

La collection « Apprendre » a pour vocation d'établir des ponts entre la recherche et les pratiques en éducation. Elle propose une approche pluridisciplinaire des questions actuelles qui préoccupent les acteurs du champ de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Elle fait pour cela appel aux meilleurs spécialistes au fait des développements les plus récents de la recherche dans le domaine. Elle se dote d'une charte rédactionnelle qui assure la plus grande lisibilité et accessibilité des contenus à tous les professionnels du champ.

Étienne Bourgeois  
Gaëtane Chapelle

# Apprendre et faire apprendre



Presses Universitaires de France

# Chapitre 11

## Conflit et climat de classe

Céline Darnon et Fabrizio Butera

Aujourd'hui, Stéphane et Cédric travaillent ensemble sur leurs devoirs de mathématique. Stéphane pense avoir trouvé la solution du premier problème. Il pense en effet que la solution est 53 et la soumet à Cédric. Mais ce dernier n'est pas d'accord. Pour lui, en effet, la solution correcte est 49. Que vont faire ces deux élèves ? Vont-ils reprendre leurs calculs pour comprendre pourquoi ils arrivent à des solutions différentes ? Vont-ils essayer d'affirmer leur supériorité sur l'autre ? Cette situation évoquera sans doute au lecteur bon nombre de situations, observées en tant qu'enseignant ou vécues en tant qu'élève. Dès lors que deux personnes travaillent ensemble sur un problème académique, ce type de confrontations est en effet susceptible de se produire. Certains auteurs l'ont qualifiée de « conflit sociocognitif »<sup>1</sup>, ce type de conflit étant à la fois de nature cognitive et sociale. Il est social puisqu'il prend place au sein d'une interaction entre deux personnes. Il est par ailleurs cognitif car il introduit un déséquilibre, un doute dans le système de connaissance.

Le désaccord est-il utile ?

Cette situation étant fréquente lorsque deux personnes ou plus discutent à propos de matériel académique, il convient d'en étudier les effets. Les travaux menés par les chercheurs

dans ce domaine avancent généralement que le conflit socio-cognitif peut favoriser les progrès cognitifs, par l'utilisation de stratégies complexes de raisonnement, ainsi que conduire à de l'apprentissage. En effet, le conflit peut amener à reconsidérer la tâche sur laquelle le désaccord est apparu, à se focaliser sur ses propriétés et à mieux la comprendre. Sur la base de ces travaux, on pourrait donc penser que Stéphane et Cédric vont bénéficier de leur désaccord et qu'ils ont plus de chances de progresser et d'apprendre en travaillant de cette manière-là que s'ils avaient travaillé sur ce problème seuls ou s'ils avaient été d'accord sur la solution à donner. Néanmoins, d'autres travaux ont indiqué que les effets du conflit n'étaient pas si univoques.

Revenons à l'exemple en essayant de nous mettre dans la peau de Stéphane. Comme nous l'avons évoqué plus haut, le fait que Cédric soit en désaccord avec lui introduit un doute quant à la réponse correcte. En d'autres termes, Stéphane ne sait plus quelle est la bonne réponse. Il peut réagir à ce doute en réfléchissant à nouveau au problème et en se questionnant sur la validité de chaque proposition, c'est-à-dire en examinant pour quelles raisons la réponse de Cédric pourrait être vraie. Dans ce cas, les chercheurs parlent de régulation épistémique du conflit, centrée sur la connaissance, le problème à résoudre. Si le conflit est réglé de cette manière, il pourra favoriser l'apprentissage.

