

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Perception des enseignants vis-à-vis du sentiment de sécurité psychologique et des émotions des élèves

Auteur	Munier Nathalie
Directeur	Prof. Genoud Philippe Ass. Dipl. Albisetti Zoe
Date	Août 2019

Introduction

« L'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2003). Cependant, pour qu'un élève puisse apprendre, plusieurs facteurs entrent en jeu (*e.g.* Wang, Haertel, & Walberg, 1994). Un facteur non négligeable est le fait qu'un élève doive se sentir en sécurité et que les enseignants ont un impact sur ce sentiment (*e.g.* Hattie, 2012). En effet, lorsque des individus ne se sentent pas en sécurité du point de vue psychologique, ils risquent de ne plus s'investir dans l'apprentissage (Wanless, 2016). Tenant compte d'une part de l'importance du sentiment de sécurité pour l'investissement scolaire des élèves (Wanless,

2016) et d'autre part de l'impact de la pratique enseignante sur les émotions des élèves (Hargreaves, 1998) nous avons voulu investiguer la manière dont les compétences émotionnelles des enseignants se trouvent en lien ou influencent le sentiment de sécurité des élèves. Nous pensons qu'un moyen efficace d'améliorer la sécurité psychologique en classe serait que l'enseignant montre qu'il est conscient de l'état émotionnel de ses élèves. Lorsqu'un enseignant ressent à juste titre que la classe est fatiguée, dépassée ou excitée, il fait savoir aux élèves qu'il est en harmonie avec leur vision et qu'il gardera cela en mémoire dans la suite de sa leçon (Wanless, 2016).

Dans cette recherche, nous avons décidé de nous intéresser plus particulièrement à la perception des enseignants, car trois domaines entrent en compte dans la sécurité psychologique : (1) les conditions de classe liées aux élèves, (2) les conditions de classe liées à l'enseignant titulaire (3) les comportements des élèves (Albisetti & Genoud, 2017). Les études menées sur le sentiment de sécurité des élèves se sont pour le moment focalisées sur la perception des élèves (*e.g.* Guimard et al., 2015; Jia et al., 2017). Pourtant, le comportement des enseignants est potentiellement à même d'avoir un impact sur le sentiment de sécurité des élèves (Sarrazin, Pelletier, Deci, & Ryan, 2011; Steuer, 2014), ce qui soulève l'intérêt d'étudier plus spécifiquement leur perception de la sécurité psychologique. Dans la littérature scientifique relative à la sécurité psychologique, le *leader* est considéré comme étant une figure influençant le sentiment de sécurité psychologique du groupe (Edmondson & Lei, 2014), ce qui au niveau scolaire peut être associé au rôle de l'enseignant sur la sécurité des élèves.

L'objectif visé par cette recherche est, d'une part, de comprendre la vision qu'ont les enseignants de la sécurité psychologique de leurs élèves par le biais de ses trois dimensions (1) le soutien, (2) la liberté d'expression et (3) l'admissibilité de l'erreur (Albisetti & Genoud, 2017) et, d'autre part, de la mettre en lien avec des compétences et des valeurs associées aux émotions des élèves (capacité supposée à les reconnaître et rôle de l'enseignant dans leur gestion).

Méthode

L'échantillon de cette étude est composé de 41 enseignants (11 hommes et 30 femmes) d'un cycle d'orientation fribourgeois. Les participants ont complété un questionnaire auto-rapporté en ligne portant, d'une part sur leur perception du sentiment de sécurité des élèves dans trois domaines : (1) les conditions de classe liées aux élèves, (2) les conditions de classe liées à

l'enseignant titulaire (3) les comportements des élèves. D'autre part, le questionnaire portait sur la capacité des enseignants à reconnaître les émotions des élèves et l'importance qu'ils accordent à ces dernières. Nous avons également demandé le genre, l'âge et les années d'expérience des participants.

