

Le sentiment de sécurité en classe

Les dimensions d’Edmondson (1999; 2003) pour étudier le sentiment de sécurité dans un contexte professionnel ont été adaptées au contexte de la classe (Albisetti & Genoud, 2017).

Selon le modèle retenu, un élève qui se sent en sécurité dans sa classe :

- perçoit du soutien de ses enseignants et de ses camarades
- sait qu’il est permis de faire des erreurs pour apprendre et pense qu’il peut s’exprimer librement
- ne se sent pas agressé ou menacé

Se sentir en sécurité porte le sujet (l’élève) à se comporter davantage comme un réel acteur au sein de son environnement social, notamment en lui transmettant le sentiment d’être dans un contexte bienveillant et tolérant (en cas d’erreur, d’opinion différente, etc.) forcément nécessaire pour se donner des opportunités d’apprentissage et de développement personnel (Wanless, 2016).



Méthodologie

Sujets

- 47 enseignants du secondaire I (canton de Fribourg)
- 13 hommes / 34 femmes
- Âge moyen : 40.7 ans (SD = 10.1)
- Expérience : 15.3 ans (SD = 10.8)

Mesures (questionnaires en ligne – Limesurvey)

1. Questionnaire *ad hoc* permettant de savoir quelles sont les composantes importantes pour expliquer le sentiment de sécurité en classe selon les enseignants :

- Pouvoir compter sur ses camarades
- Oser faire des erreurs en classe et pouvoir exprimer son opinion en classe
- Ne ressentir aucun risque d’être victime et ne pas être témoin de violence

2. Appréciation par l’enseignant de l’impact de son action sur les trois dimensions de la sécurité.

Exemple : Le fait de considérer l’erreur comme partie du processus d’apprentissage a un impact sur le sentiment de sécurité de mes élèves.

Objectif de notre recherche

Examiner comment les enseignants appréhendent le sentiment de sécurité en classe.

En effet, les enseignants jouent un rôle central sur la perception des élèves du climat de classe. Par exemple, en promouvant le respect réciproque (en ne tolérant pas les moqueries), ils favorisent un sentiment de sécurité plus important au sein de la classe (Ryan & Patrick, 2001).

Références

- Albisetti, Z.I., & Genoud, P.A. (2017, Octobre). *Saisir le mieux vivre-ensemble dans une classe par le biais du sentiment de sécurité des élèves*. Communication présentée au 4^{ème} Colloque international du LASALE, Bruxelles, Belgique.
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and earning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A.C. (2003). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. In R. Kramer, *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239-272). New York, NY: Russell Sage.
- Orlova, K., Ebner, J., & Genoud, P. A. (2015). Emotions et apprentissages scolaires : Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et Formation*, 79, 27-41.
- 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.
- Wanless, S. B. (2016). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13(1), 6-14.

Merci à Nathalie Munier pour la collaboration dans la récolte des données.

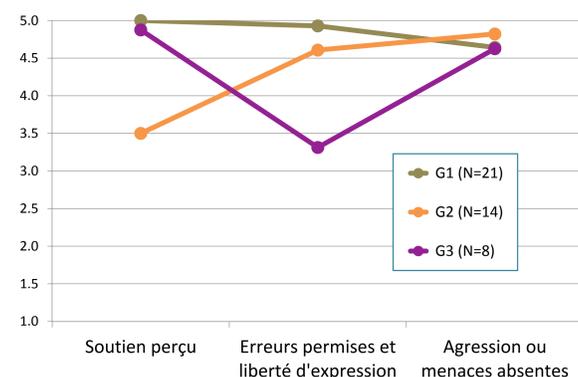
3. Auto-évaluation par l’enseignant de son rôle dans la gestion émotionnelle de ses élèves (items repris de Orlova, Ebner, & Genoud, 2015) ($\alpha = .82$)

Exemple : C’est le rôle de l’enseignant-e de détresser/rassurer les élèves avant une évaluation.

Premiers résultats

Comment les enseignants appréhendent la notion de sécurité chez leurs élèves ?

L’analyse en *cluster* hiérarchique (méthode de Ward et distance euclidienne au carré) fait ressortir trois groupes pour lesquels les aspects importants de la sécurité diffèrent.

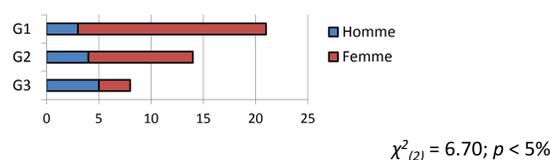


Plus de la moitié des enseignants (G1) considèrent les trois aspects importants.

Le second groupe (G2) prend un peu moins en compte le soutien que l’élève peut ressentir.

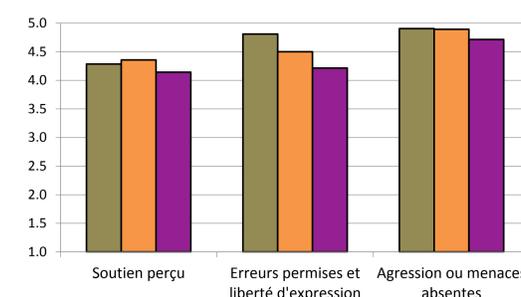
Pour les aspects directement liés aux apprentissages (admissibilité de l’erreur et liberté d’expression), c’est le troisième groupe (G3; le plus petit) qui y donne une importance moindre.

La répartition hommes/femmes dans les trois groupes n’est pas équilibrée.



Quel impact les enseignants pensent avoir sur le sentiment de sécurité de leurs élèves ?

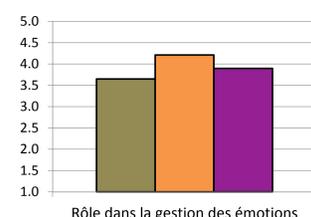
Les enseignants sont conscients de l’impact que leurs actions ont sur le sentiment de sécurité de leurs élèves.



Malgré les scores élevés, les différences suivent les scores des groupes pour l’admissibilité de l’erreur et la liberté d’expression ($F_{(2,40)} = 7.93; p < 1\%$).

Quel rôle les enseignants pensent avoir dans la gestion des émotions de leurs élèves ?

Les enseignants pensent avoir un rôle à jouer dans la gestion des émotions de leurs élèves, et principalement les enseignants du second groupe (G2) qui mettaient moins l’accent sur le soutien en tant que tel et qui privilégient peut-être un travail en amont chez l’élève. La différence de moyennes entre les deux groupes G1 et G2 est significative ($\Delta M = 0.56; p < 5\%$).



Limites

Nos mesures sont toutes entachées d’effets plafond bien marqués. Si de telles distributions sont rassurantes au niveau pédagogique, pour la recherche, elles limitent en grande partie les possibilités de mettre en évidence des profils distincts.

Perspectives

Nos résultats soulignent que les enseignants accordent une certaine importance au sentiment de sécurité de leurs élèves. Ainsi, il est pertinent de s’appuyer sur leurs représentations pour favoriser le développement de stratégies permettant de combiner les aspects socio-affectifs à leur pratique enseignante.