous avons choisie a débuté par une démarche de recherche de personnes appartenant à chacune des trois fonctions que nous avons préalablement définies. Une fois ces personnes trouvées, il a fallu s'assurer de leur accord et de leur disponibilité afin d'organiser une rencontre avec chacune des douze participantes à notre recherche. Nous avons un certain nombre d'entretiens à mener et peu de temps. Afin d'être efficaces dans la recherche, nous avons décidé de nous partager les rencontres et nous avons interviewé six personnes chacune. La séparation des entretiens a été effectuée en fonction de nos propres disponibilités et non des différents types de fonction de chaque participante.

Pour notre recherche, nous avons mené des entretiens de type semi-directifs car nous cherchions à obtenir des réponses spontanées des participantes, de suivre leurs propres réflexions tout en ne s'éloignant pas des thèmes que nous souhaitions aborder. Pour ceci, nous avons au préalable préparé une grille d'entretien (cf. annexe 9.2.) composée de questions ouvertes et de possibles relances en fonction des divers sujets. La grille que nous avons préparée nous a servi de fil rouge lors de chaque entretien. Ceci a été fait afin d'obtenir des réponses à des questions quasiment identiques lors des différents entretiens. Cette grille nous a également permis d'aborder chaque vignette (cf. annexe 9.1.) avec chacune des participantes et de voir leurs diverses réactions face aux conflits fictifs que nous avons créés. Nous avons choisi cette modalité d'entretien dans le but de pouvoir, par la suite, comparer les méthodes de résolution de conflits de chaque fonction enseignante.

#### **4.2.2. Vignettes**

Ces entretiens étaient basés sur des situations fictives que nous avons créées avant de rencontrer les diverses participantes à notre recherche. Ces vignettes (cf. annexe 9.1.) ont été élaborées dans le but de constater les réactions et les méthodes de résolution de conflits des diverses personnes interviewées. En outre, celles-ci ont été inventées de manière à avoir des situations de conflits d'intérêt différentes.

La première vignette décrit un conflit interpersonnel, entre deux élèves, qui se rapporte à un vol d'objet scolaire. Cette situation fictive se déroule dans une classe de septième HarmoS et elle touche plus particulièrement deux élèves. En effet, un élève accuse son camarade du vol de sa calculatrice et l'autre dément. Lors de la création de cette vignette, nous avons choisi des prénoms mixtes afin de ne pas influencer le côté émotionnel des personnes interviewées.

La seconde situation pointe un conflit interpersonnel, qui surgit entre trois élèves, mais dans ce cas-là, une élève convoite le statut d'une de ses camarades. Dans cette classe de sixième, deux élèves sont très proches l'une de l'autre et une troisième élève souhaite s'accaparer de l'attention d'une de ses deux camarades. Pour se faire elle critique ouvertement la camarade dont elle aimerait prendre la place. Ici, nous avons décidé que le conflit surgit entre trois filles, car il nous semble plus probable, dans la réalité, de rencontrer ce genre de situation entre des filles. De cette manière les personnes interviewées parvenaient plus facilement à endosser le rôle de l'enseignante.

En ce qui concerne la dernière vignette, le conflit mentionné est intragroupe, il se déroule entre deux groupes d'élèves de la classe, et se développe à cause d'un avantage que reçoit un élève mais pas ses camarades. Effectivement, l'enseignante de cette classe de huitième a installé un concours qui prend place tous les mercredis avant la récréation. L'élève qui gagne ce concours obtient le droit de sortir à la récréation avant ses camarades. Dans cette situation, un même élève remporte toujours le concours ce qui provoque un sentiment d'injustice chez certains camarades. C'est pourquoi la moitié de la classe décide de se révolter. Etant donné que l'entier de la classe est impliqué, nous n'avons pas distingué le sexe des élèves.

### **4.3. Outils d'analyse des données**

Après avoir menés nos douze entretiens, nous avons décidé de les analyser grâce à l'analyse thématique d'Alain Blanchet et Anne Gotman (1992). Comme ils le citent, cette analyse consiste à « [défaire] en quelque sorte la singularité du discours et [découper] transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (pp.97-98). Autrement dit, cette méthode d'analyse a pour but de faire ressortir les thèmes avancés par les participants mais aussi les différentes déclinaisons que peuvent prendre les divers thèmes abordés. Pour ce faire, nous avons mené cette analyse en deux temps.

Dans un premier temps, nous avons mené une analyse verticale. Ce qui signifie que nous avons noté pour chaque sujet interviewé les différents thèmes qu'il abordait. Pour cela, nous avons élaboré trois grilles d'analyse (cf. annexe 9.3.1.) : une pour les formatrices de la Haute Ecole Pédagogique, une pour les enseignantes sur le terrain et une pour les étudiantes de notre recherche. Ces divers tableaux à deux entrées, sont composés des différentes appellations des participantes à la recherche et des diverses méthodes de résolution qui pouvaient être abordées. Afin d'être plus précises, nous avons ajouté une colonne qui s'intitule "autres méthodes ou autres points importants

des entretiens" et y avons noté toutes les autres méthodes de gestions utilisées par les participantes à notre recherche. Afin de respecter l'anonymat tout en différenciant les diverses participantes, nous les avons nommées par des lettres (par exemple : formatrice A, formatrice B, formatrice C et formatrice D). Nous avons fait de même pour chaque fonction enseignante. Cette manière de faire nous a aussi permis d'être plus précises dans la rédaction des résultats afin de mentionner quelle formatrice ou enseignante a dit ceci ou cela. Une fois les tableaux créés, nous avons relu chaque entretien un par un afin de faire ressortir les thèmes abordés par les interviewées. Nous avons placés ces divers thèmes dans les grilles prévues à cet effet.

Notons que les thèmes identifiés et inscrits dans la grille d'analyse ainsi que la construction même de celle-ci se sont fait à partir de nos hypothèses de recherche et de notre cadre théorique. Ceci dans le but de gagner en cohérence dans l'analyse de nos résultats.

De plus, il est important de préciser, à ce stade-là, que les entretiens et leur analyse n'ont pas été menés par la même personne. En effet, nous avons retranscrit chacune nos six entretiens mais avons analysé les entretiens que nous n'avions pas fait passer. De ce fait, nous avons pu mener une analyse plus objective et non influencée par le contexte de la discussion durant la passation des entretiens.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse horizontale. Celle-ci est le fait de relever, pour un thème précis, les différentes formes sous lesquelles il apparaît d'un sujet à l'autre. Afin de pouvoir observer les différentes déclinaisons d'un thème, nous avons créé un tableau dans lequel les thèmes principaux sont notés dans une première colonne (cf. annexe 9.3.2.). Puis, dans une deuxième colonne, nous avons inscrit tous les sous-thèmes liés aux thèmes principaux. Par exemple, le thème des outils pédagogiques a été séparé en sous-thèmes qui sont : le conseil de classe et le débat. Dans une troisième colonne, nous avons annoté comment les sous-thèmes étaient abordés par les participantes et lesquelles en parlaient. Egalement dans ce tableau, nous avons jugé important d'ajouter une ligne intitulée "autres méthodes ou autres points importants des entretiens" afin de détailler correctement les autres méthodes de gestion ou de régulation apparues dans les entretiens.

Cette méthode d'analyse nous permet de gagner en cohérence thématique. En effet, en analysant les retranscriptions d'entretiens de cette manière, nous avons pu observer quels thèmes revenaient fréquemment, comment est-ce qu'ils variaient d'une participante à l'autre et quelle fonction enseignante les utilisait le plus.

## 5. Analyse des résultats

Dans cette partie, nous allons revenir sur les observations significatives que nous avons faites suite à l'analyse des divers entretiens que nous avons menés. Pour ce faire, nous allons reprendre chaque fonction enseignante séparément afin de comparer les formatrices entre elles, puis les enseignantes et enfin les étudiantes. Après avoir analysé chaque groupe de fonction distinctement, nous comparerons les fonctions entre elles. Ces diverses observations découlent de l'analyse des grilles verticale et horizontale (cf. annexe 9.3.).

Il est tout d'abord important de préciser qu'aucune des participantes à la recherche n'a mentionné faire usage de méthodes de résolution de conflits appartenant à la démission ou à la pédagogie constitutionnelle.

### 5.1. Formatrices HEP

Nous allons dans un premier temps nous intéresser à ce que les formatrices ont dit, de manière générale, à propos de leurs méthodes face aux conflits.

Nous observons que les formatrices A et C se servent d'outils pédagogiques, comme le conseil de classe, lorsqu'elles sont confrontées à des conflits. La formatrice A les utilise dans le but de faire un travail de fond ce qui signifie apprendre « ce que c'est d'être un élève dans une classe, [...] le respect de la parole des uns et des autres, la construction commune d'un climat pour travailler, pour apprendre ». Alors que la formatrice C, elle, propose de mettre en place des conseils de classe avant lesquels les jeunes apprenants ont la possibilité de mettre des billets « je critique ou je regrette, je félicite ou je propose » dans une boîte. Ce sont ensuite ces billets, indicateurs de conflits, qui sont discutés lors du conseil de classe.

De plus, la formatrice C met en place des espaces de parole pendant lesquels elle explique les mécanismes de la société afin de rendre les élèves plus autonomes dans la résolution de leurs conflits. Cette manière de faire se rapproche de la pédagogie constitutionnelle, dans le sens où elle vise l'autonomie des élèves. Cependant elle en est encore éloignée car la méthode ne permet pas aux élèves de se passer de l'enseignante ; c'est elle qui permet ces espaces de parole et non les jeunes apprenants qui les utilisent de leur propre initiative lorsqu'ils sont en conflit.

## **5.1.1. Vignette n°1**

### **5.1.1.1. Autres méthodes**

Lors de la résolution fictive de cette vignette (cf. annexe 9.1.), nous observons que les quatre formatrices interviewées diffèrent le problème afin de le résoudre ultérieurement. Ceci dans le but d'y confronter les élèves lorsque le moment sera plus propice. Cette méthode est utilisée afin de pouvoir maintenir les élèves non-concernés dans leur tâche et ainsi éviter de perdre du temps. En effet, comme le dit la formatrice D, en différant, on peut s'assurer que les élèves en conflit ne perturbent pas leurs camarades qui peuvent, eux, avancer dans leurs tâches :

« J'interviens peut-être pas forcément immédiatement dans le sens où pour moi c'est important que je trouve une activité pour le reste de la classe qu'ils puissent continuer à travailler, qu'ils puissent continuer à être autonome. Par contre je vais [...] m'intéresser à la problématique parce que pour moi c'est très clair que, et Andrea et Dominique, ne vont pas pouvoir travailler, ça va les perturber dans leur travail. »

### **5.1.1.2. Négociation**

Par ailleurs, nous constatons également que les formatrices A, B et D utilisent une méthode s'apparentant à la négociation et plus précisément à la discussion positive qui est amenée de diverses manières. Pour les formatrices A, B et D, seuls les élèves concernés échangent leurs avis en présence de l'enseignante : « J'ai un entretien tout simple avec les enfants et je demande à Andrea de verbaliser clairement son problème donc [...] le fait que Dominique lui aurait volé sa calculatrice et à Dominique d'expliquer clairement. ». De son côté, la formatrice A entre en discussion individuelle avec chaque élève impliqué dans le conflit avant de rencontrer les deux élèves ensemble.

Relevons encore que la discussion que les formatrices A et D mettent en place, pointe les divers sentiments ou émotion que les élèves peuvent ressentir dans ce conflit. Ceci comme le mentionne la formatrice D : « Je vais essayer de pointer finalement sur les sentiments ou les émotions que ça provoque [...]. ».

