

Le scénario de groupe pour comprendre le climat et la dynamique quotidienne des classes : le rôle des adultes et des élèves

Maria Jesus Comellas, Ph. D.

*Professeure et chercheuse au Groupe de recherche sur l'orientation
et le développement éducatif (GRODE)
Observatoire de la violence scolaire en Catalogne
Université autonome de Barcelone*

Résumé

Le présent article porte sur les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche ayant pour objectif d'améliorer le climat de classe à partir de données sociométriques qui informent sur la qualité de la dynamique relationnelle de groupe. L'étude a mis en cause 450 enseignants et 120 classes répartis dans 30 écoles primaires et secondaires de Barcelone (Espagne). La méthodologie utilisée est la recherche-action participative qui permet un processus d'analyse, d'interprétation et de prise de décisions qui prévoit la participation de l'équipe de recherche et des enseignants. Considérant que la dynamique d'un groupe ne dépend pas seulement de facteurs individuels, mais aussi collectifs, l'intervention *groupe* a été privilégiée afin de dynamiser et de promouvoir la collaboration entre les élèves qui travaillent habituellement de manière individuelle. Il s'agissait aussi, pour l'enseignant, de générer des occasions d'apprentissage coopératif au cours des activités quotidiennes de la classe. Ces occasions de coopération, qui ne se produisent pas de manière naturelle, permettent aux élèves d'acquérir un sentiment

d'appartenance au groupe, diminuent les exclusions et favorisent l'acceptation sociale.

Mots-clés: cohésion, sentiment d'appartenance, leadership professionnel, prévention de la violence, intervention groupale.

Abstract

This paper presents the results of a research project aimed to improve the climate class from sociometric data that inform on the quality of the relational dynamic in a group. The study involved 450 teachers and 120 classes in 30 primary and secondary schools in Barcelona (Spain). The methodology used is a participatory action research enables analysis, interpretation and decision-making involving the research team and the participating teachers. Whereas the group dynamics depends not only on individual factors, but also collective, the group intervention was privileged to promote collaboration among students who usually work individually. It was also, for the teacher, to generate collaborative learning opportunities in daily classroom activities. These cooperation opportunities that do not occur naturally, allow students to develop a sense of belonging, reduce exclusion and promote social acceptance.

Keywords: cohesion, sense of belonging, professional leadership, violence prevention, group intervention.



Introduction

Il existe un débat social très actif sur la question de la prévention et de la réduction de la violence dans les écoles. Peu de chercheurs ont toutefois abordé le phénomène en considérant l'école comme unité d'analyse, incluant toutes ses composantes sociales pouvant non seulement affecter les relations quotidiennes entre les élèves, mais entraver leur bien-être et conduire à des situations de violence. Un autre aspect de la recherche peu traité dans le domaine concerne les activités éducatives visant à améliorer le climat dans la salle de classe, en mettant l'accent sur la prévention de la violence et sur le processus de socialisation de tous les élèves. Dans ce contexte l'étude présentée dans ce chapitre a pour objectif d'améliorer le climat de classe à partir de données sociométriques qui documentent la dynamique relationnelle de groupe en considérant les facteurs relationnels entre les individus comme éléments prioritaires pour prévenir et faire diminuer la violence à l'école.

Les réalités sociales actuelles constituent un scénario complexe qui, souvent, négligent certains aspects éducatifs fondamentaux allant jusqu'à compromettre la qualité des pratiques d'enseignement pour répondre aux urgences comportementales. Les pratiques professionnelles devraient être au cœur des politiques publiques notamment en matière d'éducation et de cohésion et demeurer le centre d'intérêt des écoles si l'on veut prévenir les épisodes de violence et favoriser un climat serein et enrichissant pour tous les élèves, surtout en période de grandes crises sociales.

