

Former les enseignants à gérer les conflits professionnels et personnels

Résumé

S'agissant d'une fonction nécessairement fondée sur l'autorité¹, l'éducation ne peut éviter la contestation, voire la révolte des élèves. Or, avec la crise générale de l'autorité dans la société post-moderne, les élèves (et leurs familles) acceptent de moins en moins ce que, à tort ou à raison, ils assimilent à de l'abus de pouvoir, voire à de l'autoritarisme. Former les enseignants à gérer les conflits devient donc une compétence indispensable des métiers de l'enseignement et de l'éducation.

Conflits avec des élèves, conflits avec leurs parents, mais aussi conflits entre collègues et conflits avec un supérieur hiérarchique, chef d'établissement, voire inspecteur. Pour ne pas parler des inévitables conflits entre élèves que tout enseignant est appelé à régler. Cette réalité du métier, pourtant si présente et parfois si oppressante, a longtemps été occultée. Les enseignants, chefs d'établissement et autres professionnels de l'enseignement ne sont pas formés pour y faire face, n'apprennent pas comment décoder les signes de frustration qui montent et le sens de la colère qui commence par gronder sourdement avant d'exploser au grand jour.

L'analyse de nombreux conflits institutionnels et personnels – plus de deux cents cas analysés en huit ans – nous a donné la certitude que tout conflit franchit, dans sa dynamique d'aggravation, un certain nombre d'étapes. La validité de l'échelle repose sur sa valeur prédictive : en y situant un conflit en cours, elle permet de prévoir l'étape suivante et donc d'agir en conséquence.

S'agit-il d'une échelle unique, applicable à toute forme de conflit indépendamment des statuts respectifs, (avec des élèves comme avec leurs parents, avec des collègues, comme avec la hiérarchie), ou, au contraire, y aurait-il des compétences différentes à mettre en application selon le cas, l'âge et le statut des interlocuteurs ?

¹ H. ARENDT, La crise de l'éducation. In *La crise de la culture*, Paris, Gallimard coll. folio essais n°113, 1972, pp. 223-252.

Communication

Les professionnels de l'enseignement sont souvent confrontés à des conflits. Conflits avec des élèves, conflits avec leurs parents, mais aussi conflits entre collègues et conflits avec un supérieur hiérarchique, chef d'établissement, voire inspecteur. Pour ne pas parler des inévitables conflits entre élèves que tout enseignant est appelé à régler. Cette réalité du métier, pourtant si présente et parfois si oppressante, a longtemps été occultée. Les enseignants, chefs d'établissement et autres professionnels de l'enseignement ne sont pas formés pour y faire face, n'apprennent pas comment décoder les signes de frustration qui montent et le sens de la colère qui commence par gronder sourdement avant d'exploser au grand jour.

S'agissant d'une fonction nécessairement fondée sur l'autorité², l'éducation ne peut éviter la contestation, voire la révolte des élèves. Or, avec la crise générale de l'autorité dans la société moderne, les élèves (et leurs familles) sont de moins en moins dociles et acceptent de moins en moins ce que, à tort ou à raison, ils assimilent à de l'abus de pouvoir, voire à de l'autoritarisme. Anticiper et savoir gérer les conflits devient donc une compétence indispensable des métiers de l'enseignement.

Certes, les psychosociologues assurent depuis longtemps des formations à la gestion des conflits à partir de jeux de rôle et autres exercices de simulation. Mais des questions fondamentales demeurent à ce jour sans réponse concernant la nature de cette compétence : s'agit-il d'une compétence unique, applicable à toute forme de conflit indépendamment des statuts respectifs, (avec des élèves comme avec leurs parents, avec des collègues, comme avec la hiérarchie), ou, au contraire, y aurait-il des compétences différentes à mettre en application selon le cas, l'âge et le statut des interlocuteurs ?

