

## Modéliser l'agir éducatif dans la gestion des conflits. Enjeux méthodologiques et défis pédagogiques

Modelling educational action in conflict management.

Methodological issues and educational challenges

Maria Vincenza Raso\*

### Résumé

À partir des résultats issus d'une étude qualitative, cet article se propose de mener une réflexion sur les finalités de la recherche en éducation et sur ses enjeux méthodologiques au regard de la complexité des pratiques et des contextes éducatifs. Précisément, notre étude interroge le discours de 49 enseignantes de l'éducation préscolaire et de l'école primaire de la Vallée d'Aoste (Italie), sur leurs réponses éducatives dans la gestion des interactions entre élèves, notamment lors de situations de conflit. La méthode d'investigation s'appuie sur des *entretiens d'explicitation* de Vermersch, qui ont permis d'accompagner les sujets interviewés dans la description de leur agir, à partir de faits réels.

Nous nous sommes de ce fait trouvés face à un défi majeur, celui de concevoir un modèle d'analyse de cet agir éducatif qui respecte la complexité des écosystèmes éducatifs et qui apporte une contribution à la compréhension des pratiques enseignantes, au service de la formation initiale et continue. Le modèle ainsi conçu se compose de postures éducatives, de critères de choix et de justifications de l'agir éducatif.

**Mots-clés :** modèle d'analyse ; agir éducatif ; gestion des conflits ; approche compréhensive ; paradigme de la complexité ; éducation préscolaire et primaire.

### Abstract

By the results of a qualitative study, this article aims to consider the finalities and the methodological questions of educational research facing to the complexity of educational practices and contexts. Specifically, our study examines 49 kindergarten and primary school teachers' views about the educational practices that they perform when managing relationships among children, specifically conflict situations. The research area is Aosta Valley, in

---

\* Professeure adjointe en pédagogie de l'éducation préscolaire, Université de Sherbrooke, QC, Canada. E-mail : [maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca](mailto:maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca).

Italy. The investigative method was based on *Vermersch's explicitation interviews*, which lead teachers to describe their actions on the basis of real facts. In this work, the major challenge has been devising an analysing educational action model that would both respect the complexity of educational ecosystems and contribute to studying teaching practices, and thus to support initial teacher education and training. The model thus conceived is made up of educational postures, choice criteria and justifications for educational action.

**Key words:** analysis models; educational act; conflict management; comprehensive approach; complexity paradigm; pre-school and primary education.

*First submission: 14/03/2025, accepted: 04/06/2025*

## 1. Introduction

L'un des enjeux incontournables de la recherche en Sciences humaines est d'explorer et d'expliquer les phénomènes humains sans réduire leur complexité intrinsèque. Cette question conduit à la réflexion sur les méthodes mises en place dans ces domaines disciplinaires, qui doivent faire face à ce qu'Edgar Morin désigne comme le « défi de la complexité », ainsi argumenté dans son œuvre *Science avec conscience* (1990) :

[...] si nous essayons de penser le fait que nous sommes des êtres à la fois physiques, biologiques, sociaux, culturels, psychiques et spirituels, il est évident que la complexité est ce qui essaie de concevoir l'articulation, l'identité et la différence de tous ces aspects, alors que la pensée simplifiante, soit disjoint ces différents aspects, soit les unifie par une réduction mutilante. Donc, dans ce sens-là, il est évident que l'ambition de la complexité est de rendre compte des articulations qui sont brisées par les coupures entre disciplines, entre catégories cognitives et entre types de connaissance. En fait, l'aspiration à la complexité tend à la connaissance multidimensionnelle. Elle n'est pas de donner toutes informations sur un phénomène étudié, mais de respecter ses diverses dimensions [...] (p. 164).

Eu égard à cette question, nous souhaitons rendre compte de la démarche méthodologique d'une étude<sup>1</sup> qui a dû se confronter à ce défi de la complexité. Plus précisément, notre étude interroge les pratiques éducatives des enseignants

---

<sup>1</sup> Étude menée dans le cadre d'un doctorat de recherche en Sciences de l'éducation.

de l'éducation préscolaire et de l'école primaire dans la gestion des interactions entre élèves, notamment de conflit. En effet, la question de la gestion des conflits se présente comme particulièrement prégnante dans les milieux préscolaires et scolaires du fait de la grande variété d'approches éducatives, de conceptions pédagogiques et de représentations culturelles au regard de l'agressivité (Nigris, 2002). Cela conduit à des réponses éducatives plurielles, parfois contradictoires, qui risquent de générer autant d'incohérences éducatives auprès des élèves que des tensions entre la famille et l'école ou entre les professionnels de l'éducation.

Dans le cadre d'une approche compréhensive des phénomènes humains (Paillé et Mucchielli, 2021), nous avons donc élaboré une démarche méthodologique qui vise à atteindre l'objectif d'une modélisation des pratiques de gestion des dynamiques relationnelles entre enfants, sans en réduire la complexité. Cette modélisation se veut être un outil pour guider l'action éducative du personnel enseignant. Nous avons alors exploré le discours de 49 professionnels de l'éducation au sujet de leur agir éducatif lors de situations conflictuelles entre élèves, notamment au sujet des actions mises en place, des savoirs fonctionnels réellement mobilisés, des mécanismes de choix et de régularisation de leur agir.

