



Les relations socio-affectives dans les classes de collège : apport de la sociométrie

Lucie Mougenot

► To cite this version:

Lucie Mougenot. Les relations socio-affectives dans les classes de collège : apport de la sociométrie. Migrations Santé: revue trimestrielle d'étude et de recherche sur la santé des migrants, 2020, pp.179-196. hal-04244908

HAL Id: hal-04244908

<https://u-picardie.hal.science/hal-04244908>

Submitted on 16 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Auteur : Lucie Mougenot

Maître de conférences en sciences de l'éducation, UPJV-ESPE de l'académie d'Amiens, CAREF
EA-4697.

Lucie.mougenot@u-picardie.fr

Titre :

Les relations socio-affectives dans les classes de collège : apport de la sociométrie

Les relations socio-affectives dans les classes de collège : apport de la sociométrie

Résumé :

Cette contribution a pour but de mettre en lumière les relations socio-affectives entretenues par les élèves d'une même classe. Le recours à la sociométrie de Moreno (1934) permet d'analyser les réseaux relationnels en termes d'amitié, d'indifférence, voire de rejet. Nous présentons ici un outil fonctionnel qui permet de faire un état des lieux dans une classe des ressources socio-affectives, mais aussi de mesurer l'impact des choix pédagogiques proposés tout au long de l'année sur le climat de la classe. Cet outil s'avère utile pour repérer des données individuelles – c'est-à-dire des élèves isolés, populaires, les leaders, etc. – et des données collectives en situant chacun au sein de son groupe. La méthodologie employée est illustrée ici par la réalisation de quatre portraits de classes de collégiens scolarisés en Picardie : deux classes de sixième d'un collège ordinaire, et deux classes de cinquième d'un collège classé en Réseau d'Education Prioritaire (REP+).

Mots clés : sociométrie, relations interpersonnelles, enjeux éducatifs, collégiens

Socio-affective relations between middle school students: contribution of sociometry.

Abstract :

This contribution aims to highlight the socio-affective relationships maintained by students in the same class. Referring to Moreno's sociometry (1934), we can analyze relational networks in terms of friendship, indifference and repulsion. We present here a functional tool in order to make an inventory in a class of socio-affective resources and to evaluate the impact of the educational choices on the classroom climate. This tool is useful for locating individual data, ie isolated, popular students, leaders, etc. and collective data by locating everyone within their group. The methodology used is presented here by the realization of four portraits of classes of schoolboys schooled in Picardy : two classes of 11-year-old children and two classes of 12-year-old children from a school classified in Priority Education Network.

Key words : sociometry, interpersonal relationships, educational issues, middle school students.

Introduction

Les finalités éducatives définies dans les programmes scolaires français sont déclinées par un ensemble de savoirs à acquérir et de compétences à développer. Les enseignants disposent d'une liberté pédagogique pour permettre ces acquisitions et organiser leur enseignement de façon à ce que chacun soit en mesure de progresser. Dans ce cadre, la prise en compte de la singularité des individus s'avère essentielle pour accompagner chacun et rompre ainsi avec un enseignement frontal ou identique pour tous. Elle permet à l'enseignant de s'adapter, de prendre en compte la diversité, de définir ses modalités de travail en ayant recours notamment à des éléments de différenciation pédagogique. Or, les outils ou méthodes préconisés pour gérer cette diversité de façon lucide sont souvent amenés pour s'adapter à certaines différences interindividuelles qui découlent entre autres des postulats fondateurs de la pédagogie différenciée définis par Burns (1971). Ces postulats sont certes essentiels pour signifier les différences et proposer un enseignement de qualité, mais ils restent centrés sur la personne et ses propres caractéristiques. De surcroît, il est un domaine non moins essentiel que nous souhaitons aborder ici et qui est au cœur de l'éducation : il s'agit des relations interpersonnelles. En France, les relations entre élèves sont prises en compte par les enseignants de façon plutôt empirique, bien que l'on sache que le jeu des émotions et de l'affectivité qui définit chacun, est en partie à l'origine des choix effectués, des décisions et stratégies mises en place dans les situations proposées (Berthoz, 2003). Plus largement, le climat de classe influence la qualité des apprentissages (Debarbieux, 2012), si bien que la même personne, au sein de contextes différents, avec des partenaires différents, n'agira et n'évoluera pas de la même façon. Des outils récents et de plus en plus nombreux sont diffusés auprès des enseignants pour les aider à créer un climat coopératif entre élèvesⁱ, mais le plus souvent selon un objectif de lutte contre la violence scolaire. Or, il nous semble que le cadre psychosocial dans lequel vivent les enfants à l'école mérite davantage d'attention et ne peut être interrogé uniquement en cas d'apparition de phénomènes perturbateurs. En effet, dans de précédentes études menées en praxéologie motrice sous l'impulsion de Parlebas, il a par exemple été montré lors de situations motrices collectives l'existence d'effets d'interaction entre les stratégies d'actions des sujets et la nature des relations interpersonnelles entretenues et développées, en termes d'attraction, de répulsion ou d'indifférence (Oboeuf, Collard et *al.*, 2008 ; Mougenot, 2016). De fait, les enjeux éducatifs – dont le développement des compétences relationnelles fait partie – sont intimement liés aux caractéristiques internes des situations vécues. Par ailleurs, la méconnaissance des réseaux affinitaires au sein d'un groupe peut engendrer des interprétations hâtives voire faussées des comportements d'élèves. Ces relations interpersonnelles peuvent expliquer certains choix qui pourraient paraître irrationnels à tout observateur qui se défendrait de vouloir les prendre en compte. Les relations qu'entretiennent les élèves entre eux évoluent constamment au gré des événements vécus, surtout à l'âge de la scolarisation dans le secondaire où l'appartenance à un groupe de pairs est très recherchée (Mallet, 1997). De surcroît, il s'agit de caractéristiques dynamiques. L'intérêt que peut porter un enseignant au réseau relationnel qui existe au sein d'une classe peut se révéler intéressant à différents niveaux : tout d'abord, dans le cadre d'une démarche qui peut être compréhensive, pour analyser les conduites des élèves en tenant compte du versant psychosocial, et ensuite, pour mesurer l'effet des situations, organisations ou modalités de groupement qu'il propose sur l'évolution des relations interpersonnelles dans la classe. Cet article propose de réinvestir l'outil sociométrique élaboré par Moreno (1954) afin de dresser le portrait socio-affectif des classes. Cet outil est très abordable pour tout enseignant qui souhaite mieux appréhender les réseaux relationnels au sein de sa classe pour cibler au mieux des objectifs,

