



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG  
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

# **Le sentiment de sécurité en milieu scolaire**

Analyse des dynamiques sous-jacentes aux  
comportements apprenants des élèves

Zoe Irene ALBISETTI

Originaire de Morbio Inferiore (TI)

THÈSE DE DOCTORAT

présentée devant la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de  
Fribourg (Suisse)

Approuvé par la Faculté des lettres et des humaines sur proposition des professeurs  
Philippe A. Genoud, Benoît Galand et Jean-Louis Berger

Fribourg, le 24 mars 2021

La Doyenne Bernadette Charlier Pasquier



## Résumé

Ce travail s'intéresse au sentiment de sécurité des élèves au sein d'un groupe-classe. Une telle notion a été forgée à partir de celle de *sécurité psychologique* introduite dans le milieu organisationnel pour comprendre le fonctionnement des dynamiques de groupe à partir des perceptions qu'ont les individus les uns vis-à-vis des autres (Edmondson, 1999, 2003a, 2008). Ainsi, nous cherchons à mieux comprendre la manière dont les élèves osent s'engager au sein du groupe-classe avec des comportements dits « apprenants » à la lumière du degré de sécurité qu'ils perçoivent au sein de leur classe.

Un modèle multidimensionnel est proposé pour évaluer le sentiment de sécurité et les comportements apprenants (« rechercher de l'aide », « revenir sur ses erreurs », « s'exprimer librement »). En particulier, les dimensions d'aide, d'admissibilité de l'erreur et de liberté d'expression sont proposées à la fois sous l'angle de la dynamique qui se construit avec les camarades (sentiment que ces derniers offrent un cadre propice aux comportements apprenants), mais également sous l'angle de celle qui concerne l'enseignant (sentiment que l'enseignant propose un cadre sécurisant). Des dimensions touchant à la violence scolaire (sentiment de risquer d'être la cible de camarades ou d'être témoin de violence, perception de l'enseignant comme une personne de confiance et efficacité perçue de son intervention en cas de violence, mais aussi prise en compte du fait d'être acteur ou victime) ont été intégrées au modèle de base. En effet, il est reconnu qu'un tel phénomène impacte inévitablement le vécu scolaire des élèves, voire les perceptions de ces derniers vis-à-vis de l'école ainsi que les dynamiques de classe entre élèves ou entre élèves et enseignant (Debarbieux, 2013 ; Galand et al. 2012). Sur la base du modèle conceptuel avancé, une schématisation du processus de prise de risque interpersonnel est proposée pour explorer les mécanismes socioaffectifs touchant aux dimensions du sentiment de sécurité qui sont censés jouer un rôle dans l'adoption de comportements apprenants au sein de chaque groupe-classe au singulier. Des mesures des buts scolaires (de performance, de maîtrise, et d'évitement du jugement) et des buts sociaux (de prosocialité et de retrait social) poursuivis par les élèves ainsi que des indices sociométriques (« expansivité affective » et « statut sociométrique ») sont prises en compte dans le cadre de cette recherche afin d'apporter un regard sur le fonctionnement relationnel et scolaire des élèves en lien avec la sécurité ressentie.

Des questionnements relatifs à ce modèle ont émergé de la partie théorique de notre travail pour questionner les dynamiques différentes dans les classes. Pour chaque groupe, ils interrogent en particulier : i) comment les dimensions retenues sont liées les unes aux autres, tout en permettant de saisir le processus de prise de risque interpersonnel sous-jacent au sentiment de sécurité ; ii) dans quelle mesure le sentiment de sécurité évolue ou reste stable au long de diverses périodes d'une année scolaire ; iii) quelle est la représentation des

enseignants titulaires et de soutien pédagogique vis-à-vis de la sécurité perçue par les élèves, voire quelles sont les similitudes et les divergences entre une telle représentation et le sentiment de sécurité vécu par les élèves.

Une récolte de données mixte et longitudinale a eu lieu entre avril et décembre 2018 à l'aide de divers instruments (questionnaires quantitatifs, questionnaires mixtes, entretiens semi-directifs). L'échantillon se compose de trois classes du secondaire I de la Suisse italienne (58 élèves), ainsi que des quatre enseignants qui y sont titulaires, tout comme des deux enseignants de soutien pédagogique qui interviennent auprès de certains élèves.

Les résultats sont présentés et discutés par classe dans le but d'étudier le sentiment de sécurité selon les spécificités socioaffectives propres à chaque groupe-classe. L'impact joué par les camarades ou par l'enseignant dans le processus de prise de risque interpersonnel n'est pas similaire d'une classe à l'autre et les analyses mettent bien en évidence des fonctionnements propres à chaque groupe. Les dynamiques particulières observées permettent donc de distinguer trois patterns de classe : une classe *sécur*e, une classe *semi-sécur*e et une classe *insécur*e.

Ces apports sont enfin enrichis par des réflexions autour de la vision des enseignants (titulaires et de soutien pédagogique) du sentiment de sécurité. En particulier, elles mettent en évidence l'importance accordée par les enseignants à la libre expression ainsi que la conviction de ces derniers d'avoir un rôle dans le sentiment de sécurité de leurs élèves. Au final, le travail souligne l'intérêt d'accompagner les élèves dans la prise de conscience de leurs états affectifs, ainsi que l'utilité d'intégrer dans la formation (initiale et continue) à l'enseignement des apports spécifiques relatifs au sentiment de sécurité au sein de groupes-classes.

## **Mots-clés**

Sentiment de sécurité, comportements apprenants, prise de risque interpersonnel, groupe-classe, socioaffectivité.

## **Notes préalables**

- Pour la rédaction du travail, le nous de modestie a été retenu et le genre masculin a été employé afin de faciliter la lecture ; ce choix n'a aucune intention discriminatoire.
- Les verbatims récoltés, originellement écrits en italien, ont été traduits en français.

## Remerciements

*“Cosa saremmo oggi senza quell’aiuto arrivato al momento giusto, quell’aiuto ricevuto da un familiare, da un amico, da una persona che ci aveva a cuore?”*

**Francesco Lorenzi**

(2018, p. 301)

Un grand merci au Professeur Philippe Genoud, mon superviseur de thèse. Merci pour l’accompagnement, la précision, les conseils, l’orientation de mon projet et des choix de recherche. Merci de m’avoir permis d’apprendre et merci pour les soutiens nécessaires à l’accomplissement de mon parcours de doctorat.

Merci au *Servizio dell’insegnamento medio* du canton du Tessin pour l’autorisation de mener la recherche. Un merci chaleureux à la direction de l’école secondaire qui a autorisé la récolte des données ainsi qu’aux enseignants et aux élèves qui ont accepté de participer à l’étude. Merci d’avoir permis à mon projet de doctorat de prendre vie.

Merci à tous mes collègues du Centre d’enseignement et de recherche pour la formation à l’enseignement au secondaire et merci aux collègues des Sciences de l’éducation. Merci pour votre humanité et pour votre présence au long de ces années.

Merci à tous les étudiants. Merci d’avoir accompagné mon développement professionnel et de contribuer à nourrir ma passion pour le monde de l’éducation et de la formation.

Merci à Emmanuella pour le travail de relecture, de mise en page et pour le soutien pendant la phase finale du manuscrit.

Merci à mes parents, sans qui je n’aurais pas eu la chance d’étudier. Merci pour vos efforts dont j’en suis reconnaissante à chaque moment de ma vie. Merci à mes frères, merci à ma *zietta* et à mes oncles, merci à ma marraine, merci à mes cousins ... Merci à toute ma famille que j’aime profondément. Merci de toujours me faire sentir aimée et soutenue, en le démontrant constamment peu importe la distance.

Merci à tous mes amis, qui – de près et de loin – ont toujours été là avec moi, m’ont encouragée, m’ont valorisée, m’ont aimée, et continuent à le faire. Merci de me remplir de joie, de rires et de sourires. Merci d’être exceptionnels comme vous l’êtes.

Merci à toutes les personnes qui se cachent derrière les noms fictifs des participants et qui ont été présentes lors de moments significatifs vécus au long de mes années de doctorat. Merci à celles qui auraient également mérité une place dans les prénoms d'emprunt.

Merci à ceux qui m'ont aidée à débloquer mes ailes. Merci de m'avoir aidée à retrouver la mobilité nécessaire pour m'envoler vers les horizons de mon parcours.

Merci aux personnes qui me donnent le courage et la force de persévérer. Merci pour votre exemple lumineux. Merci de toujours m'aider à poursuivre mes rêves et à y croire.

**MERCI. GRAZIE. GRACIAS. DANKE. THANK YOU.**

*“Qui, da lontano, è dolce sapere che, anche se fossi caduto, lì avrei avuto al mio fianco persone pronte a tendermi la mano”*

**Nicolò Govoni**

(2018, p. 82)





# Table des matières générale

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE A : CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>6</b>
Chapitre 1 Émergence de la notion de sécurité psychologique dans des contextes professionnels	9
Chapitre 2 Clarifications autour des termes d'émotion et de sentiment.....	23
Chapitre 3 Sentiment de sécurité en milieu scolaire .....	36
Chapitre 4 Violence scolaire et sentiment de sécurité des élèves .....	59
Chapitre 5 Effets modérateurs des buts scolaires et des buts sociaux dans le processus de prise de risque interpersonnel .....	74
Chapitre 6 Relations sociales et sentiment de sécurité des élèves .....	83
<b>PARTIE B : CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>89</b>
Chapitre 7 Instruments de récolte de données.....	94
Chapitre 8 Plan de recherche et passations.....	126
Chapitre 9 Échantillon.....	131
<b>PARTIE C : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>135</b>
Chapitre 10 Traitement des données .....	138
Chapitre 11 Classe A : une classe <i>semi-sécuré</i> .....	146
Chapitre 12 Classe B : une classe <i>sécuré</i> .....	168
Chapitre 13 Classe C : une classe <i>insécuré</i> .....	188
Chapitre 14 Perception des enseignants envers le sentiment de sécurité des élèves.....	219
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>228</b>
<b>Liste de références</b> .....	<b>240</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>261</b>



## INTRODUCTION

*« Tout ce que ressent un élève ou l'enseignant doit être pris en compte. Sinon, si on empêche à l'eau de passer, elle cherchera un chemin pour s'écouler et elle risque de démolir plein de choses »*

**Daniel Favre**

(dans Doubrère, 2019, 4'19-4'36")

L'apprentissage est un acte complexe qui implique la rencontre non seulement avec le savoir disciplinaire, mais également avec autrui (en particulier enseignants et camarades). Cette variété d'interactions possibles fait que la confrontation à l'acte d'apprendre n'est pas anodine. Les interactions sociales au sein d'un groupe-classe sont en effet connotées affectivement, tout en étant susceptibles d'être déterminantes dans l'intégration scolaire des élèves, par exemple en diminuant le risque d'exclusion du groupe-classe (Spangler Avant et al., 2011). L'école se présente donc comme un lieu où les rapports sociaux et les états affectifs des individus qui la vivent ne sont pas indépendants du processus d'apprentissage (Audrin, 2020).

D'ailleurs, il est reconnu que la peur du jugement nuit à la sécurité de l'individu et par conséquent à sa participation dans l'environnement où il se sent menacé (Wanless, 2016a). La sécurité est d'ailleurs considérée comme étant un besoin fondamental par Maslow (1976). Ce constat met en avant l'idée selon laquelle le fait de se sentir en sécurité est nécessaire pour que l'élève puisse atteindre et satisfaire les besoins d'appartenance, d'estime et d'accomplissement – notamment d'autres besoins plus élevés qui peuvent avoir un rôle non négligeable dans le processus d'apprentissage des élèves. L'école étant un lieu d'apprentissage et d'épanouissement, il est donc indispensable pour un élève de se sentir en sécurité, c'est-à-dire dans un climat propice à l'acquisition et au développement des savoirs (Favre, 2015 ; Osterman, 2000). De par les pratiques pédagogiques déployées, tout professionnel de l'éducation joue donc un rôle dans l'instauration d'un cadre *sécuré* (Beaumont et al., 2014). En ce sens, les valeurs et les normes prônées au sein d'une classe contribuent au développement d'un sentiment de sécurité sociale, émotionnelle et physique (Cohen et al., 2009).

Si, d'une part, il est possible d'identifier des comportements objectifs propices au développement d'un climat de sécurité au sein d'une classe, il est d'autre part possible de s'intéresser à la perception qu'ont les sujets du cadre scolaire auquel ils sont confrontés (en mesurant le climat perçu). Par le biais de cette thèse, nous nous focalisons tout

particulièrement sur les représentations que développent les élèves à l'intérieur du contexte social de classe, tout en portant notre attention sur leur anticipation des éventuelles réactions des camarades et de l'enseignant titulaire en réponse à leurs comportements d'apprentissage. Une telle interprétation anticipatoire détermine la sécurité ressentie et, par conséquent, la façon dont elle agit dans un contexte donné (Rimm-Kaufman, 2016). C'est dans ce sens que les individus agissent en fonction de la réalité qu'ils perçoivent (Filisetti et al., 2006).

C'est notamment sur le focus porté sur le lien entre la perception anticipatoire faite par les individus et le fait d'oser agir ou pas en fonction d'une telle perception que réside l'originalité de notre recherche. En effet, il est important d'appréhender conjointement les mesures du ressenti et des comportements car c'est leur articulation qui est intéressante. Ainsi, l'anticipation (*sécur*e ou *insé*cure) des réactions d'autrui permet sans doute de mieux expliquer les actions déployées par l'élève dans ses apprentissages. Le trait anticipatoire présent le processus du sentiment de sécurité est d'ailleurs sous-jacent aux appuis théoriques retenus pour étudier le fait d'oser agir au sein d'un groupe-classe. Il a donc été nécessaire de faire appel à un nouveau modèle car ceux déjà présents dans la littérature scientifique en sciences de l'éducation ne permettent pas d'englober différents facteurs centraux permettant d'expliquer le sentiment de sécurité d'un élève et d'articuler ce sentiment avec les comportements d'apprentissages qui témoignent d'un climat propice au non-jugement des autres.

À ce propos, en accordant une attention particulière aux perceptions engendrées par l'anticipation des réactions d'autrui en lien avec l'engagement des individus au sein d'un groupe, nous avons tout d'abord approfondi la notion de *sécurité psychologique* introduite par Edmondson pour étudier le fonctionnement des groupes en situation d'activité professionnelle (1999, 2003b, 2008) dans le but d'adapter ce concept dans un contexte scolaire. Il est d'ailleurs reconnu un manque de littérature en dehors du milieu organisationnel – notamment dans le domaine du développement humain – pour saisir le sentiment de sécurité sous l'angle d'une prise de risque interpersonnel (Wanless, 2016b). Or, par le biais de notre travail nous envisageons une transposition du milieu organisationnel à celui de la classe afin de pouvoir mieux comprendre l'engagement des élèves dans les processus d'apprentissage sur la base du sentiment de sécurité qu'ils ont développé – voire qu'ils ont transformé – vis-à-vis de leurs camarades et de leur enseignant. L'originalité de notre approche permet donc de répondre à l'utilité de s'intéresser à la manière dont les interprétations que se construisent les élèves sur la base de l'anticipation des réactions d'autrui (camarades et enseignant) intervient dans le fait d'oser agir au sein du groupe-classe en termes de comportements censés favoriser leur apprentissage.

*OBJECTIFS DE RECHERCHE*

Le sentiment de sécurité est un construit interpersonnel (Edmondson & Lei, 2014). Plus particulièrement, il s'agit d'un concept multidimensionnel qui dérive d'une interaction entre l'individu et son contexte. Il nécessite alors d'être étudié en tenant compte de sa nature qui est strictement en lien avec l'aspect interactionnel, notamment celui de la relation individu-environnement (Wanless, 2016b). Pour appréhender le sentiment de sécurité, il est donc nécessaire d'identifier les facteurs qui permettent de définir la sécurité perçue par les individus sous un angle interpersonnel des ressentis (subjectifs par nature). Ainsi, un premier objectif que nous nous posons avec ce travail est celui de comprendre dans quelle mesure les dimensions retenues dans le modèle conceptuel proposé à titre exploratoire s'avèrent pertinentes pour appréhender le sentiment de sécurité au sein de groupes-classes.

La perception qu'ont les élèves des conditions de sécurité présentes dans leur classe (mesurées en référence d'une part aux camarades et en référence d'autre part à l'enseignant) ainsi que la manière dont les élèves estiment participer au sein du groupe-classe sont les dimensions générales que nous considérons pour analyser le sentiment de sécurité des élèves. En supposant que les conditions de classe (liées aux camarades et liées à l'enseignant) contribuent à l'instauration d'un cadre de sécurité nécessaire pour la mise en place des comportements apprenants déployés par les élèves, nous cherchons à savoir quelles conditions ont le plus d'impact sur les comportements apprenants. Nous visons en effet à comprendre quelles conditions sont nécessaires, respectivement bénéfiques pour soutenir une participation active de l'élève dans ses apprentissages. C'est ainsi que nous nous fixons comme deuxième objectif celui d'étudier comment se manifeste un tel processus de prise de risque interpersonnel selon les spécificités de chaque groupe-classe.

Il est important de mentionner que le sentiment de sécurité n'est pas forcément stable dans la durée. S'il nécessite souvent du temps pour se construire au travers des interactions avec autrui, il peut également se détériorer rapidement suite à un événement ponctuel (Edmondson & Lei, 2014). Cela souligne l'aspect évolutif de ce sentiment dont l'orientation dépend notamment des liens sociaux qui se tissent ou s'effilochent entre les membres du groupe. Notre troisième objectif est ainsi de comprendre comment évolue le sentiment de sécurité au fil du temps, tenant compte des particularités de chaque groupe-classe.

Le sentiment de sécurité fait appel à des perceptions et à des actions propres à chacun et qui ne sont pas directement accessibles. Pourtant, les causes et les effets des actions d'autrui peuvent être interprétées (Cicurel, 2011). C'est la raison pour laquelle nous souhaitons étudier le sentiment de sécurité non seulement à partir des perceptions des élèves, mais également en intégrant le point de vue des enseignants. En particulier, nous avons choisi de saisir la

représentation du sentiment de sécurité qu'ont les enseignants titulaires, mais également les enseignants de soutien pédagogique. Ces derniers agissent dans le cadre d'un service présent au sein de toute école obligatoire tessinoise pour permettre à chaque élève d'être accueilli et intégré au long de sa scolarité selon ses particularités physiques, cognitives, affectives et sociales. Les missions principales du Service de soutien pédagogique offert sont la prévention d'éventuelles difficultés scolaires ou d'insertion dans la vie de l'établissement, le développement de pratiques d'enseignement respectueuses des différences entre élèves, l'intervention auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques et le soutien aux enseignants et aux parents (ScuolaLab, s.d.). Or, en reconnaissant l'intérêt de connaître les logiques de pensées propres à chaque acteur pour une poursuite la plus optimale possible d'une cible commune (Morrissette, 2013), il nous semble intéressant d'étudier la vision à la fois des enseignants titulaires et des enseignants de soutien pédagogique, car ces deux catégories de professionnels se trouvent à collaborer autour de mêmes projets pédagogiques, chacun avec les apports du champ de compétences qui lui est spécifique. Notre quatrième et dernier objectif est alors celui de saisir la manière dont ces professionnels conçoivent le sentiment de sécurité de leurs élèves. Une confrontation de cette représentation avec le vécu de sécurité des élèves devrait permettre de tenir compte des différents points de vue dans la conception d'interventions éducatives adaptées et cohérentes à la réalité socioaffective de classe.

Le fait d'avoir ciblé le degré secondaire I repose sur le fait que l'adolescence est une période chargée de bouleversements relationnels et affectifs, où les jeunes sont inscrits dans un processus de construction identitaire crucial dans leur manière d'être et dans leur évolution (Osterman, 2000). Sur le plan affectif, la stabilité et le soutien émotionnel des pairs sont des ingrédients fondamentaux pour le bien-être des adolescents ainsi que pour leur investissement scolaire, voire leur réussite et leur estime de soi (Hernandez, 2012). L'enseignant a également un rôle crucial sur le bien-être émotionnel des adolescents, raison pour laquelle la qualité de la relation enseignant-élèves est un élément avec des influences sur le sentiment de sécurité des adolescents, tout en ayant à son tour des répercussions sur le plan social, émotionnel et scolaire des jeunes (Jennings & Greenberg, 2009). Il est alors tout particulièrement pertinent de s'intéresser à comment prendre en compte le sentiment de sécurité des adolescents en fin de scolarité obligatoire.

### *ARTICULATION DU TRAVAIL*

Le corpus de notre travail est subdivisé en quatre parties. La première constitue le cadre théorique qui développe les bases conceptuelles pour introduire, définir et situer le concept central de notre recherche : le sentiment de sécurité des élèves au sein d'un groupe-classe. La problématisation de celui-ci fait émerger divers questionnements, généraux et spécifiques.

La deuxième partie est consacrée à la méthodologie. Les instruments de récolte de données employés sont présentés. Ils concernent notamment des questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants titulaires, ainsi que des entretiens semi-directifs (menés avec les enseignants de soutien pédagogique). Le plan de recherche est décrit ensuite afin d'explicitier l'articulation des différentes passations, suivi par une présentation de l'échantillon.

La troisième partie du travail concerne la présentation et la discussion des résultats. Elle organisée par classe afin de permettre une exploration de l'objet de recherche selon les dynamiques de groupe spécifiques à chaque classe. Pour chacune d'entre elles, la présentation des résultats est combinée à une discussion de ceux-ci. Les résultats portent à la fois sur des analyses transversales (*i.e.* indépendantes du moment de passation) et sur des analyses longitudinales menées afin de mettre en évidence l'évolution du sentiment de sécurité au fil des mois de passation (avril–décembre 2018). Des analyses de cas singuliers sont aussi réalisées afin d'exemplifier et d'approfondir plus concrètement encore les interprétations avancées. Certains sociogrammes sont présentés afin d'offrir une visualisation schématique des relations sociales au sein des classes impliquées dans la recherche. Dans son ensemble, la discussion des résultats par classe vise ainsi à apporter des réponses à nos questionnements. Les relations entre les différentes dimensions de sécurité ou de violence et les comportements apprenants sont analysées, tout en discutant les dynamiques sous-jacentes au processus de prise de risque interpersonnel. Cette partie se poursuit avec des analyses concernant la vision qu'ont les enseignants titulaires et les enseignants de soutien pédagogique à propos du sentiment de sécurité des élèves. Pour achever la partie, nous présentons les limites susceptibles d'influencer, voire biaiser l'interprétation des résultats.

Enfin, notre thèse se termine par une conclusion qui évoque les apports de notre recherche à la fois pour les élèves, les enseignants (titulaires et de soutien pédagogique) et les formateurs d'enseignants. La conclusion s'ouvre également sur diverses perspectives de recherche touchant au sentiment de sécurité en milieu scolaire.

# **PARTIE A : CADRE THÉORIQUE**

<b>Chapitre 1 Émergence de la notion de sécurité psychologique dans des contextes professionnels.....</b>	<b>9</b>
1.1. Prise de risque interpersonnel.....	11
1.1.1. Seuil de sécurité et passage à l'action .....	11
1.1.2. Filtre actionnel.....	13
1.2. Conception et évolution de la notion de sécurité psychologique .....	15
1.2.1. Modèles de la sécurité psychologique en contexte organisationnel .....	16
<b>Chapitre 2 Clarifications autour des termes d'émotion et de sentiment.....</b>	<b>23</b>
2.1. Émotion.....	23
2.1.1. Colorations des épisodes émotionnels.....	26
2.1.2. Humeur et affect .....	28
2.2. Sentiment.....	30
2.2.1. Affectivité et école.....	32
<b>Chapitre 3 Sentiment de sécurité en milieu scolaire .....</b>	<b>36</b>
3.1. Sentiment de sécurité et climat scolaire.....	38
3.2. Rôle de l'enseignant dans le groupe-classe .....	39
<i>Posture enseignante et relations au sein du groupe-classe .....</i>	<i>40</i>
<i>Enseignant et implication scolaire des élèves.....</i>	<i>41</i>
3.2.1. Rôle de l'enseignant sur le sentiment de sécurité des élèves .....	44
3.3. Vers une première schématisation d'un modèle conceptuel pour saisir le sentiment de sécurité des élèves .....	48
3.3.1. Conditions nécessaires au sentiment de sécurité .....	49
<i>Condition « aide ».....</i>	<i>51</i>
<i>Condition « admissibilité de l'erreur » .....</i>	<i>52</i>



<i>Condition « liberté d'expression »</i> .....	54
3.3.2. Comportements apprenants .....	55
<b>Chapitre 4 Violence scolaire et sentiment de sécurité des élèves</b> .....	<b>59</b>
4.1. Notion de violence .....	59
4.1.1. Figures impliquées dans la violence à l'école .....	62
<i>Acteurs</i> .....	62
<i>Victimes</i> .....	63
<i>Témoins</i> .....	65
4.2. Rôle de l'enseignant dans la violence entre élèves .....	67
4.3. Vers un modèle conceptuel pour saisir le sentiment de sécurité des élèves qui intègre les dimensions liées à la violence .....	71
<b>Chapitre 5 Effets modérateurs des buts scolaires et des buts sociaux dans le processus de prise de risque interpersonnel</b> .....	<b>74</b>
5.1. Buts scolaires .....	76
5.2. Buts sociaux .....	80
<b>Chapitre 6 Relations sociales et sentiment de sécurité des élèves</b> .....	<b>83</b>
6.1. Sociométrie et sentiment de sécurité .....	84

*« L'école doit rester le lieu où il est possible de s'entraîner, d'oser et donc de faire des erreurs. Si les élèves n'ont pas le droit à l'erreur, quelle projection d'eux-mêmes vont-ils effectuer dans l'avenir ? Se tromper, c'est important car c'est finalement exister ... »*

**Cécile Foussard**

(2014, p. 40)

## Chapitre 1 Émergence de la notion de sécurité psychologique dans des contextes professionnels

Dans le souci de vouloir étudier les éléments qui posent entrave aux apprentissages dans des équipes de travail, Edmondson (1999) a soulevé l'intérêt d'observer les sentiments qu'ont les employés les uns vis-à-vis des autres. Le but étant de saisir en quoi de tels ressentis interviennent dans le fonctionnement du groupe, voire dans les résultats produits. D'après l'auteur, la sécurité ressentie se crée tacitement parmi les membres du groupe, tout en restant pour la plupart du temps quelque chose d'implicite qui guide les comportements des sujets. Cette conception soulève l'intérêt de considérer que les dynamiques interpersonnelles et leur efficacité dérivent, entre autres, des ressentis des individus.

Ainsi, en inscrivant ses recherches dans le milieu organisationnel, Edmondson (1999) met en évidence que c'est le fonctionnement interne de chaque équipe au singulier qui détermine l'efficacité du groupe lui-même. Celle-ci se traduit à la fois à travers un produit directement observable (production matérielle, par exemple) ou de façon indirectement visible (renforcement des liens entre individus et des ressentis entre les différents individus, par exemple). C'est sur cette deuxième manifestation de l'efficacité d'un groupe de travail que nous souhaitons porter notre attention.

En particulier, par le biais de ce travail nous envisageons d'appliquer au milieu scolaire les éléments que la littérature scientifique en milieu organisationnel a mis en évidence à propos du fonctionnement des dynamiques entre les membres d'un même groupe. Cela en mettant un accent particulier sur les ressentis développés par les individus vis-à-vis de leurs collègues. Notre but est alors celui d'étudier les relations sociales au sein d'une même classe à partir des sentiments de sécurité que les élèves construisent en anticipant les réactions des camarades et de l'enseignant. C'est ainsi que, bien qu'il ne soit pas question de faire une revue de littérature à propos des différentes théories existantes sur le thème du fonctionnement des équipes de travail, nous investiguons une partie de cette littérature afin de retirer les éléments utiles et transférables au contexte scolaire en termes de perception d'autrui au sein d'un groupe-classe. Ceci nous permet de mettre l'accent sur le fait d'oser agir en tant que prise de risque interpersonnel potentiellement en lien avec la sécurité ressentie.

Le concept qui a attiré notre attention et qui est employé pour analyser le fonctionnement de groupe de travail est celui de *sécurité psychologique* (*psychological safety* dans la littérature anglophone). Cette notion a été introduite dans les années nonante par Edmondson (1999) pour faire appel aux éléments d'ordre psychologique susceptibles d'intervenir dans l'explication du comportement adopté par un sujet au sein d'un certain groupe social. L'auteur

propose d'étudier la manière dont un individu se sent en sécurité au sein de son équipe afin d'appréhender des raisons possibles aux origines des dynamiques entre professionnels. L'accent est donc mis sur la perception de sécurité liée aux actions des pairs avec les répercussions possibles relatives à sa propre image. D'ailleurs, la sécurité psychologique est associée à la manière dont l'individu participe à la vie de groupe sans craindre les actions de ses pairs. Dans cette optique, la notion s'associe également aux conditions nécessaires aux individus pour pouvoir sortir de leurs routines tout en adoptant des nouveaux comportements, donc en osant intervenir dans le contexte dans le but de progresser ou d'innover (Edmondson et al., 2016). Le concept se trouve ainsi à la base de l'ouverture au changement, de l'échange et de l'amélioration continue, notamment des éléments fondamentaux pour tout apprentissage. Des études récentes sur le sentiment de sécurité mettent en exergue non seulement que celui-ci impacte l'agir individuel, mais aussi qu'il exerce une influence plus globale sur le développement de la personne, touchant notamment à différents savoirs tant sur le plan professionnel ou scolaire que personnel (Schoppe-Sullivan et al., 2016 ; Wanless, 2016a).

Plus particulièrement, la littérature abordant la notion de sécurité psychologique fait émerger deux éléments centraux strictement liés : le risque perçu d'être jugé par autrui et le comportement déployé au sein du groupe. Les études sur le thème évoquent en effet la présence d'une prise de risque sous-jacente à toute action commise dans un contexte social (Edmondson, 1996, 1999, 2003b ; Edmondson et al., 2016 ; Edmondson & Lei, 2014 ; Roussin, 2008 ; Siemsen et al., 2009 ; Wanless, 2016b). Le comportement du sujet est par la suite influencé par sa représentation de la situation sociale face à laquelle il est confronté et qui le porte à éviter toute action susceptible de lui conférer un sentiment rabaissant son image (Edmondson, 2003b).

C'est ainsi que l'action de tout individu sera encouragée lorsqu'il se sent en sécurité au sein du groupe, notamment lorsqu'il ne perçoit pas le risque d'être sanctionné par son comportement. Nous considérons donc que le sentiment de sécurité est associé, d'une part, à l'évaluation contextuelle faite par le sujet pour orienter sa manière d'être et d'agir en fonction des éventuels risques présents dans le milieu et qui seraient susceptibles d'engendrer une souffrance personnelle et, d'autre part, au plaisir d'être soi-même et de participer au sein du groupe pour soutenir son propre développement.

## 1.1. Prise de risque interpersonnel

La littérature scientifique abordant la notion de sécurité psychologique conçoit le risque en se référant aux impressions qu'a un sujet par rapport aux possibles atteintes à sa personne qui sont causées par les réactions d'autrui – celles-ci étant à leur tour engendrées par la manière dont le sujet agit au sein du groupe (Edmondson, 1999, 2003b ; Edmondson et al., 2016 ; Edmondson & Lei, 2014 ; Wanless, 2016b). Dès lors, lorsque des personnes sont soumises au regard des pairs, les résultats de leurs actions auront une connotation diagnostique, car considérées comme un indicateur de leur performance. Les individus ressentiront ainsi la nécessité d'éviter tout comportement qui donne des signes de ne pas être à la hauteur des attentes. L'expression de *prise de risque interpersonnel* est ainsi employée pour se référer à l'aspect interactionnel de la menace perçue, notamment au choix de la personne d'agir dans un contexte social malgré un certain danger d'aller à l'encontre d'éventuelles répercussions sur l'image de soi. Ceci rejoint l'idée selon laquelle les individus qui osent, agissent en fonction d'une cohabitation entre cognitif et émotionnel. C'est dans ce sens que ces éléments ne devraient pas être traités comme dichotomiques mais devraient être considérés et appris simultanément (Audrin, 2020 ; Chevailler-Gaté, 2014 ; Doubrère, 2019 ; Golemann, 1997 ; Pharand, 2013 ; Zins et al., 2004).

La perception du risque dérive donc d'une interprétation subjective que l'individu construit à partir des possibles réactions d'autrui en réponse à ses actions. Dans ce sens, la manière d'être et d'agir d'un individu au sein d'un contexte social est inséparable de sa représentation de circonstances situationnelles données (Quiamzade et al., 2013). Nous en arrivons ainsi à parler de *lecture anticipatoire* des réactions d'autrui pour faire appel à la posture évaluative adoptée par le sujet visant à orienter les comportements de façon à préserver sa propre image. L'expression fait appel à un processus de mentalisation anticipatoire effectué par l'individu à propos de son environnement social, notamment à une évaluation cognitive qui lui permet de prévoir les conséquences comportementales et sentimentales probables qui pourraient être engendrées par une certaine manière d'agir au sein d'un contexte donné.

### 1.1.1. Seuil de sécurité et passage à l'action

« La présence de sécurité psychologique produit des moments où l'individu ressent son propre pouvoir d'action et démontre la volonté de prendre des risques, grandir, et changer » (Rimm-Kaufman, 2016, p. 88). Or, le passage à l'action dans un contexte interpersonnel est d'abord soumis à une évaluation qui vise l'évitement d'un jugement négatif lors de la mise en place d'un certain comportement. Lorsqu'une personne perçoit le risque d'être sanctionnée ou

sous-évaluée suite à son action et qu'elle considère cette conséquence possible comme nuisant à son image personnelle, l'ampleur du risque porte à une inhibition de son intervention au sein du groupe. De fait, la prise de risque interpersonnel découle du sentiment de sécurité, lequel intervient sur la propension d'un individu à oser agir dans un contexte donné (Mornata, 2014).

Plus particulièrement, le passage à l'action se fait en fonction d'une limite personnelle qui détermine la sécurité ressentie. Ceci revient au concept d'*intensité seuil* employé pour transmettre l'idée selon laquelle la représentation que chaque individu fait des situations auxquelles il est confronté est liée à une interprétation singulière de la nature ainsi que de l'intensité de la situation vécue (Sonnenmans & Frida, 1994, cités dans Dan Glauser, 2009). Ce sont en effet les caractéristiques propres à une personne qui déterminent une certaine évaluation du risque vis-à-vis d'un contexte donné, donc qui fixent le seuil de sécurité et, par conséquent, le passage à l'action ou l'inhibition de cette dernière (Wanless, 2016b).

Les liens d'attachement ou les expériences de vie prises au sens large portent les individus à se construire un certain seuil pour la perception de sécurité, ce qui va par conséquent affecter la représentation qu'ils ont de leur contexte. D'une part, grandir dans un cadre familial sécurisant augmente les chances de s'adapter plus facilement à des changements de vie significatifs (Schoppe-Sullivan et al., 2016). D'autre part, grandir dans un environnement peu *sécuré* porte à intégrer une certaine habitude de ne pas faire confiance à autrui, donc de ressentir davantage de risques indépendamment du contexte (Wanless, 2016b). Dès lors, les actions des individus, même si ponctuelles – et donc, mises en place à un moment précis dans un environnement donné – se réfèrent à une posture d'agir que le sujet a développée au fil de son vécu.

De tels propos relèvent la nécessité de tenir compte du caractère évolutif de la manière dont l'individu entre en relation avec son contexte, ce qui fait appel à la théorie des systèmes de développement relationnels – *relational development systems* dans la littérature anglophone (Lerner et al., 2015). Celle-ci considère l'ensemble des expériences vécues par un individu comme étant constitutif de sa manière d'être et d'agir dans des circonstances données – lesquelles sont relatives à des moments précis de la vie de l'individu, enclines donc à évoluer au fil du temps. À titre d'exemple, les périodes de vie comme l'adolescence entraînent des changements importants à la fois au niveau personnel (comme la maturation du cortex préfrontal qui augmente la vulnérabilité au risque ainsi que la régulation de soi) que contextuel (comme les transitions scolaires) (Albanese & Gavazzi, 2005). Or, ces transformations sont susceptibles d'affecter la manière dont la personne interprète les milieux auxquels elle est confrontée ainsi que la façon dont elle y réagit.

### 1.1.2. Filtre actionnel

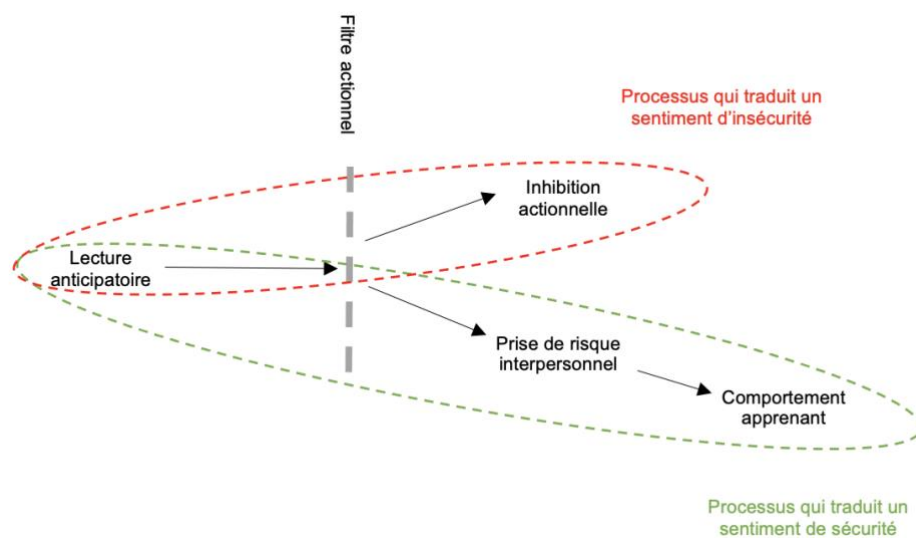
En référence au seuil de sécurité perçu par l'individu, nous introduisons la notion de *filtre actionnel* pour faire appel à la sélection que l'individu fait des comportements qu'il sent pouvoir déployer ou pas sur la base de ses interprétations du contexte social auquel il est confronté. Le seuil de sécurité concerne ainsi la volonté d'éviter une attribution interne de la cause du comportement mis en place et pouvant dévoiler des faiblesses ou des points d'amélioration (Quiamzade et al., 2013). Nous saisissons ainsi l'agir du sujet comme étant une fonction identitaire, ce qui se rapporte à l'idée selon laquelle la manière dont le sujet s'expose à autrui reflète l'image qu'il souhaite donner de lui-même (Costalat-Founeau, 2008). De fait, le filtre actionnel déterminant le passage à l'action agit sur la base d'une évaluation propre à l'individu qui pondère les éventuelles dévalorisations identitaires causées par son action avec les effets bénéfiques attendus des comportements apprenants déployés. Plus particulièrement, le seuil de sécurité qui se construit l'individu dérive non seulement de ses propres caractéristiques, mais d'une certaine relation avec d'autres personnes inscrites dans un contexte social bien précis. C'est donc en référence à un certain groupe social, avec ses propres normes et valeurs, que la personne se construit une certaine impression concernant la légitimité ou pas de son action. Il y a alors une évaluation de la compatibilité de ses actes avec ce qui est admis dans le groupe social où l'action a été commise (Cuisinier & Pons, 2011). Au final, la notion de prise de risque interpersonnel est déterminante pour la posture comportementale adoptée par la personne.

La littérature abordant la notion de sécurité psychologique s'intéresse également aux comportements qui sont mis en place par les individus pour apprendre, voire pour se développer. Afin de souligner ce lien avec une volonté de progression, les auteurs parlent de *comportements apprenants* (Edmondson, 1999, 2003a, 2008 ; Edmondson & Lei, 2014). Ceux-ci supposent la présence d'une prise de risque interpersonnel due au fait que l'individu s'expose au sein du groupe avec ses points d'amélioration. Il apparaît alors inévitable qu'un tel type de comportements passe par le filtre actionnel mentionné auparavant pour expliquer la posture adoptée par la personne en présence d'autrui. La sécurité ressentie – qui dérive de la lecture anticipatoire faite par la personne à propos du groupe social auquel elle est confrontée – est considérée comme un prérequis essentiel pour que l'action menée puisse se transformer véritablement en apprentissage. En effet, c'est dans un climat ressenti comme *sécuré* que la personne ne ressent pas le risque d'être pénalisée par son intervention et qu'elle ose par conséquent participer pleinement au sein du groupe. Ainsi, se sentir en sécurité active un moteur d'autoalimentation du développement de la personne (Edmondson et al., 2016). Il serait alors tout particulièrement bénéfique en termes d'apprentissage de pouvoir compter sur

un plus grand nombre de comportements apprenants sans que le filtre actionnel n'entrave de manière très sélective la participation de l'individu à son processus d'apprentissage (Figure 1).

**Figure 1**

*De la lecture anticipatoire aux comportements apprenants : les déterminants du processus de prise de risque interpersonnel*



La figure ci-dessus expose les deux issues possibles du filtre actionnel. D'une part, l'évaluation anticipatoire faite par l'individu des possibles réactions d'autrui combinée au filtre actionnel peut porter à estimer que la prise de risque interpersonnel soit trop importante pour l'image de soi ; dans ce cas, l'individu n'osera pas agir au sein du groupe, ce qui s'explique par un sentiment d'insécurité. D'autre part, l'évaluation anticipatoire combinée au filtre actionnel encouragent l'individu à s'exposer au regard d'autrui, donc à oser prendre un risque interpersonnel, ce qui se traduit par la mise en place de comportements apprenants. Le sentiment de sécurité concerne ainsi des éléments à la fois avant et après le filtre actionnel : il peut donc s'expliquer à partir de l'évaluation faite par le sujet de son contexte social (lecture anticipatoire), mais il peut aussi se traduire par le passage à l'action dans des contextes interpersonnels (prise de risque interpersonnel et comportement apprenant). Selon une telle conception, le sentiment de sécurité s'explique par un processus qui combine lecture anticipatoire, filtre actionnel, prise de risque interpersonnel et comportement apprenant.

Concrètement, les comportements apprenants impliquent l'exposition des savoirs que détient l'individu à autrui, comme c'est par exemple le cas pour la recherche de feedbacks, la demande d'aide, la discussion sur ses erreurs, la proposition d'idées innovantes, etc. (Edmondson, 2003b). L'exposition à autrui distingue l'aspect interactionnel de ces



comportements souligne alors l'importance de se trouver dans un cadre social bienveillant et prêt à l'échange. Un groupe perçu comme sanctionnant inhibera plutôt l'action du sujet. En effet, le risque d'être humilié, de perdre la face, d'avoir honte ou de perdre son identité sont des exemples de craintes qui bloquent la participation du sujet au sein de son groupe (Wanless, 2016b), ce qui revient à la fonction inhibitrice d'apprentissage d'un risque jugé trop important pour l'individu.

Les actions déployées dans un contexte social ne sont cependant pas toutes à considérer comme relevant de comportements apprenants. À titre d'exemple, dans l'une de ses recherches exploratoires, Rébétéz (2016) relève la présence d'interactions qui ne se trouvent pas directement en lien avec un processus d'apprentissage, comme des échanges portant sur la vie privée des interlocuteurs ou sur l'humeur du moment. Il y a aussi des comportements censés déboucher sur des apprentissages mais qui ne s'inscrivent pas dans des dynamiques interactionnelles propres au sentiment de sécurité. Par exemple, le fait de vouloir s'engager dans des activités supplémentaires pour approfondir un thème abordé en classe se reproduit indépendamment de la soumission à un éventuel jugement de la part d'autrui.

## **1.2. Conception et évolution de la notion de sécurité psychologique**

La notion de sécurité psychologique a connu des changements de perspective au cours des écrits publiés par Edmondson (promotrice des études sur le fonctionnement des groupes de travail à partir des perceptions de sécurité). D'ailleurs, à la fin des années nonante elle parle de sécurité psychologique de groupe tout en transmettant une vision du sentiment commune à une équipe (Edmondson, 1999). Par contre, au fil du temps sa vision de la sécurité psychologique semble s'inscrire de plus en plus dans une optique personnalisée. L'auteur propose de retenir la subjectivité de l'interprétation du non-risque, tout en considérant qu'il est fort probable que des individus confrontés à des mêmes situations développent une perception similaire au sein du groupe (Edmondson, 2003b). Les écrits d'Edmondson nous semblent abandonner progressivement l'aspect groupal de la sécurité pour se concentrer de plus en plus sur la présence d'une vision singulière du sentiment (Edmondson et al., 2016 ; Edmondson & Lei, 2014).

Cette dernière conception se rattache aux propos de Wanless (2016b), qui soutient l'idée selon laquelle un même contexte peut être perçu différemment selon l'individu. C'est ainsi que l'auteur affirme que le degré du risque ressenti au sein d'un même environnement varie d'un individu à l'autre : « malgré que les individus et les contextes ne constituent pas une

dichotomie séparable dont chaque partie peut être analysée singulièrement, il y a des caractéristiques individuelles qui informent le sujet par rapport à l'ampleur du risque et au seuil de sécurité nécessaire [pour le passage à l'action] » (p. 9). Cette citation soulève la nécessité de faire une distinction entre le sentiment de sécurité groupal et celui individuel, tout en considérant qu'un tel concept n'est pas automatiquement généralisable à l'ensemble d'un groupe. Nous retrouvons ainsi l'intérêt de mener des analyses multifocales pour saisir les différentes manifestations des sentiments qui surgissent dans un contexte social donné.

### 1.2.1. **Modèles de la sécurité psychologique en contexte organisationnel**

Pour présenter le fonctionnement des équipes de travail qui tiennent compte de la sécurité psychologique, Edmondson a présenté différentes formes d'un modèle au long de ses publications. Dans une première présentation du modèle proposé en 1999, l'auteur démontre qu'au sein d'un environnement professionnel la structure de l'équipe (soutien de la part des collègues, climat de travail instauré par le leader) crée des conditions suscitant une certaine perception de sécurité et d'efficacité auprès des membres du groupe lui-même. C'est à partir de tels ressentis que les individus sont par la suite plus ou moins à même de mettre en place des comportements apprenants, lesquels déterminent l'issue du fonctionnement interne de l'équipe, donc le produit du groupe de travail.

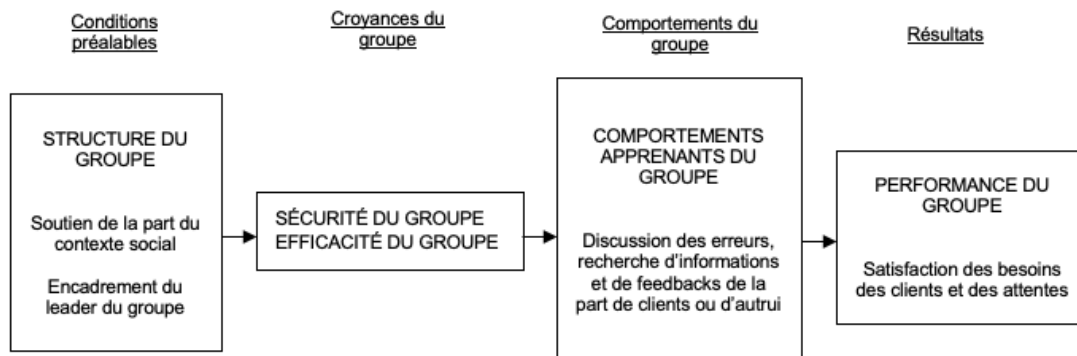
Dans ce modèle (Figure 2), la perception de sécurité est considérée comme conséquence des conditions du groupe et comme cause des comportements apprenants, par conséquent de la performance du groupe. La sécurité ressentie est donc insérée à un moment précis du schéma, différemment d'une vision plus générale – telle que celle présentée auparavant (*cf.* Figure 1) – qui considère qu'un tel sentiment peut être étudié à partir de l'ensemble du processus qui relie la lecture anticipatoire (qui se fonderait sur les conditions préalables et qui déterminerait les croyances du groupe) aux comportements apprenants (qui justifieraient la performance du groupe).

La figure ci-dessous place à la fois le contexte social (les pairs) et le leader aux origines du fonctionnement du groupe. En ce qui concerne le leader, son rôle a été étudié dans la littérature abordant la sécurité psychologique pour relever les effets de la mise en place d'une certaine culture de groupe qui accueille ou dénigre les comportements apprenant, liés notamment à une certaine prise de risque interpersonnel (Edmondson, 2003a ; Roussin, 2008 ; Siemsen et al., 2009). La posture du leader a donc un impact direct sur les ressentis que les individus développent vis-à-vis de l'ambiance de groupe. Dès lors, « quand le leader montre des signes de bienveillance, considère les erreurs comme opportunités d'apprentissage et de développement, respecte les membres du groupe et se préoccupe

d'eux, il y a plus de chances que le degré de sécurité psychologique perçue au sein du groupe augmente » (Siemsen et al., 2009, p. 435). La sécurité ressentie dans le groupe dérive donc non seulement des autres membres, mais aussi du leader.

**Figure 2**

*Un premier modèle pour saisir l'apprentissage en contexte organisationnel (traduit et adapté de Edmondson, 1999, p. 357)*



La capacité d'autrui (pairs ou leader) à instaurer un climat ressenti comme *sécuré* et soutenant la mise en place de comportements apprenants fait émerger le rôle de la confiance réciproque. Des liens basés sur cette dernière permettent d'inhiber l'instauration de relations négatives jouant contre un sentiment de sécurité (Roussin, 2008). Or, la confiance entre personnes d'une même groupe social – y compris celle entre le leader et le groupe – se présente comme un élément préalable au sentiment de sécurité que la personne se construit vis-à-vis du groupe. Elle est donc à considérer comme étant une clé qui oriente la lecture anticipatoire du sujet, notamment intervenant dans l'évaluation de sécurité que fait l'individu du contexte social auquel il est confronté (Edmondson, 2003b). Par conséquent, la relation entre la confiance faite à autrui et la sécurité perçue joue un rôle central dans le fonctionnement du groupe, voire dans la mise en place de comportements apprenants, tout en constituant une base essentielle pour des dynamiques de groupe soutenant le processus d'apprentissage, voire le développement des individus (Roussin, 2008 ; Schulte et al., 2012).

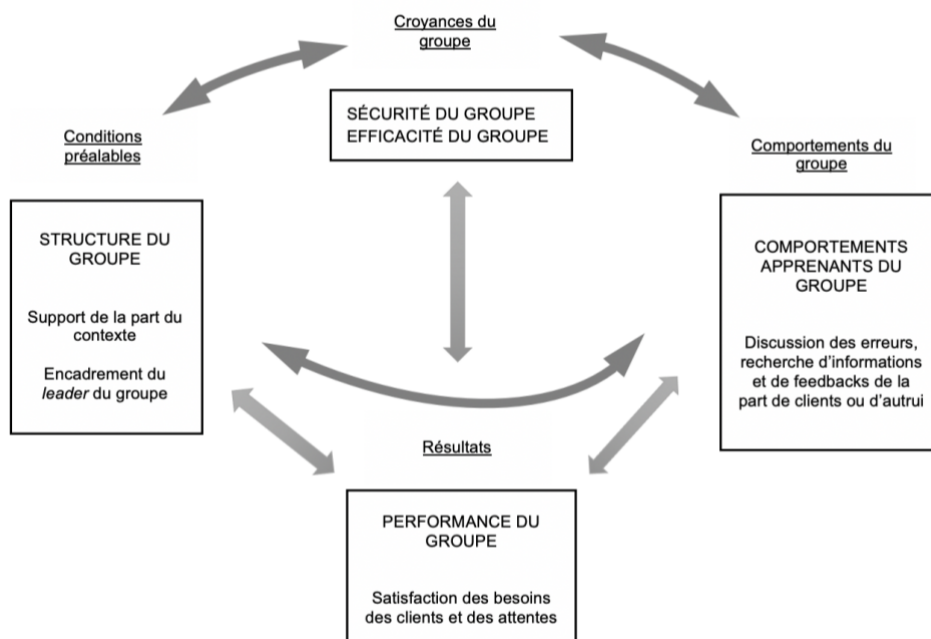
Toutefois, la confiance et la sécurité perçue ne sont pas à associer au fait d'être gentil et sympathique ni au fait de fixer des attentes minimales au niveau du groupe, démarche qui serait démagogique. Il est plutôt question de considérer que pour atteindre des résultats plus élevés – voire pour augmenter les chances d'apprentissage et de développement – il est indispensable de faire confiance à autrui. Ceci est un élément préalable pour ressentir de la sécurité et, par conséquent, pour le fait d'oser participer au sein du groupe, notamment pour évoluer dans son processus d'apprentissage (Edmondson, 2008). En ce sens, la présence de

sécurité psychologique ne signifie pas d’avoir toujours des mêmes idées, des bons accords, etc., mais traduit bien la possibilité de se confronter à un environnement bienveillant malgré des positionnements ou des niveaux d’expertise divers : les échanges, – y compris la discussion d’idées, d’erreurs, de problèmes, etc. – enrichissent les personnes en interaction dans un climat stimulant d’un point de vue du développement personnel et professionnel.