### **5.1.1.3. Outils pédagogiques**

Une dernière méthode de régulation concernant cette situation est proposée par la formatrice C. Il s'agit de l'outil pédagogique du conseil de classe. Effectivement cette formatrice se sert de cet outil dans le but premier de « reconnaître les faits. Pis des solutions [...] Où est-ce qu'elle pourrait être d'autre ? Qui peut aider ? Qui a une idée ? Pis généralement [...] le but du conseil c'est de co-

créer une solidarité en fait. ». La formatrice A, quant à elle, mentionne cet outil pédagogique comme une possibilité de résolution de ce conflit, à condition que le conseil ait déjà été mis en place au préalable. « Si j'ai déjà mis un conseil de classe en place qui fonctionne [...] je vais d'abord chercher à voir si l'enfant qui accuse de vol en fait s'il peut faire référence au conseil. »

## **5.1.2. Vignette n°2**

### **5.1.2.1. Négociation**

En réponse à la seconde vignette que nous avons proposé lors des entretiens (cf. annexe 9.1.), les formatrices A, B et C proposent une discussion individuelle avec Juliette, soit l'élève qui critique ouvertement sa camarade. Elles utilisent cette méthode de négociation dans le but de comprendre la position de la jeune apprenante, ses sentiments ou encore ses ressentis. « Donc je prends Juliette ça c'est déjà la première chose je commence par elle. Puis j'essaie de comprendre quel est son problème. Qu'est-ce qu'il se passe ? Pourquoi elle réagit comme ça ? » Suite à cet entretien individuel, seule la formatrice A poursuit la discussion et ce, en présence des trois élèves impliquées, dans le but d'évoquer la notion d'amitié. Notons encore que la discussion positive introduite par la formatrice C est basée sur la théorie de Yann Le Bossé qui stipule qu'il est important de faire émerger les besoins et les ressentis des élèves en conflit afin d'arriver à une solution créative.

La formatrice D se sert aussi d'une méthode de négociation mais celle-ci est plus basée sur la collaboration entre les élèves de la classe. Le but de cette démarche est de montrer à une élève en particulier, mais sans la stigmatiser, que l'amitié ne se concentre pas sur une seule personne.

« [...] j'essaierais de travailler sur l'ensemble de la classe parce que certes elle peut avoir une amie mais il y a beaucoup d'autres élèves dans la classe et puis bah pour moi c'est plus difficile de concevoir qu'on se fasse rejeter par l'ensemble des élèves et c'est pour ça que je travaillerais plus sur la cohésion du groupe classe. »

### **5.1.2.2. Pouvoir et coercition**

Nous observons également que les formatrices A et D se situent dans la méthode de gestion dite du pouvoir et de la coercition. En effet, ces deux formatrices utilisent leur autorité de statut afin de contraindre les élèves à travailler ensemble, ceci dans le but d'améliorer la cohésion de la classe. Comme le mentionne la formatrice D : « j'ai plutôt une manière de réagir où peut-être je vais forcer certaines fois de les mettre ensemble pour les confronter dans leurs idées » ou encore la formatrice A : « il va falloir vous faire travailler ensemble. Donc il y aura des moments où je vais vous

contraindre. Mais d'expliquer parce qu'il faut que ça fasse sens ». Nous constatons donc que le but de cette méthode n'est pas ici d'imposer le point de vue de l'adulte mais bien faire comprendre aux élèves qu'il est possible de travailler ensemble même si les points de vue ne sont pas partagés.

### **5.1.2.3. Outils pédagogiques**

Par ailleurs, les formatrices A et B proposent de mettre en place des débats afin d'améliorer les relations au sein de la classe. Cet outil pédagogique contribue à faire prendre conscience aux jeunes apprenants les notions importantes de l'amitié. Ce qui amène les élèves à se questionner et se positionner sur cette thématique. Comme le propose la formatrice A :

« Ça veut dire que c'est un débat philosophique qui se pose. Qu'est-ce que c'est un meilleur ami ? Qu'est-ce que c'est un ami ? Comment on se comporte avec un ami ? Comment est-ce qu'on se comporte quand on en a plusieurs ? [...] Est-ce qu'on peut posséder un ami ? »

### **5.1.2.4. Autres méthodes**

Egalement dans le but de travailler sur les notions philosophiques de l'amitié, la formatrice C choisit une méthode de régulation que nous n'avons pas traité dans notre cadre théorique. En effet, celle-ci met en place des ateliers philosophiques basés sur des lectures de jeunesse et visant à travailler les notions d'amitié. La littérature de jeunesse permet, selon elle, aux élèves de trouver des solutions concrètes à leurs problèmes. Ces solutions sont proposées dans un livre, choisi en fonction de la situation, et travaillées lors d'ateliers.

« C'était un livre donc le scénario en fait justement reposait sur un grave conflit dans une classe. Et en fait c'est vrai que passer par le détour [...] d'un] livre qui donne à voir comment d'autres résolvent la situation. C'est tout à fait bien. [...] Mais il y avait eu des prises de consciences absolument certaines dans la classe. »

## **5.1.3. Vignette n°3**

### **5.1.3.1. Autres méthodes**

En ce qui concerne la dernière vignette (cf. annexe 9.1.), nous constatons que les formatrices A et B diffèrent le conflit, en expliquant aux élèves que celui-ci sera repris lors d'une discussion, la semaine suivante. En effet, la méthode de régulation de ces formatrices (négociation) est mise en place de manière différée afin d'apaiser les tensions pour que les élèves soient disponibles pour la discussion. Celle-ci est menée dans le but que les élèves trouvent, entre eux, une solution qui convienne à la majorité des jeunes apprenants.



« Je dirais bon écoutez, la semaine dernière heu ça a pas fonctionné donc j'ai bien vu il y avait Anna qui n'était pas contente, il y avait des gens qui pensaient comme elle, il y avait Gilles qui n'était pas content, des gens qui pensaient comme lui alors aujourd'hui on en parle et là on réglerait mais je déléguerais à la classe le soin de trouver la nouvelle règle du jeu. »

### **5.1.3.2. Outils pédagogiques**

La formatrice B mentionne une manière de réguler ce conflit qui s'apparente aux outils pédagogiques. Effectivement, cette formatrice propose de mettre en place un débat où chaque groupe peut exposer ses arguments. Le but de cette démarche est d'amener les élèves à comprendre les diverses positions de chacun afin de trouver un règlement qui convienne aux deux parties :

« [...] les deux groupes ont des arguments enfin, si vous voulez arriver à mettre au clair les arguments pour que ce soit clair pour ... chaque clan. [...] Et puis après [...] je leur demanderais de m'aider à trouver un autre règlement. ».

La formatrice C, quant à elle, fait face à ce conflit par le conseil de classe. Pour elle, il est essentiel que cet outil pédagogique soit « clairement établi et structuré ». Lors des conseils, la formatrice veille à séparer les faits des ressentis lorsque ceux-ci émergent. Selon elle, il est important de mettre en place des espaces de paroles où les élèves peuvent s'exprimer.

### **5.1.3.3. Aucune méthode**

La formatrice D ne propose pas de méthodes de résolution pour ce conflit car elle ne parvient pas à se mettre à la place de l'enseignante de la situation fictive. « J'ai pas forcément de pistes parce que pour moi dans ma conception de l'enseignement on devrait pas en arriver là et j'arrive pas à m'imaginer comment on peut laisser pour en arriver [jusque là]. » En effet, dans cette situation elle travaillerait en amont du conflit et éviterait donc d'y confronter ses élèves. Son travail en amont se baserait sur ses observations qui lui permettraient de modifier en temps voulu le règlement du concours.

« Je serais plus dans la prévention que dans le réguler. Pour moi là d'une certaine manière on est déjà trop tard. Pour moi si j'avais pu observer que c'était à chaque fois Gilles qui gagnait euh je serais intervenue avant en modifiant mes consignes, le concours ou bien les règles du jeu. »

## **5.2. Enseignantes sur le terrain**

Nous allons à présent nous intéresser aux diverses méthodes de résolution mentionnées par les enseignantes sur le terrain que nous avons interviewées pour de notre recherche.

De manière générale, nous observons que les enseignantes du terrain passent toutes par la négociation pour réguler les conflits. Elles procèdent toutes par des discussions avec les élèves impliqués dans le conflit. Ceci dans le but de comprendre ce qui se passe et de rechercher, avec les élèves, une solution qui convienne à chacun. Par exemple, lorsque l'enseignante C affirme :

« Pour gérer je prends les élèves concernés, on sort de la classe et puis on prend un moment pour en discuter. Chacun explique chaque fois sa version puis après on regarde, on cherche un terrain d'entente et voir si on peut régler le problème. ».

Une autre méthode évoquée par les enseignantes A et B est le conseil de classe. Cet outil pédagogique permet, selon elles, de discuter sur les éléments qui perturbent le bon fonctionnement du groupe classe. L'enseignant B incite ses élèves à utiliser le conseil de classe lorsqu'une situation les dérange dans le cadre scolaire :

« Ce que j'ai mis en place, c'est un conseil de classe où ils peuvent écrire parce qu'ils semblent subir ou des choses comme ça, après ils peuvent mettre dans la boîte et on en parle lors d'un conseil de classe. ».

## **5.2.1. Vignette n°1**

### **5.2.1.1. Autres méthodes**

En ce qui concerne la première vignette (cf. annexe 9.1.), nous constatons que plusieurs méthodes sont utilisées afin de régler ce conflit. La première possibilité que les enseignantes A, C et D envisagent est la recherche de la calculatrice par l'entier de la classe, comme nous le constatons dans les propos de l'enseignante D : « La calculatrice a disparu alors est-ce que tout le monde peut regarder si par hasard il y pas la calculatrice d'Andrea sur sa table ou sous sa table. »

La deuxième possibilité envisagée par l'enseignante A est de différer le problème en prêtant une calculatrice à l'élève en question. Cette manière de faire lui permet de ne pas interrompre la leçon et de discuter avec les deux élèves concernés à la fin du cours. Cependant, la méthode choisie par cette enseignante se fait, comme elle l'affirme, en fonction des élèves impliqués et de la classe : « Mais ça, ça dépend beaucoup de la dynamique de classe des élèves dans la classe. Il y a une appréciation du terrain à faire. ».

### **5.2.1.2. Négociation**

Si l'enseignante A choisit de différer le problème, une discussion avec les deux élèves en conflit est mise en place, cette méthode de régulation s'apparente à la négociation. La discussion est menée dans un premier temps avec les deux élèves concernés puis, si cela est nécessaire, l'enseignante A

rencontre, dans un deuxième temps, les élèves de manière individuelle. Le but de cette démarche est simplement de clarifier l'accusation de vol.

Après la recherche mise en place par l'enseignante C et si celle-ci est infructueuse, cette enseignante va recourir à la négociation sous forme d'une discussion individuelle avec l'élève accusé. Cette discussion a lieu en aparté afin de pouvoir écouter la version du jeune apprenant et de lui permettre de s'expliquer sans être entendu par ses camarades.

« Je prendrais un moment plutôt seule avec Dominique pour lui demander. D'ailleurs bah voilà vu qu'il l'a déjà dit ouvertement qu'il l'avait pas fait mais après euh qu'il n'y ait pas de spectateurs, ils réagissent différemment. Donc je le prendrais à la fin du cours et je lui demanderais "écoute cette histoire de calculatrice qu'est-ce que toi tu as à m'en dire ?" »

L'enseignante D, quant à elle, ne revient pas sur le problème de la calculatrice cependant si le conflit entre les deux élèves se dégrade au fil des jours, elle intervient en mettant en place une discussion avec les deux apprenants concernés. Cependant, cette méthode n'est envisagée par l'enseignante D que si le conflit s'avère plus important : « des fois c'est beaucoup plus profond pis là effectivement je les prends les deux pour discuter pour pas que ça s'envenime encore plus ».

### **5.2.1.3. Négation**

Au contraire, si l'élève accusé dément le vol et que l'accusateur n'a aucune preuve, l'enseignante C se désintéresse du conflit. La négation de ce conflit survient car l'enseignante C estime ne pas être en mesure de pouvoir agir sans l'implication des élèves.

Comme l'enseignante C, l'enseignante D se situe également dans la négation du conflit si la recherche et le délai accordé aux élèves pour ramener la calculatrice n'aboutissent pas.

« En général ça se résout comme ça ce genre de chose et pis si ça disparaît vraiment bah il y en a souvent qui les perdent mais voilà après c'est quelque chose sur laquelle je ne peux pas statuer moi non plus. »

### **5.2.1.4. Autres méthodes**

Si toutes les démarches décrites jusqu'alors, par l'enseignante A, ne donnent aucun résultat, celle-ci : « demande des entretiens aux parents [...] Mais ce serait vraiment ... en dernier recours ».

Si le vol est avoué lors de la discussion menée par l'enseignante C, elle contacte alors les parents afin de se mettre d'accord sur un moyen de remboursement.