Cette contribution vise à mettre en lumière les éléments théoriques et méthodologiques ainsi que les résultats de l'étude utiles afin de mener une réflexion sur les défis, les finalités et les limites de la recherche en éducation, en particulier pour ces travaux qui ont pour objet les pratiques éducatives.

## **2. La complexité de l'agir éducatif : cadre de référence**

Dans le domaine des sciences sociales, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'étude de l'action humaine, désignée parfois comme action, activité ou encore agir, en développant des cadres théoriques distincts. Dans notre étude, nous faisons référence à ces travaux qui ont contribué à nourrir une approche compréhensive des phénomènes humains.

C'est tout d'abord Max Weber (1921), fondateur de la sociologie compréhensive, qui introduit le concept de « l'agir social » pour indiquer une action qui s'inscrit dans la relation avec autrui. Le choix du terme « agir » veut souligner le processus, soit l'évolution de l'action dans le temps ; l'attribut « social » indique l'intentionnalité que le sujet accorde à l'action en fonction du regard d'autrui. L'agir est donc doué de sens social, « du fait qu'il est dirigé dans son cours au regard de l'attitude d'autrui, par le sens intentionné que lui donne le sujet agissant. Le sens subjectivement intentionné de l'agir coïncide donc par son orientation (à la fois rationnelle et non rationnelle), avec sa

dimension sociale » (Maggi, 2011, p. 3). L'originalité dans l'œuvre de Weber est le dépassement de l'opposition entre les méthodes positivistes, purement descriptives, et les méthodes antipositivistes, fondées sur le subjectivisme.

Une deuxième contribution qui dépasse les dichotomies objectif/subjectif, individu/société, action/structure dans l'interprétation des phénomènes humains, est la « psychologie historique » de Vygotski (1934). En s'inspirant des théorisations de Spinoza, cet auteur met l'accent sur le développement de l'activité du sujet, laquelle se situe dans un contexte précis et selon une vision historique : l'activité s'oriente vers un objet, en appréciant l'ensemble des rapports possibles entre cet objet et d'autres, mais aussi entre ces objets et le sujet agissant. C'est dans ce processus que l'activité se réalise. Comme pour Weber, pour Vygotski aussi l'objectif n'est pas disjoint du subjectif ; au contraire, ces deux dimensions interagissent dans une dialectique perpétuelle, car « la dimension subjective de l'agir d'un sujet implique la dimension sociale » (Maggi, 2011, p. 7).

Un troisième apport vient de la Clinique de l'Activité, un courant de la psychologie du travail qui reprend le concept de « pouvoir d'agir » de Spinoza. Par ce concept, Clot (2011) désigne le pouvoir de re-création de l'agir, c'est-à-dire le rayonnement effectif dans lequel l'activité peut se réaliser. Dans cette perspective, « le pouvoir d'agir est hétérogène » dans le sens où il augmente ou diminue en fonction du rapport et de la tension entre la signification de l'action, qui mobilise le processus de définition-redéfinition-renouvellement des buts, et l'efficacité de l'action, entendue comme l'économie des moyens en référence aux buts (Clot, 2011). C'est dans ce dynamisme entre sens et efficacité que l'efficacité de l'activité se réalise. Dans ce cadre, émerge le caractère évolutif de l'agir, qui se transforme dans l'interaction avec la réalité.

Cette contribution est particulièrement pertinente pour ce qui est de l'agir dans les milieux éducatifs, défini par Chatel (2001) comme « action en tension » pour en souligner la dynamique dialectique : elle est dirigée vers quelque chose qu'elle transforme et qui – à la fois – la retransforme. De ce fait, le développement concerne l'action en soi, la situation dans laquelle elle se réalise et les sujets impliqués. Cette tension, marquée par une volonté transformatrice, s'adresse spécifiquement aux élèves : « il s'agit d'agir pour faire agir autrui », avec l'intentionnalité éducative de « faire apprendre quelque chose à autrui » (Chatel, 2001, p. 179). Cet agir porte donc en soi une finalité éducative qui s'inscrit dans un projet social plus large, ce qui le distingue d'un but immanent associé à l'action. D'après Petit (1990) l'agir éducatif procède :

d'une intentionnalité pratique, mouvement conscient et volontaire de l'agent vers les choses qui participent autant de la constitution de cet agent lui-même comme

intervenant dans le monde, que de la constitution du monde, comme champs d'exigences et d'objectivations pratiques où cet agent intervient (p. 72).

Mais par quoi cet agir est-il orienté ? Sur la base de quels éléments « l'agent » attribue-t-il une intentionnalité à son agir ? À ce sujet, les travaux de Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012) montrent la présence d'une double composante qui caractérise les pratiques enseignantes : d'une part, la pratique, dans le sens d'actions et de procédés adoptés pour réaliser une activité, comme les conduites, les gestes, le langage verbal et non verbal ; d'autre part, tout ce qui mène à la formulation de cette pratique et qui la dirige, donc les idéologies, les normes, les valeurs, les principes et les savoirs. Cette deuxième composante s'appuie sur le système socioculturel de la personne et évolue tout au long de la vie en fonction de ses expériences professionnelles et personnelles. En particulier, pour ce qui est des pratiques de gestion des conflits, celles-ci seront inévitablement impactées par les politiques éducatives des pays ainsi que par les orientations pédagogiques et les règlements des établissements scolaires et par les références socioculturelles des sujets impliqués. L'agir éducatif est donc à la fois subjectif et situé dans une période historique et dans un contexte politique, socio-économique et culturel précis. Parler alors d'« agir éducatif » nous permet de prendre en considération toute la complexité de l'action enseignante, en tant que produit issu de l'interaction de plusieurs dimensions, « pédagogique, didactique, interactive, temporelle, contextualisée, affective et psychologique », comme Bourdieu l'affirme (1980) ; cela nous permet également d'en souligner le caractère transformateur et évolutif, comme processus systémique. Par ailleurs, une autre complexité s'ajoute : celle qui réside dans les dynamiques relationnelles, caractérisées par une multitude de manifestations humaines et de mécanismes sous-jacents.