moyens pédagogiques et mesurer ensuite l'évolution de ces relations. Il s'agit d'un outil fonctionnel d'analyse et de compréhension des conduites. Nous présentons ici la démarche à travers l'exemple de quatre classes de collège, issues de deux établissements différents.

Les ressources socio-affectives au sein des classes

Les élèves évoluent durant toute une année scolaire dans une classe avec les mêmes camarades. Des relations socio-affectives se tissent entre eux, se délient, se reforment constamment. Seulement, ces relations et leur développement ne sont pas dus au hasard mais sont plutôt la résultante des expériences vécues par chacun. Les amitiés et hostilités se construisent au gré des événements, ce qui implique pour l'enseignant la nécessité d'analyser finement les situations et modalités de fonctionnement qu'il propose, au risque de ne pouvoir anticiper ni comprendre les effets de son action.

Pour illustrer ces propos, nous pouvons nous référer aux expériences de Shérif menées en colonie de vacances dans les années 1950. Il expérimenta avec des enfants différentes situations pour mesurer leur impact sur l'évolution des relations socio-affectives au sein du groupe. Il parvint ainsi montrer les effets très différents de la pratique d'activités motrices de coopération ou d'opposition sur les relations. Il put créer très vite et de façon expérimentale l'hostilité entre des groupes d'amis. De fait, ses recherches mirent en lumière que les amitiés et adversités ne sont pas naturelles mais construites. Comme d'autres chercheurs l'expérimenteront par la suite, Shérif révéla que les situations de compétition ou d'opposition entre équipes tendent à développer l'agressivité et l'hostilité entre les groupes (Deutsch, 1949 ; Shérif, Harvey et *al.* 1954 ; Pfister, 1985) et qu'il est en revanche très difficile de reconstruire des relations de coopération quand le climat s'est détérioré. Si certaines situations – selon leurs caractéristiques internes – permettent de développer les compétences sociales, il convient de prendre en compte également le poids des interactions sociales dans les décisions individuelles. Le groupe est bien plus que la somme des individus qui le compose, et l'influence d'autrui ne peut être mise à l'écart. Selon Moreno (cité par Mucchielli, 1973, p.9), « *tout groupe humain a une structure affective informelle qui détermine les comportements des individus du groupe les uns par rapport aux autres* ». Les modalités de groupement peuvent avoir des répercussions importantes sur les stratégies individuelles et collectives et figurer comme un élément contextuel incontournable pour analyser les conduites. Cette structure affective aussi peut évoluer, s'améliorer mais encore faut-il en identifier les contours et construire de façon éclairée les situations à proposer aux élèves pour garantir un espace affectif harmonieux.

Par exemple, au cours d'une recherche menée en lycée lors de quasi-expérimentations (Matalon, 1988) durant des séquences de sports collectifs, il a été montré que l'enseignement de ces activités physiques d'opposition n'a pas d'impact positif sur le développement de la cohésion socio-affective au sein des classes. Plus précisément, la cohésion dans la classe n'évolue pas et les élèves les plus rejetés par les autres le sont toujours autant après. Par ailleurs, les élèves plutôt isolés dans les groupes, ceux qui ne sont ni choisis ni rejetés par les autres, se démobilisent de plus en plus au fil des séances (Mougenot, *op. cit.*).

Les relations interpersonnelles apparaissent comme un élément central qui ouvre la voie à une certaine clairvoyance dans l'interprétation des conduites. Il ne s'agit pas de s'immiscer dans la vie intime des élèves par curiosité, mais plutôt de questionner la qualité et la densité des relations à dessein d'améliorer ces ressources relationnelles ou de s'y appuyer pour optimiser les modalités de groupement.

Les recherches menées sur l'apprentissage coopératif offrent aux enseignants de multiples exemples de dispositifs à proposer aux élèves, tout en mettant en avant leurs bienfaits. La synthèse d'Isabelle Plante (2012) relative aux effets de l'apprentissage coopératif permet de préciser les conditions essentielles pour que le travail de groupe puisse être qualifié de coopératif. Par ailleurs, les bénéfices de cet apprentissage sont loin d'être anodins ; ils concernent tant le rendement scolaire, que la construction d'habiletés sociales ou encore l'amélioration des attitudes scolaires. Seulement, la mise en œuvre de ces dispositifs nécessite pour l'enseignant de constituer des groupes dans sa classe en tenant compte de plusieurs paramètres, dont celui relatif aux affinités ne peut être évincé. En effet, selon Darnon, Buchs et *al.* (2006), les conflits relationnels dans les tâches collectives entraînent un moindre apprentissage que les conflits épistémiques voire l'absence de conflit. Un minimum d'entente entre les membres d'un groupe est requis pour que chacun soit mobilisé et puisse apprendre. Cependant, la connaissance fine des réseaux relationnels au sein d'une classe est difficile d'accès puisqu'elle touche à l'intimité des sujets. En cela, la sociométrie initiée par Moreno (1954) peut être considérée comme un outil fonctionnel dans le sens où les données recueillies facilitent la constitution d'équipes cohérentes et adaptées à l'objectif poursuivi, permettant par exemple d'optimiser les ressources des leaders, de résoudre des conflits relationnels ou de faciliter l'intégration de certains élèves.

