
Emergence et gestion des conflits en milieux scolaires difficiles

Laurence Thouroude

Laboratoire CIVIIC

Université de Rouen

Rue Lavoisier

76821 Mont Saint Aignan cedex

laurence.thouroude@wanadoo.fr

Résumé

Dans les milieux scolaires difficiles, la vie quotidienne de la classe est marquée par de nombreuses situations conflictuelles, dans un climat de tension peu propice aux apprentissages. Nous avons analysé ces conflits dans trois classes d'élèves handicapés mentaux (CLIS 1) implantées en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Nous avons opté pour une méthodologie de type qualitatif : observation distanciée et entretiens semi-directifs.

De nombreux conflits émergent de la confrontation entre les attentes de l'enseignante et le refus scolaire des élèves. Ces conflits portent sur des éléments qui ne sont pas négociables et leur gestion s'avère de ce fait inefficace. Notre étude nous amène à rechercher des éléments favorisant la cohésion du groupe, dans l'objectif d'améliorer le rapport au savoir des élèves.

Mots-clés : conflit, groupe, rapport au savoir, cohésion groupale

Introduction

Nous avons centré nos recherches sur l'intégration collective à l'école élémentaire. Notre attention s'est portée sur des élèves âgés de 6 à 12 ans, identifiés par la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES) de Seine-Maritime, comme handicapés mentaux et regroupés en effectif réduit (12 maximum) dans des classes d'intégration scolaire dénommées CLIS 1.

Les trois classes sur lesquelles porte notre étude sont situées dans un secteur de la banlieue rouennaise réputé pour être particulièrement difficile, tant sur le plan socio-économique (taux de chômage élevé) que par la fréquence des actes qualifiés de délinquants. Elles sont implantées dans trois écoles voisines classées en zone d'éducation prioritaire (ZEP).

L'étude que nous présentons ici constitue l'aboutissement d'une recherche qui s'est déroulée sur deux années scolaires, de 2001 à 2003. Nous avons centré notre attention sur le rapport des élèves aux règles de vie collective et à la loi scolaire. Notre objectif était d'analyser l'émergence, le déroulement et la gestion des différents types de conflit qui surgissent et se répètent quotidiennement. Dans ces classes difficiles en effet, la vie quotidienne est marquée par de nombreuses situations conflictuelles. Le temps scolaire consacré à la régulation de la vie sociale justifie de ce fait une étude spécifique.

Les conflits de rapport au savoir

En situation scolaire, les élèves sont rassemblés dans un but précis : progresser dans leurs apprentissages. Or en CLIS, les élèves ont un rapport au savoir particulièrement problématique. Leurs échecs dans les classes ordinaires les ont amenés à fréquenter ces classes spéciales et ils sont conscients de cette situation.

Le terme de conflit, du latin *conflictus* qui signifie choc, suggère la rencontre d'éléments qui s'opposent, la discorde, voire même la lutte entre deux forces antagonistes. En milieux scolaires difficiles, nous avons pu observer deux types de conflit qui se répètent quotidiennement : ceux qui opposent les élèves entre eux ; ceux qui opposent l'enseignant et le groupe - classe.

Le premier type de conflit, qui affecte les interactions entre pairs, n'est pas complètement indépendant de celui qui oppose l'enseignant au groupe. En effet, c'est dans les situations scolaires portant sur les apprentissages de base que les conflits entre pairs sont les plus nombreux. C'est le rapport conflictuel au savoir des élèves qui est en jeu ici, de nombreux conflits entre pairs résultant de l'angoisse provoquée par les attentes scolaires et impliquant des processus de groupe.

Le deuxième type de conflit, qui affecte les relations entre l'enseignante et le groupe classe est directement lié au rôle de l'enseignante et aux attentes scolaires. C'est un conflit de rôles : l'enseignante voudrait que les élèves jouent leur rôle d'élève c'est-à-dire qu'ils exécutent leur travail scolaire. Les élèves refusent ce rôle de transmission des savoirs et attendent de l'enseignante qu'elle se prête à un autre rôle, relevant davantage du soutien maternel. C'est aussi un conflit d'objectifs : les objectifs de l'enseignante portent sur les apprentissages scolaires sur le long terme. Les objectifs des élèves, lorsqu'ils en ont, sont au contraire limités au court terme, ne dépassant pas la gestion du quotidien.