Cependant, le désaccord avec Cédric peut également prendre un autre sens aux yeux de Stéphane. En effet, dans cet exercice, comme dans la plupart des tâches scolaires, il existe une réponse qui est plus correcte que les autres. Dans ce type de tâches, on peut donc être plus ou moins compétent. Être confronté à quelqu'un qui donne une réponse différente de la sienne signifie donc que l'un a raison et que l'autre a tort. En d'autres termes, si la réponse de Cédric avait été similaire à la sienne, Stéphane se serait certainement senti rassuré quant à son aptitude à résoudre ce problème. Au contraire, le fait que Cédric propose une solution différente peut vouloir dire qu'il a tort, et ainsi que Cédric est plus compétent que lui. Or sur une tâche scolaire, tâche pour laquelle la compétence est si fortement valorisée, se penser incompetent risque d'affecter la représentation que Stéphane se fait de lui-même. Le conflit peut donc représenter, en ce sens, ce que les chercheurs appellent une menace pour les compétences<sup>2</sup>. Or si le conflit menace les

compétences, il est probable que les individus y réagissent en cherchant à défendre et protéger leurs propres compétences. Stéphane peut réagir en essayant de montrer qu'il a raison et que Cédric a tort, c'est-à-dire en affirmant son propre point de vue et en dénigrant celui de l'autre. Une autre manière de protéger sa compétence pourra être pour Stéphane d'adopter le point de vue de Cédric sans remise en question supplémentaire. Ceci peut être pour lui un moyen de s'assurer que sa réponse ne sera pas pire que celle de son camarade et de préserver ainsi un minimum de compétences. Cette réaction permettra en outre d'échapper à la tension induite par le conflit. Dans ces deux cas, la régulation est dite relationnelle car centrée sur la question de la compétence de chacun et non de la connaissance en tant que telle.

Les auteurs ont montré que la manière dont le conflit était réglé en affectait fortement les effets. Lorsqu'il est réglé de manière épistémique, le conflit favorise l'utilisation de stratégies complexes de résolution de problèmes, les progrès cognitifs, l'apprentissage. S'il est réglé de manière relationnelle en revanche, le conflit perd ses bénéfices. Ces recherches amènent donc à penser que le conflit, s'il peut parfois représenter un intéressant potentiel, peut également, s'il est réglé de manière relationnelle, perdre ses bénéfices. Comme nous allons le voir, différents facteurs favorisent l'un ou l'autre des modes de régulation du conflit et en affectent par conséquent les effets.

Régulé  
de manière  
épistémique,  
le conflit socio-  
cognif favorise  
l'apprentissage.

## Les risques de la compétition

L'un des éléments déterminant du mode avec lequel le conflit est réglé est la nature compétitive ou coopérative de la relation entre les personnes en conflit. Pour que le conflit soit réglé de manière épistémique, il faut que les étudiants perçoivent les compétences d'autrui comme étant compatibles avec les leurs. Dans ce cas, le conflit avec autrui ne menace pas leurs propres compétences. Si, en revanche, les compétences de l'un et de l'autre sont perçues comme incompatibles, alors le conflit avec cet autrui devient une menace pour leurs propres compétences. Il risque alors d'être réglé de manière relationnelle. C'est ce qui se produit dans un contexte compétitif.

Revenons à l'exemple. Imaginons que l'enseignant ait présenté l'exercice comme une compétition entre Stéphane et Cédric ; on peut imaginer que les deux élèves se disputent la place de premier de classe. Si tel est le cas, il y a de fortes chances pour que Stéphane perçoive le conflit avec Cédric comme une menace pour ses propres compétences et tente de réaffirmer sa compétence à travers une régulation relationnelle. Des recherches ont en effet montré que la compétition favorise la régulation relationnelle du conflit et en annule les bénéfices. C'est par exemple le cas d'études menées en laboratoire, où il est demandé à des étudiants de distribuer des points entre eux et la personne avec qui ils sont en conflit, soit de manière indépendante (le fait de s'attribuer des points à soi n'empêche pas d'en attribuer à l'autre), soit de manière interdépendante (les points sont attribués soit à soi, soit à l'autre, mais pas aux deux ; ainsi, attribuer de la compétence à l'un signifie rendre l'autre incompetent) ? Dans ce second cas, les participants tendent à accentuer l'écart entre leur propre compétence et celle de l'autre, et ne prennent pas en compte la réponse que ce dernier propose. Stéphane ne peut avoir raison qu'à la condition que Cédric ait tort. Dans le même ordre d'idées, les Américains D. W. Johnson et R. T. Johnson ont comparé, au sein de classes, deux méthodes basées sur le conflit : la controverse et le débat (dont ils ont publié les résultats en 1985 dans *American Educational Research Journal*). Dans la condition de « controverse », les étudiants discutaient sur des points de vue contradictoires de manière coopérative. Dans celle de « débat », ils échangeaient également sur des points de vue contradictoires mais étaient informés qu'un gagnant allait être déclaré sur la base de la meilleure performance. Les résultats de ces études montrent que les bénéfices sont moindres dans le second cas (notamment sur l'estime de soi, les relations interpersonnelles, la recherche d'informations supplémentaires).

