



HAL
open science

Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution.

Stefania Casalfiore

► **To cite this version:**

Stefania Casalfiore. Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution.. 2003. halshs-00603515

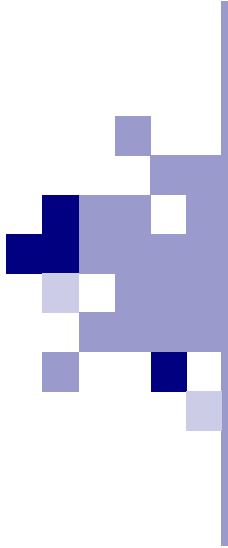
HAL Id: halshs-00603515

<https://shs.hal.science/halshs-00603515>

Submitted on 25 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



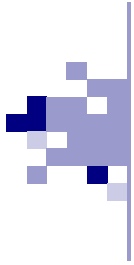
**Les petits conflits quotidiens dans les
classes de l'enseignement secondaire**

II. Nature des stratégies de résolution

Stefania Casalfiore (GIRSEF)

N° 20 • FÉVRIER 2003 •





Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

Table des matières

Préambule	4
Introduction	5
Cadres théoriques et état de la question	6
L'approche structuro-développementale des modes de résolution de conflits	6
La perspective socio-relationnelle des modes de résolution de conflits	8
La théorie des domaines : contribution à l'étude des réactions aux transgressions	9
Les comportements de résolution de conflits à l'école	11
Hypothèses de recherche	12
Méthodes	13
Echantillon	13
Protocole et procédure d'administration	13
Codage des variables	14
Traitements statistiques	15
Résultats	15
Niveau de comportements mis en œuvre par les acteurs des conflits et niveau des justifications avancées par les élèves	15
Niveau de comportements et de justification en fonction de l'âge, du domaine de transgression et de la catégorie à laquelle se rapportent les justifications du jugement de gravité des transgressions qu'ils ont formulées ou qui leur sont attribuées	17
Niveau de comportements et de justifications et variables liées à l'issue du conflit	19
Discussion	19
Annexe 1	26
Bibliographie	27



Préambule

Le passage à l'adolescence est une période de transition durant laquelle de nombreux changements individuels s'opèrent. Ceux-ci bouleversent l'équilibre psycho-social établi jusqu'alors et de nouveaux besoins naissent auxquels l'environnement social n'est plus aptes à répondre (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Maclver, 1993). Un écart se crée entre les attentes des adolescents et ce qu'ils perçoivent des offres de l'environnement social. Par définition, ces besoins développementaux et les attentes qu'ils créent sont naturellement orientés vers plus d'*autonomie*. Mais ce processus développemental vers plus d'autonomie se heurte aux contraintes sociales liées aux règles sociales imposées par les figures d'autorité. Selon Collins et Laursen (1995) et Smetana (1989), les conflits sociaux à l'adolescence reflèteraient ce heurt entre les besoins développementaux et les contraintes sociales. Plus encore, les conflits interpersonnels initiés par les adolescents rempliraient pleinement *une fonction développementale*. D'après Emery (1995) et Collins et Laursen (1995), ils joueraient directement sur la restructuration des relations dont l'organisation est perçue comme obsolète, en vue d'une plus grande compatibilité avec les aspirations actuelles. Ainsi, le déclenchement des conflits interpersonnels installe un contexte de débat qui force les relations unilatérales impliquées à fonctionner sur un registre plus mutuel, à partir duquel les adolescents vont pouvoir exprimer leur désir d'autonomie tout en développant leur compétence à prendre la perspective d'autrui.

Selon Eccles & al. (1993), la période de transition développementale que connaissent les individus à la fin de l'enfance s'accompagne d'une *transition scolaire délicate* marquée par un changement net d'environnement social. Les auteurs citent plusieurs études qui mettent en évidence des éléments constitutifs du contexte scolaire en porte-à-faux avec les besoins actuels des adolescents, compte-tenu de leur état développemental. Au vu de ces éléments, les auteurs concluent à l'inaptitude de l'environnement

scolaire ordinaire à répondre aux besoins développementaux des adolescents. Parmi ces éléments, on note, par comparaison avec l'école fondamentale, l'augmentation du nombre d'enseignants par classe, qui appauvrit la qualité des relations et les rendent impersonnelles ; le renforcement des mesures de discipline et de contrôle, étouffant l'expression du désir d'autonomie des adolescents ; et le nombre peu élevé d'occasions données aux élèves de participer aux prises de décision les touchant directement. Ces éléments et les répercussions qu'ils ont sur le quotidien des élèves pourraient constituer des obstacles à leur développement social.

Toutes ces considérations soulèvent la question de l'éventuelle fonction développementale des conflits quotidiens qui naissent dans la dyade enseignant – élève au sein des classes de l'enseignement secondaire ordinaire. Ces conflits sont-ils l'expression d'un déséquilibre sur le plan structuro-développemental et surgissent-ils en vue de réduire l'écart entre les offres de l'environnement social et les besoins individuels ? Le contexte relationnel de la dyade dans lequel les conflits se déploient permet-il l'accomplissement de cette fonction ? Ces questions ont motivé l'élaboration d'un travail de recherche doctorale qui porte sur les modes de résolution de conflits nés de transgressions sociales en classe et qui analyse les variations de ces stratégies en fonction d'éléments constitutifs du contexte interpersonnel perçu. Sans qu'elles soient directement investiguées dans la recherche, les questions qui viennent d'être posées ont cependant fait l'objet d'une préoccupation sous-jacente constante.

La recherche est divisée en deux parties. Une première phase, *exploratoire*, décrit et analyse des récits de conflits enseignant-élève rapportés par écrit par des élèves de l'enseignement secondaire du réseau libre de la Communauté française de Belgique. Une seconde phase, *confirmatoire*, étudie les modes de résolutions de conflits mis en œuvre par les personnes impliquées dans des conflits en fonction de deux

éléments constitutifs du contexte interpersonnel : la perception qu'ont les élèves de la légitimité des comportements de l'autorité représenté par les enseignants impliqués, et des comportements d'obéissance des élèves concernés d'une part, les caractéristiques de la relation qui lie les personnes impliquées dans les conflits d'autre part. Le travail de thèse se fonde sur un cadre conceptuel se référant aux approches développementales du raisonnement et du comportement social (Selman, Beardslee, Shultz, Krupa, & Podorefsky, 1986), et du contexte interpersonnel dans lequel ils se déploient (Hartup & Laursen, 1999 ; Laursen, Wilder, Noack, & Williams, 2000 ; Smetana, 1995/1999). Il s'inscrit dans une approche écologique du développement humain, ins-

pirée des propositions de Bronfenbrenner (1981).

Trois *Cahiers de Recherche* sont consacrés à la phase exploratoire de la recherche. Le premier *Cahier de Recherche* analyse les comportements déclencheurs de conflits quotidiens dans la dyade enseignant-élève. Le deuxième et présent texte est consacré à l'étude des stratégies mises en œuvre par les enseignants et les élèves pour résoudre ces conflits. Le troisième porte sur l'évaluation que les élèves font des comportements mis en œuvre par les deux parties impliquées pour résoudre ces conflits, en lien avec les notions de légitimité des figures d'autorité à agir et à être obéies.

Introduction

Pour Collins et Laursen (1995), Emery (1995) et Shantz (1987), le conflit est l'expression, dans un contexte interpersonnel signifiant, d'une opposition née d'un désaccord ou d'une incompatibilité entre les objectifs poursuivis par les individus impliqués, leurs attentes ou leurs désirs, et qui se déploie au cours d'une séquence comportementale interactionnelle. Cette définition, articulée autour de *l'expression ouverte* du désaccord, implique de restreindre le conflit à une séquence comportementale *observable*, excluant toute forme de dissonance située seulement au niveau intra-psychique.

Etudier le conflit revient alors à examiner *une séquence comportementale interactionnelle* à travers laquelle il s'agit d'identifier l'objet du désaccord, le mode à travers lequel le désaccord se manifeste et les stratégies d'échanges interpersonnels mises en œuvre pour le résoudre. Le conflit est constitué de plusieurs composantes identifiables dans le temps, chacune pouvant être analysées une à une, tout en tenant compte de leurs interrelations (Laursen & Collins 1994). Les études descriptives menées jusqu'à présent sur le conflit examinent, en plus de son incidence et de son intensité, la phase d'initiation du conflit, marquée par le comportement de l'un qui déclenche une opposition chez l'autre et qui porte parfois en lui l'objet ou l'enjeu du conflit; la phase de ré-

solution, et les conséquences de l'épisode sur le plan des émotions, des relations et des rapports de pouvoir.

L'étude présentée dans le premier *Cahier de Recherche* (N°16) se centrait sur la phase d'initiation des conflits. Elle examinait les comportements déclencheurs de ces derniers à la lumière de la *théorie des domaines sociaux*. L'analyse nous a amené à penser que les transgressions sociales à l'origine des conflits étudiés remplissent une double fonction : mettre en question l'autorité des enseignants comme étant légitime en soi, et revendiquer une plus grande sphère de juridiction et d'action personnelle dans un contexte dominé par sa structure socio-organisationnelle. Si les transgressions sociales étudiées remplissent effectivement ces fonctions, l'on peut faire l'hypothèse qu'elles sont intrinsèquement propices au déclenchement de conflits orientés vers une restructuration de la relation enseignant-élève, sur un mode plus mutuel et plus stimulant pour le développement de l'individualité des adolescents.

Le présent Cahier prend cette hypothèse comme fil conducteur de l'analyse des stratégies mises en œuvre pour résoudre les conflits déclenchés par les transgressions dont il vient d'être question. Pour faciliter l'examen systématique des comportements mis



en œuvre, les séquences en quatre termes maximum ont été retenues : le premier terme renvoie à la réaction de l'enseignant qui fait suite à la transgression et qui correspond à l'expression du désaccord, le deuxième renvoie à un comportement de l'élève, le troisième à une nouvelle réaction de l'enseignant et le quatrième à un dernier comportement de l'élève. Les comportements mis en œuvre dans les séquences conflictuelles sont analysés à la lumière du modèle structuro-développemental des « Stratégies de Négociation Interpersonnelles » éla-

boré par Selman et al. (1986), décrit dans la section qui suit. L'interprétation des résultats de l'analyse interrogera le potentiel développemental des conflits compte-tenu de la nature des comportements mis en œuvre. Pour ce faire, des cadres conceptuels supplémentaires sont mobilisés. Il s'agit du modèle socio-relationnel du développement (Collins & Laursen, 1995) et de la théorie des « domaines sociaux » (Turiel, 1998), déjà abondamment développée dans l'étude précédente. La section suivante fait état de leurs apports sur le plan théorique et empirique.

Cadres théoriques et état de la question

L'approche structuro-développementale des modes de résolution de conflits

Les représentants de l'approche structuro-développementale se sont avant tout centrés sur l'examen du raisonnement social qui sous-tend la mise en œuvre des comportements de résolution de conflits et sur l'étude de son développement chez les individus. Le modèle le plus représentatif de l'approche est le modèle des « Stratégies de Négociation Interpersonnelle » (INS). Il a été élaboré par Selman & al. (1986), dans la droite ligne du modèle de *la coordination des perspectives sociales* développé par le même auteur (Selman, 1980, 1982). La coordination des perspectives sociales est un construct cognitivo-développemental unifié basé sur le concept de réciprocité et à partir duquel la compréhension et l'action sociales peuvent être décrits dans leurs aspects développementaux. Elle se définit comme la capacité des individus à différencier et à intégrer leur propre point de vue et celui d'autrui dans une compréhension de plus en plus complexe de la relation entre les pensées, les sentiments et les souhaits de chacun (Selman, 1980). Dans le cadre plus large du développement de la compréhension sociale générale, les INS renvoient à un domaine délimité de la compétence à raisonner et à agir socialement (Selman & Shultz, 1990). Plus spécifiquement, elles renvoient à l'ensemble des méthodes mises en œuvre par un individu pour résoudre le déséquilibre in-

terpersonnel occasionné par un conflit d'intérêts ou d'attentes né dans l'interaction entre lui et une personne avec laquelle il entretient une relation interpersonnelle significative. Bien que les stratégies de négociation dégagées dans le modèle puissent être mises en œuvre en vue d'éviter l'éclatement de conflits manifestes, l'auteur a construit et éprouvé le modèle dans le cadre spécifique de conflits dyadiques ouverts.