Lors d'une précédente étude sur ces trois CLIS (L. Thouroude, 2003), nous avons constaté que la problématique du rapport au savoir était au cœur de la dynamique interactive des groupes concernés.

Le concept de rapport au savoir se situe au carrefour du psychologique et du social, ce qui laisse entrevoir sa complexité. E.Bautier, B.Charlot, J.Y.Rochex (2000, p.180) l'ont défini comme « *un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage* ». Sur le plan psychologique, le rapport au savoir apparaît lié à la problématique parentale. Si l'on considère le savoir comme un support de l'investissement libidinal et affectif, on admettra qu'il est marqué d'ambivalence : d'un côté il est protecteur et source de plaisir, de l'autre il est dangereux et source d'angoisse (F. Hatchuel, 1999). Lorsque c'est l'angoisse qui domine le groupe, on peut supposer que le climat de classe s'en trouvera fortement affecté.

Appliquant les théories psychanalytiques aux processus d'éducation et de formation, D. Anzieu et de R. Kaës développent le modèle de l'appareil psychique groupal, qui décrit le groupe comme un ensemble intersubjectif, doté de propriétés spécifiques. L'appareil psychique groupal désigne selon R. Kaës (2000, p.212) « *la construction commune des membres d'un groupe pour faire un groupe* ». Le groupe existe bien comme une réalité qui transcende les individus et cette réalité est observable à travers les interactions qui s'établissent dans la classe.

L'espace groupal est pour D. Anzieu et R. Kaës un espace corporel, le « corps groupal », qui représente métaphoriquement une image du corps dont chaque individu serait un membre. Dans cette perspective, D.Anzieu interprète les situations de groupe en se référant à la fantasmagorie orale. « *Le groupe est une bouche* » dit D.Anzieu (1999, p.99) et cette métaphore est d'autant plus à l'œuvre dans le groupe-classe que c'est sur la base de l'incorporation des savoirs dispensés par l'enseignant (e) que les élèves forment un groupe. De ce fait, l'acquisition des savoirs passe par la personne de l'enseignant (e), médiateur du projet pédagogique. Comment les enseignants de CLIS 1 font-ils face aux conflits de rapport au savoir qui émergent quotidiennement dans leur classe ?

Méthodologie

Nous avons étudié le fonctionnement de trois CLIS 1 implantées dans des écoles de ZEP, que nous dénommons de façon purement conventionnelle CLIS A, B et C. Nous avons centré notre étude sur l'analyse de conflits observés dans chacun de ces trois groupes- classes, selon la dynamique interactive qui leur est propre.

Il faut préciser tout d'abord que les écoles dans lesquelles sont implantées nos CLIS concentrent les difficultés scolaires et sociales, de telle sorte que de nombreux élèves scolarisés dans les classes ordinaires de ce quartier sont eux aussi en difficulté. A cet égard, on remarque que les élèves de CLIS ne sont ni stigmatisés ni marginalisés au sein de ces écoles. C'est ce que nous avons pu constater au fil de nos observations et c'est également le point de vue des équipes pédagogiques.

Nous avons opté pour une méthodologie de type qualitatif, qui consiste à observer le fonctionnement des CLIS au quotidien durant des journées entières, en situation naturelle ; l'observation est distanciée et non participante. La présente étude se base sur des séquences, qui se situent exclusivement dans le cadre des activités menées en classe, et qui portent sur les savoirs de base (lire, écrire, compter). Ce n'est pas une vision exhaustive du déroulement de la vie quotidienne de ces classes : certaines activités à caractère sportif ou ludique, surtout lorsqu'elles ont lieu en dehors de l'espace scolaire, se déroulent généralement dans un climat plus détendu et plus serein. Le choix méthodologique de se centrer sur les apprentissages de base dans le cadre habituel de la classe reflète donc notre volonté de mettre en évidence les conflits de rapport au savoir et les différentes façons de les gérer.