La sociométrie

L'outil sociométrique permet de mettre en lumière l'ensemble des relations entre les membres d'un même groupe, en termes d'attraction, de rejet ou d'indifférence. Il se présente sous forme de questionnaire à remplir. Celui-ci est naturellement inséré dans le fonctionnement du groupe et proposé par l'enseignant habituel, ce qui implique une grande confiance envers la personne qui réceptionnera les résultats de l'enquête. Pour permettre aux élèves de répondre spontanément, l'enseignant s'appuie sur une situation à but affectif qui sera proposée plus tard à la classe – par exemple une sortie dans un parc, un temps libre lors d'un voyage scolaire – afin de justifier la constitution de groupes d'amis. La situation en question est un projet de communication affective (Parlebas, 1992) sans but opératoire pour mesurer la cohésion socio-affective. L'enseignant propose à ses élèves de remplir de façon spontanée et strictement individuelle le questionnaire dont les réponses resteront confidentielles.

Chacun répond à quatre questions, en écrivant uniquement des noms de personnes du groupe sans limitation de nombre. D'abord, il s'agit d'inscrire le nom de ceux avec qui nous aimerions participer à l'activité définie et le nom de ceux avec qui nous ne souhaiterions pas être. Ensuite, deux autres questions abordent les attentes de choix et de rejet de chacun : il s'agit d'inscrire le nom des personnes dont on pense avoir été choisi et le nom de celles dont on pense qu'elles ne voudront pas être avec nousⁱⁱ. Trois types d'informations peuvent être collectées à partir de ce questionnaire diffusé à l'ensemble des membres (Maisonnette, 2004) :

- d'abord des informations individuelles qui reflètent l'expansivité de chacun dans le groupe mais aussi son statut sociométrique : certains sont par exemple très populaires, d'autres rejetés, d'autres encore isolés ;
- ensuite des informations interpersonnelles : le questionnaire permet de faire émerger les caractéristiques de chaque dyade dans le groupeⁱⁱⁱ. Par exemple nous pouvons identifier des dyades parfaites de choix quand deux sujets se sont mutuellement choisis et s'attendent aussi à ce que l'autre les choisisse. En croisant les réponses des personnes deux à deux, de multiples dyades sont possibles selon les choix, rejets, attentes ou absence de réponse de

chacun. Chaque dyade traduit donc la relation socio-affective spécifique entre deux personnes ;

- enfin, des informations au niveau du groupe : une cartographie du groupe sous forme de réseaux peut être réalisée, dans laquelle on peut identifier les sujets les plus populaires, ceux qui sont isolés, les relations entre les sous-groupes, etc. Des indices de cohésion et de densité socio-affectives peuvent être calculés afin de mesurer par exemple l'évolution socio-affective du groupe, ou de comparer des sous-groupes entre eux.

L'enjeu et l'intérêt que l'on peut attribuer à la sociométrie, c'est de montrer ce qu'on ne perçoit qu'en partie, ce que les enseignants tentent bien souvent de mettre de côté pour se centrer sur des apprentissages mais qui, pourtant, est fondamental : le rapport à l'autre, le rapport de sociabilité.

Méthodologie mise en place

L'étude a pour but de présenter une cartographie des relations socio-affectives qui définissent le profil de quatre classes de collège en Picardie. Deux classes de sixième proviennent d'un collège situé dans une zone de périphérie urbaine, et deux classes de cinquième sont issues d'un collège situé en REP+ (réseau d'éducation prioritaire^{iv}).

Les élèves de chaque groupe ont rempli individuellement un questionnaire sur papier. Les questions s'adressent au ressenti de chacun et la situation proposée (une demi-journée dans un parc ici) est bien différente d'une tâche à accomplir, là où les élèves pourraient choisir non pas leurs amis mais des personnes qu'ils jugeraient compétentes.

Chacun a répondu aux quatre questions suivantes, les réponses ne concernant que des noms de personnes du groupe classe à indiquer.

Voici les questions posées aux élèves :

1. Quels sont les camarades avec qui tu aimerais participer à cette demi-journée ?
2. Quels sont ceux avec qui tu n'aimerais pas être ?
3. Selon toi, qui a choisi d'être avec toi ?
4. Selon toi, qui n'aimerait pas être avec toi ?

Une fois les questionnaires remplis, l'ensemble des réponses a été répertorié dans un tableau des dyades à double entrée. Cette forme permet de visualiser facilement les sous-groupes composant la structure de la classe, tout comme les élèves isolés, massivement rejetés ou choisis par les autres. Chaque dyade représente de façon très claire et lisible le condensé d'une relation entre deux personnes. Le système de codification emprunté à Tagiuri (1952) permet de condenser les informations. Les choix et attentes de choix (traits pleins) représentent des vecteurs positifs, et les rejets et attentes de rejet (traits pointillés), des vecteurs négatifs.