L'analyse de nombreux conflits – plus de deux cents cas analysés en huit ans – nous a donné la certitude que tout conflit suit une dynamique d'aggravation et franchit imperceptiblement un certain nombre d'étapes, allant de la simple divergence d'estimation entre partenaires, vers l'affrontement entre adversaires, pour finir par la rupture de la cohésion du groupe. Au stade actuel de notre recherche nous avons identifié huit étapes constituant une échelle ordinale. La validité de notre échelle repose sur sa valeur prédictive : en y situant un conflit en cours, elle permet de prévoir l'étape suivante si rien n'est fait dans le sens de l'apaisement. De ce fait, elle constitue un instrument opérationnel de prévention et de gestion des

² H. ARENDT, La crise de l'éducation. In *La crise de la culture*, Paris, Gallimard coll. folio essais n°113, 1972, pp. 223-252.

conflits dans la mesure où ils sont dus à de la frustration et au développement du sentiment d'injustice.

L'origine des conflits

Selon le dictionnaire, le conflit dérive du latin *conflictus* qui signifie choc. Le terme français est attesté dès la fin du XIIe siècle avec le sens de lutte ou de combat³. Si, dans notre langue, l'usage moderne de ce mot s'est sensiblement adouci, nos cousins d'outre-Manche lui ont conservé l'emploi belliqueux de jadis : « *A struggle or clash between opposing forces, battle...* »⁴

Or, les cas pathologiques mis à part, tout homme aspire à avoir avec ses semblables des relations équilibrées et harmonieuses. Selon Heidegger, le *mitsein*, « l'être avec », constitue rien moins que la condition fondamentale de l'homme. Il s'agit d'une aspiration fondamentale mise en évidence aussi bien par l'anthropologie que la psychanalyse (W. R. Bion notamment), la sociologie (G. Gurvitch par exemple) et la psychosociologie (K. Lewin entre autres)⁵. Pourquoi alors le conflit existe-t-il et quelle est sa fonction ?

« Le propre de l'homme, écrit Maisonneuve, c'est d'être simultanément un être sociable et un être socialisé ; nous entendons par là qu'il est à la fois un sujet aspirant à communiquer avec ses semblables et le membre d'une société qui existe préalablement, le forme et le contrôle bon gré, mal gré »⁶. Les aspirations de l'homme et celles de ses compagnons ne sont pas toujours compatibles; elles peuvent même s'opposer : ce qui semble harmonieux, juste, équitable à l'un, peut sembler abusif, arbitraire, égoïste, injuste à autrui ; d'où risque de conflit.

Dans tout conflit en effet, il y a poursuite de but, donc action. Il convient de rappeler qu'une action n'est pas forcément préméditée ; de même, toute action vise un but mais nous ne sommes pas toujours conscient d'en poursuivre un. Exemple : en disant « Bonjour » à quelqu'un avons-nous conscience de poursuivre un but ? Or, selon notre interlocuteur, ce petit mot exprimera notre sympathie, notre respect ou simplement notre politesse. Bref, toute action résulte d'une décision parfois réfléchie, mais souvent spontanée.

³P. ROBERT. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Société du nouveau Littré. 1973.

⁴ Collins Dictionary of the English Language. London : Collins, 1989

⁵ G. GURVITCH. La vocation actuelle de la sociologie. Paris : P.U.F., 1969.

W. R. BION. Recherches sur les petits groupes. Paris : P.U.F. 1965.

K. LEWIN. Psychologie dynamique des relations humaines. Paris : P.U.F., 1975.

⁶J. MAISONNEUVE. La psychologie sociale. Paris : P.U.F., 1974. p.5. (Que sais-je ? n°458).

Or, toute *novation* — innovation majeure ou changement mineur — découle d'une *décision* — réfléchie ou spontanée — de *poursuivre* — consciemment ou non — un *but* — explicite ou implicite —. Toute action exercée sur notre environnement professionnel peut avoir des conséquences — que nous n'avons peut-être ni voulues ni prévues — sur un autre membre de la même institution. Donc, toute novation, fut-elle minime en apparence, est potentiellement grosse de conflits.

Exemple : Changer de place le photocopieur sans l'accord du supérieur — décision sans grande portée apparente — peut revêtir un aspect symbolique : le chef institutionnel peut croire qu'il s'agit d'une volonté de modifier l'équilibre des forces et de contester son pouvoir. Dans cet exemple, ce n'est pas le déplacement de l'appareil qui a entraîné le conflit mais *l'enjeu symbolique* dont l'incident n'aura été que le révélateur. Le photocopieur n'aura été que le *casus belli*, la cause réelle étant plus profonde et socialement moins avouable...