Nos observations ont été complétées par les évaluations des enseignantes de CLIS recueillies sous la forme d'entretiens semi-directifs. La consigne de départ était large, mais cependant orientée vers les aspects relationnels du métier : l'ambiance de la classe, la gestion des difficultés des élèves, les relations avec les différents partenaires de l'éducation, les satisfactions et les problèmes qui restent à résoudre. Notre objectif principal était d'identifier les éléments qui posent problème aux enseignantes, dans la gestion quotidienne de leur classe.

Parmi les difficultés scolaires que rencontrent leurs élèves, les trois enseignantes de CLIS signalent prioritairement les difficultés dans le domaine de la lecture et de l'accès à l'écrit. Elles invoquent des explications qui tiennent au milieu familial : facteurs psychoaffectifs et / ou socio-éducatifs selon les cas. Certains élèves sont présentés comme des cas qui cumulent tous les types de difficulté. Les enseignantes déplorent le manque de suivi psychologique de leurs élèves dans le cadre scolaire, les RASED n'intervenant que ponctuellement pour effectuer des bilans. Elles ont une autre préoccupation commune : celle de l'orientation scolaire de leurs élèves et de leur devenir à plus long terme.

1. La CLIS A : le conflit masqué

La CLIS de Mme A est une CLIS « tous niveaux » composée de 12 élèves âgés de 6 à 11 ans. Mme A est une enseignante expérimentée et spécialisée en AIS. Les élèves sont calmes, trop calmes même, aux dires de Mme A, qui déplore leur manque d'autonomie et leur passivité face au travail scolaire. Les conflits entre pairs sont d'ailleurs rares, les élèves étant particulièrement dociles et peu interactifs. Le règlement intérieur, conçu avec les élèves, est affiché mais on y fait rarement appel. Nos observations confirment que le climat de classe est plutôt calme.

Dans ce groupe, la résistance des élèves au savoir est une forme passive de résistance, teintée d'une forte dépendance à l'adulte. En effet, l'activité des élèves est conditionnée par la présence de l'adulte à leurs côtés, dans un rapport de soumission. Le conflit émerge autour de la problématique travail / non-travail. La résistance au savoir n'implique pas cependant la résistance à l'enseignante, avec laquelle les élèves se montrent dociles. Mais derrière cette acceptation de surface, se cache un refus inconscient persistant. C'est dans ce sens que l'on peut parler de conflit masqué.

Le conflit est provoqué par les attentes non satisfaites de Mme A, qui peine à rester patiente face à la non-compréhension des consignes, la lenteur, voire l'inertie face au travail scolaire. Elle manifeste son refus de la passivité par l'autorité, fait appel à la responsabilité, à la raison, tente de les faire réagir en usant de la menace d'abandon. Lorsqu'elle parvient à mettre ses élèves au travail, le conflit semble réglé. Mais il ne l'est qu'à très court terme, l'objectif d'autonomie dans le travail scolaire à plus long terme n'étant pas atteint.

2. La CLIS B : le conflit larvé

Mme B est une enseignante spécialisée qui bénéficie d'une solide expérience professionnelle. La classe de Mme B est une CLIS « grand niveau » composée de 11 élèves âgés de 9 à 12 ans. Les relations avec les parents de ses élèves ne sont pas faciles, le plus souvent conflictuelles. Mme B évoque « l'agressivité » de certains parents, peu enclins à collaborer avec l'école ». Elle qualifie le climat de sa classe de « très fatigant ».

Dans ce groupe, les conflits sont nombreux, tant avec l'enseignante qu'au sein du groupe de pairs. La résistance des élèves au savoir s'exprime alternativement de façon tantôt active, tantôt passive. Les manifestations somatiques se multiplient (maux et douleurs diverses donnant lieu à des demandes fréquentes de soins), les besoins corporels sont envahissants (soif, fuites aux toilettes), ceci particulièrement

dans les situations d'exercices individuels et d'évaluation scolaire. Le conflit est latent, prêt à éclater à la moindre occasion. C'est en ce sens que l'on peut parler d'un conflit larvé.