C'est dans ce contexte, que l'Observatoire de la violence à l'école en Catalogne (OVE/Espagne) mène son programme de recherche dans ce pays qui a reçu, au cours des 15 dernières années, des immigrants provenant tant d'Amérique du Sud et d'Afrique du Nord que des pays de l'Est, donnant lieu à une forte diversité du profil des élèves et de leurs familles. Par son ampleur, ce phénomène conduit à des situations d'une grande complexité dans les écoles et dans les lieux publics en Espagne. Dans la région métropolitaine, cela accroît l'intérêt politique et professionnel pour répondre aux besoins identifiés par l'école qui doit gérer les situations difficiles qui se produisent dans les lieux d'enseignement. En contexte

métropolitain, deux principales actions basées sur une approche systémique (Bronfenbrenner, 1987) ayant un potentiel d'impact positif sur l'environnement social ont été menées pour toutes les écoles. Le premier projet, Ville éducatrice, a été proposé en 1990, lors d'un congrès international tenu à Barcelone, où un groupe de personnes représentant leurs gouvernements locaux a soulevé l'objectif commun de travailler ensemble à des activités visant à améliorer la qualité de vie des habitants ainsi que leur participation active au développement de la ville elle-même. Dans ce contexte, le Gouvernement de Catalogne a proposé le projet *Los Planes Educativos del Entorno* (PEE), afin de fournir une réponse éducative coordonnée entre toutes les institutions et les agents des municipalités, et de partager la responsabilité éducative et l'optimisation des actions pour, notamment, aider les jeunes. Il s'agit donc d'un projet d'éducation communautaire qui vise trois objectifs fondamentaux : 1) la réussite scolaire et sociale de tous les élèves en augmentant l'égalité des chances ; 2) la promotion de la cohésion de groupe afin d'aspirer à une société plus solidaire socialement sans minimiser la diversité culturelle ou religieuse ou d'autres types et 3) la promotion de l'école inclusive comme un lieu d'éducation par excellence pour tous. Les orientations institutionnelles et professionnelles de ce projet mettent l'accent sur le renforcement de la participation de tous les organismes (ville, gouvernement, organismes communautaires) de manière coordonnée et avec l'idée que l'éducation n'est pas un acte réservé aux écoles, mais qu'il relève de la coresponsabilité école-communauté de prendre les mesures nécessaires pour assurer la réussite éducative de l'ensemble de la population scolaire.

S'inspirant de l'approche systémique, la présente recherche considère le groupe-classe comme un microsystème où les comportements qui s'y produisent ont des incidences, non seulement individuelles, mais aussi sur le groupe. Le but ultime de cette étude est de contribuer à la transformation de la réalité sociale et l'hypothèse formulée est qu'elle influencera la prise de conscience des enseignants concernant les modèles relationnels des élèves et les circonstances qui les entourent. Plus particulièrement, cette étude fournit la possibilité de modifier ces modèles à partir du vécu

quotidien en classe, tout en créant des situations coopératives qui ne se produiraient pas de manière naturelle. Dans cette optique, il faut considérer que toute intervention doit générer une réponse impliquant tous les membres du groupe.

Appartenir à un groupe : l'essence du modèle catalan pour prévenir la violence

Dans le modèle éducatif espagnol, le groupe-classe demeure généralement stable depuis le début de la scolarité. Par conséquent, les élèves sont affectés dans le même groupe entre 3 et 12 ans au primaire, et 12 et 16 ans au secondaire, de sorte que les relations, les expériences, les responsabilités et les rôles sont construits et renforcés au fur et à mesure que la scolarité des élèves avance et à partir du moment où ils prennent conscience de leur appartenance au groupe (Toczek, 2004). Quand les personnes appartiennent à un groupe, qu'elles en connaissent les autres membres et qu'une conscience de groupe s'établit, les modalités de collaboration ou d'exclusion se développent dans la réalisation d'objectifs communs. La dépendance ou la ségrégation réciproques s'installent également et certaines règles d'aide ou de ségrégation se construisent pour atteindre les objectifs visés. Dès lors, des comportements de nature individuelle ou collective s'observent et le renforcement de la structure interne du groupe se concrétise, puisque chaque membre y occupe un rôle précis, connu et majoritairement assigné par ses pairs. Il apparaît donc important de développer la qualité des relations entre les élèves dans leur groupe-classe, puisqu'elles influenceront positivement ou négativement leur cheminement individuel et social (Dubet, 2002). Ainsi, des expériences interpersonnelles positives facilitent la création d'un sentiment d'appartenance au groupe, puisqu'y appartenir n'est pas un choix personnel déterminé par une affinité possible entre les élèves qui le forment, mais un aspect imposé par l'institution scolaire, selon l'âge des élèves. Le développement du sentiment d'appartenance au groupe s'effectue alors au fil des activités élaborées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage mis en œuvre par l'enseignant. Comme ces expériences ont une influence importante sur les membres du groupe, il devient nécessaire d'analyser la

dynamique de groupe et de sensibiliser le personnel enseignant à l'importance d'avoir des relations de qualité afin d'éviter des impacts négatifs sur le cheminement scolaire et le développement personnel des élèves.