Revenons maintenant à la première présentation du modèle de la sécurité psychologique présenté précédemment (cf. Figure 2). Elle expose une suite logique de facteurs (conditions préalables, croyances du groupe, comportements du groupe) qui mènent à certains résultats. Toutefois, il est inopportun de penser à une logique strictement linéaire. Pour cela, nous proposons une version plus dynamique du modèle qui met en évidence des interrelations réciproques entre les différentes parties proposées par l’auteur (conditions, perception, comportement, performance). La figure qui suit (Figure 3) présente une version plus dynamique des liens entre les causes et les conséquences du sentiment de sécurité au sein d’un groupe. Par ailleurs, une telle conception enrichie d’imbrications et de rétroactions est aussi sous-jacente à notre manière de concevoir le processus de prise de risque interpersonnel (cf. Figure 1). En effet, les comportements mis en place suite à une prise de risque interpersonnel sont censés engendrer certaines réactions auprès d’autrui, lesquelles sont susceptibles d’influencer la manière dont les sujets évaluent le contexte social dans lequel ils sont inscrits, notamment leur lecture anticipatoire.

**Figure 3**

*Un modèle dynamique de l’apprentissage des équipes de travail (Albisetti & Genoud, 2017, slide 2, inspiré d’Edmondson, 1999)*

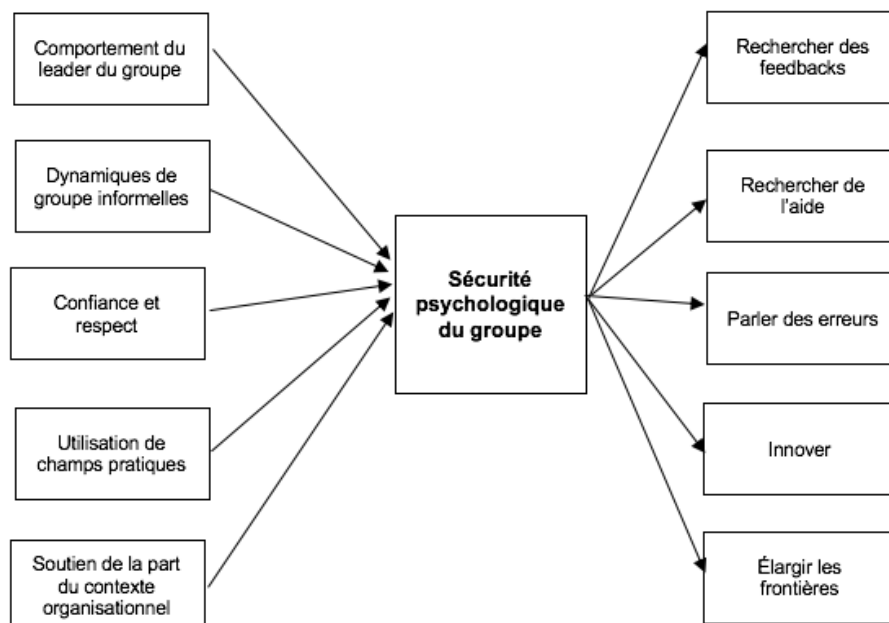


Plus tard, en 2003, Edmondson expose son modèle sous une forme qui illustre les antécédents et les conséquences de la sécurité psychologique au sein du groupe (Figure 4). Ce schéma reprend certains éléments introduits dans la première présentation du modèle pour arriver à se focaliser sur les conditions qui déterminent la sécurité psychologique du groupe ainsi que sur les comportements et qui en dérivent. La sécurité en question est présentée comme conséquence de certaines conditions de la structure sociale et comme condition nécessaire à l'émergence de comportements apprenants au sein de l'équipe.

À nouveau, bien que la figure nous paraisse intéressante (car elle offre un aperçu de la manière dont peut être conçu le sentiment de sécurité psychologique en rapport à des conditions et des comportements respectifs), elle nous semble suivre une logique de cause à effet trop linéaire. Comme dans le cas de la première présentation du modèle, nous proposons plutôt de penser à une imbrication plus complexe des causes et des conséquences susceptibles d'engendrer une certaine perception de sécurité.

**Figure 4**

*Un modèle de l'apprentissage des équipes de travail (traduit d'Edmondson, 2003b, p. 43)*



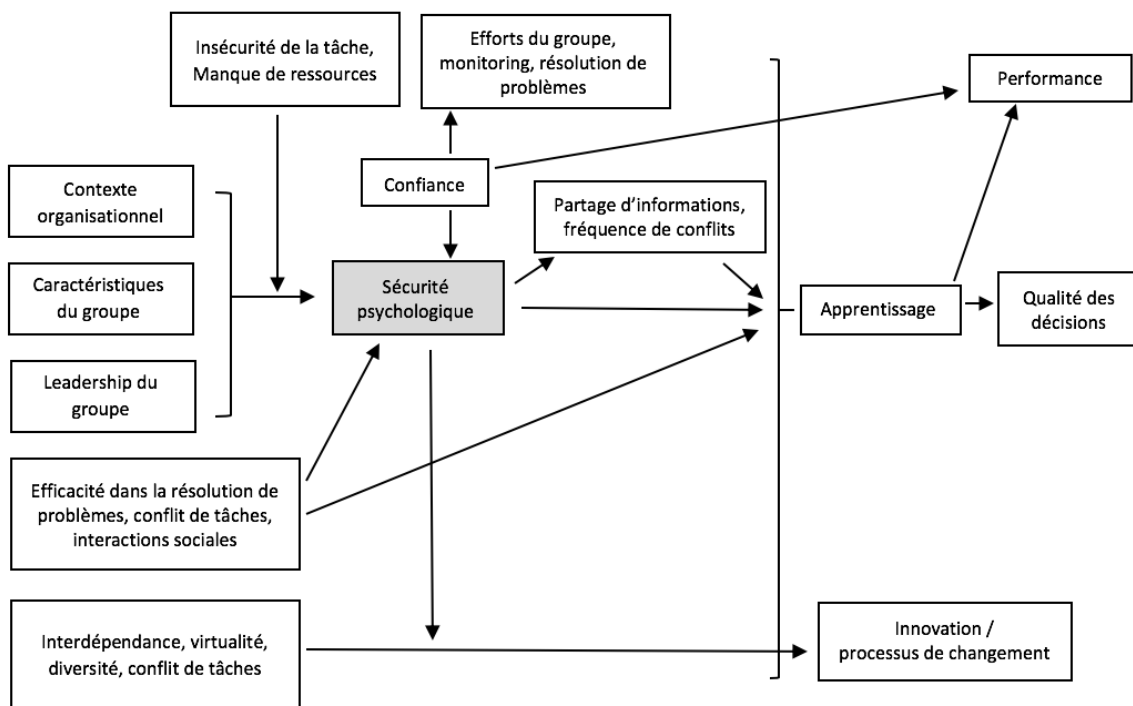
En outre, nous constatons que le modèle conçoit la sécurité psychologique comme étant quelque chose de globalement commun à l'équipe. Toutefois, nous souhaitons revenir également sur le caractère individuel des évaluations situationnelles. Comme annoncé auparavant, le ressenti en question peut être étudié soit sous forme de perception générale caractéristique de la sécurité régnant au sein d'un groupe, soit comme un ressenti singulier à

un individu en fonction de sa propre manière de percevoir le groupe. À titre d'exemple, nous avons évoqué auparavant le rôle joué par un leader au niveau du cadre de sécurité instauré dans le groupe. Malgré une vision générale du fonctionnement d'équipe qui est mise en avant par le leader et qui est susceptible de susciter une perception globale commune des conséquences des comportements apprenants – donc, des répercussions sur l'image de soi dérivant d'une prise de risque interpersonnel – chaque membre du groupe aura une représentation subjective de leader. Cette dernière porte donc à des nuances singulières dans la manière de se sentir en sécurité dans le groupe et, en conséquence, d'adopter des comportements apprenants.

Edmondson et Lei (2014) proposent ensuite d'autres illustrations du modèle qui apportent des éléments de réponse à notre remarque sur la linéarité. Par exemple, pour expliquer le fonctionnement du sentiment de sécurité au sein d'un groupe, les auteurs proposent un schéma qui insère un tel ressenti au milieu d'une imbrication de différents facteurs tout en proposant de le considérer sous les différents rôles qu'il peut jouer : direct, de médiateur, ou de modérateur (Figure 5).

**Figure 5**

*Relations de groupe et sécurité psychologique (traduit d'Edmondson et Lei, 2014, p. 30)*



Selon cette figure, la sécurité psychologique a un statut multiple, car elle peut se manifester à la fois en exerçant un effet direct sur une variable, ou en agissant comme médiateur ou modérateur entre les liens reliant les différentes variables de l'environnement social au comportement de l'individu. C'est ainsi qu'en fonction des particularités du milieu, du groupe et de la personne elle-même, le sentiment en question peut se manifester, tout en étant susceptible de déterminer ou d'influencer l'émergence d'autres variables. Premièrement, Edmondson et Lei (2014) évoquent la possibilité d'étudier les influences que la sécurité psychologique exerce sur d'autres éléments, notamment en le considérant comme facteur antécédent à la manifestation d'autres variables. Par exemple, les auteurs mentionnent le lien entre le sentiment de sécurité et la performance, tout en expliquant que celui-ci est médiatisé par les comportements apprenants déployés – lesquels sont encouragés dans un climat *sécur*e. Deuxièmement, la sécurité psychologique peut également être à son tour une variable médiatrice, notamment si nous considérons le rapport entre les conditions présentes dans un groupe social et les comportements mis en place : par exemple, en présence d'un leader bienveillant, l'individu ressentira de la sécurité et osera par conséquent choisir d'intervenir. Troisièmement, la sécurité psychologique peut surgir et influencer la force du lien entre deux variables selon un effet modérateur. Dans ce cas, une variable détermine l'autre indépendamment de la présence du ressenti, mais la force du lien sera différente en fonction de l'effet de ce dernier : par exemple, même si une certaine personne ose toujours intervenir de par son caractère ouvert, elle sera d'autant plus encouragée à le faire en présence d'un leader bienveillant et donc, d'un climat perçu comme *sécur*e.

L'ensemble de ces constats marque la pluralité des angles sous lesquels étudier la sécurité psychologique (groupal vs individuel ; médiateur vs modérateur ; antécédent vs résultat). Cependant, avant de nous focaliser sur l'objet central de notre recherche – qui est le sentiment de sécurité, un concept qui dérive notamment de la notion de sécurité psychologique – il s'avère nécessaire d'apporter quelques précisions terminologiques. Nous travaillons en effet sur un thème qui peut être étudié sous différents angles et disciplines, ce qui demande au préalable des précisions quant aux termes employés pour définir et nuancer notre objet de recherche, notamment en clarifiant la définition attribuée à la notion de sentiment.

## **Synthèse – Chapitre 1**

Ce premier chapitre nous a permis d'introduire la notion de sécurité psychologique, concept-clé qui est la source de notre sujet de recherche (à savoir, le sentiment de sécurité que nous approfondirons plus tard dans ce travail). En nous basant sur la littérature en milieu organisationnel (en particulier les travaux d'Edmondson qui constituent les références principales), nous avons introduit les termes centraux de la notion en question : la prise de risque interpersonnel et les comportements apprenants.

L'idée centrale que nous avons souhaité transmettre repose sur la conception selon laquelle les actions qui se manifestent au sein d'un groupe sont soumises au regard d'autrui et sont donc susceptibles de remettre en question l'image personnelle de celui qui a agi. Nous avons ainsi évoqué l'expression de prise de risque interpersonnel pour nous référer aux passages à l'acte qui se font au sein d'un groupe et qui font référence à une évaluation personnelle de l'éventuelle menace à laquelle le sujet risque de devoir faire face en osant déployer certains comportements dits apprenants (comme la demande d'aide, l'admissibilité de l'erreur ou la liberté d'expression).

Enfin, un modèle de la sécurité psychologique a été présenté sous différentes formes afin de mieux saisir la manière dont les risques et les comportements interagissent entre eux et reflètent le sentiment de sécurité des personnes. Ces présentations du modèle nous ont ainsi permis de réfléchir non seulement au fonctionnement des dynamiques interactionnelles entre les membres du groupe à partir de la sécurité perçue, mais aussi aux différents angles à partir desquels il est possible d'analyser cette dernière (au niveau groupal vs au niveau individuel). La présentation des notions et réflexions autour de la notion de sécurité constitue une base à partir de laquelle nous allons par la suite concevoir un transfert du concept au milieu scolaire.



## Chapitre 2 Clarifications autour des termes d'émotion et de sentiment

Lorsque nous parlons de sécurité psychologique ou de sentiment de sécurité, nous nous situons dans le champ de la socioaffectivité. Celui-ci mobilise plusieurs termes (émotion, sentiment, affect, humeur, etc.) à propos desquels nous souhaitons nous positionner afin de situer plus clairement notre objet de recherche (le sentiment de sécurité). Ci-après, nous apportons les définitions nécessaires pour appréhender les raisons qui font que nous parlons de sentiment pour faire appel à la sécurité perçue par les élèves, tout en le distinguant d'une émotion par exemple. Nous commençons alors par définir cette dernière pour ensuite cibler la notion de sentiment.

### 2.1. Émotion

La notion d'émotion ne fait pas de consensus au sein de la communauté scientifique (Sander & Scherer, 2009). Les premiers débats autour de la notion portent sur l'origine des émotions, tout en opposant des explications évoquant des processus psychiques et d'autres parlant d'une modulation en réponse aux réactions corporelles (Sander & Scherer, 2009). Luminet (2013) relève aussi qu'il y a différentes approches qui peuvent être adoptées pour étudier les émotions : biologique (émotions en tant que réponses adaptatives à l'environnement), culturelle (spécificités des émotions selon les normes et les valeurs d'un certain groupe social), cognitive (lien entre l'évaluation de la situation et la tendance à l'action). Sans entrer dans les détails concernant les différents courants s'intéressant aux émotions, nous proposons de retenir la présence d'une complémentarité d'approches pour qualifier le terme d'émotion, ce qui relève la complexité du champ émotionnel et qui nous demande de nous positionner pour situer les concepts mobilisés dans le cadre de cette recherche. Nous retenons néanmoins l'étymologie du terme : *emovere* qui « désigne ce qui fait mouvoir l'esprit, que ce soit vers une pensée nocive, neutre ou positive » (Golemann, 2003, p. 116). Ceci nous permet ainsi de considérer que toute émotion vient remuer l'état interne de l'individu.

Malgré les différentes conceptions terminologiques, un point commun au sein de la littérature qui aborde le terme *émotion* concerne le caractère limité dans le temps. Les auteurs s'accordent plus particulièrement sur le fait qu'une émotion se manifeste à un moment précis et qu'elle est le résultat d'une évaluation immédiate et inconsciente d'un événement significatif pour l'individu (Cuisinier & Pons, 2011 ; Luminet, 2013 ; Mikolajczak & Bauseron, 2013 ; Sander & Scherer, 2009 ; Scherer, 2005 ; Wraniak, 2009). Il est donc impossible d'étudier les

émotions de manière séparée et indépendante des individus et du contexte, ceux-ci étant constamment en interaction et s'influencent les uns les autres (Op't Eynde et al., 2007). Plus particulièrement, un épisode émotionnel se génère lorsque l'individu perçoit la situation comme ayant significativement favorisé ou empêché l'accomplissement de ses buts ou actions (Frijda, 2003 ; Roseman, 1984 ; Sander & Scherer, 2009). Il peut être déclenché par des éléments précis qui peuvent être tant internes qu'externes à la personne (pensées personnelles ou comportement d'autrui, par exemple) (Wranik, 2009).

Les théories contemporaines conçoivent l'émotion en tant que processus qui a des multiples composantes (Sander & Scherer, 2009). Plus précisément, les parties retenues sont les suivantes : un événement perçu comme significatif, son évaluation cognitive spontanée, des réactions corporelles, des tendances à l'action, des expressions communicant la réaction ou l'intention comportementale et un sentiment subjectif (Scherer, 2005). Chacun de ces éléments se voit rattaché à certains systèmes et fonctions de l'organisme ainsi qu'à une composante spécifique (Tableau 1).

**Tableau 1**

*Relations entre les sous-systèmes organismiques et les fonctions et les composantes des émotions (traduit de Scherer, 2005, p. 698)*

<b>Fonction de l'émotion</b>	<b>Sous-systèmes de l'organisme et principaux substrats</b>	<b>Composante émotionnelle</b>
Évaluation des objets et des événements	Traitement des informations (SNC)	Composante cognitive ( <i>appraisal</i> )
Régulation du système	Soutien (SNC, SNE, SNA)	Composante neurophysiologique (symptômes corporels)
Préparation et direction de l'action	Exécution (SNC)	Composantes motivationnelle (tendances à l'action)
Communication de la réaction et des intentions comportementales	Action (SNS)	Composantes d'expression motrice (expression faciale et vocale)
Monitoring des états intérieurs et des interactions organisme-environnement	Monitoring (SNC)	Composante des perceptions personnelles (expérience émotionnelle)

*Note.* SNC = système nerveux central ; SNE = système neuroendocrinien ; SNA = système nerveux autonome ; SNS = système nerveux somatique.

Des désaccords terminologiques existent sur le terme *émotion*, qui est souvent associé à l'une de ces composantes (l'expérience émotionnelle) plutôt qu'au processus dans son ensemble,

ce qui ouvre des débats autour de la distinction entre composantes, causes et conséquences d'un épisode émotionnel (Sander & Scherer, 2009). Dans le cadre de nos recherches, nous avons choisi de considérer une telle conception de l'émotion, notamment en tant qu'ensemble de composantes, chacune desquelles exerce une fonction qui contribue à déterminer l'issue de ce qui est ressenti et exprimé par le sujet dans l'immédiat, et face à une situation donnée. C'est donc le processus constitué de l'imbrication des éléments reportés dans le tableau ci-dessus qui est pour nous constitutive d'une émotion.

Chaque épisode émotionnel engendre une certaine tendance à l'action qui oriente par la suite les actions réellement mises en place, considérées notamment comme les « conséquences comportementales de l'émotion » (Sander & Scherer, 2009, p. 9). Les tendances à l'action se distinguent des comportements : si les premières sont des ressentis de désirs actionnels spécifiques à la nature de l'émotion, les deuxièmes sont des actions concrètement mises en place qui, aux yeux de l'individu, apparaissent les plus adaptées à la situation rencontrée. En effet, une émotion ainsi que les conséquences comportementales respectives ont pour but ultime le bien-être du sujet (Sander et al., 2005).

En considérant qu'une émotion concerne le moment où plusieurs systèmes corporels (système nerveux central, système neuroendocrinien, système nerveux autonome, système nerveux somatique) sont activés en réponse à une situation donnée, nous employons le terme d'émotion pour sous-entendre l'ensemble d'un processus loin d'être simple et à une seule composante (*émotion, épisode émotionnel* ou *processus émotionnel* seront donc employés en tant que synonymes). Sur la base de ces constats, nous avons choisi de retenir la définition donnée dans le glossaire d'un ouvrage dirigée par Luminet (2013), où les émotions sont considérées comme étant des « réponses rapides de l'organisme suite à certaines circonstances inhabituelles de l'environnement qui se caractérise par un ensemble de réponses *physiologiques, comportementales expressives* et *cognitives expérientielles* concomitantes » (p. 252). D'une part, cette définition nous paraît pertinente car elle souligne que le déclenchement d'une émotion a lieu lors de situations particulières, jugées significatives par l'individu (Sander, 2012). D'autre part, elle met en avant que les émotions se manifestent à plusieurs niveaux : non seulement au niveau des réactions physiques et comportementales adoptées, mais également au niveau de la structure cognitive que s'est créée l'individu en étant confronté aux différentes expériences de vie. La manière dont se manifeste et est vécue l'émotion se trouve donc indissociable du fonctionnement cognitif de la personne, notamment de la manière dont celui-ci traite spontanément les circonstances spéciales rencontrées (Dan Glaser, 2009 ; Devos, 2005 ; Roseman, 1984 ; Sander & Scherer, 2009 ; Wraniak, 2009).

Plus en détail, une émotion est indissociable des évaluations cognitives instinctives (*appraisal* dans la littérature anglophone) faites par le sujet en réponse à des circonstances inhabituelles

auxquelles il est confronté. De telles évaluations se font sur la base des caractéristiques propres à la personne – telles que les buts, la personnalité, les intérêts, etc. – qui ont été intégrées et développées au fil des expériences de vie (Arnold, 1960 ; Frijda, 2003). En outre, la cellule familiale ainsi que les normes sociales et culturelles interviennent dans la manière singulière dont le sujet vit les situations émotionnelles rencontrées (Wranik, 2009). C'est ainsi que les caractéristiques personnelles déterminent l'issue de l'*appraisal* à partir des finalités subjectives sous-jacentes à cette évaluation cognitive elle-même : la significativité de la situation pour l'individu ; les implications pour la personne ; les stratégies que le sujet suppose avoir pour faire face aux circonstances ; la valeur que l'individu attribue à la situation sur la base des normes poursuivies (Scherer, 2001). En ce sens, le profil du sujet détermine l'évaluation cognitive instinctive de l'événement vécu, tout en définissant la manière dont se manifeste et est vécue une certaine émotion (Robbins & Judge, 2011). Ainsi, face à une même situation, l'épisode émotionnel se manifeste différemment selon l'individu (Sander & Scherer, 2009), ce qui se résume à travers l'idée selon laquelle « c'est l'interprétation de l'événement et non tant l'évènement lui-même qui détermine le ressenti » (Roseman, 1984, p. 14).

Pour aller plus loin, Dan Glaser (2009) soulève la question de la pondération entre les diverses composantes d'un épisode émotionnel qui sont faites par l'organisme, tout en questionnant l'influence jouée par le contexte et par les buts de l'individu sur la pondération des composantes faite par l'individu et par conséquent sur le ressenti et la manifestation d'une émotion. Nous relevons ainsi l'intérêt de concevoir les comportements des individus comme étant les conséquences d'un ensemble d'éléments émotionnels, personnels et contextuels.

### 2.1.1. Colorations des épisodes émotionnels

La manière dont les émotions sont exprimées transmet de nombreuses informations à autrui (Kotsou, 2014). Darwin (1872) avait déjà consacré une partie de ses recherches à la mise en évidence du rôle de l'expression émotionnelle au niveau des espèces animales afin de comprendre de telles manifestations auprès de l'être humain. Ses analyses ont relevé l'importance du *langage des émotions* pour le bien-être de toute espèce. Ce constat a été repris et confirmé à large échelle dans la littérature scientifique, comme par exemple en sciences sociales où plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que les émotions sont un levier significatif au niveau des interactions sociales (Curchod-Ruedi et al., 2010 ; Housiaux & Lehay, 2013 ; Kotsou, 2014 ; Mikolajczak & Bauseron, 2013 ; Scherer, 2005).

Plus particulièrement, ce sont les compétences émotionnelles (l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions) qui jouent un rôle déterminant au niveau des rapports sociaux (Mikolajczak & Bauseron, 2013). Pour mettre en exergue que les

émotions sont omniprésentes dans la vie de l'individu et qu'elles déterminent la manière personnelle d'être et d'agir, voire le fonctionnement social et cognitif du sujet, Golemann (1995) a repris le concept d'*intelligence émotionnelle*. Ce dernier a été introduit par Salovey et Mayer (1990) pour se référer à « la capacité d'une personne à raisonner et résoudre des problèmes en se servant de ses *émotions* » (dans Luminet, 2013, p. 255). Toutefois, la littérature scientifique ne fait pas toujours une distinction claire entre les deux expressions – intelligence émotionnelle et compétences (méta-)émotionnelles – raison pour laquelle certains auteurs utilisent l'une plutôt que l'autre de manière confondue (Luminet, 2013). Dans le cadre de ce travail, nous ne parlons pas d'intelligence émotionnelle ni nous ne la mesurons, mais nous veillons à considérer que les compétences sous-jacentes à ce concept sont susceptibles d'intervenir au niveau des dynamiques entre élèves, notamment de leur sentiment de sécurité. Pleyers (2013) affirme que « les émotions éprouvées par un individu envers un objet ou une personne exercent une influence déterminante sur la manière dont cet individu réagit et se comporte par rapport à cet objet ou personne. [...] Elles sont positives ou négatives, elles provoquent l'attraction ou le rejet » (p. 211). Cette citation aborde les conséquences comportementales évoquées auparavant, tout en rajoutant un aspect essentiel lié aux émotions : la valence. Vivre positivement ou négativement un épisode émotionnel impacte la manière dont le sujet agit dans des situations données (Devos, 2005). Dès lors, la valence de l'émotion intervient sur le bien-être de l'individu au sens large, tout en affectant ses processus cognitifs, ses motivations ainsi que la manière dont il régule sa manière d'être confronté à l'épisode émotionnel (Pekrun, 2006). Bien qu'il soit reconnu que les émotions positives et négatives affectent la manière dont l'élève s'autorégule dans l'apprentissage, la manière dont il mobilise les stratégies d'apprentissage ou celle dont il est attentif et motivé (Espinosa, 2020), ce sont les émotions positives qui ont comme résultat d'influencer directement le sentiment de compétence et la motivation des élèves (Genoud et al., 2020). Ceci souligne l'intérêt d'amener les élèves à prendre conscience de leurs émotions positives plutôt que se focaliser sur celles négatives (Op't Eynde et al., 2007).

Pourtant, il ne faut pas strictement associer une émotion positive à un effet positif et une émotion négative à un effet négatif. Par exemple, une légère appréhension avant l'évaluation peut amener l'élève à se concentrer davantage, alors qu'une joie trop grande vis-à-vis d'une nouvelle activité scolaire peut compromettre l'attention (Espinosa, 2020). C'est ainsi que l'intensité avec laquelle l'émotion est vécue détermine la valence propre à l'effet suscité par l'émotion. Or, l'intensité émotionnelle définit la manière dont le sujet encode le souvenir, tout en déterminant le degré d'investissement demandé au niveau de la régulation émotionnelle (Fohn, 2013). C'est ainsi que l'émotion ressentie à un moment donné et dans des circonstances spécifiques modèle les expériences métacognitives – celles-ci faisant appel à

l'autorégulation consciente des cognitions ainsi qu'aux comportements volontairement mis en place – tout en offrant à l'individu des outils pour anticiper le contexte, voire pour s'y adapter (Wagener, 2015).

Dans cette optique, la posture comportementale adoptée par le sujet est inévitablement modulée par sa manière de contrôler les émotions, voire les tendances à l'action suscitées. C'est ainsi que les compétences de régulation émotionnelle, lesquelles font référence à « l'ensemble des processus par lesquels l'individu évalue, contrôle et modifie ses réponses émotionnelles spontanées en vue d'accomplir ses buts ou en vue d'exprimer un comportement émotionnel socialement adéquat » (Luminet, 2013, pp. 262–263), s'avèrent être des éléments distinctifs des conséquences comportementales suscitées par des épisodes émotionnels.

Il n'est donc pas surprenant de constater que les émotions façonnent les interactions sociales (Gross & John, 2003 ; Mikolajczak & Bauseron, 2013). D'une part, l'environnement social est susceptible de diriger les émotions des individus et, d'autre part, la manifestation d'une émotion peut avoir elle aussi un impact sur l'environnement social (Pekrun, 2006), notamment en permettant à autrui d'inférer certains besoins (Mikolajczak & Bauseron, 2013) ou d'inférer des tendances à l'action spécifiques (Aue, 2009). De fait, les émotions peuvent être considérées comme régulatrices des relations sociales (Kotsou, 2014). Plus particulièrement, la régulation peut porter non seulement sur l'impact au niveau de l'interaction sociale (manifestation d'épisodes émotionnels qui dirige la relation), mais aussi sur la manière dont l'individu contrôle ses émotions pour viser à un certain type d'interaction (régulation émotionnelle pour envisager une certaine relation). Les individus peuvent donc contrôler la manifestation de leurs émotions sur la base de la forme qu'ils souhaitent donner aux interactions sociales (Leroy et al., 2014).

### 2.1.2. Humeur et affect

Après avoir introduit la notion d'émotion et avant de présenter celle de sentiment, il est avant tout nécessaire d'apporter quelques précisions portant sur des termes fréquents dans la littérature scientifique que nous avons consultée, mais qui se différencient à la fois des émotions et des sentiments.

En premier lieu, nous saisissons la notion d'humeur comme étant un état affectif qui, contrairement aux émotions, émerge lentement et se prolonge sur une durée plus longue, tout en se limitant à affecter les réponses cognitives expérientielles. Il n'y a donc pas un lien direct avec les aspects physiologiques comme c'est le cas pour les émotions (Luminet, 2013 ; Robbins & Judge, 2011). En outre, l'humeur n'est pas rattachée à des émotions précises et son origine n'est donc pas clairement identifiable (Luminet, 2013). Ainsi, si les émotions sont

souvent liées à des actions immédiates de type réactif, les humeurs sont plutôt de type cognitif et portent à la rumination, c'est-à-dire à des réflexions cognitives plutôt qu'à des réponses comportementales immédiates. Tenant compte de ses traits généraux et prolongés, l'humeur est par conséquent susceptible d'influencer la manière dont l'individu vit les épisodes émotionnels (Wranik, 2009).

Nous parlons d'affect pour « désigner à la fois des émotions lorsque le regard est centré sur les phénomènes physiologiques et comportementaux ainsi que des sentiments éprouvés par un sujet, en particulier ceux qui sont liés à l'image de soi ou au souci pour l'autre » (Favre, 2007, p. 70). En ce sens, le terme est employé pour faire appel aux ressentis de l'individu au sens large, sans en distinguer les composantes sous-jacentes telles que les émotions ou les sentiments. L'affect se situe en effet à un niveau plus global que ces deux derniers phénomènes pris au singulier (Robbins & Judge, 2011), tout en touchant à des éléments divers tels que la personnalité ou les attitudes d'une personne (Wranik, 2009).

Malgré le fait que la frontière qui permet de distinguer les différents termes issus du domaine affectif reste fine, il est important de rester attentifs aux nuances qui permettent d'appréhender les concepts selon leurs particularités. Une certaine clarté à propos des différentes notions permet en effet de saisir les particularités de leur imbrication (Tableau 2).

**Tableau 2**

*Résumé des principales caractéristiques qui distinguent les termes d'émotion, d'humeur et d'affect*

<b>Émotion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apparition soudaine suite à un événement significatif pour l'individu</li> <li>- D'une brève durée</li> <li>- Réactions neurophysiologiques et ressentis précis</li> <li>- Lien avec des tendances à l'action spécifiques</li> </ul>
<b>Humeur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apparition lente et origine non identifiable</li> <li>- D'une durée prolongée</li> <li>- Ressenti très général et diffus</li> <li>- Appel à la cognition</li> </ul>
<b>Affect</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressenti au sens large (englobant à la fois les émotions, les humeurs, les sentiments, etc.)</li> <li>- Englobe des caractéristiques variées propres au sujet (personnalité, comportements, etc.)</li> </ul>

## 2.2. Sentiment

Les précisions terminologiques apportées auparavant nous amènent à présent à situer le concept de sentiment (*feeling* dans la littérature anglophone). Comme pour la notion d'émotion, il n'y a pas de consensus dans la recherche scientifique quant à sa définition. Toutefois, les auteurs s'accordent sur le fait que le sentiment concerne le processus d'évaluation consciente d'une émotion (Dan Glaser, 2009 ; Pleyers, 2013 ; Sander & Scherer, 2009 ; Wagener, 2015). Dans cette optique, tout sentiment concerne la réponse cognitive-expérientielle d'un ou plusieurs épisodes émotionnels (Luminet, 2013). Le sentiment se trouve ainsi directement en lien avec des émotions précises. À ce propos, plusieurs auteurs considèrent les sentiments comme étant partie prenante des épisodes émotionnels eux-mêmes (Dan Glaser, 2009 ; Scherer, 2005 ; Strepparava, 2005). Par exemple, dans son modèle sur les composantes d'un épisode émotionnel Scherer (2005) situe le sentiment subjectif au niveau de l'expérience émotionnelle (*cf.* Tableau 1).

Dans le cadre de notre recherche, nous attribuons une connotation différente à la notion de sentiment, notamment en considérant ce dernier comme étant un élément cognitif et affectif dépendant mais toutefois distinct du processus émotionnel qui détermine la lecture personnelle que fait le sujet de l'environnement l'entourant. Le sentiment concerne donc pour nous une évaluation cognitive combinant les perceptions issues de différents épisodes émotionnels (y compris donc de leur valence et intensité), ce qui inclut une certaine prise de recul par rapport aux ressentis vécus. Un tel positionnement terminologique se réfère à l'expression d'*émotion de second ordre* introduite par Wagener (2015) pour mettre en évidence que le sentiment n'est pas l'émotion en tant que telle, mais il en est une interprétation. De fait, le sentiment se rapporte au caractère subjectif de tout processus d'évaluation cognitive (Op't Eynde et al., 2006 ; Wanless, 2016b), tout en se basant sur la conception selon laquelle « l'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations » (Favre, 2015, p. 16), et par conséquent dans le développement d'un certain ressenti.

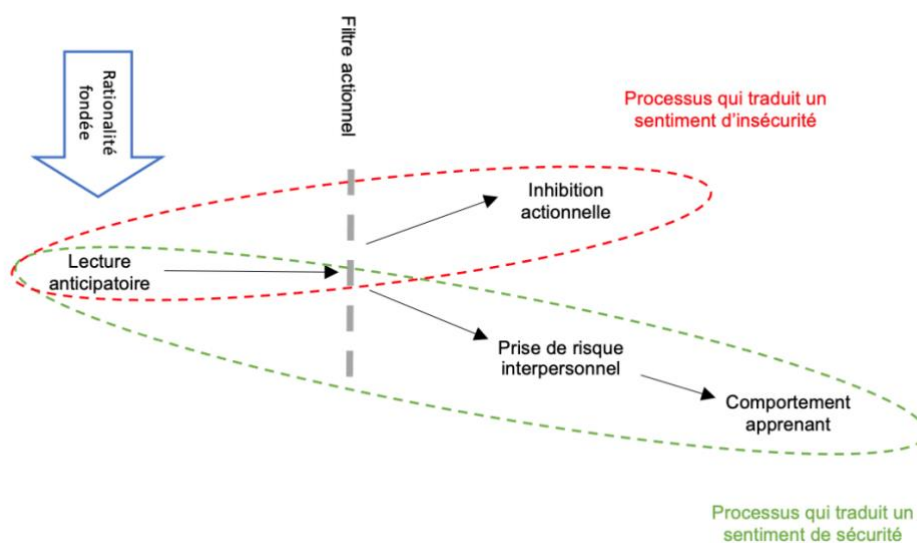
C'est ainsi que nous attribuons au sentiment la caractéristique d'être une *réflexion secondaire* au sens de Frijda (2003), qui soutient que c'est dans un deuxième temps, suite à un premier traitement subjectif de l'émotion, que la personne prend conscience et évalue les enjeux qui ont déterminé ses ressentis, voire ses tendances à l'action. Les sentiments déterminent ensuite la lecture anticipatoire que l'individu fera sur les situations futures qu'il rencontrera dans des contextes donnés. À cet égard, Wraniak (2009) évoque la présence de patterns « *si... alors...* » qui caractérisent une manière spécifique d'agir face à des situations données que la personne s'est construite au fil du temps.



À ce propos, nous évoquons la notion de *grounded rationality* (en français, *rationalité fondée*) introduite par Roussin (2008) pour souligner le fait que des éléments propres à la personne – les valeurs, les croyances, etc. – constituent les fondements de la lecture environnementale. De fait, la manière d'être, de penser, d'agir d'un individu trouve ses racines dans une certaine rationalité fondée, laquelle souligne la spécificité de l'interprétation que chaque sujet fait de l'environnement auquel il est confronté. Comme pour la lecture d'un roman, les différents lecteurs lisent un même passage qui est interprété de manière différente en fonction de leurs propres caractéristiques personnelles, de leur vécu, de leurs connaissances des éléments caractérisant la situation, de la période où l'histoire est lue, etc. Il y a ainsi une multitude d'éléments qui peuvent déterminer l'évaluation que la personne fait à un moment donné d'une certaine situation à partir de sa propre clé de lecture. L'évaluation anticipatoire mentionnée dans le premier chapitre pour expliquer le choix d'une prise de risque interpersonnel ou pas serait déterminée par la rationalité fondée propre au sujet (Figure 6).

**Figure 6**

*La rationalité fondée dans le processus de prise de risque interpersonnel*



À la lumière de cette schématisation, il apparaît que le sentiment ne se situe pas à un endroit précis du processus de prise de risque interpersonnel. Il est en effet pour nous un état affectif dissimulé qui se traduit à la fois par des évaluations environnementales et par des comportements produits par l'individu dans des circonstances données. C'est ainsi qu'individu et contexte ne constituent pas une dichotomie où l'un peut être analysé indépendamment de

l'autre, car les deux donnent lieu à une constellation complexe d'interactions réciproques qui est singulière selon les personnes et les environnements (Wanless, 2016b).

Plus particulièrement, en tant qu'évaluation cognitive à *posteriori* des épisodes émotionnels, le sentiment est censé évoluer et s'affiner au long de ces derniers, ce qui justifie une durée plus longue que celle d'une émotion et la présence d'origines identifiables. D'ailleurs, le sentiment englobe une interprétation subjective des conséquences possibles des actions menées dans des circonstances données. C'est ainsi que « ce ne sont pas les informations réelles que l'environnement transmet qui semblent importantes mais la perception qu'en a l'individu » (Filisetti et al., 2006, p. 49). Le sentiment se présente donc comme un moyen notable à la fois pour l'anticipation des situations contextuelles et pour l'orientation des comportements personnels, ceci dans le souci d'éviter la reproduction d'épisodes émotionnels de valence négative pour le sujet. Nous généralisons ainsi aux sentiments l'idée selon laquelle les émotions sont des leviers déclencheurs qui sont déterminants de l'agir de l'individu (Frijda, 2003 ; Op't Eynde et al., 2007). Le tableau qui suit résume les principales caractéristiques retenues pour qualifier la notion de sentiment (Tableau 3).

**Tableau 3**

*Résumé des caractéristiques principales qui distinguent le terme de sentiment*

---

<b>Sentiment</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Appel à la cognition</li><li>- Origine liée aux épisodes émotionnels vécus</li><li>- Apparition et évolution progressives</li><li>- D'une durée plus longue que les émotions</li><li>- Clé de lecture adoptée par le sujet pour interpréter l'environnement l'entourant</li><li>- Impact sur les comportements adoptés</li></ul>
------------------	--

---

### 2.2.1. Affectivité et école

Tenant compte des différentes définitions terminologiques issues du champ affectif que nous avons données dans ce chapitre, nous pouvons à présent affirmer que l'école est non seulement un lieu à *forte potentialité émotionnelle* (Cuisinier & Pons, 2011), mais qu'elle est aussi un lieu à forte potentialité sentimentale. La relation à l'apprentissage ainsi que la relation à autrui (pairs, enseignants, etc.) sont des moteurs de production constante de ressentis qui portent l'élève à développer par la suite une certaine évaluation de l'environnement scolaire, voire du groupe-classe. Si d'une part l'apprentissage se définit par des « colorations affectives », d'autre part les différentes activités et interactions qui ont lieu dans le contexte scolaire sont elles aussi susceptibles de déclencher des émotions auprès des élèves (Orlova et al., 2015). Le bien-être

émotionnel à l'école est d'ailleurs fortement influencé par les relations qu'ont les élèves avec leurs camarades et leur enseignant (Wentzel, 1998). Il est d'ailleurs reconnu que la situation affective propre aux interactions n'est pas neutre (Altet, 1994). L'école se présente donc comme un lieu « riche pour l'émergence des émotions » (Audrin, 2020, p. 7) et par conséquent fertile au développement des sentiments.

Op't Eynde et al. (2006) s'intéressent au rôle de l'affectivité dans le contexte scolaire, tout en identifiant quatre caractéristiques principales des émotions qui relèvent l'intérêt de considérer le caractère situé des expériences émotionnelles vécues à l'école. Premièrement, les émotions des élèves sont fortement dépendantes de la situation et sont en lien avec les interprétations cognitives personnelles. Deuxièmement, l'interprétation des situations émotionnelles provient des connaissances et des croyances propres à l'élève, lesquelles peuvent varier en fonction de différents facteurs, comme par exemple l'âge, la culture, le vécu, etc. Troisièmement, le caractère situé des émotions fait qu'un même élève aura un ressenti différent face à des événements similaires se manifestant dans des contextes divers. Enfin, les émotions des élèves ne peuvent pas être considérées comme quelque chose de stable dès le moment où elles émergent à partir d'un ensemble de circonstances précises qui ont caractérisé un moment donné – la stabilité ne peut donc être garantie par l'interaction entre des situations et des individus qui sont en développement constant.

En considérant les sentiments comme étant issus de l'évaluation d'épisodes émotionnels et comme étant spécifiques à des sujets et des environnements donnés, nous considérons que les sentiments qui émergent à l'école reflètent les caractéristiques émotionnelles présentées par Op't Eynde et al. (2006). Ainsi, nous suggérons de considérer les sentiments scolaires comme étant situés et donc, strictement dépendants de la spécificité des élèves et du cadre scolaire. Plus particulièrement, chaque climat de classe est singulier à un certain environnement et à des dynamiques précises ou plus en général, chaque école est inscrite dans un contexte social et culturel donné qui peut se révéler plus ou moins en cohérence avec la personnalité ou les valeurs des élèves (Op't Eynde et al., 2006). C'est ainsi que la manière dont les élèves perçoivent et interprètent l'environnement scolaire est influencée par des caractéristiques à la fois individuelles et environnementales inscrites dans un cadre d'interactions d'éléments personnels ou contextuels plus larges.

Tout apprentissage implique une remise en question de ce que le sujet connaît déjà (ou pense déjà connaître). Il y a donc une déstabilisation d'ordre non seulement cognitif, mais aussi affectif, car « il n'existe pas de neurones *cognitifs* et *affectifs* séparés dans le cerveau » (Favre, 2007, p. 70). Plus particulièrement, en intervenant au niveau des processus nécessaires pour apprendre (tels que la motivation ou la mémorisation), les émotions et les sentiments sont aussi des éléments constitutifs de l'apprentissage (Wagener, 2015).

Confronté à différentes tâches scolaires qui engendrent des émotions variées – comme la peur ou la frustration vis-à-vis d'un problème jugé trop compliqué – l'élève se retrouve à faire face à des situations particulières mobilisant des compétences à la fois scolaires et émotionnelles (Op't Eynde et al., 2006). Par conséquent, les compétences qui sont demandées à l'école – telles que la prise de décision, le raisonnement, etc. – ne constituent pas des entités isolées mais elles se trouvent influencées par d'autres phénomènes, comme par exemple ceux d'ordre affectif (Immordino-Yang & Damasio, 2011). De fait, l'émergence de différents épisodes émotionnels au long du processus d'apprentissage impacte non seulement les résultats scolaires – et vice versa (Genoud et al., 2020) – mais elle est aussi censée contribuer à la perception que chaque élève se construit à l'égard de son environnement d'apprentissage.

## Synthèse – Chapitre 2

Ce deuxième chapitre nous a permis d'apporter les clarifications nécessaires pour distinguer différents termes touchant à l'affectivité afin d'avoir un cadre terminologique précis pour étudier notre objet d'étude (le sentiment de sécurité).

Nous avons tout d'abord présenté le concept d'émotion en référence aux différentes composantes du modèle de Scherer (2005) que nous avons retenu pour la conception d'un épisode émotionnel (évaluation cognitive spontanée, réactions corporelles, tendances à l'action, expressions communicant la réaction ou l'intention comportementale et sentiment subjectif). En explorant la littérature abordant la notion d'émotion, nous avons constaté que les caractéristiques du sujet (personnalité, valeurs, par exemple) ont un rôle déterminant dans la manière dont l'épisode émotionnel est vécu, voire interprété. Par ailleurs, des traits distinctifs font consensus, tels qu'une apparition soudaine suite à une situation significative, une brève durée ainsi que des réactions neurophysiologiques, des ressentis et des tendances à l'action spécifiques. Il ressort que les émotions peuvent avoir des valences diverses (positives ou négatives) et qu'elles sont vécues et contrôlées de manière différente en fonction de la personne. À ce propos, il s'est avéré nécessaire de mentionner le rôle joué par les compétences émotionnelles des individus qui déterminent la façon dont chacun agit lors de la survenue d'épisodes émotionnels.

Les termes d'humeur et d'affect ont été distingués de celui d'émotion, tout en nous permettant de préciser également notre positionnement quant à la notion de sentiment. Plus particulièrement, nous considérons ce dernier comme étant la perception d'un individu face à une situation donnée qu'il s'est construite à travers une évaluation cognitive personnelle issue des épisodes émotionnels vécus. Cet état affectif détermine ainsi la clé de lecture personnelle qu'adopte la personne pour interpréter l'environnement l'entourant, ce qui s'avère déterminant dans sa manière d'agir, voire d'anticiper les conséquences possibles.

Sur la base de ces clarifications terminologiques, il a été possible d'introduire la manière dont nous saisissons les sentiments en contexte scolaire. La sphère affective se présente en effet comme étant indissociable du vécu scolaire des élèves, voire de leur implication dans l'apprentissage.

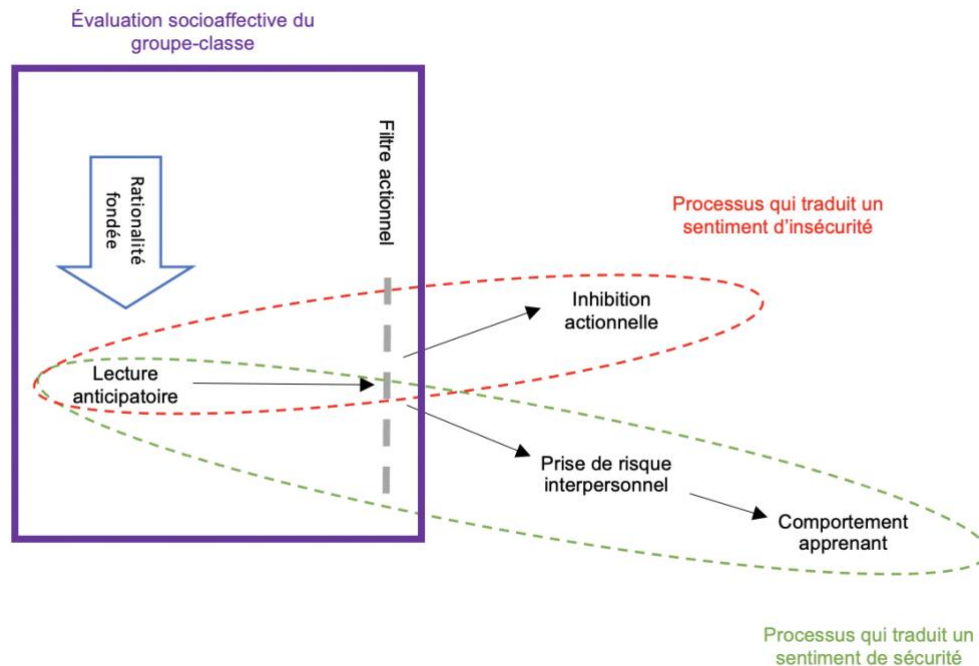
### Chapitre 3 Sentiment de sécurité en milieu scolaire

L'omniprésence de l'affectivité à l'école impacte inévitablement l'implication scolaire des élèves, ceci relève la nécessité de veiller à l'instauration d'un cadre qui soit favorable aux élèves tant au niveau du rapport à l'apprentissage que d'autrui (Op't Eynde et al., 2007). Pour étudier la nature et les effets de l'affectivité à l'école, nous nous focalisons sur l'évaluation cognitive de situations émotionnelles vécues à l'école. Plus en particulier, nous ciblons le rôle joué par la relation à autrui dans la manifestation des aspects affectifs, tout en portant notre attention sur un contexte social précis : celui d'un groupe-classe. L'accent est ainsi mis sur les sentiments des élèves qui se sont construits en relation avec autrui (les perceptions développées à propos des tâches scolaires en tant que telles ne constituent pas l'objet de notre étude) et qui portent à mener des lectures anticipatoires à propos d'une classe donnée. Celles-ci sont censées être soumises au filtre actionnel que chaque élève applique en fonction de sa manière d'interpréter le cadre du groupe, ce qui détermine par conséquent la posture comportementale adoptée en classe.

Conformément à notre conception du sentiment, nous considérons le sentiment de sécurité comme étant une évaluation socio-affective personnelle résultant d'une évaluation cognitive large qui n'est pas spécifique à un seul événement émotionnel vécu en classe, mais qui porte sur un ensemble de vécus émotionnels – internes ou externes à l'école – qui ont impacté la manière dont l'élève interprète le contexte et interagit au sein du groupe-classe. Dès lors, nous arrivons à parler d'*évaluation socioaffective du groupe-classe* pour souligner l'aspect social des sentiments développés en classe, lesquels se construisent sur la base de l'interprétation des comportements d'autrui – camarades et enseignant. L'expression englobe l'idée selon laquelle la lecture anticipatoire et le filtre actionnel des élèves sont déterminés à la fois par la rationalité fondée de l'individu et par les évaluations cognitives et anticipatoires que celui-ci développe à partir de son propre vécu scolaire au sein d'un groupe-classe donné (Figure 7). De fait, nous sommes amenée à nous situer dans une approche sociocognitive pour étudier la manifestation du sentiment de sécurité au sein de groupes-classes spécifiques. Une telle approche vise en effet à « déterminer comment des variables individuelles, telles que les attentes, les croyances, les valeurs, les buts, les compétences ainsi que les stratégies de régulation, diffèrent entre les individus. De plus, on s'intéresse à la manière dont ces différences jouent un rôle dans la perception et l'interprétation de l'environnement » (Wranik, 2009, p. 367). Une telle approche reflète l'intérêt que nous accordons à la prise en compte de combinaisons socioaffectives spécifiques à des groupes-classes, voire à des élèves inscrits dans des classes données.

Figure 7

L'évaluation socioaffective du groupe-classe dans le processus de prise de risque interpersonnel



En considérant l'aspect social dans la construction du sentiment à l'école, nous envisageons d'appliquer au contexte scolaire les principes sous-jacents du concept de sécurité psychologique (*cf.* chap. 1) tout en nous basant sur la conception de sentiment retenue (*cf.* chap. 2.2.). Dès lors, par soucis de clarté terminologique, nous parlons de *sentiment de sécurité*. Nous réservons l'emploi de l'appellation *sécurité psychologique* en référence à la littérature issue du milieu organisationnel. En outre, mentionner de manière explicite le terme *sentiment* souligne l'aspect cognitif et affectif de notre objet de recherche, ce qui met par conséquent en exergue le focus porté sur l'évaluation socioaffective et les comportements en lien avec la perception de sécurité au sein d'un groupe-classe.