Le climat de classe est chaotique car les élèves sont engagés à la fois dans un véritable combat contre l'élément extérieur que représente le savoir et dans une lutte contre l'élément interne représenté par la somatisation du malaise physique. Ces maux appellent diverses stratégies de la part des élèves pour les combattre : repli boudeur, plaintes diverses, comportements de fuite. Mme B n'est pas dupe de ces malaises et montre qu'elle leur attribue clairement une signification de rejet scolaire, en manifestant en retour son refus de leur refus.

Cependant, si le refus scolaire fait naître le conflit avec l'enseignante, cette dernière n'est pas en tant que telle un objet d'attaque. Le savoir et l'enseignante sont dissociés : le savoir est refusé mais l'enseignante ne fait pas l'objet d'un refus actif. En revanche, le conflit larvé peut se transformer en conflit ouvert dans les interactions entre pairs, marquées par de fréquentes provocations, insultes et représailles.

Pour gérer les conflits, Mme B procède à de nombreux questionnements, manifeste de l'étonnement, de l'intérêt, fait appel à leur responsabilité. Il arrive fréquemment qu'elle les garde dans la classe après l'heure de la sortie, tant dans une optique de sanction que dans l'objectif d'instaurer un dialogue plus personnalisé. Mais ses interventions restent incomprises et sont, de ce fait, inefficaces. Comme le montrent les travaux de É. Prairat (2001), une sanction pour être éducative, se doit d'être comprise. Ici, les sanctions ne sont ni comprises ni admises, même si les élèves préfèrent l'indifférence à la révolte. L'indifférence est en effet une caractéristique importante du climat de ce groupe : l'indifférence aux savoirs, l'indifférence aux sanctions.

Si les comportements de transgression persistent, Mme B fait appel aux parents afin de rechercher leur collaboration. Mais ce moyen s'avère généralement peu efficace, faute de pouvoir établir des relations positives avec eux.

Mme B utilise régulièrement le permis à points, système de sanction dont l'usage est généralisé à l'ensemble de l'école. Un retrait de un ou plusieurs points est assorti d'une convocation des parents, d'une privation de certaines activités (qui se limite généralement aux ateliers du midi) et d'une limitation du droit de circulation dans l'école, assorti d'un contrôle accru des déplacements de l'élève concerné. La sanction la plus forte consiste à retirer un ou plusieurs points sur le permis à points de l'élève. Ce mode de sanction rencontre vite des limites ; il s'avère rapidement inefficace pour les élèves les plus souvent sanctionnés, pour lesquels tout espoir de récupérer la totalité de leurs points est devenu caduque.

C'est ainsi que, comme le montrent les travaux de É. Debarbieux (2006), l'école contribue à la fabrication des « noyaux durs », c'est-à-dire des élèves violents qui sont aussi des élèves en situation de perpétuels sanctionnés. Les effets pervers de ce type de pratiques sont donc particulièrement néfastes, tant pour les élèves concernés que pour le climat de l'école.

3. La CLIS C : le conflit ouvert

Mme C est responsable d'une CLIS petit niveau, composée de 11 élèves âgés de 7 à 9 ans. Elle débute dans l'enseignement et n'a aucune expérience des CLIS ; cette classe lui a été imposée. Mme C évoque longuement le climat très difficile, « tendu » qui règne en permanence dans sa classe. L'essentiel de ses propos tourne autour de la notion de conflit : le temps perdu à régler les conflits, les systèmes de sanctions, ses difficultés relationnelles avec les parents.

