Gestion de conflit et formation des enseignants, une étude de cas

Gérald Schlemminger
Didacticien, Haute école de pédagogie, Karlsruhe, Allemagne

Le statut de l'enseignant a changé fondamentalement au cours des dernières décennies. D'une autorité fondée sur un statut de maître, reconnu par la société, nous sommes passés à une autorité fondée sur la personnalité de l'enseignant, pour le meilleur et pour le pire. Notre objectif étant le meilleur, il s'agit de développer les compétences adéquates qui dépassent la seule transmission des savoirs. Or, si les nouveaux besoins sont clairs, les nouvelles compétences à développer le sont moins. Les questions relatives à la gestion du groupe classe arrivent toujours en premier, aussi bien chez les futurs enseignants du primaire que chez ceux du collège et du lycée.

Au niveau de la formation des futurs enseignants de langue étrangère (allemande / française), la gestion des conflits interindividuels, phénomène que tout enseignant rencontrera dans sa vie professionnelle, n'est pas au centre des programmes d'études. Elle relève, en partie, de la formation pédagogique (en sciences de l'éducation). En linguistique, elle trouve sa place dans la linguistique interactionnelle, paradigme récent, et dans l'analyse conversationnelle, fondée dans les années 1960. Celles-ci s'intéressent plus spécifiquement à la conversation comme objet d'étude en s'attachant à l'analyse des aspects formels et séquentiels de son organisation (*cf.* Fornel et Léon 2000, p. 132 ; voir aussi Mondada 2008) ; elles considèrent l'énoncé comme un processus social coproduit interactionnellement par les interlocuteurs ; pour l'analyse des données, elles font intervenir des critères linguistiques, sémantiques, pragmatiques, prosodiques et contextuels. La démarche méthodologique dominante est l'induction, qui va des données aux problèmes (de communication). Notre démarche se situe dans le cadre de cette linguistique interactionnelle.

Le texte qui suit élabore une démarche, à savoir comment former les étudiants, futurs enseignants (de français langue étrangère) à comprendre, analyser un conflit pédagogique vécu dans l'institution scolaire et développer les compétences adéquates.

1 Du théâtre-forum à la médiation intégrative

Dans notre démarche, nous nous appuyons sur une construction didactique élaborée par Jacqueline Breugnot (2011). Pour situer le conflit, nous nous inspirons des techniques du théâtre-forum (*cf.* Boal 2004) adaptées à notre situation de formation. Les transcriptions de ce jeu théâtral seront ensuite analysées d'après le modèle de l'analyse transactionnelle ; la médiation de type intégratif (*cf.* Dudreuilh 2007 ; Breugnot et Dudreuilh 2006) nous servira de guide proactif de gestion de conflits.

1.1 Constitution du corpus

Le corpus de notre analyse, constitué par la transcription des discours produits lors d'une séquence de théâtre-forum, sera ensuite analysé. Breugnot explique le déroulement d'une séquence de théâtre-forum de la manière suivante :

> « Un événement réellement vécu par l'un des participants mais lui ayant laissé un goût amer, et, en même temps, susceptible de concerner tous les membres du groupe, est joué au plus près de la réalité par le protagoniste et un ou plusieurs membre(s) de l'assemblée qui prennent le rôle des autres personnes impliquées dans l'échange. Ceux qui, dans l'assistance, souhaitent proposer une alternative, viennent prendre la place du protagoniste et jouent leur solution. » [Breugnot 2011, p. 378.]

Elle décrit l'effet de cette démarche sur les étudiants-acteurs, comme suit :

> « Le passage du statut de spectateur à celui d'acteur entraîne une exploration de soi et une confrontation de la réalité de l'autre avec la sienne propre qui mène à intégrer peu à peu l'existence d'options perceptives et comportementales. Il n'y a pas d'interprétation ni de commentaire de la situation originale ni de conseil sur la bonne manière de faire, seulement un élargissement des possibles. S'il y a une prise de conscience des éléments à l'origine des dysfonctionnements, elle se fait de manière expérientielle. L'enjeu premier de ces outils est l'acceptation de sa propre capacité à transformer une situation perçue comme inéluctable. » [Breugnot 2011, p. 378.]

