

Les relations groupales : approche analytique pour la réinterprétation de la violence scolaire.
Comellas, M.J.
Publicat en Harmattan Paris

Résumé

Les faits de violence dans les établissements scolaires attirent l'attention de par leur gravité et aussi parce qu'ils sont le reflet de la société, le résultat de circonstances qui les rendent possibles à un moment donné, ainsi que de processus auxquels on n'apporte pas toujours la réponse adéquate. L'intérêt du groupe GRODE pour ces phénomènes et plus particulièrement pour leur prévention se centre sur l'étude du groupe classe où ces faits peuvent avoir lieu et sur lesquels il faut intervenir.

Nous présentons une recherche réalisée dans 70 établissements scolaires, publics et privés, d'Education Primaire et d'Education Secondaire de la Catalogne.

La méthodologie employée est fondée sur le modèle **de Recherche-action participative avec le professorat**. L'analyse du processus de socialisation et de l'apprentissage relationnel des élèves dans les centres éducatifs est réalisée conjointement avec les enseignants, en élargissant l'observation à l'environnement (activités extra-scolaires, groupes culturels, sportifs...) pour pouvoir déterminer les causes et les modes d'intervention.

Les agents professionnels proches du centre éducatif, comme les services éducatifs (psychopédagogie, ressources) et les travailleurs sociaux entre autres participent également en apportant leur vision et leur expérience.

Mots-clés

Dynamique relationnelle, sentiment d'appartenance, participation, compétences relationnelles, citoyenneté.

État de la question.

Les informations fournies par les médias sur les difficultés de cohabitation dans les établissements scolaires, le harcèlement entre pairs et la violence, sont centrées sur des situations ponctuelles et des récits alarmants qui focalisent les causes sur des situations et des caractéristiques personnelles, avec une tendance à la généralisation. Pour cette raison, il est urgent de réaliser une analyse en profondeur et rigoureuse de ce qui se passe et plus particulièrement de la manière de l'interpréter, ainsi que des actions entreprises et de celles qui restent à développer.

Selon la manière de traiter le thème, les attributions aux modèles familiaux et sociaux, l'association avec des variables scolaires (rendement, absentéisme, ressources technologiques...) produisent un effet multiplicateur de toute cause, ce qui mène à une généralisation sans que l'analyse rigoureuse des causes réelles soit possible. Il en va de même de l'absence d'analyse de ce traitement de l'information, qui finit par générer une vision alarmiste chez les professeurs et les familles – les moyens de communication eux-mêmes se rétro-alimentent de ce débat et entravent l'évaluation des réponses et des actions éducatives qui sont appliquées pour réduire et prévenir cette violence.

La société actuelle est évidemment complexe de par ses dimensions spatio-temporelles les changements, les ressources technologiques ainsi que du fait que nombre de modèles et d'informations qui appartenaient auparavant à la catégorie de vérités incontestables sont aujourd'hui dépassées, considérées comme de simples maillons d'un processus de construction de la connaissance à une époque déterminée.

Cette péremption et cette variabilité des référents ont aussi affecté les rôles des institutions ainsi que les objectifs qui avaient été considérés comme fondamentaux et permanents, ce qui a plus particulièrement jeté le trouble dans le contexte scolaire où, d'un point de vue traditionnel, on devait assumer la responsabilité de transmettre des connaissances (Dubet 2004).

On parle ainsi de crise de valeurs, et non pas de changement de valeurs, de mauvaise éducation (évoquant avec nostalgie ce que l'on considérait comme la bonne éducation, et non pas comme la contention), de manque d'autorité adulte (ou de pouvoir adulte, de maîtrise et de charisme). Tout ceci met en évidence le fait que les changements sociaux ont eu une claire répercussion sur l'enfance et sur l'adolescence (peut-être le groupe le moins inhibé et le plus spontané) et évidemment sur les personnes adultes dont le rôle a également subi de grandes transformations, provoquant ainsi un désarroi généralisé.

Il ne semble pas y avoir ni d'accord ni de vision claire sur les nouvelles manières d'exercer les rôles adultes dans le domaine éducatif et d'assumer les responsabilités dans une perspective qui reconsidère d'autres modèles plus adéquats qui permettraient d'améliorer les actions entreprises auparavant et d'introduire des connaissances, des compétences et des habilités sociales correspondant mieux aux besoins actuels (Morin 1999). On propose en même temps des changements méthodologiques et participatifs pour apporter une réponse aux besoins en formation et en éducation dans le cadre d'une société beaucoup plus complexe et changeante.

L'alarme de la violence scolaire.

Avant d'évoquer ce qui se passe au sein de l'école, il est nécessaire de chercher un point de départ commun concernant le concept-même de violence, étant donné que la signification de ce terme est polysémique et varie en fonction du domaine de connaissance traitant le thème ainsi que de la perspective théorique à partir de laquelle il est abordé. Les disciplines les plus habituelles qui l'analysent sont l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, les sciences politiques, les sciences de l'éducation, les sciences de la communication et le monde juridique.

Comme cela se produit avec les termes « normal » et « pathologique », sa définition n'est pas neutre et elle l'est d'autant moins que l'on doit prendre, à partir de sa détection et de son évaluation, des mesures de contrôle garantissant la sécurité des personnes.