Nous considérons alors que le sentiment de sécurité porte sur les liens entre évaluations socioaffectives et comportements apprenants, tout en considérant qu'il est nécessaires de se sentir en sécurité pour apprendre (Favre, 2015) et que donc, conformément aux principes du filtre actionnel, l'aspect affectif joue un rôle essentiel dans la détermination de l'engagement personnel au sein d'un contexte donné (Cuisinier & Pons, 2011). C'est ainsi que notre intérêt est celui de comprendre comment l'évaluation socioaffective du groupe-classe intervient au niveau de l'engagement scolaire adopté.

### 3.1. Sentiment de sécurité et climat scolaire

En ce qui concerne la manière dont le cadre scolaire influence la nature du processus reliant évaluations socioaffectives et comportements apprenants, il s'agit de considérer le rôle joué par le climat scolaire. Celui-ci est conçu comme étant le reflet de la qualité et du caractère qui distinguent le fonctionnement d'une école (Cohen et al., 2009). Il se forge donc en référence à des normes, valeurs, buts, pratiques, structures, etc. spécifiques à un contexte scolaire donné, ce qui fait de lui un phénomène plus large que la somme d'expériences et de perceptions singulières aux élèves.

Malgré l'absence d'une définition universellement valable, le climat scolaire est communément reconnu comme étant un processus complexe et mouvant (Debarbieux et al., 2012). La nature changeante du climat scolaire s'explique par le fait que celui-ci porte sur des aspects différents et variables tels que les relations, le développement personnel ou l'encadrement du groupe qui portent à la création de climats très spécifiques à un ensemble de circonstances (Janosz et al., 1998). De telles singularités sont particulièrement remarquables au niveau secondaire (degré scolaire que nous avons ciblé avec notre recherche), où les groupes-classes sont confrontés à des enseignants différents selon la discipline (parfois, même à des compositions diverses d'élèves selon le fonctionnement des écoles<sup>1</sup>). Or, les dynamiques socioaffectives entre élèves peuvent varier en fonction des circonstances particulières liées tant à des aspects pédagogiques (méthodes d'enseignement, rapport à la discipline, etc.) qu'organisationnels (composition des effectifs, affiliation à un certain enseignant, etc.). C'est donc l'ensemble des interprétations personnelles faites sur ces différentes circonstances et plus spécifiquement sur des types d'interactions se déroulant dans un tel contexte qui donne lieu à la perception d'un certain climat scolaire.

Plus particulièrement en ce qui concerne la sécurité liée à un certain climat scolaire, elle est considérée comme étant « l'ordre et la tranquillité du milieu » (Janosz et al., 1998, p. 294) nécessaires pour instaurer un cadre voué à l'apprentissage. Elle se réfère donc à des éléments tels que la confiance entre les personnes, les risques perçus de victimisation, la prévisibilité et la constance du milieu social, etc. L'aspect social revêt alors un rôle central dans la constitution du climat scolaire en termes de sécurité, voire dans le développement d'un

---

<sup>1</sup> Comme c'est par exemple le cas dans la Suisse italienne (région dans laquelle notre récolte de données a été effectuée) où, pour certaines disciplines, les élèves sont repartis en niveaux. Ceci implique que les groupes pour ces disciplines particulières sont composés d'élèves provenant de classes différentes.



certain sentiment de sécurité. D'ailleurs, « si le climat n'est pas serein dans la classe, le stress et l'insécurité s'installent » (Favre, 2015, p. 19), ce qui souligne l'importance du climat de classe pour qu'il y ait sécurité et par conséquent, pour que les élèves sentent pouvoir prendre le risque d'adopter des comportements apprenants. Or, si les camarades jouent un rôle crucial dans la manière dont les élèves vivent leur scolarité (Janosz et al., 2012, p. 100), l'attitude de l'enseignant impacte elle aussi les ressentis et l'engagement scolaire de ceux-ci (Jennings & Greenberg, 2009 ; Osterman, 2000 ; A. M. Ryan & Patrick, 2001 ; R. M. Ryan et al., 1994).

### **3.2. Rôle de l'enseignant dans le groupe-classe**

Comme exposé dans la partie présentant le concept de sécurité psychologique, la manière dont les individus perçoivent leur leader a des répercussions sur la perception de sécurité au sein du groupe (Edmondson et al., 2016). En particulier, un leader a le pouvoir de contrôler ou de faire varier les conséquences liées à une prise de risque interpersonnel, associées donc à la mise en place de comportements apprenants (Edmondson & Lei, 2014). Dans le but d'approfondir les considérations concernant la perception qu'ont les élèves de leur enseignant au niveau de la prise de risque interpersonnel, nous faisons un parallèle une telle figure professionnelle de leader, d'un statut hiérarchiquement supérieur à celui des membres du groupe, avec celle de l'enseignant. Dans ce travail, nous pensons en particulier à l'enseignant titulaire en tant que figure chargée non seulement d'enseigner certains contenus, mais aussi en tant que personne de référence ayant la responsabilité du suivi des élèves d'une classe donnée.

Nous envisageons alors de nous focaliser sur la manière dont les élèves perçoivent leur enseignant sous l'angle du processus de prise de risque interpersonnel. Pour ce faire, notre positionnement repose sur le modèle théorique proposé et basé sur le sentiment de sécurité, ce qui justifie la volonté de nous distancier d'autres courants déjà présents dans la littérature en éducation, pour explorer l'engagement scolaire des élèves sous un angle qui nous paraît nécessaire pour comprendre dans quelle mesure les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant interviennent sur leur choix d'oser agir. Pourtant, il nous semble en tout cas nécessaire de mentionner quelques considérations issues de la littérature en milieu scolaire permettant d'étayer les propos selon lesquels les enseignants ont bel et bien un impact déterminant sur le fonctionnement du groupe-classe, voire sur le cadre à la fois scolaire, social et affectif qu'y est instauré. Nous discutons donc ici divers éléments relatifs au rôle de l'enseignant au sein d'un groupe-classe, tout en focalisant plus particulièrement nos réflexions sur le rôle de l'enseignant dans le ressenti de sécurité des élèves.

*POSTURE ENSEIGNANTE ET RELATIONS AU SEIN DU GROUPE-CLASSE*

De par son rôle de responsable d'une classe en particulier, l'enseignant titulaire est susceptible d'être une figure déterminante dans la construction des dynamiques du groupe, voire pour le climat qui se construit au sein de la classe. En effet, il est reconnu que de par ses actions et sa posture professionnelle, l'enseignant instaure une certaine *culture de classe* (A. M. Ryan & Patrick, 2001), laquelle s'avère déterminante dans le type de climat encouragé et suscité à travers la relation entre enseignant-élèves mais aussi entre élèves eux-mêmes. D'ailleurs, le climat qui règne au sein d'une classe est plus qu'une expérience individuelle, car elle est plutôt à considérer comme étant un phénomène de groupe, et à ce propos l'enseignant joue un rôle non négligeable (Cohen et al., 2009).

D'une manière générale, la façon d'être et d'agir d'un enseignant dépend de ses propres valeurs et croyances (Roussin, 2008), lesquelles reflètent les responsabilités qu'il considère inhérentes à son rôle et qui peuvent être influencées par la culture de l'école où il travaille. C'est alors la vision qu'il s'est construit du métier et les principes professionnels auxquels il adhère qui dictent sa manière d'accompagner la scolarité des élèves (Higgins et al., 2012). De fait, il est évident que chaque enseignant a une posture professionnelle qui lui est propre, ce qui nous porte à considérer un tel professionnel comme étant susceptible d'exercer une influence spécifique sur les conditions de classe qui seront perçues comme étant plus ou moins sécurisées par les élèves.

Plus particulièrement, la singularité de la posture adoptée par un enseignant se construit et se transforme sur continuellement à partir de l'image que l'enseignant a de lui-même en tant que personne et en tant qu'enseignant. L'interaction entre le rapport aux systèmes de valeurs personnelles et professionnelles porte ainsi à l'élaboration d'une certaine identité enseignante (Gohier et al., 2001), laquelle sera déterminante du climat instauré au sein de la classe. Nous sommes ainsi amenée à considérer que la posture adoptée par l'enseignant – résultant de l'interaction entre l'interaction choisie entre l'identité personnelle et professionnelle – se distingue par une certaine manière d'entrer en relation avec ses élèves.

À ce propos, il est reconnu que la qualité de la relation enseignant-élèves est déterminante pour l'engagement scolaire de ces derniers (Galand et al., 2006). En particulier, elle est conçue comme « une puissante source de régulation potentielle des processus d'apprentissage » (Allal, 2007, p. 16). Dès lors, la relation enseignant-élèves prédit l'engagement scolaire de ces derniers à la fois en termes comportemental et émotionnel. Dès lors, il est nécessaire pour un enseignant de veiller à soutenir l'ensemble des élèves selon leurs différentes implications dans l'apprentissage, tout en étant attentif par exemple à ne pas délaissier les élèves les moins engagés (Skinner & Belmont, 1993).

Tenant compte de l'impact joué par la qualité de la relation enseignant-élèves sur l'implication scolaire de ces derniers, il nous semble évident que la posture adoptée par l'enseignant a un rôle au niveau du sentiment de sécurité des élèves-mêmes – et notamment au niveau des perceptions de sécurité qu'ils développent vis-à-vis d'un tel professionnel et de la prise de risque interpersonnel qui y est liée. En considérant la singularité de la posture professionnelle adoptée par chaque enseignant, nous sommes amenée à considérer que la spécificité dont un tel professionnel conçoit le sentiment de sécurité des élèves a un impact sur sa manière d'être et d'agir en classe en référence à l'encouragement ou non de la prise de risque interpersonnel. Or, bien que le focus principal de notre recherche porte sur les élèves, il est pour nous nécessaire de prendre en considération la vision des enseignants quant au sentiment de sécurité pour avoir des données complémentaires susceptibles d'enrichir – voire de compléter – les interprétations touchant aux résultats des élèves. C'est ainsi que, toujours dans une optique exploratoire de la manifestation du sentiment de sécurité en milieu scolaire, nous posons le questionnement général suivant :

**Questionnement général 1** : Comment les enseignants conçoivent-ils le sentiment de sécurité de leurs élèves ?

#### *ENSEIGNANT ET IMPLICATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES*

Comme le soutient Favre (2015), « c'est quand on se sent en sécurité et accepté qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage » (p. 40). Il s'avère donc primordial pour un élève de percevoir son enseignant comme étant une figure *sécurisante* pour qu'il puisse oser davantage prendre des risques interpersonnels. En effet, la perception qu'ont les élèves de leur enseignant, qu'elle soit plus ou moins favorable à la sécurité, est susceptible d'avoir des impacts sur la prise de risque interpersonnel au sein du groupe-classe, voire sur l'apprentissage (Espinosa, 2020).

Dès lors, la posture enseignante joue un rôle central dans les perceptions des élèves, voire dans leur engagement scolaire (Galand et al., 2006 ; Madjar, 2017). Les impacts qu'a l'enseignant sur l'implication des élèves dans leurs apprentissages se retrouvent par exemple au niveau de la motivation des élèves. Plusieurs théories – comme par exemple la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) – s'intéressent ainsi à l'impact de l'enseignant sur la motivation des élèves, tout en affirmant par exemple qu'un enseignant *soutenant* satisfait les besoins psychologiques fondamentaux des élèves (de compétence, d'autonomie et d'appartenance) nécessaires à une meilleure participation au processus d'apprentissage. Dans cette optique, Yildirim (2012) a démontré qu'en agissant sur la motivation des élèves, l'enseignant qui soutient ses élèves influence aussi le sentiment d'efficacité (en

mathématiques dans ce cas<sup>2</sup>), la valeur intrinsèque que les élèves accordent à la tâche, etc. En somme, des éléments qui ont un impact sur les stratégies d'apprentissages adoptées par les élèves.

De plus, les élèves qui ressentent leurs pairs comme apportant peu de soutien ont tendance à en ressentir plus de la part de l'enseignant (Wang & Eccles, 2012). Ce dernier serait alors susceptible d'exercer un contrebalancement entre des perceptions délétères et d'autres qui soutiennent l'implication scolaire des élèves au sein du groupe-classe. L'enseignant semble donc jouer un rôle tout particulièrement essentiel dans la prise de risque interpersonnel en cas d'insécurité entre camarades, notamment en garantissant un minimum de sécurité indispensable pour que les élèves osent agir malgré des perceptions peu *sécurées* rattachées aux pairs.

Jaegers et Lafontaine (2020) démontrent que la posture adoptée par l'enseignant a des influences sur la motivation tant cognitive qu'affective des élèves. Des variables telles que l'auto-efficacité, l'utilité accordée à la tâche scolaire ou le soutien social perçu sont par exemple influencées par la posture enseignante. Par ailleurs, il a été démontré que les enseignants ayant le plus de compétences socio-émotionnelles sont ceux qui reconnaissent leurs émotions et qui savent comment les gérer pour susciter de la motivation et de l'enthousiasme dans leurs actions (Jennings & Greenberg, 2009). Par conséquent, le rôle de ces compétences ont non seulement des répercussions au niveau disciplinaire mais aussi sur les aspects affectifs, sachant que ces derniers ont un impact non négligeable sur l'implication dans le processus d'apprentissage de la part des élèves. En ce sens, en qualité de *professionnels de l'accompagnement de l'élève*, les enseignants ne devraient pas être formés exclusivement à la transmission de savoirs, mais également à l'accompagnement des élèves sous un angle éducatif plus holistique, incluant notamment la sphère affective (Debarbieux et al., 2012).

Le rôle de l'enseignant sur l'engagement scolaire de l'élève peut en outre s'expliquer par la théorie de l'*expectancy value*, qui propose de considérer l'enseignant comme étant une force externe, notamment comme une figure professionnelle significative dont la perception exerce un impact à la fois sur les attentes de succès et sur la valeur accordée à la tâche (Eccles, 2011, dans Jaegers & Lafontaine, 2020). L'accent est mis sur les impacts qu'une certaine

---

<sup>2</sup> Sans vouloir donner un angle disciplinaire à notre recherche, nous précisons que l'échantillon initial de notre recherche porte sur des groupes-classes de mathématiques. Ainsi, au long de notre recherche, nous avons cherché à nous baser – dans la limite du possible – sur des recherches portant sur une telle discipline afin de gagner en pertinence dans la discussion de nos résultats.

posture enseignante a sur les perceptions que les élèves développent vis-à-vis de ce professionnel-même, mais également de la discipline enseignée ou du rapport à l'apprentissage plus au sens large. Ceci peut notamment être mis en lien avec l'intérêt que nous accordons au sentiment de sécurité que les élèves développent au sein d'un certain groupe-classe – avec l'idée notamment que les élèves se construisent des perceptions sur la base des réactions d'autrui. Or, la pédagogie adoptée par l'enseignant selon son style qui lui est propre, amène les élèves à se sentir plus ou moins à l'aise dans la relation avec l'enseignant selon les ressentis développés en classe, que leur origine se trouve dans le rapport au savoir (discipline enseignée) ou dans le rapport à la personne (relation enseignant-élèves). Dès lors, les émotions et par conséquent les sentiments développés vis-à-vis de l'apprentissage – ainsi que vis-à-vis des interactions de classe – sont variables et peuvent connaître des évolutions radicales selon la pratique adoptée par l'enseignant (Ordonez-Pichetti, 2016), notamment selon la posture revêtue sur la base de ses valeurs à la fois personnelles et pédagogiques.

Outre l'impact au travers de la motivation, l'enseignant peut aussi avoir une influence sur la manière dont les élèves s'engagent dans les apprentissages par le biais des buts prônés en classe. En effet, les buts visés par un enseignant (de maîtrise ou de performance) influencent les évaluations que les élèves font de la classe et par conséquent la participation de ces derniers au sein du groupe (Galand et al., 2006). Par exemple, lorsque l'enseignant instaure un climat de classe favorisant la performance, il y a des effets négatifs sur la motivation de certains élèves, mais également un risque accru de victimisation dans une atmosphère qui devient compétitive. Plutôt que de susciter de la rivalité entre élève, il semble alors davantage profitable pour un enseignant de favoriser un climat favorisant la maîtrise, ce qui est démontré avoir des effets bénéfiques sur le sentiment d'appartenance des élèves au sein du groupe – et de conséquence, ce qui s'avère favorable au sentiment de sécurité.

Dans ce sens, une meilleure participation en classe de la part des élèves est favorisée par une baisse de la pression sur la réussite scolaire et par un soutien stimulant l'implication dans la tâche, notamment en valorisant les buts de maîtrise (Wang & Holcombe, 2010). Ainsi, un enseignant qui évite de développer un sentiment d'infériorité chez ses élèves en s'abstenant par exemple de comparer les résultats, qui se focalise sur les progrès individuels de chacun de ses élèves et qui les encourage à s'impliquer et à apprendre sans se sentir jugé en cas d'erreur et sans être sous pression au niveau des rythmes d'apprentissage, est un enseignant dont la posture est favorable à l'adoption de comportements apprenants. Une posture enseignante qui soutient le processus d'apprentissage des élèves s'avère ainsi prometteuse en termes de prise de risque interpersonnel, voire de sentiment de sécurité. Il est d'ailleurs

reconnu que les enseignants jouent un rôle important au niveau du sentiment de sécurité développé par les élèves au sein de la classe (Williams et al., 2016).

### 3.2.1. Rôle de l'enseignant sur le sentiment de sécurité des élèves

Les considérations évoquées dans les sous-chapitres précédents touchant à la posture de l'enseignant et à son impact sur l'implication scolaire des élèves soulèvent maintenant l'intérêt de nous focaliser plus particulièrement sur le rôle de l'enseignant au niveau du processus de prise de risque interpersonnel. Comme annoncé en introduction, la sécurité est l'un des besoins fondamentaux des individus d'après la pyramide de Maslow (1976), car elle est un préalable à la croissance, et donc au développement. Il est alors essentiel que l'enseignant puisse soutenir la satisfaction d'un tel besoin auprès de ses élèves afin de leur permettre de sentir pouvoir évoluer. À ce propos, la perception d'une présence enseignante positive et qui soutient est primordiale pour que les élèves se sentent en sécurité au sein du groupe-classe (Lenzi et al., 2017), tout en sentant par conséquent la présence d'occasions pour s'impliquer et réussir au sein de la classe, sans se sentir menacé. La manière dont l'enseignant est perçu dans son interaction avec les élèves est indissociable du sentiment de sécurité développé par ces derniers à son égard.

En lien avec ces propos et pour étayer davantage nos considérations en lien avec les concepts théoriques propres à la sécurité psychologique, nous soulignons l'importance pour tout enseignant de viser à ce que les élèves puissent considérer la classe comme étant une zone dite d'apprentissage (Edmondson, 2008). Celle-ci se caractérise à la fois par un sentiment de sécurité élevé et par un haut degré de responsabilité ressenti vis-à-vis de l'implication dans les différentes activités effectuées. De telles conditions soutiennent un engagement proactif au sein d'un environnement perçu comme bienveillant – exempt donc de menace en cas de prise de risque interpersonnel. Une telle zone favorable à l'apprentissage dans un cadre *sécuré* revient à l'importance d'accompagner et encourager les élèves tout au long des moments de déstabilisation cognitive caractéristiques faisant partie du processus d'acquisition de nouvelles connaissances (Favre, 2015). Dans cette optique, une zone d'apprentissage en contexte scolaire se caractérise par un groupe-classe où l'élève se sent en sécurité et ne craint pas les réactions d'autrui (camarades et enseignant). Un tel ressenti l'encourage à s'impliquer dans son parcours d'apprentissage tout en osant prendre des risques interpersonnels, ce qui favorise par conséquent une *participation apprenante* (zone verte dans le Tableau 4). Or, il est nécessaire que l'enseignant puisse éviter une insécurité affective néfaste pour le fait d'oser adopter des comportements apprenants, tout en protégeant le droit qu'ont les élèves de se tromper sans subir de moqueries par exemple.

Tableau 4

Quatre zones pour caractériser les processus d'apprentissage sur la base du sentiment de sécurité et de la responsabilité perçue (inspiré d'Edmondson, 2008)

		Responsabilité perçue dans le parcours d'apprentissage	
		BASSE	ÉLEVÉE
Sentiment de sécurité	ÉLEVÉE	<p><b>Zone de confort</b></p> <p>Élèves qui aiment travailler ensemble, mais qui s'impliquent peu à l'école. Malgré leur sentiment de sécurité, les élèves ne se sentent pas concernés par le travail scolaire.</p>	<p><b>Zone d'apprentissage</b></p> <p>Élèves qui se sentent en sécurité au sein d'un groupe où il règne un esprit de collaboration et de bienveillance. Ce cadre favorise la mise en place de comportements apprenants, tout en portant les élèves à se sentir responsables de leur parcours d'apprentissage.</p>
	BASSE	<p><b>Zone d'apathie</b></p> <p>Élèves qui ne se sentent pas impliqués dans les tâches scolaires et qui pensent uniquement à gagner leur place au sein du groupe. Les relations entre élèves se caractérisent par une compétitivité élevée et le sentiment de sécurité est bas.</p>	<p><b>Zone d'anxiété</b></p> <p>Élèves qui n'osent pas intervenir dans leur classe, qui n'osent pas partager leur avis ni demander de l'aide d'autrui. Ils se sentent sous pression et menacés lors de la mise en place de comportements apprenants, ce qui le porte à une inhibition actionnelle.</p>

Dans sa théorie de la sécurité psychologique, en plus de la zone d'apprentissage, Edmondson (2008) distingue trois autres scénarios possibles au carrefour du sentiment de sécurité et de la responsabilité perçue par les élèves dans le processus d'apprentissage. Il s'agit cependant cette fois-ci de zones qui entravent le processus d'apprentissage.

Dans la zone dite de confort, les relations sociales sont perçues positivement et contribuent à de bonnes synergies entre individus. Toutefois, il y a un faible intérêt accordé aux activités proposées. Dans le contexte scolaire, une telle zone se caractérise par une classe où, malgré la sécurité ressentie par les élèves, l'engagement dans le processus d'apprentissage est moindre. Par conséquent, la présence d'un sentiment de sécurité élevé ne correspond pas automatiquement à la mise en place de comportements apprenants car, même au sein de groupes perçus comme *sécurisés*, les élèves peuvent ne pas se sentir concernés par le processus d'apprentissage. Ceci souligne l'importance pour un enseignant de veiller non seulement à des relations bienveillantes avec et entre les élèves, mais aussi de veiller à que les élèves accordent de la valeur à la tâche scolaire, ce qui est un ingrédient fondamental pour maintenir une certaine motivation dans le processus d'apprentissage et, par conséquent, une forte implication dans des comportements apprenants (Jaegers & Lafontaine, 2020). Par ailleurs, nous mentionnons l'importance pour l'enseignant de s'investir dans la relation avec ses élèves, car la manière dont l'enseignant est perçu par les élèves peut avoir un impact

positif sur l'engagement scolaire de ces derniers, même lorsqu'ils ont des émotions moins positives vis-à-vis de l'apprentissage en tant que tel (Schweder & Raufelder, 2019).

La zone d'apathie caractérise des environnements où les individus ne sont pas intéressés par le développement des apprentissages mais plutôt par le statut occupé au sein du groupe. La volonté de surpasser les autres instaure aussi un climat de rivalité nuisant au sentiment de sécurité. En milieu scolaire, une telle ambiance se traduit par des élèves qui visent à s'imposer sur les camarades, tout en cherchant à être socialement dominants au sein du groupe. Cependant, une telle posture est souvent néfaste pour les élèves, car en mettant l'accent sur la recherche de valorisation par les autres, ils se désinvestissent de leur scolarité, tout en développant aussi des relations parfois conflictuelles entravant leur engagement scolaire (Hernandez, 2012). Pour un enseignant confronté à de tels élèves, il est primordial d'adopter une posture qui encourage l'implication scolaire de ces derniers afin d'éviter l'effet non désiré d'un renforcement du désengagement des élèves (Skinner & Belmont, 1993).

Finalement, la zone d'anxiété se réfère à des milieux où les individus souhaitent participer activement à leur processus d'apprentissage, mais qui sont bloqués par un faible sentiment de sécurité. Dans une telle zone, les élèves se sentent constamment menacés par ce qu'ils font ou disent, ce qui les amène à ressentir une forte anxiété inhibant la mise en place de comportements apprenants. En contexte scolaire, un tel cadre se caractérise par des classes où les élèves n'osent pas adopter des comportements apprenants par peur de ne pas avoir le droit de passer par une phase d'apprentissage tolérant les erreurs, les tâtonnements, les échanges d'opinions, etc. La classe est en effet un lieu qui peut parfois être connoté en tant qu'ambiance *insécure*, où les actions des élèves sont jugées selon certaines normes ou attentes (Fiard & Auriac, 2005). Celles-ci, lorsqu'elles ne correspondent pas à l'individu ou à son résultat scolaire, engendrent la crainte associée à la prise de risque interpersonnel. La zone en question est donc anxiogène pour les élèves et inhibe la participation apprenante. En présence d'un climat de classe qui n'est pas serein, l'insécurité s'installe et altère l'état émotionnel nécessaire pour soutenir un fonctionnement cognitif favorable à l'apprentissage des élèves (Favre, 2015). Or, l'enseignant pouvant être considéré en tant que « synchroniseur émotionnel » pour les élèves (Favre, 2015, p. 19), il apparaît jouer un rôle déterminant dans la gestion des émotions des élèves, qui peut d'avérer primordiale pour permettre aux élèves de développer un certain sentiment de sécurité malgré un cadre perçu comme étant source d'anxiété. Il s'agit d'ailleurs de retenir que l'individu (l'élève dans notre cas) modifie son comportement en fonction du message affectif capté (Audrin, 2020). Dans ce sens, le sentiment de sécurité se construit à partir de l'information affective codée, véhiculée par l'interlocuteur et interprétée personnellement.



Le survol des différentes zones qui peuvent caractériser un processus d'apprentissage relève que le cadre instauré par l'enseignant au sein d'une classe impacte l'engagement scolaire des élèves. C'est ainsi que la posture enseignante est susceptible d'avoir un rôle sur la participation apprenante des élèves tout en intervenant non seulement au niveau des évaluations socioaffectives du groupe-classe, mais également au niveau d'autres facteurs tels que la responsabilité que perçoit un élève vis-à-vis de son processus d'apprentissage. De ces constats, il s'avère primordial pour les enseignants de prendre en compte dans le processus d'apprentissage de leurs élèves non seulement l'aspect cognitif mais aussi celui affectif. Ainsi, « en plus d'enseigner les matières académiques, il semble maintenant clair que l'école doit contribuer au développement d'un registre plus étendu de compétences personnelles et sociales » (Beaumont & Garcia, 2020, p. 60).

Notons à ce propos que les enseignants ayant suivi une formation spécifique sur la gestion des émotions se montrent plus à même d'intervenir auprès des élèves en crise ou confrontés à des difficultés scolaires – que ce soit sur le plan de l'apprentissage ou au niveau relationnel (Pelletier, 2015). Dès lors, il y a de nombreuses activités que les professionnels de l'éducation peuvent proposer aux élèves pour les accompagner au mieux dans leur vécu scolaire sous un angle plus holistique. À titre d'exemple, le fait de penser à des moments de prise de conscience des états affectifs personnels contribue à l'apaisement des sentiments désagréables ainsi qu'à une tendance à ressentir plus de confiance vis-à-vis du groupe-classe (Bluth et al., 2016). De telles activités ne devraient par contre pas être imposées à tous les élèves, car il est indispensable de respecter la *sphère privée des ressentis* de chacun sans prétendre à un parcours d'introspection forcé sur ses propres états intérieurs (Cuisinier, 2016). Il semble alors essentiel que les enseignants apprennent à gérer le sentiment de sécurité des élèves dans la conscience des besoins affectifs de leur groupe-classe, voire d'élèves singuliers.

Ainsi, tenant compte des influences que les enseignants peuvent avoir sur l'ambiance de classe (plus ou moins favorable à l'apprentissage) et notamment au sentiment de sécurité des élèves, il s'avère opportun d'analyser dans quelle mesure la perception qu'ont les élèves de leur enseignant se trouve en lien avec les comportements apprenants qu'ils osent adopter en classe. Nous posons alors la question de recherche suivante :

<p><b>Question de recherche 1</b> : Dans quelle mesure la perception qu'ont les élèves de leurs enseignant se trouve en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?</p>
--

### **3.3. Vers une première schématisation d'un modèle conceptuel pour saisir le sentiment de sécurité des élèves**

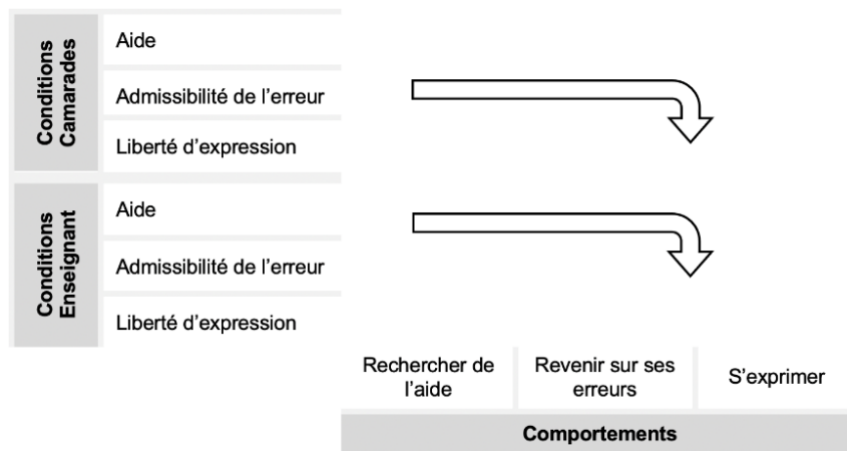
Les schématisations des modèles introduits dans la littérature en milieu organisationnel pour étudier la sécurité psychologique (*cf.* chap. 1.2.1.) nous offrent des indices intéressants à partir desquels concevoir le transfert de la notion en milieu scolaire, ce qui nous permet d'étudier le sentiment de sécurité des élèves. Nous sommes ainsi à même de délimiter les facettes d'une telle évaluation socioaffective qui s'appliquent à un groupe-classe, tout en incluant les aspects qui se trouvent au cœur de la sécurité perçue, notamment la perception d'un risque interpersonnel et les comportements apprenants.

Une première sélection des dimensions et des questions de recherche considérées pour étudier le sentiment de sécurité se résume dans le modèle ci-dessous que nous présenterons de manière progressive dans les parties suivantes de ce travail (Figure 8). Les éléments retenus portent sur les conditions et les comportements touchant à l'aide, à l'erreur et à l'expression en classe. Ces éléments ne constituent pas une explication exhaustive de tout facteur susceptible d'intervenir dans la construction ou l'évolution du sentiment de sécurité. Il nous est en effet impossible de tenir compte de l'ensemble des variables susceptibles d'avoir joué (ou de jouer) un rôle dans la manière dont l'individu perçoit son contexte et y interagit. Par conséquent, en nous inspirant de la notion de sécurité psychologique, nous avons ciblé les éléments propres au groupe-classe auquel l'individu a été (ou est actuellement) confronté et qui s'avèrent explicatifs des comportements adoptés par les élèves.

Cette schématisation peut être considérée comme étant un *modèle conceptuel* au sens de Fortin et Gagnon (2016), notamment comme « un ensemble organisé de concepts abstraits et de propositions générales destinés à exprimer des postulats et à décrire ou à caractériser des phénomènes pertinents à une discipline » (pp. 41–42). C'est ainsi que le modèle s'appuie sur des réflexions logiques qui légitiment la problématisation du phénomène, voire qui justifient les questions de recherche émergentes. Il est pourtant indispensable de préciser que, de par notre approche exploratoire du sentiment de sécurité en milieu scolaire, le modèle se veut heuristique. Il est ainsi destiné à stimuler la réflexion autour d'un problème de recherche volontairement complexe (à cause de la multidimensionnalité retenue) dans le but d'explorer les liens entre les différentes composantes conceptuelles retenues – ceci étant censé nous amener à décrire et explorer la manière dont le sentiment de sécurité se manifeste au sein de groupes-classes au singulier.

**Figure 8**

*Première étape d'une schématisation du modèle conceptuel du sentiment de sécurité au sein d'un groupe-classe*



*Note.* Les flèches indiquent les liens explorés au sein de ce travail entre chaque condition de sécurité (liée à la fois aux camarades et à l'enseignant) et chaque comportement apprenant.

Notre modèle s'appuie également sur un cadre de recherche qui peut être a priori considéré comme théorique. En effet, les dimensions introduites et mises en relation les unes avec les autres sont issues de modélisations théoriques présentes dans la littérature scientifique – celle touchant à la notion de sécurité psychologique en milieu organisationnel – qui nous a portée à concevoir, pour notre thèse, une adaptation du modèle au milieu scolaire. Or, en s'appuyant sur un cadre à la fois conceptuel et théorique, notre modèle offre un cadre d'analyse propre à saisir le sentiment de sécurité des élèves au sein d'un groupe-classe non seulement à partir d'angles différents (l'un concernant les perceptions liées aux camarades et l'autre celles liées plus spécifiquement à l'enseignant), mais aussi en différenciant les conditions de sécurité des comportements apprenants qui entrent dans le processus de prise de risque interpersonnel en classe.

### 3.3.1. Conditions nécessaires au sentiment de sécurité

Pour conceptualiser le sentiment de sécurité, nous distinguons d'abord les conditions préalables à l'émergence d'une telle perception. Par condition, nous faisons appel à des évaluations subjectives portant sur l'ensemble des éléments et des faits caractérisant un environnement donné tel qu'un groupe-classe. En nous intéressant au sentiment de sécurité, notre regard se concentre sur les évaluations socioaffectives que font les élèves de leur classe

à partir de leur perception des pairs et de l'enseignant, ceux-ci étant donc considérés comme les fondateurs des conditions présentes dans le groupe.

Tenant compte de la subjectivité des sentiments, nous supposons que la perception des conditions de classe peut varier d'un élève à l'autre selon sa manière de participer dans le groupe, laquelle dépend notamment des perceptions à la fois vis-à-vis des pairs et de l'enseignant. De plus, il se peut que les circonstances environnementales soient perçues de manière similaire par la plupart du groupe, ce qui revient à la distinction possible entre sentiment de sécurité individuel et groupal. Pour cette raison, le modèle proposé au sein de ce travail pour explorer le sentiment de sécurité des élèves est à employer en référence à un groupe-classe. Pourtant, l'analyse du modèle s'enrichit à travers des analyses complémentaires discutant la manière dont se manifeste le sentiment de sécurité selon des cas d'élèves particuliers. La question de recherche que nous nous posons pour étudier la perception qu'ont les élèves de leur groupe-classe est la suivante :

**Question de recherche 2** : Dans quelle mesure la perception qu'ont les élèves de leurs camarades se trouve en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

Cette question vient compléter celle posée en lien avec l'enseignant (cf. Question de recherche 1), ce qui nous permet d'avoir un regard bifocal nécessaire pour explorer le processus de prise de risque interpersonnel au sein de groupes-classes – en nous concentrant notamment sur le sentiment de sécurité associé à l'enseignant et celui associé aux camarades. À partir des travaux publiés dans la littérature et touchant à la notion de sécurité psychologique, nous avons dans un premier temps sélectionné trois conditions de classe à partir desquelles étudier le sentiment de sécurité des élèves : l'aide, l'admissibilité de l'erreur et la liberté d'expression. Les évaluations socioaffectives du groupe-classe en lien avec les conditions retenues portent plus précisément sur la perception d'être soutenu, sur la perception d'avoir le droit à l'erreur ainsi que sur la perception de pouvoir s'exprimer. Chacune de ces perceptions a été abordée de manière distinguée en référence aux camarades et à l'enseignant titulaire afin d'explorer les différents liens entre les perceptions des élèves et les comportements apprenants, notamment pour étudier les patterns de classe selon les liens entre les dimensions retenues pour saisir le processus de prise de risque interpersonnel. Les sous-chapitres qui suivent apportent des présentations synthétiques de chacune des trois variables retenues. Nous n'envisageons par des approfondissements exhaustifs de ces dernières car le but est de saisir la valeur accordée à ces variables pour approfondir le discours autour des liens entre perceptions et comportements apprenants, notamment pour avancer des interprétations sous l'angle du processus faisant appel au sentiment de sécurité.

*CONDITION « AIDE »*

Dans le cadre de cette recherche, nous choisissons de considérer l'aide au sens large sans nous focaliser sur les différentes formes d'aide possibles. En outre, nous considérons l'aide comme synonyme de soutien : dans les deux cas, nous faisons appel à la perception d'être aidé ou soutenu qui permet à l'élève de ne pas se sentir abandonné en classe – que ce soit d'un point de vue scolaire ou personnel. Notre objet de recherche étant inscrit dans le contexte d'un groupe-classe, l'aide se réfère d'un côté au soutien perçu de la part des camarades et, d'autre côté, à celui perçu de la part de l'enseignant.

De manière générale, l'aide apportée par les pairs favorise une meilleure estime de soi et joue en faveur d'un engagement scolaire majeur de la part de l'élève (Hernandez, 2012). Nous supposons alors que le sentiment de pouvoir compter sur l'aide de ses camarades sans craindre d'être par la suite considéré comme incompetent joue un rôle crucial dans l'engagement scolaire de l'élève. Ceci en encourageant notamment une participation apprenante selon les principes du sentiment de sécurité. L'embarras associé à une révélation de ses propres faiblesses, décelée par exemple en demandant de l'aide, constitue une limite potentielle au fait d'oser adopter un tel comportement (Newman, 2000).

Par ailleurs, le fait de percevoir l'enseignant s'engager dans la relation avec les élèves afin de les accompagner dans leur processus d'apprentissage encourage l'implication scolaire de ces derniers à l'école (Skinner & Belmont, 1993). Le support perçu de la part de l'enseignant permet en effet de prédire l'engagement scolaire des élèves. En particulier, il est important pour les élèves de se ressentir un soutien bienveillant de la part de l'enseignant, à la fois en termes de présence affective et de présence qui ne suscite pas de la peur ni de l'embarras (Newman, 2000). Dès lors, un tel soutien perçu de la part de l'enseignant amène les élèves à développer leur confiance vis-à-vis de cette figure professionnelle ainsi qu'à renforcer leur sentiment de sécurité en classe et, par conséquent, leur investissement dans les apprentissages scolaires. Le fait de considérer l'enseignant comme un soutien émotionnel et social corrèle positivement non seulement avec l'engagement scolaire, mais aussi avec l'estime de soi, le sentiment de contrôle et l'autonomie (R. M. Ryan et al., 1994). Dans cette optique, il a aussi été constaté que la perception d'une figure enseignante qui soutient contribue également au développement d'attitudes positives envers la discipline (Mata et al., 2012).

De manière générale, il serait intuitif de supposer que le fait de demander de l'aide soit plus élevé en présence d'un plus grand besoin d'aide. Pourtant, il est nécessaire de prendre en compte l'intensité selon laquelle un tel besoin est ressenti : lorsqu'il est très élevé, il concerne les élèves qui demandent le moins. La relation entre le degré d'aide dont l'élève nécessite et sa demande d'aide ne vont donc pas systématiquement de pair (Karabenick & Berger, 2013).

Dans une même optique, il s'avère intéressant d'étudier les liens entre le degré de sécurité ressentie par rapport à la condition d'aide et les comportements apprenants déployés au sein de la classe. La présence d'une forte sécurité n'est par exemple pas systématiquement associée à une plus grande propension à oser demander de l'aide.

Dans le cadre de notre recherche, nous ne nous intéressons pas à l'aide en tant que besoin, mais en tant que condition étudiée en référence à l'aspect interpersonnel du sentiment de sécurité au sein d'un groupe-classe. Or, nous nous focalisons sur la perception d'être aidé en cas de besoin sans craindre la réaction d'autrui. Une telle approche nous porte ainsi à mettre l'accent non tant sur le besoin d'aide mais plutôt sur la présence d'une aide bienveillante qui est donnée en cas de besoin par les camarades et par l'enseignant. Un tel positionnement nous porte ainsi à ne pas approfondir dans le cadre de ce travail la recherche d'aide en lien avec d'autres aspects théoriques comme par exemple les stratégies d'autorégulation, la motivation, les intentions associées à la recherche d'aide (instrumentale ou expédiente), l'autonomie ou le sentiment de compétence – aspects qui ont fait l'objet de maintes études en sciences de l'éducation (Karabenick & Berger, 2013 ; Nelson-Le-Gall & Glor-Scheib, 1986 ; Newman & Schwager, 1993 ; Zusho et al., 2007). Bien que nous reconnaissons la portée de ces recherches, par souci de cohérence, nous choisissons de nous baser sur le fait de rechercher de l'aide en tant que prise de risque interpersonnel faisant appel au sentiment de sécurité des élèves conformément à l'approche théorique basée sur les travaux d'Edmondson présentée ci-dessus en début du cadre théorique.

### *CONDITION « ADMISSIBILITÉ DE L'ERREUR »*

« Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper » (Astolfi, 1997, p. 22). Or, le fait de revenir sur une erreur démontre le courage de la personne d'avoir pris le risque de la commettre tout en se dévoilant avec ses faiblesses (Fiard & Auriac, 2005), ce qui revient à notre conception de prise de risque interpersonnel. Sentir d'avoir le droit de se tromper au fil de son parcours d'apprentissage se présente alors comme une condition du sentiment de sécurité susceptible de favoriser la mise en place de comportements apprenants. D'ailleurs, il est désormais reconnu que l'erreur forme un couple indissociable avec l'apprentissage (Fiard & Auriac, 2005). C'est ainsi qu'elle devrait être considérée comme partie intégrante du processus d'acquisition de savoirs, notamment comme une étape légitime qui offre des occasions d'apprentissage. Dans ce sens, l'erreur est à considérer comme étant un *élément moteur dans la progression* (Reuter, 1984). Or, « commettre une erreur, c'est finalement être en train d'acquérir une compétence, un savoir. Un apprenant commet des erreurs et c'est ainsi qu'il apprend [...] Un élève qui commet des erreurs est un élève sur le chemin de la connaissance et se tromper, c'est au moins avoir essayé » (Foussard, 2014, p. 42).

Dans le contexte scolaire, l'enseignant joue un rôle décisif dans la manière dont un élève ressent le droit ou non de se tromper en classe. Si cette figure professionnelle autorise l'erreur au cours du processus d'apprentissage, les élèves s'investiront dans la tâche en osant prendre des risques interpersonnels. Inversement, si l'enseignant sanctionne l'erreur et ne lui accorde aucune valeur apprenante, les élèves n'oseront pas tâtonner pour trouver différentes voies leur permettant d'effectuer les activités proposées : ils resteront ainsi sur la défensive tout en évitant de sortir des attentes de l'enseignant (Foussard, 2014). L'erreur porte en effet sur le décalage qu'il y a par rapport à un certain *référentiel de conformité* (Fiard & Auriac, 2005). Elle permet donc à l'enseignant de parvenir à la connaissance tant de la manière dont les élèves ont retenu ses enseignements, que des difficultés particulières rencontrées par un ou plusieurs élèves. Des éléments tels que la gravité ou la fréquence des erreurs sont ainsi des informations utiles à l'enseignant pour orienter sa pratique, voire pour disposer d'un aperçu plus précis de l'évolution de l'acquisition des apprentissages au sein de sa classe. De plus, pour que l'erreur puisse déboucher sur l'apprentissage, elle doit s'inscrire dans un cadre qui fait sens aux yeux de l'élève afin que ce dernier puisse la considérer importante pour son processus d'apprentissage (Reuter, 1984).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons de manière particulière à la possibilité que ressentent les élèves de pouvoir se tromper en classe sans être jugés par leurs camarades ou par leur enseignant. Ceci revient à notre intention d'explorer l'admissibilité de l'erreur en tant que condition de sécurité susceptible de favoriser l'adoption de comportements apprenants. Dans cette optique, en fonction de la gravité qui est attribuée à l'échec, le seuil lié à la prise de risque interpersonnel variera tout en portant l'élève à oser participer malgré un savoir lacunaire ou au contraire, à se taire en se conformant à l'idée selon laquelle l'erreur est inadmissible et impertinente. L'erreur à l'école fait ainsi partie du processus d'apprentissage scolaire ou personnel, sauf dans le cas où elle suscite un blocage auprès de l'élève. Lorsque l'individu ressent que l'erreur risque d'engendrer un rabaissement de son image trop important pour lui, il verra sa marge d'action se restreindre et, par conséquent, son processus d'apprentissage se limiter. La valence accordée à l'erreur est influencée par la manière dont autrui (pairs ou enseignant) réagissent aux fautes commises, laquelle suscite des émotions qui ont inévitablement un impact sur l'évaluation anticipatoire de l'élève dans le contexte-classe donné. C'est ainsi que le *en vue d'agir* touche non seulement aux intentions actionnelles du sujet, mais légitime l'action-même (Fiard & Auriac, 2005).

En outre, le statut accordé à l'erreur peut avoir des connotations différentes selon que l'élève se trouve dans un contexte formatif ou sommatif. De ce constat se dégage la coexistence entre le fait d'avoir droit à l'erreur pour apprendre et la nécessité de limiter les erreurs pour réussir des examens, ce qui traduit la présence d'erreurs *pénalisantes* (Fiard & Auriac, 2005).

Si en contexte formatif l'erreur devrait a priori être tolérée sur la base de l'idée selon laquelle c'est en commettant des erreurs que l'élève apprend, en contexte sommatif l'erreur est sanctionnée car elle recouvre une finalité sélective, voire d'orientation. Dans ce deuxième cas, la valeur accordée à l'erreur est strictement en lien avec les résultats scolaires, ce qui risque d'augmenter la crainte de se tromper de la part de l'élève – et ceci d'autant plus qu'il envisage la réussite scolaire.

En nous intéressant au risque interpersonnel lié à l'erreur et non à la valeur en tant que telle qui lui est accordée par l'élève, il n'est pas question pour nous de tenir compte de la nature (formative ou évaluative) de l'erreur. Nous nous concentrons alors au sens large sur la nécessité de pouvoir se tromper sans être jugé pour apprendre. Ceci se rapporte à l'idée selon laquelle les capacités d'apprentissage des individus ne suffisent pas à elles seules pour soutenir un processus de développement, car pour apprendre il est crucial de sentir avoir droit à l'erreur au sein du groupe et donc, de se sentir en sécurité (Mornata, 2014). En ce sens, la condition d'admissibilité à l'erreur est fondamentale pour que les élèves puissent participer à leur processus d'apprentissage sans craindre la réaction des pairs ni celle de l'enseignant. D'ailleurs, l'école se devrait d'être « un lieu où l'on peut prendre des risques sans conséquences lourdes en cas d'erreurs, apprivoiser cette possibilité de se juger *bon* dans l'erreur, dans les limites admises, construites » (Fiard & Auriac, 2005, p. 221).

### *CONDITION « LIBERTÉ D'EXPRESSION »*

La condition « liberté d'expression » fait appel à la perception d'avoir le droit d'exprimer son avis en classe sans être dénigré, de pouvoir partager ses idées sans ressentir la menace d'être par la suite attaqué ou rabaissé à cause de ce qui a été exprimé. Dans des contextes sociaux tels qu'un groupe-classe, cette condition implique une certaine prise de risque interpersonnel, car en s'exprimant l'élève expose ses idées au regard des camarades et de l'enseignant. Toutefois, l'expression constitue une condition nécessaire à l'apprentissage, car elle est associée à une meilleure conscience des problématiques rencontrées et à des opportunités de développement et d'augmentation des connaissances (Nembhard & Edmondson, 2011). Au niveau scolaire, elle permet alors l'explicitation de différents savoirs et opinions, ce qui est censé augmenter les occasions de partage et de réflexion et par conséquent, d'apprentissage. En lien avec ces propos, il est reconnu que le partage social contribue au renforcement des liens entre individus (Rimé & Herbette, 2003). Nous pouvons ainsi nous attendre que le fait d'exprimer son opinion au sein du groupe-classe puisse être sous-jacent à une volonté de se sentir faisant partie du groupe, notamment à un renforcement des liens sociaux.



L'enseignant joue un rôle central au niveau de la condition de liberté d'expression, car c'est en autorisant la prise de parole de ses élèves qu'il soutient un engagement optimal de leur part tout en favorisant leur sentiment de sécurité (Williams et al., 2016). Plus particulièrement, Williams et al. (2016) évoquent trois pratiques enseignantes censées soutenir la prise de parole en classe tout en limitant le sentiment de menace engendré par les réactions possibles d'autrui. Premièrement, les auteurs parlent de *attunement* (que nous traduisons par harmonisation) pour qualifier des enseignants qui se montrent capables de reconnaître les enjeux des relations sociales et de comprendre les expériences vécues par leurs élèves. Un tel positionnement professionnel se caractérise par la volonté d'adopter une posture empathique tout en voulant favoriser l'expression émotionnelle et la co-construction d'expériences sociales. Deuxièmement, ils mentionnent l'authenticité de l'enseignant, laquelle se traduit par la capacité d'être transparent et explicite. Une telle posture inclut des aspects tels que la sincérité, la bienveillance, la communication de son positionnement, etc. Troisièmement, les auteurs évoquent le partage du pouvoir pour faire appel à l'habileté d'un enseignant de répartir ses forces et actions de façon à soutenir au mieux l'engagement scolaire des élèves. Pour ce faire, les élèves devraient pouvoir se sentir responsables de leur processus d'apprentissage, tout en sentant à l'aise, par exemple, de pouvoir s'exprimer.

Notons également que lors d'une étude exploratoire que nous avons co-supervisée, il a émergé des réponses d'enseignants du secondaire que la liberté d'expression est considérée par ces professionnels comme étant une dimension sur laquelle intervenir pour renforcer le sentiment de sécurité des élèves (Munier, 2019). Il semblerait donc qu'une implication enseignante en faveur du sentiment de pouvoir s'exprimer avec ses propres idées et positionnements puisse, d'après les enseignants, contribuer à des perceptions *sécurées* développées par les élèves au sein du groupe-classe.

### 3.3.2. Comportements apprenants

D'après notre conception du sentiment de sécurité, les comportements apprenants se rapportent à un certain seuil de menace tolérée qui fait que l'individu ose agir en s'exposant au regard d'autrui avec ses faiblesses ou ses points d'amélioration. Les actions qui dérivent des conditions de classe retenues pour saisir le sentiment de sécurité des élèves et qui seraient liées à la prise de risque interpersonnel se traduisent avec le fait d'oser adopter les actions suivantes : rechercher de l'aide, revenir sur ses erreurs, partager ses idées.

Premièrement, la recherche d'aide concerne le fait de s'adresser à autrui pour recevoir des informations ou pour trouver le soutien nécessaire pour faire face à des difficultés ou à des situations qui posent problème (Edmondson, 2003b). Une telle action permettrait à l'élève de

faire face aux obstacles qui le bloquent dans son processus d'apprentissage. La demande d'aide se trouve en lien avec le risque d'apparaître incompetent, car l'individu s'expose au regard d'autrui avec un certain point d'amélioration ou de faiblesse. À ce propos, le fonctionnement des dynamiques sociales de classe joue un rôle crucial au niveau des seuils propres aux individus pour oser ou pas demander de l'aide. À titre d'exemple, lorsque l'environnement est compétitif il y a davantage de chances de ressentir des risques interpersonnels qui inhibent le passage à l'action (Edmondson, 2003b). À ce propos, nous avons aussi mentionné plus haut que dans un tel environnement l'enseignant a un impact moindre sur la réduction de l'anxiété des élèves vis-à-vis de la discipline scolaire (Yildirim, 2012).