Précisions terminologiques

Afin d'éviter des malentendus, il est pertinent de procéder à la clarification du concept de conflit. D'un point de vue psychosociologique, il est pertinent d'apporter les distinctions suivantes :

- *Différend et conflit*. Le langage courant tend à banaliser le terme de conflit en l'employant au sens large. Or, avoir un différend avec quelqu'un n'est pas être en conflit. Le conflit, au sens strict, n'existe qu'à partir du moment où « les partenaires de jadis deviennent adversaires » soit à partir de la rupture de la communication directe.
- *Conflit larvé et conflit ouvert*. On prétend généralement qu'un conflit est *ouvert* si l'antagonisme des protagonistes éclate au grand jour. Or, dans certains cas l'antagonisme peut être féroce, les coups bas, mais les relations formelles continuent, notamment en public, parfois même empreintes de civilité ! C'est le cas de membres de la direction qui pour des raisons de statut ne souhaitent pas se donner en spectacle aux échelons inférieurs, d'hommes politiques d'un même parti, de couples dont les sentiments se sont détériorés mais qui souhaitent sauver les apparences etc. Ce critère n'est donc pas satisfaisant et nous en proposons le suivant : un conflit est ouvert si et seulement si les protagonistes ont atteint ou dépassé l'étape critique de la rupture des communications interpersonnelles.
- *Conflit chronique et phase aiguë*. Un conflit brusque en apparence, peut constituer la phase aiguë d'un conflit chronique en état latent, notamment lié à des dysfonctionnements dans l'institution.
- *Conflit institutionnel et conflit personnel*. Le conflit institutionnel présente deux caractéristiques majeures. D'une part, il se déroule dans une institution, qui peut être un lieu de travail, mais aussi dans

une association, une copropriété, une collectivité, etc. D'autre part, il s'agit d'un conflit entre *statuts* complémentaires ; par exemple lors d'un conflit salarial entre patronat et syndicat, entre services concurrents de la même institution, entre collègues lorsque l'un considère que sa fonction subit un préjudice par le comportement professionnel de l'autre. Illustration : la maîtresse de petite section d'une école maternelle se permet de sortir ses élèves dans la cour chaque fois quelle le juge utile, sans respecter les horaires réglementaires. Les nombreuses protestations des ses collègues n'y font rien ; elle reste sourde à leurs protestations. Les maîtresses finissent par ne plus se parler...

- Le *conflit personnel*, en revanche, n'est pas en lien avec les statuts institutionnels, même si les personnes en conflit font partie de la même institution. Il relève en fait de *processus affinitaires*⁷, par le jeu des sympathies et des antipathies. Un couple qui divorce, une dette personnelle non remboursée à un collègue, un rejet raciste, un militantisme politique jugé provocateur par ceux qui ne partagent pas les mêmes options politiques, voici autant d'exemples de conflits personnels pouvant survenir dans une institution.

Les situations observées sur le terrain sont souvent plus complexes : aussi un conflit institutionnel peut-il dégénérer en conflit personnel si les intéressés ne sont pas suffisamment lucides et attentifs à la modification de leurs sentiments. Inversement, un différend apparemment intellectuel peut masquer une question de personnes.

Les étapes du processus conflictuel

L'analyse de nombreux conflits institutionnels présentés par nos étudiants — plus de deux cents cas analysés en huit ans — nous a donné la certitude que tout conflit, dans sa dynamique d'aggravation, franchit un certain nombre d'étapes allant de la divergence d'estimation à l'éclatement du groupe. Au stade actuel de notre recherche nous avons identifié huit étapes constituant une échelle ordinale. La *validité* de l'échelle repose sur sa valeur *prédictive* : en y situant un conflit en cours, elle permet de prévoir l'étape suivante, et ce de façon systématique. De ce fait elle constitue un instrument opérationnel, orienter vers l'action. Voici les étapes de l'échelle :

- *Divergence d'estimation*, enjeux perçus différemment. C'est notamment le cas lorsqu'un acteur considère qu'une décision lui porte préjudice. Il se peut que le préjudice incriminé soit « objectivement » mineur, dans le sens qu'un observateur extérieur et de bonne foi le juge ainsi. Du point de vue de la dynamique du

⁷J. MAISONNEUVE. *Psychosociologie des affinités*. Paris : P.U.F., 1966.

conflit, ce qui compte c'est la manière dont il est *vécu*, l'enjeu symbolique qui lui est accordé.