Depuis les dernières années, de nombreuses études ont été réalisées au niveau international sur des situations se produisant parmi le public étudiant pour rendre visibles les épisodes de relation déficiente, de harcèlement ou de violence entre pairs, ce qui a favorisé leur visibilisation tout en évitant leur banalisation (« ça a toujours été comme ça »). Cela a aussi permis de les considérer comme un défi devant être traité de manière pluridisciplinaire, pour éviter qu'il perdure en tant que problème latent et individuel pouvant ensuite émerger sur le plan collectif de manière beaucoup plus violente.

Ces études se sont appuyées sur des méthodologies différentes, les plus fréquentes étant les méthodologies quantitatives fondées sur des résultats d'enquêtes réalisées auprès des élèves sur des situations qu'ils peuvent avoir vécues et sur leur fréquence (insultes,

surnoms, actes inadéquats...). Ces études et leur diffusion statistique ont généré une alarme, bien que l'on ait pu constater qu'il s'agissait d'un phénomène quantitativement minoritaire, et leur gravité a retenu l'attention (Mabion-Bonfils, 2005).

Lorsque la violence est analysée à partir d'une situation d'interaction où un ou plusieurs acteurs participent de manière directe ou indirecte, massivement ou de manière isolée, et portent atteinte aux biens d'une ou de plusieurs personnes, ou encore par des blessures concernant un aspect personnel ou de son contexte (Rojas Marcos, 2005), on met alors en évidence le fait qu'il s'agit d'une approche circulaire, qui explore non seulement les événements mais aussi l'environnement dans lequel ils ont lieu, les personnes, les facteurs associés qui interagissent, les mécanismes de régulation ainsi que les résultats.

Selon cette approche, la violence et ses manifestations constituent un phénomène complexe et dynamique qui s'oppose à la méthode linéaire, à partir de laquelle les problèmes sont analysés selon un schéma cause-effet. Dans cette approche, la violence s'inscrit dans les chaînes d'interactions (visibles ou pas) entre les personnes - dans notre cas, au sein du contexte scolaire. Elle se construit également à travers un temps de relations (Debarbieux & Blaya, 2000); pour cette raison elle cesse d'être un fait imprévisible ou accidentel pour devenir un processus qui se construit à partir des paramètres sous-jacents dans les relations (facteurs de succès, d'exclusion...)

Il s'agit d'éviter des solutions simples et immédiates aux problèmes présentés car dès le moment où ces actions palliatives sont mises en œuvre, on ne peut plus évaluer les facteurs qui ont provoqué la situation. Bien qu'elles présentent une efficacité à court terme, ces actions courent le risque de ne pas traiter les causes, et d'entraîner une fragilisation d'une population qui est déjà vulnérable en elle-même.

Pour cette raison, il est nécessaire d'éviter des affirmations simplistes et il faut souligner qu'il n'y a pas de profil de personnes d'âge scolaire susceptibles d'agir selon des schémas prédéterminés, mais qu'au contraire toute la population peut potentiellement être impliquée à un moment ou à un autre dans tout type d'actions (actes de violence, être l'objet d'actes d'autres personnes ou être tout simplement spectateurs). Il est donc important d'éviter la criminalisation individuelle avec une tendance à culpabiliser les élèves, à les rendre responsables et à prononcer des affirmations psychopathologiques sur les facteurs de personnalité en oubliant les facteurs sociaux et les facteurs sociaux et contextuels (Debarbieux 2006).

Il s'agit donc de rendre visibles les différentes formes de violence ayant lieu entre les personnes et les groupes : violence symbolique, de discrédit (mépris, manque de soutien, accusations), violence physique entre les personnes pour arriver, au-delà de l'analyse des faits, à mettre en évidence les variables sur lesquelles doivent être focalisées la réflexion ainsi que les actions éducatives collectives, pour dépasser l'approche individuelle et passer à une perspective globale du groupe à partir d'un regard multi-professionnel (Marchesi , 2005).

Pour ce faire, il est important d'utiliser des procédures scientifiques apportant des données fiables sur la violence scolaire et qui incluent des modèles d'analyse à partir de perspectives pluridisciplinaires, analysant les causes des épisodes qui se produisent dans l'environnement scolaire, et ce à partir de diverses approches : a) facteurs de risques; b) analyse contextuelle ; c) approche globale, socioéconomique ou culturelle, pour pouvoir

identifier des stratégies possibles à partir d'un point de vue scientifique, en dépassant les stratégies d'intervention actuellement majoritaires (modèle cognitivo-comportemental) pour adopter un modèle écologique (Debarbieux 2006).

La dynamique relationnelle : difficultés et opportunités pour la cohabitation

L'établissement éducatif constitue logiquement un contexte où l'on rencontre des moments de tension, car toute une population d'enfants et d'adolescents y cohabite pendant un bon nombre d'heures chaque jour. L'organisation en groupes qui partageront un espace et des objectifs éducatifs pendant un certain nombre d'années créera des conditions favorables aux relations positives ou négatives selon les critères adoptés : dynamique ou leadership de cette organisation.

Tout groupe suit, en tant que réalité sociale, un processus de catégorisation à partir du moment où ses membres sont conscients d'y appartenir et de participer à des objectifs communs. Pour cette raison, tout groupe assume une fonction de structuration et implique l'établissement de liens de dépendance réciproque (Toczek 2004) en même temps qu'il établit des différences avec les personnes qui lui sont externes.

