

Problématique

Le climat émotionnel en classe est un facteur déterminant pour l'intégration de l'élève parmi ses camarades (Avant, Gazelle & Faldowski, 2011). La prise en compte de l'affectivité à l'école est ainsi susceptible d'expliquer les dynamiques (anti-)sociales des élèves (Favre, 2007; Zanna, 2010).

Pour étudier le fonctionnement des groupes professionnels, la recherche dans le milieu organisationnel a introduit la notion de *sécurité psychologique* (e.g. Edmondson, 1999). Cette dernière a été définie comme étant la « perception d'un sujet quant aux conséquences d'une prise de risque interpersonnelle dans son milieu de travail » (Edmondson, 2003, p.4). De ce fait, **un individu qui se sent en sécurité dans son groupe est davantage à même de déployer des comportements dits apprenants**. La recherche d'aide en cas de difficulté ou la discussion de ses erreurs sont des exemples de comportements mis en place suite à la bienveillance perçue de la part des pairs (Mornata, 2014).

Dans une même optique, Osterman (2000) affirme que l'élève se considère faire partie du groupe classe uniquement s'il se sent accepté et en sécurité. L'ensemble de ces ressentis se traduit par l'adoption de comportements favorables tant sur le plan scolaire (e.g. engagement dans les apprentissages) que personnel ou relationnel (e.g. estime de soi ou attitudes positives envers les pairs ou l'enseignant). Par rapport à l'aspect social, l'élève ressent une certaine sécurité psychologique en fonction des dynamiques interactionnelles du groupe. Par exemple, un climat prosocial est davantage perçu comme sécuritaire et associé à une moindre peur de l'erreur (Ryan & Patrick, 2001).

La notion de sécurité psychologique n'étant pas spécifiquement étudiée dans le contexte scolaire, il émerge l'intérêt de l'analyser du point de vue des élèves. Notre recherche vise d'abord à examiner les dimensions du sentiment de sécurité en classe. Ensuite, elle tente de mettre en lien ce ressenti avec d'autres éléments influençant le climat socio-affectif de classe.

Ainsi, notre objectif est **d'étudier le sentiment de sécurité en classe de façon à identifier les principaux enjeux d'une telle perception sur la scolarité des élèves**. Les résultats devraient être à même d'apporter des pistes d'intervention prenant en compte les besoins émotionnels des élèves pour l'amélioration des dynamiques de classe.

Méthodologie

Sujets

- **159 élèves** (50% filles, 50% garçons) issus de huit classes des trois filières (prégymnasiale [PG], générale [G], exigences de base [EB]) du canton de Fribourg : degré 9^{ème} HarmoS ;
- **Âge moyen** : 13.0 ans (SD = 0.5)

Mesures (questionnaires papier/crayon)

Un accord inter-juges a permis de confirmer les items créés/adaptés à partir de la littérature scientifique pour tester les variables du **sentiment de sécurité en classe** et les **modalités relationnelles affectives** dans le groupe classe.

Entre autres, notre questionnaire a aussi testé les **buts sociaux** des élèves.

Tableau 1 : Quelques variables et dimensions testées

Dimension	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Exemple (degré d'accord sur échelle de Likert à cinq points)
Sentiment de sécurité (items créés à partir de Edmondson, 2003)			
Acceptation par les pairs	5	.91	*Je me sens exclu-e sans raison par mes camarades de classe.
Liberté d'expression	5	.62	En classe, chacun-e peut donner son avis, même s'il est différent de celui des autres.
Aide	5	.82	Je peux compter sur mes camarades de classe.
Admissibilité de l'erreur	5	.70	En classe, j'ai le droit de me tromper.
Modalités relationnelles affectives (items adaptés de Favre et al., 2005)			
			Quand un-e camarade est malheureux-euse et pleure :
Contagion	6	.64	... Je suis enavhi-e par sa tristesse.
Empathie	6	.66	... Je cherche à comprendre la cause de sa tristesse.
Coupure	6	.51	... Je m'éloigne de lui/elle.
Buts sociaux (Kindelberger & Mallet, 2006) – Cette dimension a été incluse dans le questionnaire soumis à quatre classes			
Prosocialité	5	.68	En classe, j'aime bien aider ceux qui ont besoin.
Retrait social	5	.84	Je préfère passer mon temps seul-e.
Leadership	5	.86	Je cherche à avoir un rôle important dans les activités.

Merci à Anastasia Musienko et Sandra Charrière pour la récolte des données.

Résultats

*p<.05 **p<.01

Nous avons cherché à expliquer les différences de sécurité perçue en classe.