Deuxièmement, parler de ses erreurs est en lien avec un certain sentiment de sécurité qui permet au sujet de ne pas craindre des répercussions suite à l'exposition de ses erreurs. En l'absence d'une telle perception, l'individu taira ses erreurs tout en évitant de prendre le risque interpersonnel de se trouver dans une situation pour lui excessivement humiliante (Edmondson, 2003b). Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu intégrer dans ce comportement apprenant tant le fait de ne pas vouloir à tout prix cacher d'avoir commis des fautes que la volonté de revenir sur ce qui a été mal compris dans le but d'apprendre à partir de ses erreurs.

Troisièmement, partager ses idées revient au fait d'exprimer son avis – en particulier même lorsqu'il diffère de celui d'autrui. Un tel comportement touche au comportement d'innovation évoqué par Edmondson (2003b) en référence aux propositions inédites faites pour envisager des améliorations, voire des évolutions au niveau du travail produit. Au niveau du groupe-classe nous avons choisi de parler de liberté d'expression au sens large – laquelle peut inclure la proposition d'idées innovantes. C'est ainsi qu'un élève qui ose affirmer son point de vue prend un risque interpersonnel censé contribuer à son apprentissage (Foussard, 2014).

En ce qui concerne les associations entre les conditions et les comportements apprenants respectifs, nous ne pensons pas à des rapports exclusifs entre une certaine condition et l'action correspondante. En effet, les éléments peuvent se recouper. Par exemple, percevoir de ne pas avoir le droit à l'erreur peut bloquer la prise de parole – tant celle liée à une volonté d'apprendre à partir de ses fautes que celle liée à l'expression d'avis personnels divergents de ceux d'autrui. Il s'avère alors intéressant d'investiguer les différentes imbrications qui peuvent exister entre les différentes perceptions des conditions de classe et leur rapport à l'engagement scolaire des élèves. Une prise de connaissance de ces éléments est en effet censée ouvrir des pistes sur la manière dont se font les évaluations socioaffectives des élèves au sein du groupe avec les répercussions conséquentes sur leurs comportements en classe.

À ce propos, l'un des éléments qui émerge en tant qu'antagoniste à la sécurité est la violence en milieu scolaire (Debarbieux, 2013 ; Galand et al., 2012 ; Poulin et al., 2015).

### **Synthèse – Chapitre 3**

Ce troisième chapitre nous a permis de présenter le concept central de notre recherche : le sentiment de sécurité des élèves. Celui-ci dérive d'une volonté de transfert au milieu scolaire de la notion de sécurité psychologique dans le but d'étudier dans quelle mesure l'évaluation socioaffective des élèves (regroupant des imbrications entre rationalité fondée, lecture anticipatoire et filtre actionnel) impacte leur engagement au sein du groupe-classe. Le sentiment de sécurité est ainsi conçu comme étant un état affectif dissimulé qui peut être saisi à partir des évaluations cognitives des élèves à propos du groupe-classe et des comportements mis en place dans un tel contexte social sur la base de perceptions développées au fil du temps.

Dans un premier temps, il s'est avéré nécessaire de préciser que les camarades ne sont pas les seuls à avoir un rôle dans le sentiment de sécurité des élèves, car l'enseignant dispose aussi d'une certaine influence à ce niveau. À travers le cadre instauré et les valeurs instaurées en classe, cette figure professionnelle exerce en effet un certain impact sur le sentiment de sécurité des élèves, voire l'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage. Ceci souligne d'une part l'intérêt d'investiguer la manière dont les enseignants appréhendent le sentiment de sécurité de leurs élèves ; d'autre part, l'intérêt d'étudier le sentiment de sécurité des élèves sous des angles différents (l'un en lien avec les perceptions influencées par les camarades et l'autre avec celles influencées par l'enseignant).

Dans un second temps, nous avons présenté une première étape d'une schématisation du modèle conceptuel retenu pour étudier le sentiment de sécurité dans des groupes-classes. Les dimensions prises en compte pour saisir le sentiment de sécurité sont l'aide, l'admissibilité de l'erreur et la liberté d'expression. Chacune de ces dimensions a été appliquée à la fois aux perceptions des conditions de classe (perception d'être soutenu, d'avoir le droit à l'erreur et de pouvoir s'exprimer) et aux comportements apprenants respectifs (rechercher de l'aide, revenir sur ses erreurs, partager ses idées). De manière générale, les liens entre les perceptions de sécurité associées aux conditions et l'engagement dans les comportements apprenants sont questionnés.

## Chapitre 4 Violence scolaire et sentiment de sécurité des élèves

Dans le cadre de notre recherche, la sécurité se réfère à l'évaluation socioaffective des élèves en lien avec le risque interpersonnel supposé en cas de déploiement d'un comportement apprenant en classe. Or, pour soutenir le processus d'apprentissage des élèves, il est nécessaire que ceux-ci se sentent en sécurité au sein du groupe-classe (Galand et al., 2012). Toutefois, certaines dynamiques relationnelles impactent négativement l'évaluation socioaffective des élèves, et par conséquent leurs comportements. À ce propos, plusieurs études évoquent la violence scolaire comme étant un phénomène qui entrave la sécurité perçue par les élèves, voire qui a des conséquences négatives sur la perception du groupe-classe (Debarbieux, 2013 ; Galand et al., 2012 ; Janosz et al., 2012 ; Poulin et al., 2015). La violence scolaire est en effet accompagnée par un mal-être émotionnel qui peut avoir des répercussions tant au niveau psychologique que scolaire (Kubiszewski, 2016).

D'une part, le fait d'être impliqué dans la violence (en tant qu'acteur, victime ou témoin) a des répercussions sur les représentations que se construisent les élèves de leur environnement-classe (Debarbieux, 2013 ; Poulin et al., 2015). À ce propos, Janosz et al. (2012) affirment qu'« il est facile d'imaginer qu'un élève impliqué personnellement dans des altercations avec ses pairs en vient à développer l'impression que son école est un lieu menaçant qui ne peut pas répondre à ses besoins et aspirations » (pp. 99–100). D'autre part, les manifestations de violence entre pairs se reproduisent moins dans des contextes perçus comme étant accueillants, soutenant (Laufer & Harel, 2003) – et donc, *sécurisés*. Violence à l'école et sentiment de sécurité se retrouvent donc reliés négativement au sein d'une boucle d'influences réciproques. Ces interrelations ont en outre un impact inévitable sur le processus d'apprentissage des élèves. En effet, celui-ci ne dépend pas exclusivement de l'implication et des bonnes intentions de l'enseignant, mais il est fortement impacté par la qualité des relations qui ont lieu au sein du groupe-classe. Dès lors, « les élèves qui souffrent de leur bien-être psychologique et émotionnel à cause de relations scolaires médiocres n'apprennent pas comme souhaité » (Mitchell et al., 2018, p. 150).

### 4.1. **Notion de violence**

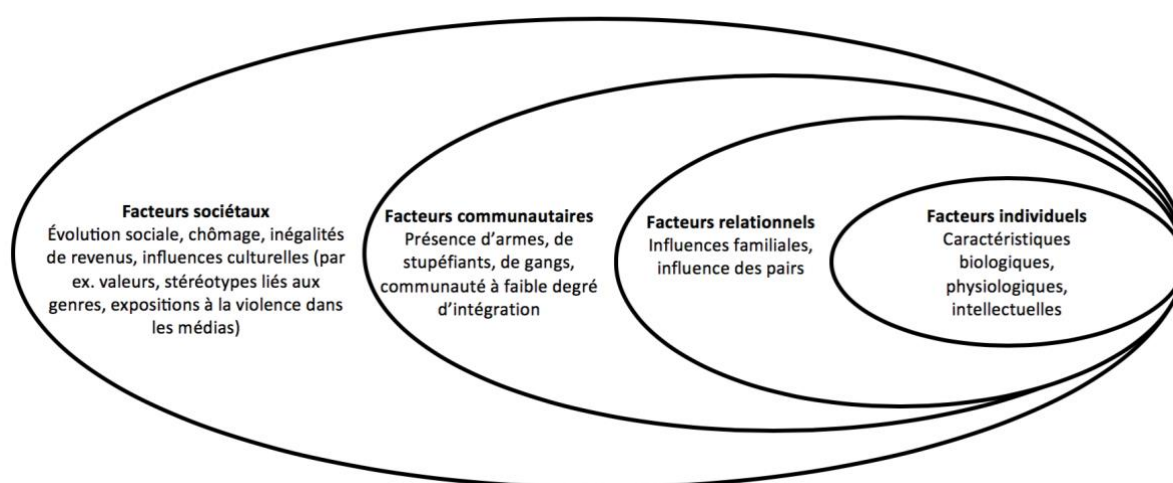
Par violence, nous entendons un « ensemble de comportements résultant d'un besoin acquis de rendre l'autre faible, impuissant ou mal à l'aise pour se sentir soi-même fort, puissant et confortable » (Favre, 2007, p. 85). Cette définition relève la présence d'un besoin de la part

de celui qui commet de la violence ainsi que la présence de forces différentes qui font que la personne qui subit se trouve en situation de faiblesse. Les actions de violence sont donc qualifiées de négatives, car elles nuisent à quelqu'un en procurant de la malaise, en portant préjudice ou infligeant des blessures, par exemple (Blaya, 2011). Des caractéristiques telles que le genre peuvent impacter significativement la manière dont l'élève prend part à la violence. Par exemple, les garçons se disent plus acteurs de violences que les filles, mais ils sont en même temps aussi plus victimes (Blaya, 2011) ; ou encore, les filles sont plus concernées par des formes de violence indirecte que les garçons (Moody et al., 2013).

Il n'y a pas de cause unique à la violence : le phénomène est susceptible de toucher des niveaux différents de la vie d'un élève tout en concernant différents facteurs (Figure 9). Ceux-ci peuvent agir en tant que facteurs de protection diminuant les chances d'être impliqué dans la violence ou, au contraire, en tant que facteurs de risque augmentant les chances d'être concerné par ce phénomène-même (Jeunes et violence.ch., 2020a).

**Figure 9**

*Facteurs possibles qui déterminent l'implication des élèves dans la violence scolaire (adapté de Jeunes et violence.ch., 2020b)*



La violence ne se réduit pas à une seule forme, mais elle s'étend « à un large spectre de faits » (Debarbieux, 2013, p. 88). Le phénomène peut en effet se manifester à la fois de manière directe (en présence physique ou virtuelle de la victime) ou de manière indirecte (lorsque le destinataire de l'acte négatif n'est pas physiquement ni virtuellement présent), et apparaître sous différents types – il y a par exemple la violence verbale, physique, sociale, électronique ou matérielle (Beaumont et al., 2014). En outre, il n'y a pas de manière universellement valable pour étudier la violence du moment où sa manifestation dépend de toute une série d'imbrications spécifiques à des individus et à des contextes donnés (Merle, 2012). Dans le

cadre de ce travail, nous considérons la violence au sens large en tant que phénomène affectant négativement le parcours d'apprentissage des élèves, voire leurs sentiments, sans nous intéresser aux différentes formes de manifestation du phénomène. Le but de notre modèle n'est en effet pas celui de dresser une image détaillée de l'ensemble des types de violence se manifestant au sein d'une classe, mais plutôt celui d'investiguer le rôle du phénomène en général sur le sentiment de sécurité des élèves. Ceci notamment en supposant que la présence de violence nuit à la perception des conditions de sécurité qu'ont les élèves vis-à-vis de leurs camarades et par conséquent à la prise de risque interpersonnel.

Si la manifestation d'actions négatives dans leur singularité n'est généralement pas drastique pour l'individu qui la subit, le fait d'être impliqué de manière répétée dans la violence s'avère problématique (Debarbieux, 2013). Un tel constat nous porte à faire une différence entre la violence et le phénomène sous-jacent du *bullying* – terme anglais que nous traduisons par harcèlement. Cette notion a été introduite par Olweus dans les années nonante et a ensuite été reprise par plusieurs auteurs pour qualifier une violence intentionnelle qui implique non seulement une relation de déséquilibre de forces, mais également une répétition d'actions nuisant à autrui (Blaya, 2011 ; Debarbieux, 2013 ; P. K. Smith et al., 2002).

Les conséquences négatives du harcèlement peuvent toucher différents aspects de la vie d'un individu comme par exemple la scolarité, l'état psychique ou la santé (Janosz et al., 2012 ; Mishna et al., 2005 ; P. K. Smith & Shu, 2000). Un facteur qui pèse ultérieurement sur ce phénomène porte sur le constat qu'une partie des violences reste cachée (Jeunes et violence.ch., 2020b). Il y a en effet beaucoup de non-dits qui ne sont ou ne peuvent pas être relevés par autrui, notamment par des figures ayant potentiellement un rôle dans l'accompagnement des jeunes et dans la gestion des situations de violence (enseignants, parents, psychologues scolaires, etc.).

De fait, l'exploration des situations où les élèves sont concernés par la violence à l'école – à la fois occasionnelle et répétée – est censée faire émerger des éléments liés au vécu scolaire des élèves qui sont susceptibles d'intervenir sur leur évaluation socioaffective du groupe ainsi que sur leur agir en classe. Nous considérons alors le fait d'être concernée par la violence comme élément susceptible d'affecter la perception de sécurité des élèves et par conséquent leurs comportements apprenants. Nous dégageons alors l'intérêt d'appréhender comment le processus de prise de risque interpersonnel se manifeste selon la manière d'être concerné par le phénomène de violence au sein de sa classe. Dans le cadre de notre recherche, nous distinguons le fait d'être directement concerné par la violence (en tant qu'acteur ou en tant que victime) du fait de l'être indirectement (en tant que témoin ou par peur d'être victime). Dans le premier cas, nous parlons d'implication dans la violence : tenant compte du fait que tant la variable « être acteur » que les comportements apprenants portent sur des actions commises

par l'individu, il nous semble nécessaire de la distinguer d'une condition – terme que nous associons à des perceptions liées aux postures d'autrui et non à des actions. Similairement, nous considérons le fait d'être victime comme faisant appel à des actions subies et non à des perceptions portant sur l'anticipation des comportements d'autrui. Pour cette raison, nous nous référons aux dimensions « être acteur » et « être victime » en tant qu'implications dans la violence. Diversement, le fait d'être témoin et le risque d'être victime sont considérés dans le cadre de ce travail en tant que conditions de violence. Suite à ces précisions, nous présentons les deux questions de recherche suivantes :

**Question de recherche 3 :** Dans quelle mesure l'implication directe dans la violence (en tant qu'acteur ou en tant que victime) se trouve en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

**Question de recherche 4 :** Dans quelle mesure les conditions de violence liées aux camarades (« être témoin » et « risque d'être victime ») se trouvent en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

#### 4.1.1. Figures impliquées dans la violence à l'école

##### ACTEURS

Par acteurs, nous nous référons aux sujets qui commettent de la violence. Les raisons sous-jacentes à de tels actes peuvent être de différentes natures. Que ce soit sur le plan physique, physiologique ou territorial, la violence est un moyen auquel recourt la personne pour préserver son intégrité physique, psychologique ou territoriale (Favre, 2012). Les acteurs veulent ainsi dominer et transmettre l'image d'être des *durs* (Catheline, 2009). Plus particulièrement, ils peuvent prendre part au phénomène avec différents statuts (Romano, 2015) :

- *Dominateurs* (terme que nous employons en tant que traduction de *leader* afin de distinguer ici les élèves-leader qui dominent dans des actes de violence des enseignants-leaders qui revêtent un rôle hiérarchiquement supérieur au sein du groupe) : individus qui n'ont jamais subi de violences mais qui recourent à de tels actes pour dominer et dans le but de faire souffrir autrui ;
- *Harcelés-harceleurs* : individus qui répliquent contre autrui la souffrance qui leur a été infligée ou qui leur est encore infligée. Ces acteurs agissent plutôt souvent par répétition, sans avoir toujours une explication claire à leurs actes ;
- *Suiveurs* : individus qui commettent de la violence sans raison particulière, mais principalement pour rester dans la dynamique du groupe.



Ces trois statuts d'acteurs reviennent aux motifs qu'Olweus (1999) considère pour justifier les comportements agressifs. Cet auteur parle en effet d'un besoin de pouvoir et de domination (lié au plaisir d'aimer commander), de la présence d'un certain préjudice lié à un désir de faire souffrir autrui (suite à un sentiment d'hostilité envers le milieu), ainsi que d'une volonté d'obtenir tant des bénéfices (se faire donner de l'argent, par exemple) que de la gratification (liée au prestige gagné en se montrant fort).

Malgré l'emprise que les acteurs détiennent sur les victimes, les acteurs ne sont pas exempts d'une certaine vulnérabilité. En effet, ils se caractérisent souvent par du mal-être, de l'anxiété, de la frustration, une basse estime de soi, etc. (Galand et al., 2012). Les recherches montrent des résultats contrastés concernant le profil des acteurs de violence : si certaines relèvent des portraits d'angoisse et un manque de confiance caché, d'autres infirment ces résultats tout en suggérant plutôt des résultats allant dans une direction inverse – parlant notamment d'un faible taux d'angoisse et de la présence d'une certaine confiance en soi (Olweus, 1999).

En outre, les acteurs sont souvent des personnes avec une certaine difficulté dans la désignation de leurs émotions ou sentiments ainsi qu'avec une faible empathie et des compétences moindres dans la régulation de leurs émotions (Warden & MacKinnon, 2003). Ceci les porte à être davantage désengagés par rapport au mal-être apporté à autrui, exception faite pour les acteurs machiavéliques qui emploient leur capacité à se projeter dans l'état d'autrui pour être davantage efficace dans le mal procuré (Lonigro et al., 2014). Les acteurs de violence sont globalement moins compétents au niveau social que les personnes qui ne commettent pas de tels actes. Le recours à d'autres stratégies non-violentes (gestion des émotions, expression, discussion, etc.) étant lacunaire, la violence peut donc s'avérer être un moyen alternatif pour satisfaire des besoins personnels ou pour faire face à des situations estimées problématiques (Beaumont, 2015).

En outre, en plus de la création d'inimitiés, le fait d'être acteur de violence est associé à des parcours scolaires non linéaires, voire à des réussites scolaires moindres ou à des échecs (Blaya 2010 ; Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative [MENJ], 2011). Il s'avère alors intéressant d'investiguer les liens entre le fait de commettre des actes de violence au sein de la classe et l'implication dans des comportements apprenants.

### *VICTIMES*

Les victimes concernent les personnes qui subissent des actes de violence. Selon plusieurs auteurs, il n'y aurait pas de profil spécifique commun à toutes victimes, mais chacune de celles-ci présenterait une différence particulière avec le groupe qui peut être à la fois de type scolaire, physique, liée aux traits de personnalité, etc. C'est alors un aspect spécifique qui est

le prétexte choisi par les acteurs pour commettre de la violence contre une ou plusieurs victimes (Catheline, 2009 ; Debarbieux, 2013). Olweus (1999) parle quant à lui de *portrait* d'une victime tout en soutenant l'idée selon laquelle il est possible de retrouver chez les victimes un ensemble d'aspects particuliers qui les caractérisent, comme par exemple un manque de confiance, la timidité, la sensibilité ou la calme. Tenant compte de ces différents avis concernant le profil des victimes, nous proposons de considérer que la présence d'une combinaison de traits communs aux victimes est caractéristique de tous les individus qui subissent des actions négatives, mais elle n'est pas un portrait systématiquement présent avant d'être victime. Ceci se rapporte à l'idée selon laquelle il y a parfois des éléments singuliers qui sont repris par les auteurs comme raison pour harceler, sans que la victime présente a priori un portrait typique. Toutefois, nous considérons que le fait d'être dans l'impasse de la victimisation amène au développement d'un certain profil typique de l'ensemble des victimes.

Similairement aux harceleurs, les victimes se caractérisent souvent par une baisse de leur estime de soi et se trouvent souvent confrontées à des états d'anxiété, à de la dépression, etc. (Catheline, 2009 ; Galand et al., 2012). Ces éléments négatifs peuvent s'aggraver et se prolonger de manière chronique, ce qui soulève la question de la progression des effets négatifs de la violence lorsque le phénomène n'est pas stoppé. Des effets à court terme, comme un isolement relationnel, peuvent s'aggraver et porter à des effets à moyen terme (le décrochage scolaire, par exemple), qui à leur tour risquent de déboucher sur des difficultés relationnelles importantes à long terme (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative., 2011). Subir de la violence peut donc entraîner des effets négatifs à plusieurs niveaux de la vie d'un individu (physique, psychologique, scolaire, social, etc.) et, dans les cas plus graves, les conséquences peuvent s'avérer désastreuses jusqu'à porter la victime à se suicider (Catheline, 2009).

Les effets négatifs du fait d'être victime risquent d'être ultérieurement accentués par le fait que les victimes sont réticentes à confier leur situation à autrui, notamment à des adultes. À ce propos, P. K. Smith et Shu (2000) parlent de *culture du silence* en référence au fait qu'environ un tiers des élèves subissant de la violence ne communiquent à personne leur situation. Ce faisant, ces derniers diminuent ou retardent de potentielles actions d'intervention de soutien, alors qu'il est reconnu que les victimes bénéficient du fait de parler avec quelqu'un. Leur silence risque par conséquent de péjorer davantage l'impact des effets négatifs de la violence commise à leur égard.

Au vu des retombées négatives que le fait de subir de la violence apporte à l'individu, il n'est pas surprenant de constater que le parcours scolaire des victimes est souvent parsemé d'obstacles. Le fait d'être victime de violence scolaire porte aussi les élèves à développer des

opinions négatives à l'égard de l'école (Debarbieux, 2013), voire de la peur à laquelle s'ensuit un risque d'absentéisme accru (Astor et al., 2002). Par conséquent, il n'est pas étonnant de constater que les victimes rencontrent souvent des difficultés scolaires et ont de la peine à trouver l'attention et l'énergie nécessaire pour s'engager dans les tâches scolaires, ce qui réduit les chances de réussite scolaire et compromet le futur des élèves concernés – à la fois au niveau scolaire, professionnel et social (Beran & Li, 2007 ; Blaya, 2011 ; Galand et al., 2012).

De manière générale, il est possible de distinguer deux types de victimes qui caractérisent des manières différentes du fait de subir de la violence (Olweus, 1999) :

- *Victimes passives ou soumises* : individus qui subissent la violence sans y réagir. Aux yeux des acteurs, ils se présentent comme angoissés et insignifiants. Souvent timides et sensibles, suite au harcèlement ces individus voient leur manque de confiance se renforcer, tout en développant un sentiment d'infériorité et une image négative d'eux-mêmes. Les victimes passives représentent la plupart des sujets qui subissent des actions négatives ;
- *Victimes provocantes* : individus qui adoptent des réactions à la fois agressives et angoissées irritent les autres. Leur comportement agace souvent les autres et est par conséquent perçu comme provocateur, ce qui incite à commettre d'autres actions négatives en réponse à leur attitude.

Si certains élèves apparaissent comme étant fatalement des victimes (passives), d'autres (dites provocatrices) sont plutôt considérées comme ayant pris part au déclenchement des violences commises à leur égard (Crick & Dodge, 1994). Un tel constat nous rend attentive au fait que des manières différentes de subir de la violence pourraient expliquer des variations dans la manière dont l'élève s'implique au sein du groupe-classe non seulement au niveau de la violence mais aussi de son apprentissage. La manière d'interpréter et de réagir aux violences vécues traduirait ainsi une certaine participation au processus de prise de risque interpersonnel.

### TÉMOINS

Les témoins concernent les individus qui observent ou qui sont au courant d'actes de violence ayant lieu dans leur environnement. Nous parlons ainsi de violence observée (en présence des faits) ou rapportée (dans le cas où l'individu a été informé de la violence sans avoir assisté aux faits). Bien que les témoins ne prennent pas directement part à l'acte de harcèlement, ils jouent un rôle crucial dans le processus de harcèlement. Ils peuvent en effet avoir une

influence sur les harceleurs, tout en encourageant ou, au contraire, en décourageant leurs actions négatives répétées. La position occupée par les témoins est d'autant plus importante si nous considérons qu'il s'agit de la forme d'implication dans la violence la plus fréquente (Janosz et al., 2012).

Même si les témoins ne sont pas directement impliqués dans les altercations, ils peuvent jouer un certain rôle dans le processus de violence selon la posture adoptée – laquelle contribue ou pose des entraves aux actions des acteurs. Les types possibles de témoins sont les suivants (Salmivalli, 1999) :

- *Supporteurs des acteurs* : ils ne commettent pas directement des actions négatives contre la victime, mais ils adoptent des postures qui soutiennent, voire qui encouragent, les actions des harceleurs (comme par exemple le fait de se regrouper pour observer, de rire en voyant la situation de victimisation, etc.) ;
- *Outsiders* : il s'agit des témoins qui ne se mêlent pas aux actions de violence et qui restent en retrait sans prendre aucune position (souvent par peur d'être eux-mêmes agressés). Toutefois, leur silence et leur absence de prise de position ne pose aucune entrave à la poursuite des actes de violence ;
- *Défenseurs des victimes* : cette catégorie de témoins se réfère aux élèves qui interviennent dans le but de reconforter la victime ou d'essayer de mettre fin à l'acte de violence.

Malgré une implication indirecte dans la violence, les témoins n'échappent pas à des répercussions négatives. Il n'est pas rare que de tels élèves soient envahis par un sentiment de lâcheté et de culpabilité (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative., 2011). Ils ont en effet tendance à se culpabiliser pour ne pas avoir essayé ou réussi à poser fin aux actions négatives et à s'auto-attribuer du manque du courage par le fait de ne pas avoir dénoncé des violences. En outre, les élèves qui sont au courant de la présence de violence entre camarades (observée ou rapportée) développent une vision négative vis-à-vis de l'école, ce qui est susceptible d'être en lien avec le fait de ressentir un risque potentiel de devenir à leur tour des victimes (Debarbieux, 2013 ; Janosz et al., 2012). Tout en étant reliés entre eux, ces deux aspects sont distincts : si le risque de devenir victime porte sur l'évaluation anticipatoire d'une éventuelle violence subie, le fait d'être témoin porte sur des faits réels (observés ou reportés). Les deux sont considérés comme des conditions de classe car ils se réfèrent à des éléments (affectifs et concrets) censés déterminer le déroulement du processus de prise de risque interpersonnel – et non en être le comportement résultant. L'ensemble de ces considérations soulève l'intérêt d'étudier dans quelle mesure l'observation

d'actes de violence entre camarades se trouve en lien d'une part avec le risque perçu d'être victime et d'autre part avec le fait d'être témoin.

## 4.2. Rôle de l'enseignant dans la violence entre élèves

En plus de jouer un rôle dans la manière dont les élèves évaluent leur classe d'un point de vue socioaffectif, l'enseignant exerce une fonction centrale en ce qui concerne le maintien d'un climat *sécuré* (Beaumont et al., 2014) et la violence entre élèves, notamment dans la fréquence d'apparition du phénomène (Galand, 2006b). À ce propos, la manière dont un enseignant détecte et considère les actes de violence détermine les attributions faites aux actes observés – jugés comme problématiques ou comme une manifestation ordinaire caractérisant la variété des relations sociales – et par conséquent la posture qu'il adopte face au phénomène. À titre d'exemple, un enseignant interviendra spécialement s'il accorde une certaine gravité à la violence constatée, s'il démontre de la compassion vis-à-vis de la victime, s'il estime que cette dernière n'est nullement responsable de la violence subie ou qu'elle présente un profil qui colle à ses propres stéréotypes du profil d'élèves le plus vulnérables à subir de la violence (Mishna et al., 2005).

En explicitant que les actions violentes ne sont pas tolérées en classe et en se montrant responsable de la gestion des comportements violents en classe, l'enseignant instaure un cadre perçu de manière positive, et donc favorable au sentiment de sécurité des élèves (Hoover & Halzer, 1991). En présence d'un tel cadre, ces derniers auront aussi tendance à considérer que l'enseignant soutient la présence de conditions nécessaires pour se sentir *sécuré* au sein de la classe, ce qui se traduit par une moindre crainte de l'erreur par exemple (A. M. Ryan & Patrick, 2001). Il est d'ailleurs reconnu que l'enseignant peut exercer un rôle à plusieurs niveaux sur la sécurité perçue par les élèves en classe : par exemple, au niveau didactique selon les buts prônés, au niveau des règles disciplinaires instaurées, au niveau de la pédagogie adoptée (plus ou moins orientée vers la coopération et le respect mutuel), etc. (Lenzi et al., 2017). Ce professionnel peut d'ailleurs s'avérer un facteur de protection décisif lorsque les élèves se sentent en insécurité.

Plus particulièrement, il a été démontré que les élèves qui subissent du harcèlement de la part de leurs camarades tendent à considérer le personnel scolaire inefficace en matière de gestion de violence à l'école (Bauman & Hurley, 2005). Les témoins développent aussi une certaine méfiance vis-à-vis des enseignants qui n'ont pas de solution satisfaisante pour résoudre les situations de violence entre élèves (Debarbieux, 2013). Les élèves ont en effet des attentes vis-à-vis des enseignants en matière de gestion des actions de violence scolaire. Pourtant, de

tels professionnels soulignent la nécessité de pouvoir être formés afin de mieux savoir comment s'y prendre pour identifier et pour intervenir en cas de violences entre élèves (Crothers et al., 2006). Un tel type de formations serait tout particulièrement important vu le rôle décisif que peuvent avoir les enseignants pour limiter, résoudre ou prévenir la violence scolaire.

Dès lors, le fait de percevoir l'enseignant comme quelqu'un qui intervient directement et efficacement dans des situations de violence diminue le mal-être des élèves concernés par le phénomène (Galand et al., 2012 ; Janosz et al., 2012). Mitchell et al. (2018) affirment de leur part que les élèves estiment que l'enseignant a un rôle décisif dans le maintien de leur sécurité. Par conséquent, le professionnel en question est perçu comme étant compétent et une figure à qui faire confiance lorsqu'il arrive à intervenir efficacement face à des situations de violence scolaire. Dans ce sens, pour gagner la confiance des élèves, il est attendu que l'enseignant porte attention aux dynamiques de classe tout en agissant promptement et efficacement lorsque la sécurité des relations est menacée.

Par contre, il s'agit également de retenir que, de par la spécificité des violences entre élèves qui comportent des implications distinctes (comme acteur ou victime), il est inévitable de constater qu'une même intervention de la part de l'enseignant peut avoir des issues différentes. En effet, le positionnement qu'adopte l'enseignant pour gérer la situation conflictuelle ne convient pas systématiquement à l'unanimité ou ne peut pas répondre aux besoins de chaque élève. Ceci expliquerait le fait que l'efficacité d'intervention d'un enseignant s'inscrit dans des dynamiques complexes qui peuvent parfois contenter certains mais infuser du désaccord ultérieur chez d'autres (Gaffney et al., 2019). À ce propos, nous retenons l'intérêt d'étudier la spécificité des dynamiques des groupes-classes afin de comprendre dans quelle mesure la relation que détiennent les élèves avec les camarades victimes influence la perception de sécurité de l'enseignant. Lors d'une recherche exploratoire, nous avons démontré à ce propos que des moindres appréciations de la victime affectent l'efficacité d'intervention accordée à l'enseignant (Albisetti, 2019). Celui-ci est en effet perçu différemment selon le ressenti que développent les élèves quant à son positionnement dans la gestion des violences au sein de la classe.

Marengo et al. (2018) ont de leur part constaté un lien entre le fait d'être impliqué dans la violence et la présence de relations conflictuelles avec l'enseignant. Or, l'expérience relationnelle négative avec l'enseignant se refléterait dans des relations conflictuelles avec les camarades, signe d'un état affectif et comportemental altéré. De fait, la logique avancée par Wang et Eccles (2012) soutenant un contrebalancement entre les perceptions associées aux camarades et celles associées à l'enseignant ne semble pas systématiquement s'appliquer en cas de violence. La présence de relations conflictuelles avec les uns irait de pair avec de

relations similairement dysfonctionnelles avec les autres, tout en renforçant les effets néfastes de la violence sur le vécu scolaire des élèves (Marengo et al., 2018). D'où l'intérêt premier de veiller de la part de l'enseignant à entrer dans des relations perçues par les élèves comme étant *sécurées*. À titre d'exemple, la mise en place d'intervention contribuant au développement des compétences sociales et émotionnelles est censée permettre l'acquisition de stratégies pour réagir aux situations de violence, ce qui se présente tout particulièrement utile pour les individus impliqués par le phénomène (Galand et al., 2012). Par ailleurs, sentir de pouvoir compter sur l'efficacité enseignante dans des situations de violence diminue la menace perçue en cas de prise de risque interpersonnel, et par conséquent contribue à l'adoption de comportements apprenants.

L'importance accordée au rôle joué par l'enseignant au niveau de la violence entre élèves est également mise en évidence par le fait que c'est ce professionnel-même, plutôt que les camarades de classe, qui apporte une aide efficace aux élèves impliqués dans des situations de violence à l'école (P. K. Smith & Shu, 2000). L'enseignant est par exemple susceptible de constituer une figure de référence décisive lorsque les élèves osent s'adresser vers lui pour sortir du silence occultant l'implication dans la violence scolaire. Or, il s'avère utile de saisir dans quelle mesure la perception qu'ont les élèves de leur enseignant se trouve en lien avec la violence présente dans certaines dynamiques de classe plus ou moins fertiles à la violence.

En lien avec ces constats nous retenons que la qualité de la relation entre l'enseignant et ses élèves est cruciale, notamment car elle peut prévenir l'apparition de situations de violence dans le milieu scolaire (Galand, 2006b). À ce propos, Reddy et al. (2003) ont mesuré la présence d'évolutions opposées entre la confiance ressentie auprès de l'enseignant et le bien-être des élèves. Avec une augmentation de la confiance perçue par exemple, une diminution de mal-être psychologique tels que la dépression ou une baisse confiance en soi est constatée. La confiance faite à l'enseignant joue donc un rôle primordial dans le vécu scolaire des élèves.

De plus, malgré que le fait qu'oser se livrer à un interlocuteur bienveillant est souvent un passage compliqué pour les victimes, cette action est essentielle pour pouvoir limiter les effets négatifs engendrés par la violence (Galand et al., 2012). L'enseignant est d'ailleurs considéré pouvoir avoir plus d'efficacité que les camarades dans le fait de mettre fin à des actes de violence scolaire (Frisén et al., 2012). Or, la représentation qu'ont les élèves de la confiance qu'ils peuvent faire à leur enseignant joue un rôle crucial dans la manière de percevoir l'environnement de classe, voire de faire face à des situations de violence scolaire. En se confiant à l'enseignant, l'élève se donne les chances d'avoir accès à un soutien de la part d'une figure professionnelle qui a un certain pouvoir au niveau de la gestion de la classe et qui est censée le soutenir dans des situations de violence risquant d'entraver son implication

scolaire, voire de compromettre son sentiment de sécurité. Par ailleurs, il est reconnu que c'est dans des ambiances où les élèves ressentent de la confiance à l'égard de leur enseignant qu'ils osent davantage reporter la présence d'actions de violence ou de comportements qui les ont mis dans l'insécurité. A contrario, les élèves sont moins à même d'oser aller vers l'enseignant lorsqu'ils se sentent en insécurité et moins en confiance avec l'enseignant (Mitchell et al., 2018).

À l'issue des considérations évoquées dans ce chapitre, les enseignants se présentent comme des figures susceptibles d'avoir un rôle dans le sentiment de sécurité des élèves lorsque le climat présente de la violence. En tant que figure de confiance et susceptible de pouvoir intervenir pour limiter les répercussions négatives entraînées par le phénomène, l'enseignant peut par conséquent contenir les évaluations négatives que les élèves se construisent à l'égard de l'environnement social. Ainsi, d'une part l'intérêt émerge de comprendre dans quelle mesure le fait de percevoir l'enseignant comme une personne de confiance soutient le sentiment de sécurité des élèves. D'autre part, il s'avère intéressant d'étudier comment la perception qu'ont les élèves de l'efficacité de leur enseignant en matière de violence entre camarades se trouve en lien avec le processus de prise de risque interpersonnel. De fait, la question de recherche qui émerge est la suivante :

**Question de recherche 5** : Dans quelle mesure les conditions de violence liées à l'enseignant (« personne de confiance » et « intervention en cas de violence ») se trouvent en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

Comme déjà mentionné plus haut concernant le rôle de l'enseignant dans le groupe-classe (cf. chap. 3.2.), la perception qu'ont les élèves d'un tel professionnel a inévitablement un impact sur le sentiment de sécurité des élèves, notamment sur le fait d'oser adopter des comportements apprenants. En particulier, en nous intéressant au sentiment de sécurité en milieu scolaire, nous avons annoncé que la sphère affective est inévitablement à prendre en compte. Dans les derniers chapitres portant sur les figures impliquées dans la violence, nous avons également pu évoquer les répercussions du phénomène à plusieurs niveaux et sur tout élève. De fait, il s'agit de considérer les compétences socioaffectives comme étant transversales et comme étant susceptibles d'avoir un rôle non seulement au niveau des dynamiques entre élèves mais aussi du processus d'apprentissage (Beaumont & Garcia, 2020), y compris donc du sentiment de sécurité des élèves. L'imbrication des différentes sphères touchant à notre objet de recherche – cognitive et affective – ainsi que la volonté de prendre en compte à la fois des dimensions de sécurité et de violence, nous portent à un



modèle conceptuel nécessairement complexe pour explorer le processus de prise de risque interpersonnel sous les angles théoriques retenus.

### **4.3. Vers un modèle conceptuel pour saisir le sentiment de sécurité des élèves qui intègre les dimensions liées à la violence**

L'ensemble des éléments concernant la violence scolaire et ses répercussions sur le sentiment de sécurité des élèves nous portent à élaborer le modèle conceptuel introduit plus haut (*cf.* Figure 8), tout en y rajoutant tant des conditions (liées aux camarades et à l'enseignant) que des implications dans la violence (Figure 10). Bien que ces dernières (« être acteur » et « être victime ») fassent appel à des actions (commises et subies) et non à des perceptions reliées à des lectures anticipatoires, nous les considérons au niveau des analyses comme étant des variables indépendantes susceptibles d'être en lien avec les comportements apprenants (ceux-ci étant considérés comme variables dépendantes).

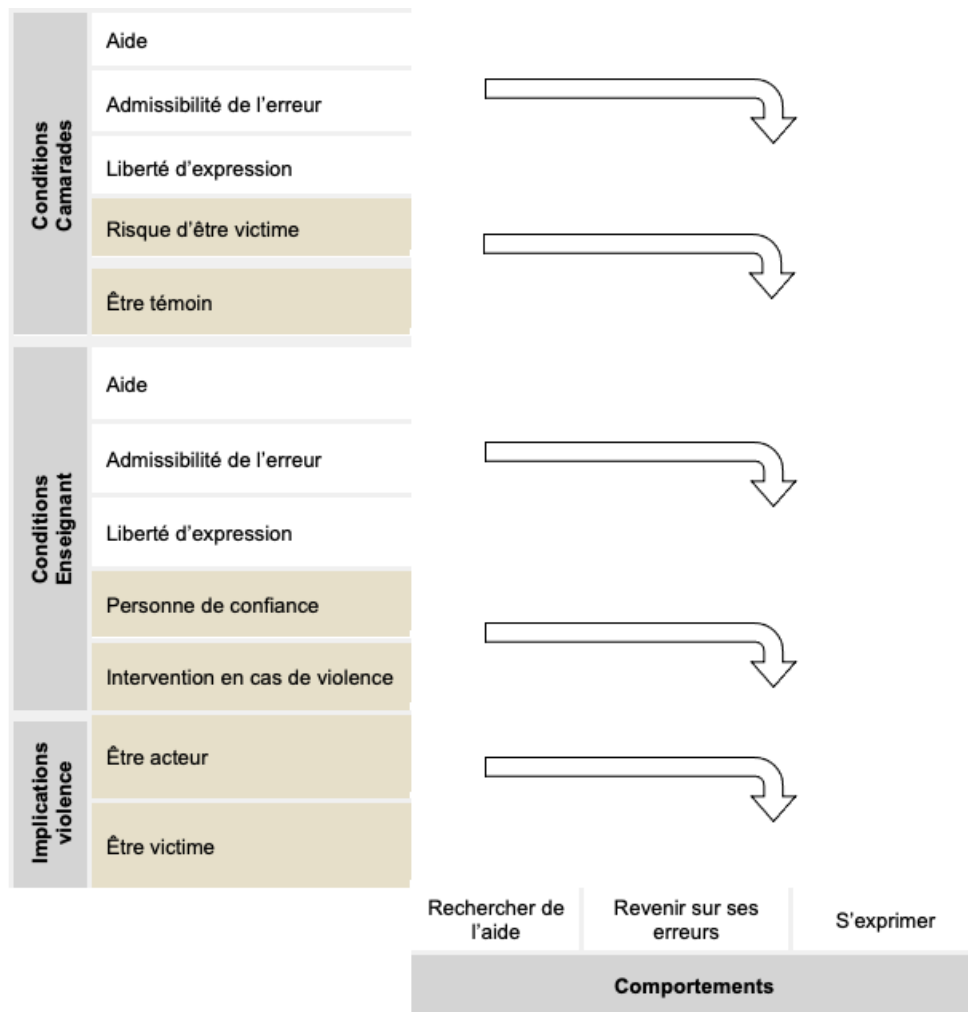
Quant à la variable « être témoin » (considérée comme variable indépendante), nous la considérons au sein de notre modèle conceptuel comme étant une condition de classe liée aux camarades, au même titre que la variable « risque d'être victime ». Cela nous permet de faire une distinction entre le fait d'être directement impliqué dans la violence (en tant qu'acteur ou en tant que victime) et le fait d'être spectateur du phénomène ou d'en être potentiellement impliqué de manière directe. Une telle distinction ne veut en tout cas pas amoindrir les éventuels effets négatifs liés tant aux conditions associées à la violence (« être témoin » et « risque d'être victime ») qu'à ses implications (« être acteur » et « être victime »).

Pour rappel, notre modèle se veut heuristique, donc la multidimensionnalité retenue est à saisir non tant comme prétention à valider un modèle conceptuel, mais plutôt comme invitation à explorer les relations entre les différents concepts retenus dont les interactions étudiées se justifient au niveau théorique. L'ensemble de ces considérations ayant trait à la violence nous a permis d'ajouter des dimensions touchant à la violence scolaire, qui sont utiles pour mieux saisir le sentiment de sécurité au sein d'un groupe-classe. Or, la lecture environnementale que font les élèves à propos de leur groupe-classe est considérée être influencée par leur manière de constater la présence de violence ou d'en prendre part (en tant qu'acteur ou victime). Par ailleurs, il s'avère intéressant d'étudier les facteurs personnels qui font que la perception du groupe-classe ne soit pas inhibitrice de comportements apprenants malgré des perceptions a priori dangereuses en termes de prise de risque interpersonnel. À ce propos, nous retenons que l'engagement scolaire des élèves est influencé par les buts poursuivis (Ames, 1992; Ames

& Archer, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; A. M. Ryan et al., 1997). C'est sur ces derniers que nous souhaitons nous focaliser dans le chapitre qui suit pour étudier dans quelle mesure ils interviennent sur le filtre actionnel tout en contrebalançant des issues possibles du processus de prise de risque interpersonnel.

**Figure 10**

*Modèle conceptuel du sentiment de sécurité au sein d'un groupe-classe complété par l'ajout des dimensions touchant à la violence scolaire*



*Note.* Les cases en brun indiquent les dimensions associées à la violence. Les flèches indiquent les liens explorés au sein de ce travail entre chaque condition de sécurité (liée à la fois aux camarades et à l'enseignant) et chaque comportement apprenant, ainsi qu'entre chaque condition associée à la violence et chaque comportement apprenant.

### **Synthèse – Chapitre 4**

Ce quatrième chapitre s'est penché sur la manière dont la violence scolaire interfère avec le sentiment de sécurité des élèves. Après avoir défini un tel phénomène, nous avons présenté les trois formes possibles d'implication dans la violence : acteurs, victimes, témoins. Pour chacune de ces figures nous avons évoqué les répercussions au niveau scolaire et social, tout en mentionnant les impacts possibles sur le processus de prise de risque interpersonnel. C'est ainsi que nous avons soulevé l'intérêt d'investiguer les liens entre le fait de commettre, subir ou d'être au courant d'actes de violence entre camarades et le sentiment de sécurité chez les élèves.

Plus particulièrement, nous avons distingué les variables « être acteur », « être victime » et « être témoin », les trois étant considérées comme influençant potentiellement de manière négative les comportements apprenants des élèves (Debarbieux, 2013 ; Galand et al., 2012 ; Janosz et al., 2012 ; Poulin et al., 2015). Pourtant, le fait d'être acteur et le fait d'être victime sont en soi des implications dans la violence, signe d'une confrontation directe à des actions négatives (commises ou subies). De manière inverse, le fait d'être témoin fait clairement référence à une condition nécessaire au sentiment de sécurité, tout comme le risque perçu de devenir victime. Cette dernière condition a en effet été rajoutée à notre modèle afin de tenir compte de l'évaluation anticipatoire des élèves quant aux menaces possibles de subir de la violence. Elle se voit donc complémentaire à la condition « être témoin », laquelle porte directement sur l'observation de violence entre camarades ou le fait d'en avoir entendu la présence.

Puis, tenant compte de l'impact que peut avoir un enseignant tant dans la manière dont les élèves perçoivent leur groupe-classe que dans la fréquence de reproduction de violences entre élèves (Galand et al., 2012), nous avons relevé l'intérêt d'inclure dans notre modèle des conditions touchant à cette figure professionnelle. Ainsi, le fait de percevoir l'enseignant comme une figure intervenant efficacement en cas de violence ainsi que le fait de le percevoir comme une personne de confiance sont deux dimensions que nous avons retenues puisqu'elles semblent susceptibles d'influencer le sentiment de sécurité des élèves, voire le processus de prise de risque interpersonnel. L'ensemble des considérations abordées dans ce chapitre a permis de compléter le modèle conceptuel introduit dans le chapitre précédent pour explorer le sentiment de sécurité.

## Chapitre 5 Effets modérateurs des buts scolaires et des buts sociaux dans le processus de prise de risque interpersonnel

Sur la base du processus de prise de risque interpersonnel présenté dans les chapitres précédents, les comportements des élèves découlent d'une évaluation socioaffective du groupe-classe. Celle-ci repose sur l'anticipation des conséquences possibles du fait d'agir en présence des camarades et de l'enseignant. Toutefois, en plus du processus qui amène au soutien ou à l'inhibition de comportements apprenants, il s'agit de tenir compte d'autres éléments susceptibles d'influencer les perceptions ou les actions des élèves. D'une part, les buts poursuivis par un individu orientent les actions commises et donc, la manière d'être et de performer de l'individu (Filisetti et al., 2006). D'autre part, ils impactent la valeur que celui-ci accorde à l'interaction sociale ou aux activités pédagogiques – conçues par exemple comme moyen pour s'affirmer socialement (Viau, 2009). Les orientations scolaires et sociales sont donc susceptibles de participer au processus déterminant pour l'adoption de comportements apprenants. Dans cette optique, les élèves agissent non seulement en fonction de leurs perceptions, mais aussi selon leurs buts (Galand et al., 2006).

De manière générale, les buts touchent à des croyances ou des attributions personnelles qui font que la personne adopte un pattern comportemental spécifique à ses intentions (Ames, 1992). Ils peuvent être définis comme étant une « représentation cognitive des comportements à réaliser pour satisfaire une motivation particulière » (Kindelberger & Mallet, 2006, p. 71), notamment comme des objectifs qui déterminent et régulent la conduite du sujet. Dans le cadre de ce travail, il n'est pas question de passer en revue l'historique des théories touchant aux buts poursuivis par les élèves afin mettre l'accent dès tout suite sur les liens qui touchent à notre problème de recherche, à savoir les liens entre les buts poursuivis par les élèves et les comportements apprenants déployés au sein d'un groupe-classe.

Plusieurs études relèvent des relations entre les buts des élèves et leur l'engagement scolaire (Ames & Archer, 1988 ; Galand, 2006a ; Galand et al., 2006 ; M. Smith et al., 2002). Par conséquent, la manière spécifique d'interpréter et de réagir au sein du groupe-classe serait déterminée non seulement par le risque interpersonnel perçu par l'élève, mais aussi par des éléments ayant trait à sa rationalité fondée, tels que les buts qu'il poursuit. Nous estimons donc utile d'intégrer dans notre conception de comportement apprenant l'influence possible des buts poursuivis. Le sentiment de sécurité abordé dans ce travail étant inscrit dans le milieu scolaire et rapporté à l'aspect interpersonnel, nous nous intéressons spécifiquement aux buts scolaires (portant sur la façon de s'engager dans les tâches scolaires) et aux buts sociaux (portant sur la manière de s'adresser à autrui).

Plus en particulier, nous considérons de tels buts en tant que variables modératrices intervenant dans les relations entre les conditions de classe perçues et les comportements apprenants adoptés au sein du groupe. Un tel choix se justifie par le caractère exploratoire de notre recherche qui étudie le sentiment de sécurité des élèves sur la base d'un cadre théorique et conceptuel introduit de façon inédite dans le milieu scolaire. De fait, le choix de vouloir tester les buts comme étant des effets de modération possibles plutôt que des effets de médiation a résidé sur deux justifications majeures. Premièrement, sur le plan théorique nous nous appuyons sur la relation de base entre conditions de sécurité et comportements apprenants en tant que relation de base distinctive des dynamiques de classe spécifiques à un certain sentiment de sécurité. Un tel positionnement fait appel aux théories d'Edmondson sur lesquelles s'appuie notre problématique de recherche et qui ont aussi été adoptées par d'autres chercheurs ayant notamment étudié les effets de modération d'autres variables sur le lien entre les perceptions de sécurité et les comportements apprenants (Kostopoulos & Bozionelos, 2011). Deuxièmement, il est reconnu que les effets de modération sont à privilégier pour des études qui se veulent exploratoires et en particulier qui se basent sur des modèles théoriques explicites (Helm & Mark, 2012). Nous choisissons donc d'inclure dans notre recherche les buts poursuivis par les élèves comme étant des variables modératrices potentielles.

À ce propos, si notre positionnement s'apparente à la démarche adoptée par certains auteurs (Elliot & Church, 1997), il s'écarte d'autres recherches se fondant sur des positionnements conceptuels divers – ceux-ci étudiant par exemple les buts poursuivis par les élèves au sein de relations de médiation (Ames & Archer, 1988 ; A. Tanaka et al., 2002), ou considérant la relation entre les buts poursuivis par les élèves et les résultats scolaires comme étant soumise à des effets de modération dictés par des caractéristiques personnelles ou contextuelles (Harackiewicz et al., 2002). Ces dernières approches se distinguent donc de celle que nous avons adoptée, considérant notamment les buts comme étant eux-mêmes des variables personnelles et contextuelles susceptibles d'avoir un rôle de modération sur la relation entre la perception du contexte de classe et l'issue scolaires (sous forme de comportement apprenant dans notre cas).

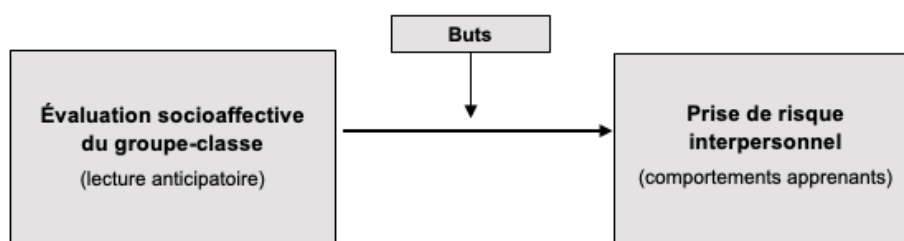
Un rapport de modération considère que la prédiction d'une variable (telle que les comportements apprenants déployés en classe par un élève) par un prédicteur (comme la lecture anticipatoire portant sur les conditions de classe) est influencée par un modérateur (par exemple, le but poursuivi) (Pollaris & Lefèvre, 2017). En effet, une variable modératrice infléchit la relation entre le prédicteur et critère, tout en faisant émerger un impact différentiel dû à la combinaison entre variables indépendantes (Rasclé & Irachabal, 2001). Dans cette

optique, nous considérons que les conditions retenues pour saisir le sentiment de sécurité sont nécessaires mais pas suffisantes pour la mise en place du comportement apprenant.