Le groupe de l'établissement éducatif est considéré comme groupe primaire parmi la diversité de structures groupales (Cooley 1933) de par la proximité des relations, la durée de sa composition et sa taille, qui permet les relations face à face de ses membres. Lorsqu'une personne s'éloigne, la relation disparaît. Il s'agit donc d'une unité où les relations comportent une forte charge affective. Pour cette raison, il joue un rôle très important d'un point de vue qualitatif pour modeler le moi social de la personne, fournir des motivations, des normes et des valeurs qui guideront le comportement et structureront l'image de soi.

Au sein du groupe, on agit et on réagit, on explique ou on n'explique pas ses attentes personnelles, et on construit des attributions et des préjugés. Le langage corporel, comportemental, les alliances, les rôles, les leaderships et les refus prennent forme avec le temps et le changement de manière spontanée et complexe. C'est pour cette raison que l'image attribuée par le groupe à chaque personne présente un poids tel qu'elle finira par être intériorisée comme image de soi.

A partir du moment où les membres attachent de la valeur au fait d'appartenir au groupe, des complicités, des affects et des sentiments d'inclusion / exclusion se créent, ce qui favorise la délibération, l'établissement de règles et d'organisation pour atteindre les objectifs du groupe. L'identité et le sentiment d'appartenance peuvent être obtenues grâce à des aspects externes comme des signes d'identité, des rituels du groupe ou de l'établissement lui-même selon l'idiosyncrasie de l'école voire même du pays (Raveaud 2006), ainsi que par la participation et la gestion du groupe.

L'objectif poursuivi est dans tous les cas d'obtenir un sentiment d'appartenance comme facteur clé de la cohésion ; son absence constitue un facteur de risque pouvant générer des sentiments d'antipathie envers ses membres, envers celui qui le dirige et envers les objectifs proposés, ce qui pourra provoquer des comportements négatifs, l'opposition, la violence, la passivité, l'éloignement ou l'absentéisme, avec le coût personnel et groupal

qu'ils comportent. Dans ce cas, l'organisation du groupe aura moins de force et les besoins individuels ne pourraient pas être subordonnés aux règles groupales, ce qui entravera l'apprentissage, le respect et la participation (Raveaud 2006).

Une difficulté que le groupe peut rencontrer réside dans le fait que bien qu'il s'agisse d'un groupe primaire, il n'a pas été librement structuré, et il est par conséquent formé par des individualités hétérogènes, que ce soit en ce qui concerne leur biographie individuelle (reflet de la société actuelle) ou les différentes trajectoires académiques qui déterminent tout un éventail d'âges, une diversité de réussites dans les apprentissages et donc une diversité de comportements, de valeurs et d'identités qui a une incidence sur l'identité (Daloz 2003).

De par cette diversité de facteurs et par sa finalité éducative, le groupe classe doit être dirigé afin d'orienter les objectifs que l'institution attribue à chaque groupe, pour gérer les tensions que se produisent dans les cas où les objectifs du groupe ne répondent pas aux intérêts et à la possibilité d'être assumés par tous ses membres, pour expliciter certains des objectifs communs qui favorisent l'établissement de relations et pour favoriser le sentiment d'appartenance ainsi que la satisfaction.

L'invisibilité ou la marginalisation des individus dans le groupe génère la méfiance et cette dernière distancie et entrave à son tour la communication. Au contraire, la reconnaissance de chaque personne avec ses caractéristiques individuelles et le respect de son individualité évite des évaluations inadéquates, résultats de l'ignorance, des préjugés ou du mépris, avec la vulnérabilisation qui s'en suit. C'est ce que démontrent des études réalisées dans des établissements scolaires au moment où l'école est pour certaines personnes un espace de non-droit sans respect ni de la part des adultes ni de la part des pairs (Merle 2005).

Les expériences vécues par les élèves dans les groupes où ils grandissent influenceront leur développement individuel et social, d'un point de vue positif et aussi négatif. Par conséquent, il est nécessaire d'agir sur l'axe de la dynamique, des relations et de la cohésion du groupe, car ces dernières sont essentielles pour que les élèves construisent leur propre image sociale, qui permettra leur développement psycho-émotionnel.

Ce sera à travers de cette dynamique réglée par les personnes adultes qu'ils pourront réaliser l'apprentissage de la gestion des tensions et des compétences relationnelles qui détermineront les relations dans d'autres espaces scolaires (couloirs, cour de récréation...) ainsi qu'à l'extérieur de l'établissement.

Il s'agit donc de considérer le groupe comme une mini-société intégrée dans l'établissement éducatif où existe un système de relations plus larges, avec plus d'opportunités pour apprendre les compétences d'adaptation, en dépassant les modèles basés sur la punition et le contrôle pour les remplacer par un modèle éducatif qui doit favoriser la cohabitation dans un monde complexe et changeant (Morin 2007).

La position du groupe GRODE (Groupe de Recherche sur l'Orientat
ion et le Développement Éducatif). L'Observatoire de la violence scolaire en Catalogne (OVE)

A partir de cette approche systémique et de l'évaluation du processus éducatif au sein du groupe, pour favoriser la participation et la cohabitation en même temps que pour prévenir la violence, la direction du groupe GRODE dirige l'Observatoire de la violence dans les écoles en Catalogne (Espagne) (OVE) (Comellas & Lojo 2008).