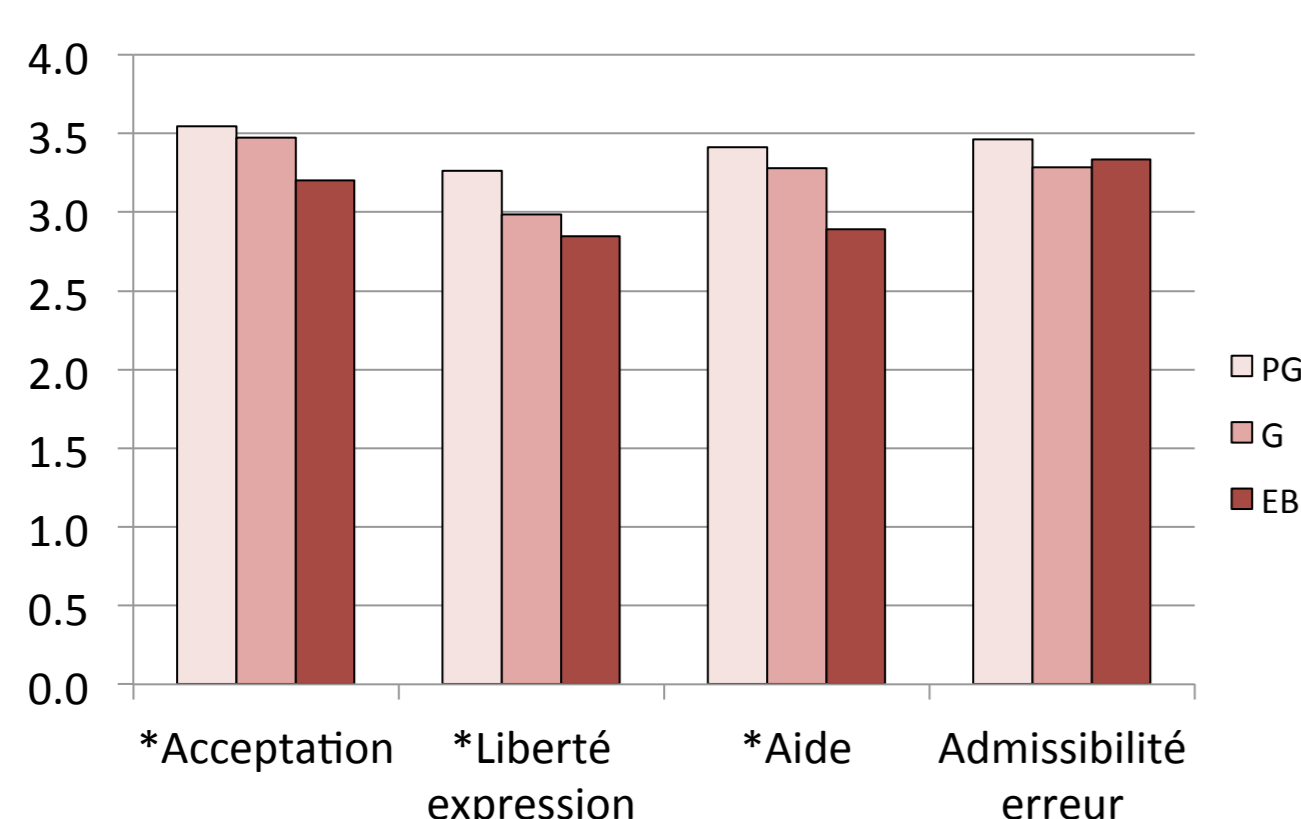


Figure 1 : Dimensions du sentiment de sécurité selon le type de classe

Le sentiment de sécurité est systématiquement plus élevé dans la filière la plus exigeante (en PG).

Seule l'admissibilité de l'erreur ne varie pas selon le type de classe.

Le sentiment de sécurité ne diffère pas selon le sexe de l'élève.

Pour investiguer les profils socio-émotionnels des élèves, nous avons procédé à des analyses en clusters (tout d'abord hiérarchique puis une analyse *k-means* avec trois groupes).