Le modèle des INS croise les deux approches utilisées traditionnellement pour étudier le développement socio-cognitif : l'approche structuro-développementale et l'approche fonctionnelle. L'approche structuro-développementale s'inspire des postulats épistémologiques piagétiens et vise à dégager la séquence ontogénétique de leur élaboration cognitive. L'approche fonctionnelle dérive des analyses sur le processus de prise d'informations (Rubin & Krasnor, 1983 ; Spivack & Shure, 1976) et vise à cerner les différentes étapes qui constituent le processus de résolution des problèmes interpersonnels. Le but de cette articulation est non seulement d'étudier le raisonnement sur les stratégies de négociation mais aussi d'apporter une contribution à l'étude de leur mise en œuvre.

Construit à partir de données d'observation et d'entretiens basés sur des dilemmes hypothétiques, le modèle comprend quatre composantes fonctionnelles,

représentant quatre étapes du raisonnement lié à la résolution de conflit : 1) la définition du problème dans la situation ; 2) le choix de la stratégie à mettre en œuvre pour faire face au conflit ; 3) les justifications du choix de la stratégie et l'anticipation des conséquences ; 4) l'énoncé de sentiments susceptibles de surgir à la suite de la stratégie. Dans sa dimension développementale, le modèle s'articule autour de quatre niveaux. Chaque niveau renvoie à une manière particulière de coordonner ou non les perspectives sociales du protagoniste et du second personnage des dilemmes hypothétiques. Le tableau A détaille les éléments constitutifs des quatre étapes fonctionnelles du modèle en fonction des quatre niveaux structuro-développementaux mis en évidence par Selman et ses collaborateurs. Il est présenté en annexe.

Au niveau 0, les individus ne différencient pas les perspectives des deux personnages pour considérer le conflit particulier. Cette prise de perspective unique conduit les personnes à proposer des réactions impulsives et/ou agressives de la part du protagoniste. Les stratégies typiques du niveau 1 reflètent la capacité de l'individu à reconnaître que les perspectives développées par les deux personnages de l'histoire peuvent différer. Pour résoudre le conflit, il s'agit alors de « corriger » une des deux perspectives. Les individus sont donc conduits à envisager les stratégies de réponse pour chaque personnage séparément. D'un côté, ils proposeront que le second personnage fasse usage de stratégies impératives pour obliger le protagoniste à accéder à ses désirs. De l'autre, ils suggéreront une stratégie de soumission ou d'accommodation du protagoniste aux souhaits formulés par le second personnage. Au niveau 2, les stratégies sont psychologiquement basées sur des échanges réciproques. Elles reposent sur la considération des deux personnages comme se sachant également dotés d'opinions, de sentiments, de souhaits ; d'une capacité de réflexion et d'action qui peuvent influencer autrui. C'est en tenant compte de l'influence que la perspective de l'un peut avoir sur l'autre que les individus préconisent l'emploi de stratégies liées à la persuasion, au marchandage, pour tenter de convaincre l'autre de céder à ses propres souhaits. Enfin, au niveau 3, les individus considèrent également les intérêts des deux personnages et

sont capables de les envisager simultanément. Ils coordonnent les deux points de vue en élaborant une perspective intégrée. Les stratégies liées à ce niveau se caractérisent par une recherche de collaboration. Un tableau résumant les éléments constitutifs des quatre composantes fonctionnelles du modèle en fonction des quatre niveaux structuro-développementaux est présenté en annexe.

Le raisonnement sur les stratégies de négociation est mesuré à partir de la moyenne des scores – moyenne des niveaux atteints – obtenus aux différentes composantes, tous dilemmes confondus. Plusieurs études longitudinales confirment le caractère développemental de la capacité à raisonner sur les stratégies de négociation (Adalbjarnardottir & Selman, 1989 ; Adalbjarnardottir, 1995). Le raisonnement s'effectue d'abord sur un mode unilatéral. Il devient de plus en plus réciproque à mesure que les individus avancent en âge. Dans l'étude longitudinale d'Adalbjarnardottir (1995), le score moyen augmentait légèrement mais significativement pour tous les participants entre la première mesure et la seconde, prises à 10 mois d'intervalle et ce, quel que soit leur âge (entre 7 et 11 ans). Par ailleurs, bon nombre d'individus obtiennent des scores moyens approchant le niveau 2 dès le début de l'adolescence. Dans l'étude de Selman & al. (1986), près de la moitié des jeunes adolescents étaient capables d'envisager des stratégies de nature réciproque, appelant à la négociation. Cependant, de toutes, le choix de la stratégie est la composante la moins sensible à l'âge des individus. L'action choisie reste souvent unilatérale, même si le raisonnement tenu par ailleurs est d'un niveau plus élevé (Selman & al., 1986 ; Adalbjarnardottir & Selman, 1989).

Au-delà des changements liés à l'âge, les auteurs se sont intéressés aux variations du raisonnement en fonction de variables individuelles comme le sexe, le QI, le niveau socio-économique des individus ainsi qu'en fonction de variables telles que le degré de sociabilité et d'anxiété sociale qui caractérisent leur personnalité (Adalbjarnardottir, 1995 ; Coimbra & Campos, 1990 ; Shultz & Selman, 1989, 1990). Toutes ces variables participent plus ou moins significativement aux variations du raisonnement. Les auteurs ont aussi porté leur attention sur quelques paramètres contextuels, à savoir : le statut des personnes impliquées – adulte, pair –, le contexte dans lequel s'inscrit



la relation –professionnel, privé – et la position de négociation dans laquelle se situe le protagoniste – initiateur du processus de négociation ou non –. Selman et al. (1986) et Adalbjarnardottir et Selman (1989) ont constaté une variation nette du niveau de raisonnement INS en fonction du statut et du type de relation chez les enfants et les adolescents. Si la manière dont les personnes interrogées définissent le problème reste stable, les individus proposent des stratégies et les justifient à un niveau plus élevé lorsqu'il s'agit de dilemmes mettant en scène des pairs ou des personnes qui entretiennent une relation personnelle. De façon générale, ces résultats confirment l'hypothèse des auteurs selon laquelle la capacité des individus à produire des actions propices à la résolution des conflits d'opinions, tant face à leurs pairs que face à l'adulte, se complexifie avec l'âge mais que le statut des membres de la relation joue un rôle dans l'évolution vers la collaboration mutuelle en freinant ou favorisant le développement selon que la relation est définie sur un mode asymétrique – avec un adulte – ou sur un mode symétrique – avec un pair –.

Certains travaux déjà évoqués plus haut se sont penchés sur la question de l'action sociale *effective*. Comparant le niveau de raisonnement social d'enfants d'école primaire mesuré en situation d'entretiens au niveau de comportements mis en œuvre en situation naturelle, Selman et al. (1983) ont montré qu'il existait un lien entre l'âge des enfants et le nombre de comportements de négociation d'un niveau élevé, mais que les relations entre le niveau des stratégies effectives et le niveau de compréhension sociale étaient incertaines. Schultz et Selman (1989) ont étudié l'effet de variables affectives liée à la « maturité émotionnelle » sur le raisonnement et l'action sociale effective telle qu'elle est rapportée par les individus. Ils ont constaté que le comportement subit davantage l'influence de facteurs affectifs que le raisonnement et font l'hypothèse que le comportement interpersonnel, plus dépendant des réactions émotionnelles que le raisonnement, est soumis à une fluctuation potentielle plus forte en fonction des mécanismes de défense déclenchés pour faire face au déséquilibre de la situation qui surgit dans la relation. Enfin, sur base d'observations de deux interactions entre enfants, Selman et Shultz (1990 ?) pointent l'importance de variables liées à l'interaction elle-même et des caractéristiques de la relation qui

unit les protagonistes. Les résultats mis en évidence dans ces études soulèvent la question des déterminants signifiants de la conduite sociale, au-delà des facteurs structuro-cognitifs, non suffisants pour l'expliquer. A ce propos, Laursen et ses collaborateurs (Collins et Laursen, 1995 ; Laursen et Collins, 1994 ; Laursen et Bukowsky, 1997) ont développé un modèle éclairant l'influence du contexte relationnel sur la façon dont les conflits se déploient et se résolvent.

La perspective socio-relationnelle des modes de résolution de conflits

Selon Laursen et Bukowsky (1997), une relation est un phénomène au moins dyadique, marqué par une *interdépendance*. Le comportement d'un des partenaires de la relation affecte le comportement de l'autre et vice-versa. La manière dont cette interdépendance va se définir varie selon le degré de proximité entre les partenaires de la relation; sur au moins deux dimensions principales. La première renvoie au degré de persistance ou de permanence d'une relation. A un pôle, la relation est construite sur un mode obligatoire. Son degré de stabilité est élevé. A l'autre pôle, la relation est construite sur un mode volontaire. La continuité de la relation repose sur un choix libre et mutuel. La deuxième dimension concerne le degré de dominance ou de pouvoir qui marque la relation. Ainsi, une relation peut se construire ou fonctionner sur un mode hiérarchique et autoritaire ou au contraire sur un mode égalitaire et mutuel. Des quatre catégories-types qui naissent du croisement entre les deux dimensions, les études menées par les tenants du modèle socio-relationnel ont surtout porté sur deux structures relationnelles courantes mais contrastées : les « structures ouvertes » et les « structures fermées »¹. Les premières sont propres aux relations d'amitié. Elles sont marquées par un degré d'obligation minimal. Non pas basée sur la contrainte, la continuité de la relation va dépendre, entre autres, du respect mutuel imprégnant les échanges. Ce n'est pas le cas des structures relationnelles fermées, typiques des relations familiales. Celles-ci sont caractérisées par un degré élevé de stabilité. Contraintes par les "nécessités" familiales et à moins d'événements exceptionnels, les relations entre les membres d'une

¹ "Open-field" et "close-field", Collins & Laursen, 1995, p. 220.

même famille ne sont pas provisoires et se définissent d'emblée à long-terme. La relation se décline sur un mode plutôt hiérarchique et autoritaire lorsqu'elles unissent les parents aux enfants et sur le mode égalitaire lorsqu'il s'agit de relations entre frères. Tissées de liens solides et résistants, ni l'intensité des disputes, ni le caractère hiérarchique des comportements mis en œuvre dans les interactions ne suffisent à rompre les relations. Eu égard au caractère obligatoire et unilatéral de la relation, la dyade enseignant-élève possède une structure relationnelle qui se rapproche de la structure fermée.

Pour Laursen et Collins (1994) et Collins et Laursen (1995), les caractéristiques des contextes relationnels dans lesquels les conflits sont susceptibles de surgir vont façonner les modes de résolution mis en œuvre. Une méta-analyse de 12 études réalisée par Laursen (1993) met en évidence un lien entre le type de dyade et les stratégies mises en œuvre pour résoudre les conflits. Entre autres constats, l'auteur montre que lors de conflits entre parents et adolescents, les stratégies les plus utilisées par les parents sont unilatérales, de l'ordre des assertions de pouvoir et de la coercition tandis que les adolescents réagissent le plus souvent par des stratégies de soumission et de désengagement. La négociation et la recherche de compromis sont rares et plutôt privilégiées dans les relations d'amitié. Ces résultats ont été confirmés dans une étude récente (Adams et Laursen, 2001). D'autres méta-analyses (Laursen, Coy, et Collins, 1998) ont examinés les résultats d'études portant sur les modes de résolution de conflits entre parents et adolescents en lien avec l'âge de ces derniers et les changements pubertaires. Les auteurs ne constatent pas de changements comportementaux parallèles aux changements structuro-développementaux apparaissant au niveau du raisonnement (Selman et al., 1986). Ils remarquent seulement une réduction dans l'usage de l'assertion de pouvoir du côté des parents en fonction de l'âge des adolescents.