Le projet est développé depuis 2005 dans des établissements d'Education Primaire et Secondaire du domaine public et privé. Les établissements éducatifs peuvent participer sans limite de temps et l'unité d'analyse est le groupe classe. Chaque équipe décide du nombre de groupes classes dans lesquels le projet va être développé, bien que l'analyse et le débat restent ouverts à l'ensemble de l'équipe enseignante.

Le projet bénéficie du soutien des gouvernements municipaux dans lesquels il est réalisé, ainsi que du Ministère d'Education du Gouvernement Autonome de la Catalogne.

Nous présentons l'analyse de données qui ont été sélectionnées parce qu'elles ont constitué la base de l'analyse avec les équipes enseignantes des établissements participants, et qu'elles ont orienté la prise de décisions particulières à chaque contexte ainsi que les actions éducatives correspondantes réalisées avec la participation des élèves.

Méthodologie

La méthodologie suivie est fondée sur le modèle de la **Recherche-Action participative avec les enseignants**. Les agents professionnels proches de l'établissement éducatif, comme les services éducatifs (psychopédagogie, ressources) et les travailleurs sociaux, entre autres, ont aussi participé et apporté leur point de vue ainsi que leur expérience.

Objectifs:

1. **Analyser, avec les collectifs de professionnels**, les dynamiques qui ont lieu dans les groupes classe pour pouvoir identifier les dynamiques positives et négatives, les facteurs de risque concernant le processus de socialisation, ainsi que la cohésion du groupe.
2. **Partager et comprendre, avec les divers professionnels et agents de la communauté éducative**, les causes pouvant intervenir dans la dynamique du groupe ainsi que les facteurs individuels et groupaux qui déterminent ces relations.
3. **Débattre sur les interprétations de ces mêmes causes.**
4. **Envisager des propositions et stratégies possibles à partir d'une perspective éducative systémique**, afin d'apporter une réponse éducative pour améliorer les dynamiques du groupe et des sous-groupes, favoriser la socialisation et prévenir la violence. Ces propositions sont en relation avec les critères organisationnels, méthodologiques, l'amélioration de la communication ainsi qu'avec d'autres projets en cours de réalisation.
5. **Evaluer les effets des actions réalisées depuis chaque collectif impliqué : professeurs, élèves, et autres agents de la communauté.**

Phases du processus :

1. **Proposition** de la méthodologie et de l'idéologie du projet aux équipes de tous les établissements éducatifs ainsi qu'aux professionnels de la communauté qui vont participer.
2. **Information et défense** de l'approche centrée sur la dynamique de la classe.
3. **Début des actions:**
 - ▶ **Application du Sociogramme aux élèves**, par les professeurs titulaires des classes (logiciel on line) ;
 - ▶ **Analyse des données du groupe** avec les professeurs, en sessions réalisées dans l'établissement et en considérant en priorité les facteurs de vulnérabilité : Popularité, Exclusion, Expansivité Positive et Négative, Auto-évaluation désajustée (positive et négative).
 - ▶ **Elargissement de l'analyse avec l'apport d'informations** de professeurs et d'autres agents connaissant les groupes.
 - ▶ **Débat collectif** pour comprendre les causes de cette vulnérabilité.
 - ▶ **Prise de décisions** concernant les actions que les professeurs mettront en place, toujours au sein du groupe, pour avoir une incidence sur les causes de vulnérabilité et pour améliorer les relations dans les groupes.
 - ▶ **Echange périodique inter-établissements** pour partager les décisions, évaluer les actions et favoriser l'échange en réseaux d'établissements.

Instruments:

Logiciel apporté par le groupe GRODE: <http://www.portal.grode.org> qui permet une application et un recueil d'informations rapides et précis du sociogramme, du point de vue quantitatif, qualitatif et graphique, en suivant le modèle de J. Moreno, réélaboré par Nortway (1967) et qui offre aux élèves la possibilité d'apporter le nombre de réponses qu'ils souhaitent.

Résultats

Nous exposons les résultats concernant l'un des facteurs sélectionnés parmi ceux qui sont obtenus dans le rapport sociométrique. Les données ont été sélectionnées dans celles qui ont été obtenues tout au long des 5 dernières années à travers l'analyse de 980 rapports sociométriques. Cette distribution a été maintenue de manière stable et elle constitue l'un des facteurs les plus importants de l'intervention.

Les activités qui ont été évaluées concernent le jeu et le travail scolaire ; les résultats ne présentant pas de différence significative en fonction de l'activité, l'analyse a été réalisée sans faire de distinction dans le questionnaire.

Indice d'auto-perception :

Parmi les questions soumises aux élèves, certaines fournissent des informations sur la perception par chaque personne de sa propre situation dans le groupe. Cette situation peut être d'acceptation de la part du groupe (Positif) ou de refus de la part du groupe (Négatif). La perception par une personne de sa situation dans le groupe constitue un facteur déterminant pour les comportements et les réponses dans les diverses situations relationnelles spontanées ou programmées par les professeurs.