La séquence de théâtre-forum a pour but d'actualiser le vécu d'une situation conflictuelle et de communiquer ensuite sur le ressenti des acteurs et des observateurs. Avec l'analyse interactionnelle, la perspective de l'étude change : elle se détachera de la personne pour se concentrer sur la compréhension des relations qui se sont mises en place lors du jeu de rôles ; l'objectif étant d'élaborer des stratégies pour résoudre de manière satisfaisante une situation de communication bloquée.

Nous prenons quelques libertés avec le concept de théâtre-forum, compte tenu du statut de nos étudiants à l'école lors de leurs stages d'enseignement. Ceux-ci vivent régulièrement des conflits, mais ils y assistent davantage comme observateurs directs que comme acteurs, car l'enseignant reste le référent pour les élèves de la classe d'application. Les jeux de rôle des conflits sont enregistrés et ensuite transcrits, puis discutés et analysés.

À partir du théâtre-forum, les objectifs de formation consistent à familiariser les étudiants avec quelques concepts de l'analyse transactionnelle et de la médiation en milieu scolaire. Ceux-ci leur permettront de mieux appréhender des situations conflictuelles dans leurs futurs contextes professionnels.

1.2 Grille d'analyse et remédiation

Pour l'analyse des interactions, nous suivons la grille fonctionnelle élaborée par Eric Berne (2001) aussi bien pour sa simplicité d'utilisation que pour son efficacité. Elle distingue six instances à la disposition de tout locuteur : « le Parent normatif », « le Parent nourricier », « l'Adulte », « l'Enfant libre », « l'Enfant adapté rebelle » et « l'Enfant adapté soumis ».

Nous complétons notre démarche en recourant au « triangle dramatique » (Stephen B. de Karpman 1968) et aux concepts de Permission, Protection, Puissance. Les positionnements et rôles de « Sauveur », « Persécuteur » et de « Victime » constituent selon Berne (2001) des transactions complémentaires à double sens, piégeant et manipulant les acteurs.

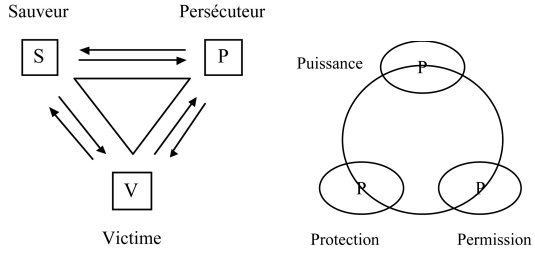


Figure 1 – Le triangle dramatique et le cercle thérapeutique

Cette formalisation permet de mettre en évidence et d'explorer les positionnements intérieurs et quelquefois préconscients [1] des locuteurs (les « États du moi ») et les rapports de pouvoir, de domination et de séduction en jeu lors d'une interaction (conflictuelle), afin de les dépasser.

Les concepts de l'analyse transactionnelle de « Protection », « Permission » et « Puissance » permettent de restaurer et de développer l'autonomie des acteurs. Il s'agit d'identifier les permissions nécessaires, les manières variées de les donner, de rechercher les modalités de protection en fonction des situations identifiées et de développer une puissance d'accompagnateur.

La résolution de ce type de conflits [2] se pose donc en termes d'analyse des rôles et de régulation relationnelle. Pour cette dernière, nous nous référons à la médiation de type intégratif et d'inspiration rogerienne. À travers l'appellation médiation intégrative, nous cherchons à dépasser la simple résolution du conflit [3].

1. La déontologie de la relation enseignant / étudiant interdit tout travail sur l'inconscient. Il n'existe pas de démarche d'ordre thérapeutique dans notre approche.