Méthodologie

Cette recherche utilise comme approche l'analyse herméneutique qui semble appropriée au contexte scolaire puisque, par la description contextualisée et l'analyse des dimensions culturelles et sociales, elle permet de comprendre les réalités particulières sans nécessairement se pencher sur la généralisation des résultats. L'analyse effectuée en collaboration avec le personnel enseignant vise à augmenter l'acquisition de connaissances empiriques par la mise en relation de la théorie et des moyens d'intervention. Cette méthode d'analyse s'intéresse tant à la compréhension qualitative et quantitative des données qu'aux observations et aux interprétations, à la valorisation du contexte de classe qu'à l'influence d'attitudes et d'autoperceptions sur la dynamique de groupe.

Nature de l'étude

Cette recherche-action participative vise l'intervention avec l'implication de toutes les personnes (enseignants et équipe de chercheurs), afin de favoriser le travail collaboratif et de contextualiser, dans la réalité propre à chaque milieu scolaire, la réflexion sur la pratique. Lorsque les membres de l'équipe qui effectue cette recherche collaborent ensemble, différentes perspectives émergent de leurs expériences diversifiées. Comme le mentionnent Gélinau, Dufour et Bélisle (2012), dans ces circonstances, la production de nouvelles connaissances résulte davantage d'une représentation imprégnée de la subjectivité de chacun, plutôt que d'une appropriation directe ou des réalités du terrain. Ainsi, les connaissances sont générées et légitimées par significations consensuelles dans l'intersubjectivité et donnent place à un espace commun tenant compte des différents points de vue. La conviction sur ce degré de relativisme n'est pas un point d'arrivée, mais plutôt de départ dans la mesure où il est nécessaire de comparer, d'évaluer et d'analyser

à partir d'une systématisation rigoureuse de la collecte d'informations et de leur interprétation (Comellas et Lojo, 2009). Ce processus favorise l'échange d'idées et l'analyse de stratégies appropriées pour l'avancement des connaissances, favorise et surpasse les obstacles rencontrés, et renforce l'engagement de toutes les personnes impliquées pour élaborer des actions pouvant susciter des changements dans la situation analysée. Ainsi, tout au long du processus, des questions sont formulées, à la lumière des différentes données qui émergent des situations vécues dans chaque contexte scolaire.

Puisque les enseignants sont ceux qui passent le plus de temps en interaction avec les élèves, leur point de vue constitue un aspect essentiel au moment d'analyser une situation en contexte scolaire ; ils connaissent la réalité propre à chaque contexte ainsi que les possibilités de modifier ou de renforcer une situation donnée. S'inscrivant dans un processus d'analyse propre à la pédagogie critique, les données ont été traitées en tenant compte des aspects suivants :

- 1) un questionnaire sociométrique approprié pour la collecte de données concernant directement les élèves ;
- 2) des séances de travail et d'analyse avec les enseignants qui ont pour but de confronter, d'interpréter et d'évaluer les données recueillies ;
- 3) un retour réflexif des enseignants centré sur les relations interpersonnelles observées dans la classe ;
- 4) des méthodologies quantitative et qualitative utilisées pour aborder le phénomène au cours de l'étude ;
- 5) une recherche pouvant être reproduite dans d'autres contextes scolaires et une formule de collaboration avec ces différents contextes qui permettra de vérifier l'évolution du phénomène étudié, soit celui des dynamiques relationnelles entre élèves.

Participants

L'étude a été menée entre 2008 et 2012 dans 30 écoles primaires et secondaires de Catalogne (Espagne), dont 24 publiques et 6 concertées (écoles privées subventionnées par le gouvernement). Malgré la mobilité constante du personnel enseignant et des groupes auxquels le projet a été appliqué, ce dernier s'est adressé majoritairement à des élèves âgés de 8 à 16 ans. Au début de l'année scolaire, c'est le conseil d'enseignants qui a décidé auprès de quelles classes serait mené le projet (échantillon non aléatoire, ne permettant aucune considération de type longitudinal). L'approche utilisée dans le cadre du projet permet aux enseignants de consolider leurs actions autour d'une idéologie commune, constituant un levier pour l'émergence d'un sentiment d'identité partagé avec les organismes communautaires partenaires.