Le conflit social a aussi été conçu comme un lieu de restructuration des rapports de pouvoir et une fonction de restructuration relationnelle lui a été attribuée (Emery, 1995). A ce titre, le conflit peut avoir des effets positifs et des effets négatifs sur le plan personnel, dans la formation du concept de Soi, par la différenciation d'avec l'Autre (Grotevant & Cooper,

1985, 1986), et sur le plan interpersonnel, dans le développement de la compréhension sociale et des concepts qui lui sont liés – mutualité, réciprocité, etc. – (Dunn & Slomkowsky, 1995). En ce qui concerne l'impact des conflits sur la relation elle-même, la recherche actuelle n'a pas confirmé l'hypothèse selon laquelle le conflit stimulerait l'adaptation dyadique au regard des changements liés à la période adolescente et permettrait une restructuration relationnelle de fond (Collins & Laursen, 1995). De façon générale, la méta-analyse de Laursen (1993) conclut au faible impact des conflits – et des modes de résolution mis en œuvre – sur la qualité de la relation à structure fermée. Ces constats vont dans le sens des propos tenus sur le plan théorique.

Au-delà de la structure relationnelle, les comportements de résolution des conflits peuvent être affectés par la nature des transgressions sociales qui les ont déclenchés, et la façon dont elle est perçue. Les tenants de la théorie des domaines ont consacré une série d'étude à l'examen des réactions mis en œuvre par les personnes engagées dans des interactions impliquant une transgression sociale. Défendant par ailleurs l'idée selon laquelle l'expérience d'interactions sociales différenciées permet aux enfants d'apprendre les concepts sociaux, ils mettent en évidence les enjeux développementaux liés à la qualité des échanges comportementaux dans le processus de résolution de conflits.

La théorie des domaines : contribution à l'étude des réactions aux transgressions

La théorie des domaines sociaux (Turiel, 1983, 1998) a fait l'objet d'un long développement dans le Cahier de Recherche n° 16. Pour Turiel, les concepts sociaux se répartissent dans au moins trois domaines de connaissance sociale distincts et différenciés très tôt dans l'enfance : le domaine moral, le domaine conventionnel et le domaine personnel. Le domaine moral y a été défini comme intégrant les concepts de justice, de bien-être et de droits des personnes. Les jugements et les comportements qui s'y rapportent sont régulés par des règles et des principes considérés comme non-arbitraires, justes, très importants, généralisables à tout contexte, inaltérables et justifiées par le caractère intrinsèquement nocif des actes qui les transgressent ; par exemple, l'interdiction de voler,



de tuer (Turiel, 1998 ; Smetana, 1995, 1997 pour des revues récentes). Le domaine des conventions sociales s'articule autour des concepts liés aux questions d'organisation sociale. Les conventions sociales servent à coordonner les interactions sociales à l'intérieur d'un système social donné (par exemple, vouvoyer un adulte, bien se tenir à table). Validées par un consensus social établi à l'intérieur du système, elles peuvent être altérées. Elles sont donc étroitement liées à un contexte social donné. (Turiel, 1998 ; Smetana, 1995, 1997 pour des revues récentes).. Les individus associent le jugement qu'ils portent sur les transgressions conventionnelles à des considérations institutionnelles ; invoquant l'existence d'une règle, de normes ou le désordre social susceptibles d'être causé. Enfin, le domaine personnel a été présenté comme incluant les concepts touchant à soi, à l'identité des personnes, à leur sphère d'autonomie et aux modes de fonctionnement qu'elles mettent en œuvre pour leur propre compte. Dans leurs significations et leurs effets, l'enjeu des actes qui découlent des choix effectués est directement centré sur l'auteur et ne heurte ni le bien-être des autres ni la manière dont le système social est organisé (Nucci, 1981 ; Nucci et Lee, 1993 ; Nucci, 2001).

Les travaux menés sur la nature des comportements mis en œuvre pour faire face aux transgressions sociales (Nucci et Turiel, 1978 ; Smetana, 1984, 1989 ; pour des revues, Smetana, 1995/ 1999, 1999 ont souligné le rôle de l'adulte comme stimulateur du développement des concepts tant moraux et socio-conventionnels que personnels (Smetana, 1999). Cette dernière considération constitue une originalité par rapport aux recherches menées dans la tradition structuro-développementale. Cette dernière a généralement considéré l'adulte et les interactions avec celui-ci comme freinant le développement social et le développement de l'autonomie, leur préférant les interactions entre pairs (Piaget, 1932/2000).

Une série d'études observationnelles menées dans le contexte pré-scolaire, en crèche ou dans le milieu familial a permis de constater que les adultes fournissent des réponses différentes aux transgressions qui surgissaient dans leurs interactions avec les en-

fants, en fonction du domaine auquel les transgressions renvoient. Ainsi, lorsque les transgressions sont d'ordre moral, les adultes utilisent des énoncés centrés sur les caractéristiques intrinsèques des actes, invoquant surtout le bien-être et les droits des victimes. Les réponses les plus fréquentes aux transgressions conventionnelles correspondent à des ordres non-justifiés, exigeant l'arrêt pur et simple du comportement transgressif. Avec les enfants plus âgés, ils rappellent parfois la règle existante ou font référence au désordre causé. (Nucci et Turiel, 1978 ; Smetana, 1984, 1989). Dans le cadre des travaux menés sur l'émergence de la sphère personnelle dans la petite enfance, deux études observationnelles ont examiné les comportements de mères (Nucci et Weber, 1995) ou d'enseignants (Killen et Smetana, 1999) au cours d'interactions conflictuelles avec de jeunes enfants. Toutes deux ont mis en évidence l'usage de comportements appelant la négociation chez les adultes, face à des revendications personnelles légitimes – i. e. d'après les critères théoriques qui définissent le domaine personnel – et la diffusion moins fréquente de messages directs que dans les cas de transgressions d'ordre moral ou conventionnel.

Les réactions différenciées des adultes aux différents types de transgressions stimulent la différenciation des concepts chez les enfants et dessinent les limites des domaines sociaux. Une série de travaux menés par Smetana et ses collègues (revues dans Smetana, 1995/1999) montrent aussi comment les interactions entre adultes et adolescents face à des situations impliquant des composantes relevant de plusieurs domaines contribuent à la réorganisation des différentes sphères socio-cognitives, et plus particulièrement, de la sphère personnelle impliquant des considérations liées à l'autonomie. Dans ces situations, les types de réactions dépendent des composantes privilégiées par les personnes impliquées pour les interpréter. Les conflits entre les adolescents et leurs parents émaneraient de situations socialement ambiguës, vues par les premiers comme renvoyant à des questions d'ordre personnel et interprétées par les seconds comme reflétant les caractéristiques du domaine socio-conventionnel. La divergence de perspectives forcerait les deux parties à renégocier les limites des sphères qu'ils défendent respectivement l'une par rapport à

l'autre, dans la mise en place d'une résolution des conflits sous-tendue par la collaboration et la recherche mutuelle de compromis. Cependant, si ces situations conflictuelles sont théoriquement propices au développement de ce mode de résolution, leur pouvoir de stimulation dans les faits est soumis aux variations de plusieurs facteurs. Ainsi, selon la conception qu'ils ont de l'autorité qu'ils représentent (Smetana, 1995), les parents attribuent aux situations une coloration conventionnelle, morale ou personnelle plus ou moins intense. L'auteur montre par exemple que les parents dits « restrictifs »² moralisent des contraintes conventionnelles et leur donnent une connotation obligatoire. Ils ramènent aussi des questions d'ordre personnel sur le plan des conventions au nom du bon fonctionnement familial. D'autres parents, considérés comme permissifs³, renvoient au domaine du choix personnel des questions qui renvoient a priori à d'autres domaines. D'autres parents⁴, enfin, semblent avoir une conception de l'autorité qui respecte les limites a priori des domaines moral, conventionnel et personnel. On peut penser que la centration plus ou moins intense des personnes sur l'un ou l'autre domaine se reflète à travers les comportements mis en œuvre par les deux parties en situation de conflits. Ainsi, de même que des parents sont susceptibles de réagir en se posant comme figure d'autorité légitime – par un ordre, une interdiction, une punition – sur des questions a priori d'ordre personnel, les adolescents peuvent eux aussi réagir en défendant leur sphère de juridiction personnelle bec et ongles, par des pratiques unilatérales, ou en cherchant à négocier leur limite. Au-delà, l'étude de Smetana (1995) attire notre attention sur les dangers d'une conception trop restrictive ou trop permissive de l'autorité, tant dans le chef des parents que dans le chef des adolescents, pour le déploiement d'interactions conflictuelles propices à la coordination des perspectives de chacun, stimulante pour la réorganisation des sphères sociales et le développement harmonieux d'une conception de l'autonomie.

² « authoritarian parents » p. 299

³ « permissive parents » p. 299

⁴ « authoritative parents » p. 299

Les comportements de résolution de conflits à l'école

On a déjà souligné plus haut l'importance que certains auteurs accordent aux caractéristiques du contexte relationnel dans la mise en œuvre de comportements de résolution de conflits favorables au développement individuel et social des adolescents (Adams et Laursen, 2001 ; Laursen, 1995 ; Laursen et Collins 1998 ; Collins et Laursen, 1992/1995, 1994). D'autres ont montré les répercussions de la qualité de la relation qui unit enseignants et élèves sur la motivation de ces derniers et l'intégration des normes et des valeurs sociales véhiculées par l'école (Birch et Ladd, 1996 ; Goodenow, 1992 ; Midgley, Fedlaufer, et Eccles 1989 ; Wentzel, 1994 ; 1997, 1998, pour une revue, 1999). Le lien entre les modes sur lesquels se déroulent les interactions entre enseignants et élèves et le rapport que les élèves entretiennent avec l'école en termes de motivation à apprendre et d'ajustement social semble bien établi. Or, Dornbush et al. (1996), Eccles, Midgley etc.) constatent qu'à l'école secondaire, les caractéristiques du contexte social ne permet pas le déploiement de relations à caractère chaleureux, soutenant, etc. La relation enseignant-élève se déclinerait sur le mode du contrôle unilatéral et un certain degré de méfiance. Birch et Ladd (1998) ainsi que Johnson et Johnson (1996) ont montré le lien entre la qualité des relations enseignants-élèves et la nature des comportements interpersonnels. Les auteurs insistent sur la fréquence des réactions coercitives et des stratégies de retrait mises en œuvre par les élèves dans leurs relations aux enseignants et entre eux. Du côté des enseignants, les travaux de Tirri (1999 ; Tirri et Puolimatka, 2000) ont mis en évidence le caractère unilatéral et autoritaire des réactions face à des situations -réelles ou hypothétiques – impliquant des dilemmes moraux, malgré un niveau de raisonnement moral relativement élevé par ailleurs (Helkama, 1993, cité par Tirri, 1999). A l'inverse des relations chaleureuses et soutenantes donc, cette dégradation des relations entre enseignants et élèves à l'école secondaire pourrait se traduire dans les interactions conflictuelles par la mise en œuvre de comportements interpersonnels peu stimulants pour le développement social.



Hypothèses de recherche

Pour rappel, l'objectif de l'étude rapportée dans ces pages est d'identifier les modes sur lesquels les conflits se déroulent compte tenu de la structure des relations qui unissent enseignants et élèves et de la nature des transgressions de départ. L'analyse se centre sur le niveau développemental des stratégies mises en œuvre par les protagonistes des conflits rapportés, c'est-à-dire, sur le niveau développemental des comportements mis en œuvre par les enseignants et les élèves ainsi que sur celui des arguments avancés par les élèves pour justifier leurs comportements.

L'hypothèse développementale veut que les stratégies de négociation soient plus réciproques, plus mutuelles lorsque les élèves impliqués sont plus âgés (Selman et al., 1986). Cette hypothèse est hypothéquée, du moins, en ce qui concerne le niveau des comportements effectifs. Nous pensons que la structure particulière du contexte relationnel enseignant-élève - incluant le statut du partenaire, mis en évidence par Selman et al. (1986) et le caractère « fermé » de la relation décrit par Laursen et ses collaborateurs - et la nature des transgressions de départ, majoritairement d'ordre conventionnel (voir résultats Cahier de Recherche n° 16), exercent une contrainte sur le choix des stratégies et restreignent les possibilités de mise en œuvre de comportements élaborés d'un point de vue développemental.