L'enseignante B, quant à elle, a une toute autre approche du problème. Elle a recours à une méthode de gestion des conflits qui n'apparaît pas dans notre cadre théorique. Effectivement, l'enseignante B permet à ses élèves de racheter leur erreur :

« Il y a quelqu'un dans la classe qui a [la calculatrice] au camarade tel et tel et c'est pas grave, ça arrive, par contre ce que je vais vous demander de faire [...] il y a la boîte du conseil de classe, vous pouvez glisser [cette calculatrice] dans la boîte, je laisserai la porte ouverte cette semaine tous les soirs de la semaine, ça veut dire que la personne qui a emprunté peut venir en toute discrétion la reposer, jusqu'à la fin de la semaine. ».

## **5.2.2. Vignette n°2**

### **5.2.2.1. Outils pédagogiques**

Lors de la résolution fictive de cette vignette (cf. annexe 9.1.), nous remarquons que les enseignantes A et C se servent du conseil de classe mis en place auparavant au sein de leur classe. Le but de cet outil pédagogique est de rechercher des solutions acceptables et réalisables pour les trois jeunes filles. Le conseil permet, par ailleurs, aux camarades, qui ne sont pas forcément impliqués, de donner leurs points de vue concernant la situation et de proposer des solutions. « C'est le genre d'histoire que j'essaie de régler pendant les conseils de classe parce qu'après justement les autres élèves apportent un autre éclairage. »

### **5.2.2.2. Négociation, autres méthodes**

L'enseignante B entre dans la régulation de ce conflit par la négociation. En effet, elle rencontre les trois élèves impliquées et met en place une discussion dans laquelle les élèves sont amenées à exprimer leurs sentiments : « elles ont pu dire alors qu'est-ce que toi t'aimerais, leurs besoins, leurs attentes ». Si cette discussion positive est insuffisante à la résolution de ce conflit, l'enseignante fait appel à un intervenant externe : le médiateur.

### **5.2.2.3. Adoucissement**

« Je leur demandais de travailler quand même en classe, de ne pas être les meilleures amies pour moi c'était égal, pour elles aussi ça devait pas influencer sur l'ambiance et le travail de classe mais elles devaient se respecter et faire en sorte que ça joue. »

Par ces propos, nous observons que l'enseignante B fait preuve d'adoucissement face au conflit. En effet, elle minimise l'importance de celui-ci et demande à ses élèves de se concentrer sur leur travail scolaire afin d'éviter les répercussions sur l'ambiance de la classe.

#### **5.2.2.4. Pouvoir et coercition**

A côté de leurs diverses méthodes de régulation (discussions positives et conseil de classe), les enseignantes B et C ont recours à des méthodes de gestion dites de pouvoir et coercition. Effectivement, elles affirment toutes les deux que lorsqu'elles entendent des critiques ouvertes ou des insultes à l'égard d'un ou de plusieurs camarades, elles prennent leur agenda et y inscrivent une remarque comportementale qui peut découler sur une punition : « Alors si j'entends une insulte bah je prends l'agenda, je marque ce que j'ai entendu et pis j'avertis que ça ne doit plus se reproduire parce qu'après il y a des punitions. ».

#### **5.2.2.5. Autres méthodes**

L'enseignante D, quant à elle, pense que le conflit est trop avancé pour pouvoir agir seule de manière efficace. C'est pourquoi elle convoque les parents afin qu'ils lui viennent en aide pour la résolution du conflit.

« C'est très courant ... ça c'est [...] beaucoup plus fort que l'école ce genre de chose. [...] c'est quelque chose qui doit être vu avec les parents ce genre de situation, pour sensibiliser, parce que souvent les parents pensent que leur fille est victime de quelque chose quand elle se sent pas bien. En plus c'est souvent des manipulatrices. Donc lesdites victimes qui sont manipulatrices et qui créent finalement la discorde c'est très très difficile de gérer ça et si on pas les parents avec nous pour les calmer, peur euh faire quelque chose, c'est embêtant. »

Cependant, si elle avait remarqué le conflit plus tôt ou si celui-ci lui avait été rapporté auparavant, l'enseignante D aurait mis en place une discussion avec l'ensemble de la classe dans le but de permettre aux élèves de proposer des solutions. Elle aurait donc utilisé une méthode s'apparentant à la négociation.

### **5.2.3. Vignette n°3**

#### **5.2.3.1. Négociation**

En réponse à la dernière vignette que nous avons proposé lors de nos entretiens (cf. annexe 9.1.), nous notons que les enseignantes B et C régulent ce conflit par la négociation. Celle-ci prend la forme d'une discussion soit en collectif avec l'ensemble de la classe pour l'enseignante C, soit en individuel avec l'élève gagnant en ce qui concerne l'enseignante B :

« Alors je demanderais à Gilles "vu que Gilles tu pars tout le temps avant tes camarades parce que t'es doué en maths est-ce que tu es d'accord de ne pas participer cette fois ?" Mais

il a le droit de me dire non, et je dirai et "bah voilà il a dit non et il veut participer donc c'est comme ça donc il a raison et vous n'avez pas raison, voilà". ».

#### **5.2.3.2. Pouvoir et coercition**

Cependant, l'élève gagnant peut refuser de ne pas participer, de ce fait l'enseignante B doit imposer, par son pouvoir, la décision de cet élève aux autres élèves de la classe. Ce qui ferait basculer sa méthode de régulation de conflits dans une méthode de gestion de ceux-ci qui s'apparente au pouvoir et à la coercition. En ce qui concerne cette méthode de gestion, nous constatons que l'enseignante A y recourt également. En effet, elle propose comme seconde solution à ce conflit d'imposer à l'élève gagnant de s'abstenir de participer au concours.

#### **5.2.3.3. Outils pédagogiques**

De leur côté, les enseignantes A et D ont une méthode de régulation des conflits basée sur l'utilisation d'outils pédagogiques. Les outils utilisés se distinguent en fonction de la personne ; l'enseignante A recourt au conseil de classe alors que l'enseignante D met en place un système de votes démocratiques. Le but de ceux-ci est de permettre aux élèves d'exprimer différentes solutions pour ou contre afin de prendre une décision qui convient à la majorité. « Je fais systématiquement quand il y a des tensions des votes démocratiques. [...] On écoute voilà quelles sont les propositions, d'accord ensuite on vote par...quelle est la proposition choisie par la majorité et pis euh on s'y tient. »

#### **5.2.3.4. Autres méthodes**

Par ailleurs, les enseignantes A et B soulèvent le fait que ce genre de conflit n'apparaîtrait pas dans leur classe car c'est un problème induit par l'enseignante. C'est pourquoi l'enseignante B pense qu'il est nécessaire de se remettre en question et changer les règles et le prix du concours : « Effectivement pour que tout le monde ait un peu ses chances. Moi je pense que c'est déjà à la maitresse de changer ça. C'est pas forcément la faute des camarades ce qu'il arrive là. ». Alors que l'enseignante A explique qu'il est nécessaire de travailler en amont du problème.

### **5.3. Etudiantes HEP**

Nous allons désormais nous intéresser à la dernière fonction enseignante de notre recherche soit les étudiantes de la Haute Ecole Pédagogique.

Les méthodes utilisées par les étudiantes lorsqu'elles sont confrontées aux conflits de leurs élèves ne sont pas unanimes. En effet, selon les conflits, l'étudiante A ne focalise pas son attention

sur ceux-ci mais agit sur l'environnement proche des élèves, c'est-à-dire qu'elle modifie la disposition spatiale des tables dans la classe. L'étudiante B, quant à elle, met en place des conseils de classe régulier durant lesquels les élèves sont plus ou moins autonomes et peuvent exprimer leurs différents besoins :

« Ils peuvent déposer leurs demandes ou bien des sujets sur lesquels ils aimeraient qu'on puisse parler et puis après il y a une personne qui dirige ce temps c'est [...] le président. Puis après il y a un secrétaire aussi qui prend des petites notes et heu puis on essaie d'aborder chaque sujet en laissant aussi la place à chacun de s'exprimer. ».

Lors de conflits, l'étudiante C met en place des discussions soit avec l'intégralité de la classe, soit seulement avec les élèves concernés. Cela dépend de ce qu'elle juge de plus propice en fonction de la situation et des jeunes apprenants.

« Un l'année passée complètement stupide pour une histoire de plume que j'ai réglé de manière "je pense que vous êtes en 7<sup>ème</sup> année ça va aller". » Par cette affirmation de l'étudiante D, nous constatons qu'elle se situe dans la négation du conflit. Effectivement, elle pense que les élèves doivent gérer de manière autonome leurs conflits sans constamment demander l'aide des adultes.

### **5.3.1. Vignette n°1**

#### **5.3.1.1. Autres méthodes**

Concernant les réponses obtenues des étudiantes pour la première vignette (cf. annexe 9.1.), nous relevons que les étudiantes A et B commencent par différer le problème dans le but de réguler ce conflit avec les deux élèves impliqués et non en présence de toute la classe. Alors que l'étudiante A diffère de toute manière le problème et met à disposition une calculatrice afin de ne pas déranger les élèves dans leur travail, l'étudiante B, quant à elle, reporte le conflit uniquement si les autres élèves ne sont pas autonomes dans leur travail.

« Alors soit heu je suis dans une partie où c'est individuel où les élèves ils sont lancés dans une activité pis je peux prendre les élèves à part. Soit je pense que je heu j'attendrais soit une récré soit la fin du cours pour les prendre les deux pis discuter, d'avoir le temps mais pas de faire ça devant toute la classe. »

En outre, si les élèves travaillent de manière autonome, l'étudiante B prend le temps de rechercher la calculatrice avec l'élève accusateur. L'étudiante C, quant à elle, commence par cette démarche-là : « Donc première étape je pense que je vais regarder si je le trouve à portée de main ou dans le sac. ».

### **5.3.1.2. Négociation**

Nous constatons que les étudiantes A, B et C sont dans une démarche de négociation lors de la régulation de ce conflit. En effet, celles-ci entreprennent une discussion soit avec les deux apprenants impliqués en ce qui concerne les étudiantes A et B soit en prenant les deux élèves séparément pour l'étudiante C. Lors de ces discussions, les étudiantes cherchent à découvrir si le vol est avéré ou si les accusations sont infondées, ceci en laissant s'exprimer librement les élèves : « je vais demander à Andrea qu'est-ce qui lui dit, comment il sait que c'est Dominique qui lui a piqué [...] donc je pense principalement par la discussion, ils vont s'expliquer ».

### **5.3.1.3. Pouvoir et coercition**

Suite à cette discussion, si le vol est avéré, les agissements des étudiantes diffèrent. L'étudiante B exige que l'apprenant fasse des excuses à son camarade et impose à l'élève en faute une fiche de réflexion sur son comportement. Bien qu'appartenant à une méthode de pouvoir et coercition, nous remarquons que ces sanctions ne sont pas inexplicables ni injustifiées mais visent à faire réfléchir l'élève sur son comportement.

« Dans le cas où Dominique il a vraiment volé la calculatrice, là on a nous dans notre classe un système de fiches de comportement enfin de réflexion sur le comportement. Et du coup c'est heu l'élève doit expliquer la situation, pourquoi il a fait ça et puis ensuite l'enseignant et l'élève on cherche ensemble une sorte de remédiation pour pas que ce soit juste heu une simple punition qui amène à rien. »

### **5.3.1.4. Autres méthodes**

De son côté, l'étudiante C informe les parents du vol et implique également un médiateur si elle soupçonne une récidive de l'élève qui a volé la calculatrice. « J'informerais aussi les parents et si ça se reproduit, ou si j'ai des suspicions [...] j'irais [...] parler avec le médiateur. »

Dans le cas de l'étudiante B, si la calculatrice est retrouvée dans les affaires de l'élève accusateur, celle-ci demande alors à l'élève de présenter ses excuses à son camarade qui a été accusé à tort.

« Ben dans le cas où il y a eu un malentendu où en fait c'est pas lui qui a volé la calculatrice ben voilà je leur demanderais de présenter des excuses parce qu'il y a eu un mauvais enfin des fausses accusations. »



### 5.3.1.5. Négation

Si au contraire le vol n'est pas avoué et qu'aucune preuve ne soutient les dires de l'accusateur, l'étudiante A entre alors dans une méthode de négation. Effectivement, elle affirme ne rien pouvoir faire car elle n'a pas de preuve du vol et ne peut pas punir le jeune apprenant sans avoir de preuve. C'est pourquoi elle tente de trouver d'autres solutions avec l'autre élève, par exemple, en proposant à l'entier de la classe de déposer la calculatrice en toute discrétion en dehors des heures scolaires. Pour elle, l'identité du voleur n'a pas d'importance tant que la calculatrice réapparaît.