Résultats

Les résultats (voir *tableau 1*) montrent que parmi les conditions jugées nécessaires pour la sécurité psychologique des élèves, le soutien ne semble pas être en lien avec l'impact que les enseignants pensent avoir sur les sentiments de sécurité et d'insécurité de leurs élèves. Ceci veut dire que le fait de considérer le soutien comme un élément important pour qu'un élève se sente en sécurité est indépendant du sentiment de pouvoir le renforcer par des comportements adéquats ou l'altérer par des actions délétères. Le constat est inverse pour l'admissibilité de l'erreur (liens modérés entre les variables) alors que le pattern est particulier pour la liberté d'expression : lien fort avec l'impact que les enseignants pensent avoir sur le sentiment d'insécurité des élèves, mais nul avec l'impact sur l'éventuelle insécurité des élèves.

Tableau 1

Corrélations condition classe, impact sécurité et impact insécurité (N = 41)

Dimensions	Soutien en classe	Liberté d'expression en classe	Admissibilité de l'erreur en classe
Impact sécurité soutien	-.09		
Impact sécurité liberté d'expression		.63**	
Impact sécurité admissibilité de l'erreur			.37*
Impact insécurité soutien	.16		
Impact insécurité liberté d'expression		-.02	
Impact insécurité admissibilité de l'erreur			.40*

* $p < 5\%$; ** $p < 1\%$

En ce qui concerne les liens entre les dimensions de la sécurité psychologique et les aspects émotionnels (capacité supposée à reconnaître les émotions des élèves et responsabilité pour l'enseignant de les gérer), les coefficients trouvés s'avèrent généralement faibles et non-significatifs, à l'exception d'un lien entre l'impact de l'enseignant du soutien sur la sécurité psychologique et la reconnaissance des émotions. Ce résultat vient appuyer une étude de Hargreaves (2000) où les enseignants semblent être prêts à prendre en compte les élèves ayant des problèmes personnels, ou passant une mauvaise journée. Cependant, ils semblent n'être que peu enclins à adapter leurs comportements afin de mieux répondre aux besoins émotionnels des élèves.

Conclusion

Les résultats obtenus grâce à notre recherche indiquent donc que la façon dont les enseignants appréhendent la sécurité psychologique en classe est plutôt indépendante (1) des actions perçues comme étant à même de sécuriser ou désécuriser les élèves (2) de leur rôle dans la gestion des émotions négatives et positives de ces derniers. Ainsi, considérer les différentes facettes de la sécurité en classe (soutien des camarades, tolérance de l'erreur, et liberté d'expression) n'implique pas forcément une prise de conscience particulière sur leur rôle dans le développement de la sécurité en classe. Par contre, des liens non négligeables sont présents entre la capacité (autoévaluée) des enseignants à déceler les émotions de leurs élèves et la manière dont ils envisagent leur rôle dans l'aide à la gestion de ces émotions (surtout négatives). Un tel résultat souligne donc une certaine hétérogénéité parmi les enseignants dans la façon de prendre en compte les aspects émotionnels en classe (y être attentif et chercher à les inclure dans l'action pédagogique) ou, au contraire, de ne pas s'en préoccuper.

Dans une future étude, il serait intéressant d'examiner si l'importance accordée par les enseignants au sentiment de sécurité en classe s'articule avec des comportements effectifs renforçant cette sécurité, tels que perçus par les élèves. Il en va de même pour la gestion des émotions où les aspirations des enseignants devraient être corroborées par des pratiques perceptibles aux yeux des élèves.

Bien que nos résultats ne soient pas généralisables (nous avons interrogé des enseignants au sein d'un seul établissement scolaire), ils ouvrent de nouvelles pistes de réflexions sur le sujet

et ont permis d'apporter un premier aperçu quant à la perception des enseignants sur le sentiment de sécurité psychologique des élèves.

Bibliographie

- 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*. Présenté à 4ème Colloque international du LASALE, Bruxelles, Belgique.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety : The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formations*, 88-89, 163-184.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Jia, J., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Wang, Y., & Sun, W. (2017). Psychological security and deviant peer affiliation as mediators between teacher-student relationship and adolescent Internet addiction. *Computers in Human Behavior*, 73, 345-352.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l'autodétermination. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive* (1^{re} éd., pp. 273-312). Bruxelles: De Boeck.
- Steuer, G. (2014). *Fehlerklima in der Klasse: Zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1994). *Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre*. Vie Pédagogique, 90, 45-49.
- Wanless, S. B. (2016). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13(1), 6-14.