1a) Nous nous attendons donc à ce que le niveau auquel appartiennent les comportements mis en œuvre par les élèves soit relativement faible et n'entretienne pas de relation avec l'âge des élèves. 1b) Compte tenu des résultats d'études obtenus par Smetana (1995/1999) et Laursen et al. (1998) montrant que les parents modifient leurs pratiques en même temps que les adolescents grandissent et qu'ils réduisent le nombre de pratiques liées à l'assertion de pouvoir, nous nous attendons à ce que le nombre de comportements de niveau 1 mis en œuvre par les enseignants soit moins élevé lorsque les conflits impliquent des adolescents plus âgés que lorsqu'il s'agit d'élèves plus jeunes, et que le nombre

de comportements de niveau 2 soit plus élevé. Les pratiques unilatérales resteront cependant majoritaires. 1c) Sur le plan des justifications de l'action choisie, les travaux effectués à la lumière du modèle des INS laissent penser que le niveau de celles-ci sera généralement supérieur au niveau des comportements mis en œuvre et qu'il variera avec l'âge des élèves. Nous nous attendons à une augmentation du nombre de justifications de type empathique chez les adolescents plus âgés.

2) Les travaux réalisés par Smetana et ses collaborateurs sur les conflits entre parents et adolescents ont montré que les personnes impliquées ont tendance à réagir différemment selon le domaine auquel elles font référence pour interpréter le problème en jeu. 2a) En ce qui concerne les élèves, nous pensons qu'ils mettront plus souvent en œuvre des comportements de négociation dans des épisodes conflictuels déclenchés par une transgression d'ordre conventionnel - ou reconnue comme telle - que dans les autres cas, reconnaissant l'arbitrarité des règles de ce type. Cependant, nous nous attendons à ce qu'ils réagissent de façon unilatérale un aussi grand nombre de fois, car nous pensons que les élèves perçoivent les enseignants comme trop restrictifs, à l'image des parents trop sévères (Smetana, 1995), de par le nombre de règles qu'ils doivent faire respecter et le temps qu'ils ont à y consacrer. Dans le cas des conflits déclenchés par une transgression qu'ils revendiquent comme renvoyant à leur sphère personnelle, les élèves mettront plutôt en œuvre des stratégies unilatérales, cherchant à imposer leur propre point de vue de façon autoritaire. 2b) Contraints par la structure sociale de la classe et par le nombre de règles qu'ils doivent faire respecter, nous pensons que les enseignants mettront rarement en œuvre des comportements de l'ordre de la négociation sauf lorsque les conflits ont été déclenchés par des transgressions dont ils reconnaissent l'appartenance à la sphère personnelle. 2c) Nous pensons que les élèves avanceront plus d'arguments empathiques lorsque la transgression de départ appartient au domaine moral et plus d'arguments hédonistes et pragmatiques lorsque la transgression appartient au domaine personnel.

Lorsque la transgression appartient au domaine conventionnel, nous pensons que les élèves avanceront autant d'arguments empathiques que d'arguments pragmatiques.

3) A l'instar des résultats mis en évidence par Laursen et Bukowski (1997), nous pensons que les implications liées à l'éventuelle contrainte exercée par la

structure relationnelle et la nature des transgressions de départ sur le plan des comportements mis en œuvre n'ont pas de répercussions néfastes sur l'issue des conflits ou sur la qualité de la relation. Nous nous attendons donc à ce que la perception que les élèves ont de la relation reste inchangée et que l'issue des conflits soit perçue positivement.

Méthodes

Echantillon

Comment cela a déjà été précisé dans l'étude précédente (Cahier de Recherche n° 16), 101 élèves issus de l'enseignement secondaire du réseau libre de la Communauté française de Belgique ont été invités à participer à l'étude. 59 élèves provenaient d'une école de province organisant exclusivement la filière de transition générale. 42 élèves étaient issus d'une école de la banlieue défavorisée de la capitale, et poursuivaient leur cursus scolaire au sein de la filière de qualification. En tout, 54 filles et 47 garçons ont été sollicités. Les élèves étaient répartis dans trois catégories d'âge : 12-13 ans (36), 14-16 ans (35) et 17 ans et plus (30).

Protocole et procédure d'administration

Un protocole standardisé a été mis au point pour permettre aux participants de faire le récit détaillé, par écrit, d'un épisode conflictuel vécu avec un de leurs enseignants et qui a été déclenché par la transgression d'une règle sociale, commise par les élèves eux-mêmes. Concrètement, les élèves devaient rapporter une situation où ils avaient fait ou dit quelque chose que l'enseignant n'avait pas jugé bien et face auquel il avait manifesté son désaccord. La procédure de passation a été décrite de façon détaillée dans le Cahier de Recherche N° 16, p. 12 et suivantes.

Les répondants devaient d'abord énoncé le comportement qu'il avait eu et que l'enseignant n'avait pas jugé bien. Ce dernier correspond au comportement

déclencheur du conflit et fait référence à une transgression sociale. Plusieurs autres questions demandant aux participants de juger la gravité des transgressions et de justifier celui-ci étaient aussi posées. L'analyse des comportements déclencheurs de conflits et du jugement de gravité fourni par les élèves a fait l'objet du Cahier de Recherche n° 16.

Les élèves devaient ensuite décrire précisément les comportements qui ont suivi la transgression en répondant à trois questions successives :

- 1) «Quelle est la première chose que le professeur a dite ou faite pour montrer qu'il n'était pas d'accord avec le comportement que tu as eu ? Comment a-t-il montré qu'il n'acceptait pas ton comportement ?». Sous cette question, les élèves décrivaient le premier comportement de l'épisode conflictuel, après le comportement déclencheur.
- 2) «Ensuite, quelle est la première chose que TOI tu as dite ou faite pour réagir face au désaccord du professeur ?». Sous cette question, les élèves décrivaient le deuxième comportement de l'épisode conflictuel.
- 3) «Que s'est-il passé ensuite ? Explique ce que l'enseignant a fait ou dit puis ce que toi, tu as fait ou dit». Sous cette question, les élèves décrivaient les troisième, quatrième, etc. comportements de l'épisode conflictuel. Les élèves justifiaient chacune de leur réponse en répondant à la question «D'après toi, pourquoi le professeur (toi) a-t-il (as-tu) réagi de cette façon, qu'est-ce qui a guidé le choix de cette réaction ?».

Les comportements décrits à la première et deuxième questions constituent la première phase du conflit ou « début du conflit ». Les comportements décrits sous



la troisième question renvoient à la deuxième phase du conflit et appartiennent à la « fin du conflit ». Les élèves disposaient de cinq ou six lignes pour répondre à chaque question.

En se positionnant sur des échelles allant de 1 à 5, il était aussi demandé aux élèves de livrer leur perception de la qualité de la relation qui les liaient aux enseignants impliqués avant le conflit : « *Avant cet épisode, t'entendais-tu bien avec ce professeur ?* » (1 = non, pas du tout ; 5 = oui, tout-à-fait) ; et d'évaluer trois items ayant trait à leur perception de l'issue du conflit a) l'intensité et le sens du changement dans la qualité de la relation après le conflit : « *Après cet épisode, quel a été l'état de ta relation avec ce professeur ?* » (1 = moins bonne, 3 = la même, 5 = meilleure) ; b) du degré de résolution du problème : « *As-tu l'impression que ce qui constituait le problème dans cet épisode s'est résolu ?* » (1 = non, pas du tout ; 5 = oui, tout-à-fait) ; c) du sentiment de satisfaction quant à la manière dont l'épisode conflictuel s'est déroulé : « *Étais-tu content de la manière dont ça s'est déroulé ?* » (1 = non, pas du tout ; 5 = oui, tout-à-fait).

Pour les raisons exposées dans le Cahier de Recherche n° 16, 83 protocoles seulement ont pu être entièrement utilisés. 56 proviennent d'élèves issus de la filière de transition et 27 de la filière de qualification. 35 ont été écrits par des garçons et 48 par des filles. 28 protocoles proviennent d'élèves de 12-13 ans, 29, d'élèves de 14-16 ans et 26 d'élèves de 17 ans et plus.

Codage des variables

Les comportements déclencheurs de conflit et les justifications du jugement de gravité avaient respectivement été classés dans l'étude précédente (Cahier de Recherche n° 16) en trois catégories, selon des classifications adaptées des grilles de codage mises au point par Turiel et ses collaborateurs (1983, 1998). La catégorisation des comportements dé-

clencheurs, selon qu'ils se rapportent au domaine moral, conventionnel et personnel ; de même que la classification des justifications du jugement de gravité, selon qu'elles se réfèrent à la présence ou à l'absence du mal causé, à des questions d'organisation sociale ou aux circonstances de la transgression, ont été utilisées dans l'analyse comme variables indépendantes.

Les comportements renvoyant à la première et deuxième phase du conflit ainsi que leurs justifications ont été codés en fonction du niveau INS auquel ils se rapportent (de 0 à 3), selon deux grilles de codage⁵ adaptées du manuel élaboré par Selman et al (1986b). 43 % des comportements mis en œuvre et 77% des justifications ont été soumis à un second codeur, afin de vérifier la fiabilité des codages. A un premier calcul, les coefficients d'accord (κ de Cohen) étaient de .70 et de .73 respectivement. Les comportements et justifications qui faisaient l'objet de désaccord ont été codés une nouvelle fois par les deux codeurs après éclaircissement de quelques points considérés comme ambigus dans les grilles d'analyse. Au deuxième calcul, les κ de Cohen étaient respectivement de .93 et .91. Les comportements ont ensuite été reclassés dans deux catégories ; la première inclut les comportements de niveau 0 et 1 et la seconde, les comportements de niveau 2 et 3.

Étant donné la mauvaise distribution des données recueillies autour de la courbe normale, les réponses aux échelles de mesure ont fait l'objet d'une dichotomisation. Les réponses situées en première et deuxième positions ont été regroupées dans une catégorie. Les réponses situées aux trois dernières positions ont été rassemblées dans l'autre, de manière à rééquilibrer les distributions :

⁵ trop longues à présenter en annexe, Les grilles détaillées (grille INS : stratégies et grille INS : justifications) et la procédure de codage sont disponibles auprès de l'auteur.

	Catégorie 1 Positions 1-2	Catégorie 2 Positions 3-4-5
- Perception de la qualité de la relation avant le conflit :	Mauvaise qualité	Bonne qualité
- Perception d'un changement dans la qualité de la relation après le conflit :	Changement négatif	Pas de changement ou changement positif
- Perception du degré de résolution de problème :	Non (pas résolu)	Oui (résolu)
- Sentiment de satisfaction quant au déroulement de l'épisode :	Non (pas satisfait)	Oui (satisfait)

Traitements statistiques

Les données ont été traitées au moyen de méthodes statistiques non-paramétriques. L'apparition régulière de petites fréquences attendues et le déséquilibre

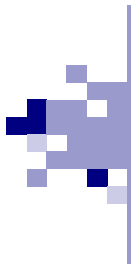
dans la taille des cellules comparées ont rendu impossible l'analyse de tables de contingence à plus de deux dimensions. Les différences attendues ont été testées au moyen du test χ^2 .

Résultats

En plus du comportement déclencheur du conflit, les épisodes conflictuels rapportés sont constitués de deux, trois ou quatre termes correspondant aux comportements mis en œuvre par les personnes impliquées pour « résoudre » les conflits. Les épisodes à deux termes renvoient à des séquences interactionnelles au cours desquelles l'expression du désaccord de l'enseignant suite à la transgression de l'élève est suivie d'une réaction de l'élève. Ces épisodes constituent 31 % des conflits rapportés. Les épisodes à trois termes, qui renvoient à des séquences interactionnelles qui se prolongent par une deuxième réaction de l'enseignant correspondent à 17 % des conflits rapportés. Les épisodes à quatre termes enfin, marqués par une deuxième réaction de l'élève, constituent 52 % des conflits rapportés. En tout, 83 % des conflits rapportés se terminent sur une réaction de l'élève. Parmi l'ensemble de ces réactions, 60 % correspondent encore à des réactions visant la transformation du comportement de l'autre.

