

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Les relations sociales et le fonctionnement émotionnel des élèves du CO appréhendés dans le contexte d'un camp de ski scolaire

Auteur	Thomas Ruffieux
Directeur	Prof. Philippe Genoud
Date	Février 2019

Introduction

Les relations sociales sont importantes dans la construction de l'identité chez l'adolescent et dans le développement de sa sociabilité (Legon, 2011). La façon dont les élèves envisagent leurs interactions est en partie guidée par les buts sociaux qu'ils poursuivent (Kindelberger & Mallet, 2006), buts qui ont également une influence sur leurs apprentissages (Filisetti, Wentzel, & Dépret, 2006). La qualité des interactions est également modelée par les compétences sociales et émotionnelles, notamment l'empathie, la coupure et la contagion émotionnelles (Favre, Joly, Reynaud, & Salvador, 2005).

A l'heure actuelle, et avec les moyens de communication que les adolescents ont à disposition, la configuration des relations peut être affectée par l'omniprésence des

possibilités de se mettre en contact avec les pairs. En effet, il y a la possibilité d'être toujours au courant de ce qui se passe, ce qui peut renforcer chez les jeunes leur peur de l'exclusion (Przybylski, Murayama, DeHaan, & Gladwell, 2013). Si ce changement sociétal pousse de nombreux chercheurs à se pencher sur l'impact des nouvelles technologies dans l'analyse des interactions, notre recherche s'oriente quant à elle vers une meilleure compréhension de l'impact que pourrait avoir un camp de ski à même de proposer un contexte permettant le développement d'apprentissages sociaux qui ne peuvent se passer uniquement dans l'interaction des structures et des acteurs (Houssaye, 2005). Plus spécifiquement, nous visons deux objectifs majeurs : d'une part, nous souhaitons observer une éventuelle évolution des compétences sociales et émotionnelles (ainsi que des buts sociaux) ; d'autre part, nous tentons de mettre en évidence les caractéristiques des participants sur la base de profils-types.

Méthodologie

L'échantillon de notre étude se compose des 95 élèves (59% de garçons et 41% de filles) de 9^{ème} et 10^{ème} HarmoS qui ont pris part à un camp de ski d'une semaine. Les participants ont rempli un questionnaire pré-test la semaine qui précédait le camp et un questionnaire post-test la semaine qui suivait le camp. Il s'agit de questionnaires auto-rapportés avec une répétition de certaines mesures (empathie, contagion, coupure, peur de l'exclusion et sociabilité) lors des deux passations, ainsi qu'une partie qui évalue les relations sociales avec les pairs escomptées lors du pré-test, puis les relations effectivement vécues lors du post-test. Les raisons de participation au camp (présence de copains, intérêt pour le ski, attrait pour la vie de camp, influence des parents) ont été demandées dans le questionnaire post-test.

Résultats

En observant tout d'abord l'évolution des compétences sociales et émotionnelles entre le pré-test et le post-test, nous constatons (voir figure 1) de faibles variations (non significatives), à l'exception de la peur de l'exclusion. Pour cette dimension, une diminution significative est constatée lors du post-test, tout particulièrement auprès des élèves de 10H. Il faut noter que les élèves de 10H ont, au pré-test, un score clairement plus élevé que leurs camarades plus jeunes, se montrant ainsi plus inquiets au sujet d'un rejet éventuel. Ceci peut en partie s'expliquer par leur âge et les transformations pubertaires plus marquées qui les rendent moins confiants vis-à-vis de leur valeur propre. Visiblement, le camp permet d'atténuer cette peur de l'exclusion.

Si les autres compétences socio-émotionnelles présentent une relative stabilité (voire même une légère diminution), nous l'expliquons en grande partie par le contexte dans lequel les passations se sont déroulées. En effet, quelques jours avant le camp, nous avons pu sentir une certaine excitation parmi les élèves qui les a sans doute amenés à répondre aux différents items avec un regard très positif, parfois même avec une certaine exubérance. Lors du post-test par contre, la fatigue du camp a certainement joué un rôle dans les réponses au vu de l'atmosphère plus taciturne que nous avons pu relever. Ainsi, les contextes des deux passations étant passablement différents, il devient difficile de tirer des conclusions sur la comparaison des mesures effectuées.

La seule dimension pour laquelle nous observons une nette augmentation concerne la comparaison entre la mesure de l'appréhension des relations sociales avec les pairs avant le camp (p.ex. « Je pense que je serai bien accepté·e durant le camp »), et ce qui s'est effectivement passé durant le camp (p.ex. « J'ai été bien accepté·e durant le camp »), évalué au post-test. Nous constatons que les élèves ont eu des relations avec leurs camarades qui se sont beaucoup mieux passées que ce qu'ils imaginaient avant le camp.