Sur la base de ces considérations, nous proposons une nouvelle schématisation permettant de visualiser la manière dont les effets de modérations des buts sont attendus de se reproduire sur le processus de prise de risque interpersonnel (Figure 11).

**Figure 11**

*Schématisation de la présence d'effets modérateurs attendue dans le processus de prise de risque interpersonnel*



Les buts poursuivis par un sujet peuvent pondérer l'exercice du filtre actionnel dicté par la lecture anticipatoire du groupe-classe. Les effets de modulation seraient ainsi décisifs au sein du processus de prise de risque interpersonnel, notamment en soutenant ou en décourageant l'action. Les issues comportementales possibles (action ou inhibition actionnelle) proviendraient donc d'une interaction d'éléments portant à la fois sur l'interprétation d'un environnement précis (lecture anticipatoire du groupe-classe) et sur la spécificité des individus (rationalité fondée, y compris les buts poursuivis). C'est ainsi que le processus de prise de risque interpersonnel considéré dans ce travail pour saisir le sentiment de sécurité des élèves comprend une certaine *pondération actionnelle* qui est dictée non seulement par la lecture anticipatoire mais aussi par les buts scolaires et sociaux poursuivis par les élèves. Il s'avère ainsi intéressant de se questionner sur l'influence jouée par les buts scolaires et sociaux des élèves au niveau du processus de prise de risque interpersonnel, tout en visant à distinguer de telles variables modératrices des éléments de l'évaluation socioaffective qui concernent spécifiquement le sentiment de sécurité.

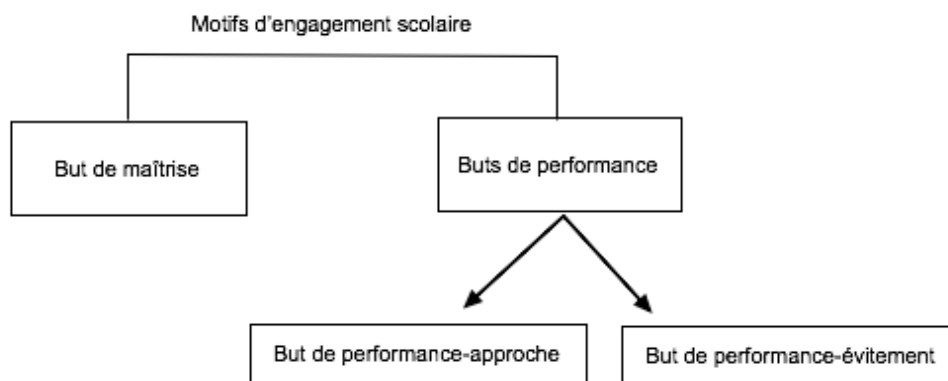
## **5.1. Buts scolaires**

Par but scolaire, nous faisons appel aux aspects scolaires valorisés par un élève ou aux raisons qui font qu'il s'engage dans une activité scolaire (Ames, 1992). Dans le cadre de ce

travail, nous considérons une tripartition des buts d'accomplissement, ce qui nous porte à retenir les trois buts suivants : but de maîtrise, but de performance-approche, but de performance-évitement (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Middleton & Migdley, 1997). Bien que ces trois buts portent sur les motifs orientant l'investissement scolaire des élèves, il y a une nuance entre le premier et les deux autres. En effet, le but de maîtrise cible l'apprentissage, alors que les deux autres visent essentiellement la performance – l'un pour la supériorité au sein de la classe et l'autre pour la préservation de l'image personnelle au sein du groupe (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Kaur et al., 2018) (Figure 12).

**Figure 12**

*Buts scolaires orientant l'engagement scolaire des élèves*



Le but de maîtrise est orienté vers l'apprentissage : il distingue donc les élèves qui envisagent l'amélioration de leurs connaissances et compétences. De fait, ce but oriente les efforts faits pour l'accomplissement ou l'amélioration des tâches, tout en s'inscrivant dans une volonté d'apprentissage (Galand et al., 2006). Les élèves qui poursuivent un tel but accorderont donc – malgré une éventuelle insécurité de classe perçue – plus d'importance à l'apprentissage favorisé par le comportement apprenant plutôt qu'au jugement conséquent au risque interpersonnel pris en agissant. C'est ainsi qu'ils ne craignent pas le partage de leurs résultats, car ils accordent à la discussion de leurs performances une valeur apprenante et non comparative. Ces élèves croient donc que l'effort a un effet sur la réussite : de fait, ils considèrent les évaluations comme étant des occasions motivantes qui leur permettent de démontrer leurs apprentissages, voire de mobiliser leurs compétences et d'être confrontés à des situations stimulantes pour l'évolution de leurs savoirs (Kaur et al., 2018). C'est ainsi que le but de maîtrise est associé à une volonté de feedback constant destiné à soutenir le processus d'apprentissage (Kaur et al., 2018).

Les élèves qui poursuivent des buts de performance (d'approche ou d'évitement) conçoivent l'effort comme étant le moyen pour démontrer leurs capacités, pour sauvegarder leur réputation, pour éviter de ressentir de l'embarras (Kaur et al., 2018). Ils sont par conséquent souvent stressés lors des évaluations ou de la résolution de toute activité scolaire. En effet, ils veulent à tout prix éviter l'échec, car celui-ci est pour eux signe d'incompétence (Kaur et al., 2018 ; Sarrazin et al., 2006). C'est dans cette optique que les buts de performance sont associés à un vécu émotionnel négatif (Govaerts & Grégoire, 2006).

Il y a une distinction entre les deux types de but de performance. Celui de performance-approche porte sur la volonté de s'affirmer et montrer sa supériorité par rapport aux autres. Les élèves qui s'investissent dans leur scolarité pour la performance n'envisageraient donc pas le développement de leurs compétences mais plutôt la supériorité sur les autres (Bourgeois & Buchs, 2011). Diversement, le but d'évitement du jugement d'autrui – dit aussi but de performance-évitement – caractérise les individus qui s'engagent dans le processus d'apprentissage pour éviter de paraître incompétents aux yeux d'autrui (Shim & Ryan, 2020). Les élèves qui poursuivent un tel but s'investiraient dans les tâches scolaires principalement pour transmettre une image compétente d'eux-mêmes ; ils éviteraient par contre de s'exposer à l'ensemble de la classe pour éviter d'être stigmatisés négativement. Leur accès à l'apprentissage se ferait plutôt « en cachette » ou avec des comportements apprenants dirigés uniquement aux pairs ou à l'enseignant supposés encourager le processus d'apprentissage sans rabaisser l'autre.

En outre, les élèves qui veulent réussir ne sont généralement pas intrinsèquement motivés, car ils accordent tout leur intérêt à l'atteinte de la performance leur permettant de gagner une certaine image aux yeux d'autrui (Elliot & Harackiewicz, 1996). L'implication scolaire des élèves qui poursuivent un but de performance n'est donc pas rattachée à la tâche scolaire mais à l'image de soi ainsi qu'à un manque d'identification à l'école (Govaerts & Grégoire, 2006). Une telle attitude suscite de la compétitivité qui risque d'avoir un impact négatif sur le processus d'apprentissage car associée à des comportements individualistes et à des tensions interindividuelles nuisant à l'engagement scolaire (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Roseth, 2008). Une compétition élevée entre élèves réduit en effet la motivation pour la tâche scolaire – tout en portant l'accent sur la volonté de primer sur les autres – et augmente la perception de risquer de subir de la violence de la part des camarades en cas d'infériorité notamment (Galand et al., 2006). D'ailleurs, la compétitivité entre élèves nuit au soutien social entre camarades, à la demande d'aide ainsi qu'à des aspects centraux au processus d'apprentissage tels que la concentration ou la satisfaction (Galand et al., 2008).



Sur la base de ces différents constats relatifs aux trois buts scolaires retenus et sur la base de notre modèle théorique, nous avançons l'idée selon laquelle la nature des buts scolaires poursuivis par les élèves détermine l'effet de modération du rapport condition-comportement considéré pour saisir le sentiment de sécurité. Nous arrivons ainsi à formuler la question de recherche suivante :

**Question de recherche 6** : Dans quelle mesure les buts scolaires (de maîtrise, de performance, d'évitement du jugement) agissent en tant que variables modératrices de la relation entre conditions de sécurité et comportements apprenants ?

Notons également que non seulement les buts poursuivis par les élèves interviennent dans le processus de prise de risque interpersonnel, mais également que les buts poursuivis par l'environnement social de la classe (camarades et enseignant) exercent un rôle indirect sur le lien de modération en question, tout en influençant à la fois la perception des conditions de classe et l'implication scolaire. D'une part, les buts envisagés par les camarades affectent l'évaluation socioaffective du groupe-classe, et par conséquent la prise de risque interpersonnel : par exemple, un sujet osera moins demander de l'aide face à des individus qui envisagent être supérieurs aux autres (Edmondson, 2003b). D'autre part, l'accent mis par l'enseignant sur des buts de maîtrise ou de performance a une influence sur les motifs d'investissement scolaire des élèves (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Galand, 2006b).

D'ailleurs, le fait d'accorder de la valeur au processus d'apprentissage encourage les élèves à s'engager dans les tâches scolaires proposées ainsi que leur sentiment d'appartenance au groupe (Galand, 2006b). C'est dans cette optique que les élèves peuvent tirer profit lorsque le but de maîtrise est mis en avant, car celui-ci est non seulement positivement en lien avec la performance scolaire, mais il est aussi associé positivement à des groupes-classes où l'enseignant soutient ses élèves, veille à ce que l'ensemble des élèves puisse bénéficier d'une aide adéquate, etc. (Bakadorova & Raufelder, 2019).

Par contre, le fait de valoriser d'atteindre de hauts niveaux de réussite encourage la poursuite de buts de performance (Lerang et al., 2018), ce qui risque d'engendrer de la compétitivité néfaste au niveau du processus d'évaluation socioaffective du groupe-classe, notamment pour l'engagement scolaire en termes de sécurité ressentie. Une ambiance de compétition est en effet associée à une moindre participation scolaire ainsi qu'à un plus faible sentiment d'appartenance au groupe-classe (Wang & Holcombe, 2010). De plus, les effets néfastes d'un tel climat axé sur la performance sont tout particulièrement présents à l'adolescence, car les élèves de cet âge sont sensibles à la comparaison entre leurs compétences et celles de camarades (Midgley, 1993, dans Wang & Holcombe, 2010). Pourtant, il est indispensable de

retenir que le but de performance-approche n'a pas systématiquement des issues négatives pour l'apprentissage des élèves. En effet, selon les circonstances il n'affecte par exemple pas à la motivation intrinsèque des élèves (Elliot & Harackiewicz, 1996).

## **5.2. Buts sociaux**

Notre objet de recherche s'intéressant au processus d'apprentissage sous un angle social, il s'avère opportun d'intégrer également les buts sociaux en tant que modérateurs de la relation entre les perceptions des élèves et les comportements qu'ils adoptent en classe. Par but social, nous faisons appel aux « résultats que l'élève cherche à atteindre dans des interactions avec les autres » (Filisetti et al., 2006, p. 46). De tels buts sont des traits spécifiques à l'individu, spécifiques à sa personnalité (McAdams, 1988, dans Kindelberger & Mallet, 2006), ce qui justifie de les considérer comme faisant partie de la rationalité fondée du sujet. Dès lors, la manière dont un élève envisage la relation avec autrui influence sa manière de participer en classe à la fois au niveau social et scolaire (Filisetti et al., 2006). À ce propos, il a été démontré que les buts sociaux interviennent significativement au niveau de l'investissement scolaire des élèves, et ceci en contrôlant les effets potentiels d'autres variables telles que les buts scolaires ou les caractéristiques sociodémographiques des sujets (King et al., 2012). Il s'avère alors intéressant de comprendre dans quelle mesure les buts sociaux peuvent avoir un impact sur la relation entre la lecture anticipatoire et les comportements apprenants. C'est ainsi que comme pour les buts scolaires, nous stipulons la présence d'un effet modérateur dicté par les buts sociaux sur le processus de prise de risque interpersonnel.

Plusieurs buts sociaux émergent de la littérature scientifique – par exemple, ceux touchant à l'intimité, à la dominance, au leadership, à la popularité, à l'altruisme et à l'évitement (Kindelberger & Mallet, 2006). Dans le cadre de ce travail nous avons ciblé uniquement les deux derniers (touchant à la prosocialité et au retrait social) en souhaitant investiguer tout particulièrement dans quelle mesure une propension à s'adresser ou à échapper d'autrui est en lien avec les perceptions du groupe-classe, voire avec le choix de prendre un risque interpersonnel.

Le but de prosocialité vise le bien d'autrui à travers la mise en place d'actions altruistes (Kindelberger & Mallet, 2006). Une telle posture comportementale se trouve en lien avec des capacités de gestion émotionnelle, voire des capacités d'empathie (Lockwood et al., 2014). De fait, le but social de prosocialité joue inévitablement un rôle dans l'acceptation par les camarades, car l'adoption de comportements en faveur d'autrui augmente les chances d'être et de se sentir apprécié au sein de l'environnement social et donc, d'y appartenir (Filisetti et

al., 2006). C'est plus particulièrement le sentiment d'appartenance qui intervient à la fois sur la perception de soi et sur les actions des élèves, tout en les amenant à développer des perceptions et à mettre en place des comportements positifs vis-à-vis de la classe, des camarades et de l'enseignant et favorables au processus d'apprentissage (Osterman, 2000). Ainsi, tenant compte de la corrélation positive entre le sentiment d'acceptation et celui de sécurité (Edmondson & Woolley, 2003, dans Edmondson, 2003b), nous relevons l'intérêt d'investiguer l'implication potentielle que le but de prosocialité a au niveau du processus de prise de risque interpersonnel.

Quant au but de retrait social, celui-ci fait référence à l'évitement des autres, notamment à une volonté de mise à l'écart, de recherche de « comportements de prise de distance par rapport aux pairs et les activités solitaires » (Kindelberger & Mallet, 2006, p. 79). Les sujets qui ont une telle tendance comportementale sont considérés comme un groupe à risque, car en s'isolant ils se privent de s'adresser à autrui en cas de besoin (R. M. Ryan et al., 1994). Ainsi, les élèves qui envisagent le retrait social éviteraient des prises de risque interpersonnel et se priveraient des ressources dont ils pourraient bénéficier dans le cadre de leur parcours scolaire. De manière générale, le but du retrait social peut s'expliquer par un sentiment d'insécurité au sein d'un environnement estimé peu respectueux (Osterman, 2000).

Pourtant, le but de retrait social pourrait aussi faire appel à un besoin d'autonomie. Par conséquent, la recherche d'individualité dans les tâches scolaires ne renforcerait pas systématiquement l'effet modérateur du but de retrait social en fonction de l'évaluation anticipatoire – ce qui revient à l'idée selon laquelle envisager la solitude ne corrèle pas automatiquement à être effectivement isolé ou en insécurité au sein du groupe-classe (Kindelberger & Mallet, 2006). L'intérêt émerge alors de s'intéresser aux effets de modulation spécifiques selon la structure des dynamiques sociales propres à chaque groupe-classe ou à des élèves au singulier.

L'aperçu global que nous venons de mener sur les buts sociaux – bien qu'il soit loin d'être exhaustif – nous porte à nous intéresser à la manière dont ces derniers interviennent dans le processus de prise de risque interpersonnel. Nous formulons ainsi la question de recherche suivante :

<p><b>Question de recherche 7</b> : Dans quelle mesure les buts sociaux (de prosocialité et de retrait social) agissent en tant que variables modératrices de la relation entre conditions de sécurité et comportements apprenants ?</p>
--

### **Synthèse – Chapitre 5**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les buts poursuivis par les élèves en tant qu'éléments susceptibles de jouer un rôle dans leur posture comportementale. En effet, plusieurs études ont mis en avant l'influence des buts poursuivis sur la manière d'être et d'agir, voire de s'engager à l'école (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988 ; Filisetti et al., 2006 ; Galand et al., 2006 ; M. Smith et al., 2002). C'est ainsi que, en nous appuyant sur les propos théoriques retenus ainsi que sur le caractère exploratoire de notre recherche, nous avons envisagé un effet modérateur des buts des élèves sur le lien entre l'évaluation socioaffective du groupe-classe et les comportements apprenants des élèves. Plus particulièrement, les buts pourraient exercer une fonction de filtre en pondérant l'impact de la lecture anticipatoire sur les tendances à l'action. Les comportements apprenants découleraient ainsi d'une prise de risque interpersonnel, soutenue ou entravée par les buts poursuivis.

En nous intéressant à l'engagement scolaire des élèves à partir de leur perception du groupe-classe, nous avons choisi d'étudier à la fois les buts scolaires et les buts sociaux. Les buts scolaires retenus (de performance, de maîtrise, d'évitement du jugement) se focalisent sur les motifs qui font que les élèves s'investissent à l'école et envisagent leur réussite scolaire. Ces buts sont censés soutenir la mise en place de comportements apprenants, tout en contrecarrant une éventuelle inhibition à l'action dictée par des perceptions d'insécurité au sein de la classe. Quant aux buts sociaux retenus (prosocialité et retrait social), ils caractérisent la manière dont l'individu envisage la relation aux autres. De tels buts sont supposés intervenir dans l'évaluation socioaffective que les élèves font de leur groupe-classe, tout en influençant la perception de prise de risque interpersonnel et par conséquent, en modérant leur manière de s'engager dans les apprentissages scolaires.

Au final, les buts scolaires et les buts sociaux se présentent comme des éléments modérateurs nécessaires pour mieux saisir les liens entre sentiment de sécurité des élèves et comportements apprenants. C'est la raison pour laquelle nous pensons que l'évaluation des élèves quant aux conditions de classe (d'aide, d'admissibilité de l'erreur, de liberté d'expression, de violence) sont nécessaires mais pas suffisantes pour expliquer la mise en place de comportements apprenants.

## Chapitre 6 Relations sociales et sentiment de sécurité des élèves

De manière générale, la nature des relations entre camarades et les conséquentes perceptions de sécurité jouent un rôle essentiel dans la scolarité de tout élève, notamment dans la disponibilité cognitive nécessaire pour apprendre (Hernandez, 2012). La qualité des relations entre élèves participe au bien-être de ces derniers, voire à leur épanouissement tant sur le plan personnel que scolaire (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Elle est aussi censée traduire la manière dont les élèves s'investissent au sein d'un groupe-classe. Plus particulièrement, la structure des liens sociaux à l'école se voit prédire les performances scolaires, elle agit en tant que facteur de prévention de la violence ou d'autres conduites à risque comme la consommation de drogues (Cohen et al., 2009). Quiamzade et al. (2013) soulignent l'importance de la manière dont se déroulent les relations sociales, tout en mettant en évidence que la spécificité des interactions qui se tissent au sein d'un certain groupe contribue à orienter l'interprétation situationnelle faite par les sujets.

Dès lors, les moments d'interaction sont des occasions d'observation du comportement d'autrui à partir desquelles les sujets se construisent une image de la manière dont l'autre va réagir. La manière dont les individus interagissent entre eux s'avère alors déterminante concernant la manière dont ils se sentent à l'école. À ce propos, Siemsen et al. (2009) parlent d'une relation positive entre la fréquence des interactions et la sécurité perçue. Nous proposons toutefois de considérer l'éventuelle présence d'une telle relation non seulement pour le sentiment de sécurité mais aussi pour celui d'insécurité : nous estimons en effet qu'une connaissance plus fine des réactions d'autrui ne débouche pas systématiquement sur une plus grande confiance, mais qu'elle pourrait également accroître le nombre d'attaques possibles à sa propre personne, notamment dans les cas de victimisation.

En étudiant le sentiment de sécurité sur la base tant des évaluations socioaffectives du groupe-classe que des comportements apprenants, nous considérons que les dynamiques entre élèves traduisent un ensemble de perceptions qui se construisent au fil des interactions et qui sont spécifiques aux dynamiques sociales entre les élèves d'une classe donnée. D'ailleurs, « l'être ensemble détermine les réactions individuelles et les interactions individuelles, leur tour, déterminent des processus de groupe » (Toesca, 1972, p. 199). Tenant compte à la fois de la variété et de la multitude des relations sociales qui ont lieu à l'école, il n'est pas surprenant de constater qu'il n'y a pas de stabilité dans les relations entre individus et dans la composition des groupes sociaux (Brown et al., 1994). Par conséquent, nous stipulons qu'au long d'une année scolaire les élèves apprennent à mieux se connaître tout en

étant confronté à différentes dynamiques interactionnelles, ce qui est censé d'une part donner lieu à certaines structures sociales entre élèves et d'autre part, déterminer les divers sentiments d'(in-)sécurité perçus.

Il s'avère alors intéressant de se questionner sur l'évolution du sentiment de sécurité au sein du groupe-classe. Il est d'ailleurs reconnu au sein des études d'Edmondson que la sécurité ressentie au sein d'un groupe n'est pas stable dans le temps. L'aspect évolutif de cet objet de recherche mérite ainsi d'être pris en compte afin de mener des études sous un angle longitudinal (Edmondson et al., 2016 ; Edmondson & Lei, 2014). Sur la base de ces constats, nous formulons le questionnement général suivant :

**Questionnement général 2** : Comment l'implication dans le processus de prise de risque interpersonnel évolue au fil du temps ?

Si d'une part le temps passé en classe contribue à la création progressive d'une certaine structure sociale entre élèves, d'autre part nous estimons que la survenue d'évènements ponctuels connotés affectivement est susceptible d'altérer la structure interactionnelle de la classe, voire la perception qu'ont les élèves du groupe. En effet, en considérant l'idée selon laquelle les situations émotionnelles amènent à une élaboration personnelle de l'expérience vécue ainsi qu'à un certain développement de stratégies de régulation (Fohn, 2013), nous nous attendons à ce que des évènements marquant émotionnellement soient susceptibles d'amener les individus à modifier leurs sentiments, voire d'engendrer une perception de risque plus ou moins importante selon les circonstances et les expériences vécues.

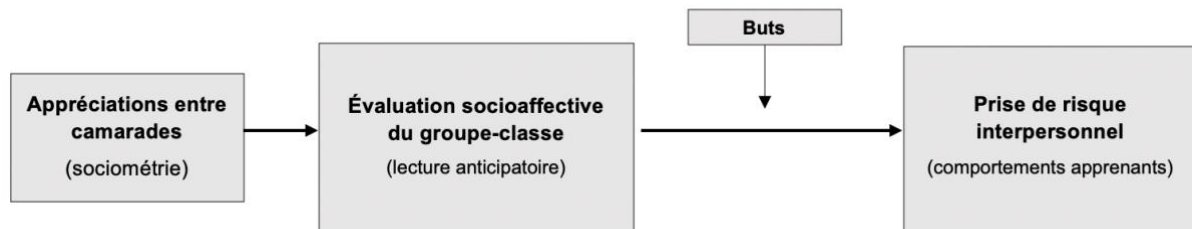
## **6.1. Sociométrie et sentiment de sécurité**

La sociométrie est définie par Toesca (1972) comme étant une méthode qui « consiste à étudier, sous leurs différentes formes, les relations informelles qui existent entre les membres d'un groupe » (p. 10). Elle représente donc une mesure des relations sociales, notamment une objectivation des liens entre individus qui repose sur l'appréciation que chaque élève attribue à chacun de ses pairs. Nous nous attendons à ce que les indices portant sur l'appréciation entre pairs soient en lien avec l'évaluation socioaffective du groupe-classe (Figure 13). D'ailleurs, il est reconnu que le lien amical entre individus exerce une *fonction sécurisante* (Cuisinier & Pons, 2011). Un tel constat se justifie également en référence aux fondements théoriques d'Edmondson (1999) qui conçoivent la structure du groupe comme étant un aspect préalable à la sécurité de groupe. Dans cette optique, la structure des liens

d'appréciation entre élèves est attendue déterminer la manifestation et le développement d'un certain sentiment de sécurité.

**Figure 13**

*Sociométrie dans le processus de prise de risque interpersonnel*



La sociométrie se présente comme moyen nous offrant des informations complémentaires sur les dynamiques socioaffectives entre élèves, censées aller de pair avec le sentiment de sécurité. Toutefois, l'appréciation que les élèves produisent de leurs camarades ne fait pas partie intégrante de notre modèle de prise de risque interpersonnel, car elle porte sur la sympathie attribuée à autrui et non sur les comportements d'autrui mis en lien avec des évaluations anticipatoires. Sociométrie et sentiment de sécurité sont donc deux aspects distincts mais complémentaires de notre recherche. Si l'un permet d'appréhender la structure sociale de la classe sur la base des liens de sympathie, l'autre permet de saisir la configuration des dynamiques comportementales à partir des risques interpersonnels perçus.

L'un des apports majeurs que nous retenons de la sociométrie réside dans la possibilité de dresser une figure dite sociogramme, lequel est un aperçu graphique de la structure des dynamiques sociales de la classe faite sur la base de la sympathie que les élèves accordent à chacun de leurs camarades. Plus particulièrement, cet outil permet de visualiser les liens entre pairs à partir d'éléments informels (tels que les appréciations émanées par les élèves) qui ne sont pas directement observables par un enseignant (Toesca, 1972). Dès lors, la sociométrie permet non seulement d'avoir une vision des dynamiques sociales de classe (confirmant ou pas la perception d'un enseignant vis-à-vis du groupe), mais aussi de relever la position de certains élèves qui autrement resteraient plutôt dans l'invisibilité car ne posant aucun obstacle à l'activité enseignante et ne perturbant pas le fonctionnement entre camarades (Kodato et al., 2013).

En outre, certains aspects caractéristiques des dynamiques entre élèves échappent aux yeux des enseignants car les adolescents instaurent et suivent des codes et des valeurs internes à leurs propres (sous-)groupes tout en créant des mini-cultures qui ne sont pas accessibles aux

adultes (Youniss et al., 1994). Le sociogramme est ainsi censé offrir des indices concrets pour concevoir des interventions adaptées aux spécificités de la structure du groupe-classe, tout en tenant compte de la nature des liens entre élèves (Obœuf et al., 2008 ; Toesca, 1972).

Les appréciations que les élèves font de chacun de leurs camarades permettent de définir la position sociale que chaque élève bénéficie au sein de la classe. Or, nous parlons de *statut sociométrique* pour nous référer à la position qu'un élève occupe au sein du groupe-classe en fonction de la moyenne des appréciations reçues de la part des camarades (Genoud, 2008). C'est dans ce sens que le statut occupé au sein d'une classe est à concevoir en tant que *réaction au sujet*, ce qui est à différencier des actions commises au sein du groupe qui déterminent le comportement de l'élève et qui, par conséquent, se trouvent à l'origine des évaluations développées à son égard (Crick & Dodge, 1994). Dans ce sens, « la position sociométrique d'un enfant témoigne, le plus souvent, de la façon dont il s'est accommodé au groupe et dont il en a assimilé les normes » (Toesca, 1972, p. 96).

En nous intéressant au lien entre sociométrie et sentiment de sécurité, ce dernier issu du contexte organisationnel, nous sommes interpellée par le fait que la littérature inscrite dans un tel milieu relève la présence de différentes perceptions de la sécurité selon le statut que la personne occupe au sein de son groupe de travail (Edmondson et al., 2016). Plus particulièrement, en milieu organisationnel il a été démontré que les employés qui occupent des positions hiérarchiquement plus élevées ont un sentiment de sécurité plus élevé, alors que les membres du groupe qui occupent des statuts hiérarchiques inférieurs ont tendance à ressentir une sécurité moindre (Edmondson et al., 2016). Or, le statut sociométrique des élèves étant implicite et pas formellement assigné comme il est le cas pour les statuts professionnels au sein d'équipes de travail, nous souhaitons investiguer la présence éventuelle de liens entre les rôles occupés informellement par les élèves et leur sentiment de sécurité.



**Synthèse – Chapitre 6**

Tout d'abord, ce chapitre a souligné le caractère fluctuant et évolutif des relations entre élèves au sein de leur classe. L'intérêt d'explorer alors la manière dont les dynamiques socioaffectives entre élèves se consolident au fil du temps ou sont impactées par la survenue d'évènements particuliers a pu être mis en évidence.

Le focus a été placé ensuite sur la mesure de cette dynamique interactionnelle par le biais de la sociométrie en tant que moyen pour accéder à des informations qui ne sont pas forcément observables, telle l'appréciation que les élèves accordent à chacun de leurs camarades. Une telle démarche apporte des informations complémentaires à celles issues des mesures du sentiment de sécurité. Un regard croisé entre conditions de sécurité et statut sociométrique s'avère tout particulièrement important pour mieux appréhender le fonctionnement spécifique des élèves, relativement à leur prise de risque en classe.

## RÉCAPITULATIF DES QUESTIONNEMENTS GÉNÉRAUX ET DES QUESTIONS DE RECHERCHE

**Questionnement général 1 :** Comment les enseignants conçoivent-ils le sentiment de sécurité de leurs élèves ?

**Questionnement général 2 :** Comment l'implication dans le processus de prise de risque interpersonnel évolue au fil du temps ?

**Question de recherche 1 :** Dans quelle mesure la perception qu'ont les élèves de leurs enseignants se trouve en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

**Question de recherche 2 :** Dans quelle mesure la perception qu'ont les élèves de leurs camarades se trouve en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

**Question de recherche 3 :** Dans quelle mesure l'implication directe dans la violence (en tant qu'acteur ou en tant que victime) se trouve en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

**Question de recherche 4 :** Dans quelle mesure les conditions de violence liées aux camarades (« être témoin » et « risque d'être victime ») se trouvent en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

**Question de recherche 5 :** Dans quelle mesure les conditions de violence liées à l'enseignant (« personne de confiance » et « intervention en cas de violence ») se trouvent en lien avec les comportements apprenants adoptés en classe ?

**Question de recherche 6 :** Dans quelle mesure les buts scolaires (de maîtrise, de performance, d'évitement du jugement) agissent en tant que variables modératrices de la relation entre conditions de sécurité et comportements apprenants ?

**Question de recherche 7 :** Dans quelle mesure les buts sociaux (de prosocialité et de retrait social) agissent en tant que variables modératrices de la relation entre conditions de sécurité et comportements apprenants ?

# **PARTIE B : CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

<b>Chapitre 7 Instruments de récolte de données .....</b>	<b>94</b>
7.1. Questionnaire-classe.....	94
7.1.1. Sentiment de sécurité .....	95
7.1.2. Buts .....	104
7.1.3. Sociométrie .....	106
7.2. Mini-questionnaire .....	107
7.2.1. Analyses des commentaires des élèves .....	109
7.3. Questionnaire-enseignant .....	114
7.3.1. Réponses à la partie qualitative du questionnaire-enseignant.....	117
7.4. Entretien semi-directif.....	120
7.4.1. Réponses aux entretiens semi-directifs.....	121
<b>Chapitre 8 Plan de recherche et passations .....</b>	<b>126</b>
<b>Chapitre 9 Échantillon .....</b>	<b>131</b>

*« J'ai compris l'universel quand je l'ai regardé au  
microscope de mon individualité »*

**Fabrice Midal**

(2017, p. 137)

Cette partie est consacrée à la présentation de la méthodologie employée pour étudier le sentiment de sécurité en milieu scolaire. Le modèle conceptuel que nous avons introduit dans la partie théorique conçoit le sentiment en question comme étant un processus dissimulé qui n'est pas *ipso facto* attaché à une partie précise du processus de prise de risque interpersonnel. Il est alors nécessaire de présenter les dimensions que nous avons incluses dans notre recherche pour tester une telle notion théorique. Il s'avère en effet indispensable de concevoir des instruments aptes à mesurer un phénomène qui n'est pas directement observable (DeVellis, 1991). Dans ce sens, similairement à d'autres phénomènes complexes tels que les émotions, nous concevons le sentiment de sécurité comme un construit hypothétique qui est fondé sur des bases théoriques et qui « ne peut pas être abordé directement, mais dont on infère l'existence à partir d'un nombre d'indices » (Sander & Scherer, 2009, p. 9).

La volonté de transfert du sentiment de sécurité en milieu scolaire ainsi que l'absence d'instruments de mesure le testant tel que nous l'avons défini nous a amenée à concevoir un dispositif méthodologique visant à investiguer sous différents angles notre objet de recherche (le sentiment de sécurité des élèves au sein d'un groupe-classe). Dès lors, nous nous inscrivons dans une démarche de type explicatif, se distinguant notamment par une opérationnalisation des dimensions retenues – ce qui nous permet de parler de variables – dans le but de faire émaner des explications générales et des prédictions touchant au problème de recherche présenté (Schurmans, 2009).

Pour étudier les différentes facettes du processus de notre objet de recherche, nous avons opté pour une méthodologie mixte mobilisant des outils variés (quantitatifs, qualitatifs ou mixtes) lors des différentes étapes de notre recherche, ce qui correspond à un devis dit *mixed-model* (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nous avons voulu éviter de limiter nos analyses à la seule quantification ou à la seule interprétation du phénomène, tout en considérant que les recherches mixtes sont importantes et utiles et qu'elles se voient complémentaires (Fortin & Gagnon, 2016 ; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). En ce sens, nous nous inscrivons dans un pluralisme méthodologique caractéristique des chercheurs dits pragmatiques au sens de Onwuegbuzie et Leech (2005). Ce faisant, l'inclusion de méthodes de recherche qualitatives en plus de celles quantitatives est supposée offrir des informations supplémentaires pour mieux saisir le sujet étudié, par exemple pour relever des liens entre la perception des élèves et la pratique d'un enseignant (A. M. Ryan & Patrick, 2001). Globalement, la partie quantitative prédomine au sein de notre dispositif méthodologique, ce qui nous porte à avoir un *devis concomitant imbriqué* au sens de Fortin et Gagnon (2016), où la partie qualitative a été insérée pour enrichir la compréhension du phénomène étudié au niveau quantitatif. Pour cette raison nous nous limitons dans cette partie du travail à présenter la catégorisation retenue pour le

traitement des commentaires des élèves. Un nombre d'extraits plus large est repris directement dans la discussion afin d'étoffer les réflexions amenées à l'aide d'exemples concrets.

Pour présenter l'ensemble du dispositif méthodologique conçu, cette partie est structurée en plusieurs chapitres. En premier lieu, nous présentons les différents instruments de mesure qui ont été employés pour la récolte de données. En fonction des outils, nous explicitons les analyses faites pour mesurer les validités de contenu ainsi que la consistance interne. Nous présenterons ici les variables retenues pour la partie quantitative de notre récolte de données ainsi que les codes issus de la partie qualitative de notre étude. Nous présentons ensuite le plan de recherche tout en apportant des précisions quant aux passations menées. Enfin, nous décrivons l'échantillon ayant pris part à notre recherche.

Pour faciliter la lecture du texte et pour réduire une répétition de notes en bas de page, nous présentons ici les précisions à retenir pour la lecture des tableaux et du texte touchant à la partie quantitative de notre récolte de données :

- Les items et les questions reportés ont été traduits depuis l'italien pour permettre la compréhension du contenu de nos instruments de récolte de données ;
- Pour les tableaux explicitant les items et les consistances internes de chaque dimension :
  - Les numéros des items suivis par un astérisque font référence aux items qui ont été inversés ;
  - Les items barrés sont ceux qui ont été exclus après le dernier accord inter-juges. Ils n'ont donc pas été inclus dans nos analyses, mais nous avons choisi de les mentionner afin de montrer l'ensemble des items qui ont été intégrés dans les questionnaires employés pour notre récolte de données.
- Les abréviations suivantes que nous avons intégrées dans les tableaux sont à retenir :
  - *M* = moyenne
  - *SD* = écart-type
  - *SE* = erreur standard

Quant à la lecture des tableaux et du texte touchant à la partie qualitative de notre récolte de données, les informations suivantes sont à retenir :

- Afin de ne pas alourdir la quantité des annexes, les extraits des réponses ouvertes insérés dans le texte ou dans les tableaux constituent une sélection qui a été faite pour exemplifier les propos avancés. Ces extraits ne sont donc pas exhaustifs des témoignages récoltés. De plus, nous avons conservé le format des extraits originaux (ce qui fait par exemple que les extraits insérés dans le texte commencent parfois avec la majuscule et d'autres fois avec la minuscule conformément au format employé dans les transcriptions originales) ;
- Pour référencer les extraits tirés des données qualitatives, nous indiquons d'abord le statut du participant : pour les élèves nous reportons le prénom d'emprunt, alors que nous employons la lettre « E » pour les enseignants titulaires et l'acronyme ESP pour les enseignants de soutien pédagogique. Nous indiquons la classe de référence (la classe B comptant d'un changement d'enseignant, nous employons B1 et B2 pour distinguer les deux) et enfin le mois de passation. Par exemple : Manon\_C\_6 (Manon, classe C, juin) ; E\_A\_4 (enseignant de la classe A en avril) ; ESP\_B-C\_12 (enseignant de soutien pédagogique des classes B et C en décembre).

## Chapitre 7 Instruments de récolte de données

Le cœur de notre recherche porte sur le sentiment de sécurité des élèves étudié en référence au modèle de prise de risque interpersonnel proposé dans la partie théorique de ce travail. Pour tester l'ensemble des éléments intégrés dans un tel modèle, plusieurs instruments de récolte de données ont été créés.

En souhaitant cibler nos analyses sur des climats de classe spécifiques, nous avons précisé au début de toute passation de répondre en pensant au groupe-classe assigné à l'enseignant titulaire. Puis, pour tous les items de nos instruments censés mesurer quantitativement nos variables et leurs dimensions, nous avons toujours employé une échelle de Likert à cinq positions. Nous avons volontairement opté pour une telle échelle afin de permettre aux participants d'exprimer une position neutre (au point 3) dans leur évaluation. Concernant les quelques réponses *extra-case* (celles où les élèves ont rajouté une case après les extrêmes ou entre deux cases) nous avons procédé ainsi : pour les cases rajoutées après les extrêmes, la valeur extrême (1 ou 5) a été retenue ; alors que pour les cases rajoutées au milieu de deux autres, la valeur la plus positive a été retenue.

Chaque item portant sur des évaluations personnelles quant à l'interprétation personnelle de la sécurité en classe ou à des manières propres d'(inter-)agir, il est inévitable de retenir que toute mesure effectuée inclut de la subjectivité. Or, la perception exprimée par chaque participant se baserait sur des critères d'évaluations personnels, les dimensions-mêmes soumises à évaluation seraient ainsi interprétées différemment selon les individus (Hair et al., 2014). Notre recherche se basant sur le sentiment, il est important pour nous d'atteindre l'interprétation contextuelle des participants plutôt que la présence effective de certaines conditions de classe ou la fréquence dont certains comportements apprenants sont mis en place. L'ensemble des instruments de récolte de données a donc été conçu dans le but de mesurer l'évaluation personnelle de nos participants.

### **7.1. Questionnaire-classe**

Le questionnaire-classe (Annexe 1), soumis quatre fois au long de notre recherche, est le pivot de la récolte de données car il englobe l'ensemble des variables testées (sentiment de sécurité – y compris les facettes liées à la violence scolaire – buts scolaires et buts sociaux, sociométrie) selon le point de vue des élèves. Par variable, nous faisons appel à l'expression quantitative de concepts ou de construits (Fortin & Gagnon, 2016). Nous employons donc ce



terme en référence aux dimensions conceptuelles que nous avons intégrées dans notre modèle et que nous souhaitons mesurer et analyser. Chaque variable est donc associée à des valeurs numériques qui permettent de quantifier les caractéristiques qui lui sont propres. Dans le cadre de notre recherche, les variables que nous avons retenues sont :

- 15 variables pour les aspects touchant au modèle conceptuel du sentiment de sécurité : cinq portant sur les conditions liées aux camarades (aide, admissibilité de l'erreur, liberté d'expression, risque d'être victime, être témoin), cinq liées à l'enseignant (aide, admissibilité de l'erreur, liberté d'expression, personne de confiance, intervention en cas de violence) et cinq comportements – trois comportements apprenants (rechercher de l'aide, revenir sur ses erreurs, s'exprimer librement) et deux implications dans la violence (être victime, être acteur) ;
- Trois variables pour les buts scolaires (performance, maîtrise, évitement du jugement) et deux pour les buts sociaux (prosocialité, retrait social) ;
- Deux variables au niveau des indices sociométriques (expansivité affective et statut sociométrique).

#### 7.1.1. Sentiment de sécurité

Le sentiment de sécurité étant un construit complexe, pour l'étudier il s'agit d'opérationnaliser les différentes dimensions l'appréhendant, lesquelles représentent les variables que nous analyserons. Pour ce faire, nous avons procédé par une sélection des registres susceptibles de mesurer le sentiment de sécurité. Plus particulièrement, en nous basant sur la signification théorique donnée à la notion de sécurité psychologique ainsi que sur des recherches exploratoires menées en lien avec notre projet (Albisetti, 2017a ; Besse, 2017 ; Charrière, 2018 ; Del Don, 2017 ; Musienko, 2018), nous avons abouti à la conception d'un questionnaire pour étudier le sentiment de sécurité en plusieurs registres incluant les 15 dimensions retenues au sein de notre modèle conceptuel (Tableau 5).

La démarche de construction de la partie du questionnaire-classe portant sur le sentiment de sécurité a compté de trois accords inter-juges qui ont eu lieu pour contrôler la validité de contenu, notamment pour valider l'appartenance des items créés aux variables retenues (à chaque fois, cinq items par variable) à travers des mesures de fidélité. En début de questionnaire, nous avons précisé que les réponses aux items doivent se faire en référence au groupe-classe qui distingue les leçons passées avec l'enseignant titulaire. Or, dans un contexte d'école secondaire la composition des effectifs d'élèves peut varier selon certaines disciplines à niveaux (c'est l'organisation scolaire secondaire dans le canton du Tessin) et chaque matière est enseignée par des enseignants disciplinaires. De fait, l'ambiance de classe

peut varier selon les relations enseignant-élèves spécifiques à un groupe donné (Janosz et al., 1998). Pour cette raison il nous a fallu penser à cibler les mesures sur des climats de classe spécifiques.

**Tableau 5**

*Registres et dimensions du sentiment de sécurité*

<b>Registre</b>	<b>Dimension</b>
<b>CONDITIONS<sup>3</sup> DE SÉCURITÉ LIÉES AUX CAMARADES</b>	Aide
	Admissibilité de l'erreur
	Liberté d'expression
	Risque d'être victime
	Être témoin
<b>CONDITIONS DE SÉCURITÉ LIÉES À L'ENSEIGNANT</b>	Aide
	Admissibilité de l'erreur
	Liberté d'expression
	Personne de confiance
	Intervention en cas de violence
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS ET</b>	Rechercher de l'aide
	Revenir sur ses erreurs
	S'exprimer librement
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur
	Être victime

À partir du premier accord inter-juges, des recherches exploratoires ont permis d'affiner la conception du modèle (Charrière, 2018 ; Musienko, 2018), ce qui a débouché sur un deuxième accord inter-juges nous permettant de valider une nouvelle version du questionnaire qui a été traduite en italien et qui a été employé pour la récolte de données. Pour des raisons

---

<sup>3</sup> La connotation « conditions de sécurité » sous-entend également l'éventuelle insécurité, relative aux variables « risque d'être victime » et « être témoin ».

organisationnelles, le troisième et dernier accord inter-juges a été fait une fois les passations terminées. Six juges italophones ont pris part à cette procédure (une collaboratrice scientifique et deux étudiantes en sciences de l'éducation, une collaboratrice scientifique dans les domaines des sciences sociales, une doctorante en psychologie, une enseignante spécialisée).

La formule de Crocker et Algina (1986) a été employée pour évaluer la congruence entre les items et les dimensions d'appartenance touchant au sentiment de sécurité. Le seuil de .75 est communément retenu pour considérer la fidélité d'une telle mesure (Turner & Carlson, 2003). En ce qui concerne le dernier accord inter-juges, les indices de congruence de trois items portant sur la perception de l'enseignant sont inférieurs au seuil espéré : nous avons alors choisi de les exclure de toutes nos analyses (« *Mon enseignant m'abandonne en cas de difficulté* », indice = .67 ; « *Mon enseignant de classe est une personne sur laquelle je peux toujours compter en cas de difficulté scolaire* », indice = -.25 ; « *Mon enseignant est une personne à qui je ne demanderais pas d'aide en cas de disputes entre camarades* », indice = .38). Suite à cette sélection, nous avons choisi de calculer les indices de congruence moyens pour chacune des dimensions du questionnaire-classe afin d'avoir un aperçu général des différentes fidélités inter-juges concernant cet outil (Tableau 6).

Après avoir enlevé les items dont l'accord inter-juges s'est avéré insatisfaisant, nous avons souhaité mener des calculs pour tester la validité de construit à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires (AFC). En s'agissant d'une recherche exploratoire, nous ne prétendons pas à valider le modèle, mais de tels calculs ont pour nous été un exercice utile en vue notamment de recherches futures susceptibles de nous permettre d'affiner l'instrument et envisager une construction plus solide au niveau statistique. Les indices des AFC ne sont pas toujours satisfaisants (Annexe 2), raison pour laquelle nous sommes amenée à nous appuyer principalement sur la validation de contenu et sur la consistance interne du questionnaire-classe.

Nous précisons ici que lors des calculs transversaux nous avons opté pour un regroupement des résultats issus des quatre passations concernant le questionnaire-classe. Un tel choix pourrait remettre en question l'indépendance des données qui est requise en statistique. À ce propos, nous souhaitons souligner le fait qu'une grande partie de recherches menées en contexte scolaire ne satisfont pas une telle exigence puisqu'elles se basent sur des groupes-classes que le chercheur n'a pas pu constituer de manière aléatoire. Lorsqu'une étude mesure une certaine variable au sein d'une classe, les valeurs obtenues évoluent inévitablement en fonction des particularités du contexte, ce qui revient à renforcer l'idée qu'au sein de recherches dans des groupes-classes les données ne sont pas totalement indépendantes. Bien que les élèves aient un bagage qui leur est propre de par leur vécu familial et social (externe à l'école)

et de par leur personnalité (Wanless, 2016b), ils partagent des mêmes évènements scolaires au sein du groupe-classe, ce qui rend impossible une réelle indépendance de données pour toute variable, qu'elle que soit le sentiment de sécurité ou d'autres concepts tels que la motivation scolaire, les buts scolaires, etc. D'ailleurs, selon la théorie de la sécurité psychologique – en étant confrontés à des mêmes dynamiques et évènements – les individus d'un même groupe sont susceptibles de partager des ressentis similaires (Edmondson, 1999), ce qui revient à l'impossibilité d'envisager une indépendance totale des données récoltées au sein d'un groupe-classe.

De plus, en ayant conçu le modèle du processus de prise de risque interpersonnel sur la base de conceptions théoriques issues de la littérature scientifique, nous estimons pertinent pour cette recherche de nous appuyer sur le modèle théorique. Celui-ci se justifie par un transfert conceptuel de la sécurité psychologique au sentiment de sécurité en milieu scolaire. Nous poursuivons donc nos analyses en gardant les trois registres distincts chacun à cinq dimensions, tout en sachant que nous sommes confrontée à un modèle qui tient au niveau théorique mais ne remplit pas les critères pour être considéré comme étant totalement satisfaisant au niveau empirique (Olsson et al., 2000).

Après nous être occupée de la validité de contenu et de construit, nous analysons la consistance interne des dimensions en question, laquelle constitue une mesure de fidélité nécessaire pour compléter les considérations quant à la validité d'un instrument de mesure (DeVon et al., 2007). Pour ce faire, nous avons calculé l'alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) sur l'ensemble des réponses aux quatre questionnaires-classe. Cet indice est le coefficient le plus fréquemment employé pour évaluer les consistances internes des différentes variables et dimensions étudiées (DeVon et al., 2007). Les seuils suivants sont considérés, tout en sachant qu'ils sont personnels bien qu'ils sont considérés s'appliquer à des alphas stables (DeVellis, 2003) :

- < .60 : inacceptable ;
- .60 – .65 : indésirable ;
- .65 – .70 : faiblement acceptable ;
- .70 – .80 : bon ;
- .80 – .90 : très bon ;
- > .90 : l'alpha est très bon en présence d'un nombre d'items adéquat (un nombre élevé d'items ne devrait pas être à l'origine de l'apparente consistance interne très bonne).

Tableau 6

*Accord inter-juges sur le questionnaire-classe*

Registre	Dimension	Indice de congruence moyen	Nombre d'items
<b>CONDITIONS DE SÉCURITÉ LIÉES AUX CAMARADES</b>	Aide	1	5
	Admissibilité de l'erreur	.87	5
	Liberté d'expression	.89	5
	Risque d'être victime	1	5
	Être témoin	1	5
<b>CONDITIONS DE SÉCURITÉ LIÉES À L'ENSEIGNANT</b>	Aide	.94	3
	Admissibilité de l'erreur	1	5
	Liberté d'expression	1	5
	Personne de confiance	.92	4
	Intervention en cas de violence	.95	5
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	1	5
	Revenir sur ses erreurs	1	5
	S'exprimer librement	1	5
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1	5
	Être victime	.96	5

Les tableaux qui suivent (Tableaux 7–10) illustrent la répartition items-dimension avec les valeurs de consistance interne respectives à chaque agrégat d'items. L'ensemble des consistances internes mesurées est bon, voire très bon pour toutes les dimensions sauf pour le comportement « revenir sur ses erreurs ». Dans ce cas, la valeur de consistance interne est insatisfaisante alors qu'au niveau de l'accord inter-juges l'indice de congruence mesuré permettait de retenir l'appartenance des items à la dimension. Nous choisissons donc de garder le construit d'items pour mesurer le comportement en question, tout en gardant une certaine prudence lorsqu'une telle variable sera mobilisée au niveau de nos analyses. Pour toutes les autres dimensions, les alphas de Cronbach permettent de confirmer l'appartenance des items aux dimensions attendues.