Sème	Akylene	Vincenzo	Isis	Hania	Mathias	Léa	Mohamed	Chloé	Mathys	Leslie	Adam	Louise	Lorie	Renaud	Mathieu	Florian
Akylene		→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
Vincenzo			→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
Isis				→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
Hania					→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
Mathias						→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
Léa							→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
Mohamed								→	→	→	→	→	→	→	→	→
Chloé									→	→	→	→	→	→	→	→
Mathys										→	→	→	→	→	→	→
Leslie											→	→	→	→	→	→
Adam												→	→	→	→	→
Louise													→	→	→	→
Lorie														→	→	→
Renaud															→	→
Mathieu																→
Florian																

Figure 1 : exemple de tableau des dyades pour une classe de cinquième.

Lecture du tableau :

- l'élève en ligne choisit l'élève en colonne
- ← l'élève en colonne choisit l'élève en ligne
- l'élève en ligne pense que celui en colonne l'a choisi
- l'élève en colonne pense que celui en ligne l'a choisi.

La lecture des traits pointillés reprend les mêmes principes mais en remplaçant les choix par les rejets.

Exemple: Dyade Adam / Renaud : Adam rejette Renaud et pense que Renaud le rejette aussi. Par contre Renaud choisit Adam et n'a pas d'attente particulière envers lui.

L'ensemble des données recueillies par élève regroupe à la fois les émissions (formulation de choix, rejets et attentes) et les réceptions, c'est-à-dire le nombre de fois que chacun est choisi, rejeté, etc. par les autres. Nous pouvons ensuite établir le portrait de chacun au sein de son groupe selon le critère socio-affectif. Par exemple, la somme des choix renseigne sur l'expansivité d'amitié du

sujet, la somme des attentes de choix reflète la perception par le sujet de sa popularité et la somme des attentes de choix renseigne sur la perception d'un réel choix de la part d'un camarade.

Il s'avère donc possible de calculer des données individuelles afin de situer chaque sujet au sein de son groupe. En regardant le nombre de vecteurs positifs pour chacun, les élèves les plus populaires peuvent ainsi être mis en lumière ; en calculant le nombre de vecteurs associés à chaque personne, on se rend compte de la densité relationnelle qui anime chacun au sein du groupe, etc. Par exemple, dans la première classe de sixième, les scores globaux et par élève vont de -44 à $+18$, ce qui laisse entrevoir la grandeur de l'écart entre ces deux personnes du point de vue social dans leur classe : d'un côté un élève qui rejettent quasiment l'ensemble de ses camarades et qui se rend autant rejeté, et de l'autre un élève qui a réalisé de nombreux choix, qui est aussi largement choisi et assez peu voire pas du tout rejeté.

De plus, ce tableau des dyades permet de visualiser des relations complexes entre certains élèves ou profils atypiques. Par exemple, Léa rejette Adam et s'attend à ce qu'il la rejette, mais Adam l'a choisie. On remarque aussi que Florian n'a mentionné aucun prénom dans le questionnaire et que deux élèves seulement ont mentionné son prénom, et de façon négative. C'est un élève qui est plutôt oublié par les autres, en retrait dans le groupe.

Quelques résultats globaux

Au regard des données obtenues, nous observons quelques résultats plutôt surprenants comparés aux régularités identifiées en sociométrie notamment par Maisonneuve (*op.cit.*). En effet, nous recensons pour les deux classes de cinquième dans notre étude plus de rejets que de choix alors qu'une des tendances fortes en sociométrie s'exprime par le fait que dans un groupe il y a manifestement largement plus d'attractions entre les personnes que de rejets. Dans les deux classes de sixième, le nombre de rejet est moins important mais tout de même très proche du nombre de choix.

Pour les quatre classes, les résultats montrent aussi que les attentes de rejets représentent une catégorie très importante de données : en moyenne, chacun inscrit 5,4 prénoms dans cette catégorie. Cela montre que les élèves pensent être rejetés massivement par les autres. Or, en croisant les données, on s'aperçoit rapidement que ce rejet n'est pas toujours le cas, loin de là ; les attentes ne sont pas majoritairement confirmées et elles sont surtout présentes chez quelques élèves de façon massive. Par exemple, on observe dans les classes des élèves qui pensent être rejetés par tous les garçons, ou toutes les filles. Ces élèves ont une forte perception de leur impopularité qui de fait, n'est pas toujours vérifiée.

	Nombre de prénoms inscrits, en moyenne et par élève, selon les différentes catégories			
	Choix	Rejets	Attentes de choix	Attentes de rejet
Classe 1 : 6 ^{ème}	5,3 (138)	5,1(134)	3,3 (87)	6,6 (171)
Classe 2 : 6 ^{ème}	5 (109)	4,2 (93)	4,3 (94)	4,3 (96)
Classe 3 : 5 ^{ème}	2,3 (30)	6 (78)	1,6 (21)	5,9 (77)
Classe 4 : 5 ^{ème}	3,5 (49)	6,6 (93)	3,1 (44)	4,6 (64)

Tableau 1 : par classe, nombre de données récoltées en moyenne et par élève. Le nombre entre parenthèse correspond au nombre d'occurrences.

À l'inverse, ce qui apparaît le moins en quantité, c'est le nombre d'attentes de choix - en termes d'amitié - et l'on peut constater que le nombre de rejets est très proche du nombre de choix. Ces premiers résultats globaux mettent en lumière le fait que les élèves s'imaginent beaucoup de sentiments négatifs venant des autres alors qu'eux-mêmes n'émettent pas autant de rejets. Les animosités existent mais elles sont moins nombreuses effectivement que ce qu'en disent les élèves. L'étude sur ces classes d'enfants de 11 et 12 ans montre que l'on a affaire à un contexte socio-affectif particulier, avec une effervescence relationnelle, surtout dans les deux classes de cinquième du collège de réseau d'éducation prioritaire comme nous allons le préciser par la suite.