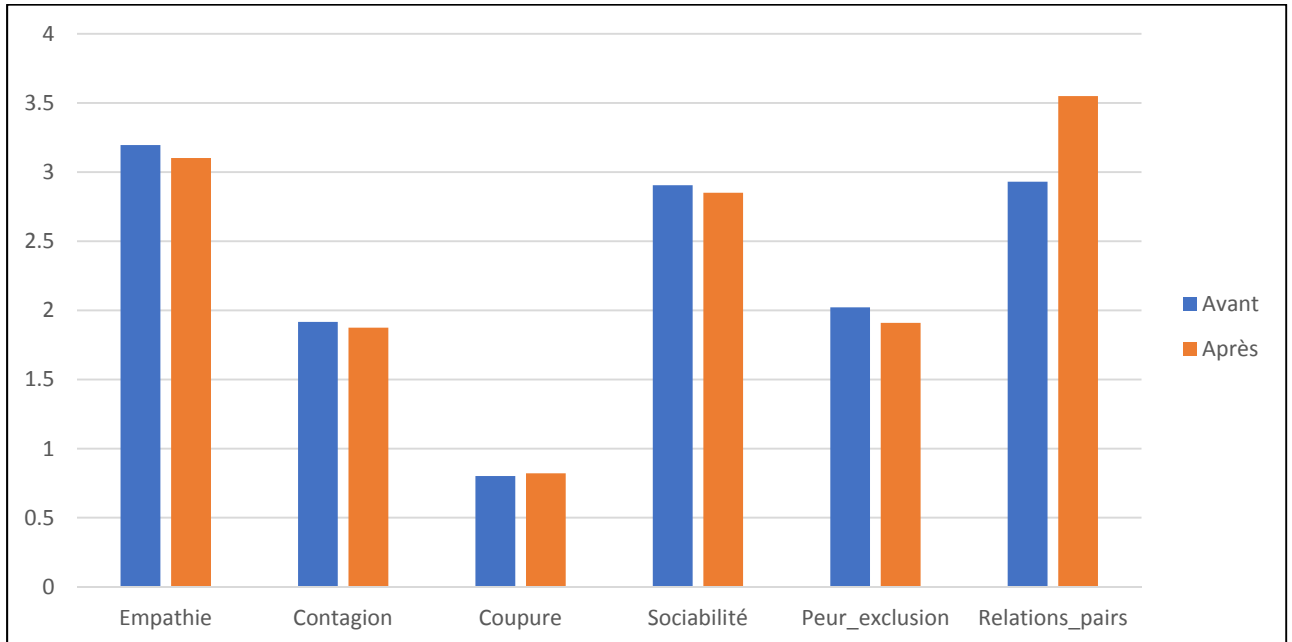


Figure 1. Compétences émotionnelles et sociales avant et après le camp

Dans un second temps, nous avons réuni les élèves en sous-groupes en fonction de leurs buts sociaux, ceci au moyen d'une analyse en clusters non-hiérarchique (figure 2). Deux groupes, G1 (N=42) et G2 (N=31) se différencient uniquement dans le but de dominance et leadership,

alors que le troisième (N=20) obtient des valeurs faibles pour la prosocialité et élevée pour le retrait social.

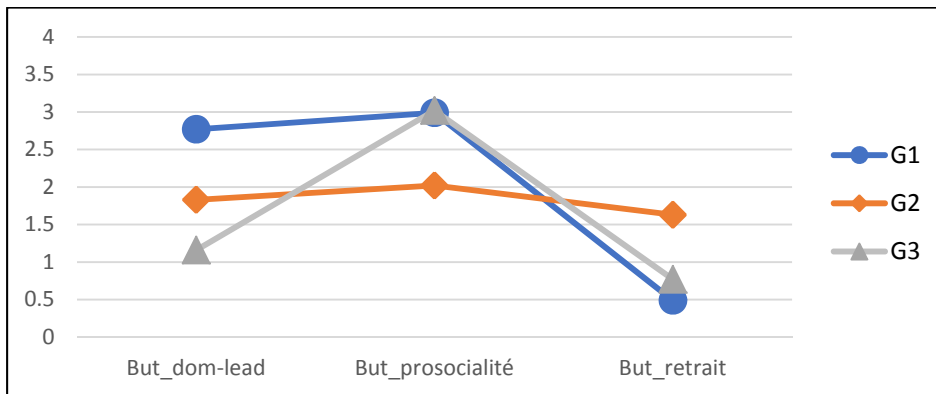


Figure 2. Groupements d'élèves selon les buts sociaux

En comparant les différences de compétences sociales et émotionnelles entre ces trois groupes (figure 3), nous observons que les groupes 1 et 3 (qui ont un but de prosocialité élevé et un but de retrait faible) ont de meilleurs scores par rapport au groupe 2. Nous pouvons ainsi observer que les buts sociaux visés par l'élève sont en lien avec les compétences socio-émotionnelles, et notamment le lien entre prosocialité et empathie, mentionné également chez Wentzel, Filisetti et Looney (2007).