2. Nous n'entrons pas dans une définition de la notion de conflit, traitée dans un autre chapitre.

3. Pour la définition et le déroulement d'une médiation, voir aussi Dudreuilh (2007) et Breugnot et Dudreuilh (2006).

L'analyse qui suit est un travail d'élaboration réalisé dans le cadre d'un séminaire de licence en linguistique, à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe. [4]

2 Philipp refuse d'aller en cours

Dans cette interaction, nous rencontrons une situation de conflit dans une école primaire, entre une enseignante et un élève de huit ans, au mois de mars de l'année scolaire en cours. Avant un cours d'instruction religieuse [5], l'élève – que nous appellerons désormais Philipp – ne regagne pas la salle de classe mais sort du bâtiment scolaire pour se réfugier dans un bâtiment annexe. Un enseignant a remarqué cette absence et est allé le chercher. Il l'a trouvé et ramené dans le bâtiment. La scène se déroule à ce moment-là. Philipp gesticule, pleure et vocifère lorsqu'on le ramène. Une étudiante de notre séminaire a assisté à ce conflit et s'est sentie désarmée pour intervenir. Elle a proposé de le rejouer devant les étudiants du cours. Cette situation sera jouée deux fois, à chaque fois par des étudiants différents.

La question se pose de savoir comment ce conflit aurait pu être mieux géré. Nous partons de notre éthique professionnelle [6] que la tâche de l'enseignant est – en plus de la transmission d'un savoir et savoir-faire, – de développer le savoir-être de l'élève. Dans ce contexte, l'enseignant est, dans son rôle d'adulte, susceptible d'accueillir les refus de l'élève – enfant ou adolescent. L'enseignant, dans sa fonction d'éducateur devrait, par ailleurs, encourager l'enfant à s'épanouir, à lui faire mieux connaître ses besoins et mobiliser ses désirs d'apprendre.

2.1 « Refus de Philipp d'aller en cours », jeu de rôle 1

Nous avons divisé chronologiquement l'interaction en trois parties : l'apparition du conflit, son évolution, le blocage.

L'apparition du conflit

01	Prof. :	Ah, tu viens maintenant –
02	Philipp :	Non.
03	Prof. :	SI.
04	Philipp :	NON. °h / h°
05	Prof. :	Tu peux PAS partir comme ça.

Extrait 1. [7]

L'interaction entre l'enseignante et l'élève Philipp commence par un ordre de l'enseignante ; Philipp réplique par un refus. Les deux transactions suivantes ont la même

4. Ont participé de façon active à l'écriture de cet article les étudiants du séminaire, plus particulièrement Angelika Hausberg. Les transcriptions des enregistrements ont été effectuées par Natascha Werle.

5. L'Allemagne est un pays sécularisé mais non laïque. L'instruction religieuse (la plupart du temps catholique ou protestante, selon les régions) fait donc partie de l'emploi du temps de tout élève. C'est la seule discipline scolaire qui est mentionnée dans la constitution (Grundgesetz) de la République fédérale d'Allemagne et protégée par celle-ci (art. 7, § 3). L'instruction religieuse est évaluée dans le cadre du bulletin trimestriel. À la demande des parents, l'élève peut être dispensé de cet enseignement. Parfois, il a alors obligation, dans les classes supérieures, de suivre les cours d'éthique.

6. Pour les différents positionnements de l'enseignant, voir aussi Ferry (1968), texte qui reste toujours d'actualité.

7. Nous nous référons aux règles de transcriptions de Selting *et al.* (2009).

portée : les deux interlocuteurs s'affrontent. L'enseignante conclut en lui reprochant d'être parti sans l'avoir avertie (l. 05).

À partir d'un État du moi « Parent normatif », l'enseignant s'adresse à l'État « Enfant Adapté Soumis » de l'élève. Mais la phrase, prononcée sous forme impérative (ligne 01), est en fait la manifestation d'un manque de disponibilité dont l'acte illocutoire est dérivé du message suivant : « Ça suffit. J'ai autre chose à faire que de m'occuper de toi ». Le message, non explicité, résulte sans doute du poids des contraintes ressenti par l'enseignante ; le mode de communication analogique choisi (geste, mimique, intonation…) amplifie encore ce que l'énoncé est censé signifier. Dans cette interaction, l'enseignante se trouve dans l'État du moi 'Parent normatif'. Philipp répond par une négation. Le rejet porte sur les deux aspects de la communication, le contenu et la relation : comme Philipp ne sait pas comment communiquer, il refuse. Il se trouve dans l'État du moi « Enfant Adapté Rebelle », tandis que l'enseignante souhaitait le voir dans « l'Enfant Adapté Soumis ».