À partir de ces éléments théoriques, nous avons interrogé la mise en place de l'agir éducatif dans la gestion des interactions entre enfants, en nous inspirant des travaux de Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012) sur l'analyse des pratiques enseignantes, dont la complexité est mise en évidence. Afin de mieux saisir cette complexité, nous avons conçu une méthode d'investigation qui s'appuie sur des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006).

### **3. Les choix méthodologiques**

#### ***3.1 Les entretiens d'explicitation***

Élaboré par le psychologue Pierre Vermersch, l'entretien d'explicitation (EdE) est une technique d'entrevue qui vise à la verbalisation de l'action dans

sa dimension « procédurale », en tant que « succession des actions élémentaires qu'un sujet met en place pour atteindre un but » (2006, p. 41). Selon cet auteur, c'est à travers la description détaillée du « faire » – par les sujets concernés – qu'on peut inférer les savoirs fonctionnels et théoriques effectivement mobilisés dans leur action. La parole est ainsi « incarnée » dans le sens où le sujet :

au moment où il parle d'une situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu (p. 57).

À travers la technique des EdE, nous avons accompagné les sujets interviewés dans la reconstruction de leur agir éducatif lors de gestions de conflits. Pour ce faire, ils ont dû revenir à des faits réels qui ont eu lieu pendant l'année scolaire en cours. En suivant les fonctions principales constitutives de cette technique — premièrement initialiser une consigne, deuxièmement focaliser l'échange, finalement élucider, c'est-à-dire encourager la description du déroulement de l'action —, le chercheur a accompagné ces professionnels dans l'explicitation des éléments énoncés dans leur discours, pour que la verbalisation de l'action contextualisée soit développée. Ce guidage a permis de faire émerger les variables selon lesquelles les enseignants ont opéré leurs choix d'agir, ainsi que les dimensions cognitives réellement mobilisées lors de l'action et directement reliées à celle-ci.

À travers cette technique, nous avons interviewé 49 sujets, toutes enseignantes, dont 22 de l'éducation préscolaire et 27 de l'école primaire, de trois établissements scolaires de la Vallée d'Aoste, situés dans la ville d'Aoste et dans ses alentours. La majorité des personnes interviewées est à temps plein (90 %), est native de la Vallée d'Aoste (92 %) et a une ancienneté de service importante (85 % plus de 10 ans).

### *3.2 L'analyse et la modélisation des réponses éducatives*

Pour analyser le contenu issu des EdE, notre démarche s'est articulée en trois étapes. En premier lieu, une préanalyse – selon une lecture flottante (Bardin, 1977) – nous a permis d'explorer l'ensemble du corpus, d'en repérer les idées principales et de les mettre en relation avec les objectifs de l'entretien. Ensuite, à travers une analyse de contenu thématique (Bardin, 1977), nous avons identifié des rubriques, divisées en sous-items et, éventuellement, en déclinaisons supplémentaires. Une fois repérées les unités sémantiques dans les énoncés, nous sommes passés à leur catégorisation. Enfin nous avons opéré un classement des unités du corpus dans des catégories identifiées a posteriori.

En nous inspirant des travaux en psychologie sociale de Lewin (1951), « The field theory », en particulier de la classification des « styles éducatifs »<sup>2</sup> dans la gestion des groupes, nous avons conçu la démarche suivante pour modéliser les réponses éducatives.

1. Premièrement, nous avons listé et classé toutes les situations d'interaction extraites du discours des enseignantes en fonction de leur lecture, selon les catégories suivantes : conflit verbal ; conflit physique ; violence verbale/psychologique ; violence physique ; jeu de lutte ; incivilité.
2. Deuxièmement, pour chaque catégorie de situation, nous avons répertorié l'ensemble des actions éducatives mises en œuvre. Selon la typologie, le degré et la fonction de l'intervention éducative, nous avons identifié trois postures éducatives<sup>3</sup>, chacune se distinguant en deux déclinaisons (Tableau 1).
3. Ensuite, par l'analyse de toutes les situations évoquées, nous avons apprécié la grande variété de contingences ou variables occurrentes dans les interactions sociales. Ces variables, que nous avons regroupées en neuf catégories (Tableau 2), deviennent les critères de choix pour l'agir des enseignantes.
4. Pour conclure, nous avons répertorié et classé en huit catégories, les justifications que les enseignantes ont mises en lumière en lien avec leur agir éducatif (Tableau 3).

## 4. Les principaux résultats

### 4.1 Postures éducatives, critères et justifications de l'agir éducatif

Trois typologies de postures éducatives dans la gestion des interactions entre élèves ont émergé (Tableau 1). Elles se distinguent en fonction de la nature, la finalité et les modalités de l'intervention éducative (Raso, 2020).