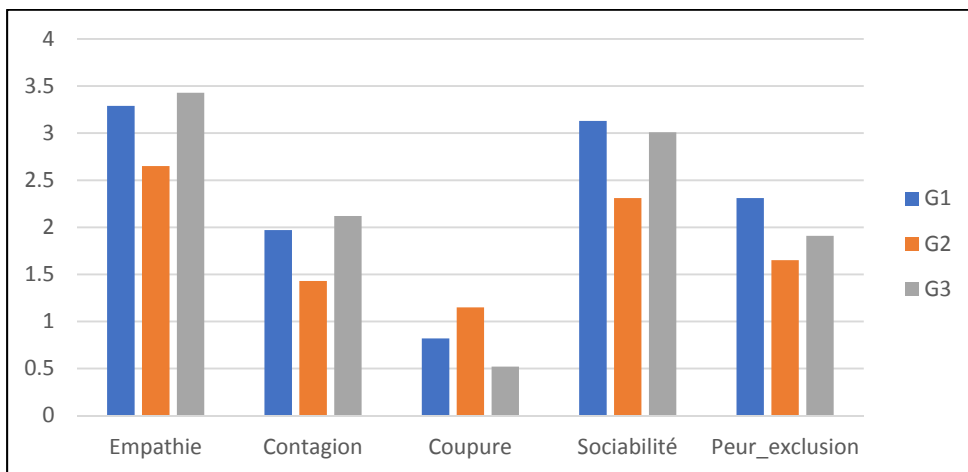


Figure 3. Compétences sociales et émotionnelles selon les profils de buts sociaux.

La seule différence qui se révèle significative entre le groupe 1 et le groupe 3 concerne la peur de l'exclusion. Ainsi, le fait de souhaiter prendre le leadership du groupe est probablement en partie associé à la peur de ne pas y arriver et d'être alors exclu du groupe. Cet enjeu semble

alors plus important pour les élèves ayant ce profil que pour d'autres qui sont plus des suiveurs dont la position dans le groupe risque de moins évoluer au fil du temps.

D'autres analyses soulignent que la peur de l'exclusion est également plus faible pour les élèves qui n'indiquent pas participer au camp en raison de copains (mais alors plutôt en raison de la vie de camp et du plaisir de faire du ski). Là encore, ces élèves se font moins de souci sur le risque de ne pas être intégrés puisqu'ils vont au camp pour des raisons indépendantes de leurs camarades.

Conclusion

Bien que nous espérions trouver dans notre recherche un changement significatif au niveau des compétences socio-émotionnelles chez les élèves participant au camp, force est de constater que nos analyses n'ont pas permis de mettre en exergue que la semaine de vie en groupe infléchit ces compétences. En raison d'un biais méthodologique relatif au contexte de passation des questionnaires lors du pré- et du post-test, nous ne pouvons cependant pas affirmer que le camp n'a pas absolument d'impact sur l'empathie ou la prosocialité, voire sur d'autres compétences que nous n'avons pas évaluées dans notre étude.

Notre travail a cependant montré que malgré le peu de changements relevés pour l'ensemble du groupe, des évolutions individuelles (vers le haut ou vers le bas) ont bien lieu et que le camp a un impact différentiel sur les élèves. Toutefois, notre recherche n'a pas permis de caractériser ces élèves qui « profitent » le plus du camp pour développer des compétences socio-émotionnelles. Par conséquent, des recherches ultérieures devraient d'une part augmenter le nombre de mesures à étaler avant et après le camp (afin de voir le réel impact de la participation à un camp sur du plus long terme, comparativement à des périodes scolaires « normales »), mais aussi chercher à comprendre quelles sont les situations qui permettent effectivement à certains élèves de développer empathie ou sociabilité. Les conclusions de tels travaux pourraient ensuite permettre aux organisateurs de camp de créer, pour tous les élèves, un environnement plus propice au développement de compétences essentielles pour la vie en société.

Bibliographie

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382.

Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret, E. (2006). Les buts sociaux de l'élève: leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 45-56.

Houssaye, J. (2005). *C'est beau comme une colo: la socialisation en centre de vacances*. Vigneux : Ed. Matrice.

Kindelberger, C., & Mallet, P. (2006). Buts sociaux et relations entre pairs au début de l'adolescence: Les buts de l'individu sont-ils liés à la perception que ses pairs ont de lui ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69(1), 71-81.

Legon, T. (2011). La force des liens forts: culture et sociabilité en milieu lycéen. *Réseaux*, 165(1), 215-248.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.

Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78(3), 895-910.