UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Le climat de classe et le bien-être chez les adolescents du secondaire I

Influence du climat de classe sur le bien-être des élèves selon le genre et le type de classe

Autrice	**Schurr Charline**
Superviseurs	Dr. Alexandre Mabilon, Prof. Philippe Genoud
Date	19.10.2026

Introduction

L'école n'est pas uniquement un lieu de transmission des connaissances, mais elle représente également un environnement essentiel au développement personnel, social et émotionnel des adolescents. Durant leur scolarité, les élèves passent une grande partie de leur quotidien au sein de la classe, où ils développent des relations interpersonnelles, construisent leur identité et vivent des expériences qui influencent leur développement. La réussite scolaire ne dépend donc pas seulement des compétences cognitives, mais également de la qualité du climat de classe et du bien-être des élèves.

Le climat de classe trouve ses origines dans les travaux de Lewin (1936), qui soulignent l'interaction entre l'individu et son environnement. Les recherches de Moos (1979), Fraser (1998) et Bapst et al. (2023) ont ensuite défini le climat de classe comme un concept multidimensionnel, fondé sur les perceptions subjectives des élèves. Le climat de classe est basé sur six dimensions regroupées en trois domaines. Le domaine relationnel comprend la *cohésion du groupe* et la *proximité des enseignants*. Le domaine du maintien ou du changement du système englobe les *règles et l'organisation* et *l'innovation*. Enfin, le domaine de l'orientation vers les objectifs et du développement personnel comprend *l'orientation vers la tâche et l'implication*, ainsi que la *difficulté* perçue par les élèves (Bapst et al., 2023).

Le bien-être est quant à lui étudié à travers le modèle PERMA de Seligman (2011). Ce modèle distingue cinq dimensions : les *émotions positives*, *l'engagement*, les *relations positives*, le *sens* et *l'accomplissement*. Il s'inscrit dans une conception qui associe les approches hédonique et eudémonique, en considérant à la fois les expériences émotionnelles positives et le développement du potentiel individuel (Seligman, 2011).

La littérature scientifique souligne que ces deux concepts peuvent varier selon le genre et les caractéristiques scolaires des élèves. Si certaines recherches mettent notamment en évidence des différences émotionnelles et relationnelles entre filles et garçons (Nolen-Hoeksema, 1991), d'autres montrent que la composition des classes (élèves avec des difficultés ou des facilités scolaires) influence les expériences vécues (Zaffran, 2012).

Finalement, la littérature scientifique suggèrent qu'un climat de classe positif constitue une ressource importante pour le bien-être. Toutefois, les dimensions les plus déterminantes pourraient varier selon les caractéristiques des élèves (Bapst et al., 2023 ; Fraser, 1998). C'est pourquoi cette recherche propose une analyse spécifique au contexte fribourgeois.

Concrètement, alors que la littérature scientifique documente les différences liées au genre et aux performances scolaires, peu de recherches s'intéressent spécifiquement à l'impact d'une organisation en filières telle que ce que l'on trouve au niveau secondaire I dans le canton de Fribourg. Ainsi, notre questionnement général est de comprendre dans quelle mesure le type de classe et le genre peuvent influencer la perception du climat de classe et le niveau de bien-être personnel d'un élève au sein d'un cycle d'orientation fribourgeois.

Méthode

Cette recherche s'inscrit dans une démarche quantitative. L'étude a été réalisée en avril 2025 dans un cycle d'orientation du canton de Fribourg comprenant au total 329 élèves répartis dans les trois types de classes (EB, G et PG). Après exclusion des questionnaires incomplets ou incohérents, 303 réponses ont été retenues pour les analyses, dont 146 garçons et 157 filles. La récolte des données s'est déroulée durant une période scolaire, durant laquelle les élèves ont complété individuellement un questionnaire en ligne.

Le questionnaire comprenait 68 items répartis en trois parties. La première évaluait le bien-être à travers les cinq dimensions du modèle PERMA de Seligman (2011) évaluées sur une échelle de Likert de 0 à 10. La deuxième mesurait le climat de classe à partir de 36 items issus du questionnaire de Bapst et al. (2023), évalués sur une échelle de 0 à 5. Enfin, la troisième recueillait des informations sociodémographiques, notamment le genre, l'âge, l'année de scolarité et le type de classe.