- *Difficultés de communication*, de compréhension de la position d'autrui, impression d'un « dialogue de sourds ». Ce qui manque c'est la volonté — ou la capacité — de comprendre la position d'autrui, par une écoute empathique⁸.
- Sentiment de *frustration* lié à l'incompréhension ; sentiment d'injustice.
- *Perte de confiance* dans la compétence, la bonne volonté — voire dans la bonne foi — de l'interlocuteur ; suspicion. Recherche de témoins : solliciter la compréhension des collègues, prendre le groupe à témoin...
- *Rupture de la communication* ; les personnes concernées évitent de se parler directement, ils se transmettent des messages par écrit ou par personne interposée. Il s'agit d'une étape décisive dans l'aggravation de la situation, la rupture de communication entraînant l'aggravation de la suspicion et l'exacerbation de la frustration. A partir de cette étape les partenaires de naguère deviennent *adversaires*.
- Établissement progressif d'un *rapport de force*, dont l'une des caractéristiques majeures consiste à rechercher des alliés, par exemple des délégués syndicaux ou un supérieur hiérarchique.
- *Antagonisme* entre adversaires, affrontement, rupture... Il s'ensuit de grosses difficultés dans la collaboration, ce qui finit par gêner le bon fonctionnement de l'institution et suscite un malaise dans le groupe, pris à témoin par les adversaires.
- *Le groupe se disloque*. Selon l'intensité du conflit la dislocation du groupe sera passagère ou définitive, partielle ou totale. La dislocation peut revêtir diverses modalités qui, selon la gravité de la situation, peuvent se cumuler :
 - La constitution de sous-groupes antagonistes avec émergence de leader s'opposant au chef institutionnel. Selon la situation, cette modalité revêtira des modalités très diverses. Ainsi, dans un milieu adulte, la dislocation peut revêtir la forme d'une action syndicale musclée, que d'aucuns jugeront disproportionnée par rapport aux enjeux catégoriels, dirigée en fait contre le chef d'établissement perçu, à tort ou à raison, comme exerçant un management autocratique et/ou incompétent. Dans le cas d'une classe, nous pouvons observer soit la constitution de bandes

⁸ Rogers définit l'empathie comme « la capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui et de participer à son expérience dans toute la mesure où la communication verbale et non verbale le permet. » C. R. ROGERS. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1966

rivales en perpétuelle rivalité, soit l'émergence d'une forte tête défiant ouvertement l'autorité d'un professeur, etc.

- Le départ « volontaire » de certains membres du groupe. Cette modalité revêt également de nombreuses modalités : demande de mutation dans un autre établissement, arrêt maladie avec certificat médical de complaisance, départ anticipée à la retraite, voire démission, etc. Dans le cas d'élèves, demande de changer de classe en cours d'année, voire changement d'école.

- L'exclusion de certains membres par la hiérarchie, exclusion provisoire ou définitive, allant du renvoi de l'établissement pendant x jours, au renvoi définitif pour cause grave. Cette modalité s'applique plus souvent aux élèves, les mutations d'office et *a fortiori* les licenciements des professionnels étant chose exceptionnelle.

Qu'est-ce que le conflit ?

Si l'on recherche une définition opérationnelle⁹ du conflit, notre échelle permet d'affiner et de préciser ce terme en établissant un rapprochement avec les notions de *différend*, *conflit larvé* et *conflit ouvert* :

- le *différend* correspond aux deux premières étapes : « divergence d'estimation » et « difficultés de communication » ;
- le *conflit larvé* correspond aux étapes trois « sentiment de frustration » et quatre « perte de confiance » ;
- le *conflit ouvert* correspond aux étapes six « établissement progressif d'un rapport de force », sept « antagonisme entre adversaires » et huit « dislocation du groupe ».