Dans la dernière réplique de l'enseignante, le positionnement se confirme : elle passe, de nouveau, par une transaction cachée (l. 05), dont le message explicite est : « Je ne veux pas que tu fasses d'histoires ». Désirant voir son autorité reconnue, l'enseignante prend le rôle du Persécuteur tandis que Philipp se met dans celui de la Victime. La répétition des répliques affirmatives et négatives (l. 3 à 4) des acteurs nous confirme que les deux interlocuteurs se cantonnent dans leurs positionnements réciproques.

Vu les positions opposées que prennent les interlocuteurs dès le début de l'interaction, l'éclosion d'un conflit est prévisible. Le type de communication – l'interaction complémentaire – renforce encore cette appréhension.

Depuis les travaux de Watzlawick (*cf.* Beavin, Watzlawick et Jackson 1979), nous savons qu'il est fréquent que la personne qui occupe la position haute dans une telle communication soit amenée à démontrer qu'elle a raison et qu'elle communique mieux. Or cette position la rend fragile.

L'évolution du conflit

06	Philipp :	Il y a bien une raison *pourquoi je suis parti.
07	Prof. :	Oui, d'accord. Mais tu sais (-) TOUS les élèves ont cours et toi tu peux pas comme ça (-) juste quitter l'école.
08	Philipp :	[Si !]
09	Prof. :	[Nous] avons la RESponsabilité pour toi.
10	Philipp :	Et alors ?
11	Prof. :	Non, tu *viennes maintenant.
12	Philipp :	NON. °h / h° ((rire))
13	Prof. :	Si.
14	Philipp :	Non !
15	Élève 2 :	Pourquoi tu *n'ai pas envie ?
16	Philipp :	PARCE que j'aime pas le cours de religion.

Extrait 1.

Dans la suite de l'altercation, Philipp esquisse un début d'argumentation (l. 06). L'enseignante, qui a d'abord un élan de reconnaissance, apprécie cette attitude de vouloir entrer dans l'échange. Elle acquiesce puis enchaîne avec un rappel du règlement de l'école (l. 07), règlement qu'elle place au-dessus d'elle. Mais Philipp le conteste. Alors, l'enseignante fait appel à une explication qui, en fait, inverse les rôles. L'élève ne doit pas la mettre en difficulté, ce qui ne manquerait pas de se produire s'il lui arrivait quelque chose à l'extérieur de l'école (l. 09). Philipp réagit de façon provocatrice et agressive (l. 10). L'enseignante lui intime alors d'entrer en cours, ce à quoi l'élève s'oppose en ricanant (l. 12). Cet échange se répète. C'est l'intervention d'un deuxième élève qui, en posant la question de causalité (l. 15), permet à Philipp de donner une raison à son action.

En raisonnant sur son absence, au début de l'interaction (l. 06), Philipp se positionne dans un État du moi « Adulte ». L'acquiescement de l'enseignante (l. 07) lui signale qu'elle accepte une transaction complémentaire. Elle a ici un bref passage par « l'Enfant Adapté Soumis » et la suite de l'échange est marquée par la contamination du Parent Normatif par l'Enfant Adapté Soumis. L'enseignante s'exprime comme si elle était dans le Parent Normatif mais elle se réfère à une autorité supérieure, le règlement, sans réellement l'assumer. Cette intervention amène Philipp à se repositionner en tant qu'« Enfant Adapté Rebelle », dans le rôle de la Victime tout en mettant l'enseignante en position de Persécuteur (l. 08). L'enseignante se situe alors dans une configuration de « Sur-parentalisation » : elle ne parle pas en son nom propre mais au nom de l'institution ; celle-ci lui sert d'élément protecteur. Philipp fait comprendre à l'enseignante (l. 10) qu'il conteste non seulement la norme mais son autorité et devient, à son tour, Persécuteur. L'enseignante est désarmée car elle ne peut assumer la congruence nécessaire à cet instant. Les positions deviennent incertaines et les rôles de Persécuteur et de Victime pourraient s'inverser. Cette transaction met fin à l'échange d'arguments. La stratégie « gagnante » pour résoudre des conflits est, en général, le mode Adulte. C'est l'élève 2 qui l'introduit. Sa question, posée sans jugement, donne à Philipp la possibilité de prendre quelque distance par rapport à la situation conflictuelle et d'étayer la raison de son refus d'aller en classe (l. 16). La réponse n'est cependant pas très élaborée.