On formule ainsi les questions suivantes :

Selon toi, qui aura choisi de faire cette activité avec toi ? (Loisir ou étude) (IAVP)
Selon toi, qui aura dit qu'il/elle ne veut pas faire cette activité avec toi ? (IAVN)

L'auto-évaluation ajustée montre que la personne interprète clairement les réponses du groupe. Elle sait combien de personnes l'acceptent et combien la refusent. Dans ce cas, on évalue uniquement l'aspect quantitatif et non pas l'aspect qualitatif ou de réciprocité, qui est réservé pour une situation postérieure. La valeur se situe dans ce cas entre 70 et 140.

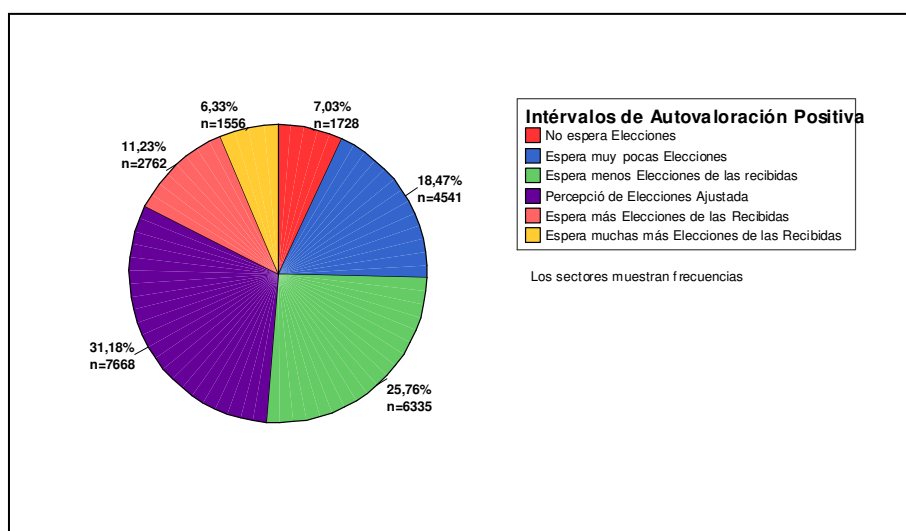
L'évaluation Positive désajustée correspond donc à la manière dont la personne croit qu'elle est perçue dans le groupe et non pas à la réalité. Il peut s'agir d'un excès de confiance car elle se croit plus acceptée qu'elle ne l'est (valeur supérieure à 140) ou au contraire d'un excès de crainte car elle se croit moins acceptée qu'elle ne l'est (valeur inférieure à 70).

L'évaluation négative désajustée correspond également à la manière dont la personne croit qu'elle est perçue dans le groupe et non pas à la réalité. Il peut s'agir d'un excès de confiance car elle se croit moins refusée qu'elle ne l'est (valeur inférieure à 70) ou d'un excès de crainte car elle se croit plus refusée qu'elle ne l'est (valeur supérieure à 140).

Le calcul ne se fait pas selon le décompte direct des réponses reçues, mais par le calcul de la différence entre ce que l'on attend et ce que l'on reçoit, multipliée par 100 pour éviter les chiffres décimaux. Ainsi, *l'Indice d'auto-évaluation positive (IAVP)* est le quotient entre les acceptations attendues et les réponses multipliées par 100, et *l'indice d'auto-évaluation négative (IAVN)* est le quotient entre les refus attendus et ceux réellement reçus multiplié par 100.

Indice d'auto-évaluation positive

L'analyse de la population étudiée montre que 51,26% présentent une *auto-évaluation positive faible* et que dans ce groupe, 7,03% ne s'attendent à recevoir aucune élection (graphique 1). Les relations positives sont peu perçues et les élèves pensent être moins acceptés qu'ils ne le sont réellement, raison pour laquelle la distance perçue avec les possibles affinités entrave la création de liens relationnels positifs. Les nuances et l'interprétation des différentes valeurs sont exposées dans le tableau 1.



Graphique 1 Légenda de la image:

Intervalles d'auto-évaluation positive. : Les secteurs montrent des fréquences

N'attend pas d'élection

Attend très peu d'élections

Attend moins d'élections que celles qui ont été reçues

Perception des élections ajustée

Attend plus d'élections que celles qui ont été reçues

Attend beaucoup plus d'élections que celles qui ont été reçues.