Notons encore que l'étudiante A risque de nier le conflit. En effet, si aucune solution adéquate ne surgit de la discussion, l'étudiante A ne se sent pas en mesure de faire quelque chose. Le désintérêt dont elle fait preuve à l'égard de ce conflit place alors sa réaction dans une méthode de négation. « Après si là il continue à dire qu'il l'a pas volée ben je ne pourrais rien faire d'autre, je pourrais pas le menacer de le punir parce que je n'aurais pas de preuve. »

Confrontée à cette situation, l'étudiante D gère le conflit par la négation en faisant preuve de minimisation. Elle pense effectivement que les élèves sont assez grands pour résoudre le conflit seuls et que ce n'est pas son rôle d'intervenir.

« Pour moi en 7<sup>ème</sup> on devrait même pas perdre du temps à faire ce genre de truc, c'est ça le problème. Pour moi ce genre de conflits ça devrait même pas se régler avec la prof de classe, ici ils sont grands et ils devraient régler entre eux. »

Si les élèves ne parviennent pas à régler le conflit et que la calculatrice n'est pas retrouvée, elle impose alors aux deux élèves concernés de donner la moitié de la valeur de la calculatrice chacun afin de la remplacer. Ce qui place sa gestion du conflit dans une méthode de pouvoir et coercition.

## 5.3.2. Vignette n°2

### 5.3.2.1. Négociation

En analysant les réponses obtenues pour la seconde vignette (cf. annexe 9.1.), nous remarquons que les quatre étudiantes commencent la régulation du conflit par une discussion. Nous voyons donc qu'elles se situent toutes dans une démarche de négociation. Cependant, ces discussions ne sont pas menées de manière identique ; les étudiantes B et D rencontrent les trois élèves concernées par le conflit à en fin de leçon, l'étudiante A ne rencontre que Juliette (l'élève qui critique) alors que l'étudiante C commence par une discussion avec Maria (l'élève au centre de l'attention).

La discussion mise en place par les étudiantes B et D a pour but de comprendre les diverses positions des élèves et de leur laisser exprimer leurs ressentis. Lors de cette discussion, l'étudiante D prend le parti de ne pas donner son avis aux élèves en conflit :

« [...] les prendre les trois à la fin du cours, de parler, qu'elles se parlent entre elles pis que je suis un peu une sorte de médiateur sans trop moi donner mon opinion. Mais qu'elles se parlent entre elles, chacun est comme il est, tout le monde peut être ami avec tout le monde. ».

L'étudiante C, elle, souhaite s'entretenir en premier lieu avec Maria, dans le but de connaître ses besoins. Une fois que ceux-ci sont exprimés, elle mène une deuxième discussion en présence de Maria et Juliette. Cette discussion est orientée sur l'amitié et plus particulièrement sur le partage du temps qui peut être accordé à différentes personnes. Le but de cette discussion est de faire émerger une solution qui convienne tant à Maria qu'à Juliette.

La discussion menée par l'étudiante A avec Juliette a pour but de comprendre les ressentis et les positions de l'élève en question. Afin de comprendre les ressentis de la camarade critiquée, l'étudiante A pousse l'élève à se mettre à la place de l'autre :

« J'essaierais de lui rendre compte que ce n'est pas correct que ce n'est pas juste parce que Ashley elle n'a rien fait et [...] qu'elle se rende compte qu'elle n'a pas à se comporter ainsi avec Ashley [...]. Lui dire est-ce que si tu étais à la place d'Ashley tu aimerais qu'on te fasse ça ? Pour qu'elle "empathise" en fait. ».

L'étudiante A observe ensuite la situation et si elle constate qu'il n'y a pas de progrès, elle prend alors le temps de discuter avec les trois élèves impliquées dans le but de trouver une solution plus adéquate.

Les critiques ouvertes sont un problème que les étudiantes C et D relèvent dans cette situation. Elles n'y font pourtant pas face de la même manière. Lorsque l'étudiante C entend des critiques ouvertes à l'égard d'un jeune apprenant, elle met en place une discussion collective centrée sur la critique en générale.

« Si vraiment je vois quelqu'un qui critique en classe ouvertement, devant tout le monde pour rabaisser quelqu'un, ça par contre ça fera l'objet d'une discussion collective. [...] j'aborderais le sujet du style pas directement Juliette pourquoi tu fais ça mais une discussion vraiment sur la critique, pourquoi, à quoi ça sert, se mettre dans la peau, est-ce que vraiment euh, est-ce que vous aimeriez faire l'objet de critiques, non et pourquoi le faire, etc. »

### 5.3.2.2. Pouvoir et coercition

Contrairement à l'étudiante C qui est dans une démarche de négociation face aux critiques, l'étudiante D est, elle, dans une méthode qui s'apparente au pouvoir et à la coercition. En effet, lors de critiques dans la classe, elle punit les élèves :

« ça sera un thème où je serais vraiment intransigeante. Tout ça pour moi c'est punition, c'est une remarque, c'est une retenue, enfin je sais pas ce qui se fait en 5-6 mais voilà c'est une sanction en tout cas. Surtout si on en a parlé pis ils savent que ça se fait pas. »

### 5.3.2.3. Outils pédagogiques

Si les diverses discussions décrites auparavant n'améliorent pas la situation, les étudiantes de la recherche explorent d'autres pistes. L'étudiante A, par exemple, met en place un conseil de classe car ce conflit risque de se propager à l'entier de la classe et perturber la vie de classe.

« Je ferais un conseil de classe avec toute la classe [...] et peut-être qu'elle se rendrait compte-là, s'il y a l'avis de toute la classe, est-ce que c'est juste ce que tu fais ? etc. et avoir l'avis de tout le monde pour que ça ait un effet positif. »

### 5.3.2.4. Autres méthodes

L'étudiante B prend un tout autre chemin en faisant intervenir un médiateur. En effet, elle envoie les trois élèves impliquées pendant une période chez cet intervenant externe. Le fait d'impliquer des personnes externes ne figure pas dans notre cadre théorique. C'est pourquoi nous le classons sous « autre méthode ».

Une autre piste proposée par cette étudiante est la mise en place de missions concrètes qui visent à apprendre à ces trois élèves à faire des compromis et ainsi améliorer leur relation. Ces actions sont menées sur des choses réalisables, par exemple : passer une récréation sur deux avec Ashley et l'autre avec Maria.

Par ailleurs, le médiateur n'est pas la seule personne externe au conflit qui est impliquée dans la régulation de celui-ci. Effectivement, après les diverses discussions et différentes pistes explorées, les étudiantes de la recherche font toutes appel aux parents des élèves. Ceci dans le but de créer une collaboration et de diminuer l'impact sur le développement des filles.

« Je pense qu'on peut aussi convoquer les parents pour expliquer la situation aux parents. [...] S'ils sont d'accord de collaborer avec moi ben qu'il puisse y avoir aussi une discussion des parents avec Juliette, une prise de conscience et puis heu et puis de pouvoir être partenaire avec eux pas juste nous de gérer ça. »

L'étudiante D, quant à elle, n'informe les parents de la situation que si le conflit dégénère en violence verbale ou physique.

### **5.3.3. Vignette n°3**

#### **5.3.3.1. Autres méthodes**

En ce qui concerne la troisième vignette (cf. annexe 9.1.), nous constatons que toutes les étudiantes participant à la recherche proposent en premier lieu de changer de manière de faire. Cependant le changement auquel elles font allusion n'est pas identique. L'étudiante A met en place des équipes au sein de la classe afin que celles-ci collaborent pour remporter le concours ou alors elle a l'idée de varier les jeux qu'elle propose : « Je pourrais faire un concours différent en fait, une fois calcul mental une fois des verbes une fois autre chose. ». L'étudiante B, elle, pense également à une variation du thème du jeu ou alors à stopper le conflit directement et de se remettre en question. L'étudiante C, quant à elle, pense au bien-être de l'élève gagnant et afin qu'il ne soit pas mis à l'écart par ses camarades, elle offre la récompense à trois jeunes apprenants.

« Les concours pourquoi pas, mais par exemple gagner cinq minutes de lecture si on fait de la lecture en fin de semaine, gagner des trucs comme ça, qui ont un rapport pédagogique, si c'est pour les envoyer à la récré euh 'fin ça a aucun sens. »

Comme le souligne l'étudiante D, la récompense proposée dans la situation n'est pas adéquate de son point de vue. En effet, elle pense qu'une récompense doit avoir un lien avec le côté scolaire. De plus, pour mettre les élèves sur un pied d'égalité, elle introduit de la différenciation dans les calculs qu'elle leur propose.

#### **5.3.3.2. Adoucissement**

Malgré le fait qu'elle pense au bien-être de Gilles, l'étudiante C est d'avis que les concours sont faits pour motiver les élèves. Dans cette situation, elle estime que les camarades de Gilles doivent redoubler d'efforts afin d'être capables de gagner. Par une telle gestion du conflit, les valeurs éducatives de l'étudiante semblent plus importantes que la résolution du conflit lui-même. Ce qui place sa démarche dans une méthode d'adoucissement.

« Alors moi j'estime que, je peux comprendre que les élèves soient déçus car ils ne gagnent pas mais j'estime qu'en aucun cas c'est la faute de Gilles [...] je vais pas arrêter de le faire participer parce que il a bossé ses calculs, il sait ses calculs je pense que c'est bien. Après je pense que je vais discuter avec les élèves et leur dire que ça doit être une motivation, ça doit être votre motivation de répéter à la maison. »

### 5.3.3.3. Négociation

Dans le but de mettre fin au conflit, les étudiantes A, B et C introduisent différentes discussions. Par exemple, l'étudiante A met en place une discussion collective où les élèves peuvent exprimer leurs avis et rechercher tous ensemble une solution qui convient à chacun.

« Alors je leur demande à tous de se calmer, de s'asseoir et puis heu je leur donne la possibilité de s'exprimer en levant la main, chacun peut dire leur avis [...] j'entendrais leurs problèmes et après je trouverais une solution d'un autre jeu qui correspond à toute la classe et à tous les niveaux. »

Si l'étudiante C remarque que le conflit empire et que l'élève gagnant se sent opprimé, elle prendrait le jeune apprenant à part afin de parler avec lui. Ceci, dans le but de trouver une solution qui convienne à l'élève. De son côté, l'étudiante B, met en place les deux discussions proposées par les étudiantes A et C, c'est-à-dire qu'elle prend tout d'abord le temps de parler avec Gilles afin que celui-ci comprenne sa décision de changer de méthode. Puis elle mène une discussion collective avec l'entier de la classe, dans le but de laisser les élèves s'exprimer quant à la situation.

## 6. Discussion

Dans cette partie, nous allons revenir sur notre hypothèse principale, sur nos trois sous-hypothèses en les étayant à l'aide de références littéraires afin d'observer si elles sont fondées.

### 6.1. Hypothèse générale

Notre hypothèse principale stipule que les méthodes de résolution des conflits varient entre les différentes fonctions enseignantes. Après l'analyse des divers entretiens que nous avons menés pour cette recherche, nous ne pouvons que partiellement confirmer notre hypothèse. En effet, la fonction formatrice se distingue clairement des deux autres fonctions qui, elles, sont très proches.

Ainsi, nous observons que les étudiantes et les enseignantes utilisent des méthodes identiques tant au niveau de la gestion qu'à celui de la régulation. Nous ne pouvons donc pas décrire de différences significatives entre ces deux fonctions enseignantes qui l'une comme l'autre, utilisent des méthodes de négociation, d'adoucissement ou encore de négociation. Nous supposons donc que les fonctions enseignants sur le terrain et étudiants de la Haute Ecole Pédagogique ont des résultats semblables, car les étudiants reportent les méthodes de résolution de conflits mises en œuvre par leurs praticiens formateurs. En effet, comme le mentionne Chouinard (1999), les « connaissances des débutants reposent essentiellement sur leurs expériences personnelles » (p.503).