**Tableau 7**

*Consistances internes pour les conditions liées aux camarades*

<p><b>Aide</b></p> <p><math>\alpha = .79</math></p>	<p>3*. En cas de difficulté scolaire, mes camarades m'abandonnent.</p> <p>7. Mes camarades sont toujours là, même en cas de problème scolaire.</p> <p>12. Dans ma classe, il y a toujours un camarade pour m'aider si je n'ai pas compris.</p> <p>17. Je peux toujours compter sur mes camarades pour un travail à faire en classe.</p> <p>22. Mes camarades m'encouragent afin que je réussisse en classe.</p>
<p><b>Admissibilité de l'erreur</b></p> <p><math>\alpha = .73</math></p>	<p>2*. Quand je fais une erreur, je sais que mes camarades vont se moquer de moi.</p> <p>5*. En classe, je dois faire juste du premier coup pour éviter d'être critiqué-e par mes camarades.</p> <p>11. Je peux me tromper sans craindre la réaction de mes camarades.</p> <p>18*. En classe, mes camarades rient si je me trompe.</p> <p>25*. En cas d'échec, je me sens mal à l'aise.</p>
<p><b>Liberté d'expression</b></p> <p><math>\alpha = .83</math></p>	<p>1. En classe, je peux m'exprimer librement.</p> <p>6. Mon avis est toujours respecté par mes camarades.</p> <p>15. Mes camarades respectent toujours mes idées.</p> <p>19. En classe, mes camarades écoutent ce que j'ai à dire.</p> <p>21. En classe, je peux dire ce que je pense sans craindre le jugement de mes camarades.</p>
<p><b>Risque d'être victime</b></p> <p><math>\alpha = .82</math></p>	<p>4. Il se peut que je sois insulté-e par mes camarades.</p> <p>8. J'ai parfois peur d'être frappé-e par certains camarades.</p> <p>10. En classe, je me sens menacé-e par certains camarades.</p> <p>16. Je crains parfois de devenir la cible de mes camarades.</p> <p>24. Il y a toujours un risque que mes camarades me mettent à l'écart.</p>
<p><b>Être témoin</b></p> <p><math>\alpha = .91</math></p>	<p>9. Je constate que certains camarades sont parfois mis à l'écart.</p> <p>13. Je vois souvent des camarades qui sont la cible des autres.</p> <p>14. Je constate que certains camarades se font souvent insulter par d'autres.</p> <p>20. J'assiste souvent à des menaces entre camarades de classe.</p> <p>23. Je vois parfois des camarades qui maltraitent les autres.</p>

Tableau 8

Consistances internes pour les conditions liées à l'enseignant

Mon enseignant·e de classe :

<p><b>Aide</b></p> <p><math>\alpha = .83</math></p>	<p><del>4.* ... m'abandonne en cas de difficulté.</del></p> <p>6. ... m'encourage et me soutient dans mes apprentissages.</p> <p><del>11. .... est une personne sur laquelle je peux toujours compter en cas de difficulté scolaire.</del></p> <p>16. ... essaye à répondre aux besoins scolaires de chaque élève.</p> <p>20. ... est toujours disponible en cas de question.</p>
<p><b>Admissibilité de l'erreur</b></p> <p><math>\alpha = .73</math></p>	<p>3. ... tolère l'erreur lorsqu'on apprend de nouvelles choses.</p> <p>7*... valorise principalement celui/celle qui fait juste de premier coup.</p> <p>9. ... pense que les erreurs servent pour apprendre.</p> <p>14*... se moque parfois des réponses fausses données par un élève.</p> <p>24. ... pense que l'erreur sert pour apprendre.<sup>4</sup></p>
<p><b>Liberté d'expression</b></p> <p><math>\alpha = .87</math></p>	<p>1. ... écoute l'avis de chaque élève.</p> <p>8. ... permet à chaque élève de donner son avis.</p> <p>15. ... exige que les idées des uns et des autres soient respectées.</p> <p>18. ... est bienveillant·e vis-à-vis de l'opinion de chacun·e.</p> <p>25. ... apprécie lorsqu'on amène de nouvelles idées en classe.</p>
<p><b>Personne de référence</b></p> <p><math>\alpha = .91</math></p>	<p>5. ... est une personne sur laquelle je peux compter si je suis victimisé·e par mes camarades.</p> <p><del>13*... est une personne à qui je ne demanderais pas d'aide en cas de disputes entre camarades.</del></p> <p>17. ... est une personne à qui je demanderais de l'aide si j'étais la cible de moqueries de mes camarades.</p> <p>19. ... est une personne à qui je parlerais si je me sentais mal à l'aise avec mes camarades.</p> <p>23. ... est une personne vers qui j'irais immédiatement si je ne me sentais pas en sécurité en classe</p>
<p><b>Intervention en cas de violence</b></p> <p><math>\alpha = .71</math></p>	<p>2. ... veille toujours à qu'il n'y ait pas de violence en classe.</p> <p>10*. ... évite de résoudre des conflits entre camarades de classe.</p> <p>12. ... a toujours des solutions pour désamorcer les conflits entre camarades.</p> <p>21. ... règle immédiatement tout comportement sans respect commis en classe.</p> <p>22. ... agit toujours en cas de violence entre camarades.</p>

<sup>4</sup> Item presque égal au premier proposé pour cette variable en raison d'une imprécision lors de la construction du premier questionnaire-classe ; par souci de cohérence au niveau des outils, nous avons gardé cette similitude dans tous les questionnaires-classe.

**Tableau 9***Consistances internes pour les comportements apprenants*

<b>Rechercher de l'aide</b>  $\alpha = .75$	<p>3. En classe, si j'ai un doute ou si je ne comprends pas, je pose des questions.</p> <p>6*. En classe, j'évite de demander de l'aide en cas de difficulté scolaire.</p> <p>8. En classe, je demande de l'aide lorsque j'ai des doutes ou je n'ai pas compris.</p> <p>19. En cas de besoin, je sollicite mes camarades pour qu'ils m'expliquent.</p> <p>24. En classe, je recherche de l'aide en cas de difficulté scolaire.</p>
<b>Revenir sur ses erreurs</b>  $\alpha = .55$	<p>2. En classe, j'essaye toujours à comprendre où j'ai fait des erreurs.</p> <p>7*. En classe, j'évite de dire que j'ai fait faux.</p> <p>16. En classe, j'admets facilement quand je me suis trompé·e.</p> <p>18*. En classe, je garde pour moi mes mauvaises notes.</p> <p>23. En classe, je cherche à trouver des explications concernant mes erreurs.</p>
<b>S'exprimer librement</b>  $\alpha = .87$	<p>1. En classe, je partage souvent mon avis.</p> <p>11. En classe, je m'exprime librement, même si je n'ai pas le même avis que les autres.</p> <p>12*. En classe, j'évite toujours de dire ce que je pense.</p> <p>15. En classe, j'explicite mes idées.</p> <p>22. En classe, j'exprime mes opinions.</p> <hr/> <p>20. Certains camarades me maltraitent parfois.</p>

**Tableau 10***Consistances internes pour les implications dans la violence*

<b>Être acteur</b>  $\alpha = .80$	<p>5. Il m'arrive de maltraiter certains camarades.</p> <p>10. Je menace parfois certains camarades.</p> <p>13. En classe, j'exclue volontairement du groupe certains camarades.</p> <p>21. J'insulte parfois certains camarades.</p> <p>25. Je me moque parfois de certains camarades.</p>
<b>Être victime</b>  $\alpha = .89$	<p>4. Je suis parfois menacé·e par mes camarades.</p> <p>9. Certains camarades se moquent parfois de moi</p> <p>14. Je suis parfois insulté·e par des camarades.</p> <p>17. Je suis parfois mis·e à l'écart par certains camarades.</p> <p>20. Certains camarades me maltraitent parfois.</p>

Malgré ces très bons indices de consistance interne, pour la presque totalité des variables, l'asymétrie (testée avec le coefficient Skewness) et la voussure (testée avec le coefficient Kurtosis) penchent pour une distribution non-normale des scores de chaque dimensions



(résultats qui regroupent les réponses aux quatre questionnaires-classe) si nous considérons les indices d'asymétrie et de voussure qui sont supérieurs à deux fois les erreurs standards respectifs. Pourtant, une telle estimation de la normalité faite en comparant les écarts-types et les moyennes reste grossière (Wright & Herrington, 2011). De plus, aucun résultat ne dépasse les valeurs extrêmes de 3.0 pour le coefficient d'asymétrie et de 10.0 pour celui de voussure (Kline, 1998), ce qui permet de considérer la distributions des scores à nos variables comme susceptible d'être soumises à des calculs paramétriques (Tableau 11).

**Tableau 11**

*Valeurs touchant aux dimensions du sentiment de sécurité*

<b>Registre</b>	<b>Dimension</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Asymétrie Skewness (SE)</b>	<b>Voussure Kurtosis (SE)</b>
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.14	0.77	-0.93 (0.16)	0.65 (0.33)
	Admissibilité erreur	4.11	0.86	-0.13 (0.16)	1.07 (0.33)
	Liberté d'expression	3.95	0.84	-0.78 (0.16)	0.55 (0.33)
	Risque d'être victime	1.95	1.01	1.20 (0.16)	0.91 (0.33)
	Être témoin	2.78	1.25	0.19 (0.16)	-1.15 (0.33)
<b>CONDITIONS L'ENSEIGNANT</b>	Aide	4.37	0.57	-1.75 (0.16)	3.09 (0.32)
	Admissibilité erreur	4.13	0.82	-1.07 (0.16)	0.74 (0.32)
	Liberté d'expression	4.37	0.79	-1.72 (0.16)	3.36 (0.32)
	Personne de confiance	3.95	1.12	-1.04 (0.16)	0.26 (0.32)
	Intervention violence	4.03	0.80	-0.93 (0.16)	0.89 (0.32)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	3.99	0.78	-0.49 (0.16)	-0.60 (0.32)
	Revenir sur ses erreurs	3.77	0.74	-0.28 (0.16)	-0.34 (0.32)
	S'exprimer	3.89	0.91	-0.52 (0.16)	-0.51 (0.32)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.76	0.80	1.20 (0.16)	1.18 (0.32)
	Être victime	1.82	1.01	1.53 (0.16)	1.92 (0.32)

De manière beaucoup plus pragmatique – et indépendamment du fait qu’au niveau statistique, il est toujours préférable d’avoir des distributions centrées – ces scores indiquent tout de même que les élèves ont des scores plutôt élevés pour les dimensions favorables. Similairement, nous pouvions nous attendre à des effets planchers pour les mesures opposées (par exemple, pour le risque d’être victime ou pour le fait d’être acteur de violence).

### 7.1.2. **Buts**

Pour étudier les dimensions liées aux buts poursuivis par les élèves, nous nous sommes basée sur des recherches existantes : les items liés aux buts scolaires ont été adaptés des travaux de Middleton et Migdley (1997)<sup>5</sup>, alors que ceux portant sur les buts sociaux ont été repris et/ou adaptés des travaux de Kindelberger et Mallet (2006). Pour garder à un même format que la partie sur le sentiment de sécurité, les participants ont été invités à estimer leur comportement (sous forme d’objectifs) sur une échelle de Likert allant de 1 (= Pas du tout) à 5 (= Totalement vrai). En nous basant sur des outils existants dont l’appartenance des items aux buts supposés est supposée valide, nous n’avons pas estimé nécessaire de soumettre les items conçus pour les deux registres de buts à des accords inter-juges. Comme pour la partie du questionnaire-classe concernant le sentiment de sécurité, nous avons effectué des AFC à titre d’exercice et pour bénéficier d’informations utiles pour concevoir des validations futures en faveur d’un instrument plus solide au niveau statistique (Annexe 3). Les alphas de Cronbach démontrent la présence d’une consistance interne de bonne à très bonne pour tout agrégat d’items retenu pour tester les différents buts (Tableaux 12–13).

En ce qui concerne la distribution des variables touchant aux buts poursuivis par les élèves, nous constatons des asymétries pour tous les buts sauf pour l’évitement du jugement, alors que ce but-même est le seul qui s’éloigne de la normale au niveau de la voussure (l’indice de Kurtosis dépasse le double de l’erreur standard respectif) (Tableau 14). Aucun résultat ne dépasse toutefois les valeurs extrêmes – 3.0 pour le coefficient d’asymétrie et 10.0 pour celui de voussure (Kline, 1998).

---

<sup>5</sup> Ces auteurs s’étant intéressés tout spécifiquement aux mathématiques, nous avons traduit et ciblé les items selon le contexte de groupes-classes relatifs à l’enseignant titulaire. Il n’y a en effet pas eu de volonté initiale de notre part de cibler la discipline concernée afin de focaliser l’attention sur les aspects relationnels du sentiment de sécurité. Il est pourtant intéressant et nécessaire de mentionner que, comme nous le préciserons par la suite (*cf.* chap. 9), les enseignants titulaires de notre échantillon initial enseignent les mathématiques.

Tableau 12

*Consistances internes pour les buts scolaires*

<p><b>Performance</b></p> <p><math>\alpha = .81</math></p>	<p>3. J'aime être le/la seul-e qui arrive à répondre aux questions que mes enseignant-e-s posent en classe.</p> <p>8. Pour moi, il est important de faire mieux que mes camarades.</p> <p>9. Je m'implique dans le travail scolaire pour être considéré-e le/la meilleur-e de la classe.</p> <p>10. Je m'engage à l'école surtout pour démontrer à mon enseignant que je suis meilleur-e que mes camarades.</p> <p>14. À l'école, je m'engage surtout pour mieux réussir que mes camarades.</p>
<p><b>Maîtrise</b></p> <p><math>\alpha = .84</math></p>	<p>2. Je m'implique dans les activités scolaires pour mieux comprendre la matière.</p> <p>4. Je m'implique dans mes études parce que je veux améliorer mes compétences.</p> <p>7. Je m'implique dans les tâches scolaires car j'aime apprendre des choses nouvelles.</p> <p>11. J'aime bien les nouveaux arguments scolaires même s'il se peut que je me trompe pour mieux les comprendre.</p> <p>13. J'aime les tâches scolaires qui me permettent de mieux apprendre la matière.</p>
<p><b>Évitement du jugement</b></p> <p><math>\alpha = .85</math></p>	<p>1. Je m'engage dans les études pour éviter d'être perçu-e comme incompetent-e.</p> <p>5. Je montre mon engagement scolaire pour donner une image positive de moi.</p> <p>6. Je m'implique dans les études pour ne pas paraître incompetent-e.</p> <p>12. Je m'implique dans la matière pour ne pas culpabiliser et pour éviter d'être critiqué-e.</p> <p>15. Je m'implique dans le travail scolaire afin d'être considéré-e à la même hauteur que mes camarades.</p>

Tableau 13

*Consistances internes pour les buts sociaux*

<p><b>Prosocialité</b></p> <p><math>\alpha = .79</math></p>	<p>1. J'aime bien aider les autres.</p> <p>2. Je tente souvent de réconcilier des camarades qui se sont disputés.</p> <p>4. En classe, j'essaie d'être ami-e de tout le monde.</p> <p>7. En classe, je fais tout pour qu'il y ait une bonne ambiance.</p> <p>8. J'essaie de rendre la vie de mes camarades plus facile.</p>
<p><b>Retrait social</b></p> <p><math>\alpha = .83</math></p>	<p>3*. J'aime beaucoup les activités en groupe.</p> <p>5. J'évite les situations de groupe pour être seul-e ou avec un-e ami-e.</p> <p>6. Je préfère les activités solitaires.</p> <p>9. Je suis mal à l'aise dans un grand groupe.</p> <p>10. Je préfère passer mon temps seul-e.</p>

**Tableau 14**

Valeurs touchant aux buts scolaires et aux buts sociaux

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
BUTS SCOLAIRES	Performance	2.28	0.99	0.84 (0.16)	-0.24 (0.33)
	Maîtrise	4.05	0.87	-0.67 (0.16)	-0.52 (0.33)
	Évitement du jugement	3.09	1.15	0.09 (0.16)	-1.08 (0.33)
BUTS SOCIAUX	Prosocialité	4.00	0.77	-0.48 (0.16)	-0.63 (0.33)
	Retrait social	2.53	0.86	0.60 (0.16)	0.00 (0.33)

### 7.1.3. Sociométrie

Les indices sociométriques sont des entités mesurées à partir de l'évaluation de sympathie attribuée par chaque élève à ses camarades. Toujours sur une échelle de Likert allant de 1 (= Pas du tout) à 5 (= Totalelement vrai), les élèves ont été invités à exprimer leur avis sur la base de la consigne suivante : « *Pour conclure, tu trouves ci-dessous les prénoms de tes camarades de classe. Indique pour chacun·e, y compris pour toi-même, si tu le/la trouves sympathique* ». À partir des appréciations données, il est possible de calculer plusieurs indices sociométriques, parmi lesquels nous retenons l'expansivité affective réelle (appréciation moyenne donnée aux camarades) et le statut sociométrique réel (moyenne des appréciations reçues) (Genoud, 2008). Ces indices étant mesurés exclusivement à partir de l'estimation de sympathie, aucune analyse de contenu (ni de construit) n'est demandée. Grâce aux appréciations données, suite à chacun des questionnaires-classe nous avons construit manuellement les sociogrammes spécifiques aux classes concernées. Les réponses des élèves ont en effet permis de déterminer la position de chacun sur la cible ainsi que les liens maximaux de sympathie ou d'antipathie réciproque.

En ce qui concerne la distribution des deux indices sociométriques considérés (expansivité affective et statut sociométrique), ils présentent des asymétries et la voissure du statut sociométrique ne reflète pas non plus une distribution normale (Tableau 15). Pourtant, ces résultats ne sont pas extrêmes car ils sont inférieurs à 3.0 pour le coefficient d'asymétrie et à 10.0 pour celui de voissure (Kline, 1998).

Tableau 15

Valeurs touchant aux indices sociométriques

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
SOCIOMÉTRIE	Statut sociométrique	3.52	0.60	-1.00 (0.16)	1.00 (0.32)
	Expansivité affective	3.52	0.62	0.50 (0.16)	0.60 (0.32)

## 7.2. Mini-questionnaire

Le mini-questionnaire (Annexe 4) constitue une synthèse de la partie liée au sentiment de sécurité du questionnaire-classe qui a été conçue pour récolter des données de manière régulière au long de toute la période scolaire concernée par notre recherche (avril–décembre 2018). Cet instrument a été créé pour envisager des études de cas d'élèves venant étoffer l'exploration du sentiment de sécurité selon le modèle théorique retenu. C'est ainsi que les analyses de cas singulier apportent dans le cadre de notre recherche un *gain de savoir*, notamment en nous permettant d'avancer des suppositions quant au fonctionnement socioaffectif individuel (Reichert & Genoud, 2016), en rapport notamment à chacun des groupes-classes étudiés.

Afin de rendre le mini-questionnaire le plus court et le plus ciblé possible en même temps (pour ne pas alourdir les temps de passation fréquents, ce qui aurait demandé des temps trop importants à la fois pour les élèves et les enseignants), nous avons procédé à une réduction des dimensions retenues pour le sentiment de sécurité. Pour ce faire, nous avons fusionné les conditions d'aide, d'admissibilité de l'erreur et de liberté d'expression tout en les considérant comme faisant appel au respect au sens large (un item a été proposé pour le respect perçu par les élèves chez leurs camarades et un autre pour celui perçu chez l'enseignant). Les trois comportements apprenants respectifs ont également été regroupés en un seul item, cette fois-ci citant explicitement les trois comportements retenus dans le questionnaire-classe (demander de l'aide, revenir sur ses erreurs, exprimer ses idées). Quant aux dimensions liées à la violence, un item a été proposé pour chacune des dimensions (Tableau 16). Similairement au questionnaire-classe, pour chaque item les élèves ont été appelés à donner leur avis sur une échelle de Likert allant de 1 (= Pas du tout) à 5 (= Totalement vrai). En ayant retenu un seul item par dimension, aucun contrôle quant à la validité et à la fidélité des mesures n'a été effectué au niveau du mini-questionnaire.

Tableau 16

## Items du mini-questionnaire

Registre	Dimension	Item
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Respect	<u>Je sens que mes camarades :</u> 1. Me respectent pour ce que je fais ou dis.
	Risque être victime	2. Pourraient me prendre comme cible.
	Être témoin	3. Ne respectent pas certains de mes camarades.
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Respect	<u>Je sens que mon enseignant :</u> 4. Me respecte pour ce que je fais ou dis.
	Personne confiance	5. M'aiderait tout de suite et efficacement lorsque certains élèves n'adoptent pas des comportements corrects.
	Intervention violence	6. M'aiderait tout de suite et efficacement lorsque certains élèves n'adoptent pas des comportements corrects.
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Oser prendre un risque interpersonnel en classe	<u>En classe :</u> 7. Si nécessaire, je m'adresse à mes camarades pour demander de l'aide, des conseils sur mes erreurs ou simplement pour exprimer mon idée.
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	<u>En classe :</u> 8. Je commets volontairement des actions contre mes camarades.
	Être victime	9. Je suis la cible de mes camarades.

Pour relever des événements particuliers survenus à des moments précis de l'année scolaire, nous avons intégré une question ouverte où chaque élève a pu s'exprimer quant à des éléments survenus lors des derniers jours qui ont fait qu'il s'est senti spécialement bien ou mal dans la classe (« *Lors des derniers jours, y a-t-il eu quelque chose qui t'a fait sentir particulièrement bien ou mal en classe ? Quoi ?* »). Ce faisant, nous nous sommes inscrite dans la perspective selon laquelle « la voie royale pour obtenir l'accès aux expériences subjectives est de demander aux individus de s'exprimer par rapport aux sentiments consciemment ressentis » (Sander et al., 2005, p. 323). Bien que cette citation fasse appel à une expression orale des sentiments, nous considérons qu'elle s'applique également à l'expression écrite. Dès lors, la question ouverte présente dans le mini-questionnaire a été conçue dans le but de relever des aspects censés distinguer le sentiment de sécurité des élèves qui n'auraient pas pu émerger à travers des questionnaires quantitatifs.

Les réponses à la question ouverte ont été catégorisées à l'aide du logiciel NVivo, selon des codes reflétant les dimensions du processus de prise de risque interpersonnel : pour cette procédure, nous avons préféré nuancer les contenus des extraits, ce qui nous a amenée à distinguer les trois conditions (d'aide, d'admissibilité de l'erreur et de liberté d'expression) liées d'une part aux camarades et d'autre part à l'enseignant, ainsi que les comportements apprenants respectifs. D'autres extraits ont été classés selon des codes spécifiques aux trois buts scolaires et aux deux buts sociaux, alors que cinq autres codes ont été créés pour les réponses portant sur d'autres aspects que les dimensions du questionnaire mais contenant des éléments susceptibles de jouer un rôle dans le processus de prise de risque interpersonnel (« avis sur le questionnaire » ; « climat de classe » ; « extra-classe » ; « relations amoureuses » ; « rien, tout en ordre » ; « hors sujet »).

La procédure de codage (basée sur les définitions des dimensions du sentiment de sécurité retenues au niveau théorique) a été effectuée sur l'ensemble des réponses en italien : seuls les extraits insérés dans nos analyses sont traduits en français. La démarche de codage a inclus la comparaison de notre avis avec celui de deux étudiantes italophones en Sciences de l'éducation dans le but de contrôler d'éventuels erreurs externes traduisant des traitements divergents des informations qualitatives (Fortin & Gagnon, 2016). Les quelques désaccords étaient dus à une mauvaise interprétation du code de la part de ces dernières ou à la possibilité de classer sous deux codes différents un même extrait. Un accord globalement évident entre nos attributions et celles des étudiantes nous a portée à ne pas retenir nécessaire d'aller explorer plus en détail la validité des codes retenus. Or, nous avons choisi de ne pas calculer le degré d'accord entre juges via des procédures aptes aux données qualitatives telles que le  $k$  de Cohen par exemple (Crocker & Algina, 1986 ; Santos, 2018). Ce choix se justifie également par le fait que les principaux codes créés reprennent les composantes de notre modèle conceptuel qui trouve ses fondements au niveau théorique, ce qui revient à l'importance de la *justesse de l'argumentation théorisante* qui dicte la pertinence des codes, voire des attributions effectuées (Paillé & Mucchielli, 2013). Un calcul du degré d'accord ne nous fournirait pas d'informations utiles pour l'étude de notre objet de recherche.

### 7.2.1. Analyses des commentaires des élèves

Grâce au processus de codage effectué sur l'ensemble des 37 passations des mini-questionnaires, nous avons identifié 623 éléments différents qui ont été attribués aux 22 codes (ou nœuds) créés. Certains élèves ont parfois répondu en plusieurs phrases et en évoquant des aspects divers de ce qui s'est passé en classe concernant ce qui les a fait sentir particulièrement bien ou mal à l'aise. En outre, plusieurs extraits contiennent des aspects qui

touchent à plusieurs codes. Par conséquent, le nombre de nœuds est supérieur à celui des extraits et la différence entre le nombre des réponses attendues et le nombre des codes attribués ne correspond pas au nombre de non-réponses. Un calcul mené sur la base des réponses attendues en fonction du nombre de passations et des élèves présents lors des passations a relevé un total de 452 réponses laissées en blanc (Annexe 5). Le fait d'avoir inséré dans la question le terme *particulièrement*<sup>6</sup> peut avoir contribué à attribuer une certaine emphase aux ressentis interrogés, tout en limitant le partage d'états intérieurs qui ne sont pas jugés comme étant marquants sur le plan affectif au point de les rendre particuliers aux yeux des élèves.

Le tableau ci-dessous (Tableau 17) résume les codes retenus ainsi que le nombre d'attributions (*N*) les concernant<sup>7</sup>. Il reporte également un exemple par code pour concrétiser les différents arguments évoqués spontanément par les élèves. À partir de l'ensemble des réponses aux mini-questionnaire, un constat flagrant concerne le nombre d'extraits affirmant que rien ne s'est passé au cours des derniers jours qui a fait sentir les élèves particulièrement bien ou mal (chiffre qui se cumule aux réponses vides faisant penser à aucun élément à partager). Les commentaires les plus fréquents portent ensuite sur des aspects qui touchent au climat de classe (nœud intégrant les relations entre élèves) et au fait d'être victime. Par rapport au climat de classe, les aspects positifs portent sur les liens d'amitié ou sur les activités qui ont favorisé la cohésion de classe comme par exemple les sorties scolaires, le dîner de classe ou les rencontres entre camarades en dehors de l'école. Quant aux aspects négatifs, ils portent plutôt sur des dynamiques qui perturbent le climat de classe, à l'instar de la situation de Patricia qui a de grands problèmes d'acceptation au sein du groupe (classe C). En ce qui concerne le fait d'être victime, en plus des commentaires qui reprennent les situations évoquées dans les extraits liés au climat de classe, les élèves reportent des cas de victimisation ponctuels liés à différents types de violence – par exemple le fait d'être

---

<sup>6</sup> Pour rappel, la question posée dans les mini-questionnaires était la suivante : « *Lors des derniers jours, y a-t-il eu quelque chose qui t'a fait sentir particulièrement bien ou mal en classe ? Quoi ?* ».

<sup>7</sup> Pour tout processus de catégorisation (mini-questionnaires, questionnaires-classe, entretiens semi-directifs), le nombre des codes d'appartenance de chaque extrait est indiqué pour transmettre un aperçu global de la fréquence selon laquelle chaque code a été concerné par les réponses qualitatives. Les extraits de réponses ouvertes mobilisés dans ce travail ont été sélectionnés en fonction de la variable discutée : le processus de catégorisation via *NVivo* s'est donc relevé indispensable pour nous permettre de sélectionner les extraits à partir du contenu thématique abordé dans le discours. Les tableaux distinguant les codes par classe seront présentés dans les résultats. Dans cette partie méthodologie nous nous focalisons en effet sur la présentation totale des instruments de récolte de données ainsi que sur la structure retenue pour le traitement de ces dernières.



injustement la cible des camarades, d'être mis à la marge (en vivo ou en ligne), d'être touché aux fesses, de recevoir des insultes ou des commentaires qui font souffrir, etc.

**Tableau 17**

*Classification des thèmes évoqués par les élèves aux réponses aux mini-questionnaires*

Code	N	Exemple d'extrait <sup>8</sup>
Rien, tout en ordre	329	« Rien, toujours les mêmes choses » (Manon_C_6)
Climat de classe	74	« J'ai vraiment été énervée par le fait que l'un de mes camarades s'est comporté mal pendant l'examen en sciences et tout le groupe a subi des répercussions » (Sabrina_C_10)
Être victime	60	« Jusqu'à mercredi tout allait bien mais après aujourd'hui c'est vendredi et ils ont recommencé à se moquer de moi » (Anne_A_5)
Avis sur le questionnaire	21	« Merci beaucoup pour le questionnaire » (Jan_A_5)
But de performance	19	« Je suis très content car j'ai eu 6 et Aline 6- » (Sylvain_C_10)
Être témoin	17	« Certains de mes camarades sont encore harcelés même si la situation est en train de s'améliorer » (Caroline_A_6)
Hors sujet	15	« Nous avons trop d'examens. Abolissons-les » (Alexis_B_5)
Relations amoureuses	15	« un camarade de classe a commencé à me plaire (en réalité il me plaisait déjà dès la première année mais pas autant) et je ne sais absolument pas quoi faire, si lui dire ou si garder tout pour moi » (Sabrina_C_4)
Être acteur	14	« moi et Olivier nous avons insulté Marco car à cause de lui nous avons fait l'examen de géographie » (Philippe_C_4)
Personne de confiance	14	« aujourd'hui en classe j'ai dit une chose qu'à mon avis était bien placée mais l'enseignante titulaire m'a répondu brusquement et en rigolant » (Claire_B_4)
Extra-classe	13	« nous avons beaucoup d'examens et nous sommes stressés mais enthousiastes car nous allons en excursion scolaire » (Joël_C_12)
But de prosocialité	10	« Je me suis senti bien car j'étais proche d'un ami de classe » (Maurice_C_5)

<sup>8</sup> Afin de ne pas alourdir les annexes, nous n'intégrons pas dans ce travail l'ensemble des données qualitatives récoltées.

<b>Risque d'être victime</b>	7	« Patricia n'est plus là, donc mes camarades sont en train de chercher quelqu'un d'autre à harceler » (Paola_C_9)
<b>Admissibilité de l'erreur (condition camarades)</b>	3	« il y a une fille qui me crie dessus lorsque je fais une erreur » (Nadine_A_5)
<b>Liberté d'expression (condition camarades)</b>	2	« je me sens libre de poser des questions et, si possible, d'y répondre » (Caroline_A_4) <sup>9</sup>
<b>Intervention en cas de violence</b>	2	« J'ai tout dit à l'enseignant d'éducation physique et sportive qui les a stoppées » (Patricia_C_4)
<b>But de maîtrise</b>	2	« J'essaye de donner le maximum dans les disciplines » (Daniel_A_4)
<b>But de retrait social</b>	2	« J'en peux plus, je souffre trop, j'attends que ces trois semaines se terminent et enfin je change d'école ! » (Patricia_C_5)
<b>Aide (condition enseignant)</b>	1	« Mon enseignant de classe est très sympathique et prêt à aider celui qui est en danger ou dans une situation à risque » (Daniel_A_4)
<b>Admissibilité de l'erreur (condition enseignant)</b>	1	« si tu te trompes il [l'enseignant titulaire] ne te critique pas comme d'habitude » (Daniel_A_4)
<b>Liberté d'expression (condition enseignant)</b>	1	« je me sens libre de poser des questions et, si possible, d'y répondre » (Caroline_A_4)
<b>Valorisation (action enseignant)</b>	1	« Mon enseignant a affiché ma comptine en classe » (Luc_A_4)

Concernant les autres codes, nous retenons les aspects suivants<sup>10</sup> :

- *Avis sur le questionnaire* : en plus des remerciements pour avoir proposé le questionnaire, il s'agit pour la plupart de commentaires affirmant de ne pas vouloir partager ce qu'il s'est passé, car la question est perçue comme envahissant la sphère personnelle ;

<sup>9</sup> Vu que l'élève a parlé en général, sans préciser si sa perception de pouvoir s'exprimer est liée aux camarades ou à l'enseignant, l'extrait a été codé à la fois sous les deux conditions en question, notamment « Liberté d'expression (condition camarades) » et « Liberté d'expression (condition enseignant) ».

<sup>10</sup> Les codes « valorisation (action enseignant) », « admissibilité de l'erreur (condition enseignant) » ne sont pas discutés car ils comptent d'un seul extrait permettant de saisir le contenu des extraits en question.

- *But de performance* : les commentaires sont tous en lien avec la notation scolaire. Si deux réponses portent sur une déception liée à des mauvaises notes, les restantes concernent un partage de bonnes notes ;
- *Être témoin* : un seul commentaire fait appel à des affects positifs – notamment au fait d’être content d’avoir réussi à défendre une fille qui était la cible – alors que les restants font tous transparaître des affects négatifs liés à l’observation de faits de violence ou au fait de subir une perturbation du climat de classe ou des punitions à cause du comportement des camarades ;
- *Hors sujet* : extraits qui n’ont pas de sens ou qui portent sur des choses qui n’ont aucune connotation affective ou qui ne se trouvent pas en lien avec notre objet de recherche (commentaires portant sur des passions ou des hobbies, par exemple) ;
- *Relations amoureuses* : partage d’émotions qui touchent à l’aspect amoureux ;
- *Être acteur* : les extraits font principalement appel à des disputes au sens large (pour la plupart de type verbal) ;
- *Personne de confiance* : tous les extraits sauf deux ayant été attribués à ce code portent sur des déceptions quant à la posture enseignante. Les aspects partagés portent en effet sur le sentiment que l’enseignant agit injustement en faveur de camarades qui ne mériteraient pas de tels privilèges, ce qui porte à constater la présence d’un manque de confiance envers l’enseignant. Les deux commentaires positifs mettent en avant la disponibilité de l’enseignant à parler de ce qui pose problème et qui cause de la souffrance ;
- *Extra-classe* : ces éléments portent sur des aspects variés qui vont de plaintes liées à d’autres disciplines ou à une surcharge de travail, au fait d’arriver à l’école avec une mauvaise humeur causée par des événements ayant eu lieu dans la vie privée, au dégoût pour l’école, à un ressenti de haine contre tout le monde, à de la joie, etc. ;
- *But de prosocialité* : ces témoignages font appel au fait d’avoir beaucoup d’amis, d’aider les autres en difficulté, de se réconcilier avec des camarades ;
- *Risque d’être victime* : commentaires qui sont parfois positifs (exprimant le fait de ne pas avoir de problèmes particuliers en classe et de se sentir bien avec les camarades) et parfois négatifs (explicitant la présence potentielle d’être la cible des camarades) ;
- *Liberté d’expression (condition camarades)* : si un commentaire exprime le fait de sentir pouvoir poser librement des questions en classe, l’autre évoque des peurs ou de l’embarras transmis par la présence de situations bloquant la prise de parole en classe ;

- *Intervention en cas de violence* : ces quelques extraits relèvent que l'intervention de l'enseignant peut être perçue comme étant efficace mais aussi injuste ;
- *But de maîtrise* : extraits liés à une volonté de donner le maximum dans les différentes disciplines et à la satisfaction d'avoir réussi à de concentrer davantage ;
- *But de retrait social* : témoignages exprimés par une même élève (Patricia) qui a vécu une forte situation de victimisation l'ayant portée à vouloir changer d'école et s'éloigner donc des camarades avec qui elle ne s'entend pas.

### 7.3. Questionnaire-enseignant

Le questionnaire-enseignant (Annexe 6) a pour objectif d'appréhender la représentation qu'a l'enseignant titulaire de la sécurité de ses élèves. Nous avons opté pour un questionnaire court et ciblé dont chaque item porte sur une dimension du modèle retenu au niveau théorique et pour la construction du questionnaire-classe. Aucune analyse relative à la validité ou à la fidélité de ses parties quantitatives ne s'est donc avérée nécessaire. Plus particulièrement, les questions posées au sein de cet instrument portent sur :

- Le degré selon lequel les conditions de sécurité entre camarades en favorisent le sentiment de sécurité (« À votre avis, dans quelle mesure les conditions suivantes sont-elles nécessaires pour le sentiment de sécurité des élèves ? »). Pour cette question, les enseignants ont été invités à exprimer leur avis sur une échelle de Likert allant de 1 (= Condition pas du tout importante pour se sentir en sécurité en classe) à 5 (= Condition certainement importante pour se sentir en sécurité en classe) ;
- L'impact des actions enseignantes sur le sentiment de sécurité des élèves (« À votre avis, dans quelle mesure les actions suivantes ont-elles un impact sur le sentiment de sécurité des élèves ? »). Ici, les enseignants ont été appelés à donner leur avis sur une échelle de Likert allant de 1 (= Action qui n'a aucun impact sur le sentiment de sécurité des élèves) à 5 (= Action qui a certainement un impact sur le sentiment de sécurité des élèves) ;
- L'impact des actions des enseignants sur le sentiment d'insécurité des élèves (« À votre avis, dans quelle mesure les actions suivantes ont-elles un impact sur le sentiment d'insécurité des élèves ? »). Cette fois-ci, les estimations ont été faites sur une échelle de Likert allant de 1 (= Action qui n'a aucun impact sur le sentiment d'insécurité des élèves) à 5 (= Action qui a certainement un impact sur le sentiment d'insécurité des élèves) ;

- Le degré selon lequel les comportements des élèves traduisent le sentiment de sécurité des élèves (« À votre avis, dans quelle mesure les comportements suivants confirment-ils qu'un élève se sent en sécurité en classe ? »), voire d'insécurité dans cas des items portant sur l'implication dans la violence en tant qu'acteur ou victime (« À votre avis, dans quelle mesure les comportements suivants – commis ou subis – sont-ils en lien avec le sentiment d'insécurité des élèves ? »). Ici, les avis ont été exprimés en rapport à une échelle de Likert allant de 1 (= Comportement qui n'a rien à avoir avec le sentiment de sécurité en classe) à 5 (= Comportement qui est certainement en lien avec le sentiment d'insécurité en classe).

La structure de la partie quantitative du questionnaire-enseignant est illustrée dans le tableau à la page suivante (Tableau 18).

Au sein du questionnaire-enseignant, nous avons également proposé des questions ouvertes portant sur : (1) la signification attribuée au sentiment de sécurité des élèves (« À votre avis, qu'est-ce que signifie pour un élève de "se sentir en sécurité en classe" ? ») ; (2) des exemples de sécurité et d'insécurité relevés auprès des élèves (« Quel exemple de situation de sécurité/insécurité avez-vous constaté récemment auprès de vos élèves ? ») ; (3) la manière dont l'enseignant pense d'intervenir/influencer le sentiment de sécurité de ses élèves (« Dans quelle mesure pensez-vous intervenir/influencer le sentiment de sécurité de vos élèves ? »). Pour l'analyse, nous avons procédé à l'assignation de codes (en *NVivo*), tout en confrontant notre avis avec celui de deux étudiantes italophones en Sciences de l'éducation. Une telle démarche est censée relever les biais liés à une interprétation personnelle des verbatim, tout en permettant de revenir sur les divergences au niveau de l'attribution des codes (Fortin & Gagnon, 2016). Les codes employés pour le traitement des données qualitatives correspondent à ceux créés pour analyser les réponses ouvertes aux mini-questionnaires, lesquels s'appuient sur la conceptualisation retenue au niveau théorique. Il n'a donc pas été opportun de calculer un éventuel indice sur le degré d'accord sous-jacent à la procédure de codage effectuée.

Tableau 18

## Items du questionnaire-enseignant

Registre	Dimension	Item
		<u>À votre avis, dans quelle mesure les conditions suivantes sont-elles nécessaires pour le sentiment de sécurité des élèves ?</u>
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	Pouvoir compter sur l'aide des camarades.
	Admissibilité erreur	Oser commettre des erreurs en classe.
	Liberté d'expression	Pouvoir exprimer son opinion en classe.
	Pas risque d'être victime	Ne ressentir aucun risque d'être victimisé·e par ses camarades.
	Pas témoin	Ne pas être au courant ou ne pas assister à des violences entre camarades.
		<u>À votre avis, dans quelle mesure les actions suivantes ont-elles un impact sur le sentiment de sécurité des élèves ?</u>
<b>IMPACT DES ACTIONS ENSEIGNANTES SUR LE SENTIMENT DE SÉCURITÉ</b>	Aide	Aider et encourager ses élèves dans leur processus d'apprentissage.
	Admissibilité erreur	Considérer l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage.
	Liberté d'expression	Permettre à chaque élève d'exprimer ses idées.
	Personne confiance	Se montrer disponible dans le soutien aux victimes (camarades qui sont la cible, maltraités, menacés ...)
	Intervention violence	Intervenir immédiatement en cas de violence entre élèves.
		<u>À votre avis, dans quelle mesure les actions suivantes ont-elles un impact sur le sentiment d'insécurité des élèves ?</u>
<b>IMPACT DES ACTIONS ENSEIGNANTES SUR LE SENTIMENT D'INSÉCURITÉ</b>	Pas aide	Laisser les élèves gérer seuls leur motivation.
	Pas admissibilité erreur	Mettre en évidence les erreurs qui ont été commises par les élèves.
	Pas liberté expression	Limiter la libre expression des élèves en classe.
	Pas personne confiance	Éviter de se mêler des problèmes de ceux qui souffrent des situations de victimisation en classe.
	Pas intervention violence	Laisser les élèves résoudre seuls leurs altercations.
		<u>À votre avis, dans quelle mesure les comportements suivants confirment-ils qu'un élève se sent en sécurité en classe ?</u>
<b>COMPORTEMENTS SÉCURITÉ</b>	Rechercher aide	Demander de l'aide en classe en cas de besoin.
	Revenir sur erreurs	Discuter de ses erreurs en classe.
	S'exprimer	Exprimer ses propres idées en classe.
		<u>À votre avis, dans quelle mesure les comportements suivants – commis ou subis – sont-ils en lien avec le sentiment d'insécurité des élèves ?</u>
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	Commettre des actions contre des camarades (maltraiter, menacer, mettre à l'écart ...)
	Être victime	Être la victime des actions des camarades (être maltraité, menacé·e, mis·e à l'écart ...)

### 7.3.1. Réponses à la partie qualitative du questionnaire-enseignant

Au sein des réponses ouvertes aux questionnaires-enseignant nous avons codé 94 extraits en 13 codes dont la répartition est illustrée dans le tableau ci-dessous (Tableau 19). La classification effectuée reprend les nœuds créés pour les réponses aux mini-questionnaires, notamment sur les dimensions retenues au sein du modèle conceptuel. Notons cependant que les réponses des enseignants touchent un nombre plus restreint de codes. Tenant compte des objectifs de notre travail, les témoignages des enseignants titulaires sont présentés ici pour donner un aperçu général des éléments évoqués par ces professionnels en matière de sécurité à l'école. Des extraits issus des réponses ouvertes plus précis seront ainsi mobilisés directement au sein de la discussion dans le but d'analyser sous différents angles les réflexions avancées en matière du sentiment de sécurité selon le groupe-classe.

Le tableau fait émerger que les dimensions auxquelles les enseignants associent davantage le sentiment de sécurité des élèves sont le respect de la part de l'enseignant (regroupant les conditions de sécurité liées à l'enseignant) et le fait d'être une personne de confiance. Plusieurs extraits associés au premier de ces codes ont également été attribués à des nœuds touchant aux conditions de sécurité liées aux camarades. Ces doubles catégorisations s'expliquent par le fait que les réponses ouvertes données par les enseignants portent sur des conditions de classe au sens large, sans systématiquement distinguer celles liées aux camarades de celles liées à l'enseignant. Quant au fait d'être une personne de confiance, les extraits se réfèrent principalement aux réponses données pour apporter des exemples de situations de (in-)sécurité ou pour exprimer la manière selon laquelle l'enseignant pense intervenir sur le sentiment de sécurité de ses élèves.

En ce qui concerne les autres dimensions qui ont été codées à partir des réponses ouvertes données par les enseignants titulaires, nous retenons les aspects suivants<sup>11</sup> :

- *Liberté d'expression (condition enseignant)* : témoignages qui portent sur l'importance que les enseignants accordent au fait de permettre aux élèves d'avoir le sentiment de pouvoir s'exprimer en classe. Ce code concerne donc le rôle que les enseignants pensent avoir dans la liberté d'expression de leurs élèves ;

---

<sup>11</sup> Le code « but de retrait social » n'est pas discuté car il compte d'un seul extrait permettant d'en saisir le contenu à partir de l'exemple reporté dans le tableau 20.

- *Liberté d'expression (condition camarades)* : partages qui évoquent l'importance pour les élèves de sentir pouvoir s'exprimer en classe sans craindre la réaction des camarades ;
- *Climat de classe* : code qui recouvre plusieurs aspects de la réalité d'un groupe-classe, ce qui fait qu'il est évoqué tant pour définir que pour exemplifier le sentiment de sécurité ou d'insécurité des élèves, ainsi que pour expliciter la manière dont l'enseignant pense intervenir sur un tel sentiment ;
- *Intervention en cas de violence* : les extraits qui touchent à cette dimension portent sur des manières selon lesquelles les enseignants pensent intervenir sur le sentiment de sécurité de leurs élèves, mais aucun lien explicite n'est fait avec des interventions qui ont été concrètement mises en place ;
- *Être victime* : les extraits qui portent sur cette dimension font principalement appel à des exemples de sécurité et d'insécurité relevés en classe. Parfois, le code lié au fait d'être victime concerne des extraits qui ont également été attribués au fait d'être une personne de confiance. En effet, certaines situations de victimisation émergent grâce au partage des élèves quant aux violences subies ;
- *Aide (condition camarades) et aide (condition enseignant)* : extraits qui portent sur le fait de pouvoir compter sur quelqu'un (sans distinguer le type d'autrui – camarades ou enseignant). Ces extraits comptent un codage multiple, car selon la manière dont l'enseignant s'est exprimé, le fait de pouvoir compter sur autrui peut inclure à la fois la dimension d'aide (liée tant aux camarades qu'à l'enseignant) et la dimension de confiance – notamment la variable « personne de confiance » ;
- *But de prosocialité* : ce but est indirectement évoqué en référence à la manière dont les enseignants pensent intervenir sur le sentiment de sécurité de leurs élèves. Ces professionnels parlent en effet de l'altruisme en tant qu'attitude à démontrer pour donner le bon exemple et par conséquent favoriser la sécurité, ainsi que pour intervenir et remédier dans des situations de violence ;
- *S'exprimer librement* : comportement qui est évoqué tant pour évoquer la présence d'élèves qui osent s'exprimer librement en classe, que pour reporter la présence d'élèves qui ont peur du jugement des camarades et qui par conséquent se taisent ;
- *Risque d'être victime* : les deux extraits qui touchent à cette dimension font référence à des situations particulières en lien avec la sensation de voir des élèves susceptibles de subir de la violence de la part des camarades.



Tableau 19

*Classification des thèmes évoqués par les enseignants titulaires aux réponses au questionnaire-classe*

Code	N	Exemples d'extraits
Personne de confiance	18	« j'aimerais transmettre le message qu'ils peuvent s'adresser à l'enseignant de classe pour de l'aide dans des situations de malaise » (E_C_4)
Liberté d'expression (condition enseignant)	14	« [j'essaie à] transmettre le message qu'ils peuvent exprimer leurs pensées à la classe dans le respect » (E_C_4)
Liberté d'expression (condition camarades)	13	« il me semble que les élèves se sentent libres de s'exprimer, surtout pendant l'heure de classe lorsqu'on discute de différents arguments, je vois beaucoup de mains levées même lorsque les opinions sont divergentes » (E_B1_4)
Climat de classe	13	« Ma devise est "vous êtes une équipe, vous ne vous êtes pas choisi entre vous, mais pour vaincre vous devez apprendre à être ensemble et à collaborer" » (E_B1_6)
Intervention en cas de violence	9	« j'essaie d'être médiateur dans les conflits et d'accompagner ceux qui ont commis des actions agressives à réfléchir tout en leur donnant la possibilité de trouver une solution avec ceux qu'ils ont agressé » (E_C_12)
Être victime	8	« Un élève m'a récemment confié sa préoccupation quant à une camarade qui diffuse des rumeurs méchantes sur elle » (E_A_12)
Aide (condition camarades)	4	« [se sentir en sécurité signifie] avoir des camarades sur qui pouvoir compter en cas de besoin » (E_A_4)
But de prosocialité	4	« J'essaie donc de valoriser les attitudes de collaboration, l'écoute réciproque, la générosité, la gentillesse » (E_B1_6)
Aide (condition enseignant)	3	« avoir quelqu'un sur qui pouvoir compter en cas de besoin » (E_A_9)
S'exprimer librement	3	« les élèves s'expriment de manière assez spontanée » (E_C_6)
Risque d'être victime	3	« il y a des élèves qui ont peur du jugement des camarades et qui ne s'expriment pas en classe » (E_B1_6)
Admissibilité de l'erreur (condition enseignant)	1	« avoir des personnes à ses côtés sur qui pouvoir compter » (E_A_4)
But de retrait social	1	« il y a une fille que je vois très isolée, c'est aussi "son choix" » (E_B2_12)

## 7.4. Entretien semi-directif

Deux entretiens semi-directifs (ou semi-dirigés) ont été menés auprès des enseignants de soutien pédagogique. Ces professionnels ont été interviewés dans le but de récolter des informations complémentaires à celles issues des élèves et des enseignants titulaires quant au sentiment de sécurité des élèves. La caractéristique principale d'un tel type d'entrevue est de laisser les interviewés s'exprimer ouvertement sans être limité par la structure prédéfinie des modalités de réponse. Le rôle du chercheur est celui de d'orienter le discours de manière à que les réponses du sujet puissent répondre aux objectifs de recherche (Campenhoudt & Quivy, 2011).

Selon la volonté exprimée par les enseignants de soutien pédagogique, les entretiens ont été menés en commun, donc à trois (nous-même et les deux professionnels en question). Nous avons accepté une telle modalité d'entretien (plutôt que de procéder individuellement comme il était prévu initialement) car, bien qu'elle puisse limiter l'expression d'opinions personnelles divergentes, elle soutient l'émergence et la confrontation directe de diverses informations. À ce propos, le partage des pratiques, l'échange des points de vue, la recherche commune d'explications possibles ou de pistes de solution sont des éléments centraux pour la professionnalisation des individus (Clerc, Genès, & Priou, 2011).

Pour la première de deux rencontres avec les enseignants de soutien pédagogique, une grille d'entretien a été créée avec les trois objectifs suivants : (1) relever les modalités d'intervention dans les groupes-classes inclus dans la recherche, voire comprendre le type de projets pédagogiques mis en place ; (2) saisir la manière dont les enseignants de soutien pédagogique conçoivent le sentiment de sécurité à l'école ; (3) comprendre dans quelle mesure la conception d'un tel sentiment s'applique aux élèves suivis (Annexe 7). Pour la deuxième rencontre, nous avons conçu une grille d'entretien qui vise uniquement les deux premiers objectifs en raison du taux d'arguments moindre abordé par rapport au troisième objectif lors de la première rencontre. Nous avons alors préféré ajouter des questions conclusives portant sur l'impression qu'ont les enseignants de soutien pédagogique quant à la manière dont le sentiment de sécurité est pris en compte dans les classes suivies et quant aux pistes envisagées pour favoriser un tel sentiment auprès des élèves en général (Annexe 8).

Les transcriptions des entretiens constituent une base à partir de laquelle nous tirerons des extraits permettant d'approfondir la compréhension des dynamiques socioaffectives des classes étudiées. Une retranscription intégrale des entretiens a évité d'écarter des parties jugées a priori peu intéressantes (Campenhoudt & Quivy, 2011). Ciblant le point de vue des enseignants de soutien pédagogique, les entretiens apportent tout un ensemble d'informations

complémentaires à celles récoltées auprès des élèves ou des enseignants titulaires. La triangulation des données est ainsi censée maximiser la compréhension de la manière dont se manifeste et dont est conçu le sentiment de sécurité en milieu scolaire. C'est dans ce sens que dans notre cas l'interprétation qualitative s'appuie sur des significations issues des résultats du questionnaire-classe ou du questionnaire-enseignant, tout en visant à confirmer ou à mettre en question.

Afin de structurer les réponses de ces entretiens tripartites d'une certaine longueur, nous avons choisi de procéder avec l'attribution de codes, à l'aide du logiciel *NVivo*, afin de pouvoir mieux mobiliser les extraits de réponse selon les aspects soulevés. Le processus du codage a été fait en confrontant notre attribution des codes (repris de ceux employés pour l'analyse des réponses aux mini-questionnaires ainsi qu'aux questionnaires-enseignant) avec ceux proposés par une étudiante italophone en Sciences de l'éducation, ce qui nous a permis de contrôler d'éventuelles divergences au niveau de l'attribution des codes assignés aux verbatim (Fortin & Gagnon, 2016). En plus des mêmes codes employés pour le traitement des données qualitatives issues des mini-questionnaires – et respectivement du questionnaire-enseignant – il s'est avéré nécessaire d'en rajouter des supplémentaires afin de pouvoir classifier l'ensemble des extraits transcrits : (1) un code « projet pédagogique » a été rajouté pour catégoriser les parties portant sur l'intervention spécifique des enseignants de soutien pédagogique ; (2) un code « pratique enseignante » a été créé pour classifier les parties concernant les commentaires que les enseignants de soutien pédagogique ont rajouté en référence à ce qu'ils ont observé de la pratique des collègues enseignants titulaires ; (3) un code « perception enseignant de soutien pédagogique » a été créé en référence à la manière dont de tels professionnels pensent être perçus par les élèves. Similairement à la démarche employée pour le questionnaire-classe et le mini-questionnaire, nous n'avons pas estimé nécessaire de nous intéresser au degré d'accord relatif à la procédure de codage.