Instruments

Pour avoir une vision de la dynamique collective de groupe, l'instrument de mesure – le sociogramme – a été utilisé (Moreno, 1961). Cet outil renseigne sur les relations groupales d'une manière contextualisée, à partir du point de vue des membres du groupe. Cette technique mise au point par Northway et Weld (1967) permet d'estimer dans quelle mesure, les participants sont acceptés ou non dans un groupe déterminé. Une version électronique de sociogramme a été créée par l'Observatoire de la violence scolaire en Catalogne (OVE) espagnol. Cette version du test sociométrique se distingue des autres instruments du même type, puisqu'elle fournit un nombre indéterminé de réponses à chaque question. Plus particulièrement, elle permet de recueillir de l'information concernant la perception de chaque membre par rapport à la position qu'il occupe dans le groupe.

Procédure

La passation du questionnaire a été supervisée par l'enseignant titulaire, pour chaque groupe-classe. Afin que tous les enseignants participants aient une formation adaptée sur le volet éducatif de

l'enquête, une séance d'information préalable a été nécessaire. Il s'agissait d'éviter que, dans l'interprétation, on ne renforce dans un sens ou dans l'autre les préjugés envers un individu ou un groupe, puisque l'interprétation influence négativement la manière d'agir (conceptuelle ou cognitive, comportementale, affective et conative) et renforce les stéréotypes envers les individus qui ont des caractéristiques semblables et culturellement acceptées au sein du groupe. Cela pourrait produire à la fois une minimisation des différences et une accentuation de celles-ci par rapport à d'autres groupes et conduire à une stabilité sur le plan des préjugés dans les relations intergroupes (Tajfel, 1984). En conséquence, si l'on a déjà organisé les relations par identification ou distinction comme étapes des processus psychosociaux (par des catégories, des attributions sociales, des intérêts ou des valeurs des groupes dominants), l'information recueillie à partir du questionnaire ne doit pas renforcer ou justifier les préférences ou les rejets des membres du groupe.

Les fonctionnalités du logiciel de même que les aspects éthiques de la recherche ont été expliquées aux enseignants participants. De plus, il faut mentionner que l'information recueillie dans le cadre de ce projet n'a été utilisée qu'à des fins exclusivement professionnelles et qu'elle n'a été nullement transmise aux élèves. Ces derniers ont simplement été avisés que la présente recherche visait à connaître leur opinion quant aux relations entre pairs en vue d'améliorer les compétences interpersonnelles et que leurs réponses au sociogramme demeurerait strictement confidentielles.

Résultats

Les résultats ont été obtenus à partir des réponses fournies par les élèves aux sociogrammes et par des discussions de groupe incluant les chercheurs et les enseignants.

Réponses au sociogramme

Parmi les multiples réponses fournies par les élèves, quatre facteurs principaux d'analyse ont été choisis en raison du fait qu'ils représentaient des facteurs de risque importants dans l'adaptation des élèves à leur groupe-classe soit : 1) l'indice de popularité ; 2) l'indice d'antipathie ; 3) l'autoperception positive de sa place dans le groupe et 4) l'autoperception négative de sa place dans le groupe.

Considérant que les difficultés d'ordre relationnel ne sont pas interprétées de manière individuelle, mais comme le produit de rôles, de préjugés ou d'attributions, les données analysées dans le cadre de cette étude, de même que les actions envisagées concernent les relations collectives. L'apprentissage relationnel devra donc s'effectuer en contexte de groupe et impliquer l'ensemble des membres afin de modifier les déterminants de la dynamique groupale qui se concentrent sur des facteurs personnels.

L'indice de popularité. Le tableau 1 montre la proportion des élèves ayant reçu des nominations de popularité de la part de leurs pairs. L'indice de popularité désigne l'opinion du groupe qui choisit certains élèves pour effectuer une tâche déterminée. Les résultats obtenus indiquent qu'en 2008, 4,6 % des élèves n'avaient obtenu aucun vote de popularité de la part de leurs pairs contre 2,9 % en 2012. Ces résultats montrent qu'en moyenne, selon les données recueillies au cours des 5 années, ce sont 3,1 % des élèves qui n'obtiennent aucun vote de popularité dans leur groupe-classe.