Par ailleurs, suite à nos entretiens, nous avons noté que les méthodes de résolution des conflits varient entre les formatrices et les étudiantes de la Haute Ecole Pédagogique. Chouinard (1999) distingue deux types de personnes : les débutants et les experts. Dans notre recherche, nous assimilons les débutants aux étudiantes de la Haute Ecole Pédagogique et les experts aux formatrices. Cet auteur soutient que « les débutants sont plus préoccupés par l'obtention de solutions à court terme que par l'évaluation des problèmes et la mise à l'épreuve des stratégies de résolution à long terme » (p.503). C'est pourquoi nous affirmons que les étudiantes de notre recherche se situent plus dans des méthodes de gestion de conflits que des méthodes de résolution de ceux-ci. Cette divergence se retrouve également entre les fonctions enseignants sur le terrain et formateurs.

Une différence importante que nous observons entre les formatrices et les deux autres fonctions est l'utilisation de méthodes de gestion de conflits. Comme nous pouvons le voir, les enseignantes ainsi que les étudiantes se situent à certains moments dans des méthodes dites de négation, d'adoucissement ou de pouvoir et coercition. Les deux seules formatrices qui font preuve de telles méthodes, utilisent leur autorité de statut afin de contraindre les élèves à travailler ensemble. Bayada et al. (2000) rapportent à ce sujet que « l'action éducative requiert aussi l'usage de la contrainte » (p.43). De ce fait, nous affirmons que les formatrices faisant preuve de pouvoir et coercition utilisent la contrainte afin de pousser les élèves à collaborer. Elles se distinguent des autres fonctions qui, elles, infligent une punition à l'élève en faute lorsqu'une règle a été transgressée. Comme l'expliquent Auger et Boucharlat (2004), lors de punitions : « L'enseignant donne la priorité à ses propres intérêts, au détriment de la relation. Une telle stratégie peut être efficace à court terme, mais elle s'attaque aux symptômes [...] et non aux causes du problème. » (p.98). Les étudiantes ainsi que les enseignantes ne proposent donc pas de solution équitable et durable lorsqu'elles sont dans le pouvoir et la coercition.

Par ailleurs, nous remarquons que la formatrice B et l'étudiante D tiennent des propos qui se contredisent entièrement. Alors que la formatrice B affirme qu'il ne faut pas donner l'impression aux jeunes apprenants que leurs conflits n'ont pas d'intérêt, l'étudiante D soutient à plusieurs reprises que ce n'est pas le rôle de l'enseignante de toujours régler les problèmes des élèves. Cependant, comme le souligne le Mouvement pour une alternative non-violente (s.d.), « il faut permettre [...] aux conflits de s'exprimer, d'être entendus et de trouver les moyens de les [réguler]

de manière non-violente » (p.5). Nous supposons donc que cette étudiante fait preuve de gestion des conflits et qu'elle ne prend pas le temps de chercher une solution adaptée.

L'analyse des différentes méthodes utilisées par les trois fonctions enseignantes auxquelles nous nous sommes intéressées, nous a permis d'atteindre le but de cette recherche. En effet, la comparaison des données a démontré que les diverses fonctions enseignantes étudiées ne réagissent pas toutes de manière identique lorsqu'elles sont confrontées aux conflits de leurs élèves. Bien que les méthodes utilisées par les étudiantes de la Haute Ecole Pédagogique et les enseignantes sur le terrain tendent à se rapprocher.

## **6.2. Première sous-hypothèse**

Nous avons émis la sous-hypothèse que les enseignants du terrain ont plus tendance à gérer les conflits. Suite à l'analyse des résultats de la recherche, nous constatons que les méthodes mises en place par les enseignantes s'apparentent tant aux méthodes de régulation qu'à celles de gestion.

Nous remarquons, dans un premier temps, que les quatre enseignantes interviewées adoptent des méthodes de régulations, comme la négociation ou les outils pédagogiques. En effet, ces enseignantes passent toutes par de la discussion qu'elle soit individuelle, par groupe en encore collective. Nous pensons que dans un premier temps, les enseignantes ont à cœur de comprendre la situation ainsi que les besoins et les ressentis de leurs élèves, dans le but de favoriser l'émergence de diverses solutions en accord avec les jeunes apprenants. Elles sont donc dans une démarche que nous pouvons qualifier de négociation, comme le décrit Latendresse (2006).

Cependant les enseignantes de la recherche ne vont pas toujours au bout de leur démarche et si le conflit perdure, elles entrent alors toutes dans diverses méthodes de gestion, en faisant preuve de négation, d'adoucissement ou encore de pouvoir et coercition. Par exemple, les enseignantes C et D expliquent avoir recours à une méthode de négation lorsque la première solution ne fonctionne pas. En effet, lorsque la régulation qu'elles ont mise en place ne donne aucun résultat, elles se désintéressent du conflit. Nous spéculons que les enseignantes utilisent des méthodes de gestion lorsque leur première tentative de régulation n'aboutit pas ou alors lorsque la situation leur semble devenue trop banale. En effet, nous pensons que certains conflits deviennent inintéressants de par leur récurrence, au fil des années, chez les élèves. De ce fait, les enseignantes n'ont plus la volonté de prendre de leur temps et de leur énergie pour les résoudre. Comme le mentionnent Nault et Fijalkow (1999), « la compétence en gestion de classe ne découle pas purement et simplement de

l'expérience » (p.459). C'est pourquoi seules les années d'expériences des enseignantes ne leur permettent pas d'apprendre à ne pas basculer dans des méthodes de gestion des conflits.

De ce fait, notre sous-hypothèse n'est pas entièrement avérée mais nous ne pouvons pas non plus la réfuter dans son entier. Malgré les méthodes de régulations qu'elles mettent en place, les enseignantes de la recherche finissent souvent par gérer le conflit.

### **6.3. Deuxième sous-hypothèse**

La seconde sous-hypothèse que nous avons émis concerne les formateurs de la Haute Ecole Pédagogique. Selon nous, ceux-ci utilisent de préférence des méthodes de régulation de conflit, car ils sont plus proches de la théorie, « les représentations des experts font appel à des inférences, à des notions abstraites et à des principes » comme le souligne Chouinard (1999, p.499). Après l'analyse des résultats, nous constatons que les formatrices proposent de nombreux outils de régulation différents. Nous supposons que cette variété de méthodes provient de la théorie qui leur est plus proche ainsi que de leur vécu personnel au sein de la profession. En effet, comme le rapporte Chouinard (1999), les experts de par « leur expérience et leurs connaissances en pédagogie [...] disposent d'un large répertoire de situations typiques et atypiques » (p.503).

Par ailleurs, nous observons que toutes les formatrices participant à notre recherche entrent dans la régulation des divers conflits par la négociation ou la mise en place d'outils pédagogiques. Les discussions menées par les formatrices ont pour but de clarifier la position des élèves, de verbaliser le problème, de faire émerger des solutions ou encore comprendre les émotions et sentiments de élèves, ce sont donc de réelles discussions positives. Nous constatons que les formatrices « s'attaque[nt] aux causes du problème, [elles prennent] en compte les intérêts et les besoins de chacun, [elles favorisent] la participation et l'engagement réciproque pour aboutir à une solution mutuellement acceptable de telle sorte que personne ne soit perdant » (Auger et Boucharlat, 2004, p.98).

D'autre part, les formatrices A et D utilisent des méthodes de gestion qui sont liées au pouvoir et à la coercition. Elles contraignent, par leur autorité de statut, les élèves à travailler ensemble. Mais ceci dans le but de créer des liens entre les élèves en conflit et de leur apprendre à collaborer. Nous pouvons donc affirmer que les formatrices utilisent les méthodes de gestion dans le but de trouver des solutions durables et équitables pour les élèves. C'est pourquoi les méthodes qu'elles proposent demeurent, selon nous, des méthodes de régulation des conflits.



Les analyses des diverses méthodes mises en place par les formatrices de la Haute Ecole Pédagogique, confirment notre seconde sous-hypothèse. En effet, chacune d'elles utilise principalement des méthodes de régulation.

#### **6.4. Troisième sous-hypothèse**

Notre dernière sous-hypothèse stipule que les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique se situent dans la gestion des conflits de par l'influence de leurs praticiens formateurs et du temps à leur disposition.

Nous constatons que, comme les enseignantes, les étudiantes de la recherche entrent dans la résolution du conflit par des méthodes de négociation ou par la mise en place d'outils pédagogiques. Effectivement, les quatre étudiantes mènent des discussions, qu'elles soient individuelles, par groupe ou en collectif, afin de résoudre les conflits.

Nous pensons que, dans un premier temps, les étudiantes ont l'envie de résoudre les conflits en prenant en compte les besoins et intérêts des élèves impliqués. Nous remarquons cependant qu'elles basculent plus facilement dans des méthodes dites de gestion des conflits. Nous émettons l'hypothèse que les étudiantes se trouvent démunies de pistes d'action ou ne savent plus quoi faire si la négociation mise en place ne permet pas de résoudre le conflit. De plus, comme l'explique Chouinard (1999) « les problèmes des débutants à ce niveau ne proviennent pas surtout d'une absence de moyens, mais plutôt d'un manque de diversité dans les moyens utilisés » (p.503). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les étudiantes de la recherche n'ont pas assez de connaissances dans la diversité des méthodes de régulation des conflits et c'est pour cela qu'elles tombent dans des méthodes de gestion.

Les pistes de résolution de conflits que les étudiantes mettent en place et qui ne figurent pas dans notre cadre théorique, font majoritairement partie des méthodes de gestion. Par exemple, les étudiantes A et D proposent de changer la place des élèves dans la classe, ce qui permet à l'enseignante de ne plus être dérangée par le conflit mais qui ne tient pas forcément compte des besoins des élèves. Nous pouvons affirmer que les autres pistes, mises en place par les étudiantes de la recherche, font partie des méthodes de gestion, car comme le souligne Chouinard (1999) « les débutants sont plus préoccupés par l'obtention de solutions à court terme que par l'évaluation des problèmes et la mise à l'épreuve de stratégies de résolution à long terme » (p.503).

Comme la première sous-hypothèse, celle-ci ne peut pas être entièrement confirmée. En effet, les étudiantes font preuve de régulation lorsqu'un conflit survient dans leur classe. Cependant, lorsque ces méthodes ne donnent pas de résultats concrets, elles mettent en place diverses méthodes de gestion.

## **6.5. Limites de la recherche**

Au terme de notre travail, nous observons que certains résultats de la recherche ont pu être biaisés. Tout d'abord, parmi les quatre enseignantes interviewées, trois d'entre elles enseignent dans le même établissement. Ceci peut fausser les résultats dans le sens où les directives, les règles internes, les chartes, tous les documents administratifs et ce qui est mis en place pour les élèves sont les mêmes pour trois enseignantes. Le fait qu'elles travaillent toutes les trois depuis plusieurs années dans cet établissement les a peut-être poussées à adopter certaines démarches qui ne sont pas forcément spontanées. Il aurait donc été plus judicieux de choisir des enseignantes de différents établissements afin d'observer les méthodes de gestions des conflits chez une plus grande diversité d'enseignants sur le terrain.

Toujours concernant les enseignantes sur le terrain, les quatre participantes à notre recherche enseignent dans les degrés septième et huitième HarmoS. Comme nous avons pu l'observer lors de nos différents stages, les méthodes de gestion de classe sont très variables. On retrouve toutefois des méthodes proches d'une septième à une autre septième et ce quel que soit l'établissement. Les méthodes de régulation, proposées par les enseignantes, auraient pu être plus diversifiées si nous avions aussi interviewé des enseignants de la première partie du cycle.

Un autre biais que nous avons pu relever a été généré lors de la création de la troisième vignette (cf. annexe 9.1.). Cette situation fictive a été conçue afin d'être face à un conflit qui procure un avantage évident pour un élève en particulier et en même temps, une confrontation entre deux groupes d'élèves de la classe. Pour répondre à la question, les participantes devaient réussir à mettre leurs valeurs personnelles de côté afin d'entrer véritablement dans la peau du personnage et ainsi dans la situation décrite. Effectivement, il est étonnant qu'une enseignante instaure un concours, qu'elle remarque que celui-ci crée de l'injustice auprès des élèves et qu'elle continue cette pratique au fil des semaines, sans se remettre en question. Comme l'ont mentionné certaines participantes à la recherche : « Ce n'est pas quelque chose que je ferais moi. » (Formatrice B). Le biais se trouve

donc dans le fait que le conflit est instauré par le concours et donc par les choix que fait l'enseignante de la classe et non par un désaccord entre les élèves seulement.