Portraits de classes

Si l'on regarde à présent les données par groupe classe, il est possible d'être bien plus précis dans les informations récoltées. En comparant les quatre classes, on peut remarquer peu à peu que se dessine une distinction nette entre les deux établissements scolaires.

Indices de cohésion et de densité

Tout d'abord, l'idée est de mesurer la densité et la cohésion socio-affective des classes. Le calcul de deux indices – indice de densité et de cohésion – est réalisable à partir des données brutes.

L'indice de densité correspond au rapport entre le nombre total de vecteurs (positifs et négatifs c'est à dire les choix, attentes de choix, rejets et attentes de rejets) et le nombre de dyades. L'indice se situe entre 0 et 4 et traduit le volume relationnel d'un groupe.

Indice de densité = somme des vecteurs positifs et négatifs / nombre de dyades.

$$0 \leq \text{Indice de densité} \leq 4$$

Plus l'indice est proche de 4, plus il y a de relations (positives et/ou négatives) dans le groupe et moins il y a d'indifférence.

L'indice de cohésion quant à lui se calcule à partir des valences des dyades. Cette fois-ci il s'agit du rapport entre le nombre de vecteurs positifs moins le nombre de vecteurs négatifs, et le nombre de dyades. L'indice est compris entre - 4 et + 4 ; plus il est proche de - 4, plus il met en avant une cohésion groupale négative, et plus il est proche de + 4, plus il montre un climat serein et positif.

Indice de cohésion = somme des valences des dyades / nombre de dyades.

$$- 4 \leq \text{Indice de cohésion} \leq 4$$

	Indice de cohésion	Indice de densité
Classe 1 : 6 ^{ème}	- 0,25	1,63
Classe 2 : 6 ^{ème}	0,06	1,7
Classe 3 : 5 ^{ème}	- 1,33	2,64
Classe 4 : 5 ^{ème}	- 0,7	2,75

Tableau 2 : indices de cohésion et de densité des quatre classes.

Au vu des résultats, on remarque que la densité des classes de cinquième de collège REP+ et bien plus forte qu'en sixième : les élèves ont cité beaucoup plus de prénoms au total dans leur questionnaire ce qui traduit une effervescence relationnelle. Les relations dans ces deux classes sont plus denses et plus complexes.

De surcroît, il est utile de comparer cette densité à la cohésion : cette fois-ci, on additionne tous les vecteurs positifs et on retranche les vecteurs négatifs. Là aussi, les résultats montrent une différence importante, les deux classes de cinquième ont un indice de cohésion bien plus faible que les classes de sixième de collège, alors que leur densité est plus élevée. Trois classes sur quatre ont un indice de cohésion négatif, ce qui révèle les fortes animosités dans les classes et laisse présager un climat peu serein, surtout pour les classes de cinquième.

Si l'on compare statistiquement les données, il apparaît une différence très significative relative au nombre de choix et de rejets selon les groupes ($p = 1,8 \cdot 10^{-6}$). D'ailleurs, les scores individuels (différences entre vecteurs positifs et négatifs reçus et émis) des élèves de cinquième sont tous négatifs.

Les réciprocités

Pour lire et comprendre plus finement les relations au sein d'une classe, il s'avère aussi pertinent d'analyser la réciprocité des liens qui représente un signe très fort et témoigne d'une amitié révélée ou d'une antipathie partagée. Pour Maisonneuve (1966), les réciprocités reflètent véritablement les fortes amitiés ou répulsions entre les personnes. À ce propos, en dépit des données plutôt négatives relevées dans notre étude, nous recensons au final plus de choix réciproques que de rejets réciproques, ce qui montre que les élèves parviennent bien mieux à identifier leurs amis que leurs ennemis.

L'identification de ces relations réciproques peut être réalisée au moyen d'une cartographie. La construction d'un graphe des réciprocités est un outil qui peut être utile pour composer des sous-groupes dans la classe et s'assurer que chacun puisse être en mesure de travailler avec les autres ; il permet aussi de comprendre certaines relations ou tensions qui existent au sein d'une classe, pour identifier par exemple les élèves qui n'ont absolument pas d'amis ou alors qui sont très rejetés voire inexistants aux yeux des autres. Cela permet d'y accorder ensuite une attention particulière. Ci-dessous sont présentés les graphes des classes, dans lesquels le prénom de chaque élève de la classe apparaît.

Les graphes

La cartographie met en avant les sous-groupes plus ou moins importants et les relations entre les sous-groupes. Dans la première classe de sixième, apparaissent trois sous-groupes d'amis avec quelques individus à la périphérie mais surtout beaucoup d'animosité entre les sous-groupes.