Niveau de comportements mis en œuvre par les acteurs des conflits et niveau des justifications avancées par les élèves

La figure 1 illustre le niveau des comportements mis en œuvre par les acteurs du conflit tout au long de celui-ci. L'on s'aperçoit que la majorité des comportements mis en œuvre tant par les enseignants que par les élèves ne dépasse pas le niveau 1. Pour rappel, ces comportements correspondent à des réactions verbales unilatérales de type autoritaire ou assertif comme des requêtes simples, des avertissements ou des menaces, des réactions de résistance ou d'opposition non-argumentée ou des réactions de soumission docile. On note que les réactions de niveaux plus élaborés sont peu représentées mais tendent à être plus nombreuses en ce qui concerne les réactions des élèves. Elles restent cependant moins fréquentes que les réactions de niveau 0, plus nombreuses en fin qu'en début de conflit.



Les quatre variables qui renvoient aux niveaux de comportements mis en œuvre ont été dichotomisées dans la suite des analyses. La première catégorie regroupe les réactions unilatérales de niveau 0 et de niveau 1. La seconde inclut les comportements appelant à la négociation, de niveau 2 et de niveau 3. L'examen des patterns de séquences interactionnelles fait apparaître la prégnance du mode unilatéral sur lequel la plupart des conflits se déroulent. Sans entrer dans le détail étant donné le manque de place, deux constats méritent d'être pointés. Tout d'abord, les séquences interactionnelles les plus nombreuses sont exclusivement composées de comportements de type unilatéral, renvoyant à des niveaux peu élaborés de catégorie 1 (60 % des conflits de deux, trois ou quatre termes). Ensuite, un seul épisode sur 83 est entièrement composé de comportements appartenant à la deuxième catégorie. Autrement dit, il est le seul à s'être exclusivement déroulé sur un mode réciproque.

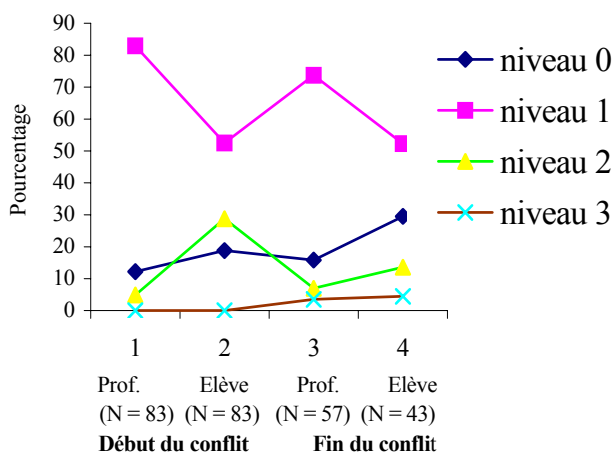


Fig. 1 : Pourcentage des comportements mis en œuvre par les acteurs dans l'épisode conflictuel en fonction de leur niveau INS

Notons enfin qu'il existe une association entre le niveau des comportements des enseignants et le niveau des comportements des élèves, mais seulement en fin de conflit ($\chi^2 (1, 43) = 19.3, p < .001$).

Dans cette phase du conflit et dans 90 % des cas, les élèves mettent en œuvre des comportements appartenant à la même catégorie de niveaux que les enseignants. En début de conflit, ce n'est pas le cas ($\chi^2 (1, 83) = .05, NS$). Remarquons par ailleurs que le niveau des comportements des enseignants en début (comportement 1) et en fin de conflit (comportement 3) entretiennent un lien, même s'il n'apparaît pas significatif ($\chi^2 (1, 57) = 3.43, p < .15$), puisque 89 % des comportements mis en œuvre par les enseignants sont de même niveau dans les deux phases du conflit. Les niveaux des comportements des élèves dans les deux phases du conflit (comportement 2 et comportement 4) ne sont pas liés entre eux ($\chi^2 (1, 43) = 1.1, NS$). Les élèves semblent donc plus souples que les enseignants dans les comportements qu'ils mettent en œuvre au cours d'un épisode conflictuel.

En ce qui concerne les arguments apportés par les élèves pour justifier leurs comportements en début et en fin de conflit, nous avons constaté qu'ils étaient particulièrement similaires du point de vue de leur niveau INS. Pour cette raison, nous avons considéré la moyenne du nombre d'arguments renvoyant à la première et à la deuxième phase du conflit pour chacune des deux catégories. Ainsi, 74 % des justifications avancées sont de nature pragmatique et instrumentale tandis que 26 % d'entre elles sont de nature empathique ou reflètent un certain degré de réciprocité. Une association entre le niveau des justifications et le niveau des comportements mis en œuvre par les élèves a été notée, au début du conflit du moins ($\chi^2 (1, 69) = 3.1, p = .08$). 74 % des élèves qui utilisent des justifications instrumentales ont aussi mis en œuvre des comportements d'un niveau peu élaboré. Par contre, les élèves qui avancent des considérations empathiques pour justifier leurs réactions sont aussi bien ceux qui ont mis en œuvre des comportements de niveau élevé (46 %) que des comportements de niveau peu élevé (54 %). Remarquons aussi que 48 % des élèves qui ont mis en œuvre des réactions élaborées ont justifié celles-ci par des arguments pragmatiques. Ces dernières forment 26 % des considérations pragmatiques totales.

Niveau de comportements et de justification en fonction de l'âge, du domaine de transgression et de la catégorie à laquelle se rapportent les justifications du jugement de gravité des transgressions qu'ils ont formulées ou qui leur sont attribuées

Le niveau des comportements mis en œuvre au cours de l'épisode conflictuel ne varie de manière significative ni avec l'âge des élèves, ni avec le domaine social auquel appartiennent les comportements transgressifs à l'origine des conflits (tableau 1 et 2). La seule association avec l'âge apparaît dans la deuxième phase du conflit, au cours de laquelle les enseignants ont plus souvent tendance à mettre en œuvre des comportements appartenant à la catégorie 2 avec les élèves de 14-16 ans qu'avec les élèves des autres catégories d'âge. Cette tendance n'est cependant pas significative ($\chi^2 (2, 57) = 4.47, p < .15$). Mais, si le niveau des comportements mis en œuvre ne varie pas avec le domaine de transgres-

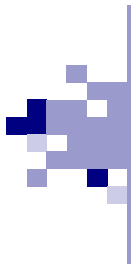
sion, l'on constate qu'à certains moments dans les conflits, il varie avec la façon dont les protagonistes justifient le jugement porté sur la gravité de la transgression qui a déclenché le conflit. Plus précisément, le tableau 2 montre que le niveau des comportements mis en œuvre par les élèves en début de conflit varie avec la façon dont ils justifient le jugement qu'ils portent sur la gravité de la transgression de départ ($\chi^2 (2, 69) = 6.7, p < .05$). De même, le niveau des comportements mis en œuvre par les enseignants en fin de conflit varie avec la façon dont les élèves pensent qu'ils justifient le jugement qu'ils portent sur la gravité de la transgression de départ ($\chi^2 (2, 41) = 7, p < .05$). La mise en œuvre, par les élèves, de comportements qui appellent la négociation est plus fréquente lorsque par ailleurs, ils associent leur transgression de départ à des questions d'organisation sociale ou des problèmes de circonstance. Elle est moins fréquente lorsqu'ils font référence aux caractéristiques intrinsèques de l'acte et qu'ils insistent sur l'absence ou la présence de mal.

TABLEAU 1

Pourcentage de comportements et de justifications $< ou = 1$ mis en œuvre par chaque acteur à chaque phase du conflit, en fonction de l'âge des élèves

Phases	AGE DES ÉLÈVES				
		12-13 ans	14-16 ans	17 ans et +	
Début du conflit	Comportement 1 :	% de $< ou = 1$	93 %	96.5 %	96 %
	Prof.	(N total) ⁶	(28)	(29)	(25)
	Comportement 2 :	% de $< ou = 1$	71.5 %	74 %	64 %
	Elève	(N total)	(28)	(29)	(25)
Fin du conflit	Comportement 3 :	% de $< ou = 1$	89.5 %	79 %	100 %
	Prof.	(N total)	(19)	(19)	(19)
	Comportement 4 :	% de $< ou = 1$	76.5 %	80 %	92 %
	Elève	(N total)	(17)	(15)	(12)
Justifications		% de $< ou = 1$	70 %	46 %	79 %
		(N total)	(30)	(24)	(24)

⁶ Le N correspond au N total de comportements ($< ou = 1$ et $> ou = 2$) mis en œuvre par l'acteur concerné pour chaque domaine de transgression ou chaque catégorie de justifications du jugement de gravité.



Le lien apparaît différemment en ce qui concerne le comportement des enseignants. Les enseignants ont plus souvent des réactions unilatérales dans les cas où les élèves estiment qu'ils associent la transgression de départ à des questions d'organisation sociale ou des problèmes de circonstance que lorsqu'ils font référence aux caractéristiques intrinsèques de l'acte commis.

Le niveau INS des justifications est associé à l'âge des élèves (tableau 1). Contrairement au niveau des comportements, le niveau des justifications est lié au domaine de transgression mais pas aux types de raisons avancées pour argumenter le jugement qu'ils portent sur les transgressions de départ (tableau 2). Ainsi, on remarque une augmentation du nombre d'élèves justifiant leur comportement à un niveau élevé entre 12 et 16 ans. Cependant, on assiste à une recrudescence des justifications pragmatiques et instrumentales chez les adolescents les plus âgés ($\chi^2(2, 78) = 6.35, p < .05$). On constate par ailleurs que les élèves qui ont commis une transgression d'ordre personnel utilisent plus de justifications hédonistes que de justifications empathiques, les élèves qui ont commis une transgression d'ordre moral ne sont qu'une minorité à tenir des propos empathiques pour justifier les comportements mis en œuvre dans l'épisode conflictuel. Quant aux élèves qui ont commis une transgression conventionnelle, ils utilisent des justifications issues des deux catégories de niveaux et ce, de façon indifférenciée ($\chi^2(1, 67) = 5^7, p < .05$).

Avant d'examiner les liens qu'ils entretiennent avec les variables liées à l'issue du conflit et bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée à leurs propos, il est intéressant de noter les relations du niveau des comportements et des justifications avec la perception que les élèves ont de la qualité de la relation et avec le sexe des partenaires impliqués dans les conflits. Bien que le niveau des comportements ne soit pas significativement lié à la qualité perçue de la

relation ($\chi^2(1, 43-80) < .46, NS$), la majorité des élèves qui disent entretenir une mauvaise relation avec le professeur impliqué dans le conflit *justifient* les comportements qu'ils mettent en œuvre davantage à l'aide de raisons pragmatiques et instrumentales qu'en tenant des propos empathiques. La différence est beaucoup moins marquée pour les élèves qui perçoivent positivement leur relation avec l'enseignant impliqué. La majorité des élèves qui usent de considérations empathiques pour justifier leurs comportements correspondent toutefois aux élèves qui estiment que la relation entretenue avec l'enseignant est de bonne qualité ($\chi^2(1, 77) = 3.5, p < .05$).