Nous avons pu recueillir des informations concernant la résolution du conflit seulement lorsque nous avons réussi à pousser la personne interviewée à s'imaginer être à la place de l'enseignante de cette vignette. Cependant ces réponses étaient des suggestions de gestion ou de régulation face à ce conflit car les participantes n'étaient pas totalement sûres de leur réaction, étant donné qu'elles ne s'étaient jamais trouvées dans une situation identique.

Finalement, parmi les étudiantes interrogées, trois sont actuellement en stage à responsabilités et une seule est en stage A. Le fait d'avoir passé un entretien avec une étudiante en stage A peut avoir biaisé certains résultats dans le sens que ses réponses ne lui sont pas forcément propres. Ceci, car elle évolue dans un espace où les rituels pour la résolution des conflits ont probablement été mis en place par sa praticienne formatrice ou par son praticien formateur. En effet, en stage A l'enseignante de classe à ses propres routines, sa gestion de classe et ses dispositifs personnels, ce qui fait que la stagiaire utilise, en général, ce qui est déjà présent dans la classe. Si elle avait été seule en classe et avait eu la possibilité de mettre certaines choses en place, l'étudiante en stage A aurait peut-être eu d'autres réponses à ces vignettes. Au contraire, les étudiantes en stage B, ont eu plus de liberté cette année pour mettre en place des méthodes de gestion et de régulation des conflits qui leur sont plus personnelles. De ce fait, les réponses qu'elles ont fournies lors des entretiens sont plus authentiques.

## **7. Conclusion**

Au début de notre recherche, nous avons défini un cadre théorique afin de distinguer les divers types de conflits ainsi que les différentes méthodes de résolution de conflits. A partir de nos recherches dans la littérature, nous avons décidé de nous intéresser aux conflits d'intérêt interpersonnel (qui surviennent entre au moins deux élèves d'une même classe). Nous avons également pensé important de distinguer les méthodes de gestion qui permettent momentanément de mettre fin au conflit, des méthodes de régulation qui recherchent des solutions durables et équitables en harmonie avec les besoins et intérêts des élèves.

Nous avons ensuite défini une question de recherche, notre but étant de constater s'il existe des différences de résolution entre les fonctions enseignantes (enseignants sur le terrain, formateurs et étudiants de la Haute Ecole pédagogique).

Arrivant au terme de cette recherche, nous constatons que la majorité des participantes pensent qu'il est important de réguler les conflits de leurs élèves. Cependant, il en ressort que les fonctions enseignantes sur le terrain et les étudiantes de la Haute Ecole Pédagogique utilisent généralement la régulation pour mettre un terme aux conflits de leurs élèves. Mais celles-ci ne vont pas toujours au bout de leurs démarches et passent par des méthodes de gestion des conflits. Les formatrices, quant à elles, mettent en place des méthodes de régulation jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable pour tous les élèves soit trouvée.

### **7.1. Apports et limites**

Pour notre recherche, nous n'avons pu interviewer que quatre représentantes de chaque fonction enseignante. Ce qui limite la représentation de chaque fonction à ces quatre personnes. Peut-être que le fait d'interviewer d'autres personnes, mais en demeurant dans une recherche qualitative, aurait modifié les résultats obtenus.

Cette recherche a été enrichissante dans le sens qu'elle nous a aidé à comprendre qu'il est important de réguler de manière adéquate les conflits, même si ceux-ci ne nous semblent pas importants. Les conflits étant récurrents entre les jeunes apprenants, il est du devoir des enseignants de les réguler de manière adéquate afin que les enfants puissent se développer et ne pas se sentir lésés. S'ils n'ont pas la possibilité d'exprimer leurs sentiments, besoins et intérêts lors de la résolution, les élèves pourraient ne jamais apprendre à le faire.

### **7.2. Proposition de pistes de recherche**

Notre recherche étant basée sur la comparaison des trois fonctions enseignantes citées précédemment, il serait, par ailleurs, intéressant d'utiliser les données recueillies afin de mesurer l'impact des méthodes utilisées sur les élèves lors de la résolution de conflits. Ceci dans le but de déterminer quelles méthodes sont les plus bénéfiques aux élèves et lesquelles sont les plus susceptibles de nuire aux jeunes apprenants.

Une autre piste que nous soumettons, est l'analyse approfondie des diverses discussions proposées par les participantes de la recherche. En effet, chacune d'elles propose de mettre en place diverses discussions mais il serait intéressant de pousser l'analyse afin de savoir si les besoins et intérêts des élèves sont réellement pris en compte par leurs enseignants.

Une dernière piste que nous proposons est la recherche de l'élément déclencheur qui fait basculer une personne d'une méthode de régulation à une méthode de gestion. Cette recherche

pourrait être bénéfique pour notre futur enseignement, ceci dans le but de pouvoir reconnaître ce moment et ainsi ne pas tomber dans de la gestion mais bien terminer par la régulation. Le fait de mettre en place des méthodes de régulation et de s'y tenir permet de mettre un terme aux conflits des élèves tout en respectant leurs besoins et intérêts, ce qui est un des devoirs de tout enseignant.

### **7.3. Apports personnels**

Cette recherche nous a permis de mieux comprendre la différence entre les méthodes dites de gestion et celles de régulation ainsi que les effets qu'elles ont sur les élèves. De ce fait, nous aurons un positionnement différent face aux conflits de nos futurs élèves car nous avons pris conscience des impacts de la réaction des enseignants sur les jeunes apprenants. De plus, lors de la rédaction de notre cadre théorique, nous avons remarqué que la régulation peut se faire sous de nombreuses formes ; discussions, collaboration ou encore les multiples outils pédagogiques tels les conseils de classe. Ce qui nous offre de nombreuses pistes à explorer et nous permettra de choisir la méthode qui nous semblera la plus appropriée dans le futur.

Par ailleurs, lors des entretiens, nous avons découvert de nouvelles méthodes de régulation telles que le détour par un livre ou les débats philosophiques. Connaître d'autres pistes ou méthodes de régulation nous permet d'avoir une ressource élargie des méthodes à disposition.

En dernier lieu, nous pouvons affirmer que la rédaction de cette recherche nous a permis de développer nos propres connaissances sur les divers types de conflits qui existent ainsi que sur les différentes méthodes de résolution. Cela nous a permis de nous faire une opinion sur les méthodes à privilégier et celles à éviter afin que nos futurs élèves bénéficient d'un traitement juste et équitable. De plus, le fait de connaître les divers types de conflits nous permet de les remarquer plus facilement. Dans notre future carrière, nous serons ainsi plus à même de percevoir les conflits et de les réguler avant qu'ils ne prennent trop d'importance.

## 8. Références bibliographiques

- Amendola, C. (2016). BP42GES. Recueil inédit, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Auger, M.-T., Boucharlat, C. (2004). *Elèves « difficiles » profs en difficultés (5)*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bayada, B., Bisot A.-C, Boubault, G., Gagnaire, G. (2000). *Conflit : mettre hors-jeu la violence (3)*. Lyon : Chronique Sociale.
- Beiner, F. (2007). La gestion du conflit dans le cadre de la « pédagogie constitutionnelle » de Janusz Korczak. *Le Télémaque, Volume (31)*, p.115-122.
- Ben Ali, L. (2011). Pyramide des besoins de Maslow [HTML]. Repéré à <http://laithbenali.centerblog.net/423-pyramide-des-besoins-de-maslow>
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Buchs, C. et Butera, F. (2004). Illustration d'un programme d'entraînement à la résolution de conflits. Dans Toczek-Capelle, M.-Ch., Martinot, D., *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (p.239-244). Paris : Armand Colin.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation, 25(3)*, p.497-514.
- CIIP. (2000). *Plan d'études romand*. Neuchâtel.
- Consortium national de formation en santé. (2011). *Superviser un stagiaire* [PDF]. Repéré à <http://sante.uottawa.ca/pdf/brochure-super-stagiaire.pdf>
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Jambon, C. (2014). *Quelle est la différence entre punition et sanction ?* [HTML]. Repéré à <http://www.educavox.fr/formation/analyse/quelle-est-la-difference-entre-punition-et-sanction>
- Latendresse, J. (s.d.). *Faire face aux conflits* [PDF]. Repéré à <http://www.rqvvs.qc.ca/documents/file/faire-face-conflits.pdf>
- Mouvement pour une alternative non-violente. (s.d.). Education & Formation : analyse et repères [PDF]. Repéré à [http://instits.org/outils/documents/conflit\\_classe.pdf](http://instits.org/outils/documents/conflit_classe.pdf)

- Martin, J-M. (s.d.). *Gestion des conflits* [PDF]. Repéré à <https://www.psychoressources.com/jmm-gestion-conflits.pdf>
- Mbanzoulou, P. (2004). La violence à l'école : un retour d'expérience. *Journal du droit des jeunes*, n°231, p.13.18.
- Merle, P. (2007). Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale. *Le Télémaque*, Volume (31), p.51-62.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe- d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Office Centrale de la Coopération à l'École. (s.d.). *La gestion des conflits* [PDF]. Repéré à <http://www.occe.coop/~ad57/documents/Gestion%20conflits%20fiche%20compl.pdf>
- Pillons Puyrigaud, A.-L., (2014). *Qu'est-ce qu'un conflit* [HTML]. Repéré à <http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=xB1O6VOQQ70%3D&tabid=6269&mid=18282&language=fr-FR>
- Rosenberg, M. (2003). *La communication non-violente au quotidien*. Saint Julien-en-Genevois : Editions Jouvence.
- Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ?. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Volume (32/3), p.3

## 9. Annexes

### 9.1. Vignettes

#### Vignette n°1

« Dans une classe de 20 élèves, de 7H, en cours de mathématiques, Andrea se plaint que Dominique lui a volé sa calculatrice. Andrea est sûr de lui et accuse ouvertement Dominique. Mais ce dernier quant à lui dément fermement le vol.

Vous êtes l'enseignant(e) dans cette classe, que faites-vous ? »

Nous avons pris l'exemple du vol d'une calculatrice mais celle-ci peut être remplacée par n'importe quel matériel scolaire (gomme, ciseaux, crayon, règle, ...).

#### Vignette n°2

« Dans une classe, de 6H, 17 élèves dont 9 filles ; Maria et Ashley sont inséparables. Juliette, qui elle n'a pas beaucoup d'amis, apprécie Maria et aimerait qu'elle soit sa meilleure amie. Mais elle ne veut pas se rapprocher d'Ashley.

Juliette décide alors de critiquer Ashley de manière ouverte et fréquente pendant les cours de sorte à ce que Maria se lasse d'Ashley dans le but de prendre sa place.

Vous êtes l'enseignant(e) dans cette classe, que faites-vous ? »

#### Vignette n°3

« Dans une classe de 19 élèves de 8H, l'enseignante instaure le "concours du mercredi". En effet, chaque mercredi, cinq minutes avant la récréation, elle fait un concours de calcul mental et le premier élève à trouver la réponse a le droit de partir à la récréation alors que ses camarades doivent résoudre deux autres calculs pour pouvoir sortir.

Chaque semaine, Gilles remporte le concours et sort avant ses camarades. Mais un mercredi, Anna demande à ce que Gilles ne participe pas au concours car elle aimerait avoir la chance de gagner. Les élèves réagissent vivement à cette proposition et un conflit surgit ; certains encouragent la non-participation de Gilles alors que d'autres prennent sa défense.

Des cris fusent, que faites-vous ?