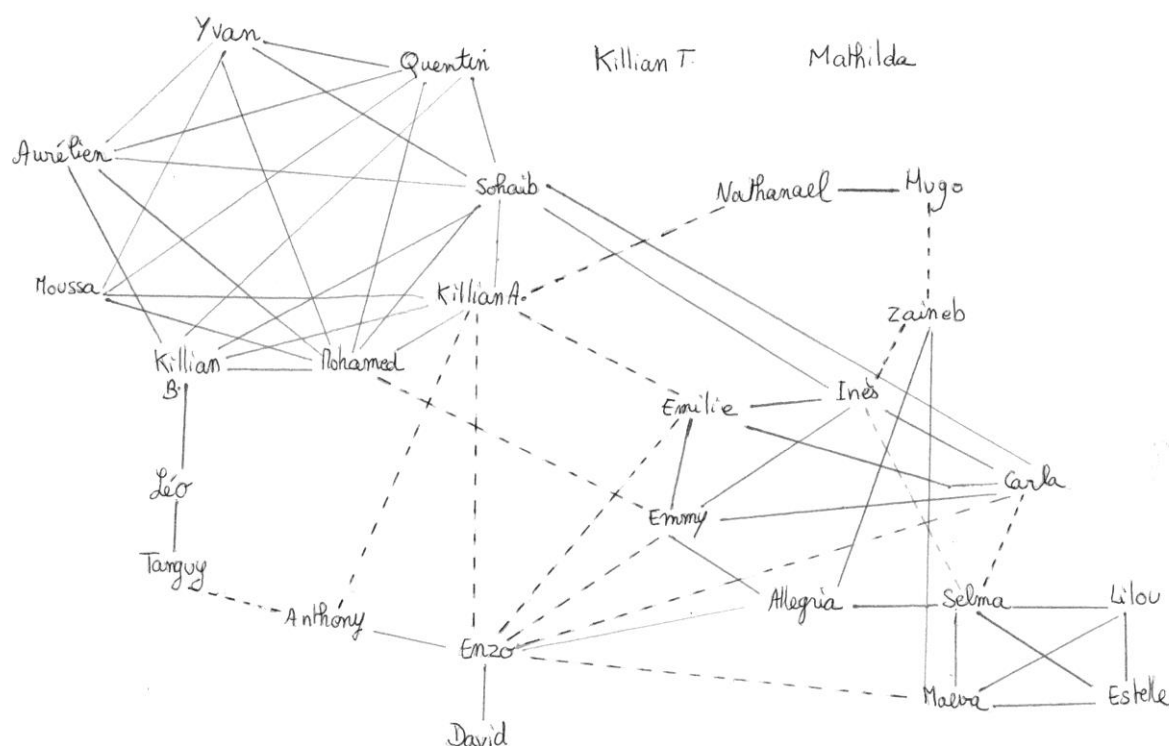


Figure 2 : sociogramme de la classe 1 de 6^{ème}.

----- : rejet réciproque entre les deux personnes

_____ : choix réciproque entre les deux personnes

Dans la seconde classe de sixième, les relations sont bien plus complexes: le graphe laisse paraître des réseaux plus difficilement identifiables car le nombre de rejets réciproques est important. Les sous-groupes apparaissent moins nettement.

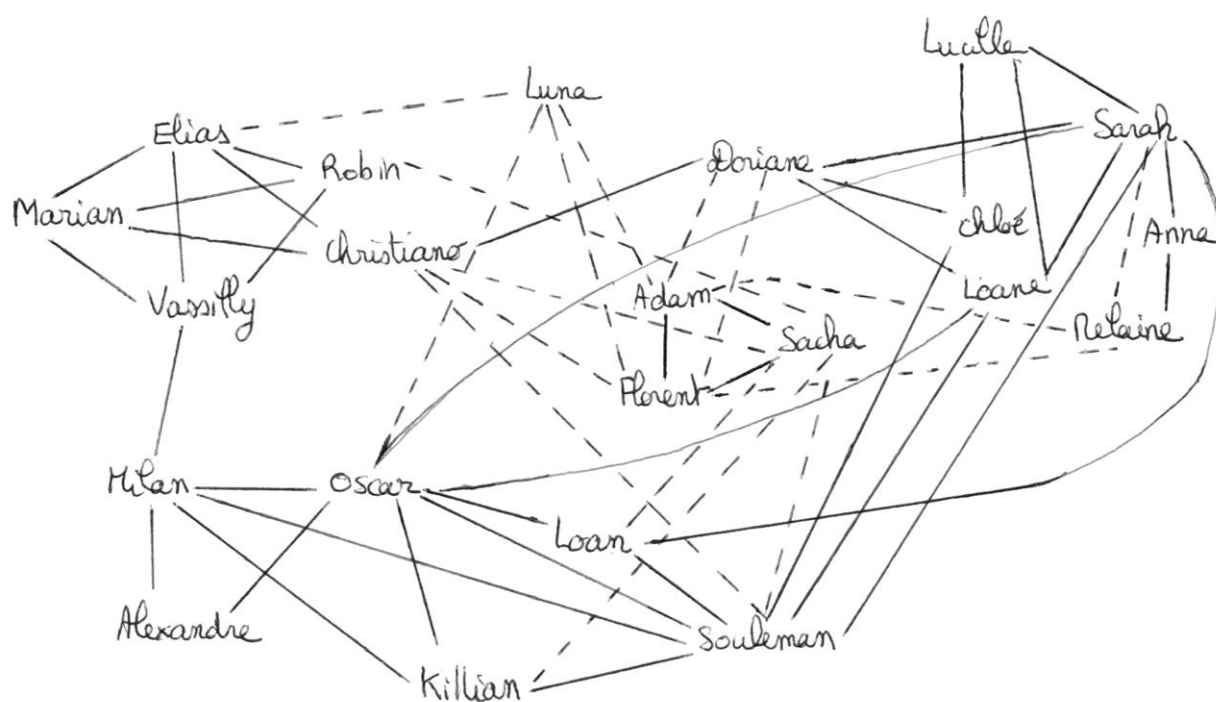


Figure 3 : sociogramme de la classe 2 de 6^{ème}.