Les observations montrent que dans ce groupe, la résistance des élèves au savoir s'exprime de façon nettement active : contestations, fuites de la classe, violences, provocations diverses. C'est une dynamique de conflit ouvert. Le climat de classe est à la révolte permanente et aux attaques contre tout ce qui constitue le cadre scolaire. Certes tous les élèves ne sont pas des rebelles, mais ceux qui le sont de façon quasi systématique posent des problèmes tels, qu'ils occupent la totalité de l'espace pédagogique, ce qui contraint Mme C à réagir. Le refus concerne autant les règles de la vie quotidienne que le rapport au savoir.

Dans la classe de Mme C, les règles sont rarement acceptées d'emblée par tous. Elles sont alternativement discutées, refusées ou transgressées, dans un climat d'agitation constante. Le refus des règles peut aller jusqu'au défi des règles. Ainsi, certains conflits avec Mme C sont de véritables mises en rivalité pour la prise du pouvoir dans la classe. Quelques leaders se disputent le rôle principal : rivaux mais néanmoins complices, ils sont réunis autour de la problématique du refus actif de tout ce qui concerne l'école. Lorsqu'un exercice est jugé facile, il est critiqué pour sa trop grande facilité ; lorsqu'il est perçu comme trop difficile, c'est l'inertie face à la page blanche pour certains élèves, l'agitation bruyante pour d'autres.

Mme C manifeste sa désapprobation par des rappels fréquents aux règles de vie collective et des incitations répétées au travail. Les réprimandes et les sanctions ne sont pas admises par les élèves et sont sans effet positif. Elles peuvent même aboutir à l'effet inverse, c'est à dire à l'amplification et à l'extension du conflit.

Mme C a mis en place un système de sanctions qui lui est propre et qui ne concerne que sa classe : le rond est un signe de bonne conduite, le bâton marque au contraire une mauvaise conduite. Pour un bâton, l'élève reste 5 minutes assis ; au bout de 3 bâtons, l'élève sort de la classe. Deux ronds suppriment un bâton. Chaque

jour les compteurs sont remis à zéro. Mme C en fait part régulièrement aux parents et obtient pour quelques cas des améliorations ponctuelles.

Pour des faits plus graves, Mme C envoie les élèves auprès de la directrice de l'école. Pour un refus de travail, ils restent le soir après l'école. La privation existe mais reste exceptionnelle : privation d'informatique, de piscine. Il est arrivé qu'un élève soit privé trois fois de piscine pour mauvaise conduite. Mais Mme C préfère utiliser des moyens plus souples et plus éducatifs tels que la réparation (travail d'intérêt général) et le dialogue. Deux fois par semaine, Mme C organise un moment collectif de parole appelé le « *quoi d'neuf ?* » dans un double but d'expression personnelle et de régulation des relations interpersonnelles. Mais ces moments sont également des occasions de conflits et n'améliorent pas sensiblement le climat de la classe.

Les conflits et leur gestion : conclusions, analyses

Les trois modalités interactives que nous avons observées dans ces classes sont caractérisées par de nombreux conflits, émergeant du rapport négatif au savoir dans la dynamique générale du groupe. Le conflit ouvert est plus difficilement gérable que le conflit masqué, qui opère dans le silence et la passivité. Mais par delà les différences, c'est le refus scolaire qui caractérise la dynamique générale de ces trois CLIS, témoignant de l'angoisse face à la nécessité d'apprendre. Face aux conflits à répétition, les enseignantes tentent de trouver des solutions pour améliorer les comportements des élèves. Mais quels que soient les modes de gestion et de sanction adoptés, les mesures s'avèrent largement inefficaces. Dans le meilleur des cas, leur efficacité est limitée au très court terme.

L'analyse des conflits de rapport aux savoirs en milieux scolaires difficiles offre une vision peu optimiste des possibilités de changement. Ces conflits à répétition qui émergent du refus scolaire semblent en effet ingérables, dans la mesure où ils remettent en cause le fait que l'école soit faite pour apprendre, ce qui en constitue précisément les fondements. De tels conflits portent donc sur des éléments qui ne se négocient pas. C'est le rapport au savoir des élèves qu'il convient de changer. C'est pourquoi il faut travailler sur des perspectives de prévention des conflits de rapport au savoir. Deux pistes de réflexion sont à explorer : d'une part, les conditions d'une cohésion groupale pour restaurer un climat favorable aux apprentissages ; d'autre part, la composition des classes qui regroupent des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement.