Fin de l'échange

L'entrée en jeu d'une tierce personne ne fait pas sortir les deux protagonistes du triangle dramatique comme la suite de l'interaction le montre.

17	Élève 2 :	Mais moi, non plus. Mais moi, je reste ici.
18	Philipp :	Mais MOI, je pars.
19	Prof. :	Tu sais bien que c'est obligé pour tout le monde.
20	Philipp :	Non.
21	Prof. :	SI.
22	Philipp :	Je suis PAS d'accord.
23	Prof. :	Alors, je dois informer tes parents.
24	Philipp :	Informez-les.

Extrait 2.

Le registre que les deux élèves utilisent est proche de celui de l'« Enfant Libre ». Il est légèrement contaminé par l'« Enfant Adapté Rebelle ». Aucun des élèves n'a envie d'assister au cours d'instruction religieuse (l. 16 et 17), cependant Philipp annonce vouloir partir (l. 18). L'enseignante rappelle de nouveau la règle de l'assiduité au cours (l. 19), suivie d'une interaction de type « dialogue de sourds », où chacun campe sur sa position (l. 20 à 22). L'enseignante fait alors appel à une autorité extérieure, les parents de Philipp, proposition à laquelle l'élève répond par la provocation.

La situation est bloquée. L'enseignante, qui a renoncé à son autorité propre, espère faire jouer celle des parents de l'élève. Mais, de nouveau, l'enseignante passe par une transaction cachée : l'intention d'utiliser ce recours comme moyen coercitif (et non pas comme vecteur de médiation) est sous-entendu dans ses propos. Comme l'argument est conçu comme une menace, l'élève n'a d'autre choix que la provocation, quitte à en subir les conséquences.

Une situation bloquée

L'enseignante a voulu, sans doute faute de temps et par crainte de perdre le contrôle de l'interaction, faire l'économie d'une réelle attention à la personne de l'élève.

2.2 « Refus de Philipp d'aller en cours », jeu de rôle 2

Dans le deuxième jeu de rôles, nous n'entrerons pas dans tous les détails de l'analyse. Nous nous intéressons plus particulièrement au rôle de l'enseignant (assumé ici par un autre étudiant).

01	Prof. :	Tu viens maintenant.
02	Philipp :	Non. Pourquoi ?
03	Prof. :	Eh bien sûr. Il y a cours.
04	Philipp :	Mais (-) c'est le cours de religion.
05	Prof. :	Oui. Tu peux pas partir [comme ça. Eh, le cours est –]
06	Philipp :	[Mais pourquoi pas ? Je suis] pas *religieux.
07	Prof. :	Oui, tu sais (-) Le cours est eh (-) obligatoire pour tout le monde. Tous les élèves sont ici.
08	Philipp :	Mais pourquoi ? Je crois pas en Dieu et comme ça (.) Qu'est-ce que je fais dans le cours ?
09	Prof. :	Mais, ça c'est une affaire que il faut régler déjà avant (.) et maintenant (.) C'EST (.) le cours (.) Je veux dire que (-) eh (.) l'année a commencé et (.) tu es inscrit dans le cours et tout le monde est allé en cours (.) Tous les élèves. Tu peux pas quitter l'école comme ÇA (.) parce que nous sommes responsable de toi. Donc, s'il y a quelque chose qui t'arrive alors, nous sommes responsables. Tu dois rester à l'école !
10	Philipp :	Mais je ne comprends pas, pourquoi est-ce qu'il faut (.) eh rester [ici ? Je veux pas.]
11	Prof. :	[Mais bien sûr, parce que tout le monde parce que