Ce qui doit interpeler l'enseignant est le fait d'identifier des élèves n'ayant pas de véritable ami : par exemple dans la première classe de sixième un élève a choisi six personnes avec qui il a envie d'être mais aucun de ceux-ci ne l'a choisi ni même personne d'autre. C'est un élève oublié par les autres qui n'est ni apprécié ni rejeté. On perçoit aussi rapidement ceux qui nouent de fortes amitiés au sein de la classe et ceux qui au contraire font l'objet de nombreux rejets réciproques. Dans la classe 2 de sixième, il apparaît des réseaux d'amitiés et de rejet très complexes. Par exemple au centre on discerne une triade de garçons amis que beaucoup d'autres rejettent. Deux autres groupes de garçons se distinguent et un groupe de filles ; entre eux, des relations d'animosité mais aussi des dyades relais, comme Doriane et Christiano, ou encore des élèves au carrefour de plusieurs groupes comme Souleman, Loan.

Au total, pour les quatre classes, nous recensons huit élèves qui n'ont pas d'ami : il y en a un dans chaque classe de sixième (qui comptent 22 et 26 élèves) mais par contre deux dans la première cinquième qui compte 13 élèves et quatre dans la deuxième classe de cinquième qui comporte 14 élèves. Les résultats nous renseignent à la fois sur le climat global de classe mais nous permettent aussi de repérer des élèves pour qui il est difficile de se faire une place dans le groupe et pour qui il ne doit pas être toujours agréable d'être à l'école.

Dans la première classe de cinquième, nous observons un nombre bien plus important de rejets réciproques que de choix. Tous les élèves ont bien plus d'ennemis que d'amis ; cela peut permettre d'anticiper la complexité à prendre en compte pour faire des groupes. Il y a aussi deux élèves isolés, ce qui est beaucoup pour une classe de si faible effectif.

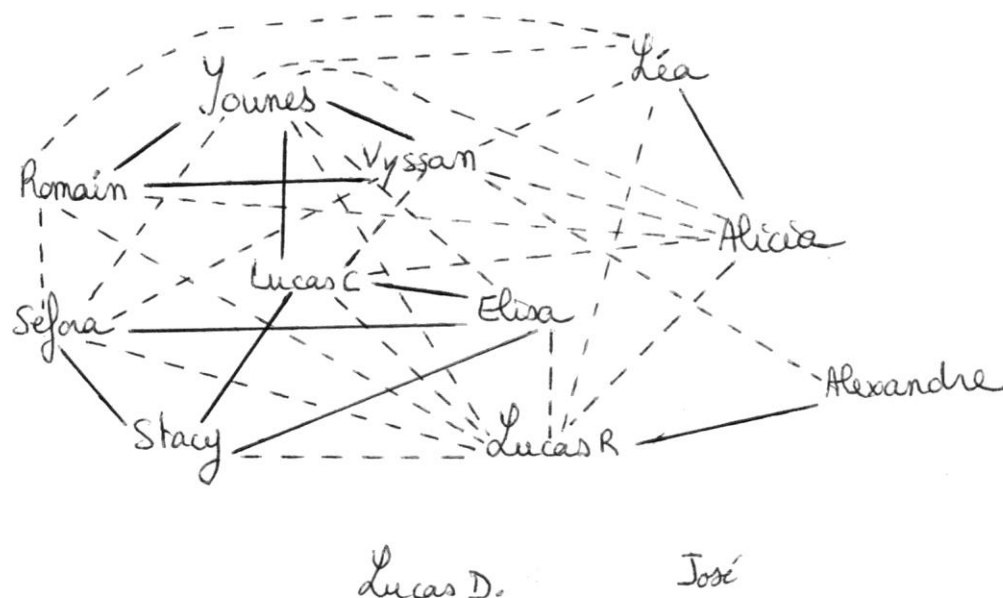


Figure 4 : sociogramme de la classe 1 de 5^{ème}.

Le graphe de cette classe montre à quel point les rejets entre élèves sont nombreux. Deux dyades apparaissent clairement mais sont massivement rejetées par les autres, et les rejettent aussi. Dans la seconde classe de cinquième, il a été difficile d'indiquer tous les rejets réciproques, tellement ils sont nombreux. La lecture du graphe permet de visualiser deux groupes non mixtes et quatre élèves isolés c'est à dire sans ami. Un élément assez particulier apparaît dans cette classe : l'ensemble des filles rejette l'ensemble des garçons et cela est réciproque sauf pour un garçon qui est oublié. Les trois garçons sans amis rejettent massivement toutes les filles sans pour autant être liés entre eux.

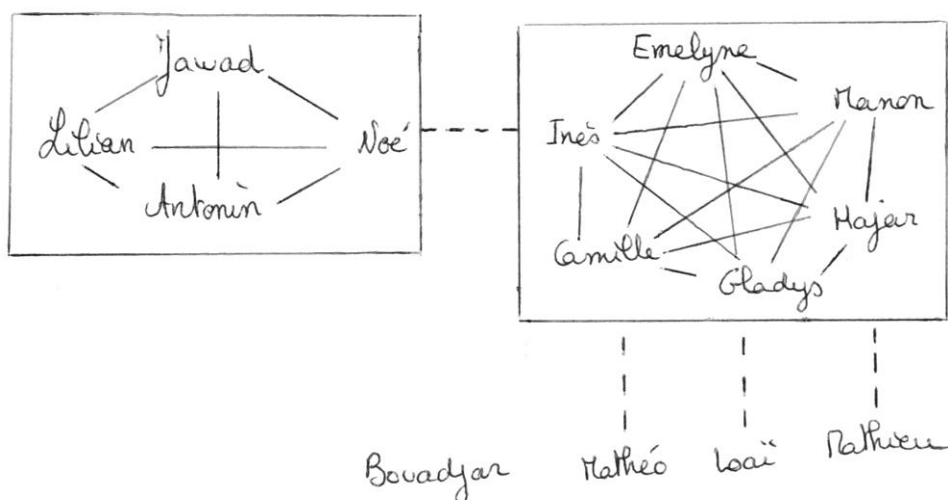


Figure 5 : sociogramme de la classe 2 de 5^{ème}.

