

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



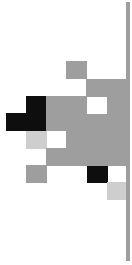
LES PETITS CONFLITS QUOTIDIENS DANS LES CLASSES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

I. Nature et sens des transgressions sociales à
l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève

Stefania Casalfiore (GIRSEF)

N° 16 • JUIN 2002 •





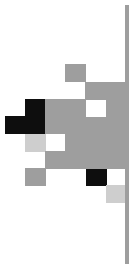
Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

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
1	INTRODUCTION	5
2	TRANSGRESSIONS ET RÈGLES SOCIALES DANS LA THÉORIE DES DOMAINES SOCIAUX	6
2.1	Domaines moral, conventionnel et personnel : une définition	6
2.2	Distinction conceptuelle entre les domaines : un phénomène précoce	7
2.3	Variations dans le raisonnement à l'intérieur des domaines sociaux	8
2.4	Raisonnement social dans des situations qui renvoient à plusieurs domaines	9
2.5	Transgressions sociales et conception des règles dans le milieu scolaire	10
3	HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	11
3.1	La nature des transgressions à l'origine des conflits	11
3.2	Le jugement porté sur les transgressions sociales	11
4	MÉTHODES	12
4.1	Echantillon	12
4.2	Protocole et procédure d'administration	12
4.3	Codage des variables	13
4.4	Traitements statistiques	14
5	RÉSULTATS	14
5.1	Nature des transgressions sociales à l'origine des conflits rapportés	14
5.2	Jugement porté sur les transgressions sociales	16
6	DISCUSSION	20
7	CONCLUSION	25
	Bibliographie	26



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 apte 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 (1992/1995) 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 (1992/1995) et Collins et Laursen (1992/1995), 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 nature des comportements déclencheurs des conflits et la perception qu'ont les élèves de la légitimité des comportements de l'autorité 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, inspirée des propositions de Bronfenbrenner (1981).

Trois *Cahiers de Recherche* sont consacrés à la phase exploratoire de la recherche. Le présent *Cahier de Recherche* analyse les comportements déclencheurs de conflits quotidiens dans la dyade enseignant-élève. Le deuxième 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.

1 INTRODUCTION

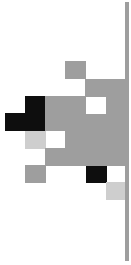
Pour Collins et Laursen (1992/1995), Emery (1992/1995) et Shantz (1987), le conflit est l'expression, dans un contexte interpersonnel signifiant, d'une opposition née d'un désaccord ou d'une incompatibilité entre les objectifs poursuivis par les individus impliqués, leurs attentes ou leurs désirs, et 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 résolution, et les conséquences de l'épisode sur le plan des émotions, des relations et des rapports de pouvoir.

L'étude présentée dans ces pages se centre sur *la phase d'initiation de conflits interpersonnels* nés dans des dyades enseignant-élève qui ont été déclenchés par des transgressions sociales commises par les élèves eux-mêmes. Cette étude vise plus particulièrement à décrire et analyser les transgressions à l'origine des conflits. Par *transgression sociale*, nous entendons tout comportement mis en

œuvre par un élève qui a suscité une manifestation de désaccord de la part d'un enseignant. L'expression *transgression sociale* a été conceptualisée par les tenants de la *théorie des domaines sociaux*, approche sur laquelle l'étude rapportée ici s'appuie intensément. Selon Smetana & Bitz (1996), une grande part des études qui se sont intéressées aux comportements déclencheurs des conflits ne sont pas suffisamment soutenues sur un plan théorique pour produire des hypothèses interprétatives satisfaisantes. Les travaux réalisés par les tenants de la théorie des domaines sociaux (e.a., Killen & Hart, 1995/1999 ; Nucci, 1996 ; Smetana, 1999 ; Turiel, 1983, 1998) fournissent un cadre conceptuel et des apports empiriques sur la question des transgressions sociales et du raisonnement sur les règles sociales pouvant pallier à cette faiblesse. Ces chercheurs ont revisité les approches structuro-développementales classiques (Kohlberg, 1976 ; Piaget, 1932/2000) et proposent un cadre théorique permettant de comprendre le développement des concepts sociaux non plus à travers un seul processus mais plusieurs processus spécifiques à la nature des concepts eux-mêmes. Cette spécificité permet d'introduire le contexte et ses variations non plus comme facteur extérieur agissant comme une contrainte ou une ressource, mais comme variable résolument constitutive du raisonnement.

Après avoir décrit les éléments essentiels du cadre conceptuel proposé par les tenants de la théorie des domaines sociaux, nous ferons état de leurs contributions essentielles sur le plan empirique. A la lumière de leurs apports, nous formulerons les hypothèses de recherche qui ont guidé notre travail d'analyse des transgressions sociales à l'origine de conflits dans des dyades enseignant-élève. Ensuite, nous présenterons les résultats de l'analyse quantitative descriptive. Enfin, nous discuterons ces résultats à la lumière des hypothèses interprétatives issues des travaux réalisés par les tenants de la théorie des domaines sociaux.



2. TRANSGRESSIONS ET RÈGLES SOCIALES DANS LA THÉORIE DES DOMAINES SOCIAUX

Les tenants de la théorie des domaines sociaux réfutent le postulat classique, propre à l'approche structuro-développementale (Kohlberg, 1986 ; Piaget, 1932/2000) à travers lequel la compréhension sociale se développe selon un processus unifié et global de différenciation progressive des concepts sociaux. Ils suggèrent que la compréhension des concepts sociaux se développe à travers des processus développementaux distincts selon les domaines sociaux auxquels les concepts appartiennent. Selon Turiel (1983, 1998), les concepts sociaux se répartissent en au moins *trois domaines conceptuellement différenciés*, « les trois catégories générales et fondamentales de la connaissance socio-conceptuelle » (Turiel, 1983, p.4). Il s'agit du domaine moral, intégrant les concepts de justice, de bien-être et de droit des personnes ; du domaine des conventions sociales, comprenant des concepts relatifs à l'organisation sociale ; et du domaine personnel, incluant des concepts touchant à soi, à l'identité des personnes et aux modes de fonctionnement qu'elles mettent en œuvre pour leur propre compte. A chacun de ces domaines correspondent des règles, des prescriptions ou des interdictions de nature spécifique qui régulent les comportements sociaux et à partir desquels les individus jugent l'adéquation de ces derniers (pour des synthèses, voir Nucci, 1982, 1996 ; Tisak, 1995 ; Turiel, 1983 ; 1998).

2.1 Domaines moral, conventionnel et personnel : une définition

Les règles appartenant au domaine moral correspondent à des prescriptions ou des interdictions perçues comme des obligations incontournables qui régissent les relations sociales, et ce, indépendamment des lois et des règlements propres à une institution, un système social ou une culture. Leur caractère obligatoire est tel que ces règles ne peuvent être modifiées par des régulations sociales établies par consensus ou sur base de préférences personnelles. Elles sont perçues comme inaltérables et leur exis-

tence ne peut être remise en cause. Les actes qui transgressent ces règles sont habituellement jugés négativement et leur nocivité est justifiée par la nature intrinsèquement néfaste des actes transgressifs eux-mêmes pour le bien-être des personnes et le respect de leurs droits. Le meurtre, l'inceste, la discrimination raciale ou toute autre atteinte à l'intégrité physique ou mentale des personnes constituent des transgressions morales car elles heurtent les principes de justice, d'équité, ébranlent le bien-être des personnes et bafouent leurs droits. Ensuite, *les règles appartenant au domaine conventionnel* ou conventions sociales, sont des règles explicitant des uniformités comportementales. Elles servent à coordonner les interactions des individus à l'intérieur d'un système social donné. Elles sont constituées des connaissances générales et théoriquement partagées par les individus à propos de comportements à mettre en œuvre afin d'assurer le bon fonctionnement du système dans lequel elles s'appliquent. Ces conventions sont validées par un consensus social, implicite ou explicite, établi à l'intérieur du système social qui les détermine et qui peut dès lors les altérer. Alors que les règles morales subordonnent le consensus social, les conventions sociales, elles, lui sont assujetties. A ce titre, les règles conventionnelles ont un caractère arbitraire et peuvent varier d'un système social à l'autre, comme par exemple, les règles de politesse et de bienséance. Par ailleurs, les jugements portés sur les actes qui transgressent ces règles ne s'effectuent plus en référence au caractère nocif des actes. Le caractère transgressif de ces derniers dépend des directives énoncées par la figure d'autorité ou de l'existence d'une règle établie par et pour le système social dans lequel ils apparaissent. Il s'ensuit que certains comportements peuvent être explicitement proscrits dans un contexte et permis dans d'autres. Il en est ainsi des façons de saluer les gens, des modes de déplacement, et d'un ensemble de comportements qui, relevant à première vue du domaine personnel, sont soumis à des règles explicites dans les milieux fortement régulés comme le milieu scolaire (Smetana & Bitz, 1996). Enfin, *les règles appartenant au domaine personnel* renvoient aux règles de vie que les individus désirent suivre, à

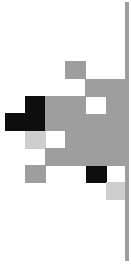
partir de choix personnels qui ne sont dépendants d'aucune prescription morale ni régulation sociale. Les choix ou préférences personnelles régulent les comportements issus du domaine de la vie privée, comme les loisirs ou l'habillement. Loin de refléter des revendications à une liberté d'action qui ne tiendrait pas compte des autres, les règles relevant de la juridiction personnelle participent à la délimitation du social et de l'intime. A ce titre, elles sont construites à travers une négociation dans l'interaction sociale, compte tenu des règles sociales appartenant aux autres domaines. Cependant, dans leurs significations et leurs effets, l'enjeu des actes qui découlent des choix effectués est directement centré sur l'auteur de l'acte et ne heurte ni le bien-être des autres personnes ni la manière dont le système social est organisé.

2.2 Distinction conceptuelle entre les domaines : un phénomène précoce

L'existence d'une distinction entre les trois domaines sociaux principaux dans le chef des individus a fait l'objet de nombreux travaux empiriques. Turiel (1998) répertorie au moins 60 études qui corroborent le postulat fondamental de la théorie dont il est le principal chef de file. Un certain nombre de constats empiriques laissent penser que *la distinction conceptuelle s'effectue très tôt dans l'enfance et reste constante à travers le développement*. Des études observationnelles (Smetana, 1984, 1989) ont montré qu'au cours de la deuxième année de vie déjà, les enfants ont des réactions affectives différenciées face aux transgressions morales et aux transgressions conventionnelles. De nombreuses études basées sur des interviews standardisées présentant des transgressions conventionnelles et morales familiales (voir Nucci, 1982 pour une synthèse des plus anciennes ; Smetana, & Braeges, 1990 ; Smetana, Schlagman, & Adams, 1993 ; et Turiel, 1998 ; Smetana, 1997, pour des revues plus récentes) ont permis de constater qu'à partir de 3 ans, les enfants reconnaissent le caractère *généralisable* des règles morales, par rapport aux règles conventionnelles. Contrairement aux transgressions conventionnelles, ils portent toujours un jugement négatif sur les trans-

gressions morales, quelles que soient les circonstances dans lesquelles elles apparaissent. Dès 5 ans, ils semblent capables de différencier les deux catégories de transgressions sur tous les critères théoriques de différenciation. Ainsi, ils acceptent le caractère *arbitraire* et *altérable* d'une règle lorsqu'elle renvoie au domaine conventionnel mais le refusent lorsqu'il s'agit d'une règle morale. Ils font preuve de plus de *permis-sivité* à l'égard des transgressions conventionnelles en l'absence de règle et reconnaissent que la nocivité des transgressions morales *n'est pas contingente à l'existence d'une règle ou d'une figure d'autorité* les interdisant. Les enfants différencient aussi les transgressions en fonction du critère de *gravité*. Ils jugent les transgressions morales comme étant plus sérieuses que les transgressions conventionnelles. Enfin, une étude de Tisak et Turiel (1988) a mis en évidence une variation interne aux domaines concernant la gravité des transgressions. Certaines transgressions morales sont jugées comme étant plus graves que d'autres. Il en va de même dans le domaine conventionnel.

Dans les différentes études qui investiguent *les raisons* apportées par les enfants et les adolescents pour justifier le jugement qu'ils portent sur la nocivité des transgressions ou le bien-fondé d'une règle sociale (Smetana, 1988, 1989 ; Smetana & Asquith, 1994 ; pour une revue des recherches moins récentes, Turiel, 1983, 1998), les individus privilégient des justifications basées sur le *caractère intrinsèquement mauvais* des transgressions lorsque celles-ci relèvent du domaine moral. Le tort causé, l'injustice, l'atteinte au bien-être et aux droits des personnes et le fait que ces actes ne doivent simplement jamais être commis sont au nombre des arguments avancés pour justifier la gravité des transgressions d'ordre moral. Le jugement porté sur les transgressions d'ordre conventionnel est quant à lui basé sur des *considérations institutionnelles* ou plus largement liées à l'organisation et au fonctionnement social. Les individus invoquent l'existence d'une règle ou la présence d'une autorité interdisant les transgressions jugées, le désordre social causé, les normes et les habitudes présentes dans le système de vie, la non-conformité, la désapprobation sociale, parfois même l'impolitesse et le manque de courtoisie.



En ce qui concerne le domaine personnel, de nombreuses études ont montré que les enfants et les adolescents distinguaient les problématiques d'ordre privé, soumises à une juridiction personnelle des problématiques soumises à une régulation morale ou conventionnelle (Killen & Nucci, 1995/1999 ; Killen & Smetana, 1999 ; Nucci, 1981 ; Nucci & Weber, 1995 ; Tisak, 1993). Dans une étude observationnelle, Nucci et Weber (1995) ont constaté qu'en situation de désaccord avec leur mère, des enfants de 4 ans défendaient leur point de vue à l'aide de considérations liées à des prérogatives personnelles lorsque l'objet du désaccord appartenait au domaine personnel dans 98 % des cas. La fréquence d'utilisation de considérations de cet ordre ne dépassait pas 20 % lorsque l'objet du refus de la mère était de nature conventionnelle ou morale. Killen et Smetana (1999) ont montré qu'avec l'âge, des enfants de 3 à 5 ans se jugeaient de plus en plus comme une figure d'autorité légitime vis-à-vis des questions identifiées par les chercheurs comme pouvant légitimement faire partie de leur sphère personnelle. Nucci (1981) avait déjà montré que des enfants à partir de 7 ans et des adolescents étaient capables de différencier, parmi un ensemble de transgressions hypothétiques présentées par le chercheur, les comportements relevant du choix personnel des comportements soumis à une régulation morale ou conventionnelle. Il avait par ailleurs noté l'absence de gravité que les enfants et les adolescents attribuent aux comportements qui transgressent des choix personnels, en justifiant leurs réponses par le caractère privé des choix et par l'absence de préjudice causé à autrui.

Notons que la distinction conceptuelle entre les domaines sociaux est un phénomène précoce qui apparaît chez des individus appartenant à des cultures, des religions et des niveaux socio-économiques diversifiés (Hollis, Leis, & Turiel, 1986 ; Nucci, Camino, & Sapiro, 1996 ; Song, Smetana, & Kim, 1987 ; Wainryb, 1995 ; Wainryb & Turiel, 1994 ; Zimba, 1994).

2.3 Variations dans le raisonnement à l'intérieur des domaines sociaux

Le fait qu'un grand nombre d'études confirme la perception d'une distinction conceptuelle entre les trois domaines principaux quel que soit l'âge des individus ne signifie nullement qu'il n'y a pas de variation liée à l'âge dans le raisonnement à l'intérieur des différents domaines. A travers une étude transversale et une étude longitudinale, Turiel (1978a, 1978b) a mis en évidence des changements structuraux liés à l'âge concernant la compréhension des concepts conventionnels. Turiel montre en effet que la compréhension des concepts socio-conventionnels suit une *séquence développementale propre, en sept niveaux*. A travers l'analyse des réponses d'individus âgés de 6 à 20 ans à des questions standardisées portant sur cinq histoires hypothétiques traitant chacune d'un type d'usage conventionnel, l'auteur dégage sept façons de concevoir les règles conventionnelles, les systèmes sociaux et la façon dont ceux-ci sont organisés : 1) les conventions décrivent des uniformités comportementales, 2) les conventions ne peuvent décrire des uniformités comportementales, 3) les conventions affirment un système de règles, 4) les conventions ne peuvent affirmer un système de règles, 5) les conventions sont des normes sociales, 6) les conventions ne peuvent être des normes sociales, 7) les conventions coordonnent les interactions sociales. Sans leur attribuer le statut de stades développementaux, ces différents modes de pensées, fortement corrélés avec l'âge, correspondent selon l'auteur à des étapes de raisonnement que les individus traversent tout au long de leur développement. La séquence développementale qui vient d'être décrite consiste en une succession de *phases d'acceptation et de rejet* que Turiel (1983) appelle des niveaux d'« affirmation et de négation » des conventions (p. 105). Les transformations qui conduisent un individu d'une manière de penser vers une autre correspondent à un rejet du mode de pensée actuel. En effet, au cours d'une phase de négation, il ne s'agit pas de rejeter les conventions elles-mêmes mais de porter un regard critique sur la façon actuelle de les concevoir. Les phases de négation constituent une prise de conscience de l'inconsistance

du raisonnement caractéristique des niveaux d'affirmation les précédant respectivement. La prise de conscience de cette inadéquation et des conflits qu'elle engendre provoque un déséquilibre qui stimule l'individu à réorganiser son mode de pensée à propos des concepts sociaux. La découverte de nouvelles inconsistances déclenche de nouveau le même processus. Les jugements portés par les enfants et les adolescents en termes de légitimité ou non des règles conventionnelles et les justifications qui leur sont associées reflètent ces phases d'acceptation et de rejet (Geiger & Turiel, 1983).

Une étude longitudinale conduite dans la lignée des travaux de la théorie des domaines sociaux a aussi été menée pour identifier les changements structuraux liés au développement des concepts dans le domaine personnel (Nucci & Lee, 1993). La séquence développementale mise en évidence est proche de celle qui a été élaborée par Selman (1980) dans le cadre du développement de la conception de soi. Les études menées sur *la construction de l'autonomie* illustrent aussi comment l'image que les individus se font de leur sphère de juridiction personnelle et les revendications qui lui sont associées s'étendent à mesure qu'ils grandissent tout en se négociant en fonction de la limite que leur confèrent les sphères morale et conventionnelle (Nucci, 1996 ; Nucci & Weber, 1995 ; Nucci, Killen & Smetana, 1996 ; Smetana & Asquith, 1994). Ainsi, Nucci (1996) décrit comment la définition d'une sphère personnelle se complexifie à mesure du développement de la capacité de prise de perspective et se colore d'une conception de plus en plus précise des notions socio-morales de réciprocité, de justice, de droits des personnes, et de collaboration.

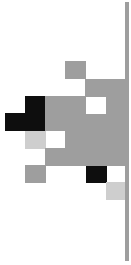
Notons enfin que les variations intra-domaines touchent aussi le contenu de ceux-ci et leur étendue en fonction du contexte social dans lequel les concepts s'actualisent. La comparaison des résultats produits par Nucci et Weber (1995) et par Killen et Smetana (1999) concernant l'émergence de la sphère personnelle chez les enfants d'âge pré-scolaire dans le contexte familial et dans le contexte scolaire montre que la proportion d'enfants du même âge qui revendiquent le droit à une juridiction personnelle pour des questions renvoyant au domaine privé selon les critères théoriques est significativement moins élevée

dans le contexte scolaire que dans le contexte familial.

2.4 Raisonnement social dans des situations qui renvoient à plusieurs domaines sociaux

Bien que les différents domaines sociaux soient conceptuellement distincts, ils ne sont pas complètement indépendants les uns des autres. Dans la vie quotidienne, les situations sociales rencontrées par les individus impliquent rarement des enjeux relevant d'un seul domaine social. Ces considérations soulèvent la question de la nécessité de *coordonner les différents domaines* de raisonnement social pour faire face aux conflits interpersonnels et aux dilemmes inhérents à la coexistence des différents points de vue. Cependant, la coordination des domaines est une capacité élaborée qui émerge timidement dans la grande enfance et continue à s'acquérir tout au long de la vie (Turiel, 1998). Généralement, la présence simultanée d'enjeux correspondant à plusieurs domaines conduit les individus à raisonner sur les situations en référence à un domaine particulier, au détriment des autres. Le domaine privilégié sera fonction de l'expérience de vie des individus, de la nature des interactions sociales vécues, des responsabilités qui leur sont assignées ou plus généralement de la position sociale qu'ils occupent, ainsi que du degré d'implication dans les situations et du rôle qu'ils y jouent (Turiel & Wainryb, 2000).

Nucci, Guerra et Lee (1991) et Smetana (1981) ont montré respectivement comment le jugement d'adolescents et de femmes sur l'usage de la drogue et sur l'avortement variait en fonction du degré avec lequel ils s'engageaient ou envisageaient de s'engager dans cette pratique. Les "transgresseurs" effectifs jugeaient avec plus d'indulgence la prise de drogue ou l'avortement que les "non-transgresseurs". Les premiers justifiaient leur jugement au moyen d'arguments renvoyant à la sphère privée et à l'absence de tort causé à autrui. Les seconds raisonnaient en termes socio-conventionnels, évoquant l'interdiction par la loi ou en termes moraux, faisant référence aux caractéristiques intrinsèquement néfastes de la pratique.



D'autres situations complexes, hétérogènes du point de vue de leurs enjeux, sont source de *conflits* lorsque le domaine qui sert de référence à l'interprétation de ces situations diffère parmi les individus qui y sont impliqués. A ce titre, le rôle et la position sociale des personnes impliquées semblent bien jouer un rôle significatif. Les travaux de Smetana (1988, 1989, 1995/1999), Smetana et Asquith (1994), Yau et Smetana (1996) laissent penser qu'à l'adolescence, les conflits avec les parents émanent de situations qui possèdent des facettes renvoyant à plusieurs domaines et qui sont interprétées par les deux parties en référence à des domaines différents. Les résultats produits par Smetana (1989) et Yau et Smetana (1996) montrent en effet que les conflits qui apparaissent le plus fréquemment entre les adolescents et leurs parents portent sur des questions qui se situent à l'intersection des domaines personnel et socio-conventionnel. En général, les adolescents acceptent volontiers de suivre les directives des parents sur des questions d'ordre moral ou conventionnel non-ambiguës. En ce qui concerne ces dernières cependant, les adolescents sont plus réservés que leurs parents à mesure qu'ils avancent en âge. S'ils reconnaissent la légitimité des parents à réguler les questions conventionnelles, ils ressentent de moins en moins le caractère obligatoire de leur propre obéissance. Néanmoins, ces situations sont rarement conflictuelles. En revanche, en ce qui concerne les situations mixtes, c'est-à-dire qui présentent à la fois des composantes socio-organisationnelles et des composantes personnelles, les adolescents refusent l'autorité unilatérale des parents, quel que soit leur âge. Dans la majorité des cas, les adolescents justifient leur propos par des arguments qui font référence à la légitimité de leur juridiction personnelle. Leurs parents, par contre, revendiquent la légitimité de leur autorité sur ces questions en invoquant les règles familiales existantes, l'autorité parentale elle-même, la coordination sociale nécessaire au bon fonctionnement du ménage, etc... A noter que bien qu'ils le rejettent, les adolescents sont capables de livrer le point de vue socio-organisationnel de leurs parents lorsqu'on le leur demande.

Ainsi, là où les parents voient des enjeux conventionnels liés à la légitimité de leur autorité et à la responsabilité qui y est liée, les adolescents discernent des

enjeux qui renvoient au domaine personnel. Les auteurs interprètent ce constat comme l'expression, par les adolescents, de leur liberté d'action et comme une revendication à davantage d'autonomie. En effet, ils défendent l'idée selon laquelle le développement de l'autonomie et de la sphère privée à l'adolescence est un processus social qui prend place dans les interactions sociales de nature asymétrique et non égalitaire et mutuelle. Selon Smetana (1995/1999), ce serait dans les relations asymétriques et via la confrontation aux contraintes imposées par l'autorité que les adolescents trouvent les opportunités de développer leur autonomie. Les conflits ouverts émanant de la divergence de perspectives des parents et des adolescents forcent 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. Ces derniers fonctionneraient à la manière d'une « zone proximale de développement » (Smetana, 1995/1999, p. 245), dans la mesure où ils constitueraient une région dynamisante pour le développement de l'autonomie.

2.5 Transgressions sociales et conception des règles dans le milieu scolaire

Dans le milieu scolaire secondaire, les transgressions les plus fréquemment commises par les élèves tout-venant renvoient au domaine socio-conventionnel (Turiel & Geiger, 1983 ; Smetana & Bitz, 1996). Smetana et Bitz (1996) insistent sur l'importance des comportements qui transgressent les conventions spécifiquement scolaires, c'est-à-dire des conventions qui, en dehors du milieu scolaire, ne sont pas régulées socialement. Selon Geiger et Turiel (1983) ce constat est spécifique au niveau 4 du développement socio-conventionnel atteint par les adolescents à cette période de leur vie. Le niveau 4 consiste en une phase de rejet des conventions considérées comme intégrées à un système de règles renvoyant aux attentes de l'autorité. Plus simplement, la fréquence des transgressions conventionnelles peut aussi être due à l'ampleur du domaine conventionnel dans le milieu scolaire : le nombre de règles conventionnelles sur lesquelles se fonde la structure sociale de l'école est très important (Buchanan-Barrow & Barrett, 1996). Cela laisse peu de place à la sphère personnelle, en plein développement dans la période adolescente. S'ap-

puyant sur les propos tenus par Eccles et Midgley (1990) et Eccles et al., (1993) selon lesquels l'environnement scolaire des adolescents est inadéquat compte tenu des aspirations naturelles qui les motivent à cette période, Smetana et Bitz (1996) avancent l'hypothèse selon laquelle les transgressions qui touchent les conventions scolaires sont le reflet d'une tentative visant à donner plus d'ampleur à leur sphère personnelle et à la liberté d'action qui y est associée.

En ce qui concerne la conception que les élèves développent des règles à l'école, plusieurs travaux ont montré, chez les enfants, un usage significatif des considérations morales pour justifier la nécessité et la fonction des règles conventionnelles à l'école (Blumenfeld, Pintrich, & Hamilton, 1987 ; Buchanan-Barrow, & Barrett, 1996 ; Cullingford, 1988). Selon Buchanan-Barrow et Barrett (1996), la complexité de

la structure socio-scolaire fait obstacle à une perception claire des aspects socio-organisationnels sous-jacents aux règles énoncées de sorte que les aspects moraux, présents comme phénomène de second ordre (Turiel, 1983) dans la plupart des situations impliquant d'autres personnes, apparaissent au premier plan pour légitimer la nécessité des règles conventionnelles. Les auteurs attirent d'ailleurs l'attention sur le rapport plus critique aux règles conventionnelles des enfants les plus âgés et des pré-adolescents. Plus encore, si les élèves ont tendance à « moraliser » les règles scolaires conventionnelles dans leur enfance, ils ont tendance à les traiter comme une affaire personnelle lors de leur adolescence. Smetana et Bitz (1996) ont montré qu'en ce qui concerne les conventions scolaires, la plupart des adolescents interrogés portaient un jugement basé sur des considérations personnelles, revendiquant l'exercice de leur autonomie à leur égard.

3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

L'étude rapportée dans les pages qui suivent porte sur les transgressions sociales à l'origine de conflits dans la dyade enseignant-élève au sein des classes de l'enseignement secondaire ordinaire en Communauté française de Belgique. Elle a été réalisée à partir de données issues d'un corpus initial de 101 récits standardisés de conflits, effectués par écrit par 101 élèves de deux écoles contrastées.

3.1 La nature des transgressions à l'origine des conflits

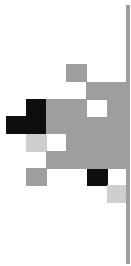
a. A l'instar des résultats mis en évidence par Smetana & Bitz (1996) sur les transgressions à l'école et par Geiger & Turiel (1983), sur le développement des concepts conventionnels à l'adolescence nous nous attendons à ce que les transgressions commises par les élèves soient essentiellement de nature socio-organisationnelle – selon les critères théoriques de différenciation –, bien que leur nombre baisse avec l'âge ;

b. Compte tenu des propos de Nucci, Killen et Smetana (1996) sur les revendications d'autonomie à l'adolescence, nous pensons que le nombre de « transgressions » liées à la sphère privée augmente avec l'âge.

3.2 Le jugement porté sur les transgressions sociales

a. Compte tenu du fait que le statut de transgresseur tend à atténuer la sévérité du jugement tandis que celui de victime tend à le renforcer (Barbieri, 1993 ; Barbieri & Griguolo, 1993), nous nous attendons à ce que les élèves portent un jugement indulgent sur leurs transgressions, plus indulgent que le jugement qu'ils attribuent par ailleurs aux enseignants ;

b. Compte tenu des considérations liées à la place de plus en plus importante que prennent l'autonomie et les enjeux liés à la sphère privée dans la vie des adolescents (Nucci, Killen & Smetana, 1996) et à



l'instar des travaux sur les conflits entre parents et adolescents (Smetana, 1989, 1995 ; Smetana & Bitz, 1996 ; Smetana & Asquith, 1994 ; Yau & Smetana, 1996) mettant en évidence la nature mixte des questions qui font l'objet des conflits, nous faisons l'hypothèse qu'à mesure de leur développement, les adolescents se centrent davantage sur les caractéristiques de l'acte qui renvoient au domaine personnel que sur ses caractéristiques conventionnelles, ce qui, au vu des résultats mis en évidence par Nucci (1981), devrait amener les adolescents à juger leur acte avec moins de sévérité à mesure qu'ils vieillissent.

c. A l'image des résultats mis en évidence dans les travaux sur la gravité des transgressions sociales (Turiel & Tisak, 1988 ; Turiel, 1998 ; Smetana, 1995, 1997), nous nous attendons aussi à ce que le jugement porté sur les comportements renvoyant au domaine conventionnel soit plus sévère que le jugement porté sur les comportements renvoyant à la sphère privée, mais moins sévère que le jugement porté sur les comportements relevant du domaine moral ;

d. Cependant, en admettant que les conventions scolaires soient de nature ambiguë et à l'intersection des domaines des conventions générales et du domaine personnel (Smetana & Bitz, 1996), nous faisons l'hypothèse que l'écart entre le jugement des élèves et le jugement attribué aux enseignants sera plus grand lorsque les jugements s'effectuent sur des comportements renvoyant au domaine conventionnel que sur des comportements renvoyant au domaine moral ;

e. Enfin, à l'instar des travaux qui se sont penchés sur les raisons apportées par les enfants et les adolescents pour justifier leur jugement des transgressions (Smetana, 1988, 1989 ; Smetana & Asquith, 1994 ; Turiel, 1983, 1998), nous nous attendons à ce que les élèves apportent des arguments différents pour justifier leur propre jugement et le jugement qu'ils attribuent aux enseignants ; privilégiant pour leur part le caractère intrinsèquement anodin de leurs transgressions tout en se référant aux aspects organisationnels en ce qui concerne les enseignants.

4 MÉTHODES

4.1 Echantillon

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).

4.2 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. Ce protocole a été soumis aux élèves de six classes, durant les séances de cours (50 à 100 minutes). Après une brève présentation de la recherche, le chercheur expliquait le protocole et la façon de le remplir. L'enseignant responsable était présent dans la classe durant la présentation et intervenait pour reformuler certaines explications et veiller au maintien de l'ordre dans la classe. Avant de distribuer les protocoles, le chercheur assurait les élèves du respect des règles de confidentialité et d'anonymat et rappelait la liberté qu'avaient les élèves de ne pas répondre. Une fois les élèves mis au travail, l'enseignant quittait la classe et le chercheur passait auprès des élèves pour répondre aux questions et donner des explications supplémentaires. Une fois le protocole rempli, les élèves étaient invités à glisser leur carnet de réponse dans une enveloppe cachetée.

Les notions de conflit et de transgression à l'origine des conflits a été exposée de la manière suivante :

« A l'école, il arrive que des désaccords ou des conflits surgissent entre les enseignants et les élèves (...) Les conflits commencent souvent parce qu'une personne a fait ou a dit quelque chose que l'autre n'accepte pas. Dans la classe, il peut s'agir de l'enseignant qui fait ou dit quelque chose à un élève que l'élève ne juge pas bien. A la suite de cela, un conflit peut surgir si l'élève montre qu'il n'accepte pas ce que l'enseignant a fait. A l'inverse, il peut s'agir d'un élève qui fait ou dit quelque chose que l'enseignant ne juge pas bien, pas convenable. A la suite d'un de ces comportements, un conflit peut surgir si l'enseignant montre qu'il n'accepte pas le comportement de l'élève. Le conflit peut se prolonger si, à son tour, l'élève n'est pas d'accord avec le refus de l'enseignant ». Plusieurs exemples des différents cas étaient fournis par écrit aux élèves.

En compagnie du chercheur, les élèves lisaient ensuite la consigne suivante :

« Maintenant, fais comme les élèves dont tu viens de lire les exemples. Pense à un épisode qui s'est déroulé en classe et au cours duquel tu as dit ou fait quelque chose que l'enseignant n'a pas jugé bien. Il DOIT s'agir d'un épisode où l'enseignant a montré qu'il n'acceptait pas ton comportement, qu'il n'était pas d'accord. Il PEUT s'agir d'un épisode où l'enseignant a montré qu'il n'acceptait pas ton comportement et où toi, en plus, tu as montré que tu n'étais pas d'accord avec l'enseignant. Tu peux penser à un épisode qui s'est bien passé ou qui s'est mal passé. Tu peux penser à un épisode grave ou pas grave ».

« Le comportement que tu as eu et que l'enseignant n'a pas jugé bien » correspond au comportement déclencheur du conflit et fait référence à une transgression sociale. Les élèves devaient donc se remémorer une situation conflictuelle avec un enseignant, puis, répondre aux questions posées dans le protocole en se référant à la situation en question. Entre autres questions et consignes de réponses, les élèves étaient invités à *énoncer explicitement le comportement transgressif* à l'origine du conflit. Sur une échelle allant de 1 à 5, les élèves jugeaient aussi la gravité de leur comportement. Ils répondaient à la question : « est-ce que tu trouvais que ton comportement était grave, dans l'épisode auquel tu penses ? » et justifiaient leur réponse en quelques lignes. Sur une échelle similaire, il était demandé aux

élèves de se mettre à la place de l'enseignant impliqué dans le conflit et de juger la gravité du comportement de son point de vue : « d'après toi, est-ce que le professeur pensait que ce comportement était grave, dans l'épisode auquel tu penses ? ». Ils justifiaient aussi leur réponse en quelques lignes.

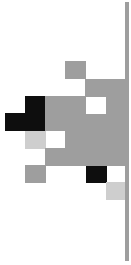
Sur les 101 protocoles reçus, 18 se sont révélés complètement inutilisables. Pour plusieurs élèves, remplir le protocole était une tâche ardue. Des lacunes en lecture et en écriture en ont découragés plus d'un¹. Certains ont commencé à remplir le protocole mais ont abandonné la tâche en cours de route. D'autres n'ont pas répondu du tout. Des difficultés de compréhension à la lecture ont rendu certaines réponses inutilisables. Certains protocoles n'ont pu être déchiffrés. D'autres élèves enfin n'ont pas rempli le protocole avec sérieux. 83 protocoles ont donc servi aux analyses. 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.

4.3 Codage des variables

Les comportements transgressifs énoncés comme étant à l'origine des conflits ont été codés par deux juges indépendants en fonction du domaine social auquel ils se rapportent (moral, conventionnel ou personnel), selon une grille d'analyse² reprenant les critères théoriques de différenciation énoncés par Turiel (1983, 1998). 25 % des comportements transgressifs ont été soumis au calcul de l'accord inter-codeur. Le κ de Cohen est égal à .90. Les échelles mesurant la *sévérité du jugement porté sur la transgression commise* ont fait l'objet d'une dichotomisation. Les réponses situées en première et deuxième positions ont été ramenées à une catégorie appelée « comportements jugés bénins ». Les réponses situées en quatrième et cinquième positions ont été classées dans une se-

¹ L'étude internationale PISA menée auprès d'adolescents de 15 ans montre que les élèves de la Communauté française de Belgique sont relativement sous-performants en écriture.

² La grille détaillée et la procédure de codage sont disponibles auprès de l'auteur.



conde catégorie nommée « comportements jugés graves ». Etant donné le nombre élevé des réponses situées en première et deuxième positions, les réponses neutres, situées au niveau 3 de l'échelle, ont été classées dans la deuxième catégorie. Les traitements effectués sur cette variable ont été réalisés à la fois sur la variable dichotomisée et sur les échelles initiales, considérées comme échelles ordinales. Enfin, *les réponses apportées par les élèves pour justifier la sévérité des jugements* ont fait l'objet d'une analyse de contenu. La liste des cinq catégories mises en évidence est présentée dans le tableau 2. La fiabilité de la classification en cinq catégories a été vérifiée. Un deuxième codeur a effectué le travail sur 70 % des justifications relevées. Le k de Cohen est égal à .94. Moyennant quelques variantes, les catégories dégagées recouvrent les catégories utilisées dans les recherches antérieures qui ont été citées plus haut.

4.4 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 . Ce dernier était doublé d'un test de Kruskal-Wallis ou de Mann-Whitney lorsque les traitements portaient sur les variables liées à la sévérité du jugement sur les transgressions.

5 RÉSULTATS

5.1 Nature des transgressions sociales à l'origine des conflits rapportés

Près de 70 % des transgressions qui ont déclenché les conflits racontés se rapportent au domaine conventionnel, et, pour la moitié d'entre eux, au domaine des conventions proprement scolaires (voir tableau 1). Les transgressions conventionnelles sont significativement plus nombreuses que les comportements renvoyant au domaine moral, qui ne représentent qu'un quart des comportements ayant déclenché les conflits rapportés (χ^2 , (1, 83) = 51.3, $p < .001$). Quant aux comportements renvoyant à la sphère personnelle, ils sont rares et ne correspondent qu'à

6% des comportements déclencheurs. Si l'on se penche davantage sur le type de transgressions commises, l'on s'aperçoit que les comportements les plus souvent déclencheurs de conflits relèvent de deux catégories : 1) des comportements mis en œuvre dans le cadre d'activités parallèles, comme le fait de bavarder ou de s'occuper à autre chose. Ceux-ci représentent près d'un tiers des comportements déclencheurs totaux ; 2) des ripostes ou des remises en cause argumentées de ce que le professeur dit ou fait et ce, sans que ces comportements soient caractérisés par une agressivité marquée. Notons finalement que les agressions verbales au sens propre du terme ne constituent que 5 % des cas rapportés.

Tableau 1. Fréquence et pourcentage des transgressions sociales en fonction du domaine de transgression auquel elles se rapportent

DOMAINES ET TYPES DE TRANSGRESSIONS À L'ORIGINE DES CONFLITS	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Domaine conventionnel	58	70.5
Mener une activité parallèle : bavarder, étudier une autre leçon, etc...	24	29
Réagir face aux comportements ou aux paroles du professeur en exprimant son mécontentement, en répliquant ou en défendant ses propres propos	13	15.5
Se moquer du professeur, le narguer, le provoquer	7	8.5
Ne pas obéir ou répondre à la demande du professeur	6	7
Quitter sa place ou sa classe sans permission	3	3.5
Enfreindre des règles générales de politesse	2	2.5
Oublier son matériel	2	2.5
S'absenter sans justification	1	1
Domaine moral	20	24.5
S'emporter, se mettre en colère	7	8.5
Tricher ou tenter de tricher	4	5
Agresser verbalement le professeur	4	5
Dire des grossièretés aux autres élèves	1	1
Mentir au professeur, inventer des histoires	2	2.5
Autres	2	2.5
Domaine personnel	5	6
Avoir une « tenue » non adéquate dans l'école	5	6
Total	83	100

La figure 1 montre que la répartition des comportements selon les trois domaines sociaux reste similaire quel que soit l'âge des élèves, avec ($\chi^2(4, 83) = 1.51$, NS), ou sans prendre en compte la fréquence des comportements appartenant au domaine personnel³ ($\chi^2(2, 78) = 1.03$, NS). La tendance selon la-

quelle la proportion de comportements relevant du domaine conventionnel baisse avec l'âge tandis que la fréquence des comportements appartenant à la sphère personnelle augmente est trop légère pour être significative.

³ La non prise en compte de la modalité "personnel" de la variable "domaine" est due à l'apparition d'un pourcentage trop important de petites fréquences attendues lorsque l'on croise les trois groupes d'âge avec les trois domaines sociaux (Howell, 1998).

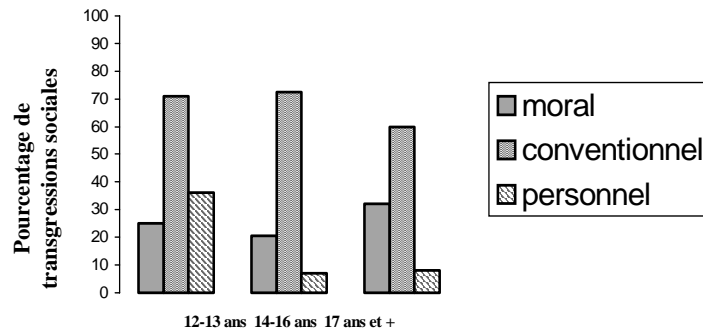
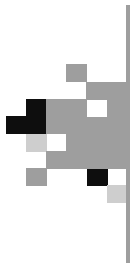


Fig. 1 - Proportion de transgressions sociales renvoyant aux domaines moral, conventionnel et personnel pour chaque classe d'âges

5.2 Jugement porté sur les transgressions sociales

Jugement porté par les élèves et jugement attribué aux enseignants – Seule une petite minorité (10 %) des comportements cités comme ayant déclenché un conflit ont été jugés avec sévérité par les élèves qui les ont commis ($\chi^2(1, 82) = 53.12, p < .000$; Binomial, $p < .000$). Un nombre plus important d'élèves (40%) ont attribué aux enseignants impliqués dans les conflits rapportés un jugement sévère sur les transgressions commises. Cependant, le nombre d'élèves ayant attribué un jugement indulgent reste statistiquement plus élevé ($\chi^2(1, 81) = 3.9, p < .05$;

Binomial, $p < .06$). Comme le montre la figure 2, ces constats valent quel que soit l'âge des élèves (Jugement des élèves : $\chi^2(2, 81) = 1.3$ NS ; Jugement attribué aux enseignants : $\chi^2(2, 81) = 1.4$ NS), même si les élèves plus âgés ont tendance à attribuer des jugements plus hétérogènes aux enseignants. Le test non-paramétrique de Kruskal-Wallis effectué pour l'âge des élèves sur la variable ordinaire « degré de sévérité du jugement » va dans le sens de ces constats (Moy. pour le jugement des élèves : 12-13 ans = 1.37 ; 14-16 ans = 1.66 ; 17 ans et + = 1.35 ; $\chi^2(2, 81) = 1.28, NS$; Moy. pour le jugement attribué aux enseignants : 12-13 ans = 2.89 ; 14-16 ans = 3.07 ; 17 ans et + = 3.08 ; $\chi^2(2, 81) = 2.42, NS$).

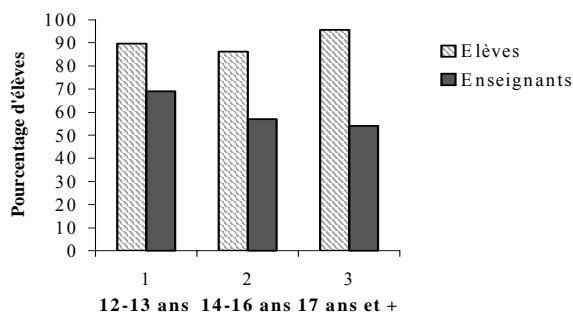


Fig. 2 - Proportion d'élèves ayant jugé et ayant attribué aux enseignants un jugement indulgent sur leur transgression en fonction de leur âge

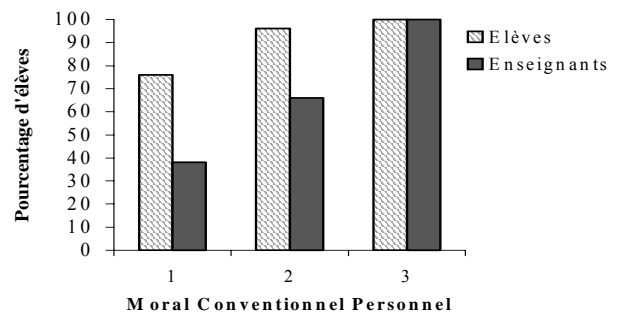


Fig. 3 - Proportion d'élèves ayant jugé et ayant attribué aux enseignants un jugement indulgent à leur transgression en fonction du domaine auquel elle renvoie

Au vu de la figure 3, la sévérité du jugement porté par les élèves est par contre associée au domaine auquel le comportement jugé appartient, du moins lorsqu'on compare les comportements renvoyant au domaine moral et les comportements renvoyant au domaine conventionnel. Il en va de même en ce qui concerne la sévérité du jugement attribué aux enseignants. Ainsi et bien qu'un nombre plus important de comportements soient jugés bénins par les élèves quel que soit leur domaine d'appartenance, la majorité des comportements jugés graves renvoient au domaine moral tandis que la majorité des comportements jugés bénins renvoient au domaine conventionnel (Jugement porté par les élèves⁴ : $\chi^2(1, 74) = 7.223, p < .007$; Jugement attribué aux enseignants⁵ : $(\chi^2(1, 74) = 5.09, p < .024)$). Cependant, en ce qui concerne le jugement porté par les élèves, la valeur du U de Mann-Whitney effectué sur la variable ordinaire « degré de sévérité du jugement » ne permet pas de conclure en ce sens (Moy. pour domaine moral = 1.85, Moy. pour domaine conventionnel = 1.34 ; $U(73) = 426, NS$). En ce qui concerne le jugement attribué aux enseignants en revanche, elle conduit à souligner la tendance des élèves interrogés à attribuer aux enseignants impliqués un jugement plus sévère aux comportements relevant du domaine moral qu'aux comportements relevant du domaine conventionnel (Moy. pour domaine moral = 3.65, Moy. pour domaine conventionnel = 2.93 ; $U(75) = 397, p < .06$).

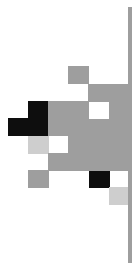
Comparaison du jugement porté par les élèves et du jugement attribué aux enseignants sur base de la variable ordinaire « degré de sévérité du jugement » – Les élèves marquent une nette tendance à attribuer aux enseignants un jugement plus sévère que leur jugement propre (Test du Signe : $Z(74) = -6.7, p < .001$). Cependant, les écarts entre leur jugement propre et le jugement attribué aux enseignants ne diffèrent pas significativement selon l'âge des élèves interrogés (Ecart pour 12-13 ans = 1.52 ; Ecart pour 14-16 ans = 1.39 ; Ecart pour 17 ans & + = 1.73 ; $\chi^2(2, 77) = .25 NS$). On note toutefois une dif-

⁴ & ⁵ Le croisement des variables « domaine » et « jugement de gravité » provoquant l'apparition d'un pourcentage trop élevé de petites fréquences attendues, nous avons calculé le test χ^2 en ôtant la modalité « personnel » de la variable « domaine ».

férence au niveau des écarts entre les deux types de jugement selon les trois domaines sociaux auxquels renvoient les comportements jugés. Les écarts ont tendance à être plus petits lorsque les comportements appartiennent au domaine dit « personnel » que lorsqu'ils renvoient aux deux autres domaines (Ecart pour domaine moral = 1.80 ; Ecart pour domaine conventionnel = 1.60 ; Ecart pour domaine personnel = .20). Ce constat reste descriptif, aucune statistique n'ayant été calculée compte tenu du nombre très petit nombre de comportements renvoyant au domaine personnel.

Justifications du jugement porté par les élèves et du jugement attribué aux enseignants – Les justifications apportées par les élèves à leur jugement propre et au jugement attribué aux enseignants ont été classées dans les cinq grandes catégories dégagées lors de l'analyse de contenu et présentées dans le tableau 2. On constate d'emblée que les énoncés renvoyant à la présence ou à l'absence de mal causé sont beaucoup plus souvent utilisés pour justifier les jugements portés par les élèves que les jugements attribués aux enseignants. Les justifications faisant spécifiquement appel aux caractéristiques intrinsèquement nocives ou non de l'acte représentent quant à elles 11 % des justifications utilisées. Ensuite, les énoncés se référant à l'organisation scolaire, à l'autorité, aux règles existantes ou non-existantes sont très souvent mobilisées par les élèves, plus fréquemment pour justifier le jugement qu'ils attribuent aux enseignants que leur propre jugement. On attirera par ailleurs l'attention du lecteur sur les différences de choix des justifications à l'intérieur de cette catégorie, selon la personne à qui les justifications sont attribuées. Ainsi, 62 % (18/29) des justifications du jugement attribué aux enseignants et faisant appel à des questions liées à l'organisation scolaire se centrent sur la figure d'autorité et ses attentes spécifiques. Ce n'est le cas que pour 21 % (4/19) des arguments liés aux questions d'organisation scolaire qui ont été utilisés par les élèves pour justifier leur jugement propre. Les élèves privilégient en effet des justifications se référant à la présence ou à l'absence de règles permettant ou interdisant l'acte commis.

Finalement, on pointera l'importance avec laquelle les élèves utilisent des justifications se référant aux limi-



tes acceptables de leur comportement par rapport à d'autres pour justifier leur propre jugement (11% contre 3% seulement des justifications du jugement attribué aux enseignants), et l'importance avec la-

quelle ils évoquent l'interprétation erronée, par le professeur, des actes dont ils sont à l'origine et qui ont déclenchés les conflits rapportés (14 % des justifications du jugement attribué aux enseignants).

Tableau 2. Répartition du nombre (pourcentage) d'élèves en fonction des catégories de justifications auxquels ils font référence pour justifier leur jugement propre et le jugement attribué aux enseignants (une catégorie par élève)

CATÉGORIES DE JUSTIFICATION :	JUGEMENT			
	PORTÉ PAR LES ÉLÈVES		ATTRIBUÉ AUX ENSEIGNANTS	
	NBRE	(%)	NBRE	(%)
1. Enoncés généraux se référant à (l'absence de) gravité, à (l'absence) de mal, à (l'absence de) transgression d'une règle	19	(27)	1	1.5
2. Référence aux caractéristiques intrinsèques de l'acte	8	(11)	7	11
- Référence aux principes de justice (réciprocité / égalité) et d'honnêteté	3	(4)	3	5
- (Absence de) conséquences négatives / (Dés)intérêt pour les conséquences négatives	4	(5.5)	4	6
- Référence à la dimension authentique, à la véracité, à la justesse du comportement	1	(1.5)	0	0
3. Référence à l'organisation scolaire ou sociale générale	19	(27)	29	(45)
- Par rapport à l'autorité	4	(5.5)	18	(28)
- Par rapport aux règles:	12	(17)	7	(11)
- Référence à (l'absence de) menace pour l'ordre social	3	(4)	4	(6)
4. Référence à (l'absence d') intentionnalité, de responsabilité liée à la transgression	9	(11)	5	8
- Enoncés généraux	2	(3)	0	0
- Dispositions personnelles justifiant la transgression : caractéristiques sociales, physiologiques, psychologiques (personnalité), sentiments et ressentiments	6	(8)	5	8
5. Divers	17	(24)	22	(34.5)
- Référence à la fréquence de la transgression	1	(1.5)	5	(8)
- Référence aux circonstances / au contexte de la transgression	2	(3)	4	(6.5)
- Référence à la collectivité du comportement / Référence aux comportements que l'on considère comme « normaux »	5	(7)	1	(1.5)
- Référence aux limites acceptables du comportement/ Atténuation de la gravité via comparaison par le haut	8	(11)	2	(3)
- Prise de perspective : attribution d'un comportement transgressif par le biais d'une erreur de diagnostic	0	(0)	9	(14)
- autres	1	(1.5)	1	(1.5)
Total	71	(100)	64	(100)

Compte tenu du nombre trop élevé de catégories, un regroupement a été effectué pour faciliter l'étude statistique des justifications utilisées en fonction de l'âge et des domaines sociaux auxquels les comportements déclencheurs jugés renvoient. Les catégories 1 et 2 du tableau 2 ont été regroupées car elles incluent toutes deux des énoncés faisant référence au mal ou à l'absence de *mal causé* marquant l'acte déclencheur de conflit ; la catégorie 1 regroupant des énoncés généraux et simples, la catégorie 2 regroupant des énoncés spécifiques et plus élaborés d'un point de vue socio-cognitif. La catégorie 3, faisant référence aux questions liées à *l'organisation sociale*, aux attentes de l'autorité, aux règles en vigueur et à l'ordre social, a été préservée. Enfin, les catégories 4 et 5 ont été fusionnées pour former une catégorie faisant référence aux *circonstances* de l'acte. La catégorie 5 « divers » comprenait des justifications qui font surtout référence au contexte, aux circonstances dans lesquelles l'acte déclencheur a été commis ainsi qu'aux limites acceptables du comportement par rapport à d'autres comportements que les élèves ont l'habitude de mettre en œuvre. Quant à la catégorie 4, elle incluait des énoncés faisant aussi référence à certaines circonstances qui accompagnent l'acte et qui fonctionnent comme des circonstances atténuantes aux yeux des élèves : « *je ne l'ai pas fait exprès* », « *je ne l'avais pas vu* », etc... La première catégorie formée inclut 38% des justifications apportées par les élèves à leur jugement propre et 13% des justifications apportées par les élèves au jugement attribué aux enseignants. La deuxième catégorie comprend 27% des justifications utilisées par les élèves pour justifier leur propre jugement et 45% des justifications attribuées au jugement des enseignants. Enfin, la troisième catégorie comporte 35% des justifications du jugement des élèves et 42% des justifications du jugement attribué aux enseignants. Si les trois catégories sont mobilisées avec la même fréquence en ce qui concerne les arguments avancés par les élèves pour justifier

leur jugement propre ($\chi^2(2, 71) = 1.46$, NS), il n'en va pas de même en ce qui concerne les justifications attribuées aux enseignants. En effet, les justifications qui font référence aux caractéristiques intrinsèques des transgressions commises sont mobilisées bien moins souvent que les deux autres ($\chi^2(2, 64) = 12.6$, $p < .002$).

Signalons que le choix des justifications n'est significativement associé, ni avec l'âge des élèves (Jugement des élèves⁶ : $\chi^2(4, 70) = 5.476$, NS ; Jugement attribué aux enseignants : $\chi^2(4, 63) = 3$, NS), ni avec le domaine social auquel renvoie le comportement jugé (Jugement des élèves : $\chi^2(2, 66) = 3.68$, NS) ; Jugement attribué aux enseignants : $\chi^2(2, 61) = .05$, NS). L'examen de la figure 4 permet cependant de faire un commentaire à propos du choix des justifications utilisées par les élèves pour appuyer leur jugement propre en fonction des domaines sociaux auxquels renvoient les comportements jugés. Les données sont présentées et commentées à titre indicatif.

On constate d'emblée que près de la moitié des jugements portant sur les comportements appartenant au domaine moral ont été justifiés à partir d'énoncés se référant à la présence (ou à l'absence) de mal causé et aux caractéristiques intrinsèques de l'acte jugé ; contre un tiers seulement des jugements portés sur les comportements liés au domaine conventionnel. Par ailleurs, 40 % des jugements portant sur les comportements appartenant au domaine conventionnel ont été justifiés à partir d'énoncés se référant aux circonstances de l'acte et à la présence (l'absence) d'intentionnalité contre 20 % seulement des jugements portés sur les comportements liés au domaine moral. On remarque aussi que les énoncés liés aux questions d'organisation sociale, d'autorité, de règles et d'ordre social sont utilisés avec la même fréquence quel que soit le domaine auquel appartient le comportement qui fait l'objet du jugement.

⁶ Comme précédemment, le calcul du χ^2 a été effectué sans tenir compte de la modalité « domaine personnel ».

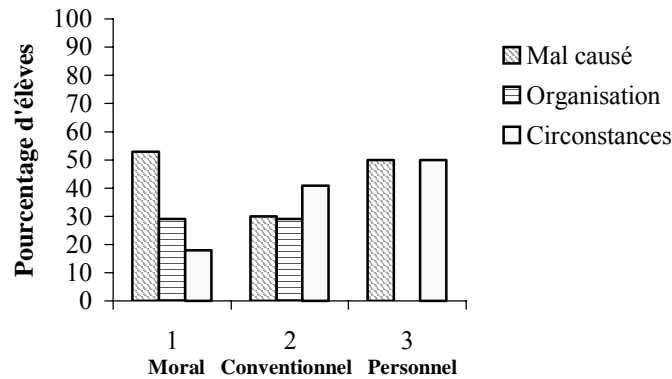
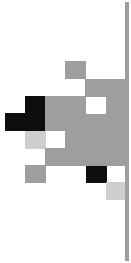


Fig. 4 - Proportion d'élèves justifiant leur jugement propre au moyen des trois catégories de justification en fonction du domaine auquel leur transgression se rapporte

Enfin, la confrontation des justifications apportées par les élèves à leur jugement propre avec les justifications associées au jugement attribué aux enseignants met en évidence un certain désaccord dans le choix des catégories d'énoncés justifiant le jugement porté sur un même comportement. La valeur du coefficient d'accord κ de Cohen est inférieure à .20. On retient que 14 % seulement des jugements justifiés par l'absence ou la présence de mal

causé par l'acte commis sont considérés par les élèves comme justifiés de la même manière par les enseignants. Par contre, on note qu'en ce qui concerne le choix des justifications évoquant les questions d'organisation et de règles scolaires, 75 % des élèves qui choisissent d'utiliser ces justifications apportent des justifications du même type au jugement qu'ils attribuent aux enseignants.

6. DISCUSSION

Les comportements décrits comme étant à la base des conflits quotidiens rapportés semblent devoir être distingués des phénomènes de violence spectaculaire dont les médias font actuellement état. Il s'agit plutôt de comportements courants, certes perturbateurs, mais sans gravité relative comparés à des comportements tels que ceux auxquels l'on fait référence lorsqu'on parle d'agressions physiques, de menaces ou d'insultes. Il est vrai qu'un biais certain entache la fiabilité des données quant à la représentativité absolue des types de comportements rapportés. La liste des comportements dont on dispose a été produite à partir de ce que les élèves ont choisi de raconter. Elle n'a donc pas été constituée objectivement, ni dans un but d'exhaustivité. Cependant, la compatibilité entre les résultats produits ici et des ré-

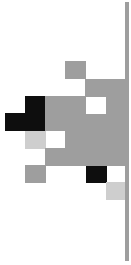
sultats générés par d'autres études (Geiger & Turiel, 1983 ; Smetana & Bitz, 1996) laisse penser que la liste constituée et les occurrences associées aux catégories de comportements sont représentatives des comportements déclencheurs des conflits vécus par des élèves et des enseignants ordinaires, rencontrés quotidiennement dans les classes ordinaires de l'enseignement secondaire. Il est important de signaler que le constat selon lequel les comportements déclencheurs des conflits quotidiens sont relativement ordinaires ne conduit pas à nier leur caractère problématique ni la forme de violence qui leur est sous-jacente. En effet, ces comportements ont été décrits par les enseignants interrogés lors de la présentation des résultats dans les écoles participantes comme épuisants à gérer. Ils ont aussi été perçus comme une entrave

au fonctionnement de la classe et un manque de « respect » vis-à-vis de l'autorité que les enseignants représentent.

En ce qui concerne la nature des transgressions sociales à l'origine des conflits rapportés, les résultats sont globalement compatibles avec les hypothèses formulées (3.1.a et 3.1.b). 70 % des comportements transgressifs sont d'ordre socio-conventionnel. Par ailleurs, bien que la tendance selon laquelle la proportion de comportements relevant du domaine conventionnel baisse avec l'âge tandis que la fréquence des comportements appartenant à la sphère personnelle augmente soit trop légère pour être significative, elle va dans le sens des hypothèses. Le constat selon lequel la grande majorité des transgressions sont de nature socio-conventionnelle se fait l'écho des discours tenus par les enseignants et le personnel éducatif des écoles de l'enseignement secondaire (Geiger & Turiel, 1983 ; Smetana & Bitz, 1996) sur la fréquence des transgressions d'ordre socio-organisationnel commises par des élèves ordinaires, c'est-à-dire, des élèves décrits comme n'ayant pas un passé d'élèves perturbateurs, ne semblant pas transgresser des règles renvoyant au domaine moral et ne se comportant pas de façon problématique ou délinquante en dehors de l'école. Ce constat peut s'expliquer par la grande quantité de règles conventionnelles implicitement ou explicitement mises en place dans les établissements scolaires ; le nombre d'occasions de transgresser augmentant d'autant plus que le nombre de règles est élevé. Mais, à l'instar de Geiger et Turiel (1983), l'importance des transgressions d'ordre socio-organisationnel à l'origine des conflits quotidiens peut aussi s'interpréter comme le symptôme d'une phase développementale au cours de laquelle les adolescents rejettent les règles conventionnelles conçues comme intégrées à un système de règles renvoyant aux attentes de l'autorité. La tendance selon laquelle le nombre de comportements déclencheurs d'ordre socio-conventionnel baisse avec l'âge, bien qu'elle soit non-significative, est compatible avec cette idée. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les transgressions conventionnelles sont moins

souvent à l'origine des conflits avec les enseignants à mesure que les adolescents développent leur conception des règles et qu'ils passent par des phases d'acceptation de celles-ci.

L'examen plus approfondi des types de comportements déclencheurs de conflits (tableau 1) permet de pousser l'interprétation plus loin encore. Ainsi, les ripostes et les mises en cause de ce que l'enseignant dit ou fait, représentant 15 % des comportements transgressifs rapportés, pourraient illustrer l'idée selon laquelle la légitimité intrinsèque de la figure d'autorité représentée par l'enseignant, considérée comme « allant de soi », est bousculée. Les élèves n'accepteraient pas, ou plus (Verhoeven, 1998), le statut d'enseignant comme seul critère de légitimation de l'autorité que le professeur représente. D'autres éléments entreraient en ligne de compte. Les travaux de Laupa et Turiel (1986), Laupa (1991), Laupa et Turiel (1993), Laupa, Turiel et Cowan (1995/1999) appuient cette hypothèse. Pour rappel, ces auteurs montrent que les enfants et les adolescents n'acceptent pas la légitimité de l'autorité d'un adulte en fonction de son seul statut d'adulte mais qu'ils tiennent compte de plusieurs critères, dont la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de l'autorité et la nature des directives énoncées. La mise en cause de ce que l'enseignant dit ou fait pourrait alors être interprétée comme le résultat d'une évaluation de la légitimité de l'autorité de l'enseignant sur base des critères qui viennent d'être cités. Par exemple, l'enseignant donne une directive qui, aux yeux de l'élève, n'a pas de sens : « *je lui ai dit que je ne comprenais pas pourquoi elle voulait qu'on étudie le nom des états des USA par cœur* », ou affirme des choses qu'il ne connaît pas : « *il disait que ma réponse était mauvaise mais moi je lui disais qu'il avait tort parce que j'ai demandé à ma vraie prof et elle a dit que c'était juste* ». Par ailleurs, l'attitude critique des élèves vis-à-vis des faits et gestes des enseignants bouscule le principe de relation unilatérale qui caractérise l'image que l'on se fait de la dyade enseignant-élève, où l'enseignant énonce et l'élève exécute. Les élèves demandent des comptes aux enseignants et semblent vouloir avoir leur mot à dire. Cette demande, voire cette exigence de « pouvoir » de la



part des élèves pourraient constituer un des canaux par lesquels les élèves affirment leur individualité et construisent leur autonomie (Nucci, Killen & Smetana, 1996). Loin de s'établir sur des fondements égocentriques et instrumentaux, la mise en place et la délimitation d'une sphère d'action et de juridiction personnelle renvoient à un processus social et se construit via un questionnement perpétuel des limites des autres sphères de juridiction, morale et socio-organisationnelle. Les activités parallèles et les comportements mis en œuvre sans permission, qui représentent le tiers des comportements déclencheurs rapportés ici, pourraient aussi participer à cette tentative d'élaboration d'une sphère d'action autonome. L'ensemble des transgressions d'ordre socio-organisationnel à l'origine des conflits quotidiens peut d'ailleurs être l'indice d'une tentative visant à s'affirmer comme personne autonome. En effet, si la sphère d'action et de juridiction personnelle se définit socialement par rapport aux limites des autres domaines sociaux (Nucci, Killen & Smetana, 1996), les transgressions socio-organisationnelles à l'adolescence pourraient viser à tester et tenter de repousser les limites du domaine conventionnel afin d'installer une sphère d'action et de juridiction personnelle plus ample. Cette construction d'un espace personnel – dont le contenu se définit comme l'ensemble des libertés auxquelles une personne peut légitimement prétendre – passerait davantage par le questionnement des limites du domaine conventionnel que par la mise en question du cadre moral, compte tenu de la nature arbitraire, contingente et modifiable des règles conventionnelles d'une part, du caractère obligatoire et non-modifiable des règles morales d'autre part. Enfin, le fait que ce processus de construction passe par des actions de nature transgressive, davantage que par des actions positives d'investissement d'espaces caractérisés par un vide normatif, s'expliquerait par le fait que l'école est un milieu social marqué par un système étendu de règles organisationnelles, définies a priori, où les espaces d'action autonome sont en moyenne moins nombreux et plus limités qu'ailleurs (Killen & Nucci, 1995/1999 ; Killen & Smetana, 1999).

L'analyse des données laisse penser que les élèves jugent la majorité des transgressions qu'ils ont commises avec peu de sévérité. Ce constat était attendu (hypothèse 3.2.a). Comme cela a déjà été signalé

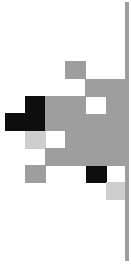
plus haut, cela peut être dû au fait que les transgressions rapportées sont mineures ou perçues comme telles (Turiel & Tisak, 1988). Une deuxième explication, inspirée des propos tenus par Barbieri (1993), serait que l'indulgence des élèves vis-à-vis des transgressions jugées est, entre autres, due au manque de clarté ou de transparence des règles sociales sous-jacentes. L'indulgence dont les élèves font preuve dans leur jugement peut aussi être due au fait qu'ils jugent non des transgressions hypothétiques mais des transgressions réelles et, qui plus est, des transgressions qu'ils ont eux-mêmes commises. En effet, Smetana, Shlagman et Adams (1993) ont montré que les jeunes enfants jugeaient des transgressions hypothétiques avec plus de sévérité que des transgressions réelles dont ils avaient été le témoin. Le caractère réel des transgressions jugées pourrait donc intervenir dans le jugement des adolescents. Par ailleurs et à l'instar des résultats mis en évidence par Nucci, Guerra & Lee (1991), il est très probable que le fait d'avoir commis soi-même la transgression soit significatif dans le choix du degré de sévérité accordée par les adolescents au jugement qu'ils portent dessus.

Par ailleurs, il est intéressant de noter l'écart qui apparaît entre le jugement porté par les élèves et le jugement attribué aux enseignants. Pour rappel, les élèves attribuent aux enseignants un jugement plus sévère que celui qu'ils portent à partir de leur propre point de vue. Ce constat, compatible avec notre hypothèse (3.2.a), peut être rapproché des résultats mis en évidence par Barbieri et Griguolo (1993) selon lesquels les adultes de leur échantillon avaient tendance à porter des jugements plus sévères sur des transgressions commises en milieu scolaire qu'en dehors de ce milieu, tandis que le jugement des enfants et des adolescents ne différait pas d'un milieu à l'autre. Les auteurs commentaient ces résultats en suggérant que les adultes interrogés se mettaient plutôt à la place des enseignants, responsables des règles, de l'ordre social mais aussi du bien-être de chacun, qu'à la place des élèves. Si ces dernières considérations s'appliquent au jugement attribué aux enseignants par les élèves, cela signifierait que les élèves ont conscience du point de vue différent des enseignants, même s'il ne le partagent pas, et qu'ils sont capables de se mettre à leur place. Ceci illustre aussi un certain niveau de capacité à prendre la perspective d'autrui. Les adolescents sont conscients des différents points de vue mais ne les coordonnent pas encore.

L'hypothèse selon laquelle les élèves jugent leur transgression avec d'autant moins de sévérité qu'ils sont plus âgés (3.2.b) n'est pas confirmée. L'écrasante majorité d'élèves portant un jugement indulgent sur leur transgression paralyse sans doute les variations liées à l'âge susceptibles d'apparaître dans un échantillon d'individus aux jugements plus variés. Nos résultats sont cependant compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la sévérité du jugement varie avec le domaine auquel la transgression jugée renvoie (3.2.c). Globalement, le jugement porté par les élèves sur les transgressions morales est plus sévère que le jugement porté sur les transgressions conventionnelles et ce, quel que soit l'âge des élèves. Le fait qu'il s'agisse d'une tendance non-significative peut être dû à une raison d'ordre méthodologique. Les élèves interrogés dans l'étude rapportée ici devaient évaluer une seule transgression sur une échelle à cinq points. Les travaux dont il a été question plus haut proposaient soit une procédure de classement de transgressions représentatives des trois domaines principaux, soit une procédure d'évaluation du même type de transgressions sur une échelle à quatre points. La procédure de classement était explicitement comparative et induisait automatiquement un ordre de gravité. L'important n'était pas de vérifier si certaines transgressions étaient significativement plus graves que d'autres mais de mettre en évidence le domaine auquel appartiennent les transgressions jugées plus graves. La procédure à échelles, proche de la nôtre, différait cependant parce qu'elle proposait plusieurs transgressions représentatives des trois domaines principaux à évaluer. Cette méthode introduisait une possibilité, pour une même personne, de comparer les transgressions, de les juger les unes par rapport aux autres et donc d'établir un contraste entre elles. Ce n'était pas le cas pour les participants à notre étude qui jugeaient leur transgression selon un « absolu » personnel et ne disposaient d'aucun repère relatif. Ce dernier aspect peut aussi expliquer le fait que la tendance soit significative et donc, plus marquée en ce qui concerne le jugement attribué aux enseignants. Les repères pris par les élèves pour juger leur transgression de leur point de vue et du point de vue des enseignants peuvent être différents (Smetana, 1988, 1989, 1995 ; Smetana & Asquith, 1994). S'agissant des transgressions morales, qu'on peut qualifier de mineures (Turiel, 1983 ; Tisak & Turiel, 1988), les élèves ont pu choisir de juger la gravi-

té de leur transgression par comparaison à des transgressions morales majeures. De même, ils ont pu choisir de juger des transgressions conventionnelles à partir des circonstances exceptionnelles dans lesquelles les transgressions ont eu lieu, soulignant ainsi la relativité et le caractère contingent de la règle sous-jacente. Par contraste, ils ont pu choisir d'attribuer aux enseignants, garants de l'ordre et des règles sociales, un jugement basé sur des considérations plus étroitement liées à la règle transgressée et donc, plus rigide.

L'hypothèse selon laquelle l'écart entre le jugement des élèves et le jugement attribué aux enseignants est plus grand lorsqu'il porte sur des comportements renvoyant au domaine conventionnel que lorsqu'il s'effectue sur des transgressions morales (3.2.d) n'est pas rencontrée et n'appuie pas l'idée d'une divergence de points de vue. Néanmoins, l'analyse des considérations sur lesquels les élèves se basent pour justifier leur jugement propre et le jugement qu'ils attribuent aux enseignants soutient l'idée évoquée dans le paragraphe précédent. Globalement, les élèves ne semblent pas privilégier le même type d'arguments lorsqu'il justifie leur jugement propre et quand il justifie le jugement qu'ils attribuent aux enseignants. Pour rappel, on constate que les arguments faisant référence à l'absence de nocivité intrinsèque aux actes commis sont plus souvent utilisés pour justifier le jugement propre des élèves. Par contre, les justifications liées au respect de l'autorité, des règles sociales et à des questions d'organisation sociale sont plus fréquemment utilisées pour justifier le jugement attribué aux enseignants. Ces constats étaient attendus (hypothèse 3.2.e). De même et bien que les trois catégories principales d'arguments soient utilisées de façon plus ou moins égale pour justifier leur propre jugement, les élèves ont tendance à utiliser plus souvent des arguments liés à l'absence de nocivité intrinsèque que des arguments appartenant aux deux autres catégories. En revanche, ils utilisent significativement moins cette catégorie d'arguments pour justifier le jugement attribué aux enseignants que la catégorie d'arguments qui renvoie aux questions d'organisation sociale, de respect des règles et de l'autorité ainsi que la catégorie de considérations qui en appellent aux circonstances contextuelles de l'acte. Plus encore, on remarque qu'il existe un désaccord marqué dans le choix des arguments privilégiés par les élèves selon qu'ils justifient leur jugement ou celui qu'ils attribuent à



l'enseignant impliqué dans le conflit qu'ils ont rapporté : la majorité des élèves qui justifient leur propre jugement par des arguments liés à l'absence de nocivité intrinsèque de l'acte attribue aux enseignants des arguments d'ordre organisationnel ou circonstanciel. Par ailleurs, si 75 % des élèves qui justifient leur jugement par des arguments organisationnels attribuent aussi des arguments de cet ordre pour justifier le jugement des enseignants, seulement 44 % des arguments organisationnels attribués aux enseignants sont aussi énoncés par les élèves pour justifier leur jugement propre. Enfin, on note que plus d'un tiers des élèves qui avancent des arguments liés aux circonstances de la transgression pour justifier leur propre jugement font appel à des considérations liées aux questions d'organisation sociale lorsqu'ils justifient le jugement qu'ils attribuent aux enseignants.

Une remarque s'impose d'emblée. L'importance des arguments de type organisationnel apportés pour justifier le jugement attribué aux enseignants montrent que les élèves, quel que soit leur âge, perçoivent l'importance sous-jacente de la structure socio-scolaire dans les interactions qu'ils vivent avec les enseignants en classe (Emler, Ohana & Moscovici, 1987 ; Buchanan-Barrow & Barrett, 1996 ; Buchanan-Barrow & Barrett, 1998 a et b). Ils semblent cependant ne pas donner à cette structure la même importance que celle qu'ils perçoivent en prenant le point de vue des enseignants. En effet, les considérations de type socio-organisationnel sont loin d'être mobilisées plus souvent que d'autres. Plus encore, aux considérations organisationnelles attribuées aux enseignants, les élèves semblent opposer régulièrement des arguments circonstanciels ou moraux, portant sur la nature intrinsèque de l'acte commis ou des arguments émanant de la sphère privée, évoquant l'absence de mal causé. Ce phénomène peut probablement être compris comme étant un reflet du niveau 4 du développement des concepts sociaux (Turiel, 1983) ; phase développementale au cours de laquelle les personnes nient l'autorité comme figure légitime de production des règles sociales. Turiel et Geiger (1983) montraient que les élèves dont la compréhension sociale était de niveau 4 entraient typiquement en conflit avec des enseignants qui tentent d'exercer une autorité et renforcer les règles

scolaires. On notera que l'importance des considérations circonstanciels utilisées par les élèves pour justifier le jugement indulgent qu'ils portent sur les transgressions conventionnelles peut être interprétée dans un sens similaire. D'une certaine façon, elle souligne la nature contingente des règles, leur relativité, plutôt que le caractère obligatoire des règles promulguées par l'autorité que la personne du niveau 4 rejette.

La conscience du point de vue divergent de l'autre ; l'opposition entre des arguments renvoyant à un domaine social et des considérations renvoyant à un autre est un constat qui avait déjà été effectué dans les travaux de Smetana et ses collaborateurs, sur les conflits entre les parents et les adolescents (Smetana, 1988, 1989 ; Smetana, Killen et Turiel, 1991 ; Smetana et Asquith, 1994 ; pour une revue Smetana, 1995/1999). Il est intéressant de noter, comme ces auteurs l'ont remarqué, que les conflits sont déclenchés par des comportements transgressifs mixtes ou perçus comme tels, c'est-à-dire possédant des aspects appartenant à différents domaines sociaux et qui sont interprétés par les deux parties à partir de domaines différents. Le fait que des personnes mobilisent préférentiellement des considérations appartenant à un domaine en particulier et que d'autres, en conflit avec les premières, font référence de façon privilégiée à des arguments renvoyant à un autre domaine est dû à plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci, les travaux menés par Smetana et ses collaborateurs, cités plus haut, ainsi que les travaux de Wainryb et Turiel (1994), Wainryb (1995) et Turiel et Wainryb (2000) mettent en avant la position sociale dans laquelle les personnes se trouvent et leur situation de domination ou subordination. Ces auteurs ont savamment montré que dans des situations où les transgressions de départ ne sont pas prototypiques mais mixtes, les personnes en position de domination, représentant l'autorité, ont plutôt tendance à invoquer des arguments liés à l'organisation sociale et au respect de l'autorité, tandis que les personnes en situation de subordination ont tendance à se référer à des considérations morales liées au bien-être des personnes, aux concepts de justice, d'équité et de réciprocité ainsi qu'à des considérations touchant à la sphère personnelle, revendiquant le droit à faire des choix et à disposer d'un espace de liberté.

7. CONCLUSION

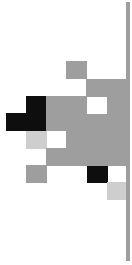
L'objectif de l'étude rapportée dans ces pages était de décrire et d'analyser les comportements transgressifs à l'origine de conflits au sein de la dyade enseignant-élève à la lumière de la théorie des domaines sociaux. L'analyse conduite a permis de stimuler la réflexion sur le sens des transgressions sociales commises par des élèves tout-venant, dans des classes ordinaires de l'enseignement secondaire, lorsqu'elles sont à l'origine de conflits entre les enseignants et les élèves. Plusieurs hypothèses interprétatives issues des apports de la théorie des domaines sociaux peuvent s'appliquer aux éléments de description que nous avons mis en évidence. Certaines d'entre elles nous interpellent et méritent d'être rappelées ici.

Tout d'abord, à travers la mise en question des faits et gestes de l'autorité représentée par l'enseignant et la mise en œuvre d'activités parallèles, les transgressions d'ordre conventionnel – qui sont de loin les plus nombreuses – pourraient refléter le rejet des codes formels conçus comme nécessaires et obligatoires de par l'autorité qui les promulgue ou en est le garant. Il ne s'agirait donc pas d'un rejet pur et simple de l'autorité, mais d'une restructuration de la conception de celle-ci. A travers l'adoption d'une attitude critique vis-à-vis des comportements des enseignants, les élèves en appelleraient à ce que Verhoeven (1998) nomme une « rationalité argumentative prônant le primat des principes et du sens sur les codes formels (p.409) ». Le constat selon lequel les élèves privilégient des arguments relatifs aux caractéristiques intrinsèques des actes commis pour justifier l'indulgence de leur jugement vis-à-vis de leur transgression, alors qu'ils attribuent plutôt aux enseignants un raisonnement de nature conventionnel est compatible avec cette idée.

Ensuite, les mêmes transgressions conventionnelles pourraient exprimer les désirs exacerbés des adolescents à s'affirmer en tant que personne en construi-

sant une sphère d'action et de juridiction personnelle aux confins des autres domaines sociaux, si pas en tentant d'en repousser les limites. La transgression pourrait être le mode privilégié sur lequel se décline l'affirmation de soi en milieu scolaire. En effet, l'importance des régulations dans ce milieu restreint les possibilités de construire et d'étendre sa sphère personnelle sans rencontrer de limites socio-organisationnelles. Les adolescents semblent d'ailleurs poser la structure du milieu scolaire comme un problème. Ils perçoivent bien les caractéristiques socio-organisationnelles qui colorent cette structure mais les rejettent. Leur grille de lecture privilégiée des situations dans lesquelles ils transgressent est très peu colorée par des aspects conventionnels, si ce n'est pour souligner la nature contingente et arbitraire des règles qu'ils ont transgressées. Elle paraît au contraire dominée par des concepts liés au domaine personnel.

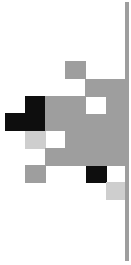
Les transgressions à l'origine des conflits pourraient donc avoir une double fonction de mise en question de l'autorité comme légitime en soi et de revendication à une plus grande sphère de juridiction et d'action personnelle, et ce, dans un contexte dominé par sa structure socio-organisationnelle. Si cette hypothèse n'est pas fautive, les transgressions étudiées sont intrinsèquement propices au déclenchement de conflits orientés vers une restructuration de la relation enseignant-élève, sur un mode nouveau, plus mutuel et plus stimulant pour le développement de son individualité. Le constat selon lequel il y a un désaccord perçu entre la perspective que les élèves ont sur leur transgression et la perspective qu'ils attribuent aux enseignants renforce cette idée. Il faut maintenant se pencher sur les comportements mis en œuvre à la suite des comportements transgressifs analysés ici pour savoir si ceux-ci possèdent les caractéristiques qui favorisent l'impact développemental des conflits, sur le plan relationnel et sur le plan individuel.



BIBLIOGRAPHIE

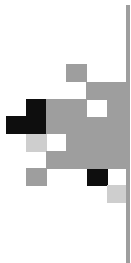
- Barbieri, M. S., & Griguolo, M. (1993). Context and quantitative dimension of social conventional transgressions : Is it more serious at home or at school . European Journal of Psychology of Education, 8(2), 105-117.
- Barbieri, M. S. (1993). Important variables in reasoning about social rules. International Journal of Behavioral Development, 16(4), 589-607.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich Paul R., & Hamilton, V. L. (1987). Teacher talk and students' reasoning about morality, conventions, and achievement. Child Development, 58, 1389-1401.
- Bronfenbrenner, U. (1981). The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1998a). Children's rule discrimination within the context of the school. British Journal of Educational Psychology, 16(4), 539-551.
- Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1996). Primary school children's understanding of the school. British Journal of Educational Psychology, 66(1), 33-46.
- Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1998b). Individual differences in children's understanding of the school. Social Development, 7(2), 250-268.
- 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.
- Cullingford, C. (1988). School rules and children's attitudes to discipline. Educational Research, 30(1), 3-8.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & MacYver, 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.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In R. Montemayor, & G. R. Adams (Editors), From childhood to adolescence: A transitional period? Advances in adolescent development (Vol. 2pp. 134-155). Newbury Park, CA: : Sage Publications.
- 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.
- Emler, N., Ohana, J., & Moscovici, S. (1987). Children beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. British Journal of Educational Psychology, 57, 26-37.
- 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.
- 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.

- Hollos, M., Leis, P. E., & Turiel, E. (1986). Social reasoning in Ijo children and adolescents in Nigerian communities. Journal of Cross-Cultural Psychology, 17(3), 352-37.
- 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.
- Killen, M., & Hart, D. (1995-1999). Morality in everyday life: Developmental perspectives. New York, NY: Cambridge University Press.
- Killen, M., & Nucci, L. P. (1995-1999). Morality, autonomy, and social conflict. In M. Killen, & D. Hart (Editors), Morality in everyday life: Developmental perspectives. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization : The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Editor), Moral development and behavior : Theory, research and social issues. New-York, NY: Holt, Rinehart and Wiston.
- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: adult status, knowledge, and social position. Developmental Psychology, 27(2), 321-329.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. Child Development, 57, 405-412.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. Journal of Educational Psychology, 85 (1), 191-197.
- Laupa, M., Turiel, E., & Cowan, P. A. (1995). Obedience to authority in children and adults. In M. Killen, & D. Hart (Editors), Morality in everyday life: Developmental perspectives (pp. 131-165). New York, NY: Cambridge University Press.
- 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.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. Psychological Bulletin, 115(2), 197-209.
- Nucci, L., Camino, C., & Sapiro, C. M. (1996). Social class effects on northeastern Brazilian children's conceptions of areas of personal choice and social regulation. Child Development, 67 (3), 1223-1242.
- 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., & 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.
- Nucci, L., Guerra, N., & Lee, J. (1991). Adolescents judgments of the personal, prudential and normative aspects of drug usage. Developmental Psychology, 27, 841-848.
- Nucci, L., Killen, M., & Smetana, J. (1996). Autonomy and the personal: negotiation and social reciprocity in adult-child exchanges. In M. Killen (Editor), Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences (New Directions for Child Development) (pp. 7-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nucci, L. P. (1981). Conception of personal concepts. Child Development, 59, 114-121.
- Nucci, L. P. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: implications for values education. Review of Educational Research, 52(1), 93-122.



- Nucci, L. P. (1996). Morality and the personal sphere of actions. In E. S. Reed, & E. Turiel (Editors), Values and knowledge (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1932-2000). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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., Shultz, L. H., Krupa, M., Beardslee, W., & Podorefsky, D. (1986). An interview method and scoring manual for the developmental assessment of interpersonal negotiation strategies. Harvard: Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. Child Development, *58*, 283-305.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. Child Development, *60*, 1052-1067.
- Smetana, J. G. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In M. R. Gunnar, W. A. Collins, & al. Development during the transition to adolescence. Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 21pp. 79-122). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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. (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.
- Smetana, J. G., & Bitz, B. (1996). Adolescent's conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. Child Development, *67*, 1153-1172.
- Smetana, J. G., & Braeges, J. L. (1990). The development of toddler's moral and conventional judgments. Journal of Developmental Psychology, *36*(3), 329-346.
- Smetana, J. G., Killen, M., & Turiel, E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. Child Development, *62*(3), 629-644.
- Smetana, J. G., Schlagman, N., & Adams, P. W. (1993). Preschool children's judgements about hypothetical and actual transgressions. Child Development, *64*, 202-214.
- Song, M., Smetana, J. G., & Kim, S. Y. (1987). Korean children's conceptions of moral and conventional transgressions. Developmental Psychology, *23*(4), 577-582.
- Tisak, M. S. (1993). Preschool children's judgments of moral and personal events involving physical harm and property damage. Journal of Developmental Psychology, *39*(3), 375-390.

- Tisak, M. S., & Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. Developmental Psychology, *24*(3), 352-357.
- Tisak, M. (1995). Domains of social reasoning and beyond. In R. Vasta (Editor), Annals of child development (Vol. 11pp. 95-130). London, England UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Turiel, E. (1978a). The development of concepts of social structure : Social convention. In J. Glick, & A. Clarke-Stuart (Editors), The development of social understanding . New York, NY: Gardner Press.
- 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.
- Turiel, E. (1978b). Social regulations and domains of social concepts. In W. Damon (Editor), New directions for child development. I. Social cognition . San Fransisco: Jossey-Bass.
- Turiel, E., & Wainryb, C. (2000). Social life in cultures: Judgments, conflict, and subversion. Child Development, *71*(1), 250-256.
- Verhoeven, M. (1998). Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés. Déviance Et Société, *22*(4), 389-413.
- Wainryb, C. (1995). Reasoning about social conflicts in different cultures : druze and jewish children in Israël . Child Development, *66*(2), 390-401.
- Wainryb, C., & Turiel, E. (1994). Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts . Child Development, *65*(6), 1701-1722.
- Yau, J., & Smetana, J. G. (1996). Adolescent-parent conflict among Chinese adolescents in Hong Kong. Child Development, *67*(3), 1262-1275.
- Zimba, R. F. (1994). The understanding of morality, convention, and personal preference in an african setting : Findings from Zambia. Journal of Cross-Cultural Psychology, *25*(3), 369-393.



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.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, 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>.