Tableau 1
Indice de popularité selon les votes des pairs

Indice de popularité		Année des cohortes participantes					Total et moyennes
		2008	2009	2010	2011	2012	
Aucune nomination de popularité	N ^{bre} d'élèves	547	328	368	237	352	1 832
	%	4,6	3,1	2,8	2,0	2,9	3,1
Entre 1 et 20 %	N ^{bre} d'élèves	3 821	3 419	3 811	3 231	4 116	18 398
	%	32,3	31,9	28,5	27,3	33,6	30,7
Entre 21 et 40 %	N ^{bre} d'élèves	4 627	4 021	5 240	4 418	4 520	22 826
	%	39,1	37,5	39,2	37,3	36,9	38,0
Entre 41 et 60 %	N ^{bre} d'élèves	2 225	2 186	3 046	2 911	2 542	12 910
	%	18,8	20,4	22,8	24,6	20,8	21,5
Entre 61 et 80 %	N ^{bre} d'élèves	558	688	828	936	657	3 667
	%	4,7	6,4	6,2	7,9	5,4	6,1
81 % et +	N ^{bre} d'élèves	47	86	69	110	53	365
	%	0,4	0,8	0,5	0,9	0,4	0,6
Nombre d'élèves/ total	%	11 825	10 728	13 362	11 843	12 240	59 998

L'indice d'antipathie. L'élève qui n'est pas accepté dans le groupe, en plus d'avoir des difficultés pour établir des liens avec les autres, peut éprouver des sentiments d'hostilité à l'égard du groupe et des objectifs formulés par l'enseignant. Ces conduites d'opposition varient selon l'intensité et la forme, et sont des comportements réactifs qui vont finalement exercer une influence négative au sein du groupe et sur la personne elle-même. Ces attitudes négatives peuvent provoquer des situations de violence, de passivité ou d'isolement et causer davantage de rejets avec une interprétation causale de la part de l'enseignant et des pairs. L'élève exclu se verra ainsi attribuer la cause de son dysfonctionnement et la dynamique du groupe ne sera généralement pas considérée comme ayant causé ces comportements problématiques ou violents.

Le tableau 2 montre la proportion des élèves ayant reçu des votes d'antipathie (rejets) de la part de leurs pairs. L'indice d'antipathie est constitué à partir du pourcentage des élèves qui rejettent certains de leurs pairs pour effectuer une tâche déterminée. En 2008, 10,7 % des élèves recevaient des votes d'antipathie contre

7,6 % en 2012. Ces résultats indiquent qu'en moyenne, selon les données recueillies au cours des 5 années, c'est près d'un élève sur trois (30,72 %) qui n'obtient aucun vote d'antipathie (rejet, par exemple) dans leur groupe-classe.

Tableau 2
Indice d'antipathie selon les votes des pairs

Indice d'antipathie		Année					Total /moyennes
		2008	2009	2010	2011	2012	
% rejets reçus							
Aucun rejet reçu	N ^{bre} d'élèves	1 271	805	943	669	927	4 615
	%	10,7	7,5	7,1	5,6	7,6	7,7
Entre 1 et 20 %	N ^{bre} d'élèves	5 648	5 145	6 192	5 336	5 967	28 288
	%	32,3	31,9	28,5	27,3	33,6	30,72
Entre 21 et 40 %	N ^{bre} d'élèves	3 252	3 073	3 962	3 650	3 413	17 350
	%	27,5	28,6	29,7	30,8	27,9	28,9
Entre 41 et 60 %	N ^{bre} d'élèves	1 222	1 201	1 626	1 493	1 383	6 925
	%	10,3	11,2	12,2	12,6	11,3	11,5
Entre 61 et 80 %	N ^{bre} d'élèves	373	415	539	551	458	2 336
	%	3,2	3,9	4,0	4,7	3,7	3,9
81 % et +	N ^{bre} d'élèves	59	89	100	144	92	484
	%	0,5	0,8	0,7	1,2	0,8	0,8

L'autoperception de sa place au sein du groupe. L'indice d'auto-perception concerne la vision qu'a chaque élève de la place qu'il occupe au sein du groupe. Cette perception est déterminante et modulera les attitudes et les comportements des élèves, puisqu'ils feront des choix comportementaux selon leur perception de leur place dans le groupe comparativement à celle de leurs pairs.