---

<sup>2</sup> Les études de Lewin autour de la régulation des comportements agressifs dans les groupes font émerger trois typologies de leadership : 1) le leader « laissez-faire » valorise la liberté de chacun et laisse aux membres du groupe la gestion des dynamiques ; 2) celui « démocratique » vise à la coparticipation de tous les membres lors des processus de prise de décision ; 3) celui « autoritaire » impose ses choix et solutions.

<sup>3</sup> Par postures éducatives, nous considérons un ensemble de comportements qui, faisant appel à un principe éthique et dirigé par une « intention sur autrui », définit le type de relation éducative d'un professionnel envers ses élèves (Lavenier, Le Bouerdec, Pasquier, 2016). Le terme posture dérive du latin – *ponere, positum, poser* – indiquant la manière dont on tient le corps. Ce sens premier, qui renvoie à la « position » du corps, se retrouve symboliquement dans la notion de posture éducative.

En premier lieu, la posture de *laissez-expérimenter*, inscrite dans une approche éducative spontanéiste, n'engage aucune forme d'agir directe, afin que les enfants puissent faire l'expérience des situations relationnelles et régler de façon autonome les conflits éventuels. Toutefois, cette posture peut être aussi adoptée à la suite de conditions contextuelles, comme l'état de fatigue de l'enseignante ou son implication dans d'autres tâches. Nous trouvons une posture *intégrale* de laissez-expérimenter (A1), mais aussi une deuxième déclinaison qui, tout en gardant le principe de non-intervention dans la dynamique relationnelle, présente des formes d'*accompagnement* physiques ou d'encouragement verbal à trouver un accord (A2).

En deuxième lieu, la posture de *médiation* a la fonction d'aider les élèves à régler leur conflit, à travers l'intervention de l'adulte qui prend la position de juge impartial : il écoute les raisons des sujets impliqués, pose des questions et guide dans la recherche des solutions. Toutefois, ce guidage peut se réaliser selon des modalités et des objectifs bien distincts. D'une part, il émerge une médiation que nous avons définie comme *dialogique* (B1) : par la maïeutique, l'adulte entraîne les enfants à trouver d'eux-mêmes la solution qui satisfait au mieux leurs besoins et demandes, afin qu'ils développent la capacité à se confronter, à dialoguer, comme modalité privilégiée dans la résolution des conflits. D'autre part, ce guidage se réalise de façon plutôt *directive* (B2), dans une forme d'hétérorégulation : l'enseignant – tout en questionnant et en restant à l'écoute des enfants pour comprendre la nature de la dynamique – leur fournit une solution pour régler le conflit, ou avance des remarques renvoyant aux règles du vivre ensemble. Cette posture est adoptée soit pour instaurer la paix, soit parce que les modalités de l'interaction sont appréciées comme non socialement adéquates ou dangereuses, soit parce qu'il y a un manque de temps, de disponibilité ou d'énergie de la part de l'adulte pour effectuer un accompagnement et mener les enfants à l'identification d'une solution en autonomie.

Enfin, la posture éducative dite *interventionniste* se caractérise par une action directe dans l'intention de bloquer la modalité interactionnelle entre les élèves. Cette hétérorégulation peut être *modérée* (C1) ou *rigoureuse* (C2). Dans le premier cas, l'enseignant demande aux enfants d'arrêter l'interaction ou de se mettre un moment assis pour réfléchir individuellement sur leurs comportements respectifs. Souvent, ce moment de retrait est suivi d'un échange avec l'adulte. Dans le deuxième cas, des mesures disciplinaires sont adoptées, comme des punitions, des observations sur le cahier personnel de l'élève, etc., du fait de la gravité appréciée de la situation ou de la récidivité des sujets impliqués.

Tableau 1 – Détail des postures éducatives de gestion des conflits, issues de l'étude.

|                  | Postures éducatives            |                         | Actions clés                                                                                                                                                                    | Fonction             |
|------------------|--------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| AUTORÉGULATION   | A/<br>LAISSEZ-<br>EXPÉRIMENTER | A1/<br>Intégral         | - Laisser les élèves se gérer en autonomie                                                                                                                                      | Laisser expérimenter |
|                  |                                | A2/<br>D'accompagnement | - Inviter les élèves à trouver un accord<br>- Accompagner l'élève physiquement vers le groupe/le contexte de jeu                                                                |                      |
| HÉTÉRORÉGULATION | B/<br>MÉDIATION                | B1/<br>Dialogique       | - Questionner<br>- Dialoguer avec les élèves<br>- Guider vers une autorégulation                                                                                                | Régler le conflit    |
|                  |                                | B2/<br>Directive        | - Questionner les élèves sur les faits<br>- Avancer des remarques<br>- Fournir des solutions                                                                                    |                      |
|                  | C/<br>INTERVENTIONNISME        | C1/Modéré               | - Revenir aux règles de vie<br>- Demander l'arrêt de l'activité/interaction ou du jeu<br>- Demander aux élèves de s'asseoir pour qu'ils réfléchissent à leurs actions (retrait) | Éduquer aux normes   |
|                  |                                | C2/Rigoureux            | - Adopter des mesures disciplinaires                                                                                                                                            |                      |

Les critères selon lesquels les enseignantes interviewées effectuent leur choix d'agir en termes de posture éducative portent sur des groupes de variables, ainsi catégorisés (Tableau 2) :