		maintenant il y a le *temps de cours. Alors tu dois rester à l'ÉCOLE !
12	Philipp :	Mais, ma maman a dit que (.) il ne faut pas (.) rester ici.
13	Prof. :	Oui, [je –]
14	Philipp :	[Je] crois (.) *à [ma mère.]
15	Élève 2 :	[Et] si elle[8] part je vais partir avec elle.
16	Philipp :	[Oui !]
17	Élève 2 :	[J'ai] pas envie.
18	Philipp :	Tu peux aller avec moi. C'est pas [*problème.]
19	Élève 2 :	[Oui !]
20	Prof. :	Oh non, ça va PAS du tout.
21	Philipp :	Pourquoi ça va pas ? J'ai (.) j'ai assez de temps et –
22	Prof. :	Tu sais, [tu –]
23	Élève 2 :	[On peut] faire les devoirs de mathématiques ?
24	Philipp :	[Ah, oui ↑]
25	Prof. :	[Maintenant ça suffIT !] Ça suffit maintenant !
26	Philipp :	Oui ça suffit alors, on peut partir *de [vous].
27	Prof. :	[Taisez-vous.] (--) Je pense que c'est vraiment un (.) eh (.) un thème très sérieux et je vais contacter vos parents.
28	Philipp :	D'accord.

Cette alternative de la première scène met en évidence ce que la première enseignante avait tenté d'éviter : se perdre dans une négociation sans fin. Ici, l'enseignante est sans doute convaincue du bien fondé d'expliquer les raisons de ses exigences à l'élève mais elle confond l'attention à porter à la personne avec l'attention à porter au problème. Ce n'est manifestement pas le moment d'entamer une discussion sur le bien-fondé d'assister à un cours de religion lorsqu'on n'est pas croyant. En revanche, plusieurs alternatives auraient été possibles pour témoigner d'une reconnaissance minimale de la personne de l'élève et d'un minimum de bienveillance.

La grille fonctionnelle de Berne est très utile pour montrer les positionnements qui n'apparaissent pas de manière spontanée et intuitive. Il ne s'agit pas de trouver une solution modèle mais de s'habituer à explorer les alternatives comportementales et à développer une flexibilité afin de se mettre en situation de choisir le moment venu le comportement qui semblera le mieux adapté. L'objectif est de prendre conscience que tout changement dans le comportement de l'enseignant entraînera un changement dans celui de l'élève. Voici quelques exemples qui auraient pu être tentés :

Là où s'est instauré un jeu psychologique (au sens de Berne), il serait intéressant de voir les interactions qui se mettent en place si l'on instaure un vrai jeu, ludique, par le rire, la légèreté et éventuellement une complicité. L'enseignant pourrait solliciter son « Enfant Libre » et interpeller dans un premier temps celui de l'élève avec quelque chose comme : « (riant) Mais bien sûr mon lapin, bonne idée ! On laisse tomber l'école pour aujourd'hui », puis revenant au « Parent Normatif », mais gentiment « Allez, zou, et plus vite ! Que je ne t'attrape pas ! ».

Il vaudrait également la peine d'abandonner au moins momentanément le « Parent Normatif » au profit du « Parent Nourricier » : « Je vois bien que tu n'as pas envie d'aller au cours de religion. Tu as peut-être raison. Il faudra qu'on prenne le temps d'en parler. Viens me voir tout à l'heure », puis : « Mais là, dépêche-toi. Tu vas mettre tout le monde en retard ».

Si l'enseignant souhaite rester dans le « Parent Normatif », alors, qu'il expérimente d'y être vraiment, c'est à dire en respectant les trois éléments qui font la base d'une autorité saine : la Protection (l'enseignant ne causera aucun dommage à l'élève), la « Permission » (il lui reconnaîtra un savoir et une compétence à l'utiliser), la « Puissance » (il n'y aura aucune ambigüité sur la personne qui décidera de ce qui doit être fait).

Comme le montre le deuxième exemple, le contexte n'offre pas le temps nécessaire à une négociation, pour autant que l'enseignant le juge adapté, mais il existe la possibilité d'être dans une écoute de qualité et de témoigner d'une reconnaissance de la personne.

3 L'analyse transactionnelle, un atout pour la formation des enseignants ?

Les deux exemples présentés plus haut montrent que, pour de nombreux futurs enseignants, les représentations de ce que doit être une relation enseignant / élève restent ancrées dans un rapport simple d'autorité dans laquelle chaque membre de la communauté scolaire devrait jouer son rôle. La remise en cause de ce fonctionnement déstabilise immédiatement les deux étudiantes et se traduit par une crispation comportementale. Elles-mêmes cependant ont du mal à investir clairement cette fonction d'autorité et recourent à une instance supérieure ou entrent dans des interactions non voulues.