Résultats

Les résultats mettent en évidence plusieurs différences par rapport à la perception du climat de classe et le niveau de bien-être des élèves. Concernant les dimensions du climat de classe selon le genre, seule la *cohésion du groupe* présente une différence significative. Les garçons perçoivent plus positivement leurs relations sociales que les filles. Pour le bien-être, les garçons présentent un niveau significativement plus élevé *d'émotions positives*, de *relations positives* et de *bien-être* global que les filles.

Contrairement aux résultats de certaines recherches scientifiques, des différences de perception du climat de classe selon le genre sont présentes, bien que limitées. Le fait que les garçons présentent un

niveau de *cohésion du groupe* ainsi que de bien-être global plus élevé peut notamment être expliqué par les travaux de Nolen-Hoeksema (1991) et Rose (2002), qui mettent en évidence des mécanismes de régulation émotionnelle et de relations interpersonnelles selon le genre.

Les comparaisons selon le type de classe montrent des différences significatives concernant la *proximité des enseignants* et la *difficulté* perçue. Les élèves de classe G rapportent une proximité plus faible avec leurs enseignants et davantage de difficultés scolaires. Concernant le bien-être, les élèves de classe PG présentent globalement les scores les plus élevés, notamment pour les ém*otions positives*, les *relations positives* et *l'accomplissement*.

Les analyses de corrélation mettent également en évidence des associations positives entre plusieurs dimensions du climat de classe et le bien-être global. Ainsi, le climat de classe explique 36 % de la variance du bien-être global des élèves dans l'ensemble de l'échantillon. En EB, la dimension des *règles et l'organisation* est un prédicteur important du bien-être. En classe G, accueillant des élèves aux profils et aux besoins plus hétérogènes, c'est l*'innovation* qui représente le principal prédicteur positif, tandis que la *difficulté* constitue un prédicteur négatif. En PG, la *cohésion du groupe*, la *proximité des enseignants* et *l'orientation vers la tâche* prédisent significativement le bien-être global des élèves.

Il faut finalement relever que cette étude transversale a été menée dans un seul établissement scolaire. Par conséquent, ses résultats ne permettent ni d'établir un lien de causalité, ni une généralisation à des contextes différents.

Conclusion

À travers une étude quantitative réalisée auprès d'élèves d'un cycle d'orientation fribourgeois, cette recherche a permis d'identifier plusieurs différences dans les expériences scolaires selon le genre et le type de classe et de mettre en évidence les dimensions du climat de classe associées au bien-être.

Les différences observées démontrent que l'amélioration du bien-être ne repose pas sur un modèle unique de climat de classe, mais nécessite une adaptation des pratiques pédagogiques selon le type de classe. Les enseignants disposent ainsi de leviers relationnels, organisationnels et pédagogiques pour favoriser un environnement scolaire propice à l'épanouissement et à l'apprentissage.

Enfin, cette recherche ouvre plusieurs perspectives. Des études longitudinales, réalisées dans différents établissements, permettraient d'approfondir les relations observées et d'examiner leur évolution. La prise en compte de facteurs familiaux, sociaux et individuels, ainsi que la comparaison des perceptions des enseignants et des élèves, enrichiraient également la compréhension des mécanismes à même de soutenir le bien-être scolaire.

Bibliographie

Bapst, M. S., Genoud, P. A., & Hascoët, M. (2023). Taking a step towards understanding interactions between teacher efficacy in behavior management and the social learning environment: A two-level multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *38*(3), 1129–1144. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00647-4

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1, 7–34 (1998).* https://doi.org/10.1023/A:1009932514731

Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications.* Jossey-Bass.

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive Journal of Abnormal*, 100*(4), 569–582. https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.*

Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, *73*(6), 1830–1843.

Zaffran, J. (2012). Le temps de l'adolescence : entre contrainte et liberté. *Sociologies pratiques, 25*, 139a-144a.