## J'ai lu

### L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF : THÉORIES, MÉTHODES, ACTIVITÉS

par Philip C. Abrami et al., Montréal, Éditions de la Chenelière, 1996.

Rédigé par une équipe canadienne et publié en version française et anglaise, cet ouvrage permet au lecteur francophone de découvrir une approche pédagogique souvent mal connue en Europe, l'apprentissage coopératif. Cette méthode d'enseignement basée sur le travail en petit groupe est largement développée en Amérique du Nord depuis une quarantaine d'années. Elle a donné lieu à un nombre impressionnant de recherches et constitue une des méthodes d'apprentissage dont les effets positifs sont les mieux documentés. L'objectif de cet ouvrage n'est cependant pas de présenter des résultats de recherche. Ce livre s'intéresse surtout à la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif : Qu'est-ce qu'un travail en petit groupe ? À quelles conditions celui-ci est-il efficace ? Comment améliorer le travail en groupe ? Comment procéder pour implanter l'apprentissage coopératif en classe ? Quelles sont les difficultés que cela pose ? Le constat de départ est assez simple : si le travail de groupe offre des potentialités que ne permet pas le travail individuel ou la compétition, il n'offre a priori aucune garantie d'efficacité supérieure. L'ouvrage présente

tout d'abord les principes théoriques et les valeurs qui fondent l'apprentissage coopératif. Il passe ensuite rapidement en revue les avantages de cette approche mis en évidence par la recherche. Le texte détaille également différents éléments pédagogiques qui constituent l'apprentissage coopératif : interdépendance positive, responsabilisation, développement des habiletés sociales, réflexion sur le travail du groupe, évaluation, etc. Les auteurs montrent que c'est l'articulation de plusieurs de ces éléments qui permet au travail de groupe de développer ses potentialités. Après quoi, une bonne part de l'ouvrage est consacrée à détailler différentes manières de mettre en application ces différents principes et éléments. Différentes formes d'apprentissage coopératif sont présentées avec beaucoup de précision, accompagnées de nombreux exemples et leur mise en œuvre. Écrit dans un style très accessible et truffé de fiches pratiques, cet ouvrage constitue un excellent outil pour se familiariser avec l'apprentissage coopératif.

Benoît Galand

tionnelle. Des recherches ont en effet montré que la compétition favorise la régulation relationnelle du conflit et en annule les bénéfices. C'est par exemple le cas d'études menées en laboratoire, où il est demandé à des étudiants de distribuer des points entre eux et la personne avec qui ils sont en conflit, soit de manière indépendante (le fait de s'attribuer des points à soi n'empêche pas d'en attribuer à l'autre), soit de manière interdépendante (les points sont attribués soit à soi, soit à l'autre, mais pas aux deux ; ainsi, attribuer de la compétence à l'un signifie rendre l'autre incompetent) ? Dans ce second cas, les participants tendent à accentuer l'écart entre leur propre compétence et celle de l'autre, et ne prennent pas en compte la réponse que ce dernier propose. Stéphane ne peut avoir raison qu'à la condition que Cédric ait tort. Dans le même ordre d'idées, les Américains D. W. Johnson et R. T. Johnson ont comparé, au sein de classes, deux méthodes basées sur le conflit : la controverse et le débat (dont ils ont publié les résultats en 1985 dans *American Educational Research Journal*). Dans la condition de « controverse », les étudiants discutaient sur des points de vue contradictoires de manière coopérative. Dans celle de « débat », ils échangeaient également sur des points de vue contradictoires mais étaient informés qu'un gagnant allait être déclaré sur la base de la meilleure performance. Les résultats de ces études montrent que les bénéfices sont moindres dans le second cas (notamment sur l'estime de soi, les relations interpersonnelles, la recherche d'informations supplémentaires).

## Gagner ou comprendre ?

Nos travaux ont par ailleurs montré que les effets du conflit peuvent dépendre du but que poursuivent les étudiants au cours de la réalisation de la tâche en question. Il est généralement avancé que lorsqu'ils réalisent une tâche académique, les étudiants peuvent poursuivre différents buts. Le but de maîtrise correspond au désir de comprendre, d'apprendre, de maîtriser la tâche. Le but de performance en revanche correspond au désir de mettre en avant ses compétences, d'être meilleur que les autres.

Si ce qui compte pour Stéphane, c'est d'apprendre, de maîtriser la méthode enseignée, il est probable qu'il per-

La compétition favorise la régulation relationnelle du conflit socio-cognitif, et annule les bénéfices de ce dernier.

çoit le conflit non pas comme une menace mais, au contraire, comme une aide potentielle et que, par conséquent, il le règle de manière épistémique. Si en revanche ce qui compte pour lui est d'avoir une bonne note, de mettre en avant ses compétences, alors le conflit risquera de menacer ses compétences, et d'être réglé de manière relationnelle.

Dans ces études, il était demandé aux participants d'étudier un texte après avoir reçu une consigne indiquant soit un but de maîtrise (p. ex., « il s'agit pour vous d'acquérir de nouvelles connaissances qui pourront vous être utiles par la suite, de bien comprendre les expériences, les exemples et les idées du texte »), soit un but de performance (p. ex., « il s'agit pour vous d'être performant, donc d'avoir une bonne note au QCM final »). Au cours de la tâche, ils étaient confrontés à la réponse d'un soi-disant partenaire, celle-ci étant ou non en conflit avec la leur. Les résultats de ces études indiquent que dans un contexte mettant en avant le but de maîtrise, le conflit favorise la régulation épistémique et est bénéfique à l'apprentissage. En revanche, dans un contexte soulignant le but de performance, le conflit favorise la régulation relationnelle et devient un obstacle à l'apprentissage, c'est-à-dire que l'apprentissage qui en découle est moins bon que lorsque les étudiants sont confrontés à quelqu'un qui est d'accord avec eux.

Certaines recherches montrent que la forme du conflit peut également affecter la manière dont celui-ci est réglé. Dans l'une de nos études<sup>4</sup>, des étudiants travaillaient avec quelqu'un à propos de textes à apprendre. Durant l'interaction, cette personne (en réalité, un compère de l'expérimentateur) introduisait un conflit. Dans une condition (conflit épistémique), le conflit était centré sur la tâche, c'est-à-dire sur les textes à apprendre, et était présenté de manière à ne pas menacer les compétences du sujet (par exemple : « il me semblait pourtant que... » ; « c'est bizarre, je croyais que c'était l'inverse »). Dans une autre (conflit relationnel), le conflit était centré sur l'affirmation de ses compétences au détriment de celles de l'autre. Il prenait donc une forme menaçante pour les compétences du sujet (par exemple : « tu n'as pas compris ? Bon, alors je vais te re-expliquer... » ; « expliqué comme ça, c'est incompréhensible ! »). Dans un groupe contrôle, le compère se disait d'ac-

**Dans un but de maîtrise, le conflit socio-cognitif est bénéfique à l'apprentissage...**

cord avec les participants. Dans cette étude, nous manipulons par ailleurs le mode de distribution des informations. Certains binômes disposaient d'informations différentes mais complémentaires, d'autres disposaient d'informations identiques. Il a été montré que ce premier mode de distribution des informations permettait de réduire les enjeux de compétition.

Les résultats de cette étude ont indiqué que lorsque le participant et le compère travaillaient sur des informations identiques, l'interaction n'est pas rendue pertinente à leurs yeux et est en outre perçue comme plus menaçante pour leurs propres compétences. Dans cette situation, le type de conflit ne fait pas de différence. Lorsqu'ils disposent d'informations complémentaires en revanche, les effets du conflit dépendent de sa forme. Le conflit relationnel entraîne un moins bon apprentissage que le conflit épistémique et, après un certain délai, que l'absence de conflit.

Aussi les effets du conflit de notre exemple pourront-ils dépendre de la manière dont Cédric exprime son désaccord avec Stéphanie. Si Cédric présente le conflit de manière menaçante (par exemple, en faisant entendre à Stéphanie que sa réponse est « stupide »), il est probable que ceci entraîne non seulement la perte des bénéfices du conflit mais rende également celui-ci néfaste à l'apprentissage. Ce ne sera pas le cas s'il exprime son désaccord en étant curieux de savoir comment son camarade est parvenu à ce résultat.

## Le paradoxe de la confrontation à l'enseignant compétent

Notons que les situations dont nous venons de traiter se réfèrent à des confrontations entre deux personnes *a priori* d'égalles compétences. Mais qu'en est-il de la situation la plus fréquente en classe, à savoir la confrontation entre une personne dite experte (l'enseignant) et d'autres dites novices (les élèves) ? La plupart des enseignements sont organisés de manière à ce qu'une source experte délivre un message à des cibles novices. Pourtant, des travaux ont montré que contrairement à ce que l'on pourrait penser, la compétence de l'expert peut parfois avoir des effets paradoxaux. Certes, l'expert représente un support informa-

**... dans un but de performance, il devient néfaste.**

tionnel puisqu'il dispose de connaissances qu'il peut transmettre. Néanmoins, dans certaines situations, la compétence de l'expert peut représenter une menace pour les compétences propres, en rappelant aux individus leur propre « incompétence ».

Il apparaît que si, dans cette situation, la menace en provenance de l'expert est évacuée, alors l'élève peut profiter de l'expertise de l'enseignant. En effet, l'information transmise par cet expert va pouvoir être intégrée de manière durable. Cependant, si l'élève se sent contraint d'avoir un point de vue similaire à celui de cet expert, alors ceci va l'amener à se focaliser sur la peur de donner une réponse qui ne sera pas validée par l'enseignant, et à l'imiter, sans repenser au problème plus en profondeur. Cette régulation relationnelle n'entraînera qu'une imitation de surface, sans réel apprentissage durable.

Imaginons que Cédric, avec qui Stéphane est en conflit, soit un enseignant et que ce dernier semble très peu tolérer que ses élèves ne soient pas d'accord avec lui. Il est probable que Stéphane se sentira particulièrement incompétent à l'issue de ce désaccord avec cette autre personne qui forcément, de par son statut, est, elle, reconnue plus compétente que lui. Adopter le point de vue de l'enseignant sera sans doute pour lui la meilleure manière de protéger sa propre compétence, mais sans nécessairement apprendre véritablement.

Dans le même ordre d'idées, il n'est pas toujours facile d'être en conflit avec quelqu'un. Il existe des situations où le conflit est mal perçu, et où les individus cherchent au maximum à l'éviter. Or, pour réguler le conflit de manière épistémique, il faut que le conflit soit accepté ; ce qui rend le conflit bénéfique, c'est d'explorer la tâche et ses priorités afin de trouver l'origine du désaccord. Si ce n'est pas le cas, le conflit risque fort de découler sur de la régulation relationnelle. En effet, nous avons vu qu'une forme de régulation relationnelle consistait en un accord immédiat avec l'autre, sans remise en question supplémentaire. Ce mode de régulation, qu'on appelle aussi complaisance, outre le fait qu'il permet de garantir un minimum de compétence, présente l'avantage d'échapper assez facilement au conflit.