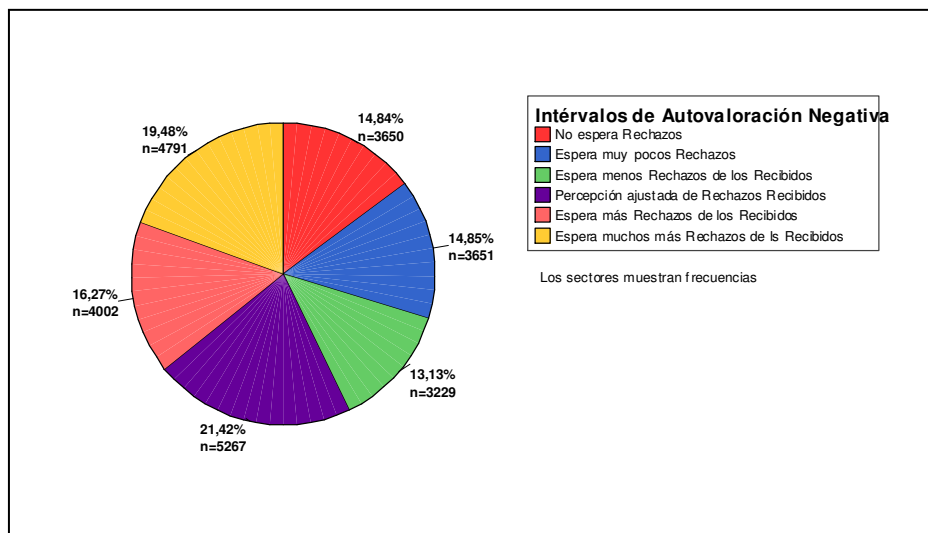
Code	Signification des Indices d'auto-évaluation positive
Ne répond pas 8,6% Filles 10,9 Garçons	Personnes qui n'ont pas répondu à la question « Selon toi, qui t'aura choisi(e) ? » ou qui ont répondu que personne ne les aura choisi(e)s.
Faible 46,2% Filles 45% Garçons	Personnes qui croient qu'elles recevront peu d'élections. La réalité est qu'elles en reçoivent plus qu'elles n'en attendent.
Ajustée 30,7% Filles 28,6% Garçons	Personnes qui s'attendent à recevoir un nombre déterminé d'élections, ce dernier coïncidant approximativement avec les réponses.
Elevée 9,6% Filles 10% Garçons	Personnes qui s'attendent à recevoir plus d'élections. En réalité, elles en reçoivent moins qu'elles n'en attendent.
Très élevée 4,9 Filles 5,4% Garçons	Personnes qui s'attendent à recevoir beaucoup d'élections. En réalité, elles reçoivent moins d'élections qu'elles n'en attendent. Il s'agit fréquemment de personnes refusées et elles peuvent compenser ce refus par une expansivité positive.

Commentaires généraux	Les relations positives sont peu perçues, pour cette raison la distance entre les affinités possibles et leur perception entrave la création des liens relationnels positifs.

Tableau 1. Interprétation des valeurs de l'auto-perception positive

Indice d'auto-évaluation négative

En ce qui concerne l'**auto-évaluation négative**, **35,75%** des élèves présentent une *auto-évaluation négative* élevée, c'est-à-dire qu'ils s'attendent à recevoir plus de refus que ceux qu'ils reçoivent en réalité (Graphique 2). Ils craignent donc des relations négatives qui ne correspondent pas à la réalité, ce fait générant logiquement de la méfiance ainsi que des difficultés relationnelles possibles en même temps qu'il entrave la création de liens relationnels positifs. Les nuances et interprétations des diverses valeurs sont exposées dans le tableau 2.



Grafica 2

Légenda

Intervalles d'auto-évaluation négative : les secteurs montrent des fréquences

N'attend pas de refus

Attend très peu de refus

Attend moins de refus que ceux qui ont été reçus

Perception ajustée de refus reçus

Attend plus de refus que ceux qui ont été reçus

Attend beaucoup plus de refus que ceux qui ont été reçus

Code	signification
Ne répond pas 10,5% Filles 11,1% Garçons	Personnes qui n'ont pas répondu à la question « Selon toi, qui t'aura refusé(e) ? »
Faible 26,4% Filles 36,5% Garçons	Personnes qui s'attendent à recevoir peu de refus. En réalité, elles en reçoivent plus qu'elles n'en attendent.
Ajustée 22,9% Filles 19,9% Garçons	Personnes qui s'attendent à recevoir un nombre déterminé de refus, ce dernier coïncidant approximativement avec les réponses.
Elevée 25,7% Filles 21,% Garçons	Personnes qui s'attendent à recevoir plus de refus. En réalité, elles en reçoivent moins qu'elles n'en attendent.
Très élevée 14,5% Filles 11,6% Garçons	Personnes qui s'attendent à recevoir beaucoup de refus. En réalité, elles en reçoivent beaucoup moins qu'elles n'en attendent.
Commentaire général	Les relations négatives sont peu perçues mais par contre elles sont redoutées, étant donné que 40,2% de filles et 32,6% de garçons se sentent refusés bien qu'ils/elles ne le soient pas. Cette perception de possibles difficultés relationnelles et la réalité entrave la création de liens relationnels positifs et peut générer des comportements réactifs.

Tableau 2. Interprétation des valeurs d'auto-évaluation négative

Interprétation et axes de discussion

Cette brève analyse de données groupales et le débat mené par l'Observatoire de la violence dans les écoles avec les professeurs des établissements participants à la recherche mettent en évidence le besoin d'interpréter et de réinterpréter sans préjugés les dynamiques et leurs causes, afin de pouvoir décider comment intervenir pour améliorer les relations entre les élèves.

Il est particulièrement intéressant d'incorporer les perceptions des professeurs et celles des élèves car cela permet de modifier les représentations adultes concernant la dynamique groupale et ses possibles causes. On analyse les idées préalables, les pratiques éducatives, la méthodologie suivie dans la classe, les réponses adultes aux demandes des élèves, les besoins perçus et finalement les formes d'intervention.