Les résultats présentés dans le tableau 3 rapportent que près de 20 % des élèves ont un niveau d'autoperception positive assez élevé (élevé 6,6 % ou très élevé 12,5 %), c'est-à-dire qu'ils croient qu'ils recevront moins de nominations positives qu'ils en reçoivent réellement. Cela indique un fossé entre leur réelle acceptation par les pairs et la vision qu'ils en ont. Ils sous-estimeraient ainsi la place que leurs camarades leur attribuent dans leur groupe-classe. Les résultats révèlent aussi que près de 30 % des élèves ont un niveau assez élevé d'autoperception négative (élevé 7,4 % ou très élevé 23,6 %), croyant qu'ils recevront davantage de rejets qu'ils en reçoivent réellement).

Tableau 3
Autoperception positive et négative exprimée
par les élèves concernant leur place dans le groupe (%)

	Année des cohortes					Moyennes
	2008 %	2009 %	2010 %	2011 %	2012 %	
Indice d'autoperception positive						
Très basse (0-30)	18,4	14,8	14,2	14,6	16,8	15,8
Basse (31-70)	32,6	33,3	33,3	33,4	32,1	32,9
Ajustée (71-140)	30,6	32,9	33,5	32,5	31,7	32,2
Élevée (141-180)	5,5	6,7	6,9	6,8	6,9	6,6
Très élevée (181 et +)	12,9	12,2	12,2	12,6	12,5	12,5
Indice d'autoperception négative						
Très basse (0-30)	29,1	24,9	25,4	25,8	29,1	26,8
Basse (31-70)	18,7	24,9	19,6	19,8	18,6	19,2
Ajustée (71-140)	21,3	24,3	23,4	23,9	21,9	23,0
Élevée (141-180)	6,6	7,5	7,7	7,4	7,9	7,4
Très élevée (181 et +)	24,4	24,0	23,9	23,1	22,5	23,6

Comme les élèves ont tendance à interpréter inadéquatement les réactions des membres du groupe à leur égard, il convient d'évaluer ces *a priori* dans les processus perceptifs, car ils exercent une influence importante sur les attitudes des élèves entre eux, sur les difficultés de communication. Ces derniers aspects prennent ici une importance capitale étant donné qu'ils constituent des déterminantes du climat dans la salle de classe, qu'ils expliquent la nature de certains conflits qui résultent de tensions pouvant mener à des situations empreintes de violence (Comellas, 2013).

Entretiens avec les enseignants. Une discussion avec les enseignants de chaque école participante a été réalisée au cours de six réunions annuelles. Deux thèmes spécifiques ont été discutés, soit le leadership éducatif des adultes pour proposer des situations et des occasions relationnelles et le rôle des élèves concernant leur engagement individuel et collectif pour la création d'un climat de classe positif.

La première réponse donnée par les enseignants au regard des résultats obtenus indique une certaine confusion, notamment

devant ce qu'ils avaient préalablement justifié comme facteurs inhérents à tous les groupes, car les résultats montrent que ces facteurs sont également mis en relation avec les facteurs individuels et la perception des élèves.

En deuxième lieu, le débat ne se centre plus sur les facteurs individuels mais il vise cette fois-ci à réinterpréter la dynamique de groupe, à l'analyser attentivement afin de détecter les facteurs causals et les situations pouvant dégénérer et devenir des actes de violence. Cette étape est essentielle afin de décider des moyens d'intervention à mettre en œuvre pour améliorer le climat général de l'école, d'éviter la consolidation de stéréotypes, de préjugés et d'attributions et en même temps de déterminer des changements relatifs à l'organisation et aux interventions, ce qui va augmenter les occasions relationnelles, renforcer des dynamiques de groupe positives, et par voie de conséquence, diminuer les effets négatifs de cette problématique (Hirtt, 2004 ; Queiroz, 2006). Ce processus exige de renforcer la perspective éducative globale afin d'éviter que les personnes ou la collectivité assument comme propres les problèmes du groupe ou de l'institution centrés sur des facteurs personnels et impossibles à traiter de manière individuelle (Daloz, 2003).

À partir des résultats obtenus, les enseignants ont proposé une série d'objectifs destinés principalement à modifier et à ajuster l'autoperception des élèves qui exerce une influence centrale sur les attitudes des jeunes, soit :

- promouvoir une gestion de classe qui favorise les interactions entre pairs ;
- multiplier les occasions de partager des expériences positives au sein du groupe-classe en cherchant un objectif commun à l'aide d'une structure systématisée qui encourage et développe les relations interpersonnelles et la capacité d'interagir ;
- diminuer les visions stéréotypées à l'aide d'activités simples pouvant être comprises par tout le groupe et ainsi, favoriser les expériences positives qui mettront moins en évidence le

rôle de certains élèves plus compétents qui « aident » leurs camarades ;

- éviter les commentaires et les actions punitives qui n'apportent pas de solution aux situations difficiles et n'en modifient pas les causes et qui risquent au contraire d'aggraver les difficultés (Defrance, 2003) ;
- garantir une composition équilibrée de chaque groupe sur la base de critères d'hétérogénéité ;
- obtenir un plus grand niveau d'autonomie par l'entremise des processus de prise de décisions en petits groupes ;
- favoriser l'élaboration de stratégies relationnelles applicables non seulement à l'intérieur de l'école, mais également à l'extérieur ;
- expliquer l'importance de l'évaluation de l'attitude de chaque membre du groupe pendant les activités ;
- relever tous les aspects positifs devant les comportements et les attitudes qui favorisent la collaboration.

Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de faire une analyse qualitative nominale des résultats (noms des personnes choisies pour chaque question) en évaluant les points de vue des élèves sur leurs préférences et leurs craintes. Cette information est analysée de manière confidentielle par le groupe d'enseignants afin de créer des groupes de pairs, et ce, pour favoriser les relations et la connaissance de toutes les personnes dans des situations diverses. L'objectif visé est que tous les élèves arrivent d'une manière progressive et planifiée, à travailler avec un maximum de personnes de leur groupe.

D'autres données collectées (par questionnaires et en discussions de groupe) auprès d'enseignants de 22 écoles participantes indiquent que ces derniers perçoivent que leurs actions ont été renforcées par le travail d'analyse collaboratif. Conformément à la culture et à la mission éducative de l'école, cela favorise non seulement le travail collaboratif, mais également les pratiques réflexives

des enseignants qui les conscientisent et les aident à s'adapter tout au long du processus de mise en œuvre du projet.

L'évaluation qualitative des données a aussi fait ressortir certains points concernant les élèves, mais a suscité un retour réflexif des enseignants sur des changements de pratiques professionnelles :

- *Concernant les élèves*, les enseignants ont relevé que le fait de travailler à partir du sociogramme a aidé à instaurer et à maintenir un bon climat de classe, à détecter les problèmes potentiels et à favoriser la cohésion de la classe. Cela a contribué à former différents groupes incluant des élèves ayant peu d'affinités communes au départ, et qui s'ignoraient auparavant. De plus, une conscience plus grande à l'égard de la réalité du groupe s'est développée, ce qui a facilité de nouveaux regroupements pour accomplir différentes activités scolaires et ainsi favoriser l'apparition de nouvelles relations interpersonnelles. Finalement, dans certains groupes où le sociogramme a été appliqué au début et à la fin de l'année scolaire, on a observé une progression dans les relations interpersonnelles établies en classe.

Le fait de travailler à partir du sociogramme a aidé à instaurer et à maintenir un bon climat de classe, à détecter les problèmes potentiels et à favoriser la cohésion de la classe. Cela a contribué à former différents groupes incluant des élèves ayant peu d'affinités communes au départ, et qui s'ignoraient auparavant.

- Concernant les changements de pratiques chez les membres du personnel enseignant, il semble que ces derniers aient utilisé de nouvelles stratégies pour regrouper les élèves, notamment des modifications dans la composition des groupes afin de faciliter l'intégration des élèves rejetés et promouvoir l'intégration et la participation de chacun d'eux. Ainsi, on accorde la priorité au travail collaboratif entre pairs, ce qui favorise les relations interpersonnelles et diminue clairement les conflits. Les enseignants rapportent aussi une amélioration de leurs pratiques collaboratives se

concrétisant par des objectifs qui sont dorénavant partagés pour améliorer les relations interpersonnelles des élèves. Finalement, il a été constaté qu'une redistribution des élèves tous les deux ans dans des groupes-classes différents permet d'offrir aux élèves plus d'occasions de créer différents liens et d'éviter ainsi de cristalliser les relations interpersonnelles négatives qui existent depuis un certain temps.

Le travail collaboratif entre pairs est placé en priorité, ce qui favorise les relations interpersonnelles et diminue clairement les conflits.

Conclusions et implications pratiques

Les données sociométriques et les connaissances que les enseignants ont de leurs élèves constituent des informations essentielles qui enrichissent la possibilité de former des groupes selon les différentes activités à réaliser. Pour cette raison, les résultats de cette recherche nous incitent à faire quelques suggestions suivantes afin d'améliorer le climat au sein de la classe et d'éviter les comportements violents ou d'exclusions des élèves :

- 1) Il faudrait tout d'abord éviter de renforcer des situations négatives ou encore des sous-groupes déjà existants et tendre plutôt à associer les élèves ayant eu plus de rejets avec ceux qui ne les ont pas rejetés ou qui l'ont fait de manière non prioritaire. Les effets les plus satisfaisants concernent les élèves qui, malgré leurs difficultés, sont invités à être collaborateurs ; par conséquent, en les incluant, on leur démontre notre confiance en leurs capacités à réussir (Barnier, 2000).
- 2) Regrouper les élèves ayant une auto-perception positive faible avec ceux qui les ont choisis (dans le sociogramme), pourrait contribuer à améliorer l'image de soi des élèves plus isolés. En regroupant aussi les élèves ayant un indice d'auto-perception négatif avec ceux qu'ils croyaient erronément les avoir rejetés peut influencer positivement l'auto-perception de ces derniers.

- 3) Il pourrait être intéressant de former des groupes avec les élèves qui n'ont été ni choisis ni rejetés parce que de manière naturelle, ces derniers établissent peu de liens sociaux.
- 4) Finalement, il serait important de renforcer les nominations positives non mises en priorité en plaçant ensemble les enfants pour qu'ils acquièrent davantage d'affinités.

Quelques mesures pour améliorer le climat de la classe et favoriser l'inclusion de tous les élèves : éviter de renforcer des situations négatives ou encore des sous-groupes déjà existants et tendre à associer les élèves ayant eu plus de rejets avec ceux qui ne les ont pas rejetés ou qui l'ont fait de manière non prioritaire, et regrouper les élèves ayant une autoperception positive faible avec ceux qui les ont choisis (dans le sociogramme).

Les enseignants jouent un rôle d'agents d'observation et d'intervention, facteur-clé pour évaluer l'incidence directe des interventions sur l'évolution des attitudes des élèves (Comellas, 2010). Dans une dynamique interpersonnelle, chaque membre du groupe peut faire l'apprentissage de compétences sociales qui sont la base de la cohésion et des relations entre pairs. Ces nouvelles habiletés sociales aident à la négociation et à l'établissement de relations interpersonnelles plus positives. Elles peuvent ainsi contribuer à améliorer l'image de soi, à acquérir une perception plus positive des autres et à favoriser le partage des sentiments et des valeurs menant à de meilleures attitudes envers autrui.

Dans une dynamique interpersonnelle, chaque membre du groupe peut faire l'apprentissage de compétences sociales qui sont la base de la cohésion et des relations entre pairs.

Références

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España, Paidós.
- Barnier, G. (2000). *Le tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique* (CNCREE – Questions d'éducation). Marseille, France : IUFM d'Aix-Marseille / LAMES.

- Comellas, M. J. (2010). « Les relations groupales : approche analytique pour la réinterprétation de la violence scolaire ». Dans C. Blaya (dir.), *Violence à l'école : recherches et interventions* (p. 105-127). Paris, France, L'Harmattan.
- Comellas, M. J. (2013). « El clima cotidiano en el aula ». Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), p. 290-310.
- Comellas, M. J. et Lojo, M. (2009). *Un cambio de mirada para afrontar y prevenir la violencia en las escuelas*. Barcelona, España, Octaedro.
- Dalloz, D. (2003). *Où commence la violence*. Paris, France, Albin Michel.
- Defrance, B. (2003). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris, France, La Découverte.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France, Éditions du Seuil.
- Gélineau, L., É. Dufour et M. Bélisle, M. (2012). Les enjeux méthodologiques des recherches participatives. *Recherches qualitatives – Hors Série*, 13, p. 35-54. [En ligne] [<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>].
- Hirtt, N. (2004). *L'école de l'inégalité*. Bruxelles, Belgique, Éditions Labor.
- Moreno, J. L. (1961). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Northway, M. L. et L. Weld (1967). *Test sociométrico*. Buenos Aires, Argentina : Paidós
- Queiroz, J. M. (2006). *L'école et ses sociologies*. Paris, France, Armand Collin.
- Toczek, M. C. (2004). *Le défi éducatif*. Paris, France, Armand Colin.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*. Barcelona, España : Herder.