Supposons maintenant qu'avant que Cédric et Stéphane réalisent l'exercice, l'enseignant ait insisté sur l'importance

d'être d'accord ou ait introduit une représentation du conflit comme quelque chose de très négatif, à éviter au maximum. Dans une telle situation, il est probable qu'en cas de conflit, les élèves aient recours à la solution qui leur permet le plus rapidement et le plus simplement d'arriver à un accord, la régulation relationnelle étant un bon moyen de le faire. C'est ce qui a été mis en avant par certains travaux qui montrent que lorsque l'accent est mis sur la nécessité d'éviter les désaccords en classe, le conflit (dans certains cas appelé la controverse) perd ses bénéfices.

Il est difficile de concevoir une situation d'apprentissage qui puisse se faire en dehors du contact avec autrui. En effet, lorsqu'ils vont en classe, les élèves ne sont pas seuls face au contenu à apprendre. Au contraire, l'école implique la présence de nombreuses autres personnes, camarades de classes, enseignants, surveillants, etc. Au cours de son apprentissage, l'élève est donc régulièrement confronté à d'autres personnes avec qui il est potentiellement amené à interagir. Or nous avons vu qu'à partir du moment où plusieurs personnes interagissent, elles sont susceptibles d'exprimer des points de vue qui divergent. Les structures éducatives sont donc des contextes dans lesquels les conflits sont fortement susceptibles de se produire. Nous avons aussi vu que ces conflits ne sont pas anodins. Plus précisément, il apparaît que ceux-ci, en fonction de la manière selon laquelle ils sont régulés, peuvent représenter tantôt un atout, tantôt un obstacle pour apprendre.

## Des conflits pour apprendre

Un premier point à souligner par l'ensemble de ces recherches est que pour que le conflit soit bénéfique, il faut qu'il soit accepté. Le conflit est malheureusement culturellement vu comme « mauvais ». En effet, bien souvent, les individus (enseignants comme élèves) associent « conflit » à « tensions relationnelles ». Par conséquent, en classe, ils cherchent souvent à l'éviter. Or nous avons vu qu'un contexte insistant sur la nécessité d'éviter les conflits était propice à la régulation relationnelle de ce dernier. Changer cette représentation négative en présentant le conflit comme une aide potentielle plus que comme un obstacle permettrait sans doute de réduire ce risque.

**Il est difficile de concevoir une situation d'apprentissage qui puisse se faire en dehors du contact avec autrui.**

Deuxièmement, on peut retenir des travaux menés dans ce domaine que pour que le conflit soit positif, il convient de s'assurer que les individus ne perçoivent pas leurs compétences et celles des personnes avec qui ils sont en conflit comme incompatibles. Les conflits trouveront donc tous leurs bénéfices dans un contexte coopératif. En revanche, il convient d'être attentif à la compétition. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, dans un tel contexte, le conflit risque fort d'être régulé de manière relationnelle, perdant ainsi ses bénéfices, pouvant même devenir néfaste à l'apprentissage. L'idéologie de la compétition, bien que dominante aussi bien dans le monde du travail qu'à l'école, ne fournit pas forcément le contexte le plus propice à l'apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, orienter les élèves vers un but de maîtrise, c'est-à-dire vers la tâche, vers le contenu à apprendre, permet d'augmenter la probabilité pour que le

conflit soit régulé de manière épistémique et soit, par conséquent, favorable à l'apprentissage. Prôner en revanche un but de performance, en orientant l'attention des étudiants vers la comparaison sociale des compétences, l'importance d'être meilleur que les autres, risquera fort de déboucher sur une régulation relationnelle des conflits, les rendant délétères à l'apprentissage.