## 9.2. Grille d'entretien

Introduction : salutations, remerciements, rappel du temps à disposition, ...	
Questions introductives : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qu'un conflit pour vous ?</li> <li>- Avez-vous déjà été témoin de conflit entre des élèves ?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment avez-vous réagi ?</li> </ul> </li> </ul>	
Lecture de la première vignette	Questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vous êtes-vous déjà retrouvé dans une telle situation ?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui : Comment avez-vous réagi ?</li> <li>- Non : Comment réagiriez-vous si vous étiez l'enseignant de cette classe ?</li> </ul> </li> </ul>
	Relances : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle a été la réaction des élèves suite à votre intervention ?</li> <li>- Les deux élèves en conflit ont-ils été satisfaits de la solution ?</li> <li>- Qu'est-ce qui vous a poussé à réagir de la sorte ?</li> <li>- Prendriez-vous du temps pour chercher une solution à ce conflit ou est-il trop banal à vos yeux ? (Quelle est son importance ?)</li> </ul>
Lecture de la deuxième vignette	Questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vous êtes-vous déjà retrouvé dans une telle situation ?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui : Comment avez-vous réagi ?</li> <li>- Non : Comment réagiriez-vous si vous étiez l'enseignant de cette classe ?</li> </ul> </li> </ul>
	Relances : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle a été la réaction des élèves suite à votre intervention ?</li> <li>- A votre avis, les élèves en conflit ont-elles été satisfaites de la solution que vous avez trouvée ?</li> <li>- Qu'est-ce qui vous a poussé à réagir de la sorte ?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendriez-vous du temps pour chercher une solution à ce conflit ou est-il trop banal à vos yeux ? (Quelle est son importance ?)</li> </ul>
Lecture de la troisième vignette	<p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vous êtes-vous déjà retrouvé dans une telle situation ? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui : Comment avez-vous réagi ?</li> <li>- Non : Comment réagiriez-vous si vous étiez l'enseignant de cette classe ?</li> </ul> </li> </ul> <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle a été la réaction des élèves suite à votre intervention ?</li> <li>- Les élèves en conflit ont-ils été satisfaits de la solution ?</li> <li>- Qu'est-ce qui vous a poussé à réagir de la sorte ?</li> <li>- Prendriez-vous du temps pour chercher une solution à ce conflit ou est-il trop banal à vos yeux ? (Quelle est son importance ?)</li> <li>- Pensez-vous que le fait d'instaurer un concours pousse les élèves à entrer en conflit ? Pourquoi ?</li> </ul>

## 9.3. Grilles d'analyse des entretiens

### 9.3.1. Grille d'analyse verticale

Légende des couleurs de la grille :

- Violet = ce qui ressort en dehors des vignettes
- Noir = vignette n°1
- Orange = vignette n°2
- Vert = vignette n°3

	Formatrice A (S.B.)	Formatrice B (M.D.P.)	Formatrice C (A.R.)	Formatrice D (E.B.)
Négation				
Démission				
Adoucissement				
Pouvoir / coercition	Il va falloir travailler ensemble, il y a des moments où il y aura de la contrainte.			Travailler sur la cohésion de la classe en forçant ces élèves à collaborer par exemple.
Négociation	Discussion avec l'accusateur et le rappel des règles, puis de sa certitude du vol et retracer le parcours. Discussion individuelle avec celui qui est accusé afin de savoir pourquoi il est accusé. Puis discussion entre les deux élèves et l'enseignante.	Discussion avec les deux élèves concernés (en sortant le problème de la classe). C'est un entretien de verbalisation, verbaliser le problème afin de trouver une solution. Discussion avec une élève (Juliette) car c'est un problème de relations humaines et amener	Discussion avec une élève (Juliette) afin de savoir ce qu'elle ressent et si elle a peur. Explication des conséquences de la triangulation. Théorie de Yann Le Bossé, quels sont les ressentis et les besoins des élèves en conflit	Discussion avec Andrea et Dominique soit au fond de la classe soit dans le corridor si les circonstances le permettent. Pointer les émotions, les sentiments afin que le « voleur » se rende compte de ce que cela provoque. Faire comprendre que « erreur » implique

	<p>Discussion avec une élève (Juliette) à la fin du cours en dehors du temps scolaire afin de comprendre son problème, sa position, ce qu'elle ressent et pourquoi elle réagit comme ça en lui mettant les faits devant elle.</p> <p>Puis discussion à trois sur la notion d'amitié.</p> <p>Faire un rappel, un retour au calme puis discussion en essayant de mettre des mots sur les positions des uns et des autres. Faire émerger des solutions.</p>	<p>Juliette à prendre conscience de ce qu'elle fait. La prendre seule afin qu'elle puisse réfléchir de manière confortable.</p> <p>La semaine suivant discussion collective avec l'entier de la classe.</p> <p>Délayer aux élèves la résolution du problème car aucun des clans n'a tort ou raison. Les associer pour qu'ils trouvent une solution.</p>	<p>pour arriver à la solution créative.</p>	<p>« répercussions » mais qu'il est aussi possible de réparer son erreur.</p> <p>Elle est dans la régulation car pour elle un conflit est réglé quand la solution trouvée convient aux deux élèves.</p> <p>Si le travail de collaboration ne fonctionne pas alors travailler sur la cohésion du groupe classe. Ceci aussi dans le but de montrer à Juliette qu'il y a d'autres élèves dans la classe.</p>
Pédagogie constitutionnelle				
Outils pédagogiques	<p>Faire un travail de fond (respect de la parole, construction commune d'un climat pour travailler) qui se crée au travers d'outils médiateurs comme les conseils de classe (qui doit être structuré et le temps respecté). Lorsque l'on teste quelque chose, toujours revenir sur le</p>	<p>Débat pour améliorer les relations dans une classe.</p> <p>Débat entre les deux groupes de la classe et que chaque groupe donne ses arguments dans le but de trouver un autre règlement.</p>	<p>Conseil de classe avec des billets je critique, regrette, félicite ou propose.</p> <p>Situation qui peut être reprise en conseil de classe. En demandant comment est la calculatrice, ce que l'élève fait pour la retrouver. Créer une</p>	

	<p>conseil de classe pour avoir un retour. C'est une situation typique que l'on peut traiter en conseil de classe. Débat philosophique sur le fait que l'on peut avoir plus qu'un meilleur ami.</p>		<p>solidarité entre les élèves. Conseil de classe structuré et clairement établis pour ouvrir des dispositifs de parole. Ecouter les ressentis de chacun. Faire attention entre les ressentis et les faits.</p>	
<p>Autres méthodes ou autres points importants des entretiens</p>	<p>Stopper l'activité un très court instant car c'est un problème pour avancer dans le cours. Rappeler que l'élève peut aller en parler. Fournir une calculatrice et régler le problème ultérieurement (différer). Tout arrêter et reprendre la discussion une autre fois. Différenciation, agir sur les plus faibles.</p>	<p>Gestion différée du problème. Ateliers philosophiques pour travailler sur l'amitié grâce à des littératures de jeunesse. Passer par le détour d'un livre afin de voir les solutions disponibles. Interviendrait vraiment que si elle entend l'enfant vilipender. Reporter la discussion d'un jour ou à la semaine suivante, donc différer. Eviter le à chaud sauf si danger de mort ou péril extrême. Mais ne jamais donner l'impression aux enfants que leur conflit ne nous intéresse pas.</p>	<p>Mise en place d'espaces de parole. Rendre les élèves plus autonomes, leur expliquer les mécanismes. Qu'ils se débrouillent de plus en plus eux-mêmes dans les conflits. Rappel des règles, car on n'accuse pas sans savoir. Pas prendre du temps maintenant pour ça car ce n'est pas l'objectif mais on regardera dans un temps ultérieur. Rappel des règles car l'élève ne suit pas les règles du respect et du comportement.</p>	<p>Différer l'intervention car il est important que les autres élèves puissent travailler. Intervenir en amont du conflit, en observant la situation. Grâce à ces observations changer de méthode, de consignes. Parce que c'est injuste que Gilles soit évincé mais c'est aussi injuste que les autres n'aient jamais de chances de gagner.</p>

	Enseignante A (D.G.)	Enseignante B (N.G.)	Enseignante C (L.B.)	Enseignante D (C.B.)
Négation			Si personne ne parle et que la calculatrice n'est pas retrouvée alors elle ne peut rien faire.	Si l'objet n'est pas retrouvé alors elle ne peut rien faire. Pour les petits conflits, les élèves doivent se montrer autonomes et ne venir lui en parler que s'ils se sentent lésés.
Démission				
Adoucissement		Demande aux trois élèves en conflit que cela n'ait pas d'influence sur le travail de la classe (ce sont elles qui doivent trouver les solutions pour que le travail en classe se déroule normalement).		
Pouvoir / coercition	Demande de s'abstenir	Si elle entend des insultes, elle note une remarque dans l'agenda pour avertir l'élève que cela ne doit pas se reproduire et ainsi mettre les parents au courant de la situation. Imposer le choix de l'élève gagnant après la discussion.	Si elle entend des critiques ouvertes alors remarque comportementale dans l'agenda.	
Négociation	Discussion séparée avec chaque enfant et aussi toutes réunies afin de	Discussion sur les ressentis des élèves lorsqu'il y a des larmes.	Pour les « petits conflits quotidiens » discussion en dehors de la classe	Si un élève vient se plaindre d'un autre élève, elle les fait venir

	<p>comprendre ce qui se passe. Mise en place de discussion.</p> <p>Discussion par confrontation des deux élèves puis en les séparant et en utilisant le silence à la fin du cours. Demander ce qu'il s'est passé.</p>	<p>Discussion à trois sur les besoins et les attentes.</p> <p>Discuter avec Gilles pour lui demander s'il serait d'accord de ne pas participer tout en respectant son choix s'il décide de continuer car c'est son droit.</p>	<p>avec les élèves concernés. Chacun explique la situation puis recherche d'un terrain d'entente.</p> <p>Si la calculatrice ne réapparaît pas alors à la fin du cours, discussion avec Dominique dans le but d'écouter sa version et de lui permettre de s'expliquer sans être entendu par les autres élèves de la classe.</p> <p>Discussion ouverte avec l'ensemble de la classe car en 8H ils sont assez matures pour expliquer leur ressenti et défendre leur avis sur la situation.</p>	<p>les deux puis écoute leur point de vue. Elle les encourage à réfléchir sur le déclencheur du conflit et les autres choses qu'ils auraient pu faire pour justement éviter le conflit ou le régler de manière autonome.</p> <p>Si le conflit entre Andrea et Dominique devient vraiment profond, alors prendre le temps d'en parler avec eux.</p> <p>Si le conflit avait été repéré plus tôt alors discussion ouverte avec l'ensemble de la classe dans le but de permettre aux autres élèves de proposer des solutions.</p>
Pédagogie constitutionnelle				
Outils pédagogiques	<p>Mise en place d'un conseil de classe.</p> <p>Encourager l'élève à en parler en conseil de classe afin de rechercher des solutions.</p> <p>Conseil de classe voir ce que l'élève en pense et ce que pensent les autres de la classe. Ce que l'on</p>	<p>Mise en place d'un conseil de classe où les élèves peuvent mettre des billets lorsqu'ils semblent subir certaines situations.</p>	<p>Cela sort naturellement au conseil de classe alors prendre un moment lors du conseil pour en discuter. Cela permet aux autres élèves pas forcément impliqués d'apporter un autre éclairage dans le but de rendre les trois élèves</p>	<p>Mise en place de votes démocratiques ; écouter les avis de chacun puis voter. La solution est choisie en fonction de la majorité et il faut s'y tenir.</p>

	pourrait faire pour que tout le monde (la majorité) soit content. La solution doit être respectable, raisonnable et aidante.		impliquées conscientes de la situation. Les autres élèves peuvent également proposer des solutions.	
Autres méthodes ou autres points importants des entretiens	<p>Différer le problème en prêtant une calculatrice. Ou alors pendant 2 minutes tout le monde cherche l'objet. Cela dépend des élèves concernés.</p> <p>Appeler les parents en dernier recours.</p> <p>Va résoudre l'affaire si c'est un bouc émissaire ou un élève souvent au centre de conflits. Ça dépend de la dynamique de la classe.</p> <p>Faire en sorte d'agir en amont du problème, anticiper. C'est une situation qu'elle éviterait.</p>	<p>Ne pas accuser un élève en cas de vol. Mais leur laisser la possibilité de remettre la calculatrice dans la boîte du conseil de classe. L'élève a ainsi la possibilité de réparer sa faute sans être ciblé, ce qui ne laisse pas de place au conflit de se développer.</p> <p>Si après la discussion avec les trois élèves la tension est toujours présente alors faire appel à un médiateur.</p> <p>Changer de méthode car c'est un problème induit par l'enseignante.</p> <p>Continuer de faire des concours (les élèves aiment ça) mais pas avec ces règles ni ce prix.</p>	<p>Dans un premier temps, recherche de la calculatrice puis impliquer le reste de la classe en demande si quelqu'un a vu cette calculatrice.</p> <p>Pas de stigmatisation de l'élève sur des soi-disant.</p> <p>Si le vol est avéré alors avertir les parents et se mettre d'accord sur un remboursement (valeur de la calculatrice en argent ou autre calculatrice).</p>	<p>Recherche de la calculatrice avec les autres élèves de la classe et demander à Andrea où il l'a mise. Donner jusqu'au lendemain pour la ramener.</p> <p>Quelque chose de fort qui doit être vu avec les parents. Les parents doivent devenir des aides dans la résolution du conflit, trouver une discussion en collaboration avec eux.</p>