Le niveau des comportements mis en œuvre au cours des épisodes conflictuels est par contre associé avec le sexe des protagonistes. Le niveau du comportement des enseignants est associé avec le sexe de l'élève et ce, surtout dans la deuxième phase du conflit ($\chi^2(1, 57) = 3.6, p < .05$). Toutes les réactions appelant la négociation ont été mises en œuvre par les enseignants lors de conflits avec des filles (Figure 2) A noter que les enseignants concernés par ces réactions sont tous des femmes. Le niveau des comportements mis en œuvre par les élèves est aussi associé avec le sexe des enseignants impliqués. La figure 4 laisse penser que les élèves ont plus souvent tendance à mettre en œuvre des réactions de niveau su-

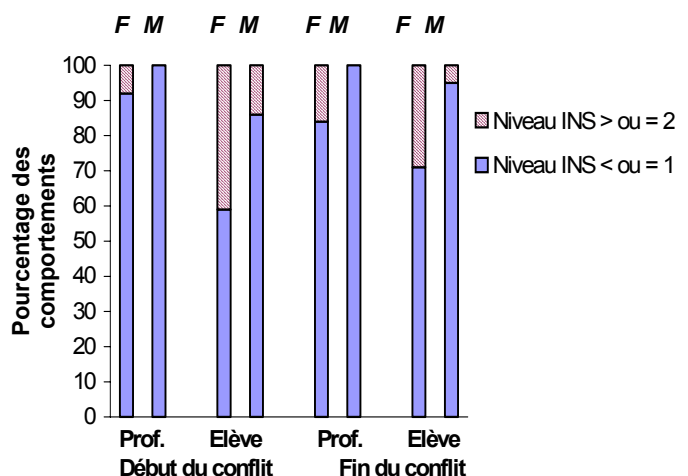


Fig. 2 - Fréquence (en pourcentage) des comportements mis en œuvre selon les acteurs en fonction du sexe du partenaire (F/M)

⁷ Le χ^2 a été calculé sans tenir compte de la modalité « personnel », afin d'atténuer le biais dû aux petites fréquences attendues qu'elle introduit.

périeur avec les enseignantes qu'avec les enseignants (début du conflit : $\chi^2 (1, 82) = 7.33, p < .01$; fin du conflit : $\chi^2 (1, 44) = 4.3, p < .05$).

Enfin, en ce qui concerne le lien entre le niveau de justification et le sexe des élèves, on notera que la majorité des justifications de nature empathique sont plutôt le fait des filles et que les garçons préfèrent justifier leur comportement au moyen de justification d'un niveau peu élaboré ($\chi^2 (1, 80) = 6.95, p < .01$). Signalons que les filles utilisent autant de justifications de niveau élevé (48 %) que de niveau peu élevé (52 %) et que ces dernières sont autant le fait des filles (44 %) que des garçons (56 %).

Niveau de comportements et de justifications et variables liées à l'issue du conflit

Les élèves semblent en majorité (56 %) satisfaits de la façon dont le conflit s'est déroulé. Ils sont 60 % à estimer que le problème sous-jacent est résolu et 62.5 % à penser que la qualité de la relation n'a été affectée ni positivement, ni négativement par l'épisode conflictuel vécu. Concernant la sensibilité des variables liées à l'issue du conflit au niveau INS des comportements mis en œuvre, quelques tendances peuvent être relevées. Le tableau 3 fait apparaître des tendances inverses en ce qui concerne le niveau des comportements des élèves en début et en fin de conflit. Ainsi, on constate que les élèves qui mettent en œuvre des réactions unilatérales dans la première phase des conflits perçoivent plus souvent le

problème comme étant résolu ($\chi^2 (1, 79) = 3, p < .15$). Dans la deuxième phase du conflit, ce sont les élèves qui mettent en œuvre des réactions plus élaborées qui perçoivent plus souvent le problème comme étant résolu ($\chi^2 (1, 43) = 3, p < .15$). De façon générale, on peut penser qu'il y a plus de chances que les élèves perçoivent le problème comme étant résolu lorsque la deuxième phase du conflit se déroule sur le mode de la négociation car la tendance observée en ce qui concerne le niveau du comportement des élèves se retrouve, significative cette fois, à propos du niveau du comportement des enseignants (fin du conflit : $\chi^2 (1, 56) = 5.8, p < .05$).

Ensuite, on note que la satisfaction des élèves quant au déroulement de l'épisode conflictuel est associée au niveau du comportement des enseignants. Il y aurait davantage de chance que les élèves soient satisfaits lorsque les enseignants mettent en œuvre des réactions appelant la négociation (Début de conflit : $\chi^2 (1, 81) = 3.36, p < .15$; fin du conflit : $\chi^2 (1, 57) = 3.8, p < .05$). La tendance selon laquelle les élèves sont plus nombreux à exprimer leur satisfaction quand ils mettent eux-mêmes en œuvre des comportements plus réciproques en fin de conflit n'est pas significative ($\chi^2 (1, 44) = .85, p = .35$). En ce qui concerne le maintien de la qualité de la relation après l'épisode conflictuel, elle n'est que très légèrement sensible au niveau de comportements mis en œuvre par les enseignants en fin de conflit ($\chi^2 (1, 57) = 1.88, p = .17$).

Signalons enfin que les variables liées à l'issue du conflit ne sont pas sensibles au niveau INS des justifications du choix des comportements.

Discussion

L'hypothèse selon laquelle la plupart des comportements mis en œuvre dans les épisodes conflictuels rapportés sont de type unilatéral est largement illustrée par les données, tant pour les élèves (Hyp. 1a) que pour les enseignants (Hyp. 1b). Ce constat est un des indices du caractère fermé de la relation en-

seignant-élève, marquée par une asymétrie de pouvoir. Au-delà de cette spécificité, les résultats montrent que la relation enseignant-élève se différencie d'autres relations à structure fermée comme la relation parents-adolescent, et possède des propriétés propres.



TABLEAU 2 :

Pourcentage de comportements et de justifications $< \text{ou} = 1$ mis en œuvre par chaque acteur à chaque phase du conflit, en fonction du domaine auquel appartient la transgression de départ et de la catégorie à laquelle se rapportent les justifications du jugement de gravité des transgressions qu'ils ont formulées ou qui leur sont attribuées.

Phases	DOMAINES DE TRANSGRESSIONS			JUSTIFICATION DU JUGEMENT DE GRAVITÉ DES TRANSGRESSIONS				
	Moral	Conventionnel	Personnel	Mal causé	Organisation	Circonstances		
Début du conflit	Comportement 1 : Prof.	% de $< \text{ou} = 1$ (N total)	95 % (21)	94.5 % (56)	100 % (5)	100 % (8)	96.5 % (28)	96 % (27)
	Comportement 2 : Elève	% de $< \text{ou} = 1$ (N total)	81 % (21)	66 % (56)	80 % (5)	88 % (25)	53 % (19)	68 % (29)
Fin du conflit	Comportement 3 : Prof.	% de $< \text{ou} = 1$ (N total)	93 % (14)	87.5 % (40)	100 % (3)	60 % (5)	89.5 % (19)	100 % (17)
	Comportement 4 : Elève	% de $< \text{ou} = 1$ (N total)	75 % (8)	82.5 % (34)	100 % (2)	92 % (13)	71.5 % (14)	77 % (13)
	Justifications (N total)	% de $< \text{ou} = 1$	83 % (18)	53 % (49)	100 % (2)	73 % (11)	91 % (11)	75 % (12)

TABLEAU 3 :

Pourcentage des comportements et des justifications appartenant aux deux catégories INS associé à un sentiment de résolution du conflit, un sentiment de satisfaction liée au déroulement du conflit et au maintien de la qualité de la relation après le conflit

	CATÉGORIES DE COMPORTEMENTS MIS EN OEUVRE								CATÉGORIES DE JUSTIFICATION	
	Début du conflit				Fin du conflit					
	Comportement 1		Comportement 2		Comportement 3		Comportement 4			
	Prof.	Elève	Prof.	Elève	Prof.	Elève	Prof.	Elève	< ou = 1	> ou = 2
Sentiment de résolution	60 %	75 %	67 %	45.5 %	48 %	100 %	50 %	86 %	58 %	55.5 %
Sentiment de satisfaction	53 %	100 %	56 %	54 %	41 %	83 %	44.5 %	62.5 %	58 %	53.5 %
Maintien de la qualité de la relation	60 %	75 %	63 %	56 %	54 %	83 %	61 %	71.5 %	62 %	63 %
N	79	4	58	25	51	6	36	8	34	8

Ainsi, alors que les conflits parents-adolescent impliquent souvent des réactions coercitives et autoritaires de la part des parents et des réactions de soumission et de désengagement de la part des adolescents (Laurson, 1993 ; Adams et Laurson, 2001 ; Yau et Smetana, 1996), nos résultats montrent que si les enseignants ont aussi tendance à réagir de façon autoritaire et unilatérale, les élèves, eux, résistent fermement. Ces constats laissent penser qu'à la différence de la relation parent-adolescent, la relation enseignant-élève fonctionnerait non seulement comme une structure fermée mais aussi comme une structure compétitive. Telle que Johnson et Johnson (1996) la définissent, la structure compétitive renvoie à une structure dans laquelle les personnes impliquées poursuivent des buts opposés les uns aux autres et agissent de façon à empêcher l'autre d'atteindre les buts qu'il poursuit. La mise en œuvre de comportements de résistance par les élèves pourrait laisser croire que les élèves perçoivent leur relation avec les enseignants comme une relation basée sur un principe de compétition, c'est-à-dire une relation où les actions de l'un – l'enseignant – sont destinées à « coincer » l'autre – l'élève – et face auquel il faut se défendre pour l'empêcher de « nuire » et de « gagner la partie ».

De même que les comportements mis en œuvre, la majorité des arguments avancés par les élèves pour justifier ceux-ci renvoient à la catégorie des niveaux peu élaborés. Ils sont surtout pragmatiques et instrumentaux. Ces résultats ne sont pas compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les justifications des élèves sont en majorité d'un niveau supérieur aux comportements mis en œuvre (Hyp. 2c). Dans une minorité de cas seulement, le niveau des justifications est supérieur au niveau des comportements qu'ils sous-tendent. On notera aussi le constat particulier selon lequel près de la moitié des comportements teintés de réciprocité sont justifiés par des arguments pragmatiques. D'une façon générale, la qualité des données que nous avons recueillies ne permet pas d'invalider les résultats produits par Selman et al. (1986) selon lesquels le niveau des comportements choisis

est inférieur au niveau des justifications sous-jacentes. Le niveau INS des comportements et des justifications n'a pas été traité de la même façon dans notre étude et dans celle de Selman et de ses collaborateurs. Dans notre étude, les niveaux INS ont été réduits à deux catégories. Ce faisant, les différences éventuelles de niveau à l'intérieur des catégories ont pu être gommées. Nos constats ne peuvent donc mettre en question l'écart observé par les auteurs. Cela étant, ces considérations n'empêchent pas de commenter l'observation selon laquelle près de la moitié des comportements teintés de réciprocité sont motivés par des intentions pragmatiques. D'un point de vue structuro-développemental, ces constats sont difficilement explicables. Cependant, il nous semble que l'hypothèse du caractère contextualisé de l'action effective (Shultz et Selman, 1990 ; Selman et al., 1986) peut s'appliquer au raisonnement portant sur celle-ci. En effet, l'on peut envisager que le raisonnement sous-jacent à l'action est lui aussi est contraint par les nécessités de la situation immédiate et par les conséquences réellement encourues par celui qui va agir. Or, si, comme nous en avons fait l'hypothèse plus haut, la relation enseignant-élève se caractérise par une structure fermée et se vit, du point de vue de l'élève, comme une relation à caractère compétitif, les conséquences immédiates se définissent en termes de gains pour l'un et de pertes pour l'autre. Il est donc logique que les préoccupations de celui qui s'apprête à agir soient tournées vers ses propres intérêts. Dans cet ordre d'idées, on peut comprendre que certains comportements, élaborés en apparence, servent des intentions instrumentales : face à un enseignant qui veut « coincer » un élève, l'élève doit parfois ruser en utilisant des stratégies de persuasion pour ne pas avoir de punition ou pour ne pas donner une mauvaise image de soi qui risque de se répercuter sur l'attribution des points au bulletin. Ces considérations laissent penser que la dimension compétitive d'une situation sociale contraint les individus à raisonner sur un mode unilatéral et que la nature des comportements mis en œuvre n'est pas un indice fiable du point de vue à partir duquel les individus appréhendent les situations qu'ils vivent.