Ce point est d'importance. En effet, beaucoup de structures éducatives (au niveau scolaire comme au niveau universitaire) restent ancrées dans un système très compétitif, favorisant l'adoption du but de performance. La menace du redoublement, la forte sélection, les notes, le classement, sont autant de facteurs susceptibles d'orienter l'attention des étudiants vers la question de la performance plus que vers celle de la maîtrise. Le système même d'évaluation implique que ce qui est demandé à l'école, ou plus tard à l'université, n'est pas nécessairement de maîtriser la

**Beaucoup de structures éducatives restent ancrées dans un système très compétitif, favorisant l'adoption du but de performance.**

## QUESTIONS À RÉFLÉCHIR

**Vous soulignez dans vos travaux les risques que l'école fait courir aux « vaincus ». Pouvez-vous expliquer ?**

**François Duquet :** Si l'on considère que l'école est un espace de classements et de hiérarchisations continus des élèves, il est possible de distinguer les vainqueurs et les perdants. Cette distinction s'impose d'autant plus que la massification scolaire et la promotion théorique de l'égalité des chances « obligent » tous les élèves à entrer dans cette compétition et à y jouer longtemps. Le système de sélection est tel que c'est l'échec

qui fixe la carrière scolaire des élèves, successivement orientés en fonction de leurs performances. Les meilleurs empruntent les voies royales, les autres, par dégradations successives, sont rabaissés vers des

filiales de moins en moins valorisées. Pendant longtemps, les élèves en échec ont pu se consoler en pensant que l'école n'était pas faite pour eux parce qu'ils étaient socialement condamnés aux études courtes. Aujourd'hui, quand j'échoue, c'est moins la faute des inégalités sociales et des déterminismes sociaux que ma propre faute, puisque l'école

est ouverte à tous et que les meilleurs peuvent y réussir en dépit des inégalités de leurs performances. Le fâché devient une épreuve subjective douloureuse puisqu'il n'a d'autre source que le sujet lui-même.

**Quelle solution trouvent les « vaincus » pour faire face à ce qu'ils vivent à l'école ?** Face au risque permanent d'échec et de dévalorisation de soi, les élèves disposent de plusieurs « stratégies ». La première est une dévalorisation de soi, une perte d'estime, une souffrance cachée et culpabilisante parce que l'élève ne se sent pas à la hauteur.

Les symptômes, peu visibles, en sont : dépression, repli sur soi, honte...

La deuxième réponse à cette épreuve est le retrait, le refus de jouer : plutôt que de subir l'échec, mieux vaut renoncer à la compétition elle-même, mieux vaut renoncer à travailler. Beaucoup d'élèves choisissent cette stratégie de « désertion » plus ou moins discrète mais qui détermine le climat de nombreuses classes. Enfin, dans les contextes sociaux les plus difficiles, il arrive que les élèves refusent les jugements scolaires qui les dévalorisent et agressent l'école et les enseignants qui

les mettent en position d'échec. C'est là une manière de retourner le stigmate scolaire contre l'institution :

« Les enseignants sont des ennemis, les bons élèves sont des « collaborateurs », la culture scolaire est « nulle »... On peut imaginer que ces trois types de conduites se mêlent chez les mêmes élèves.

**La psychologie sociale montre que la coopération est meilleure que la compétition pour apprendre, qu'il vaut mieux apprendre dans le but de comprendre qu'apprendre dans le but d'être le meilleur. Cela est-il possible dans une école fondée sur le mérite ?**

La coopération n'est guère dans la tradition scolaire française. Les méthodes freinet et les autres méthodes dites actives ont eu des difficultés à s'imposer, et, de manière générale, il semble que les Français ont quelques difficultés à travailler en équipe. Nous restons prisonniers d'un modèle dans lequel le travail est une œuvre individuelle et dans lequel l'élève est identifié à son travail. Pourtant, dans la réalité, les élèves coopèrent entre eux, s'aident et s'entraident, foudroyent parfois, mais toute cette activité est invisible, voire dévalorisée. On peut imaginer que le développement de la coopération scolaire,

entre les élèves et entre les élèves et les enseignants, pourrait déplacer le processus de formation scolaire de la seule sanction vers l'apprentissage lui-même. Non seulement ceci pourrait être plus efficace, mais le travail collectif pourrait affaiblir l'identification des élèves à leurs seuls résultats. Au-delà, la coopération pourrait aussi participer de l'apprentissage d'une vie plus solidaire et plus démocratique, alors que le poids de la sélection enfamme les élèves dans leurs seules performances et dans leurs seuls échecs.

tâche. En revanche, pour réussir, il faut être meilleur que les autres. Or nous venons de voir que dans un tel contexte, le conflit risque d'être régulé de manière relationnelle et de perdre ses bénéfices, voire devenir néfaste à l'apprentissage.