#### **7.4.1. Réponses aux entretiens semi-directifs**

Les entretiens avec les enseignants de soutien pédagogique ont donné lieu à un total de 78 extraits repartis dans les 15 codes. Des extraits plus spécifiques seront repris directement au sein de la discussion afin d'apporter des développements ponctuels aux interprétations et aux réflexions avancées. Comme le démontre la classification illustrée ci-dessous (Tableau 20), les sujets les plus discutés portent sur le climat de classe, le projet pédagogique et la pratique enseignante.

**Tableau 20**

*Classification des thèmes évoqués par les enseignants de soutien pédagogique lors des entretiens semi-directifs*

<b>Code</b>	<b>N</b>	<b>Exemples d'extraits</b>
<b>Climat de classe</b>	19	« Ça m'arrive souvent d'entendre des élèves qui ont des gros problèmes de relation avec leurs camarades à l'école, parfois aussi avec leurs enseignants, mais pas au sein de ces classes en particulier [classes A, B, C] » (ESP_B-C_12)
<b>Projet pédagogique</b>	16	« Je fais toujours des interventions individuelles. Je dois dire que je n'ai pas fait d'interventions en classe » (ESP_A_12)
<b>Pratique enseignante</b>	13	« Parfois ils [les élèves] sont invités par l'enseignant titulaire ou de discipline [à venir chez nous, les enseignants de soutien pédagogique] » (ESP_A_4)
<b>Être victime</b>	5	« Il y a eu un grand problème de la fille qui bien évidemment s'en est allée par la suite » (ESP_B-C_12)
<b>Liberté d'expression (condition enseignant)</b>	5	« À partir du moment où l'élève peut s'exprimer librement, il se sent probablement bien en classe et donc il est sûr de ne pas être jugé » (ESP_A_4)
<b>Personne de confiance</b>	5	« à mon avis c'est différent avec ceux de troisième et de quatrième [9H et 10H] [...] il se peut qu'ils me cherchent aussi en tant qu'enseignant de soutien pédagogique tout en me demandant aussi de parler avec moi, de me raconter leurs choses » (ESP_A_4)
<b>Perception enseignant de soutien pédagogique</b>	4	« Nous sommes perçus comme quelqu'un d'externe à la classe. Nous ne voyons pas tout le monde » (ESP_B-C_4)
<b>Admissibilité erreur (condition enseignant)</b>	3	« En ce qui concerne l'enseignant, [le sentiment de sécurité concerne] le sentiment de pouvoir se tromper sans être pénalisé pour cela » (ESP_B-C_4)
<b>Admissibilité erreur (condition camarades)</b>	2	« la sécurité de ne pas avoir des camarades qui te prennent pour cible, qui se moquent de toi malgré que tu ne connais pas [la réponse] ou que tu ne réussisses pas » (ESP_B-C_4)
<b>S'exprimer librement</b>	1	« [les élèves] expriment beaucoup cette chose-ci [de ne pas aimer être comparé entre pairs sur la note scolaire] » (ESP_B-C_4)

<b>Aide (condition camarades)</b>	1	« [la perception d'aide] est sans doute très importante. C'est vrai, je ne l'ai pas dit mais à mon avis elle est très importante » (ESP_A_4)
<b>Aide (condition enseignant)</b>	1	« [les élèves] ne sont pas au clair en quoi ça peut consister et ce que signifie une aide [de la part des ESP], ils ne savent pas quel type d'aide ils peuvent demander » (ESP_B-C_4)
<b>Intervention en cas de violence</b>	1	« L'intervention a été faite également avec l'enseignant titulaire ... nous avons essayé de prendre les élèves par deux ou trois [...] même avec elle [Patricia] nous avons essayé à plusieurs reprises de discuter de sa manière d'être et de se positionner face aux autres qui la mettaient dans cette situation » (ESP_B-C_4)
<b>Rechercher de l'aide</b>	1	« nous allons nous présenter en début d'année pour leur dire que nous sommes les enseignants de soutien pédagogique, mais voilà [...] ils ne sont même pas très au clair sur ce que ça peut être et ce que signifie une aide, quelle aide ils peuvent demander » (ESP_A_4)
<b>Risque d'être victime</b>	1	« se sentir en sécurité vis-à-vis des camarades concerne la classe et la récréation, l'avant et l'après et donc le trajet pour venir à l'école tranquille par exemple, sans être la cible des autres, sans être insulté, ni menacé ... ces choses-là. Parfois l'insécurité c'est ça aussi : la peur ou la crainte de venir à l'école, de rencontrer celui qui se moque de toi, celui qui dit toujours la même chose méchante contre toi ou pire » (ESP_B-C_4)

Le code le plus fréquemment associé aux entretiens menés auprès des enseignants de soutien pédagogique est celui du climat de classe. À ce propos, ces professionnels s'expriment quant à leur perception des dynamiques de classe particulières, tout en apportant des exemples concrets permettant de justifier leur point de vue.

Le deuxième code le plus utilisé porte sur l'intervention des enseignants de soutien pédagogique. Celle-ci a été investiguée dans le cadre de nos entretiens afin de mieux cerner quel type de projets pédagogiques sont mis en place dans les classes de notre échantillon. Les extraits de ce code permettent notamment de comprendre comment les enseignants de soutien pédagogique interviennent selon le groupe-classe.

Le troisième code qui apparaît le plus dans les échanges avec les enseignants de soutien pédagogique porte sur la pratique des enseignants titulaires. Plus particulièrement, le rôle joué

par la posture de l'enseignant titulaire au niveau du degré d'intervention de l'enseignant de soutien pédagogique est mis en évidence. En particulier, il est relevé non seulement que ce dernier ne peut pas intervenir sans la sollicitation du premier, mais aussi que la valeur que les élèves accordent à l'enseignant de soutien pédagogique est supposée dépendre de la manière dont l'enseignant titulaire conçoit la collaboration avec l'enseignant de soutien pédagogique.

D'autres arguments que le climat de classe, le projet pédagogique ou la pratique enseignante ont été évoqués au fil des entretiens, ils concernent notamment les codes suivants<sup>12</sup> :

- *Être victime* : ce code porte sur des aspects distincts du fait d'être victime, évoqués par les enseignants de soutien pédagogique. D'une part, la présence de situations de victimisation est citée pour donner une définition du sentiment de sécurité ou pour exemplifier concrètement un tel concept. D'autre part, pour rebondir sur la manière dont les élèves leur reportent être victimes ;
- *Liberté d'expression (enseignant)* : extraits qui portent sur des aspects divers de la condition de libre expression, tout en soulignant l'importance pour les élèves de sentir pouvoir s'exprimer avec un enseignant (titulaire ou de soutien pédagogique) afin qu'il y ait prise de parole. Cette dernière porte non seulement sur des aspects d'apprentissage mais elle porte aussi sur le fait d'oser communiquer des situations personnelles et des états émotionnels affectant le vécu scolaire ;
- *Personne de confiance* : les enseignants de soutien pédagogique se prononcent sur le lien entre le sentiment de sécurité et l'enseignant titulaire en tant que personne de confiance. À ce propos, ils différencient deux aspects : l'importance d'être une figure de référence tant au niveau de l'enseignement disciplinaire qu'au niveau relationnel. L'enseignant de soutien pédagogique est également cité en tant que figure de confiance ;
- *Perception enseignant soutien pédagogique* : témoignages qui portent sur comment les enseignants de soutien pédagogique estiment être perçus par les élèves ;
- *Admissibilité erreur (condition enseignant)* : extraits qui illustrent la manière dont la tolérance de l'erreur de la part des enseignants titulaires est importante pour le sentiment de sécurité des élèves ;
- *Admissibilité erreur (condition camarades)* : code qui concerne l'importance pour les élèves de ne pas se sentir rabaissé en cas d'erreur.

---

<sup>12</sup> Les codes qui comptent seulement un extrait ne sont pas discutés car l'extrait permettant d'en saisir le contenu est reporté comme exemple dans le tableau 21.

Les entretiens avec les enseignants de soutien pédagogique s'étant déroulés à trois selon la volonté de ces professionnels mêmes, le contenu de ces rencontres mélange les avis concernant le sentiment de sécurité spécifique à une classe plutôt qu'à une autre (groupe-classe faisant partie de l'échantillon ou pas). Pour cette raison, lors de la présentation et la discussion des résultats par classe nous n'apportons pas de tableaux par classe concernant les réponses des enseignants de soutien pédagogique. Par contre, en retenant l'utilité du regard complémentaire apporté par ces figures, nous introduisons dans nos analyses des extraits permettant d'enrichir les interprétations avancées par groupe-classe.

## Chapitre 8 Plan de recherche et passations

Notre plan de recherche compte diverses phases qui s'étalent sur plusieurs mois de deux années scolaires (avril-juin pour l'année 2017-2018 et septembre-décembre pour l'année 2018-2019) et qui articulent les passations des différents instruments de récolte de données (Tableau 21).

**Tableau 21**

*Phases de la récolte de données*

	Phase I Avril	Phase II	Phase III Juin	Phase IV	Phase V Septembre	Phase VI	Phase VII Décembre
<b>Questionnaire-classe</b>	3		3		3		3
<b>Questionnaire-enseignant</b>	3		3	Pause d'été	3		3
<b>Mini-questionnaire</b>		5 à 6				4 à 10	
<b>Entretiens</b>	3						3

Les mois précis où la recherche a pu démarrer et se terminer ont été définis sur la base des autorisations obtenues pour mener la recherche. La combinaison entre des instruments et des temps de récolte de données différents offre la possibilité d'analyser le sentiment de sécurité d'élèves tant de manière ponctuelle (en référence à des données se référant à des périodes précises de l'année scolaire, voire à des évènements significatifs qui se sont reproduits à un certain moment dans la classe) que longitudinale. À ce propos, notre volonté de mener une récolte de données prolongée dans le temps réside dans le caractère variable et évolutif du sentiment de sécurité (*cf.* chap. 6), notamment dans le but d'étudier la manière dont un tel ressenti évolue au sein d'un groupe-classe, voire d'individus au singulier.

En particulier, nous avons voulu intégrer au milieu de notre récolte de données la pause d'été, laquelle consiste en une période d'environ deux mois où les élèves ne restent en contact que s'ils le désirent lors de moments extra-scolaires. Cette période est ainsi susceptible d'intervenir dans la structure des dynamiques socioaffectives entre pairs. D'ailleurs, une approche longitudinale est censée nous permettre de creuser des mesures considérées comme stables car faisant appel à la rationalité fondée des individus (les buts scolaires ou sociaux d'un élève)



avec d'autres plus fluctuantes selon les circonstances environnementales et le développement de la personne (comme le sentiment de sécurité ou la sociométrie).

Le questionnaire-classe a été proposé – sous forme papier-crayon – à quatre moments différents : avril (milieu d'une année scolaire), juin (fin d'une année scolaire), septembre (début d'une nouvelle année scolaire après la pause d'été), décembre (après le premier trimestre de la seconde année scolaire sur laquelle s'est étalée la récolte de données). Il a principalement été soumis pendant une heure où les groupes-classes avaient une leçon avec leur enseignant titulaire (normalement pendant l'heure de classe). Les passations se sont déroulées pour les quatre fois au cours d'une même semaine. La durée estimée pour la compilation du questionnaire était de maximum 40 minutes, ce qui correspond à une heure scolaire par passation tenant compte du temps nécessaire pour donner les consignes et pour consigner les questionnaires. Malgré le temps suffisamment large mis à disposition des élèves pour remplir le questionnaire sans être pressés et malgré nos demandes aux élèves de bien contrôler avoir répondu à toutes les questions, il y a eu des données manquantes. En outre, il n'a pas toujours été possible de récolter les réponses des élèves absents le jour de la passation, ce qui fait que certains élèves n'ont pas répondu à l'ensemble des quatre passations du questionnaire-classe. Le pourcentage des non-réponses aux questionnaires-classe est reporté en annexe (Annexe 9).

Nous étions présente à toute passation des questionnaires-classe. Nous avons fait notre possible pour que chaque élève ait pu se sentir à l'aise lors de la passation, notamment en circulant entre les bancs pour répondre à d'éventuelles questions de compréhension et pour éviter que des camarades regardent ou copient les réponses du voisin, en demandant à l'enseignant de ne pas intervenir dans la passation en regardant les réponses des élèves (ceci afin d'éviter des biais à propos des items portant sur la perception de l'enseignant). Dès lors, avant de commencer la passation et lors du moment des consignes, nous avons tenu à souligner tout particulièrement le traitement confidentiel des données. Concernant ce dernier point, il nous a fallu demander à chaque élève d'indiquer son prénom et nom. L'anonymat nous aurait empêché d'apparier les réponses des questionnaires-classes avec celles des mini-questionnaires ainsi que de tester la sociométrie. Nous avons exclu l'option d'assigner des codes personnels à chaque participant pour faciliter l'organisation de la passation et surtout, pour éviter d'engendrer une charge supplémentaire pour les enseignants qui auraient par la suite dû s'occuper de la transmission des codes lors de la compilation des mini-questionnaires.

Concernant les mini-questionnaires, ces instruments ont été proposés sous forme électronique pendant les heures de classe (le logiciel *LimeSurvey* a été employé pour la création d'un tel instrument). De telles leçons consistent en un créneau horaire consacré une fois par semaine à chaque groupe-classe pour avoir du temps à disposition avec leur

enseignant titulaire, en dehors des heures de formation disciplinaire. Chaque mini-questionnaire demandait aux élèves de s'identifier par leur nom et prénom pour faciliter la démarche, en rappelant le traitement confidentiel des données. Nous avons également demandé aux enseignants de ne pas circuler dans les rangs pendant la passation des mini-questionnaires, ce qui aurait pu engendrer des biais supplémentaires liés à la sincérité des réponses apportées par les élèves.

Malgré la durée très courte prévue pour remplir ces mini-questionnaires (cinq minutes environ), l'installation dans les salles informatiques ou l'emploi des tablettes électroniques en classe a demandé un temps supplémentaire assez important. Pour cette raison et en fonction du temps à disposition et d'autres priorités de l'enseignant, les passations ne se sont pas toujours faites de manière hebdomadaire mais parfois bimensuelle. Nous sommes ainsi confortée à une certaine variabilité du nombre de passations des mini-questionnaires par groupe-classe. Sur l'ensemble de la récolte de données nous comptons : 9 passations pour la classe A, 12 pour la classe B et 16 pour la classe C. Pour des raisons organisationnelles, il n'a pas été possible de récolter les réponses des élèves manquants à l'une ou plusieurs des heures de classe. Le pourcentage des non-réponses à la partie quantitative des mini-questionnaires est reporté en annexe (Annexe 10).

Au cours des passations, nous avons procédé à des analyses descriptives des données issues des questionnaires-classes et des mini-questionnaires afin de permettre aux enseignants de pouvoir bénéficier de retours réguliers quant aux situations relevées dans leurs classes respectives. Bien que cette démarche s'éloigne clairement de nos objectifs de recherche, elle a permis de transmettre des feedbacks réguliers aux enseignants et s'est ainsi révélée particulièrement utile pour leur permettre de bénéficier des quelques premiers apports de notre recherche. En fonction des données à disposition et dans le souci de fournir des rapports à la fois synthétiques, clairs et utiles, nous avons ciblé les données touchant au sentiment de sécurité, tout en intégrant les sociogrammes et des extraits issus des réponses ouvertes. Des points de réflexion touchant aux résultats transmis ont accompagné à chaque fois les graphiques proposés. Pour l'analyse des extraits de réponses ouvertes, nous n'avons pas estimé nécessaire de les approfondir en précisant les codes d'appartenance estimés : nous avons ainsi à chaque fois reporté des témoignages positifs et négatifs (sans citer la source nominativement) afin de permettre à chaque enseignant d'être au courant de certains ressentis exprimés par leurs élèves. Bien que nous reconnaissons la valeur de chaque feedback, ces documents restent ciblés sur des résultats ponctuels qui ne sont pas systématiquement présentés de manière à répondre à nos questionnements généraux ni à nos questions de recherche. Pour cette raison nous ne les incluons pas dans ce travail.

Par rapport au questionnaire-enseignant, cet instrument a été proposé aux enseignants titulaires en même temps que les questionnaires-classe, donc quatre fois au long de la récolte de données (avril, juin, septembre et décembre). Nous avons laissé aux enseignants le choix de compléter le questionnaire – dont la durée maximale a été estimée à 15 minutes – en version papier pendant la passation du questionnaire-classe ou en ligne dans les jours suivant la passation du questionnaire-classe (pour ce deuxième format, le logiciel *LimeSurvey* a été employé). Afin d'apparier les réponses des enseignants à celles de leurs élèves, nous leur avons demandé au début du questionnaire de préciser la classe dont ils étaient titulaires. La confidentialité des données a été promise aux enseignants. Sur un total de 12 questionnaires soumis, 11 ont été complétés.

Enfin, deux entretiens semi-directifs ont été menés auprès des enseignants de soutien pédagogique. Ceux-ci n'ayant pas de contacts réguliers avec la totalité des élèves, nous avons estimé suffisant de les rencontrer uniquement en début et à la fin de notre projet de recherche. Les enseignants de soutien pédagogique ont signé à l'avance un document autorisant l'enregistrement de nos rencontres. Lors des deux entretiens, le projet a été présenté (ou rappelé), le traitement confidentiel des données a été assuré et les enseignants ont été libres d'ajouter d'autres précisions particulières par rapport à ce qui avait été discuté. Aucun point particulier n'a été rajouté. Nous avons aussi transmis à chaque fois à l'avance les retours fournis aux enseignants titulaires dans le but de pouvoir en discuter ensemble lors de l'entretien, tout en s'arrêtant sur les situations que nous avons jugées particulièrement marquantes (élèves apparaissant à la marge, demandant de l'aide, exprimant des ressentis particuliers, etc.), tout en veillant toujours à garder la confidentialité dans le traitement des données promises aux élèves.

Au final, le caractère méthodologiquement varié et prolongé de la récolte de données nous donne accès à des mesures diverses, fréquentes et ponctuelles touchant à la socioaffectivité en classe, ce qui s'avère essentiel pour ne pas réduire à zéro la *zone de mesure auto-rapportée valide*. Celle-ci se réfère à la part d'un phénomène affectif – tel qu'un sentiment ou une émotion – qui est réellement mesuré (Sander et al., 2005). En effet, face à des sujets d'étude complexes, il est indispensable de recourir à une variété d'approches et de méthodes de récolte de données (Pekrun, 2006). Dès lors, pour étudier des phénomènes tels que le sentiment de sécurité il est recommandé d'employer des méthodes mixtes (Rimm-Kaufman, 2016). Plus particulièrement, nous considérons les données issues des deux méthodologies dans une approche complémentaire, celle-ci consiste à présenter séparément les deux types de résultats (quantitatif et qualitatif) tout en faisant en sorte que l'un complète les constats issus de l'autre dans une optique d'enrichissement mutuel (Fortin & Gagnon, 2016 ; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). De fait, la complémentarité des données nous donne accès à une

## Cadre méthodologique

variété d'informations qui, combinées entre elles, sont susceptibles d'offrir une lecture plus riche d'un domaine qui reste très complexe car étant en lien avec une multitude de facteurs à la fois externes et internes à l'individu et ainsi difficile à saisir avec évidence.

## Chapitre 9 Échantillon

Notre échantillon est de type non probabiliste et accidentel (il a été retenu sur la base des autorisations obtenues) ; il n'est donc pas représentatif de la population étudiée (Fortin & Gagnon, 2016). Plus particulièrement, lors de la formulation de notre demande pour l'obtention de l'autorisation à mener la recherche, nous avons ciblé le degré secondaire I au niveau de la Suisse italienne, allant notamment du 8<sup>ème</sup> au 11<sup>ème</sup> degré HarmoS<sup>13</sup> (Repubblica e Cantone Ticino, s.d.).

Le choix d'axer la recherche sur un tel degré de scolarité se défend par le fait qu'il est tout particulièrement intéressant de mener une étude sur la socioaffectivité auprès d'adolescents, un public confronté à une période de vie riche en changements physiques et psychologiques et caractérisée par une recherche identitaire, susceptible donc d'affecter leurs sentiments (Albanese & Gavazzi, 2005). Puis, nous avons sélectionné la région italoophone de la Suisse (canton du Tessin) pour pouvoir orienter notre récolte de données. Cela se justifie d'une part par le fait que les instances de l'école secondaire ont souhaité donner suite à notre demande de projet, chose qui aurait été refusée dans d'autres cantons qui n'acceptent par exemple pas de projets intégrant la sociométrie (refus auxquels nous nous sommes confrontée lors des recherches exploratoires). D'autre part, le Tessin a été sélectionné par la volonté d'intégrer dans la recherche la figure professionnelle de l'enseignant de soutien pédagogique qui est spécifique à ce canton et pour laquelle nous portons un intérêt particulier (Albisetti, 2015).

Une première sélection quant aux participants à inclure dans l'échantillon s'est faite en accord avec le Service de l'enseignement secondaire chargé d'évaluer notre demande d'autorisation pour mener la recherche. Une rencontre avec le chef de la Section de l'enseignement secondaire du Canton du Tessin s'est avérée nécessaire afin de justifier l'intérêt accordé à la recherche et pour revenir sur les points les plus sensibles liés à la récolte de données (liés par exemple à la confidentialité des données, à la faisabilité de la recherche tenant compte de la complexité du dispositif envisagé, ou à la charge demandée aux directions et aux enseignants). Après avoir reçu un premier feu vert de la part du service en question, nous avons été mise en contact avec la direction d'une école secondaire. Une rencontre avec le conseil de direction et avec le chef d'équipe du soutien pédagogique de la région, et par la

---

<sup>13</sup> HarmoS est un accord intercantonal auquel les cantons suisses ont adhéré avec l'objectif d'harmoniser la scolarité obligatoire, par exemple au niveau des objectifs scolaires par degré, de l'enseignement des langues, de l'organisation des temps de leçons ou des structures d'accueil, etc. (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, s.d.).

suite une rencontre avec le directeur, les enseignants titulaires (sélectionnés par les membres du conseil de direction) et les enseignants de soutien pédagogique (qui interviennent dans les classes sélectionnées) nous ont permis de présenter le projet, de le discuter et de recevoir l'accord pour mener la recherche.

Nous avons ainsi pu effectuer notre récolte de données dans trois classes d'école secondaire I. La recherche se prolongeant sur deux années scolaires et les volées du 10<sup>ème</sup> degré HarmoS étant déjà impliquées dans d'autres projets de recherche, le choix des trois classes a porté sur une classe de première année (classe A, 8<sup>ème</sup> degré HarmoS [8H]) et sur deux classes de deuxième année (classes B et C, 9<sup>ème</sup> année HarmoS [9H]). Les familles des élèves ont été également informées que leur enfant prenait part à un projet de recherche sur la socioaffectivité en classe : une synthèse de la thématique et de la démarche de récolte de données leur avait été transmise par voie postale, avec la possibilité de refuser une telle participation de leur enfant à cette recherche. Aucune demande dans ce sens n'a été faite et nous avons donc pu procéder à l'organisation des passations.

Les élèves ainsi que les enseignants titulaires et les enseignants de soutien des classes respectives ont pris part à notre recherche. En ayant mené une recherche longitudinale, les caractéristiques de l'échantillon résumées dans le tableau ci-dessous (Tableau 22) se réfèrent à l'échantillon initial d'élèves, celui dont les données sont issues de la première phase de récolte de données (nous n'estimons en effet pas nécessaire d'inclure ici les quelques variations minimales qui ont eu lieu au long de la recherche au niveau de l'âge des élèves). Bien que nos résultats et analyse soient structurés par classe, nous estimons intéressant d'apporter ici un tableau unique pour la présentation de l'ensemble des participants à notre recherche. Ceci offre un aperçu global nécessaire pour ensuite passer dans des analyses spécifiques.

En ce qui concerne les enseignants titulaires, il s'agit d'un homme de 28 ans (pour la classe A) et d'un homme de 45 ans (pour la classe C). Pour la classe B, une femme de 45 ans a été remplacée par une autre femme (31 ans) lors du changement d'année scolaire. Le hasard a fait qu'il s'agit de trois enseignants de mathématiques et que la deuxième enseignante de la classe B enseigne l'anglais. Les enseignants de soutien pédagogique sont une femme de 58 ans (pour la classe A) et un homme de 59 ans (pour les classes B et C).

Finalement, au niveau de la composition des groupes-classes, un élève de la classe B (Benoît<sup>14</sup>) a changé d'école afin de poursuivre sa scolarité dans un programme de sportifs d'élite, alors qu'une élève de la classe C (Patricia) a changé d'école suite à une situation de victimisation importante.

**Tableau 22**

*Caractéristiques de l'échantillon initial d'élèves*

		<b>Classe A<sup>15</sup></b> 8H	<b>Classe B</b> 9H	<b>Classe C</b> 9H
<b>ÉLÈVES</b>	<b>Effectifs</b>	19 (9 filles ; 10 garçons)	20 (8 filles ; 12 garçons)	19 (8 filles ; 11 garçons)
	<b>Âge</b>	$M = 11.4$ $SD = 0.6$	$M = 12.3$ $SD = 0.6$	$M = 12.4$ $SD = 0.5$
		<b>Total</b>		
		58 (25 filles ; 33 garçons)		
		$M = 12.0 ; SD = 0.7$		

## 9.1. Contraintes et opportunités du terrain

L'échantillon que nous venons de présenter compte d'un nombre limité de classes et de participants. Pour cette raison, nous ne pouvons pas envisager une généralisation de nos résultats. À ce propos, nous soulignons que nous aurions espéré pouvoir tester un nombre plus grand de classes. Toutefois, nous avons été confrontée à la réalité du terrain, notamment au compromis de limiter le nombre d'écoles et de classes impliquées. C'est ainsi que nos passations se sont déroulées dans une seule école et dans trois classes. Malgré cette contrainte avec des répercussions au niveau de nos choix statistiques et d'analyse, nous

---

<sup>14</sup> Un prénom d'emprunt a été employé pour chaque élève afin de garantir le traitement confidentiel des données. Pour les enseignants titulaires et pour ceux de soutien pédagogique, nous préférons ne pas attribuer des prénoms par souci de clarté. À chaque fois que nous parlerons de l'un de ces professionnels, nous indiquerons donc l'affiliation à la classe (et le mois de passation dans le cas d'extraits issus des réponses aux questionnaires-enseignant).

<sup>15</sup> Les lettres ne correspondent pas à celles officiellement attribuées aux classes, ce qui nous permet de garder un traitement confidentiel des données.

sommes vraiment reconnaissante de la possibilité qui nous a été attribuée d'accéder au terrain avec une recherche conséquente en termes de durée et de nombre de passations.

En particulier, le fait de bénéficier d'un contact régulier et sur plusieurs mois avec les enseignants titulaires des trois classes (notamment au sujet des feedbacks que nous leur avons transmis) nous a permis d'avoir des échanges réguliers et d'offrir l'occasion à ces professionnels d'échanger avec nous. Nous avons ainsi cherché à nous situer dans une approche de recherche collaborative, tout en visant à faire des ponts entre la recherche et la pratique professionnelle des enseignants directement concernés par notre objet de recherche (Morrissette, 2013). Les échanges qui ont eu lieu ont permis aux enseignants de réfléchir à leur pratique – notamment à la manière d'intervenir pour améliorer les situations d'insécurité mesurées – et nous ont permis non seulement de stimuler nos réflexions autour de ce thème de recherche mais aussi d'ajuster la fréquence et le contenu des feedbacks transmis selon les besoins spécifiques.

Le nombre limité d'élèves a aussi permis de mener de nombreux calculs de cas singuliers ainsi que d'approfondir des études de cas précis selon l'émergence de résultats particuliers. Les analyses des mini-questionnaires ont également été conséquentes ; elles n'auraient pas pu être conduites en présence d'un échantillon plus large. Nous saisissons alors la limite du nombre de participants en tant qu'opportunité nous amenant des analyses plus approfondies et spécifiques à des dynamiques de classe spécifiques.



# **PARTIE C : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

<b>Chapitre 10 Traitement des données</b> .....	<b>138</b>
<i>Données quantitatives</i> .....	138
<i>Données qualitatives</i> .....	145
<b>Chapitre 11 Classe A : une classe <i>semi-sécur</i>e</b> .....	<b>146</b>
11.1. Rôle de l'erreur dans la classe A.....	147
11.1.1. Admissibilité de l'erreur et prise de parole au sein d'une classe <i>semi-sécur</i> e .....	151
11.2. Le cas de Sonia : amélioration de la perception de sécurité liées à l'enseignant .....	154
11.3. Violence dans une classe <i>semi-sécur</i> e.....	160
11.3.1. Cas de Sara : une élève potentiellement en insécurité .....	165
<b>Chapitre 12 Classe B : une classe <i>sécur</i>e</b> .....	<b>168</b>
12.1. S'exprimer au sein d'une classe <i>sécur</i> e.....	175
12.2. Cas de Valentine : une confrontation à des difficultés émotionnelles.....	180
12.3. Évolutions dans les perceptions liées à l'enseignant.....	184
<b>Chapitre 13 Classe C : une classe <i>insécur</i>e</b> .....	<b>188</b>
13.1. Cas de Patricia : une victime co-auteurice de sa situation .....	200
13.2. Difficultés liées à la lutte contre la violence au sein de la classe <i>insécur</i> e.....	204
13.3. Cas d'Elodie : diminution des perceptions de sécurité liées à l'enseignant .....	208
13.4. Cas de Michelle : des perceptions liées à l'enseignant qui contrastent.....	211
13.5. Cas de Sabrina : des situations de victimisation secondaire et une multiplicité de formes de violence .....	215

*“Colori fatti di luce, che non necessariamente devi vedere, ma devi sentire. Perché, a volte, quello che non si vede può essere pieno di colori”*

**Annalisa Minetti**

(2012, p. 88)

Cette partie est consacrée à la présentation et à la discussion des résultats des différentes analyses scientifiques menées dans le but de trouver des réponses à nos questionnements généraux et à nos questions de recherche. Comme évoqué plus haut, tenant compte des limites associées à l'échantillon – notamment à la difficulté d'envisager des inférences générales sur la base d'un échantillon de taille réduite – nous choisissons de procéder par une présentation qui se veut principalement descriptive et exploratoire, en nous focalisant séparément sur les données récoltées au sein de chaque classe. Nous procédons donc par une présentation des analyses dans chacune des trois classes pour répondre aux questions de recherche concernant les liens entre les différentes variables retenues dans notre modèle théorique ainsi que pour répondre au deuxième questionnement général portant sur l'évolution de telles dimensions. Enfin, nous consacrons un dernier chapitre à la discussion du questionnement général portant sur la vision qu'ont les enseignants du sentiment de sécurité des élèves. Ce chapitre ne se veut donc pas une généralisation de la vision des enseignants, mais une première piste pour explorer le sentiment de sécurité à partir du regard de quelques enseignants titulaires et de soutien pédagogique. Les considérations retenues constituent donc une première base à partir de laquelle développer des pistes de recherche futures – d'où le caractère exploratoire de notre approche de recherche pour étudier le sentiment de sécurité des élèves selon un modèle conceptuel heuristique.

Pour faciliter la lecture et la compréhension des interprétations menées, nous présentons les résultats et leur discussion dans une même partie. Il semble en effet plus efficace d'opter pour une telle structure ; l'alternative de présenter les résultats des trois classes dans un premier temps puis de procéder dans un deuxième temps aux trois discussions distinctes s'avérant complexe et répétitive. Cette partie apparaît donc sous la forme de trois volets distincts qui ont l'avantage de permettre un approfondissement riche des particularités du processus de prise de risque interpersonnel selon la classe – basé sur des données tant quantitatives que qualitatives issues des élèves et des enseignants titulaires et de soutien pédagogique.

Grâce aux différentes mesures (récoltées notamment à différentes reprises), nous disposons d'un nombre important de données. En effet, la multiplicité des instruments de mesure employés nous permet d'effectuer des analyses à différents niveaux : (i) analyses de cas singuliers ciblés sur des élèves en particulier ; (ii) analyses de la vision qu'ont les enseignants titulaires du sentiment de sécurité des élèves de leur groupe-classe ; (iii) analyses de la vision qu'ont les enseignants de soutien pédagogique du sentiment des élèves. Nous alternerons ces différents angles d'analyse en fonction du fil rouge suivi pour l'explicitation des réponses spécifiques à chaque classe en référence à nos questionnements. Considérant la richesse de nos données, il est d'abord nécessaire d'apporter des précisions générales qui s'appliquent à l'ensemble des données.

## Chapitre 10 Traitement des données

### *DONNÉES QUANTITATIVES*

Pour l'analyse des données quantitatives nous avons travaillé principalement avec le logiciel SPSS. Le *software Single Case Expert* a été employé pour le traitement plus spécifique des données individuelles issues des mesures répétées des mini-questionnaires. Il se base sur le design et sur les méthodes statistiques touchant aux analyses de cas singulier telles que présentée dans l'ouvrage dirigé par Genoud et Reicherts (2016).

Pour chaque classe, nous présentons d'abord les résultats issus des questionnaires-classe. Nous commençons par les résultats issus des corrélations, des comparaisons de moyennes (inter-classe) et des régressions (multiples et hiérarchiques) menées sur l'ensemble des passations. Pour les calculs transversaux, nous avons regroupé pour chaque classe les résultats issus des quatre passations au questionnaire-classe. Des considérations touchant à l'indépendance des données ont été apportées dans la partie méthodologique.

Ensuite, nous reportons les résultats des mesures longitudinales calculées pour tester l'évolution du sentiment de sécurité au cours des passations (entre avril et décembre 2018). Pour approfondir les réflexions quant aux changements des dimensions du sentiment de sécurité au fil du temps, nous introduisons au long de la présentation et de la discussion des résultats également les résultats issus des études de cas singulier ainsi que les sociogrammes créés à partir des appréciations entre élèves. L'analyse des données issues des questionnaires-enseignant et des entretiens semi-directifs est aussi intégrée au fur et à mesure.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons clairement explicité dans la partie théorique notre positionnement face au caractère évolutif du sentiment de sécurité. D'ailleurs, avant d'amalgamer les données pour les analyses transversales (de corrélation par exemple) nous avons mesuré la présence fluctuations significatives au niveau de plusieurs de variables testées (pour les classes B et C). Le dispositif mixte et longitudinal est donc censé nous permettre de récolter un maximum d'informations nécessaires à mesurer les événements ponctuels intervenant dans les dynamiques de chaque groupe-classe. Quant au regroupement des données effectué entre les résultats issus des quatre passations, si d'une part le fait d'amalgamer les résultats de quatre passations auprès de mêmes sujets augmente la dépendance des données, d'autre part une telle procédure n'affecte pas la compréhension des dynamiques mesures par le biais des analyses transversales. Notons également qu'Edmondson et al. (2016) ont étudié la sécurité psychologique sur des échantillons de plusieurs milliers de sujets tout en adoptant une perspective longitudinale et en même temps en regroupant les

données issues de plusieurs sujets pour d'autres analyses transversales. De plus, ces auteurs ont mis en évidence l'intérêt de mener des études multiniveaux pour quantifier par exemple la part de variance attribuée à l'école. Nous retenons tout l'intérêt associé à de telles démarches statistiques ayant des *capacités heuristiques* non négligeables dans des domaines de recherche tel que celui de l'éducation (Bressoux, 2007). Cependant, notre échantillon étant limitée à trois classes d'une même école ne nous permet pas d'envisager un tel type d'analyses.

En ce qui concerne les calculs longitudinaux, ils nous permettent d'explorer d'éventuelles différences au niveau du processus de prise de risque interpersonnel selon les diverses périodes d'une année scolaire. Pour ce faire, nous investiguons d'une part les résultats issus des quatre questionnaires-classe et d'autre part ceux issus des mini-questionnaires. Les premiers nous permettent d'explorer les évolutions intra-classes de toute variable du modèle théorique retenu aux mois d'avril, juin, septembre et décembre. Les deuxièmes nous portent à des analyses de cas singulier basées sur des données hebdomadaires ou bimensuelles. Le tableau qui suit résume le nombre de passations qui ont concerné chaque classe (Tableau 23).

**Tableau 23**

*Nombre de questionnaires-classe et de mini-questionnaires par classe*

	Phase I Avril	Phase II	Phase III Juin	Phase IV	Phase V Septembre	Phase VI	Phase VII Décembre	Total
<b>Questionnaires-classe</b>	1		1	Pause d'été	1		1	4 par classe
<b>Mini-questionnaires</b>	Classe A : 5				Classe A : 4			9
	Classe B : 6				Classe B : 6			12
	Classe C : 6				Classe C : 10			16

Concernant l'analyse des données, le fait de connaître la distribution des variables avant de mener les différentes analyses s'avère indispensable, car les considérations retenues à ce propos orientent, voire justifient le type de tests à utiliser (Haon et al., 2012). Comme nous l'avons annoncé dans la partie méthodologique, la majorité des dimensions retenues au sein du questionnaire-classe ne suit pas une distribution normale (pour les autres instruments employés ayant un item par dimension, la normalité des scores n'a pas été mesurée). Pourtant, les valeurs d'asymétrie et de voussure ne dépassent pas les valeurs extrêmes (de 3 pour l'indice de *Skewness* et de 10 pour celui de *Kurtosis*) (Kline, 1998). Les valeurs globales des moyennes, des écarts-types ainsi que des indices d'asymétrie et de voussure spécifiques aux dimensions du sentiment de sécurité de chaque groupe-classe sont reportées en annexe (Annexe 11).

Des mêmes valeurs mais subdivisées par mois de passation figurent en annexe également (Annexe 12).

Tenant compte du nombre de distributions non-normales relevées pour les dimensions du questionnaire-classe, des tests non-paramétriques pourraient être suggérés. Ceux-ci dépendent en effet moins des paramètres de la population et de la taille de l'échantillon que les tests paramétriques (Haon et al., 2012). Ces derniers risquent donc de ne pas apporter des résultats fiables lorsque leurs conditions d'application ne sont pas respectées (Sheskin, 2000). Toutefois, il n'y a pas de consensus entre les chercheurs concernant l'utilisation de tests non-paramétriques en cas de violation des conditions d'applications des tests paramétriques. Les statistiques non-paramétriques sont moins puissantes et tendent à être moins robustes ; elles sont moins utilisées et il n'y a pas de consensus par rapport à quelle statistique ordinale employer ; elles n'intègrent concrètement pas des principes plus restrictifs que ceux sous-jacents aux tests paramétriques (Treiman, 2008). En outre, il arrive souvent que les tests paramétriques et non-paramétriques exécutés sur des mêmes données amènent des conclusions similaires (Sheskin, 2000). Face à un non-respect des conditions d'application d'un test paramétrique, il est alors judicieux de mener un test non-paramétrique sur des mêmes données et, en cas de conclusions divergentes, de justifier pourquoi l'un a été retenu plutôt que l'autre. Dans le cadre de notre recherche, lorsque nous avons relevé la présence du non-respect des conditions d'application du test, nous avons mené à chaque fois les deux tests (paramétrique et non-paramétrique), ce qui nous a portée à conclure la pertinence de garder à des analyses paramétriques.

Concernant les seuils de significativité des tests, nous avons choisi de retenir celui de 5%, conformément à la valeur communément admise en sciences sociales. Pour mettre en évidence des probabilités davantage significatives des phénomènes testés, nous mentionnerons également les résultats significatifs à 1% conformément à l'autre seuil de significativité usuellement employé (Carricano et al., 2010 ; Cohen, 1988).

L'encadré qui suit résume les indices, les conditions d'application et les considérations générales que nous avons retenues pour les différentes analyses quantitatives menées :

#### **Corrélation**

Le coefficient de Bravais-Pearson est retenu. En particulier, nous considérons qu'une corrélation est :

- Faible si  $r < .30$
- Modérée si  $.30 \leq r < 50$
- Forte si  $r \geq 50$

(Cohen, 1988)

Les couleurs employées dans les tableaux des corrélations portent sur les résultats qui distinguent les patterns de classe que nous discutons de manière plus approfondie dans la discussion.

### Régression linéaire multiple (RLM)

En nous intéressant aux liens de prédiction dans le but nous d'investiguer la manière dont la coexistence de plusieurs perceptions explique l'adoption ou l'inhibition de comportements apprenants, nous recourons à des régressions linéaires multiples, tout en englobant dans les calculs l'ensemble des données issues des quatre questionnaires-classe. En particulier, nous explorons ainsi la manifestation des liens de prédiction en considérant comme prédicteur chaque condition au singulier et comme variable dépendante de chaque comportement apprenant au singulier

Pour ces analyses de RLM, nous choisissons la méthode *enter* – laquelle force l'inclusion dans le modèle de toute variable explicative (Bavaud et al., 1996) – afin de pouvoir comprendre quelles variables indépendantes (quelles conditions de sécurité dans notre cas) prédisent une certaine variable dépendante (un certain comportement apprenant). Afin de s'assurer des conditions d'application des régressions, nous contrôlons les aspects suivants (seules les conditions risquant de biaiser les résultats des régressions seront discutées dans la suite du travail) :

- Linéarité des liens entre les variables à l'aide de *scatterplots* pour éviter d'ignorer la présence d'éventuels liens curvilinéaires ;
- L'indépendance des termes des erreurs avec le test de Durbin-Watson pour affirmer l'indépendance des résidus. Pour contrôler une telle condition, nous nous référons aux tableaux de valeurs proposés par Savin et White (1977), en considérant le seuil de significativité à 5% ;
- La corrélation entre les variables indépendantes à l'aide du facteur d'inflation de la variance (VIF), dont la valeur devrait idéalement être proche de 1 ;
- L'éventuelle présence de valeurs anormales via la mesure des distances de Cook et de Mahalanobis ;
- La normalité de la distribution de l'erreur, notamment l'homoscédasticité de la variance (analyse des résidus et des valeurs extrêmes à l'aide des graphiques de dispersion des résidus sur la base des valeurs prédites).

(Carricano et al., 2010 ; Haon et al., 2012 ; Savin & White, 1977 ; Treiman, 2008)

De manière générale, les régressions font émerger la nécessité d'être prudente dans l'interprétation des résultats concernés par des VIF s'éloignant de 1, car susceptibles de présenter des biais dus à la multicollinéarité. Néanmoins, elles font émerger une non-correspondance systématique entre les conditions et les comportements apparentés qui nous questionne quant à la présence d'effets modérateurs limitant l'apparition des liens entre variables indépendantes et dépendantes.

### **Régression linéaire hiérarchiques (RLH)**

Sur la base du cadre théorique retenu, nous souhaitons investiguer d'éventuelles influences que les buts poursuivis par les élèves ont sur la relation entre des dimensions apparentées du processus de prise de risque interpersonnel. Ceci revient à vouloir explorer les effets de modulation potentiels que les buts ont sur la relation « condition-comportement apprenant ». À ce propos, les conditions liées à l'aide, l'admissibilité de l'erreur et la liberté d'expression ont été conçues comme étant des perceptions susceptibles de varier selon des caractéristiques propres à chaque élève, tels que les buts scolaires ou sociaux poursuivis. Nous effectuons alors des régressions linéaires hiérarchiques sur ces trois dimensions.

Pour le calcul des RLH, nous centrons d'abord les variables indépendantes dans le but de permettre l'interprétation de résultats issus de diverses variables et produits de variables. En ayant employé des échelles de mesures similaires pour l'ensemble de nos variables, une telle étape n'est pas indispensable, mais elle est néanmoins censée enlever tout biais éventuel lié à l'emploi d'équations mobilisant plusieurs variables (Arrègle, 2003). Il est possible par la suite de mener des RLH avec terme multiplicatif, lesquelles s'avèrent utiles pour mesurer l'apport des différents groupes de variables choisis à la prédiction de la variable dépendante (Rasclé & Irachabal, 2001). Dans notre cas, cette dernière est représentée par le comportement apprenant apparenté à la condition retenue dans la régression. À ce titre, nous insérons dans un premier groupe de facteurs les variables indépendantes et la variable modératrice centrées (donc, une condition et un but) ; dans un deuxième groupe de facteurs, nous ajoutons le produit des deux. Si l'ajout de ce dernier est significatif, nous pouvons alors conclure qu'il existe un effet de modulation du but sur la condition.

Nous investiguons ainsi des effets modérateurs au niveau des relations entre chacune des conditions – d'aide, d'admissibilité de l'erreur et de liberté d'expression – et leurs comportements apprenants respectifs. Pour chaque classe, nous effectuons des RLH à la fois pour les conditions liées aux camarades et pour celles liées à l'enseignant. Le but étant de revenir sur les résultats issus des RLM, tout en faisant émerger d'éventuelles explications concernant l'absence de prédictions entre les conditions et les comportements apparentés. Il s'agit en outre d'apporter des considérations plus précises quant au modèle théorique retenu. Pour éviter d'alourdir ce travail avec un nombre conséquent de tableaux, nous choisissons de reporter uniquement les résultats des modèles de RLH significatifs par classe – tout en nous limitant aussi à reporter uniquement les valeurs concernant le produit des facteurs signe d'un effet de modulation. Seulement les résultats mobilisés dans la discussion sont présentés directement dans le texte. En annexe, nous reportons les tableaux de la totalité des effets de modulation calculés pour les trois classes. Ceci nous permet d'offrir un aperçu général des effets de modulation mesurés, ce qui est utile aux lecteurs qui souhaitent réfléchir à des éventuelles pistes de comparaison selon le pattern de classe en vue de recherches futures à mener possiblement sur des échantillons plus larges (Annexe 13).



### **ANOVA à mesures répétées**

Pour comparer les résultats issus des quatre questionnaires-classe sous un angle longitudinal, nous calculons des ANOVA à mesures répétées. Ces analyses demandent la vérification de la sphéricité à l'aide du test de Mauchly. Celui-ci est espéré non-significatif : dans le cas contraire ( $p < 5\%$ ), il s'agit de considérer les résultats associés à la correction de sphéricité de Huynh-Feldt lorsque ce même indice est supérieur à .75, autrement il est plutôt conseillé de retenir les résultats concernant la correction de sphéricité de Greenhouse-Geisser (Davis, 2013 ; Field, 2003 ; Xlstat, 2019). Pour chaque résultat, nous retenons donc les valeurs associées à l'indice de sphéricité le plus adéquat. De plus, afin de détecter plus particulièrement entre quels mois les résultats sont significativement différents, nous effectuons des *t* tests appariés. Cependant, par souci de simplification du texte, les valeurs des *t* tests ne sont pas reportées. Nous nous limitons à indiquer entre quels mois il y a des différences significatives lorsque le *F* de l'ANOVA à mesures répétées suggère la présence de différences significatives.

### **Analyse de la tendance linéaire de changement**

Nous recourons à des études de cas singuliers pour explorer les variations que chaque élève a connues au long des mois de récolte de données. En particulier, nous soumettons les scores de chaque élève au test d'analyse de la tendance linéaire de changement à l'aide du logiciel *Single Case Expert* disponible en ligne ([www.single-case.expert](http://www.single-case.expert)). Les résultats retenus font appel à la valeur *rho*.

Tenant compte du nombre d'élèves impliqués dans notre recherche, il nous faut sélectionner les cas à approfondir ultérieurement dans le cadre du présent travail. Pour ce faire, nous intégrons dans notre texte uniquement les cas qui nous permettent d'approfondir les réflexions avancées selon le fil rouge du discours et les résultats spécifiques à un certain groupe-classe. Afin de simplifier la lecture, seules les valeurs des résultats significatifs (marquées avec un astérisque dans la légende des figures) et celles discutées dans le texte pour étoffer la discussion sont reportées dans les figures des cas singuliers retenus.

### **Sociogrammes**

Grâce aux indices sociométriques récoltés, nous sommes dans la mesure de créer des sociogrammes spécifiques à chaque groupe-classe et à chaque questionnaire-classe. Sur la base de la matrice sociométrique employée, nous avons pu déterminer la position occupée par chaque élève au sein du groupe et créer manuellement un sociogramme par classe suite à chaque récolte de données, ce qui aboutit à quatre représentations graphiques par classe. En souhaitant identifier plus facilement les éventuels regroupements selon le genre – cela en référence au constat selon lequel les jeunes ont tendance à se regrouper dans des *clusters sexuellement homogènes* (Lignier & Pagin, 2014) – nous avons utilisé ensuite des rectangles pour les garçons et des ovales pour les filles.

Ces graphiques, bien qu'ils ne permettent pas d'affirmer la significativité des changements relatifs aux sympathies (ou antipathies) entre élèves, offrent un aperçu visuel des relations socioaffectives du

groupe-classe. En particulier, ils permettent la mise en évidence des liens de sympathie ou d'antipathie maximaux réciproques (les premiers se distinguant par des lignes continues et les deuxièmes par des lignes interrompues). C'est ainsi que les sociogrammes s'avèrent tout particulièrement utiles au niveau de la discussion afin de compléter les interprétations avancées sur la base des analyses quantitatives (ou qualitatives) menées, voire pour orienter l'exploration des données à partir des impressions émergées en visualisant la structure des dynamiques entre élèves. En effet, ils nous permettent de visualiser la manière dont chaque élève s'insère et évolue au sein du réseau social de la classe. De plus, l'aspect longitudinal de notre récolte de données fait que nous sommes à même de visualiser la composition des sociogrammes aux différents moments de la récolte de données, ce qui permet d'enrichir davantage les interprétations avancées à propos de l'évolution du sentiment de sécurité au sein d'un groupe-classe.

Pour faciliter la lecture du texte et des tableaux et figures, nous reportons ci-dessous quelques précisions à prendre en compte pour cette partie du travail :

- Tenant compte qu'avec le changement d'année scolaire un élève de la classe B et un élève de la classe C ont changé d'école, il s'agit de retenir le nombre total suivant d'élèves par classe pour les calculs regroupant les quatre passations au questionnaires-classe :
  - *Classe A* :  $N = 76$
  - *Classe B* :  $N = 78$
  - *Classe C* :  $N = 74$
- Au sein des tableaux des résultats, les chiffres en gras dans des cases colorées indiquent les résultats significatifs. Les couleurs foncées indiquent les corrélations modérées à fortes, alors que celles plus claires concernent les corrélations faibles ;
- Les notations suivantes sont à retenir :
  - $\beta$  = coefficient de régression (nous considérons les valeurs standardisées)
  - $F = F$  de Fisher
  - $ns$  = test non-significatif
  - $R^2$  = coefficient de détermination (nous considérons les résultats ajustés)
  - $t$  = test de Student
  - VD = variable dépendante
  - VI = variable indépendante
  - \* pour une probabilité significative de  $p < 5\%$
  - \*\* pour une probabilité significative de  $p < 1\%$

*DONNÉES QUALITATIVES*

Toutes les données qualitatives (réponses aux mini-questionnaires, réponses aux questionnaires-classe, entretiens semi-directifs) ont été classifiées selon les codes présentés dans le cadre méthodologique. Dans cette partie consacrée à la discussion des résultats nous intégrons une sélection de témoignages sur la base de leur code d'appartenance et des dimensions discutées dans le texte. En ne discutant pas la fréquence d'apparition mais en nous concentrant sur le contenu des extraits, nous reportons en annexe des tableaux synthétiques avec le nombre d'apparition de chaque code par classe (Annexe 14).

En ce qui concerne les entretiens semi-directifs, nous avons déjà annoncé plus haut qu'il n'est pas question de repartir les questions selon la classe car ces rencontres ont discuté du sentiment de sécurité en général. Les quelques remarques spécifiques à des fonctionnements de classe particuliers sont intégrés directement dans le texte pour étoffer les interprétations avancées.