Un premier facteur dans le processus d'interprétation : la vulnérabilité relationnelle

Le terme de « vulnérabilité » est utilisé pour conceptualiser la situation relationnelle des personnes lorsqu'elles sont, au sein du groupe, *invisibles, qu'elles ne reçoivent aucune élection, qu'elles reçoivent des refus de la part d'un pourcentage important du groupe, qu'elles ont une perception désajustée de leur place dans le groupe*, en marge des causes pouvant produire cette situation (caractéristiques personnelles, culturelles, rendement scolaire, peur des réactions des autres, ou une combinaison de facteurs). Cette vulnérabilité affecte à niveau individuel mais aussi au niveau de la totalité du groupe, et elle entrave la possibilité de construire des relations positives.

Les relations et le bien-être du groupe sont remis en question et un contexte favorisant des comportements ou des situations négatives pour la personne ou le groupe est créé. La plupart de ces situations sont en relation avec des représentations symboliques liées aux stéréotypes sociaux prédéterminés dans la catégorie de « diversité, anormal ou croyance ». Ces attributs peuvent impliquer que la personne se sente éloignée ou isolée par rapport à son groupe, ce qui provoque des situations de souffrance et d'exclusion.

A partir du moment où le groupe perçoit une attitude d'insécurité ou de manque de défense de la personne, il la percevra comme plus faible et vulnérable, ce qui finit souvent par provoquer le refus ou la marginalisation. Face à cette situation, la réponse individuelle pourra être d'inhibition, d'éloignement ou de réaction en agissant d'une manière inappropriée (violence, indiscipline, refus de la dynamique du groupe) (Dubet. 2004).

La détection et l'analyse en profondeur de ces facteurs de vulnérabilité apporteront des données pour trouver de possibles indicateurs explicatifs (et non pas justificatifs) qui interfèrent et entravent le processus de socialisation et de cohabitation, qui peuvent conditionner des actions groupales et évidemment individuelles.

Ceci nous permet de constater que le problème relationnel ne concerne pas la personne mais le groupe, étant donné que les motifs de l'exclusion dépendent des significations et des interprétations faites par les personnes du groupe de chacun de ses membres. Ceux

qui dirigent le groupe et ceux qui l'observent sont impliqués dans la dynamique et dans ce réseau relationnel sur lequel il faut intervenir.

On peut de cette manière éviter la focalisation des réactions sur l'individualité. Une attitude groupale positive éviterait de justifier des situations d'exclusion : « il/elle l'a bien cherché » ; « il/elle n'a pas d'habiletés relationnelles » ; « ils/elles ont une sensibilité trop accusée » sont des phrases qui sont attribuées aux personnes marginalisées ou exclues.

Un deuxième facteur dans le processus d'interprétation : le professorat comme facteur clé de la cohabitation

Grâce à l'analyse de ces données, les professeurs découvrent les règles relationnelles du groupe, ce qui constitue un facteur clé pour prendre des décisions sur le mode d'intervention groupale afin de favoriser la construction de règles de cohabitation plus inclusives, de prévenir des situations de marginalisation et de ne pas focaliser les réponses uniquement dans le domaine individuel (Toczek & Martinot, 2004).

Face à ces informations, une première réponse montre un grand désarroi face à l'intensité et à l'évidence des résultats peu perçus, devant la compréhension du malaise des élèves et le besoin d'agir dans des situations qui avaient souvent été acceptées comme éléments inévitables et inhérents aux relations de tous les groupes.

Il y a certes dans tous les groupes – et donc aussi dans le groupe classe – un statut sociométrique individuel qui consiste en la position occupée par chaque personne dans le groupe. Ce statut a une incidence sur l'ensemble des comportements ; il se transforme en comportements, motivations individuelles et groupales qui sont renforcés par les réponses tacites ou explicites du reste du groupe ainsi que des professeurs.

Lorsque les professeurs comprennent qu'il faut intervenir, ils peuvent assumer le rôle privilégié consistant à diriger le groupe pour favoriser les relations, améliorer l'adaptation des personnes ainsi que les opportunités d'avoir une incidence sur la cohésion sociale, à partir de la croyance selon laquelle seule l'éducation peut minimiser les difficultés relationnelles spontanées (Hirtt 2004). Ils assument alors un rôle, en cherchant le consensus sur les descripteurs avec lesquels les situations sont définies, pour diminuer les préjugés, réduire le risque que les personnes finissent par se comporter d'une manière qui renforce la vision que les autres ont d'elles-mêmes en assumant le rôle que le groupe et les personnes adultes de l'établissement leur attribuent (prophéties qui se réalisent d'elles-mêmes) (Comellas 2005).

Il s'agit donc de changer le regard au sein même du système relationnel et de socialisation (Comellas & Lojo 2008). Le rôle principal joué par l'institution éducative de référence – l'école – est déterminant pour renforcer la cohésion sociale et l'entente entre les peuples, entre la famille et l'école, et avec les agents du contexte social dans lequel on vit (Morin. 2007).

Pour cette raison, en tenant compte de la difficulté de l'apprentissage des codes, des habiletés et des compétences, il est nécessaire de considérer la cohabitation comme un objectif commun ainsi qu'un apprentissage fondamental dans le cadre scolaire et le cadre de la communauté. D'où le besoin d'être attentif aux réseaux de communication

qui s'établissent au sein du groupe, d'identifier l'émergence des leaderships, les causes de leur création et de leur maintien, de connaître la cohérence entre la position réelle et la position perçue par chaque membre au sein du groupe, afin de pouvoir détecter si des situations d'exclusion pouvant dériver en injustices en violences y sont générées (Queiroz, 2006).