Doit-on pour autant en conclure qu'il faut éviter le conflit en classe ? Nous ne pensons pas que ce doive être le cas. En effet, les travaux que nous avons cités indiquent que le conflit, lorsqu'il est régulé de manière épistémique est favorable à la fois aux relations interpersonnelles, à l'implication dans la tâche et surtout à l'apprentissage. Nous avons vu également que ce mode de régulation du conflit pouvait être favorisé par un contexte coopératif, et par la mise en avant du but de maîtrise. Pour s'assurer que le conflit ne sera pas perçu comme une menace, mais au contraire permettra aux élèves de progresser, il convient en ce sens de s'assurer que les étudiants aient la sensation que la raison pour laquelle ils sont en classe est d'apprendre, d'augmenter leur niveau de connaissances, leur maîtrise des tâches qui y sont enseignées et non de se comparer et d'être performants. Or, pour que cet objectif soit atteint, il ne suffit pas de compter sur la bonne volonté de quelques enseignants éclairés. Il convient en revanche de s'efforcer de changer la représentation des structures éducatives de manière à rappeler que leur fonction première devrait être de transmettre des connaissances et non pas de sélectionner et de mettre chacun à sa place selon son mérite. L'école ne sert-elle pas, en effet, à créer une nouvelle génération de citoyens, plus qu'à simplement reproduire la génération précédente ? Dans cette entreprise, l'idéologie du mérite est l'obstacle principal, en ce sens qu'il véhicule le mythe que pour réussir, il faut dépasser les autres. Les travaux que nous avons présentés dans ce chapitre montrent qu'au contraire, les autres peuvent aider à dépasser ses propres capacités et, de fait, augmenter ses chances de réussite. Il est important de souligner que nous ne sommes pas en train de prôner une vision idyllique de l'école où tout le monde serait égal et où il n'y aurait pas de conflits, bien au contraire. En effet, nous sommes tous différents et abordons les problèmes et le savoir chacun avec nos acquis et nos expériences préalables, ce qui rend hautement probables les occasions de divergence et de désaccord. Ce que nous avançons cependant, c'est que les effets de ces désac-

**L'idéologie du mérite est l'obstacle principal, en ce sens qu'il véhicule le mythe que pour réussir, il faut dépasser les autres.**

cords dépendront largement du contexte – scolaire, professionnel, de formation – dans lequel ils s'insèrent. La psychologie sociale a montré depuis plus de trente ans qu'insérés dans un contexte où ce qui est important, c'est d'apprendre, les conflits prendront la forme de confrontations d'idées et le savoir de chacun en sera accru. Insérés dans un contexte où ce qui est important, c'est de mériter plus que les autres, en revanche, les conflits prendront la forme de confrontations de personnes et le savoir de chacun passera en deuxième plan, derrière la lutte pour créer l'infériorité des chances pour les autres.

## NOTES

1. W. Doise et G. Mugny, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin, 1997.
2. G. Mugny, F. Butera, A. Quianzade, A. Dragulescu et A. Tomei, « Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes », *L'Année psychologique*, 2003, n° 104, 469-496.
3. F. Butera, G. Mugny, « Conflict between incompetences and influence of a low expertise source in hypothesis testing », *European Journal of Social Psychology*, 1995, n° 5, p. 457-462.
4. C. Darmon, C. Buchs, F. Butera, « Epistemic and relational conflict in sharing information during cooperative learning », *Swiss Journal of Psychology*, 2002, n° 61, p. 139-151.