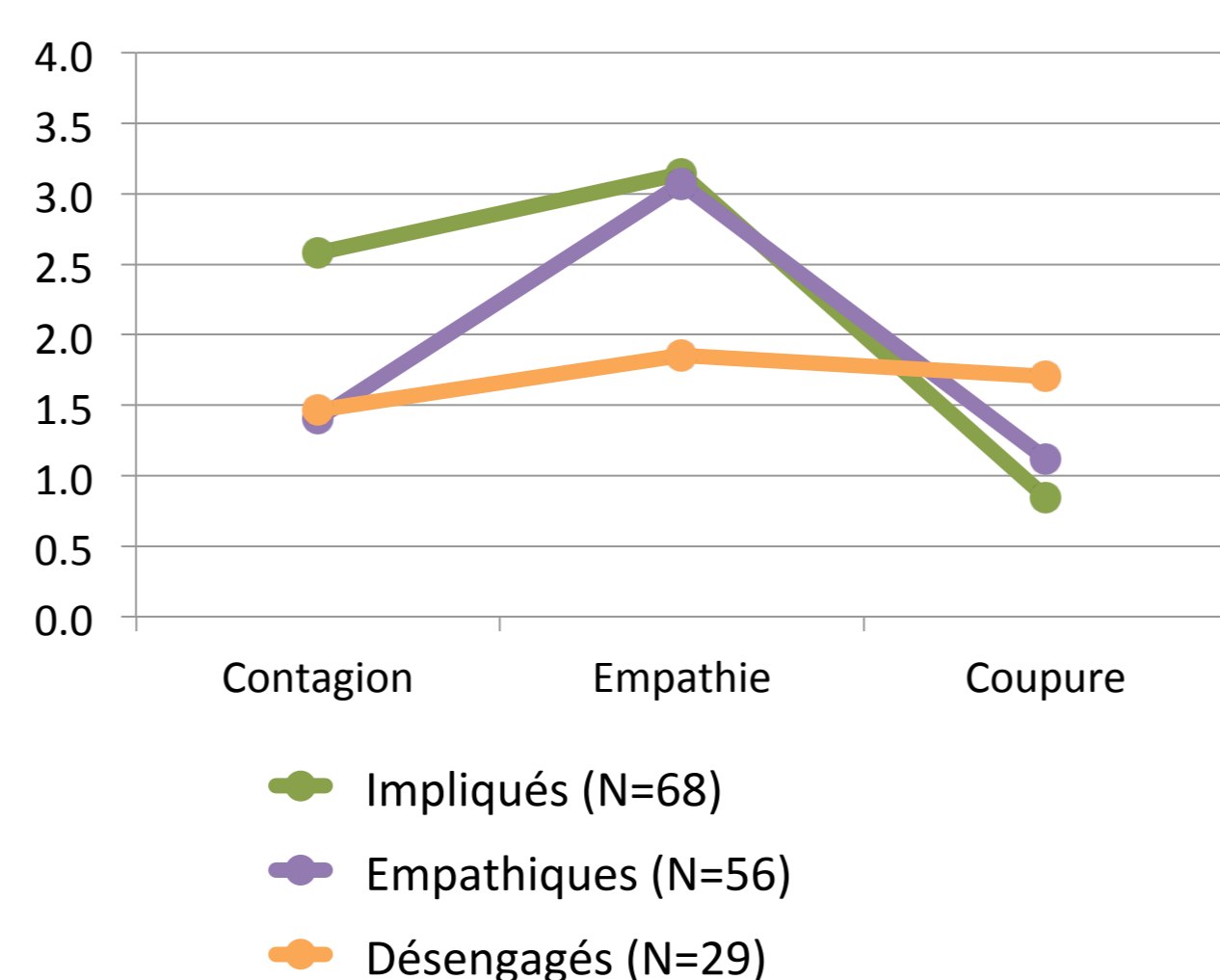


Figure 2 : Profils socio-émotionnels en trois clusters

Trois groupes se distinguent clairement sur chacune des trois variables (analyses de variance significatives).

Les analyses de variances montrent des différences de ressenti de sécurité en classe selon les profils socio-émotionnels.