Malgré les nuances importantes dans les deux jeux de rôles, nous constatons que la structure du conflit et le processus de son élaboration sont très similaires. Dans les deux cas, des *transactions négatives appellent des réactions négatives et attisent le conflit.* Pour atteindre son but, Philipp, dans son état « Enfant Adapté Rebelle », utilise principalement des stratégies de provocation et de manipulation. Il est difficile pour lui d'accepter une règle et de gérer ses émotions ; il vit mal cette frustration. L'enseignante, incarnant essentiellement le « Parent normatif », n'arrive pas à montrer et à imposer de limites à l'élève.

Cela nous amène à nous demander si le conflit vécu et joué par des étudiants permet de sortir d'un schéma et des représentations sur le rôle de l'enseignant. En effet, il est difficile d'acquérir une compétence professionnelle pendant les études qui se focalisent essentiellement sur le transfert d'un savoir et d'un savoir-faire et beaucoup moins sur le savoir-être, sur les aspects relationnels et groupaux des processus d'apprentissage au sein de l'institution scolaire.

Quoique métaphorique, l'analyse transactionnelle permet l'étude d'une réalité observable des comportements. Il est donc possible d'établir des indicateurs permettant de repérer les rôles et fonctions des personnes en interaction. Cette approche peut être

complétée par certains concepts issus de la médiation intégrative, présentée en début d'ouvrage. En recourant aux procédés de médiation, l'analyse transactionnelle permet également de pointer les techniques qui aident à mieux gérer les conflits ; nous en développerons quelques-unes par la suite. Rappelons que l'objectif consiste à montrer les limites à l'élève pour assurer sécurité et protection tout en accueillant ses difficultés.

Parmi les concepts issus de la médiation intégrative le plus pertinent est sans doute l'écoute active, repris des travaux de Rogers. Celle-ci est extrêmement efficiente dans le cadre de la gestion d'une classe car elle est très peu chronophage. Une seule phrase peut contribuer à l'apaisement de dysfonctionnements comportementaux dus à une grande nervosité, agressivité ou apathie. Elle peut sembler aisée à mettre en pratique mais nécessite une réelle formation.

Pour une écoute active, l'enseignant est amené à développer, entre autres, les savoir-être suivants : [9]

- La « congruence » : l'authenticité de l'enseignant qui vit pleinement ses propres émotions lorsqu'il écoute l'élève ; il se permettra de le dire pour autant que cela puisse être approprié à la situation.
- La « considération positive » : être prêt à accueillir les propos, représentations, émotions et opinions de la part de l'élève, sans considérations morales, éthiques ou sociales, quelles que soient leur teneur ou leur tendance.
- La « compréhension empathique » : la capacité à faire la synthèse des paroles de l'élève, à reformuler ses pensées pour vérifier s'il les a bien comprises ; nous parlerons de la « technique du miroir ».

Le travail essentiel, et qui demande une période d'entraînement, consiste à développer une intuition et la maîtrise langagière pour la formuler finement. Lors des exercices, la plupart des étudiants se doivent de constater que leur vocabulaire dans le champ des émotions, que ce soit dans la langue maternelle ou la langue étrangère qu'ils enseigneront, est particulièrement limité au niveau actif. Bien sûr, ils comprennent tous les termes de la liste lorsqu'elle leur est présentée mais ils reconnaissent en employer très peu au quotidien. L'entraînement à identifier et donc à être attentif aux états intérieurs des autres, et d'eux-mêmes, dans le cadre de la formation, leur permet de développer une attention de qualité à même d'accueillir avec davantage de sérénité les tensions inhérentes à la vie en groupe et aux contraintes présentes dans le contexte scolaire.