Le thème de la cohésion du groupe est largement exploré dans les Sciences Humaines. L'appartenance à un groupe répond à deux types de besoins dont il faut souligner l'importance : le besoin d'être reconnu par les autres, d'exister aux yeux des autres ; le besoin de sécurité, de se sentir reconnu et protégé dans et par le groupe. Or dans les CLIS de notre étude, la cohésion groupale fait largement défaut.

C'est pourquoi la priorité est de restaurer dans ces classes les processus d'identification à l'enseignant et au groupe.

Dans la conception Freudienne, l'identification est définie comme « *un processus inconscient par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications* ». (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 187).

Les travaux de Freud ont montré l'importance du processus d'identification dans la construction de la personnalité. Ainsi les parents, qui sont les premiers modèles d'identification, représentent pour l'enfant à la fois un ensemble de normes auxquelles se conformer et un idéal à atteindre. L'environnement social s'élargit par la suite et d'autres modèles d'identification prennent le relais, notamment les enseignants. C'est pourquoi il faut accorder une importance particulière aux relations parents-enseignants. Les parents sont les premiers partenaires de l'école et aussi les premiers alliés de la prévention des conflits en milieu scolaire.

En ce qui concerne les groupes, Freud a montré que l'identification est à l'œuvre lorsque le modèle est intériorisé pour devenir partie intégrante du moi. Il a montré comment l'identification se traduit par ailleurs par un attachement des membres du groupe entre eux. Ils s'identifient les uns aux autres en même temps qu'ils s'identifient au leader. L'identification remplit ainsi une fonction de cohésion sociale. C'est pourquoi il est primordial de restaurer ce processus, là où il est défaillant.

La question du difficile rapport au savoir des élèves, à l'origine de nombreux conflits, nous amène à nous interroger sur l'intérêt de regrouper au sein d'une même classe des élèves en grande difficulté d'apprentissage. Quelle peut être la dynamique d'un groupe formé sur la base de points communs négatifs et dévalorisants ? Ne doit-on pas trouver d'autres points communs qui serviraient de base à la composition des classes ? Il apparaît en effet qu'une identité groupale positive se construit difficilement dans un contexte dominé par l'angoisse des apprentissages scolaires. Il est en effet difficile pour les élèves de se reconnaître dans un groupe formé sur la base des difficultés scolaires, avec en outre des écarts d'âge qui vont jusqu'à cinq ans pour les CLIS « tous niveaux ».

L'urgence est de s'attacher à former des groupes pouvant être évalués positivement par ceux qui en font partie. Dans cette perspective, la scolarisation de tous les enfants et adolescents dans les classes ordinaires ouvertes à tous semble largement préférable aux formules ségrégatives. On peut déjà considérer comme positif le mouvement vers la suppression des CLIS amorcé depuis la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU D. (1999) *Le groupe et l'inconscient*. 3^{ème} éd. Paris : Dunod, 1^{ère} éd. 1975.

BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEX J.Y. (2000) Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir in *l'école : l'état des savoirs*, sous la direction de A. Van Zanten, Paris : La Découverte, p. 179 - 188.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

DEBARBIEUX É. (2006) *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

HATCHUEL F. (1999) La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio psychiques. *Revue Française de Pédagogie* n° 127, p. 37 - 47.

KAËS R. (2000) *L'appareil psychique groupal*, 2^{ème} éd., Paris : Dunod, 1^{ère} éd. 1976.

LAPLANCHE J. ; PONTALIS J.-B. sous la dir. de D. LAGACHE (1967) *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Circulaire n° 91-30 du 18 novembre 1991 relative aux classes d'intégration scolaire (CLIS).

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

PRAIRAT É. (2001) *Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes*. Paris : PUF.

THOUROUDE L. (2003) Interactions sociales dans trois classes d'intégration scolaire. *Carrefours de l'éducation* n° 16, p. 72-86.