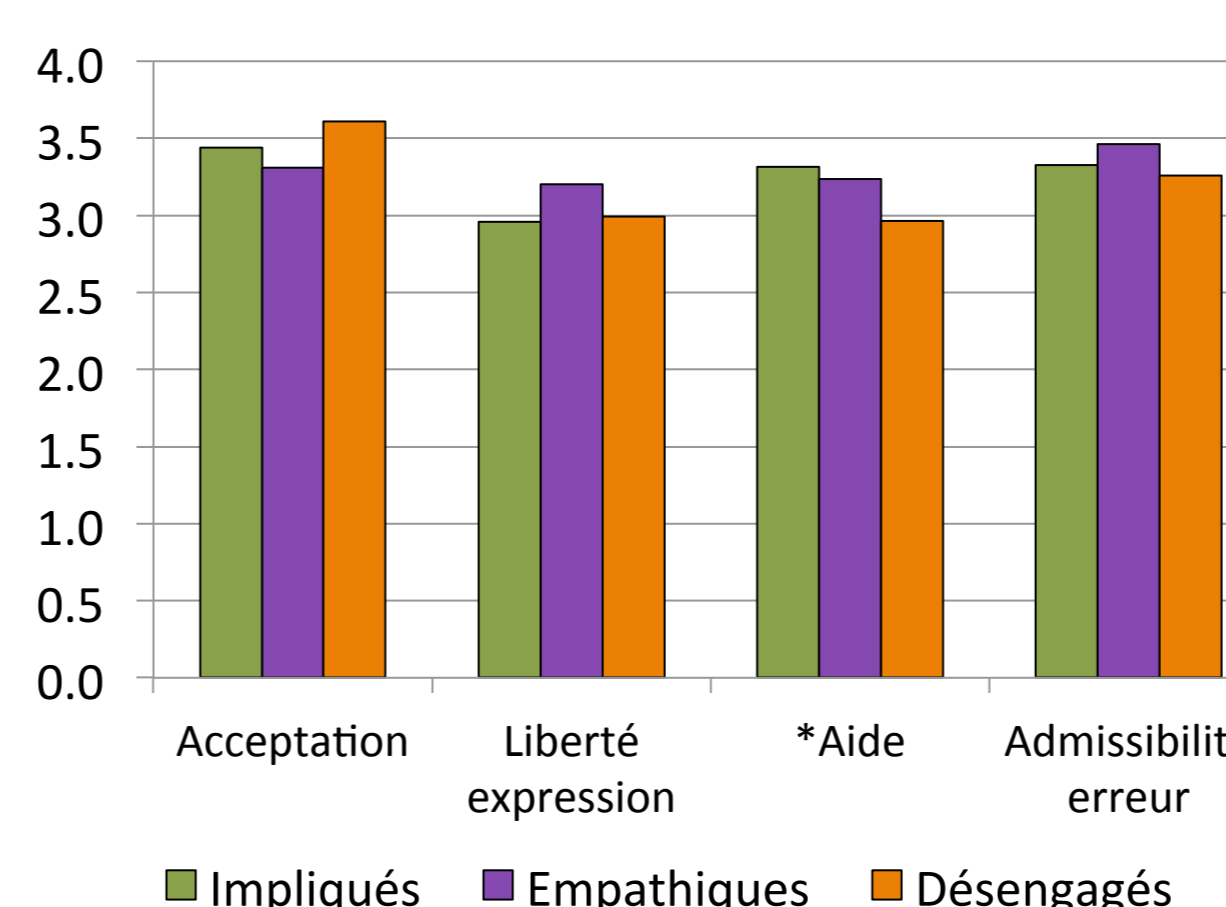


Figure 3 : Sécurité selon les clusters

Le sentiment d'être aidé est plus fort pour les élèves impliqués émotionnellement.

Pour tenter d'expliquer les buts sociaux des élèves, des régressions linéaires *stepwise* (en raison de la multicollinéarité) ont été calculées.

Tableau 2 : Régressions « stepwise »

	Acceptation	Liberté d'expression	Aide	Admissibilité de l'erreur	R ² ajusté
Prosocialité	-	-	.27*	-	6%
Retrait social	-.35**	-.31**	-	-	33%
Leadership	-	-	-	-	ns

Les élèves qui ressentent une atmosphère dans laquelle ils sont soutenus par leurs pairs sont plus prompts à être prosociaux.

Les élèves qui se sentent moins acceptés et moins libres de s'exprimer se mettent plus en retrait.

Synthèse et perspectives

Certaines caractéristiques propres au groupe classe (notamment la filière) expliquent en partie des **différences de sécurité ressentie par les élèves** en classe.

Le **fonctionnement émotionnel** des élèves est en lien avec leur sentiment de sécurité en classe.

Certains comportements relationnels (notamment le retrait social) peuvent être **expliqués par le climat de sécurité** perçu en classe.

Ainsi, intervenir sur sentiment de sécurité semble être un levier pertinent pour **lutter contre l'exclusion scolaire**.

Nos recherches se poursuivent pour :

- Explorer la **multidimensionnalité du concept de sécurité en classe**.
- Etudier son **lien avec d'autres dynamiques scolaires**, telle la violence à l'école.
- Proposer des **pistes d'intervention** pour la prise en compte du sentiment de sécurité des élèves dans la pratique enseignante.

Références

- Avant, T.S., Gazelle, H., & Faldowski, R. (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711-1727.
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A.C. (2003). Managing workforce diversity to enhance cooperation in organizations. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork* (pp. 255-276). Chichester, West Sussex: Wiley.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., Laurent, L., & Salvador, L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382.
- 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 ? *69(1)*, 71-81.
- Mornata, C. (2014). La sécurité psychologique ou comment démystifier l'apprentissage en situation de travail. In E. Bourgeois & S. Enlart, *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 177-191). Paris : Presses universitaires de France.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.