1. la lecture de la situation de la part de l'enseignant (affrontement physique, conflit verbal, un jeu de lutte, etc.) ;
2. les modalités de repérage de la situation (observation directe par l'adulte ; témoignage de la part d'un élève spectateur ou d'un des protagonistes de l'interaction) ;
3. le profil des sujets impliqués (p. ex. l'adulte estime que l'un des sujets impliqués est particulièrement « vulnérable » ou, à l'inverse, a des comportements harcelants, etc.) ;
4. l'attribut de l'acte (action intentionnelle, gratuite, etc.) ;
5. la durée de l'action et sa réitération ;
6. la gravité estimée de l'interaction et de ses conséquences ;
7. la réaction des enfants ;
8. la disponibilité de l'adulte, cognitive (p. ex., fatigue) ou contextuelle (p. ex. occupation dans des tâches) ;
9. le contexte (lieu et moment dans lesquels la situation se réalise).

Tableau 2 - Les critères de choix de l'agir éducatif

| CATÉGORIES POUR LES CRITÈRES DE CHOIX              | QUELQUES EXEMPLES ou SOUS-CRITÈRES<br>(Non exhaustifs)                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Nature de l'interaction                         | 1.1. Affrontement physique<br>1.2. Conflit verbal<br>1.3. Jeu de lutte                                                                                                                                                                                                                       |
| 2. Modalités de repérage de la situation           | 2.1. L'adulte y assiste (observation directe)<br>2.2. L'un des sujets impliqués s'adresse à l'adulte<br>2.3. Des enfants spectateurs s'adressent à l'adulte                                                                                                                                  |
| 3. Profil des sujets impliqués                     | 3.1 L'adulte considère que les enfants impliqués ont les ressources pour gérer la situation<br>3.2 L'adulte considère comme « vulnérable » l'un des sujets<br>3.3 L'adulte considère comme « dominant » l'un des sujets<br>3.4 Ces sujets sont souvent impliqués dans ce genre de dynamiques |
| 4. Attribut de l'acte                              | 4.1 Action intentionnelle<br>4.2 Action gratuite<br>4.3 Action accidentelle                                                                                                                                                                                                                  |
| 5. Durée et réitération de l'action                | 5.1 La dynamique perdure suite l'intervention de l'adulte<br>5.2 La dynamique perdure depuis quelque temps<br>5.3 Réitération de la part des mêmes sujets                                                                                                                                    |
| 6. Gravité estimée du geste et de ses conséquences | 6.1 Risque de se faire mal<br>6.2 Impacts psychologiques sur la personne<br>6.3 Dommages aux affaires personnelles<br>6.4 Confusion dans la classe                                                                                                                                           |
| 7. Réaction des sujets                             | 7.1 Pleure<br>7.2 Affrontement physique comme moyen de défense<br>7.3 Auto-isolément                                                                                                                                                                                                         |
| 8. Disponibilité de l'enseignante                  | 8.1 Condition de fatigue<br>8.2 Occupation dans des tâches                                                                                                                                                                                                                                   |
| 9. Contexte                                        | 9.1 L'interaction se vérifie pendant une sortie scolaire à un musée ou à la bibliothèque<br>9.2 L'interaction se vérifie pendant un moment de travail<br>9.3 L'interaction se vérifie durant le jeu libre ou la récréation                                                                   |

Toutefois, l'agir est dirigé par une intentionnalité éducative, qui inscrit l'action dans un cadre de sens plus large. Les justifications sous-jacentes à cet agir ont été ainsi classées (Tableau 3).

1. Éduquer aux normes de vie sociale.
2. Favoriser le développement des compétences sociales.
3. Préserver la sécurité des élèves.
4. Favoriser la socialisation entre les élèves et la cohésion du groupe-classe.
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation en tant que personne.
6. Soutenir un climat de classe favorable au travail scolaire.
7. Respecter les éléments contextuels (choix éducatif impacté par des éléments contingents).
8. Respecter les orientations pédagogiques de l'enseignante.

Tableau 3 - Les catégories de justification de l'agir éducatif

| CATÉGORIES |                                                               | LES PRIORITÉS ÉDUCATIVES                                                                                                                                             |
|------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | Éduquer aux normes de vie sociale                             | Action éducative qui met l'accent sur la dimension normative.                                                                                                        |
| 2          | Favoriser le développement des compétences sociales           | Action éducative qui atteint des objectifs d'apprentissage social chez l'élève (autonomie sociale, développement des compétences sociales, etc.).                    |
| 3          | Préserver la sécurité des élèves                              | Action éducative qui vise prioritairement la sécurité des élèves.                                                                                                    |
| 4          | Favoriser la socialisation et le climat de classe             | Action éducative qui agit sur la socialisation entre ses membres et qui vise à la création d'un climat de classe positif.                                            |
| 5          | Guider les élèves dans leur parcours, dans leur développement | Action éducative qui prend la forme d'un accompagnement ciblé vers la formation globale de chaque élève.                                                             |
| 6          | Favoriser le travail scolaire                                 | Action éducative qui poursuit prioritairement des objectifs reliés à des apprentissages scolaires.                                                                   |
| 7          | Respecter les éléments contextuels                            | Choix éducatif impacté par les éléments contextuels et contingents.                                                                                                  |
| 8          | Respecter les orientations pédagogiques de l'enseignant       | Choix éducatif impacté par les orientations pédagogiques de l'enseignant, comme les idéologies, les approches pédagogiques et les pratiques éducatives privilégiées. |

## 4.2 La modélisation de l'agir éducatif

Une fois que nos modèles ont été construits, nous avons tracé le profil éducatif de chaque participante à l'étude, c'est-à-dire que nous avons identifié les postures éducatives qu'elles mettaient en place dans les différentes situations d'interaction ainsi que les critères et les justifications de choix mobilisés. Il ressort que l'agir éducatif de ces professionnelles ne se réduit pas à l'adoption d'une posture unique, et ne repose pas non plus sur un seul critère de choix ou une seule justification. En effet, face à la pluralité des situations d'interaction et des occurrences, les réponses éducatives peuvent être, pour un même sujet, plurielles.

Prenons l'exemple d'une enseignante de l'éducation préscolaire. Lors de la question sur les conflits verbaux, elle décrit une dispute qui s'est produite le matin entre deux filles de cinq ans, concernant leur rapport d'amitié. Suite à la demande d'aide d'une des deux élèves, elle gère la dynamique à travers une médiation dialogique. À partir de ce fait, elle reconstruit son propre schéma d'agir face aux conflits verbaux, en fonction des variables suivantes :

- quand elle juge que les protagonistes de la dispute ont les ressources pour régler la situation de conflit verbal en autonomie, elle les laisse faire (A1) ;

- dans le cas où les enfants n'y arriveraient pas et viendraient se plaindre, elle essaie de les guider dans l'autorégulation du conflit (B1) ;
- si, malgré la médiation dialogique, l'interaction conflictuelle persiste ou s'il y a récidence, elle les invite à s'asseoir pour réfléchir à leur conduite (C1) ;
- une intervention modérée (C1) est aussi adoptée si la dispute verbale produit du chaos dans la classe.

Le même schéma de réponse est suivi par cette professionnelle quand elle décrit son agir dans la gestion des conflits physiques :

- si le contact physique reste porté sur un objet (tirer ou détruire le jouet d'un camarade), elle n'intervient pas (A1) ;
- si d'autres modalités d'interaction se produisent, mais qu'elles sont estimées comme non graves, alors une médiation dialogique (B1) est mise en place ;
- par contre, si l'affrontement augmente en intensité avec le risque de se blesser, alors elle intervient pour bloquer l'interaction (C1) ;
- de la même manière, si elle est occupée dans des activités, elle opte pour une intervention modérée (C1).

Chaque enseignante montre ainsi avoir intériorisé une démarche éducative distinctive dans la gestion des relations, ce que nous avons défini comme un *protocole d'agir éducatif*. Ce protocole devient le guide orientant l'agir des enseignantes, car il contient d'un côté l'ensemble des variables qu'elles ont identifiées, et d'un autre côté les postures éducatives qu'elles y font correspondre.

Par ailleurs, nous avons explicité le rapport qui peut se réaliser entre les postures, identifiant ainsi trois typologies de relation :

- *conjonctive*, pour indiquer l'association simultanée de deux postures (p. ex. B1 et C1) ;
- *disjonctive*, pour désigner un choix net entre l'une ou l'autre posture (p. ex. aut B1 aut C1) ;
- *vectorielle*, pour signaler l'évolution possible d'une posture à une autre (p. ex. B1 vers C1).

Reprenons, à titre d'exemple, le cas susmentionné pour les interactions conflictuelles physiques. Cette enseignante adopte soit une posture A1, soit une posture B1, en fonction des variables appréciées. Toutefois, si la dynamique conflictuelle augmente d'intensité ou si l'enseignante est occupée dans des activités, alors la posture B1 évolue dans une posture C1. Cet exemple montre toutes les composantes, mais aussi les interactions entre celles-ci, mobilisées dans le processus de l'agir.

De ce fait, notre modélisation de l’agir éducatif dans la gestion des dynamiques relationnelles entre enfants combine à la fois des postures éducatives (dimension pratique), des critères de choix (appréciation subjective des variables contextuelles) et des justifications (dimension cognitive) à l’agir dans un processus en évolution (Fig. 1).

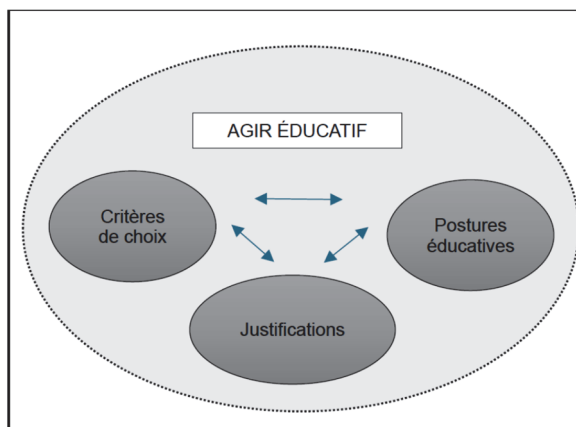


Fig. 1 — Modélisation de l’agir éducatif dans la gestion des interactions entre enfants

## 5. Discussion

### 5.1 Le paradigme de la complexité : enjeux méthodologiques

L’ensemble de ces résultats fait clairement émerger la complexité intrinsèque de la réalité humaine, objet d’étude des Sciences humaines, réalité qui se compose de plusieurs dimensions, entre autres, biologique, psychique, sociale, culturelle, relationnelle, spirituelle. De plus, ces dimensions sont en interaction et en évolution continue. De ce fait, le défi des sciences humaines, comme Quentel (2007) le souligne, réside dans leur capacité de réfléchir sur l’homme et d’en analyser les phénomènes dans leur intégralité, sans retomber ni dans une approche scientifique qui mène vers une réduction naturalisante, ni dans une « désanthropomorphisation qui laisse l’homme en dehors du registre de la science » (p. 114).