Ainsi, pour ces classes de cinquième on observe une forte densité socio-affective mais avec peu d'amitiés profondes. Beaucoup de petits groupes voire de dyades coexistent, mais aussi des

individualités, avec de fortes animosités à l'égard des autres. Pour les sixièmes il y a davantage de cohésion, même si les rivalités sont largement présentes, et il y a peu d'élèves isolés.

Pour conclure

Les analyses réalisées dans ces quatre classes ne corroborent pas les régularités que Maisonneuve (*Ibid.*) a pu définir en sociométrie dans les groupes restreints. Même si les deux classes de sixième se rapprochent tout de même des tendances régulièrement observées, les deux classes de cinquième témoignent d'un rejet massif entre les élèves et d'un climat de classe pour le moins négatif. La sociométrie permet d'apporter des éléments pertinents à l'enseignant pour comprendre au moins en partie la dynamique de groupe et faire émerger les réseaux affectifs. Le rapport aux autres, à la mixité, s'avère très problématique dans certaines classes.

Pour les quatre classes, les données montrent une forte densité relationnelle mais qui se traduit par une cohésion assez faible pour les classes de collège ordinaire et même très faible pour les classes de collège REP+, même si ce critère de classement des établissements n'est pas forcément en lien avec le climat observé. Toutefois, il paraît surprenant de constater autant d'animosité dans des classes à effectif réduit. Même si les relations évoluent au cours de l'année, il est indispensable de réfléchir à la cohérence entre les objectifs éducatifs et les situations proposées car toutes ne sont pas égales, et n'entraînent pas les mêmes effets en termes de développement des ressources relationnelles. Ces constats peuvent ainsi permettre de définir des objectifs éducatifs pour la classe et même pour certains élèves ou sous-groupes particuliers et de choisir ensuite des modalités de groupements précis, des situations spécifiques pour développer la coopération et construire le vivre ensemble. L'enjeu est important car il y va de la santé sociale des élèves, à cet âge où la construction des relations affectives avec les pairs est primordiale. À long terme, les élèves victimes de rejet sont, plus que leurs camarades, susceptibles de subir encore cette situation les années suivantes. Cet isolement amène à une réduction de leur implication dans les apprentissages (Buhs, Laad et *al.*, 2006) et concourt au développement des attitudes de retrait scolaire (Buhs et Laad, 2001). La valorisation du travail de groupe, des situations à but supra ordonné – qui requièrent efforts et ressources de chacun (Shérif, 1954) – et la remise en question des systèmes ou situations à but compétitif à l'école sont des pistes possibles pour améliorer le climat de classe, mais encore faut-il pouvoir établir un diagnostic au départ faisant état des réseaux relationnels dans le groupe pour y répondre de façon pertinente et lucide.

Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris, Odile Jacob.

Buhs, E.-S. et Ladd, G.-W. (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.

Buhs, E.-S., Laad, G.-W. et Herald, S.-L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.

Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, 55-56.

Darnon, C., Buchs C. et Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, 155 | 2006, 35-44.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'Ecole.

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, vol 2, 129-152.

Maisonneuve, J. (1966). *Psycho-sociologie des affinités*. Paris, PUF.

Maisonneuve, J. (2004). *Psychologie de l'amitié*. Paris: Presses Universitaires de France.

Mallet, P. (1997). Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs - les relations entre pairs au cours de l'adolescence. In Rodriguez-Tomé H., Jackson S. et Bariaud F. (Eds). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris, Presse Universitaire de France.

Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir. Démarches expérimentales et terrain*. Paris, A. Colin.

Moreno, J.-L. (1934). *Who shall survive : A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Washington, Nervous and Mental Disease Publishing Co.

Mougenot, L. (2016). *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en EPS*. Rennes: PUR.

Mucchielli, R. (1973). *La dynamique des groupes*. Paris, ESF.

Oboeuf, A., Collard, L. et Gérard, B. (2008). Le jeu de la « balle assise » : un substitut au questionnaire sociométrique ? *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 77, 87-100.

Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris, PUF.

Pfister, R. (1985). La psychopédagogie des activités physiques et sportives. In Arnaud P. et Boyer G. (Eds). *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse, Privat.

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol.35, 4, 252-283.

Muzafer, S., Harvey, O.-J., White, J., Hood, W. et Sherif, C. (1954). *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*. Oklahoma, Norman.

Tagiuri, R. (1952). Relational analysis: an extension of sociometric method with emphasis upon social perception. *Sociometry*, 15, 9-104.

ⁱ Par exemple, nous pouvons citer le memento ministériel de 2015 « agir sur le climat de classe et de l'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée » ou les dossiers ou ateliers proposés par l'OCCE.

ⁱⁱ Il est possible aussi de demander aux sujets qui ils aimeraient avoir comme chef de groupe et à leur avis, qui les a choisis.

ⁱⁱⁱ Soit le nombre de dyades par groupe : $n(n - 1)$, n étant le nombre de membres.

^{iv} Les REP+ concernent les quartiers ou secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire.