

Marie Jacobs et Lorian Mercuri Casciana

Le groupe-classe en tant qu'espace de cohésion dynamique : vers un changement inclusif et réfléchi

Résumé

La cohésion du groupe-classe constitue une opportunité d'action pédagogique pour l'inclusion. Cet article présente un projet d'ateliers d'expression créatrice mené avec une classe de 7^e Harmos. Nos observations mettent en lumière comment agir à la fois sur le groupe et sur des problématiques individuelles particulières. Au cours du projet, les élèves développent des stratégies de communication bénéfiques pour le climat scolaire, apprennent à avancer dans des situations de désaccord ou de conflit et construisent finalement les prémises d'une nouvelle identité collective, plus inclusive.

Zusammenfassung

Das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Klasse kann von Lehrpersonen für die Inklusionsarbeit genutzt werden. Der nachfolgende Artikel präsentiert ein Projekt, das mit einer 7. Klasse HarmoS durchgeführt wurde. Die Lernenden erhalten in verschiedenen Ateliers die Möglichkeit, sich kreativ auszudrücken. Die dabei gemachten Beobachtungen zeigen, wie gleichzeitig auf die Gruppe und auf spezielle individuelle Probleme eingewirkt werden kann. Im Verlauf des Projekts entwickeln die Schülerinnen und Schüler dem Schulklima förderliche Kommunikationsstrategien. Sie lernen, mit Meinungsverschiedenheiten oder Konflikten umzugehen, und erarbeiten die nötigen Voraussetzungen für den Aufbau einer neuen, kollektiven, inklusiveren Identität.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-09-04

Quelques écueils à éviter

Les récits de stage relatant certains comportements problématiques en classe par les étudiants en formation interrogent. Si la souffrance qui en résulte chez les élèves et leurs enseignants est indéniable, comment agir sur ce phénomène qui altère le climat scolaire au quotidien ? Cet article vise à présenter un projet mené dans un établissement du canton de Vaud et ayant pour objectif d'agir sur ces problématiques individuelles par le biais de la cohésion du groupe-classe en proposant des activités d'expression créatrice aux élèves de 7^e Harmos. Quelques éléments d'analyse sociologique s'avèrent néanmoins nécessaires pour approfondir la compréhension de cette problématique.

Le nouvel âge du désordre scolaire que décrit Barrère (2002) fait référence à ces multiples incidents perturbateurs qui naissent dans ces contextes scolaires marqués par la diversité des parcours, des difficultés scolaires et sociales d'un nombre restreint d'élèves. Or, la socialisation scolaire ne va pas de soi et même aux portes de l'adolescence, l'élève ne peut pas nécessairement se fondre dans le moule de la forme scolaire pour diverses raisons identitaires, juvéniles, scolaires ou familiales. Un premier écueil à éviter est d'externaliser le problème, en considérant l'école comme partie prenante de cette problématique. Une manière de comprendre ces problèmes de comportement tient dans le mode de contrôle de

l'ordre scolaire. L'élève « doit faire la preuve de son adaptabilité à une forme de socialisation scolaire réduite à un strict enjeu d'intégration et d'acceptation des exigences normatives de l'école en termes de postures et de comportements » (Moignard & Ouafki, 2015, p. 102). Ainsi, l'idéal de l'autonomie de l'élève (Durler, 2018) dans le cadre scolaire engendre parfois un « manque » dans les pratiques éducatives visant à expliciter et à soutenir l'appropriation des normes et des attentes scolaires.

Ensuite, pour agir de manière pertinente sur ces comportements problématiques, des enquêtes ont montré les effets négatifs de la multiplication des dispositifs dans la prise en charge de ces enfants (Barrière, 2013). « Ces élèves deviennent la cible privilégiée d'un grand nombre de dispositifs qui déconnectent des apprentissages les enjeux de socialisation scolaire, en oubliant parfois que les confrontations normatives dans l'école ne sont pas toujours d'ordre pathologique » (Moignard & Ouafki, 2015, p. 91). Là encore, il faut éviter l'écueil de la prise en charge strictement individuelle de l'élève sans considérer la dimension systémique de ce phénomène.

Enfin, troisième écueil à éviter, la tentation du stigmatisme, ou pour le dire en d'autres termes, déconstruire la catégorie de l'« élève perturbateur ». Dans son enquête dans des écoles primaires genevoises, Giuliani (2018) décrit comment les acteurs scolaires requalifient les élèves étiquetés comme tels pour les considérer comme des enfants « en souffrance », mais selon deux conceptions différentes : dans la première, « la souffrance désigne une altération des capacités propres à l'enfant », dans la seconde, « la souffrance est appréhendée comme le résultat de relations et de situations » (p. 156). La première

conception présente le risque d'un étiquetage de l'élève, car celui-ci est considéré comme incapable d'agir par lui-même « en raison d'une subjectivité jugée défaillante » (p. 167). La seconde conception donne lieu à une prise en charge qui soutient l'*agency* de l'élève (Garnier 2015, cité par Giuliani, 2018) face à la situation difficile qu'il rencontre. Elle est observable dans des situations de collaboration interprofessionnelle visant à développer autour de lui « toute une organisation sociale lui permettant d'exercer cette capacité à agir de lui-même » (p. 163).

Le projet d'ateliers d'expression créatrice dont il est question dans cet article s'appuie sur ces éléments d'analyse sociologique pour définir sa visée. Il s'appuie également sur deux notions clés du socle universel du Concept 360 mis en œuvre dans le canton de Vaud, à savoir la gestion de classe et le climat scolaire : « La gestion de classe et les actions collectives de prévention primaire agissant sur le climat scolaire font [...] partie de ce socle. Il contribue, à ce titre, au développement des compétences sociales et civiques au sein d'une communauté d'apprentissage, notamment le groupe-classe, favorisant l'ouverture aux autres et la valorisation de la diversité, et plus globalement le vivre-ensemble par l'apprentissage du collectif » (DFJC, 2019, p. 7). Cela consiste à agir sur la dimension socio-éducative de la gestion de classe et plus particulièrement sur le groupe : comment trouver des facilitateurs pour le vivre-ensemble avec et au sein du groupe-classe ? Il s'agit alors de travailler sur la prévention en mettant les élèves au centre du dispositif. Le travail sur le climat scolaire est étroitement lié à la gestion de classe : en répondant aux besoins des enseignants et de leurs élèves, cela a des effets sur le climat d'établissement.

**La cohésion du groupe-classe :
un levier d'action non négligeable**

La classe est un lieu de socialisations multiples (Delcroix, 2018). La conduite des situations d'enseignement-apprentissage en son sein est complexe puisque des individualités aux besoins variés interagissent au sein du groupe, véritable champ de force en perpétuelle recherche d'équilibre (Lewin 1959, cité par Amado & Guittet, 2012). Or, au cours de sa scolarité, l'élève évolue dans différentes configurations de groupe et doit apprendre à vivre en fonction de la forme que recouvrent ces différentes collectivités d'individus (Bélanger & Farmer, 2004). Le groupe se construit pendant un cycle, puis se déconstruit, change à nouveau pour revêtir une autre forme ensuite (mouvement de *freezing/unfreezing* selon Lewin, 1948, cité par Maisonneuve, 2018). La sociabilité juvénile (les relations entre pairs) dans le cadre scolaire est particulièrement dépendante de la composition de ces groupes-classes, en fonction de l'âge et de l'année de scolarisation.

La socialisation scolaire ne va pas de soi et l'élève ne peut pas nécessairement se fondre dans le moule de la forme scolaire pour diverses raisons identitaires, juvéniles, scolaires ou familiales.

Selon Maisonneuve (2018, p.25), la cohésion d'un groupe restreint peut se définir comme « la totalité du champ des forces ayant pour effet de maintenir ensemble les membres d'un groupe et de résister aux forces de désintégration ». Elle se caractérise également par « l'attrait global du groupe pour tous ses membres ». La cohésion d'un groupe est tributaire de facteurs

extrinsèques liés à un cadre d'interaction contraint, dépendant de rapports sociaux hiérarchiques. Elle est également dépendante de facteurs intrinsèques, d'ordre socio-affectifs et socio-opératoires, telles que l'organisation propre du groupe et la distribution des rôles parmi ses membres. Agir sur les facteurs intrinsèques d'ordre socio-affectifs (l'affectivité, les valeurs communes, l'estime de soi, la motivation) permettrait de créer l'attractivité du groupe, c'est-à-dire la valence du groupe (Lewin, 1988, cité par Maisonneuve, 2018) et favoriserait le sentiment d'appartenance. Des recherches étudiant les pratiques pédagogiques en contexte hétérogène ont montré comment certaines modalités de collaboration comme le travail en sous-groupes, l'interdépendance des tâches à réaliser (Lotan, 2006) et plusieurs stratégies de communication (Brown, 2005) telles que l'intelligence émotionnelle, l'empathie et l'écoute active, influencent la qualité du climat de classe et l'inclusion.

Dans le canton de Vaud, la transition de demi-cycle entre la 6^e et la 7^e Harmos est parfois considérée par les acteurs scolaires comme une étape importante qui peut avoir des effets négatifs sur la dynamique du groupe-classe. Cette période charnière se caractérise par différents changements qui peuvent constituer des enjeux pour la scolarité et fragiliser le rapport à l'école des élèves les plus en difficulté, ou les moins « adaptés » aux contraintes de la vie de la classe. En effet, le nombre de périodes d'enseignement augmente, les disciplines scolaires sont enseignées par un nombre plus important d'enseignants spécialistes, et l'évaluation est parfois vécue de manière pesante étant donné la décision d'orientation de fin de second cycle. Ces transitions peuvent représenter des moments de rup-

tures qui, s'ils ne sont pas bien vécus, se cristallisent dans des problématiques relationnelles, individuelles et collectives (Gilles et al., 2012). Le climat de classe peut en pâtir, d'où l'importance de réfléchir à des mesures socio-éducatives pertinentes pour permettre aux enseignants de mener à bien leur projet d'enseignement en classe.

Les ateliers d'expression créatrice : présentation et premiers constats

Une enquête a été menée dans des classes de 7^e Harmos par une enseignante en collaboration avec une chercheure et appuyée sur le terrain par le travail précieux d'une art-thérapeute dans le but de renforcer la réflexivité sur la collaboration entre pairs. Cette enquête, qui a duré six mois, a pour objectif d'étudier comment un projet d'ateliers d'expression créatrice mené au sein d'un groupe-classe peut influencer les relations entre pairs (la construction du lien social) et l'inclusion d'élèves ayant des problématiques individuelles particulières. Dans une visée d'école inclusive, l'enquête s'intéresse à un dispositif concret de collaboration interprofessionnelle (enseignants, éducateur, infirmière et médiateur) œuvrant au soutien socio-éducatif des élèves dans le cadre scolaire. Il s'agit plus particulièrement d'observer si : 1) la mise en œuvre de ces ateliers d'expression créatrice renforce les liens sociaux entre les élèves, 2) si ces ateliers offrent de nouvelles ressources aux élèves pour dépasser les tensions vécues au sein du groupe-classe, 3) si ces séances permettent de déconstruire les représentations négatives et les étiquettes attribuées entre pairs.

Ces six ateliers sont structurés en trois temps : 1) un temps d'accueil durant lequel les élèves sont invités à identifier et nommer leur état physique et émotionnel ou à parler d'un événement vécu en classe ; 2) un temps

de création durant lequel les élèves réalisent une création selon les consignes données par les animatrices ; 3) un temps de clôture où les élèves proposent un retour au groupe sur le déroulement de l'atelier et identifient les éléments facilitateurs du travail en collectif. Cette structuration permet aux élèves d'expérimenter un processus dans lequel ils peuvent vivre des moments de collaboration dont ils peuvent prendre conscience, des moments de crise et des tensions pour lesquels ils ont la possibilité de trouver eux-mêmes des solutions pour en sortir.

Cette enquête a pour objectif d'étudier comment un projet d'ateliers d'expression créatrice peut influencer les relations entre pairs et l'inclusion d'élèves ayant des problématiques individuelles particulières.

La méthode de recherche, de type ethnographique, a produit des descriptions précises des interactions observées entre les élèves du groupe-classe durant ces six ateliers. Ces observations ont été menées simultanément par deux personnes et à l'aide d'une grille identique. Les dimensions d'observation ont porté sur les logiques de regroupements entre pairs, les comportements manifestant une adhésion ou non à l'activité individuelle ou collective, les types de paroles proposées (ressenti, pensée, faits relatés liés à la situation présente ou situation passée), et les stratégies de communication (questions, jugements, marques d'écoute ou d'empathie, la façon d'accueillir une proposition d'un pair ou de l'animatrice, etc.).

Nous présentons ici les résultats préliminaires pour une classe de 7^e Harmos. Dans cette classe, deux élèves nécessitent un encadrement pédagogique particulier : un

élève allophone récemment arrivé en Suisse (Jalil¹) et un élève manifestant systématiquement le besoin d'attirer l'attention de ses camarades de classe (Hassen) de par ses propos humoristiques, mais aussi déplacés pouvant générer chez les autres camarades de la colère ou de la moquerie.

L'expression et l'expérimentation des désaccords permettent aux élèves de développer des compétences sociales pour la vie en groupe, inéluctablement conflictuelle.

Les premières séances: des balises pour la communication en groupe

Les premières séances ont pour objectif de travailler sur des stratégies de communication pouvant améliorer le climat de classe (Brown, 2005) telles que l'écoute active, l'empathie et l'expression des émotions. L'extrait ci-dessous illustre le développement de capacités transversales liées à la communication à travers les situations d'expression créatrice offertes dans le cadre de ces ateliers. Il montre également la fragilité de la position occupée par certains élèves dans le groupe et la nécessité de travailler sur cette place pour renforcer la cohésion.

« Au troisième atelier, durant l'activité de création, Lucas s'absente pour aller aux toilettes. En allant chercher les chaises, Jalil s'installe sans le faire exprès à la place de Lucas, à côté d'Hassen. Quand Lucas revient, il est mécontent, car ses affaires étaient déjà installées et un morceau de papier noir brillant a disparu. Il

accuse Hassen de le lui avoir volé. Jalil est très fâché, il ne veut absolument pas changer de place, car il souhaite être à côté d'Hassen (il le répète à plusieurs reprises). L'animatrice trouve une solution alternative en installant une chaise de l'autre côté d'Hassen, dos à la fenêtre. Jalil accepte. Lucas est encore très énervé, car il n'a pas récupéré son morceau de papier noir. L'animatrice demande aux trois garçons où se trouve ce papier. Hassen soulève sa boîte pour montrer où il l'a caché. Celle-ci explique aux garçons que c'est à eux de trouver une solution, qu'elle les laisse décider ensemble, mais qu'ils doivent trouver une issue pour que tout le monde puisse sortir de l'atelier content. L'animatrice quitte l'ilot afin de les laisser discuter. Elle constate ensuite qu'Hassen remet le papier à Lucas. Finalement, elle apprend que les élèves ont décidé de couper le morceau en trois parties. »

(Notes d'observation, décembre 2019).

Dans notre exemple, il nous semble intéressant de relever la manière dont le changement de posture inattendu de l'animatrice peut influencer et dynamiser les prémisses d'une collaboration. Au lieu de reprendre le morceau de papier, l'animatrice leur donne la possibilité d'expérimenter une nouvelle issue en mettant en place des éléments de collaboration expérimentés durant le processus. Ils peuvent ainsi négocier, discuter et mettre en œuvre des solutions pour dépasser la situation fragile dans laquelle ils sont enlisés.

Les dernières séances: reconstruire et valoriser l'identité collective

Au fur et à mesure du projet, les tensions latentes dans le fonctionnement du groupe s'extériorisent plus intensivement. D'un côté, certains facteurs extrinsèques liés aux

¹ Les prénoms des élèves ont été modifiés afin de respecter l'anonymat.

contraintes légitimes du cadre scolaire induisent des peurs et de l'insécurité chez certains élèves; de l'autre, l'espace des possibles ouvert par ces ateliers donne lieu à l'expression vive de ces conflits et animosités affectives. Les élèves doivent alors renégocier leur rôle et leur place dans le groupe. Cependant, la régulation des relations entre pairs ne doit pas être formatée par le projet. Pour être à même de construire de nouveaux repères pour le vivre-ensemble, les élèves doivent faire l'épreuve du désaccord et du conflit.

Arthur fait un retour sur son rôle de chef dans le groupe: « D'un côté, être le chef, c'est très bien, mais c'était difficile quand même. On montrait à Hassen, il n'écoutait rien. Il n'en faisait qu'à sa tête. Il n'a fait que le bus. » Julie ajoute: « Même Jalil, il faisait mieux que Hassen! » L'animatrice reformule: « Tu as l'impression d'avoir tout fait? » Hassen est dans une position défensive, il se justifie. Un autre élève ajoute: « Hassen, toi tu critiques alors que tu n'as rien fait. » Jalil ne dit rien. Il est assis près de Hassen. Ce dernier dit qu'il a fait le bus, qu'il a apporté des Kaplas pour construire les rails du train du village. (Notes d'observation, janvier 2020).

Conclusion

Les premiers résultats d'analyse mettent en évidence plusieurs processus observables. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer si ces ateliers ont permis de renforcer les liens sociaux entre les élèves, mais nous avons pu constater qu'ils offrent un cadre sécurisant pour exprimer et apprivoiser les tensions entre pairs. Or, l'expression et l'expérimentation de ces désaccords sont un point de départ central, car il permet aux élèves de développer des compétences sociales (se décentrer, être à l'écoute d'autrui malgré la di-

vergence de point de vue) pour la vie en groupe, inéluctablement conflictuelle. En mobilisant celles-ci, les élèves peuvent, de façon consciente, agir sur leur environnement et sur leurs propres relations de manière à faciliter le vivre-ensemble et les liens de réciprocité. De surcroît, si les représentations négatives à l'égard de certaines individualités semblent encore effectives à la fin du projet, les élèves paraissent davantage conscients de leurs effets néfastes sur la sociabilité. À l'instar des créations artistiques collectives qu'ils ont pu concevoir, ce projet apparaît comme une opportunité pour définir de nouvelles valeurs communes et « faire grandir » l'estime du groupe-classe.

Références

- Amado, G., & Guittet, A. (2012). Équilibre et dynamique des groupes. In G. Amado & A. Guittet (Eds), *Dynamique des communications dans les groupes* (pp. 79-88). Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19. <https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0075>
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, 39(1), 45-67.
- Brown, D. F. (2005). Urban teachers professed classroom management strategies. Reflections of Culturally Responsive Teaching. *Urban Education*, 39(3), 266-289. <https://doi.org/10.1177/0042085904263258>
- Delcroix, C. (2018). La classe: un lieu de socialisations multiples. *Les dossiers des*

- sciences de l'éducation*, (39), 151-165. <https://doi.org/10.4000/dse.2440>
- Département de la Formation, de la Jeunesse, et de la Culture (DFJC). (Décembre 2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. DFJC.
- Durler, H. (2018). Autonomie et éducation. In P. Rayou & A. Van Zanten (Eds.), *Les 100 mots de l'éducation* (pp. 11-12). Presses Universitaires de France.
- Gilles, J. L., Potvin, P., & Tièche, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang.
- Giuliani, F. (2018). De l'élève « perturbateur » à l'enfant « en souffrance ». Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire: « agency » ou étiquetage. *Raisons éducatives*, 22(1), 151-172. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0151>
- Lotan, R. A. (2006), Managing groupwork in the heterogeneous classroom. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of Classroom Management: research, practice, and competence issues* (pp. 525-539). Lawrence Erlbaum.
- Maisonneuve, J. (2018). *La dynamique des groupes*. Presses Universitaires de France.
- Moignard, B., & Ouafki, M. (2015). Des élèves à la porte: Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves « perturbateurs ». In P. Rayou (Ed.), *Aux frontières de l'école: Institutions, acteurs et objets* (pp. 87-108). Presses universitaires de Vincennes.



Marie Jacobs
Professeure associée
HEP-VD
marie.jacobs@hepl.ch



Lorian Mercuri Casciana
Enseignante au secondaire 1
lo.mercuri@gmail.com