Cet enjeu majeur a été au cœur de notre étude. Lors de la collecte et de l’analyse des données, nous avons constaté toute la complexité des réponses éducatives dans la gestion des interactions entre enfants. Ces réponses se construisent en fonction des éléments contingents multiples caractérisant une situation d’interaction – le contexte physique, la nature de la dynamique, les

sujets impliqués, etc. –, des modalités et des conditions de repérage de la situation et, néanmoins, de la lecture que la personne en fait, sur la base de son bagage socioculturel et expérientiel. De plus, ce cadre s'enrichit par l'ensemble des stratégies éducatives, voire actions, attitudes, communication verbale et non verbale, contenu de la communication, etc.

Sur la base de ces constats, comment arriver à une modélisation des pratiques éducatives dans la gestion des conflits, tout en respectant la richesse des situations d'interaction et la complexité de l'agir éducatif? Et encore, comment rendre ce modèle, issu d'une démarche scientifique, lisible pour les milieux de l'éducation et de la formation, afin de répondre à la fois à la « nécessité sociale et explicative » (Quentel, 2007, p. 19) des Sciences humaines ?

## 5.2 *Expliciter pour comprendre et expliquer*

Nous avons considéré les pratiques éducatives comme un objet d'étude multidimensionnel et complexe (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). L'étude de ces pratiques ne peut pas être dissociée – par le biais d'un processus d'objectivation – du sujet qui les accomplit dans sa réalité psychique et matérielle. De ce fait, selon une approche compréhensive, « qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.), parties prenantes d'une situation interhumaine » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 40), nous avons identifié une démarche méthodologique qui interpelle le sujet-enseignant, pour une compréhension intégrale et authentique de son agir éducatif. Toutefois, puisque la dimension cognitive de l'activité humaine (Clot, 2011) comprend un éventail large de productions psychiques – qui concernent tant ce qui précède, que ce qui accompagne et ce qui suit l'action –, nous avons opté pour un outil d'investigation, les entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006), qui à travers la verbalisation d'une action concrète permet de faire émerger seulement ces éléments de la dimension cognitive réellement mobilisés lors de la situation contextuelle. Le sujet interviewé explicite donc l'action dans son procédural et y relie les savoirs fonctionnels à l'action.

Donc, *expliciter* pour *comprendre*, mais aussi pour *expliquer*, dans une logique dialectique qui dépasse la dichotomie épistémologique et méthodologique entre compréhension et explication (Apel, 2023), en tant que « moments relatifs d'un seul et même processus d'interprétation » (Ricœur, 1977, p. 147), une interprétation qui, comme Paillé et Mucchielli le souligne, devient « moteur de l'action, ferment de transformation » (2021, p. 114).

### 5.3 Les EdE : un outil de recherche et de formation

Adopté initialement comme dispositif de recherche, l'EdE a dévoilé aussi ses potentialités en tant qu'instrument de formation, car il a permis de rendre visible aux yeux des enseignantes interviewées, ce qui habituellement est implicite :

« [...] l'action est, pour une bonne part, une connaissance autonome et elle contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non consciente. Autrement dit, toute action comporte une part implicite dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue. Mettre à jour cet implicite de façon à obtenir une description détaillée du déroulement de l'action, c'est ce qui a donné son nom à la technique que j'ai développée : l'entretien d'explicitation (de ce qui reste implicite dans l'action) » (Vermersch, 1994, p. 17-18).

En effet, au fur et à mesure que notre dispositif se développait au long des entretiens, en mettant la focale sur des faits réels, les enseignantes ont porté leur regard sur leur action, l'ont explicitée et en ont pris conscience. À la suite des entretiens, la plupart d'entre elles ont témoigné n'avoir jamais vraiment pensé à leurs modalités de gestion des relations entre les élèves jusqu'au moment de l'entretien. Cela nous suggère que le questionnement a atteint le pré-réfléchi : il a permis aux professionnelles de se mettre face à leur agir, de l'investiguer et de le tracer. L'action ainsi conscientisée est devenue ensuite l'objet d'un retour réflexif soit personnel, soit partagé dans le cadre d'une démarche autonome de confrontation avec l'équipe de travail.

Cet aspect nous permet de témoigner du rapport étroit et de l'articulation dialectique entre formation et recherche, dans une logique de co-construction des savoirs, déjà valorisée par la production scientifique (Altet et Fabre, 1994). Il nous invite également à adopter l'entretien d'explicitation comme outil de formation dans le cadre de la régulation de l'action enseignante face aux conflits entre élèves.

### 5.4 Les finalités et les limites de la recherche

Van Der Mar (2003) identifie quatre finalités des recherches en éducation : *monothétique*, de production d'un savoir savant ; *pragmatique*, dans la résolution de problèmes ; *politique*, axée sur le changement des pratiques des individus et des institutions ; *ontogénétique*, visant le développement humain par la réflexion sur l'action.