Ces accords devront être appuyés par les pratiques quotidiennes dirigées par les professeurs grâce à un style de relations, rôles, pouvoir et responsabilités différenciés, plutôt que par des processus cognitifs comme ceux qui sont mis en évidence dans des études réalisées avec des professionnels qui se consacrent à s'occuper des autres : professeurs, travailleurs sociaux et infirmiers (Dubet 2002). Ceci implique un contrôle ferme de la personne adulte sur ses propres compétences étant donné que son action de socialisation pourra garantir l'efficacité de son action professionnelle.

Conclusions

Nous soulignons les centres d'intérêt suivants, qui ont surgi du débat avec les professeurs et qui ont constitué dans certains établissements des axes d'intervention :

- ▶ L'implication éducative nécessaire des professeurs qui interviennent dans le groupe.
- ▶ Focaliser l'analyse sur le modèle d'école, les formes organisationnelles et la méthodologie participative.
- ▶ Améliorer le bien-être des élèves dans le groupe pour rendre possible leur sentiment d'appartenance, et intervenir sur les causes qui peuvent l'entraver.
- ▶ Changer la manière de distribuer les élèves.
- ▶ Impliquer différents domaines d'apprentissage pour traiter les relations dans le groupe.
- ▶ Améliorer l'action tutoriale.
- ▶ Travailler en coopération.
- ▶ Favoriser la participation des élèves dans l'analyse des modes d'amélioration des relations.
- ▶ Favoriser et optimiser le climat de classe.

De nouveaux modes de compréhension ont donc été cherchés pour apporter une réponse à des situations complexes (Defrance 2003), par des formes participatives d'implication qui donnent la parole à l'ensemble des élèves grâce à des modes dynamiques et changeants de regroupement. Dans tous les cas, le langage utilisé par les professeurs ou les élèves eux-mêmes pour raconter les faits, justifier certains comportements ou certaines réactions favorise la construction de la réalité, il renforce la perception des relations et il construit des attentes qui auront une influence sur les regards, les interprétations et les actions postérieures (Comellas, 2002).

Références bibliographiques

- Blaya, C. Debarbieux. E. (2001) *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris. ESF.
- Comellas, M. J. (2002). *Las competencias para la acción tutorial*. M. J. Comellas (Coordinadora), Las competencias del profesorado para la acción tutorial . Barcelona: CissPraxis.
- Comellas Maria Jesus, L. M. (2006). Un observatorio abierto a la participación. Cuadernos De Pedagogía, 359, 79-84.
- Comellas Maria Jesús. (2005). La acción participativa del profesorado y el alumnado en la dinámica del centro. Factor de prevención de la violencia. II Congreso iberoamericano sobre violencia nas escolas (Vol. CD, Chap.. Universidad de Pará. Brasil.
- Comellas, M. Jesús; Lojo, Mirta (2008) En cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en las escuelas. Barcelona Octaedro.
- Dalloz Danielle. (2003). Où commence la violence. Paris: Albin Michel.
- Debarbieux, E. (1999) *La violence dans la classe*. Paris ESF
- Debarbieux E. et Blaya C. (éd.), 2000, *La violence en milieu scolaire: dix approches en Europe*. Paris, ESF.
- Debarbieux, E. (2006) Violence à l'école: un défi mondial?. Paris: Ed. Armand Colin.
- Defrance, B. (2003). Sanctions et discipline à l'école. Paris: La découverte.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris. Editions du Seuil
- Dubet François. (2004). Les inégalités multipliées. Paris: L'aube.
- Hirtt, N (2004) *L'école de l'inégalité*. Bruxelles. Éditions Labor
- Mabion-Bonfils, B. (2005). L'invention de la violence scolaire. France: Eres.
- Marchesi Alvaro. (2005). ¿Qué será de nosotros los malos Garçons? Madrid: Alianza.
- Meirieu, P. (2004). Referencias para un mundo sin referencias. Barcelona: Graó.
- Merle Pierre. (2005). L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit. Paris: Puf.
- Morin Edgar. (1999). Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Paris. Unesco.
- Morin Edgar. (2007). Où va le monde? Paris: L'Herme.
- Northway, M.L. / Weld, L. (1967). Test sociométrico. Buenos Aires. Paidós.
- Pugeault-Cicchelli, C., Cicchelli, V., & Ragi, T. (2004). Ce que nous savons des jeunes.

Paris: PUF.

Queiroz, J.M. (2006) L'école et ses sociologies. Paris. Armand Collin

Raveaud Maroussia. (2006). De l'enfant au citoyen. Paris: Puf.

Rojas Marcos Luis. (2005). Las semillas de la violencia. Madrid: Calpe

Toczek Marie- Christine, & Martinot, D. (2004). Le défi éducatif. Paris: Armand Colin.

VV.AA. (2007). Qu'avons nous fait du droit à l'éducation? Paris: L'Harmattan.

Vygotski, L. (2000) Pensamiento y lenguaje. Barcelona. Paidós