Quant à la cinquième étape « rupture de la communication » elle constitue la transition entre le conflit larvé et le conflit ouvert.

Notre recherche présente deux caractéristiques majeures. D'une part, elle procède par induction, à partir de données de terrain, sans idées préconçues sur ce que devrait être le conflit. D'autre part, elle restitue au conflit son caractère dynamique, l'observant dans son évolution. Ces deux caractéristiques permettant une nouvelle vision du conflit, favorisent un renouveau de la réflexion sur ce sujet et *in fine* une nouvelle définition essentielle du conflit.

Pour cela nous partirons des travaux d'Hubert Touzard qui, dans son ouvrage fondamental *La médiation et la résolution des conflits*, définit le conflit comme « une situation où des acteurs (individus, groupes,

⁹ La définition opérationnelle indique comment mesurer un concept.

organisations, nations) soit poursuivent des buts ou défendent des valeurs opposées, soit poursuivent simultanément et de manière compétitive le même but »¹⁰.

Cette définition appelle quelques remarques :

- Définir le conflit comme une « situation », relève d'une approche statique qui le fige dans un moment de son évolution. Or, un conflit peut s'aggraver ou se résorber ; il s'agit donc d'un processus dynamique évoluant dans le temps.
- La suite de la définition ne semble pas confirmée par les faits : lors de compétitions sportives, les athlètes poursuivent « simultanément et de manière compétitive le même but » à savoir la victoire. Or, ni les athlètes ne sont en conflit, ni les joueurs de l'Olympique de Marseille ne sont en conflit avec ceux de Saint-Germain de Paris... De même, pour les commerçants d'un même quartier ; les divers charcutiers sont probablement en concurrence mais sûrement pas en conflit. De même pour les candidats à un concours d'admission etc. Bref, la définition de Touzard confond concurrence — voire émulation — et conflit.
- La défense de « valeurs opposées » ne suffit pas non plus à déclencher un conflit. Il n'y a pas forcément conflit entre un chrétien pratiquant et un athée, ni entre un catholique et un protestant, ni entre un capitaliste et un communiste etc. La guerre civile confessionnelle au Liban, la guerre entre Grecs et Turcs à Chypre, entre Israéliens et Palestiniens, entre catholiques et protestants en Irlande du Nord, démontre une opposition d'intérêts. L'élément essentiel, nous semble-t-il, c'est la défense d'intérêts opposés qui conduit les acteurs à poursuivre des buts antagonistes. Ceux-ci peuvent être antagonistes de manière « objective » (aux yeux des observateurs extérieurs et neutres) ou subjective, c'est-à-dire perçus comme tels par l'un des acteurs.
- Quant à la défense de « valeurs opposées », il convient d'en distinguer deux cas. Ou bien la rivalité idéologique existe déjà et c'est alors un facteur aggravant car il sert à accroître la cohérence de chaque groupe contre le groupe rival. W. R Bion a clairement démontré le rôle des fantasmes qui interviennent presque constamment dans la représentation du groupe par ses membres¹¹. Ou bien, c'est après le déclenchement du conflit que l'on s'aperçoit de l'existence (sous-jacente) de valeurs divergentes ; les acteurs ont

¹⁰ H. TOUZARD. *La médiation et la résolution des conflits*. Paris : P.U.F., 1977, p. 395.

¹¹ W. R. BION. *Recherches sur les petits groupes*. Paris : P.U.F. 1965.

alors tendance à majorer leur importance comme l'a bien démontré la célèbre expérience de M. Sherif¹².

Nous définirons donc le conflit comme un processus dynamique où des acteurs poursuivent de façon antagoniste des buts, correspondant à des intérêts opposés et portés par des valeurs jugés incompatibles. Cette définition convient aux conflits institutionnels aussi bien qu'aux conflits personnels.

La fonction du conflit

Que recherchent les adversaires ? Le rétablissement, en leur faveur, de l'équilibre rompu et la recherche d'une nouvelle harmonie, correspondant à leurs intérêts.