Toujours pour des raisons liées aux contraintes contextuelles, nous avons suggéré que l'hypothèse d'une variation des stratégies de négociation avec l'âge des élèves est hypothéquée en ce qui concerne les comportements effectifs des élèves mais pas en ce qui concerne les justifications sous-jacentes (Hyp. 1a et 1c). Les résultats vont dans le sens de cette suggestion et sont conformes aux résultats trouvés par Selman & al. (1986). Par ailleurs, le fait que, comme attendu (Hyp. 1b), le niveau de comportements mis en œuvre par les enseignants augmente en parallèle avec le niveau des justifications apportées par les élèves pourrait être le signe que les enseignants reconnaissent progressivement l'élève comme interlocuteur autonome et réagissent vis-à-vis d'eux en conséquence. Cependant, le lien positif entre l'âge des élèves et le niveau de justifications ne vaut qu'entre 12 et 16 ans. En effet, le nombre de justifications empathiques augmente entre 12 et 16 ans puis diminue au-delà au profit d'un plus grand nombre de justifications pragmatiques. Ces constats peuvent s'expliquer par l'émergence au plan socio-cognitif, chez les adolescents de 17 ans et plus, d'une nouvelle phase de négation (Turiel, 1983 ; Geiger et Turiel, 1983) des normes sur lesquelles le fonctionnement du système social se base, critiquées dans leur nécessité et considérées seulement comme des attentes sociales codifiées par l'habitude. Les conditions d'apparition de cette phase pourraient être fournies par le système lui-même. Indépendamment des élèves "marginaux", on peut penser que les adolescents qui fréquentent la dernière année de l'enseignement secondaire sont virtuellement sortis du système. La plupart se prépare à quitter l'école et donc à vivre une nouvelle transition. Cette dernière peut faire naître de nouvelles aspirations et devenir le moteur d'un détachement progressif par rapport au système scolaire et aux normes qu'elles véhiculent ; l'école n'ayant pas répondu à leur besoin d'autonomisation (Eccles & al., 1993). Le regard critique porté sur l'école pourrait alors conduire à développer un rapport instrumental au système, sans plus chercher à dialoguer ou à échanger les points de vue. Les enseignants de

notre échantillon semblent ressentir ce phénomène, puisqu'ils renforcent leur contrôle sur les élèves appartenant à cette catégorie d'âge.

L'analyse de la nature des stratégies de négociation en fonction du domaine social auquel appartiennent les comportements déclencheurs de conflits produit des résultats partiellement compatibles avec nos hypothèses (Hyp. 2). Rappelons d'abord que le niveau des comportements ne varie pas avec les domaines sociaux selon les critères théoriques définis par les auteurs de référence mais avec les domaines sociaux à partir desquels les élèves interprètent les situations qui déclenchent les conflits. Sans aller à l'encontre de nos attentes, ces résultats attirent notre attention sur l'importance de prendre en compte la façon qu'ont les protagonistes de traiter les situations, au-delà des critères plus ou moins objectifs à partir desquels elles sont caractérisées. Comme attendu, les autres résultats constituent des indices de la façon dont les élèves utilisent les conflits pour tenter d'acquiescer une plus grande autonomie et faire valoir leurs revendications à une sphère de juridiction personnelle plus étendue (Smetana, 1988a, 1988b, 1989, 1994 ; Smetana et Asquith, 1994 ; Yau et Smetana, 1996). Deux méthodes semblent utilisées par les élèves. Premièrement et contrairement aux enseignants, les élèves mettent plus souvent en œuvre des comportements de négociation lorsque la transgression de départ est jugée liée à des questions d'organisation sociale ou due aux circonstances. Ensuite, les conflits déclenchés par des transgressions jugées à partir de l'absence de mal causé⁸, indice d'un certain degré de «privatisation» du problème, font plus souvent l'objet de traitements unilatéraux de la part des élèves que les conflits déclenchés par d'autres types de transgressions. Ces résultats étaient attendus (Hyp. 2a et 2b). Le premier constat est compatible avec l'hypothèse selon laquelle les

⁸ Pour la plupart, les comportements ont été jugés bénins. L'indulgence du jugement a été justifiée par le caractère intrinsèquement non-néfastes des comportements transgressifs déclencheurs des conflits (voir Cahier de Recherche n° 16).

adolescents sont dans une phase où ils reconnaissent le caractère arbitraire des conventions et savent qu'elles sont intrinsèquement modifiables par consensus (Geiger et Turiel, 1983). Parallèlement, ils sont capables de reconnaître que les enseignants donnent un autre statut aux conventions. La mise en œuvre de comportements réciproques par les élèves, appelant à la discussion et à la négociation, dans des conflits liés à un problème perçu comme étant d'ordre organisationnel, pourrait être le signe d'une tentative de résolution des conflits articulée autour d'une négociation des limites du domaine socio-organisationnel dont le but final est la redéfinition de leur cadre de juridiction personnelle. Dans le deuxième cas, la méthode consiste à s'opposer aux enseignants en cherchant à imposer son point de vue. Dans ces situations particulières, les élèves n'ont plus tendance à négocier la modification des limites de leur sphère personnelle mais semblent chercher à s'approprier un morceau de territoire qu'ils jugent comme étant illégitimement sous la juridiction de l'autorité extérieure. Les enseignants sont soumis à un rôle d'autorité fort contraignant et donnent l'impression de devoir tout régenter. Dans les conflits étudiés, ils mettent aussi souvent en œuvre des comportements unilatéraux que des comportements de négociation face aux transgressions jugées comme ne faisant de mal à personne. Cet état de fait peut donner le sentiment que les enseignants débordent de leur juridiction et s'occupent de choses "qui ne les regardent pas". Cette interprétation est compatible avec la définition théorique de la sphère personnelle (Nucci, 2001). De plus, elle rejoint les propos tenus par Smetana (1995) selon lesquels une conception trop permissive ou trop restrictive de l'autorité, tant dans le chef des adultes que dans le chef des adolescents, n'est pas favorable au déploiement d'interactions conflictuelles propices à la coordination des perspectives de chacun. Au contraire, une conception extrême risque de provoquer des attitudes auto-défensives exacerbées venant des deux parties impliquées.

Sur le plan des arguments apportés pour justi-

fier les comportements mis en œuvre, les résultats sont généralement compatibles avec les hypothèses formulées (Hyp. 2c). Ici, le niveau de justifications varie directement avec les domaines sociaux identifiés selon les critères théoriques et pas avec la perception que les élèves en ont. Cependant, il faut noter un constat qui n'avait pas été anticipé. Dans les conflits déclenchés par des transgressions morales, les élèves avancent plus souvent des arguments pragmatiques que des arguments empathiques. Ce constat nous interpelle et nous laisse perplexe. Est-ce du aux caractéristiques propres des élèves qui commettent des transgressions morales à l'école ? Est-ce du à la nature des réactions des enseignants face à la transgression de départ et à la menace de conséquences néfastes pour l'élève que la réaction fait planer ? Cette dernière suggestion est plausible. Pour rappel, la nature des réactions des enseignants ne varie pas en fonction du domaine social auquel les transgressions renvoient sur le plan théorique. Elles relèvent majoritairement de la catégorie de niveaux 1. Elles sont unilatérales, coercitives, et se traduisent par des ordres, des avertissements ou des menaces de sanction. Les réactions unilatérales n'attirent pas l'attention du transgresseur sur les caractéristiques intrinsèquement mauvaises de l'acte transgressif et sur le mal causé à autrui mais sur le risque encouru pour soi en termes de sanctions notamment (Smetana, 1984, 1989 ; pour des revues, Smetana, 1995, 1999). Dans ce cadre, on peut comprendre que les transgresseurs répondent aux réactions unilatérales en tenant prioritairement compte du risque en question.

Des résultats significatifs ont été mis en évidence en ce qui concerne le genre des personnes impliquées dans les conflits et la qualité de la relation qui les unit. En termes comportementaux, il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons concernant le type de comportements mis en œuvre par les élèves. Au niveau des justifications apportées par contre, les résultats montrent que si les arguments pragmatiques sont autant fournis par les filles que par les garçons, les arguments empathiques sont surtout apportés par les filles. Les résultats qui concernent le lien entre le



sexe des enseignants et les comportements qu'ils mettent en œuvre reflètent le même phénomène et nous conduisent à questionner la non-spécificité masculine de la mise en œuvre de comportements unilatéraux et autoritaires de même que la spécificité féminine de l'usage de la réciprocité dans la résolution des conflits. Au-delà des différences potentiellement liées aux orientations socio-morales propres à chaque sexe (Gilligan, 1982), les observations effectuées peuvent être interprétées en référence aux modes de socialisation différenciés des femmes et des hommes et à la nature du rôle professionnel qu'ils sont indifféremment amenés à remplir. Le fait que le mode unilatéral ne soit pas un phénomène lié au genre des personnes pourrait s'expliquer par la définition du rôle sous-jacent au métier d'enseignant qui inclut une dimension d'autorité autant pour les femmes que pour les hommes. Les attentes liées au rôle professionnel en termes d'autorité et les nécessités immédiates de maintien de l'ordre dans la classe viendraient concurrencer les comportements liés aux rôles sexuels auxquels les personnes sont socialisées très tôt. Il est intéressant de noter que les rares cas où les conflits se sont déroulés sur un mode plus réciproque, incluant l'écoute, le dialogue, etc. concernent des femmes et non des hommes. En plus d'exercer leur rôle d'enseignant conformément aux attentes sociales et professionnelles, des femmes de notre échantillon teignent leur action professionnelle de caractéristiques propres au rôle sexuel auquel elles ont été socialisées. Cette particularité féminine, les élèves des deux sexes l'exploitent.

Sur le plan comportemental, le niveau des stratégies mises en œuvre ne semble pas entretenir de lien avec la qualité de la relation telle qu'elle est perçue par les élèves. Au niveau des justifications apportées par les élèves, il semble que la mobilisation d'arguments empathiques soit privilégiée par ceux qui disent aussi avoir une bonne relation avec les enseignants impliqués, bien que ceux-là utilisent des arguments pragmatiques un aussi grand nombre de fois. Ces constats nous amènent à penser qu'une re-

lation vécue positivement favorise l'ouverture à la perspective d'autrui mais n'est pas une condition suffisante pour que cette ouverture se reflète sur le plan comportemental. L'absence de lien entre la perception de la qualité de la relation et le niveau des comportements mis en œuvre peut bien sûr être due à une faiblesse méthodologique. Les recherches qui établissent un lien ont mesuré la qualité de la relation à partir de caractéristiques comme la chaleur ou le degré de soutien prodigué par les partenaires de la relation. La façon dont nous avons mesuré la perception de la qualité de la relation n'est qu'une mesure vague et grossière de ces variables. Au-delà de cette faiblesse méthodologique cependant, l'absence de différence peut être s'expliquer autrement. En ce qui concerne les élèves, l'hypothèse interprétative relative à la nécessité de considérer les conséquences immédiates sur soi nous semble applicable. Quelle que soit la qualité de la relation, l'autre est avant tout un enseignant qui a le pouvoir de punir et d'influer sur les cotations. En ce qui concerne les enseignants, il est possible qu'ils agissent selon une éthique professionnelle valorisant l'impartialité et veulent éviter que les comportements mis en œuvre n'éveillent un sentiment d'injustice auprès des autres élèves, témoins de l'interaction conflictuelle. Ensuite, les obligations liées au rôle qui définissent la façon de se comporter, les impératifs liés au maintien de l'ordre dans un contexte comme la classe et la nécessité de rappeler l'autorité qu'ils représentent pourraient venir concurrencer l'effet éventuel de la qualité de la relation perçue par les élèves sur la nature des comportements mis en œuvre. Au vu de ces considérations, on peut faire l'hypothèse que le mode sur lequel les épisodes conflictuels se déroulent est trop procéduralisé pour que les conflits dans la dyade enseignant-élève puisse être considérés comme un phénomène complètement relationnel. Les études rapportées par Laursen (1993) soutiennent cette idée en montrant notamment que les relations à structure fermée possèdent un degré de stabilité tel qu'elles sont rarement ébranlées quel que soit le mode sur lequel se déroulent les conflits.