Notre travail, tout en souhaitant contribuer à l'avancement scientifique dans l'analyse des pratiques éducatives, vise à répondre à une exigence des milieux

éducatifs, voire au besoin de fonder une cohérence éducative entre professionnels dans la gestion des conflits. Pour ce faire, mener une réflexion sur l'action est un *a priori* incontournable. La modélisation de l'agir éducatif se veut donc comme un outil pour guider les enseignants – futurs, débutants et expérimentés –, vers une conscientisation des postures éducatives et des mécanismes qui caractérisent la mise en place de leurs actions, notamment des variables qui entrent en jeu et conditionnent leurs choix dans leur démarche éducative. La modélisation proposée devient ainsi une grille de référence, présentée sous forme de taxonomies descriptives mises en rapport, et exploitable dans le cadre de la formation initiale ainsi que continue. En effet, selon une visée ontogénétique, elle permet aux professionnels de l'éducation de situer leur agir et de l'interroger afin de le faire évoluer à partir de situations et de cas réellement vécus dans le quotidien scolaire, dans le cadre d'une démarche soit autonome (Raso, 2020) soit accompagnée par un formateur<sup>4</sup> ; tandis qu'elle favorise chez les futurs enseignants un processus d'appropriation et de projection de l'action en éducation, en développant un schéma d'analyse à mobiliser lors des premières expériences éducatives dans la gestion des interactions entre enfants<sup>5</sup>.

Cependant, les résultats d'une recherche qualitative présentent un caractère forcément partiel, du fait de la spécificité du contexte d'étude ainsi que des références socioculturelles des sujets impliqués, y compris le chercheur. De ce fait, quoique notre étude propose un modèle d'analyse des pratiques éducatives exploitable dans plusieurs contextes éducatifs et socioculturels, faisant émerger la dialectique entre trois composantes indissociables de l'agir éducatif – voire les postures éducatives, les critères et les justifications de l'agir –, les catégories ainsi que leurs contenus ont été identifiés sur la base des réponses des personnes interviewées, ce qui relève du caractère relatif de toute démarche de recherche qualitative.

## 6. Conclusion

Les résultats présentés dans cet article mettent en évidence la complexité de l'agir éducatif des enseignants à l'éducation préscolaire et primaire dans la gestion des dynamiques relationnelles entre élèves.

---

<sup>4</sup> Un prototype de formation intitulé « Outils d'accompagnement dans la gestion des conflits en classe » a été élaboré par l'auteur du présent article, en collaboration avec le professeur Jean-Pierre Pelletier de l'Université TÉLUQ (QC, Canada), et expérimenté en Vallée d'Aoste auprès d'un groupe de 20 enseignants du premier et second degré.

<sup>5</sup> Des séminaires sur la gestion des conflits ont été proposés par la chercheuse dans le cadre de la formation initiale des enseignants à l'Université de la Vallée d'Aoste.

Si on considère l'un des objectifs de la présente étude – c'est-à-dire modéliser l'agir éducatif dans la gestion des conflits –, cet enjeu est bien évident. Notre démarche montre comment la dimension de la complexité est intrinsèque à la fois aux dynamiques relationnelles et aux pratiques éducatives. Cette dimension entre en concurrence avec l'intentionnalité des Sciences humaines de construire des cadres explicatifs simplifiés de la réalité, qui par volonté de lisibilité et de synthèse valorisent les éléments fondamentaux, au détriment parfois des spécificités et de la variété. De ce fait, nous avons essayé de restituer une lecture des pratiques éducatives selon des modèles qui, d'une part, rendent compte de leur multidimensionnalité, d'autre part soient compréhensibles dans leur présentation, afin qu'ils puissent contribuer à alimenter la réflexion pédagogique autour des pratiques éducatives ainsi que les parcours de formation initiale et continue des enseignants, mais aussi des éducateurs et des opérateurs sociaux qui travaillent dans les services éducatifs destinés à la petite enfance, dans le parascolaire, dans les résidences d'accueil pour les enfants, etc., donc dans tout cadre éducatif formel, non formel et informel adressé aux jeunes.

## Références

- Altet M., Bru M., Blanchard-Laville C., a cura di (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Altet M., Fabre M. (1994). Logique et problématique d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17 : 77-92.
- Apel K.O. (2023). *Expliquer-comprendre : la controverse centrale des sciences humaines*. Paris : Éditions Le Cerf.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens Pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Chatel E. (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. In: Badouin J.-M., Friedrich J., a cura di, *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Clot Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In: B. Maggi, a cura di, *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- Lavenier T., Le Bouëdec G., Pasquier L. (2016). *Les postures éducatives : De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. Paris : L'Harmattan.
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Maggi B., a cura di (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- Morin E. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Nigris E. (2002). *I conflitti a scuola : La meditazione pedagogica-educativa*. Milano : Bruno Mondadori.

- Paillé P., Mucchielli A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Petit J.L. (1990). L'action intentionnelle. In: Pharo P., Quéré L., a cura di, *Les formes de l'action*. Paris : Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Quentel J.C. (2007). *Les fondements des sciences humaines*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Raso, M.V. (2020). Posture educative, gestione dei conflitti e riflessività nei docenti della scuola dell'infanzia. Un'esperienza di ricerca. In: A. Bobbio, a cura di, *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ricœur P. (1977). Expliquer et comprendre. *Revue Philosophique de Louvain*, 25 : 126-147.
- Van Der Mar J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Vermersch P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.
- Vygotsky L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Weber M. (1921). *Économie et société I : Les catégories de la sociologie*. Paris : Pocket.