Une personne qui divorce cherche à « refaire sa vie ». Un directeur licenciant un agent pour inconduite, pense obtenir une meilleure ambiance de travail, plus sereine, alors que le salarié s'adressant aux prud'hommes recherche « son droit ». Quelques exemples historiques pourraient nous convaincre d'avantage : le national-socialisme prétendait faire la guerre pour instaurer un nouvel ordre mondial ; le génocide de millions de juifs, tsiganes, homosexuels, communistes etc. visait, disaient-ils, à la purification de l'humanité, par l'extermination de sous-hommes. De même, dans les ex « Républiques démocratiques et populaires », des millions d'hommes ont été déportés ou tués afin de faciliter l'avènement d'une société meilleure, plus juste et plus humaine !

Aussi, la recherche du rétablissement de l'équilibre, par le conflit, peut-elle conduire à l'effet inverse de celui qui était recherché. Pourquoi ? Parce que violence et harmonie sont des concepts antinomiques qui s'excluent mutuellement. Dans un conflit, chaque adversaire majore la revendication de ses droits mais minimise ceux d'autrui et cherche à imposer ses vues.

Limites de la recherche

Des entretiens réalisés avec quelques 200 professionnels de l'enseignement, (professeurs, chefs d'établissement et cadres d'éducation), confirme l'idée que notre échelle du processus conflictuel et la définition du conflit qui l'accompagne permettent de comprendre un très grand nombre de situations conflictuelles survenant en milieu scolaire. D'autres études de cas permettent d'étendre leur portée à des situations professionnelles autres que l'école.

¹² M. SHERIF. « Influences des groupes sur la formation des normes et des attitudes », p. 222-240, in : *Psychologie sociale : texte fondamentaux / textes choisis par A. Lévy*. Paris : Dunod, 1970.

Notre hypothèse est que notre échelle du processus conflictuel se vérifie pleinement dans le cas où la cause du conflit s'enracine dans le sentiment d'injustice d'un des partenaires. Il ne s'agit pas de savoir s'il y a eu réellement injustice, au sens juridique de ce terme, mais s'il y a eu sentiment d'injustice. Car ce qui déclenche le conflit c'est le sens donné au vécu, c'est le ressenti – personnel par définition –, dans la mesure où il entraîne colère et ressentiment.

Le lien entre frustration et agression a été établi, dès 1939, par J. Dollard et ses collaborateurs. Il est résumé par l'affirmation suivante : « l'apparition d'un comportement agressif présuppose toujours l'existence de frustration et, de façon complémentaire, la présence de la frustration conduit à une certaine forme d'agression. »¹³ Plus récemment, L. Berkowitz a nuancé ce propos en démontrant que la frustration conduit à l'agression seulement si elle fait émerger des affects négatifs, notamment la colère ou la peur.¹⁴

En revanche, notre échelle serait d'un moindre intérêt dans les situations où au moins l'un des protagonistes aurait recouru au conflit dans un esprit de « violence stratégique », c'est-à-dire lorsque l'agresseur vise à courber la volonté de sa victime par l'intimidation, (à des fins de racket, de vol, de viol, etc.). De même, l'échelle ne s'avère pas pertinente dans les cas où le comportement agressif est le fruit d'un « apprentissage social », c'est-à-dire lorsqu'il est valorisé dans une sous-culture donnée (une bande de voyous, par exemple).¹⁵

Pour étendre le champ de validité de notre échelle, il est souhaitable de recueillir des données systématiques concernant le vécu conflictuel des élèves. Nous voulons mener des enquêtes auprès d'élèves du primaire et du secondaire pour cerner leur vision concernant deux types de conflits : entre élèves et professeurs et entre les élèves eux-mêmes.

Reste, enfin, à présenter un dispositif complet de formation des professionnels de l'enseignement à partir d'analyses de cas conflictuels réels, selon une méthodologie précise, mais ceci sera l'objet d'une autre communication.

¹³ J. DOLLARD, L. DOOB, N. MILLER, O. MOWRER and R. SEARS. *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press, 1939, p. 1.

¹⁴ L. BERKOWITZ, Frustration-aggression hypothesis : examination and reformation. *Psychological Bulletin*, 1989, n°106, pp. 59-73.

¹⁵ A. BANDURA. *Aggression. A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. Voir aussi du même auteur: *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.