Enfin, en ce qui concerne le lien entre les com-

portements mis en œuvre et les variables liées à l'issue des conflits, les résultats dégagés dans l'analyse reflètent le sens des hypothèses que nous avons formulées (Hyp. 3). Les conflits qui se sont déroulés sur le mode unilatéral, c'est-à-dire au cours duquel enseignant et élèves ont mis en œuvre des comportements de type unilatéral, ne sont pas davantage considérés comme résolus que comme non-résolu. De même, le sentiment de satisfaction n'est pas moins senti que le sentiment de mécontentement. L'on remarque tout de même que les conflits qui se sont déroulés sur un mode réciproque, appelant la négociation et spécialement ceux au cours desquels les enseignants ont mis en œuvre des comportements de réciprocité donnent lieu à davantage de satisfaction que de mécontentement et sont plus souvent perçus comme résolu que les conflits au cours desquels les enseignants ont traité la situation sur un mode unilatéral. Notons aussi que, comme attendu, la mise en œuvre de comportements unilatéraux dans un épisode conflictuel ne détériore pas la qualité de la relation. Si la mise en œuvre du mode réciproque possède une probabilité plus grande d'entraîner des sentiments positifs à l'issue du conflit, l'usage du mode unilatéral ne paraît pas influencer la valence des sentiments ressentis. A l'instar des hypothèses interprétatives propo-

sées par Smetana (1995/1999), on peut imaginer que la satisfaction et le sentiment de résolution ressentis par les élèves ne sont pas de même nature selon le mode sur lequel les conflits se sont déroulés. Dans le cas des épisodes qui se sont déroulés sur un mode réciproque, les sentiments de satisfaction et de résolution pourraient être le signe que les élèves se sentent valorisés et que leur capacité à plus d'auto-détermination est reconnue. Si cette hypothèse est pertinente, les interactions conflictuelles de ce type remplissent les conditions pour fonctionner comme des contextes favorables au développement de l'autonomie des adolescents. En revanche, dans le cas des conflits menés sur le mode unilatéral, la valence des sentiments exprimés pourrait refléter l'intensité du soulagement lié à l'absence ou la présence de conséquences néfastes pour soi. Compte tenu de cette interprétation, on peut penser que si le mode unilatéral n'est pas néfaste pour la qualité de la relation et qu'il n'est pas particulièrement source d'insatisfaction, il n'est pas non plus bénéfique ou stimulant pour le développement de l'autonomie et des compétences sociales. Aucune mesure du développement de l'autonomie ou des compétences sociales n'ayant été prise, cette proposition demeure bien sûr à l'état d'hypothèse.



Annexe 1

Tableau A : les composantes fonctionnelles et les niveaux d'INS correspondants (Selman & al., 1986)

Niveaux Composantes fonctionnelles		
DÉFINITION DU PROBLÈME		
0	Ne fait aucune référence au problème si ce n'est pour citer les actions et comportements du protagoniste	
1	Définit le problème entre le protagoniste et l'autre en référence aux souhaits et aux désirs d'une seule personne, généralement celle qui a le plus de pouvoir	
2	Fait référence au contexte réciproque de la relation entre soi et l'autre. Se centre sur un des deux personnages pour lequel l'individu reconnaît la priorité des besoins. Les besoins de l'autre sont quand même pris en compte	
3	Définit le problème dans sa dimension partagée. Les besoins et les souhaits des deux personnages sont pris en compte.	
CHOIX D'UNE STRATÉGIE		
	OI : Stratégies visant la transformation du comportement de l'autre	OI : Stratégies orientées vers la transformation de ses propres comportements
0	Agresse physiquement ; utilise de manière impulsive et irréfléchie sa force pour atteindre ses propres buts.	S'efface, cède aux désirs de l'autre, obéit pour se protéger.
1	Ordonne et commande sur un ton autoritaire afin de contrôler l'autre et de le faire agir selon ses propres vœux.	S'excuse, se met « au service » de l'autre, mais sans volonté de répondre à ses désirs
2	Tente d'influencer l'autre sur le plan psychologique, cherche à le persuader, fait passer ses intérêts au premier plan	Fait passer ses intérêts au second plan, adopte une attitude conciliante
3	Cherche à collaborer et à adapter les désirs de chacun en vue de poursuivre des objectifs mutuels	
JUSTIFICATION DU CHOIX ET APPRÉCIATION DES CONSÉQUENCES		
0	Ne justifie pas la stratégie choisie, n'anticipe pas les conséquences de ses actes	
1	S'auto-justifie ou fait appel à des considérations servant à protéger les intérêts du protagoniste, à le défendre	
2	Fait appel à des considérations empathiques sans prise en compte des conséquences à long-terme	
3	Fait appel à des considérations portant sur les conséquences à long-terme de la stratégie choisie sur la relation des deux personnages	
COMPLEXITÉ DANS L'EXPRESSION DU RESENTI		
0	Ne fait pas référence au ressenti des personnages	
1	Exprime des sentiments simples et unidimensionnels en termes indifférenciés ou auto-protecteur (protégeant le protagoniste).	
2	Exprime des sentiments simples et unidimensionnels en termes empathiques	
3	Exprime des sentiments complexes, multiples ou changeants ressentis tant par le protagoniste que par l'autre personnage	

BIBLIOGRAPHIE

- Adalbjarnardottir, S. (1995). How schoolchildren propose to negotiate : The role of social withdrawal, social anxiety, and locus of control, Child Development, 66(6), 1739-1751.
- Adalbjarnardottir, S., & Selman, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: developmental and stylistic variations. Child Development, 60, 539-550.
- Adams R. ; & Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends, Journal of Marriage and the Family, 63(1), 97-110.
- Birch, S.H. ; & Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment : the role of teachers and peers, In K. W. Wentzel, & J.H. Juvonen (Eds.), Social motivation : understanding children's school adjustment (pp. 199-225). New York : Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Casalfiore, S. (2002). Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, Cahier de Recherche du GIRSEF, 16, Louvain-la-Neuve.
- Coimbra, J.L., & Campos, B. P. (1990). Organization of interpersonal experience and organization of interpersonal action-related thought: A decalage in the adolescent's interpersonal development, In C. Vandeplass-Holper, & B.P. Campos (Eds.), Interpersonal and identity development : new directions (pp. 35-45). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (1992-1995). Conflict and relationships during adolescence. In C. U. Shantz, & W. W. Hartup (Eds), Conflict in child and adolescent development (pp. 216-241). New York: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Maciver, D. (1993). Development during adolescence : the impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and families . American Psychologist, 48(2), 90-101.
- Emery, R. E. (1995). Family conflicts and their developmental implications: a conceptual analysis of meanings for the structure of relationships. In C. Shantz, & W. W. Hartup (Editors), Conflict in child and adolescent development (pp. 270-298). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geiger, K. M., & Turiel, E. (1983). Disruptive school behavior and concepts of social convention in early adolescence. Journal of Educational Psychology, 76(5), 677-685.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice : psychological theory and women's development. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Grotevant, H.D.; & Cooper, C.R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration, Child Development, 56, 415-428.



- Grotevant, H.D.; & Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships : a perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence, Human Development, 29, 82-100.
- Hartup, W. W., & Laursen, B. (1999). Relationships as developmental contexts: Retrospective themes and contemporary issues. In W. A. Collins, & B. Laursen (Editor), Relationships as developmental contexts. The Minnesota symposia on child psychology (Vol. 30pp. 13-35). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D.W. ; & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools : a review of the research, Review of Educational Research, 66(4), 459-506.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. Child Development, 70(2), 486-501.
- Laursen, B. (1993). Conflict management among close friends, In B. Laursen (Ed.), Close friendships in adolescence : new directions for child development (pp. 39-54). San Francisco : Jossey-Bass.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationship, Journal of Research on Adolescence, 5(1), 55-70.
- Laursen, B. ; & Bukowsky, W.M. (1997). A developmental guide to the organisation of close relationships, International Journal of Behavioral Development, 21 (4), 747 – 770.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. Psychological Bulletin, 115(2), 197-209.
- Laursen, B. ; Coy, K.C. ; Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence : a meta-analysis, Child Development, 69 (3), 817-832.
- Laursen, B., Wilder, D., Noack, P., & Williams, V. (2000). Adolescent perceptions of reciprocity, authority, and closeness in relationships with mothers, fathers, and friends. International Journal of Behavioral Development, 24(4), 464-471.
- Midgley, C. ; Feldlaufer, H. ; & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs during the transition to junior high school, Child Development, 60, 375-395.
- Nucci, L. P. (1981). Conception of personal concepts. Child Development, 59, 114-121.
- Nucci, L.P. (2001). Education in moral domain. Cambridge UK : Cambridge University Press.
- Nucci, L. P., & Lee, J. (1993). Morality and personal autonomy. in G. G. Noam, & T. Wren (Eds), The moral self: building a better paradigm (pp. 123-148). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nucci, L.P. ; & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concept in pre-school children, Child Development, 49, 400-407
- Nucci, L., & Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal, Child Development, 66(5), 1438-1452.
- Piaget, J. (1932/2000). Le jugement moral chez l'enfant. Paris : PUF.

- Selman, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding : developmental and clinical analyses. New-York : Academic Press.
- Selman, R.L. (1981). The developmental interpersonal competence : the role of understanding in conduct, Developmental Review, 1, 401-422.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Shultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. Developmental Psychology, 22(4), 450-459.
- Selman, R. L. ; Schorin, M. Z. ; Stone, C. ; & Phelps, E. (1983). A naturalistic study of children's social understanding, Developmental Psychology, 19, 82-102.
- Shantz, C. U. (1987). conflicts between children. Child Development, 58, 283-305.
- Shultz, L. H., & Selman, R. L. (1990). Relations among interpersonal action-related thought, self-reported social action, and emotional maturity in early adolescents. In C. Vandenplas-Holper, & B. P. Campos (Editors), Interpersonal and identity development (pp. 23-33). Louvain-la-Neuve: Academia.
- Smetana, J. G. (1988a). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts, In M. R. Gunnar, W. A. Collins, & al. (Eds.), *Development during the transition to adolescence. Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 21, pp. 79-122). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smetana, J. G. (1988b). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority, *Child Development*, 59(2), 321-335.
- Smetana, J. G. (1984). Toddler's' social interactions regarding moral and conventional transgressions. Child Development, 55, 1767-1776.
- Smetana, J. G. (1989). Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. Developmental Psychology, 25(4), 499-508.
- Smetana, J. G. (1995-1999). Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships. In M. Killen, & D. Hart (Editors), Morality in everyday life. Developmental perspectives (pp. 225-259). New York, NY: Cambridge University Press.
- Smetana, J.G. (1995a). Morality in context : abstractions, ambiguities and applications, Annals of Child Development, 10, 83-130.
- Smetana, J. G. (1995b). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. Child Development, 66, 299-316.
- Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Editor), Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory (pp. 162-192). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. Journal of Moral Education, 28 (3), 311-321.



- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. Child Development, 65, 1147-1162.
- Spivack, G., Platt, J. J., & Shure, M. B. (1976). The problem-solving approach to adjustment. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tirri, K. (1999). teachers' perceptions of moral dilemmas at school. Journal of Moral Education, 28(1), 31-47.
- Tirri, K. ; & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools : a case study from Finland, Journal of Education for Teaching, 26 (2), 157-165.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed.), Handbook of child psychology : social, emotional and prsonality development (Vol. 3). New-York: Wiley.
- Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: morality and social convention. Cambridge (England): Cambridge University Press.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support, Journal of Educational Psychology, 86(2), 173-182.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school : the role of parents, teachers and peers, Journal of Educational Psychology, 90(2), 202-219.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. Journal of Educational Psychology, 91(1), 76-97.
- Yau, J., & Smetana, J. G. (1996). Adolescent-parent conflict among Chinese adolescents in Hong Kong. Child Development, 67(3), 1262-1275.

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

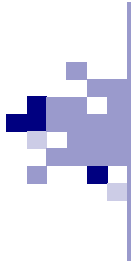
Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.



Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.