Notons encore que ces concepts s'inscrivent harmonieusement dans des pratiques pédagogiques, des approches se situant dans la lignée de l'Éducation nouvelle, qui proposent des outils de communication (imprimerie, journal...), d'apprentissage en autonomie (fichiers autocorrectifs, plan de travail ; ateliers...) et de gestion du groupe (conseil, ceintures de comportement, « monnaie intérieure »...) pour médiatiser et dépasser la relation duelle et duale. En France, ces pratiques se situent plus particulièrement dans le « Mouvement de l'École moderne », représenté par Freinet et

9. Nous nous référons à l'approche centrée sur la personne (Rogers 1986).

l'ICEM [10] ainsi que dans la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez 1967). Rappelons que, dans le cadre du mouvement Freinet, la gestion des conflits et la médiation se discutent principalement à travers la notion des droits de l'enfant à l'école (voir Freinet 1944, puis Le Gal 2002). [11]

Bibliographie

Beavin, Janet Helmick, Watzlawick, Paul et Jackson, Don-D. (1979), *Une logique de la communication*, Paris, Le livre de poche, 280 p.

Beiner, Friedhelm, « La gestion du conflit dans le cadre de la 'pédagogie constitutionnelle' de Janusz Korczak », *Le Télémaque*, n° 31, 2007/1, p. 115-122.

Berne, Eric (2001), *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?* Paris, Tchou, 371 p.

Boal, Augusto (2004), *Jeux pour acteurs et non acteurs*, Paris, La Découverte, 312 p.

Breugnot, Jacqueline, « Étude compréhensive du discours, ou : l'apport de la linguistique appliquée à la formation communicationnelle des enseignants », *in* Schäfer Patrick, Schowalter Christine (éds.) (2011), *In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung*, Landau, VEP, 452 p.

Breugnot, Jacqueline et Dudreuilh, Thierry, « Négocier, Gérer les conflits, Restaurer le lien humain ? Quelle fonction attribuer à la médiation scolaire ? », *DIVERSITÉ, Ville École Intégration,* décembre 2006, p. 117-123.

Dudreuilh, Thierry, « Transformer le conflit par la médiation intégrative, un exemple en ex-Yougoslavie », *in* Breugnot Jacqueline (éd.) (2007), *Les espaces frontaliers, laboratoires de la citoyenneté européenne*, Bern, Peter Lang, 211 p.

Ferry, Gilles, « L'enseignant éducateur, points de repère concernant la formation éducative des enseignants », *Revue française de pédagogie*, vol. 3, n° 1, 1968, p. 18-30.

Fornel, Michel de et Léon, Jacqueline, « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle », *Histoire Épistémologie Langage*, vol. 22, n° 1, 2000, p. 131-155.

Freinet, Célestin (1944), *L'École moderne française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Bruxelles, Ed. de l'Education Populaire, 122 p.

Karpman, Stephen B., « Fairy tales and script drama analysis », *Transactional Bulletin*, 7, 1968, p. 39-43.

Le Gal, Jean (2002), *Les droits de l'enfant à l'école, Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck-Belin, 214 p.

Mondada, Lorenza, « Contributions de la linguistique interactionnelle », *in* Durand Jacques, Habert Benoit, Laks Bernard (éds.) (2008), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08,* Paris, EDP Sciences.

Oury, Fernand et Vasquez, Aïda (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 288 p.

Rogers, Carl (1986), *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 364 p.

Schlemminger, Gérald, « Radio-cours ou de l'ambivalence », *Artisans TFPI* (Techniques Freinet, Pédagogie Institutionnelle), n° 7, février 1991, p. 14-17.

Schlemminger, Gérald, Delavaud, Christian, Geffard, Patrick et Lardy, Emmanuel, « Guillaume ne tient pas en place », *Artisans TFPI* (Techniques Freinet, Pédagogie Institutionnelle), n° 8, mai 1991, p. 21-26.

Selting, Margret, Auer, Peter *et al.*, « Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2) », *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, n° 10, 2009, p. 353-402.

10. ICEM : Institut Coopératif de l'École Moderne, dit « mouvement Freinet ».

11. Pour la gestion des conflits dans la mouvance de l'Éducation nouvelle, voir aussi Janusz Korczak (*cf.* Beiner 2007), Anton Makarenko et ses maisons d'enfants pour les orphelins de la guerre civile, etc. Pour la gestion de conflits dans le domaine de l'enseignement secondaire, voir, entre autres, Schlemminger, Delavaud, Geffard et Lardy (1991), Schlemminger (1991).