	Etudiante A (M.V.)	Etudiante B (C.Z.)	Etudiante C (P.R.)	Etudiante D (D.O.)
Négation	Si aucune solution n'est trouvée et que la calculatrice n'est pas retrouvée alors elle ne peut rien faire.			Si un conflit est jugé inintéressant alors les élèves doivent se débrouiller seuls parce qu'ils sont grands. Problème que les élèves doivent régler seuls parce que tous les deux sont assez grands pour en parler et que cela n'a pas de lien avec l'enseignante.
Démission				
Adoucissement			Faire comprendre aux élèves le challenge du concours dans le but de les motiver à travailler plus. Le but est que les élèves travaillent plus pour gagner car Gilles n'est pas en faute. Faire des concours pour motiver les élèves.	
Pouvoir / coercition		S'il l'élève a volé, l'enseignante lui donne une fiche de réflexion sur le comportement à remplir et demande des excuses.		Si la calculatrice n'est pas retrouvée alors elle impose aux deux élèves de donner la moitié de la valeur chacun afin de la remplacer. Si elle entend les critiques ouvertes alors punition. Thème sur

				lequel elle est intransigeante.
Négociation	<p>Discussion avec les deux élèves en conflit, demander de rendre la calculatrice sans accuser s'il ne l'a pas volée trouver des solutions avec l'autre élève (la chercher partout).</p> <p>Discussion avec l'élève (Juliette) à la fin de la matinée afin de comprendre ce qu'elle pense ou reproche à l'autre élève et qu'elle donne des explications. Essayer de faire ressentir de l'empathie à l'élève. Si cette discussion ne marche pas, faire une discussion avec les trois élèves concernées afin d'avoir le point de vue des trois.</p> <p>Entendre les avis des deux groupes dans la classe par une discussion collective. Chacun peut s'exprimer en levant la main. Trouver une solution qui convienne à tous.</p>	<p>Discussion avec les deux élèves que chacun puisse s'exprimer. Demander à l'élève qui accuse s'il est sûr de lui et pourquoi.</p> <p>Discussion avec les trois élèves concernées en les confrontant, savoir ce qu'il se passe, pourquoi elles réagissent comme cela.</p> <p>Expliquer que l'amitié n'est pas exclusive.</p> <p>Discussion avec l'élève qui gagne (Gilles). Puis discussion en collectif afin que les élèves puissent s'exprimer et leur dire que l'enseignante va se remettre en question.</p>	<p>Discussion avec les élèves en conflit, écouter leurs avis afin de trouver un compromis.</p> <p>Discussion avec Andrea puis Dominique afin de comprendre comment il se permet d'accuser son camarade de vol, de demander si la calculatrice ne pourrait pas être chez lui et d'écouter la version de Dominique.</p> <p>Discussion avec Maria sur ses besoins, dans un premier temps. Puis discussion avec Juliette et Maria. Cette discussion est orientée sur le partage de temps en fonction des amis. Ceci dans le but de trouver un accord ensemble (pas de discussion avec Ashley). Si elle entend des critiques ouvertes alors discussion collective centrée sur la critique en général.</p>	<p>Discussion avec les trois élèves impliquées à la fin d'un cours dans le but qu'elles se parlent car cela touche le côté humain. Important de faire cette discussion de manière adéquate. L'enseignante doit prendre le rôle de médiateur ; guider la discussion sur « l'entente générale dans la classe » mais ne donne pas son opinion.</p>

			Si ça devient un gros problème pour Gilles alors en parler avec lui pour trouver ensemble une solution.	
Pédagogie constitutionnelle				
Outils pédagogiques	Si le problème commence à toucher toute la classe faire un, voire plusieurs conseils de classe pour avoir l'avis de tout le monde et que ça ait un effet positif.	S'exprimer au sein d'un conseil de classe, les élèves peuvent déposer leurs demandes, propositions et sujets qu'ils aimeraient traiter. Il y a un secrétaire et un président.		
Autres méthodes ou autres points importants des entretiens	Changer la disposition de la classe et rappel des règles. Prêter une calculatrice et régler le problème en fin de période. Proposer de venir déposer la calculatrice sans que personne ne soit dans la classe. Si les conseils de classe ne fonctionnent pas, convoquer les parents car il y a un trop grand impact sur les filles. Changer de jeu car c'est injuste ou faire des	Aller regarder dans les affaires de l'élève qui a perdu sa calculatrice. Si c'est une partie de leçon individuel, le faire de suite mais sinon attendre une récré afin de ne pas le faire devant toute la classe (différer). Si l'élève s'est trompé demander des excuses. Envoyer les élèves chez la médiatrice une période. Si la discussion et la médiatrice ne fonctionnent pas, convoquer les parents	Dans un premier temps, rechercher la calculatrice. Si le vol est avéré alors informer les parents. Si suspicion que cela se reproduise alors faire appel à un médiateur. Si la discussion collective sur la critique n'a pas d'influence sur Juliette alors discussion avec elle et informer les parents. Changer de méthode pour le bien-être de Gilles, par exemple en	Si les histoires entre les trois filles continuent alors les déplacer dans la classe (éloigner leur place afin qu'aucune des trois ne soit avantagée). Après la discussion, observer ces élèves et si cela dégénère en violence verbale ou physique alors appeler les parents. Contre cette manière de faire. Le prix de la victoire du concours doit être pédagogique pour que cela ait du sens. Donc changer de

	équipes. Se diriger vers les jeux de coopération.	<p>pour leur expliquer la situation et de pouvoir collaborer.</p> <p>L'élève doit prendre conscience du problème et pour se faire l'enseignante demanderait à l'élève de s'imaginer à la place de sa camarade.</p> <p>Proposer des missions / actions afin que ce soit plus concret pour les élèves (par exemple passer une récré avec une et une autre récré avec l'autre).</p> <p>Arrêter le conflit et se remettre en question.</p> <p>Proposer des tournus, changer le thème.</p>	attribuant le prix à trois élèves.	méthode (prix) ainsi que différencier (règles).
--	---	---	------------------------------------	---

### 9.3.2. Grille d'analyse horizontale

<b>Négation</b>	Indifférence	Ils doivent être autonomes. (Etudiante D)
	Désintérêt	S'il ne me dit rien je peux rien faire. (Enseignantes C et D) (Etudiante A)
<b>Démission</b>	Humour	
	Dérision	
	Hasard	

<b>Adoucissement</b>	Minimisation	Pas d'influence sur le travail en classe. (Enseignante B)
	Valeurs éducatives	Pousser les élèves à travailler (Etudiante C)
<b>Pouvoir / coercition</b>	Punition	Insultes et critiques. (Enseignantes B et C) (Etudiante D) Fiche de réflexion sur le comportement (Etudiante B)
	Autorité / statut	Demander de s'abstenir. (Enseignante A) Les contraindre à travailler ensemble. (Formatrices A et D) Imposer une décision (Enseignante B) Remboursement d'objet (Etudiante D)
<b>Négociation</b>	Discussion positive	Individuelle <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel des règles (Formatrice A)</li> <li>- Retracer le parcours (Formatrice A)</li> <li>- Fondement de l'accusation (Formatrice A)</li> <li>- Comprendre l'élève, émotions, sentiments et la situation (Formatrices A, B et C) (Enseignantes A, B et C) (Etudiantes A, B et C)</li> <li>- Faire émerger des solutions (Etudiante C)</li> </ul> En groupe <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notion d'amitiés (Formatrice A) (Etudiantes B et C)</li> <li>- Faire émerger des solutions (Formatrice B) (Enseignante C) (Etudiante A)</li> <li>- Verbaliser le problème (Formatrice B)</li> <li>- Comprendre les élèves, émotions, sentiments et la situation (Formatrice D) (Enseignantes A, B, C et D) (Etudiantes A, B, C et D)</li> </ul> Collectif

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positions des élèves (Formatrice A) (Enseignante C) (Etudiantes A et B)</li> <li>- Faire émerger des solutions (Formatrices A et B) (Enseignante D) (Etudiante A)</li> <li>- Notion de critiques (Etudiante C)</li> </ul>
	Coopération / collaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trouver une autre règle ensemble (Formatrice B)</li> <li>Travail sur le groupe classe (Formatrice D)</li> <li>Jeux de coopération (Etudiante A)</li> </ul>
<b>Pédagogie constitutionnelle</b>	Tribunal	
	Brigade pacifique	
<b>Outils pédagogique</b>	Conseil de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Structuré (billets, etc.) (Formatrices A et C) (Enseignantes A et B) (Etudiante B)</li> <li>Discussion, prise de responsabilité de l'élève (Formatrice C)</li> <li>Pour satisfaire la majorité des élèves (Enseignante A)</li> <li>Dispositif de parole (Formatrice C)</li> <li>Solutions et avis des autres (Enseignantes A et C) (Etudiante A)</li> </ul>
	Débat	<ul style="list-style-type: none"> <li>Débat philosophique (Formatrice A)</li> <li>Entre 2 groupes (Formatrice B)</li> <li>Amélioration des relations (Formatrice B)</li> <li>Votes démocratiques (Enseignante D)</li> </ul>
<b>Autres</b>	Différer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Différer le problème (Formatrices A, B, C et D) (Enseignante A) (Etudiantes A, B)</li> <li>Stopper (Formatrice A) (Etudiante B)</li> </ul>
	Autres intervenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informers les parents (Enseignantes A, C et D) (Etudiantes A, B, C et D)</li> <li>Médiateur (Enseignante B) (Etudiantes B et C)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Changer de méthode (Formatrice D) (Enseignante B) (Etudiantes A, B, C et D)</li> </ul>

		<p>Agir en amont (Formatrice D) (Enseignante A)</p> <p>Rappel des règles (Formatrices A et C) (Etudiante A)</p> <p>Détour d'un livre / ateliers philosophiques (Formatrice B)</p> <p>Espaces de parole (Formatrice C)</p> <p>Laisser l'élève réparer son erreur (Enseignante B) (Etudiante A)</p> <p>Recherche d'un objet (Enseignantes C et D) (Etudiantes B et C)</p> <p>Donner des actions / missions (Etudiante B)</p> <p>Changer la disposition de la classe (Etudiantes A et D)</p> <p>Demander des excuses (Etudiante B)</p>
--	--	---

## Résumé

Les conflits étant une problématique récurrente dans le milieu scolaire, il est du devoir des enseignants de mettre en place des dispositifs de régulation adéquats. Dans leur ouvrage « Elèves difficiles, profs en difficultés », Auger et Boucharlat (2004) décrivent une grande diversité de méthodes pour faire face aux conflits. Durant notre formation, nous avons entendu divers discours entre la théorie et la réalité du terrain. Nous nous sommes donc questionnées sur les différentes méthodes utilisées par les fonctions enseignantes nous entourant. C'est pourquoi nous avons focalisé notre recherche sur la comparaison des méthodes de résolution de conflits entre élèves des enseignants sur le terrain, des formateurs et des étudiants de la Haute Ecole Pédagogique.

Pour ce faire, nous avons tout d'abord distingué les termes de « gestion » et de « régulation » de conflits dans notre cadre théorique. Afin de différencier ces deux concepts nous avons, grâce à la littérature, listé différentes méthodes auxquelles peuvent recourir les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des conflits. Les méthodes dites de gestion permettent de stopper le conflit mais sans aboutir à une solution durable et équitable pour les élèves, comme le pouvoir et la coercition. Au contraire, les méthodes de régulation permettent de trouver une solution durable et équitable tout en respectant les besoins et intérêts des élèves telle la négociation.

Nous avons mené une recherche qualitative en faisant passer des entretiens à douze participantes. Pour passer ces entretiens, nous avons créé trois vignettes représentant chacune un aspect type du conflit d'intérêt. Ceci afin de comparer les méthodes de résolution lors de situations identiques. Puis nous avons analysé les entretiens dans le but de faire émerger les différences ainsi que les ressemblances entre les fonctions enseignantes.

Les résultats principaux de notre recherche prouvent que les formatrices participantes à la recherche utilisent des méthodes de résolution de conflits qui se distinguent des méthodes proposées par les enseignantes et les étudiantes.

## Mots-clés

- Conflits d'intérêt
- Gestion de conflits
- Pouvoir et coercition
- Fonctions enseignantes
- Régulation de conflits
- Négociation