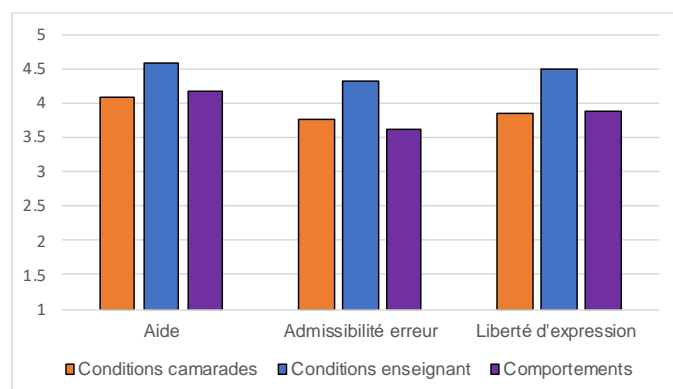
Après l'ensemble de ces informations que nous venons d'introduire pour permettre au lecteur d'appréhender le contenu de cette partie consacrée à la présentation des résultats et à leur discussion, nous présentons maintenant les études de chacune des trois classes retenues dans notre recherche. À ce propos, trois profils de classe distincts ont émergé et sont discutés chacun selon leur configuration spécifique en référence à la sécurité de classe relevée. Plus particulièrement, sur la base des résultats retrouvés et discutés, nous proposons les appellations de classe *semi-sécurée*, *sécurée* et *insécurée*, lesquelles sont discutées dans les chapitres qui suivent. Pour ce faire, nous articulons le discours de manière à amalgamer les différents résultats quantitatifs et qualitatifs (issus tant des réponses des élèves que de celles des enseignants titulaires et des enseignants soutien pédagogique) nous permettant d'apporter un regard complémentaire autour des dynamiques discutées. Le fil rouge des argumentations avancées sera donc spécifique à chaque groupe-classe, bien que le texte vise à chaque fois à apporter des éléments de réponse à nos questionnements généraux et à nos questions de recherche qui sont posées pour les trois classes. L'ordre de traitement de ces questions est donc modifié par rapport à celui du cadre théorique afin de privilégier la cohérence dans l'enchaînement des différentes considérations et des interprétations avancées au fur et à mesure dans cette partie du travail selon la spécificité des dynamiques des classes étudiées. Cette partie se terminera avec un chapitre consacré à la vision globale qu'ont les enseignants du sentiment de sécurité des élèves.

## Chapitre 11 Classe A : une classe *semi-sécuré*

Pour commencer l'exploration de la manière dont se manifeste le sentiment de sécurité au sein de la classe A, nous notons que les réponses des élèves indiquent que ceux-ci ressentent en moyenne une plus grande sécurité vis-à-vis de leur enseignant que de leurs camarades<sup>16</sup>. La sécurité qui permet une prise de risque interpersonnel est alors rattachée à l'enseignant, bien que nous observions une insécurité rattachée aux pairs. C'est la raison pour laquelle nous parlons de classe *semi-sécuré*. De plus, les valeurs moyennes des comportements apprenants sont aussi plus bas que les perceptions de sécurité liées à l'enseignant, bien que situés dans la partie supérieure de l'échelle de Likert (Figure 14). Les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant se présentent donc comme des conditions particulièrement présentes et susceptibles d'avoir un certain rôle pour garantir leur sentiment de sécurité.

**Figure 14**

*Moyennes des conditions de sécurité et des comportements apprenants respectifs (classe A)*



Nous calculons maintenant les corrélations entre les conditions de sécurité (liées aux camarades et à l'enseignant titulaire) et les comportements apprenants selon les dimensions retenues dans la partie théorique (Tableau 24). De ces résultats, nous observons une fréquence des corrélations entre les conditions de sécurité et les comportements apprenants qui s'étend sur la plupart de cette matrice. La totalité des liens sont positifs, ce qui nous porte à affirmer qu'au sein de la classe A les conditions de sécurité démontrent une tendance à favoriser l'adoption de comportements apprenants. Pourtant, en considérant l'appellation de classe *semi-sécuré* (qui, pour rappel, est associée à une certaine sécurité liée à l'enseignant et à une certaine insécurité liées aux camarades), nous supposons que l'effet contrebalancé

<sup>16</sup> Pour rappel, les valeurs concernant les moyennes, les écarts-types ainsi que les indices d'asymétrie et de voussure se trouvent à l'annexe 11.

des perceptions plus ou moins positives (Wang & Eccles, 2012) porte sur la perception en tant que telle sans avoir forcément d'impact sur les liens entre les perceptions – associées aux camarades ou à l'enseignant – et les comportements apprenants. En tous cas, le fait de se sentir bien avec les autres dans le groupe (camarades ou enseignant) est un aspect essentiel pour que les élèves se sentent davantage en sécurité (Lenzi et al., 2017).

**Tableau 24**

*Corrélations entre les conditions de sécurité et les comportements apprenants (classe A)*

		Conditions camarades			Conditions enseignant		
		Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression
Comportements apprenants	Rechercher aide	<b>.53**</b>	<b>.26*</b>	<b>.24*</b>	.06	<b>.27*</b>	.21
	Revenir sur erreurs	<b>.41**</b>	<b>.48**</b>	<b>.51**</b>	<b>.32**</b>	<b>.24*</b>	.15
	S'exprimer	.18	<b>.38**</b>	<b>.36**</b>	<b>.39**</b>	<b>.52**</b>	<b>.38**</b>

En particulier, le tableau ci-dessus montre que deux comportements (la recherche d'aide et la libre expression) corrèlent de manière modérée à forte avec les trois dimensions de conditions retenues – le premier avec celles liées aux pairs et le deuxième avec celles liées à l'enseignant. Nous retenons ainsi qu'il est intéressant d'explorer d'une part la valeur que les élèves de la classe A accordent à l'erreur. À ce propos, notons que la perception d'avoir le droit de se tromper corrèle avec la totalité des comportements apprenants à la fois lorsqu'elle est liée aux camarades et à l'enseignant. D'autre part, nous estimons intéressant d'investiguer le rôle joué par l'enseignant dans la prise de parole des élèves selon une certaine dynamique de classe.

### **11.1. Rôle de l'erreur dans la classe A**

D'après les corrélations, il émerge que les comportements apprenants sont généralement mis en place en présence de conditions de sécurité liées tant aux camarades qu'à l'enseignant. Un tel constat est valable pour la totalité des liens condition-comportement touchant à la dimension « admissibilité de l'erreur » (*cf.* Tableau 24). Plus particulièrement, la mise en évidence de l'erreur de la part des camarades de la classe A serait génératrice d'insécurité. En effet, les témoignages d'élèves de la classe A qui concernent la tolérance au fait de se tromper suggèrent que les erreurs sont associées à un rabaissement de la part des camarades. En particulier, les réponses ouvertes des mini-questionnaires ont soulevé la

nécessité de s'intéresser à la valeur que les élèves de la classe A attribuent à l'erreur. À ce propos, le témoignage de Nadine évoque l'intolérance à l'erreur qui se manifeste au sein de la classe : « *il y a une fille qui me crie dessus lorsque je fais une erreur* » (Nadine\_A\_5). Charlotte relève aussi la présence de gêne face à ses camarades suite à des actions qui laissent présupposer une erreur ou qui ne rentrent pas dans des comportements attendus : « *je me suis sentie gênée en ayant transmis une mauvaise image de moi* » (Charlotte\_A\_5). Dans une même optique, Caroline soulève la crainte d'être ridiculisée en explicitant aux camarades ses préférences musicales, ce qui à nouveau est signe d'une insécurité liée à d'éventuelles manières d'être ou d'agir plutôt anticonformistes : « *je n'ai pas de chanteur préféré (il faut que j'en mentionne un pour un devoir d'allemand) et j'ai peur que mes camarades se moquent de moi pour le chanteur ainsi que pour les musiques que j'écoute. C'est bizarre : normalement je n'accorde pas de valeur à ce que pensent mes camarades, et maintenant je ne sais pas comment me positionner* » (Caroline\_A\_10).

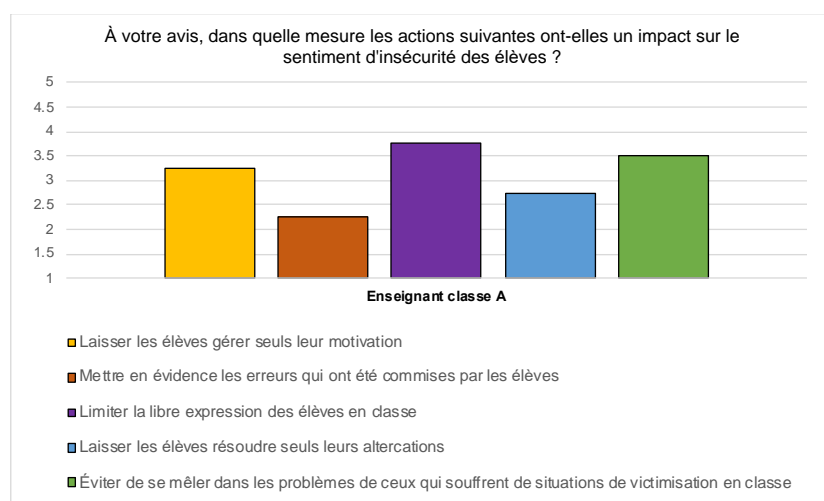
Ces extraits reflètent la peur qui est engendrée par des *actions non-conformes*. Le fait d'agir d'une manière qui est potentiellement différente de celle attendue engendre des ressentis de mal-être, voire d'insécurité. La perception que les camarades tolèrent ou non des erreurs ou des manières d'être ou d'agir différentes a donc un impact sur la conception du risque interpersonnel. Ceci revient à l'idée selon laquelle « des lieux, des moments, des opportunités permettent ou non d'agir, autorisent ou non l'erreur, le disent, l'entendent ou le sous-entendent. Pour un même agir, l'autorisation (réelle ou subsumée) diffère en fonction de l'espace, du temps, et du regard de l'autre » (Fiard & Auriac, 2005, p. 162). Les constats évoqués nous amènent à considérer qu'au sein de la classe A les élèves stigmatisent l'erreur, tout en la rendant source de rabaissement personnel lorsqu'elle se manifeste ou en cas d'action non-conforme à ce qui est attendu de la part des pairs. L'enjeu nous semble alors porter sur la divergence de la valeur accordée à l'erreur : si, pédagogiquement parlant, elle devrait être utilisée au profit de l'apprentissage et donc explicitée, elle est souvent employée par les élèves comme prétexte pour rabaisser un camarade (comme l'ont exemplifié les extraits ci-dessus).

De son côté, l'enseignant de cette classe considère cependant qu'il est très important de considérer l'erreur comme partie intégrante du processus d'apprentissage pour favoriser la sécurité de ses élèves. Il considère également que le fait d'oser commettre des erreurs en classe est une condition ayant un fort impact sur le sentiment de sécurité. Par contre, il estime que la mise en évidence des erreurs commises par les élèves n'a qu'un faible impact sur le

sentiment de sécurité des élèves (Figure 15 et Annexe 15)<sup>17</sup> ce qui ne va pas dans le sens du ressenti des élèves. D'ailleurs, cet enseignant n'évoque jamais l'admissibilité de l'erreur dans ses réponses ouvertes pour parler de la sécurité de ses élèves (Annexe 16). Nous relevons donc ici une contradiction apparente entre la vision de l'enseignant et l'insécurité des élèves liée aux erreurs commises. Ceci décèle la présence d'un contraste entre l'*encouragement à l'erreur* de la part de l'enseignant en faveur du processus d'apprentissage (Fiard & Auriac, 2005) et la nécessité de cacher l'erreur pour éviter d'offrir aux camarades des occasions destructrices tant au niveau scolaire que personnel.

**Figure 15**

*Actions estimées avoir un impact sur le sentiment d'insécurité des élèves (enseignant A)*



Avec un enseignant perçu comme étant *sécuré* au sein d'une classe *semi-sécuré*, l'utilité de favoriser un cadre qui porte les élèves à moins se méfier des réactions des camarades doit être considéré, ceci pour éviter que des perceptions d'insécurité entre élèves inhibent le fait d'oser agir. À ce propos, comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, la figure enseignante a un rôle central, tout en étant susceptible de protéger les élèves face à l'insécurité et d'instaurer un climat propice à la sécurité, et par conséquent à l'engagement dans la scolarité (Lenzi et al., 2017).

<sup>17</sup> Afin d'alléger le texte, nous nous limitons à reporter dans cette partie uniquement les résultats des enseignants qui sont discutés. Pour chaque enseignant, l'ensemble des moyennes issues des réponses aux questionnaires-enseignant se trouvent en annexe (Annexe 15).

Un autre constat que nous souhaitons évoquer concernant l'admissibilité de l'erreur de cette classe *semi-sécuré* concerne les indices sociométriques<sup>18</sup>. En particulier, la dimension en question est la seule condition parmi celles étudiées qui corrèle significativement avec le statut sociométrique à la fois lorsqu'elle est liée aux camarades et à l'enseignant (Tableau 25). Au sein de cette classe, les élèves les plus appréciés sont ceux qui pensent avoir le droit à l'erreur, comme si leur statut les protégeait des moqueries de leurs camarades. Il s'agit probablement d'élèves envers lesquels il y a une certaine acceptation et tolérance. Or, l'erreur se rapporte non seulement à l'action, mais aussi à son évaluation et aux conséquences affectives (Fiard & Auriac, 2005), qui concernent à la fois l'implication scolaire et sociale au sein du groupe.

**Tableau 25**

*Corrélations entre les conditions du sentiment de sécurité et les indices sociométriques (classe A)*

		Sociométrie	
		Expansivité affective	Statut sociométrique
<b>Conditions camarades</b>	Aide	-.05	.12
	Admissibilité erreur	-.16	<b>.37**</b>
	Liberté expression	-.14	<b>.26*</b>
	Risque victime	.16	<b>-.49**</b>
	Être témoin	-.15	<b>-.29*</b>
<b>Conditions enseignant</b>	Aide	<b>-.24*</b>	.08
	Admissibilité erreur	.04	<b>.29**</b>
	Liberté expression	-.04	.13
	Personne confiance	-.09	-.18
	Intervention violence	-.11	.06
<b>Implications dans la violence</b>	Être acteur	.05	-.09
	Être victime	.07	<b>-.36**</b>

<sup>18</sup> Bien que la moyenne de classe relative à l'expansivité affective corresponde normalement à la moyenne de classe du statut sociométrique (des variations moindres entre les deux scores sont liées aux élèves manquants qui ont reçu les estimations de sympathie de la part des camarades mais qui n'ont pas exprimé leur appréciation vis-à-vis des pairs), nous choisissons de reporter les scores relatifs aux deux indices sociométriques en question. Cela nous permettra d'articuler un discours plus précis en fonction de la sympathie reçue ou attribuée.



### 11.1.1. Admissibilité de l'erreur et prise de parole au sein d'une classe semi-sécurée

Pour approfondir nos réflexions concernant le processus de prise de risque interpersonnel au sein de la classe A, nous avons réalisé des régressions (RLM) qui s'avèrent significatives pour les trois comportements (Tableau 26). Ceci permet d'affirmer que les dimensions considérées ont un rôle dans l'adoption de comportements apprenants. Cependant, les indices VIF suggèrent la nécessité de traiter avec précaution les résultats obtenus à cause de la multicollinéarité des facteurs. Nous souhaitons en tout cas porter un regard plus précis sur les coefficients des dimensions qui apparaissent prédire de manière significative la prise de risque interpersonnel. Sur la base des considérations retenues dans le sous-chapitre précédent, nous nous focalisons sur les dimensions associées à l'erreur.

En particulier, un seul prédicteur significatif permet de prédire le comportement de libre expression. Ceci semble souligner l'importance au sein de cette classe *semi-sécurée* de pouvoir bénéficier d'une *protection* de la part de l'enseignant limitant les effets potentiellement néfastes du fait d'oser affirmer son propre avis, lequel peut être considéré comme faux par autrui. Dans un tel contexte, l'erreur est probablement perçue comme susceptible de déclencher une sanction. D'où l'intérêt de passer d'une pédagogie qui distingue le bien du mal, le bon du mauvais, à une pédagogie qui prône le processus allant du résultat erroné à celui qui est attendu (Favre, 2015). Nous soulignons ici l'importance évoquée dans la partie théorique de favoriser une présence enseignante qui ne crée pas la peur de l'embarras (Newman, 2000), tout en accordant à l'erreur une place dans le processus d'apprentissage.

Le cadre instauré par l'enseignant joue donc un rôle important au niveau de la sécurité ressentie en cas d'erreur, notamment en transmettant le sentiment de pouvoir s'exprimer sans voir son image rabaissée. Ainsi, si l'erreur est admise de la part de l'enseignant, les élèves osent intervenir tout en surmontant l'éventuel risque interpersonnel lié à la prise de parole en classe. Rappelons à ce sujet qu'il est essentiel pour l'enseignant d'amener les élèves à trouver le sens à leurs erreurs et de considérer celles-ci comme faisant partie du processus d'apprentissage. C'est en effet sous de telles conditions que l'erreur peut déboucher en apprentissage (Reuter, 1984).

Tableau 26

Comportements apprenants prédits par les conditions de sécurité (classe A)

VD	VI (conditions)	Bêta	VIF	F	R <sup>2</sup>
Rechercher aide	Aide (camarades)	.45**	1.84	5.63**	.45
	Admissibilité erreur (camarades)	-.03	2.83		
	Liberté expression (camarades)	.04	2.41		
	Risque victime	.08	3.66		
	Être témoin	-.47**	1.71		
	Aide (enseignant)	-.35*	2.77		
	Admissibilité erreur (enseignant)	.11	3.17		
	Liberté expression (enseignant)	.25	3.17		
	Personne confiance	-.05	1.90		
	Intervention violence	-.05	2.02		
	Être acteur	-.22	1.71		
	Être victime	.21	5.02		
Revenir sur erreurs	Aide (camarades)	.06	1.84	4.29**	.36
	Admissibilité erreur (camarades)	.21	2.83		
	Liberté expression (camarades)	.32*	2.41		
	Risque victime	.13	3.66		
	Être témoin	-.36**	1.71		
	Aide (enseignant)	.15	2.77		
	Admissibilité erreur (enseignant)	-.11	3.17		
	Liberté expression (enseignant)	-.05	3.17		
	Personne confiance	-.05	1.90		
	Intervention violence	.06	2.02		
	Être acteur	-.25*	1.71		
	Être victime	.17	5.02		
S'exprimer	Aide (camarades)	-.13	1.84	3.04**	.26
	Admissibilité erreur (camarades)	.18	2.83		
	Liberté expression (camarades)	.23	2.41		
	Risque victime	-.37	3.66		
	Être témoin	.03	1.71		
	Aide (enseignant)	-.03	2.77		
	Admissibilité erreur (enseignant)	.41*	3.17		
	Liberté expression (enseignant)	.12	3.17		
	Personne confiance	.05	1.90		
	Intervention violence	-.11	2.02		
	Être acteur	-.08	1.71		
	Être victime	.34	5.02		

Plus en particulier, dans le cas de cette classe *semi-sécurée*, le fait d'oser s'exprimer semble être associé au risque de proposer des avis erronés, car ceux-ci ne sont pas communément admis par les camarades. Pour cette raison, le statut que l'enseignant accorde à l'erreur et la manière conséquente dont il est perçu par les élèves semble donc se trouver à l'origine du fait d'oser s'exprimer en classe. La crainte d'être sanctionné ou stigmatisé de la part de l'enseignant en cas d'erreur nuirait ainsi à la prise de parole, car elle viendrait enlever la sécurité nécessaire pour se sentir protégé par une figure adulte en cas de réponse non conforme ou erronée. C'est dans ce sens que les enseignants exercent une influence remarquable dans la sécurité perçue par les élèves en tant que *facilitateurs primaires* des prises de parole au sein d'un groupe-classe (Williams et al., 2016).

Par ailleurs, il est étonnant pour nous de constater que ce n'est pas l'admissibilité de l'erreur qui prédit significativement le fait de revenir sur les erreurs (et donc le comportement apprenant apparenté à la condition en question). Ceci peut s'expliquer par les problèmes de multicolinéarité, ou par la valeur prise de la liberté d'expression au sein de ce groupe-classe associée indirectement à l'explicitation d'une erreur ou d'une action non-conforme, comme nous venons de le discuter avant.

Les interactions entre les dimensions associées à l'erreur et celles à la liberté d'expression au sein de cette classe se retrouvent aussi dans le résultat de la RLM démontrant que le comportement « revenir sur ses erreurs » est prédit par la perception de pouvoir s'exprimer sans répercussions négatives de la part des camarades. Ceci revient à l'idée selon laquelle la liberté d'expression semble être associée par les élèves de cette classe *semi-sécurée* à un risque d'exposer des avis considérés erronés, d'où l'importance de *sécuriser* non seulement l'erreur mais aussi le fait de pouvoir prendre la parole sans craindre qu'elle soit considérée comme étant inappropriée. Les élèves qui osent proposer des réponses sans craindre une éventuelle inadéquation avec ce qui est attendu par autrui (camarades et enseignant) sont en effet ceux qui se sentent en sécurité (Favre, 2015). De fait, la place que l'erreur prend dans la prise de parole et vice versa est un élément intéressant à prendre en compte dans des éventuelles interventions en faveur de la sécurité de cette classe *semi-sécurée*.

En lien avec le fait d'oser s'exprimer, les entretiens menés avec les enseignants de soutien pédagogique suggèrent que le risque lié à la prise de parole peut être plus facilement dépassé par une partie d'élèves qui intervient constamment en classe pour un besoin principalement d'attention plutôt que d'apprentissage. Il se peut donc qu'une forte sécurité de soi – en plus qu'une sécurité environnementale – entraîne des effets non désirés de l'admissibilité de l'erreur, comme par exemple des élèves qui s'expriment de manière excessive :

« il y a des personnes ici [classe A] qui se mettent en évidence et qui doivent toujours apporter leur propre commentaire, parler et attirer l'attention, alors que d'autres restent plutôt à la marge [...] il s'agit d'une classe exigeante pour les enseignants car les élèves posent énormément de questions jusqu'à épuiser les enseignants [...] à Sonia il a même fallu mettre la limite de trois demandes par leçon [...] certaines fois elle intervenait juste pour attirer l'attention sur elle-même, pour être au centre du monde » (ESP\_A\_12).

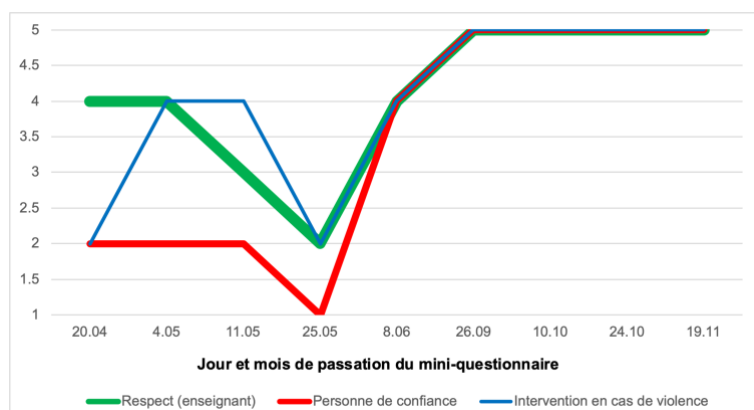
Il ressort de cet extrait une hétérogénéité dans le fait d'oser s'exprimer, car il démontre qu'au sein d'une même classe certains élèves osent intervenir plus que d'autres, alors qu'ils sont confrontés à un même enseignant titulaire avec une certaine tolérance à accepter des interventions qui ne sont pas forcément toujours pertinentes. Ce constat soulève alors l'intérêt de tenir compte d'autres effets modérateurs que ceux dictés par les buts retenus dans notre recherche, lesquels se situent pour la classe A uniquement au niveau de la dimension d'aide (cf. Annexe 13). Nous pensons par exemple au but social de popularité défini comme la volonté d'être aimé et recherché par les autres (Kindelberger & Mallet, 2006), ce qui nous semble refléter le besoin attentionnel manifesté par l'élève Sonia.

## 11.2. Le cas de Sonia : amélioration de la perception de sécurité liées à l'enseignant

L'étude du cas singulier de Sonia révèle une augmentation significative pour les trois items portant sur la perception de sécurité liée à l'enseignant : donc, au niveau du respect ressenti de la part de l'enseignant ( $\rho = .74$  ;  $p < 5\%$ ), de la perception de ce dernier en tant que personne de confiance ( $\rho = .83$  ;  $p < 1\%$ ) et en tant que personne intervenant efficacement en cas de violence ( $\rho = .85$  ;  $p < 1\%$ ) (Figure 16).

**Figure 16**

Évolution des moyennes pour l'élève Sonia (classe A)



Les témoignages de Sonia font aussi émerger une évolution dans la manière dont l'élève considère l'enseignant. En début de recherche, Sonia démontre un certain besoin de faire appel à des figures externes (« *C'est le moment que quelqu'un intervienne ; et c'est pour ça que nous demandons ton aide (Zoe) pour nous aider s'il te plaît* », Sonia\_A\_5). Une telle nécessité est évoquée aussi par Manon (« *Nous pensons que quelqu'un doit intervenir dans cette situation car ce trio de m\*\*\*\* est devenu impossible à gérer [...] QUELQU'UN DOIT ABSOLUMENT INTERVENIR* », Manon\_A\_5). Par ailleurs, le contenu similaire des commentaires de Manon et Sonia – ainsi que le fait que les deux élèves présentent dans la durée un fort lien de sympathie réciproque (relevé au mois de juin, septembre et décembre ; Tableau 27) – nous interpelle quant à un éventuel renforcement mutuel du positionnement critique. Dès lors, en considérant que les individus d'un même groupe ressentent souvent des émotions conjointes et que le sentiment d'appartenance sociale joue un rôle déterminant à ce propos (Devos, 2005), il se peut que la perception que développe un élève au sujet de son enseignant soit influencée par les relations entre élèves, notamment par une sorte d'identification avec certains camarades.

À ce propos, il est possible que les deux copines (Sonia et Manon) n'aient pas apprécié des postures enseignantes adoptées en faveur d'autres élèves de la classe pour qui elles ne ressentent pas une sympathie élevée. Dans cette optique, les élèves risqueraient de développer l'impression de ne pas pouvoir compter sur une gestion de classe satisfaisante de la part de l'enseignant titulaire (« *elles croient tout savoir mieux que les autres, elles pensent avoir toujours raison et veulent tout faire et dire ; bien sûr les enseignants leur donnent raison et c'est nous qui avons tort [...] Sonia* » (Sonia\_A\_5). Nous avons d'ailleurs pu mettre en évidence que la perception des interventions faites par l'enseignant au sein d'une classe varie selon la sympathie accordée aux élèves vers qui l'intervention est orientée (Albisetti, 2019).

Plus particulièrement, nous retenons deux éléments du dernier extrait : le premier étant la prise de parole au pluriel que Sonia a employé pour souligner l'étendue de la situation qui semble affecter plusieurs élèves. Le deuxième étant la demande d'appel externe laissant présupposer que les élèves pensent ne pas pouvoir être comprises ni soutenues par leurs enseignants (titulaire et disciplinaires). La présence d'une signature d'élève (Sonia), malgré l'explicitation du caractère confidentiel des données, marque plus encore la volonté d'être aidée de manière ciblée. Sonia semble alors souhaiter une aide externe afin de pouvoir se sentir comprise et être bien en classe. Le désagrément qu'elle a développé semble porter sur

la déception vis-à-vis de la posture enseignante<sup>19</sup>. Or, le fait de percevoir l'enseignant s'engager dans la relation avec les élèves est un élément essentiel pour que les élèves s'impliquent dans leur processus d'apprentissage (Skinner & Belmont, 1993), voire se sentent en sécurité.

Par contre, il est aussi intéressant de remarquer l'évolution de Sonia dans le besoin de faire appel à des figures externes. Avec le temps, elle exprime en effet sa réticence face au partage émotionnel (« *tout ce qui se passe dans notre vie ça NE VOUS CONCERNE PAS !!!!!!!!!!!!!!!* », Sonia\_A\_6). Ceci semble aller de pair avec l'augmentation de la sécurité ressentie envers son enseignant mentionnée ci-dessus. De plus, en ce qui concerne les programmes ou les recherches ciblées sur les sentiments, cet extrait revient à la nécessité de ne pas imposer le partage affectif aux élèves, mais de veiller – lors de toute activité ciblée sur les états internes – à la liberté d'un tel partage. Le respect de la *sphère privée des ressentis* des élèves est en effet primordial (Cuisinier, 2016).

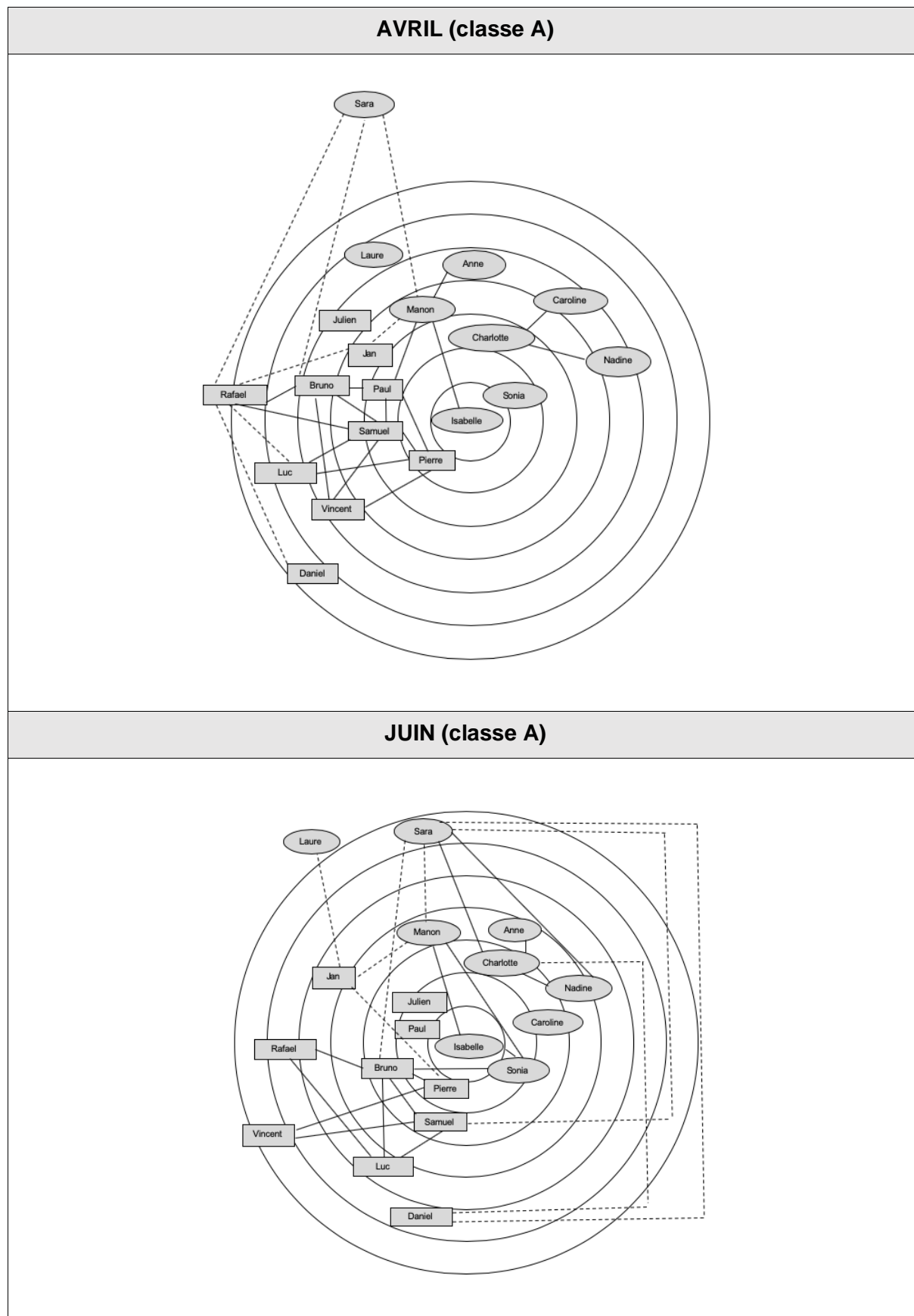
Le changement constaté chez Sonia allant du besoin d'intervention externe à une perception d'envahissement de la sphère personnelle nous questionne quant au rôle qu'ont les enseignants dans l'accompagnement émotionnel des élèves. Au sens large – si nous considérons le besoin de gestion émotionnelle des situations ayant déclenché des désagréments chez Sonia – il s'avère que les entraînements aux compétences émotionnelles chez les élèves sont plus efficaces lorsqu'ils sont dispensés par les enseignants plutôt que par des professionnels externes à l'école (Theurel & Gentaz, 2015). Par contre, il nous semble nécessaire de préciser que ceci n'est valable que dans les circonstances où les élèves ressentent de la sécurité vis-à-vis de leur enseignant. En cas contraire, l'intervention de la part du personnel externe peut répondre à un besoin nécessaire pour la résolution de situations d'insécurité, voire de mal-être scolaire.

---

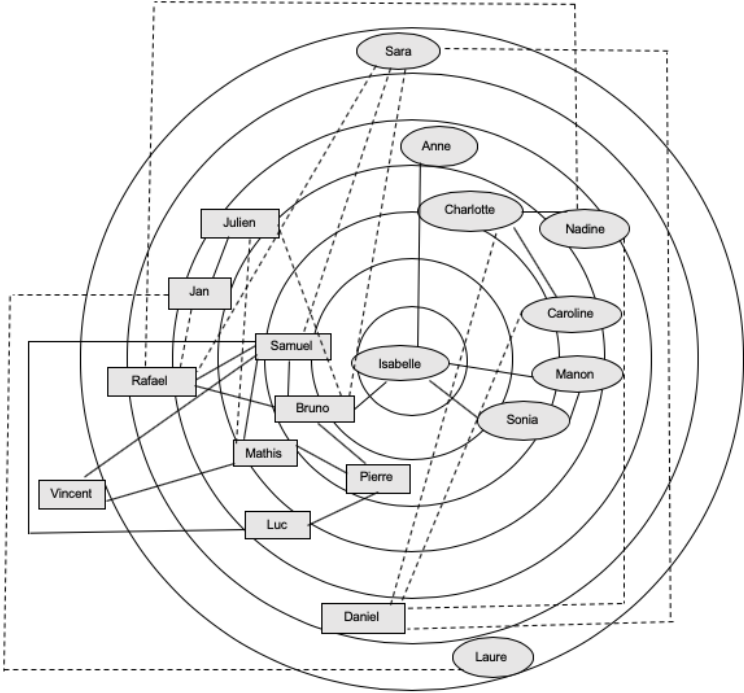
<sup>19</sup> Nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une étude de cas et que la déception vis-à-vis de la figure enseignante est personnelle à l'élève en question. Il y a sans doute des raisons précises qui font que l'enseignant n'a pas appuyé l'élève. Il est ainsi nécessaire d'interpréter les avancements réflexifs apportés en considérant les points de vue singuliers analysés.

Tableau 27

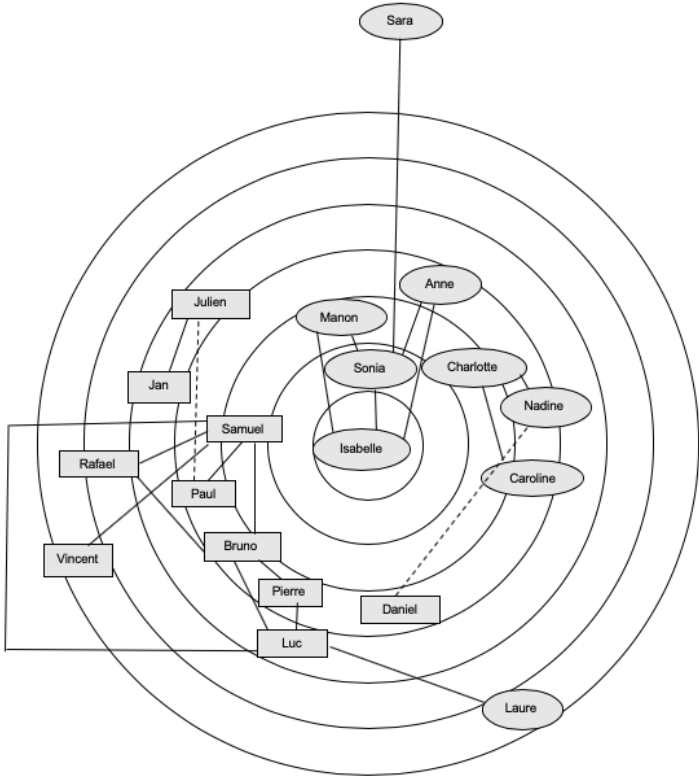
Sociogrammes classe A



**SEPTEMBRE (classe A)**



**DÉCEMBRE (classe A)**





Si l'étude de cas de Sonia a relevé des évolutions significatives au fil du temps, c'est grâce à la complémentarité de nos instruments de récolte de données que nous pouvons affirmer que, globalement, les dimensions associées au sentiment de sécurité restent stables au sein de la classe A (Tableau 28). Il n'y aurait donc à priori pas de changement majeur pour l'ensemble du groupe qui porterait à une évolution de la sécurité perçue ou des comportements mis en place. Un tel constat est surprenant non seulement en référence à l'évolution attendue du sentiment de sécurité en particulier, mais aussi en référence à d'autres recherches qui ont démontré plus généralement que la perception qu'ont les élèves de leur enseignant et de leur bien-être évolue au fil du temps (Reddy et al., 2003).

Tableau 28

*Évolution des moyennes des dimensions du sentiment de sécurité (classe A)*

		ANOVA	Différences selon la période					
			Avril-Juin	Avril-Sept.	Avril-Déc.	Juin-Sept.	Juin-Déc.	Sept.-Déc.
Conditions camarades	Aide	$F_{(3, 21)} = 3.03 ; p < 5 \%$	ns	ns	*	ns	ns	ns
	Admissibilité erreur	$F_{(3, 36)} = 2.47 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Liberté expression	$F_{(3, 22)} = .26 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Risque victime	$F_{(3, 36)} = 1.42 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Être témoin	$F_{(3, 36)} = .91 ; ns$	-	-	-	-	-	-
Conditions enseignant	Aide	$F_{(3, 42)} = .91 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Admissibilité erreur	$F_{(3, 42)} = .48 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Liberté expression	$F_{(3, 32)} = 4.11 ; p < 5 \%$	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Personne confiance	$F_{(3, 42)} = .102 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Intervention violence	$F_{(3, 42)} = .20 ; ns$	-	-	-	-	-	-
Comportements apprenants	Rechercher aide	$F_{(3, 42)} = .52 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Revenir sur erreurs	$F_{(3, 42)} = .42 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	S'exprimer	$F_{(3, 42)} = .58 ; ns$	-	-	-	-	-	-
Implications dans la violence	Acteur	$F_{(3, 42)} = .34 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Victime	$F_{(3, 25)} = .22 ; ns$	-	-	-	-	-	-

### 11.3. Violence dans une classe *semi-sécur*e

Dans le cadre théorique, nous avons mis en avant les répercussions négatives que le fait d'être acteur de violence a sur l'engagement scolaire des élèves (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative., 2011). Un tel constat est confirmé par la fréquence des corrélations négatives entre les conditions de violence associées aux camarades et les comportements apprenants, ainsi qu'entre de telles actes et les implications dans la violence (Tableau 29). Or, les actes de violence amènent à un sentiment de sécurité globalement réduit, ce qui est confirmé par des analyses de corrélations supplémentaires que nous avons menées sur la totalité des dimensions (Annexe 17).

**Tableau 29**

*Corrélations entre les dimensions qui touchent à la violence (classe A)*

		Conditions camarades		Conditions enseignant		Implications dans la violence	
		Risque victime	Être témoin	Personne confiance	Intervention violence	Être acteur	Être victime
Comportements apprenants	Rechercher aide	<b>-.26*</b>	<b>-.55**</b>	.11	.11	<b>-.37**</b>	<b>-.31**</b>
	Revenir sur erreurs	<b>-.36**</b>	<b>-.50**</b>	.06	.21*	<b>-.37**</b>	<b>-.37**</b>
	S'exprimer	<b>-.43**</b>	<b>-.28*</b>	<b>.25*</b>	<b>.28**</b>	-.21	<b>-.33**</b>

Tenant compte des nombreux liens entre les dimensions faisant appel aux élèves et les dimensions de violence perçue, commise ou subie, nous estimons que l'insécurité engendrée par les camarades (via la violence) est potentiellement néfaste en termes de processus de prise de risque interpersonnel. En faisant référence à l'appellation *semi-sécur*e que nous avons attribuée à cette classe, en lien avec une certaine insécurité vis-à-vis des camarades plutôt qu'avec l'enseignant, il est nécessaire que l'équipe scolaire soit particulièrement vigilante lors de l'émergence de comportements violents, car ceux-ci sont source d'insécurité et inhibiteurs de la prise de risque interpersonnel.

À titre d'exemple, il est utile de stopper les actes associés à des vengeances, lesquelles font appel au type d'acteur harcelé-harceleur (« *l'un de mes camarades m'a arraché le sac et moi je l'ai bousculé et puis lui m'a donné un coup de poing ; Nadine\_A\_6* »). Dans ces cas, nous sommes face à un pattern de type action-réaction où le fait d'être acteur représente une stratégie pour protéger son image et son intégrité physique, psychologique et territoriale

(Favre, 2012). Nous sommes d'ailleurs amenée à retenir la tendance au sein de cette classe de recourir à un tel type de violence, car nous constatons une corrélation significative entre le fait d'être victime et celui d'être acteur (*cf.* Annexe 17).

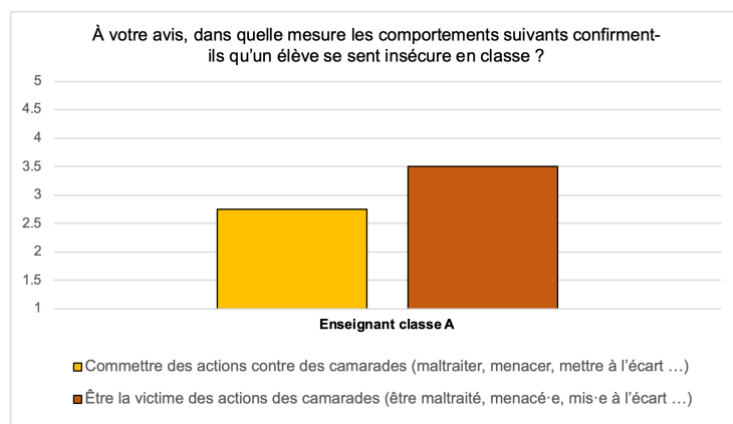
À ce propos, des interventions axées sur l'empathie s'avèrent prometteuses, car censées favoriser l'altérité en passant par une conscientisation de soi-même et des autres, tout en sensibilisant à la non-pertinence des actes de violence (Zanna, 2015). Au cœur de telles démarches, il y a l'idée selon laquelle l'expérience sensible agit en tant que précurseur de l'expérience d'apprentissage. Or, « la dimension sociale des émotions et des processus empathiques implique de construire des situations didactiques permettant l'exploration des états internes de soi et d'autrui » (Cuisinier, 2016, p. 18). Ceci revient aux bienfaits des pratiques enseignantes attentives au développement socioaffectif des élèves, celui-ci étant susceptible d'accroître les compétences sociales et réduire les problèmes de comportement (Beaumont & Garcia, 2020).

Il y a donc tout l'intérêt de s'intéresser d'abord aux répercussions émotionnelles négatives de la violence pour pouvoir soutenir le processus d'apprentissage. Dans cette optique, il n'est pas surprenant de constater qu'au sein de cette classe A, le fait d'être acteur corrèle négativement avec tout comportement apprenant (*cf.* Tableau 30). En particulier, les élèves acteurs de violence n'auraient pas envie de montrer d'éventuelles lacunes risquant d'affaiblir leur image. En effet, les élèves qui commettent de la violence ont l'intérêt sous-jacent de préserver une image forte d'eux-mêmes qui risquerait d'être remise en question en adoptant des comportements exposant leurs besoins, leurs erreurs, ou leurs idées. Dans ce sens, l'inhibition actionnelle peut dans certains cas s'expliquer par la volonté de garder une certaine domination et apparaître comme un « dur », tout en cachant d'éventuels signes de faiblesse (Catheline, 2009).

Similairement, le fait de subir des violences corrèle négativement avec tout comportement apprenant, ce qui souligne ultérieurement la présence d'effets néfastes associés à la violence en rapport à la prise de risque interpersonnel dans cette classe (*cf.* Tableau 30). Les témoignages des élèves font penser à des violences considérées comme étant plutôt superficielles car dérivant d'élèves peu mûrs (« *Quelques camarades sont immatures et d'autres ciblent encore certains de mes camarades* », Caroline\_A\_9). L'immaturité des élèves de la classe A est également mentionnée par l'enseignant de soutien pédagogique intervenant dans ce groupe (« *à mon avis ils sont encore très enfantins dans cette classe. Ils sont encore un peu immatures* », ESP\_A\_12). Un tel caractère de la violence expliquerait donc la plus faible importance que l'enseignant de cette classe A accorde au fait d'être victime en tant que signe d'insécurité pour les élèves (Figure 17).

**Figure 17**

*Implications dans la violence estimées traduire le sentiment d'insécurité des élèves (enseignant A)*



Dans les régressions (*cf.* Tableau 26), la variable « être témoin » prédit (négativement) deux des comportements apprenants retenus (« rechercher de l'aide » et « revenir sur ses erreurs »). Elle ne semble toutefois pas avoir d'impact sur le fait de s'exprimer librement. Ainsi, le fait d'observer de la violence pourrait agir comme inhibiteur de prise de risque interpersonnel au sein de la classe. Cette interprétation paraît cohérente dans un climat où l'erreur est apparemment source de moqueries. Or, les élèves auraient peur d'être ridiculisés en s'étant retrouvés témoins d'actes de violence, tout en voyant croître leur sentiment d'insécurité (Janosz et al., 2012). Dès lors, ces élèves pourraient s'abstenir d'avoir un positionnement de défenseur des victimes pour éviter de se mettre dans une situation potentiellement exposée au sein de leur classe. Ceci expliquerait le fait que le type de témoin faisant appel aux défenseurs des victimes n'est évoqué qu'une seule fois au sein de notre récolte de données (sur 17 extraits touchant au fait d'être témoin ; *cf.* Tableau 17 et nnexe 14). En particulier, cet extrait exprimé par une élève porte sur un ressenti positif lié à une telle forme d'implication dans la violence (« *Je suis heureuse d'avoir réussi à défendre une fille qui était la cible des moqueries des autres* », Charlotte\_A\_5).

Dans cette optique, les élèves qui sont au courant de la présence de violence évitent dans la plupart des cas de prendre des risques interpersonnels afin de ne pas se trouver eux-mêmes dans les situations de violence. Nous en déduisons que les témoins sont confrontés à une inhibition actionnelle qui s'explique par une *co-victimisation indirecte*, laquelle les amène à se projeter dans la souffrance de la victime (Kubiszewski, 2016). C'est ainsi que l'appréhension suscitée par la présence de violence entre camarades serait associée à une tendance à l'évitement de prises de risque interpersonnel. Ce constat se reflète également dans les corrélations négatives entre le risque d'être victime est les comportements apprenants. Or, la

peur d'être une victime potentielle, similairement au fait d'être au courant de la présence de violences entre camarades, corrèle négativement avec des prises de risque interpersonnel.

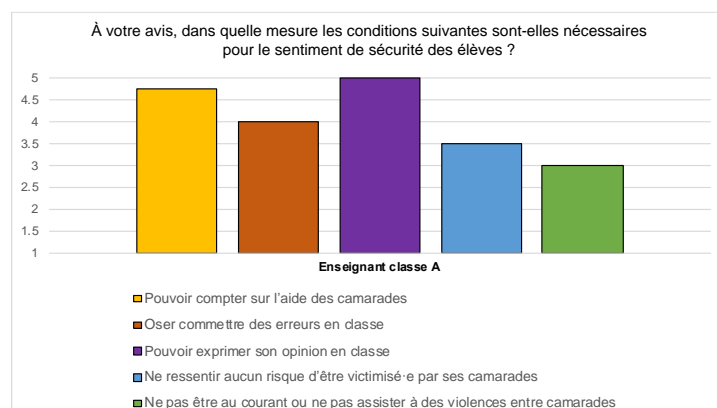
En ce qui concerne d'autres types de témoins de violence, ils nous semblent principalement rattachés à un positionnement de type *outsider* (« *En classe je suis bien et je ne suis la cible de personne ... mais certains de mes camarades sont souvent la cible !* », Caroline\_A\_5 ; « *Mes camarades se sont disputés* », Luc\_A\_5). Il serait ainsi intéressant au sein de cette classe de se questionner sur la manière dont les enseignants (titulaire, de soutien pédagogique ou tout autre enseignant intervenant dans cette classe), s'y prennent pour essayer de limiter les violences observées par les élèves, comportements qui nuisent à la prise de risque interpersonnel.

À ce propos, nous faisons émerger une autre divergence probable entre les résultats issus des élèves et la perception qu'à l'enseignant du sentiment de sécurité de ces derniers. À titre d'exemple, le professionnel en question considère que le fait de ne pas être témoin n'est une condition que faiblement déterminante du sentiment de sécurité des élèves (Figure 17). Autrement dit, pour cet enseignant, il n'est pas essentiel d'être loin des actions de violence observées pour se sentir en sécurité. Pourtant, nous avons constaté ci-dessus que le fait d'être témoin est inhibiteur du fait d'oser agir au sein de cette classe. Un tel positionnement de la part de l'enseignant peut s'expliquer par la stabilité mesurée à la fois sur les formes d'implication dans le phénomène de violence (« être acteur », « être victime », « être témoin ») et sur les variables touchant à la confiance et l'efficacité d'intervention en cas de violence de l'enseignant (*cf.* Tableau 28). Cela nous fait penser à une nature de la violence (formes de manifestation) et à une fréquence de manifestation qui ne connaissent que peu de variations au fil du temps et qui portent d'une part les élèves à avoir un ressenti plutôt stable vis-à-vis du phénomène et d'autre part l'enseignant à ne pas s'inquiéter des violences qui – comme nous venons de l'énoncer ci-dessus – sont probablement moindres et de l'ordre du banal, malgré qu'elles impactent la prise de risque interpersonnel.

Notons ensuite que le comportement de s'exprimer librement corrèle positivement avec la perception que les élèves ont de leur enseignant en rapport à la violence (« personne de confiance » et « intervention en cas de violence »). Bien que ces liens soient faibles pour les conditions touchant à la violence, nous rappelons que le comportement en question corrèle de manière modérée à forte avec les conditions de sécurité liées à l'enseignant (*cf.* Tableau 24). La perception de telles conditions semble donc avoir un rôle dans la liberté d'expression des élèves de cette classe A, ce qui renforce l'idée évoquée plus haut selon laquelle il est important pour les élèves de sentir la sécurité de la part de l'enseignant pour pouvoir oser prendre la parole, même lorsqu'elle risque d'être considérée non-conforme ou inadaptée de la part des camarades.

**Figure 18**

*Conditions estimées nécessaires pour le sentiment de sécurité des élèves (enseignant A)*



A contrario, la perception qu'ont les élèves de leur enseignant en tant que personne de confiance ou qui intervient efficacement en cas de violence ne corrèle pas aux autres comportements apprenants retenus (cf. Tableau 29). Ce sont les conditions de violence liées aux camarades ou les implications dans le phénomène qui corrèlent significativement (et négativement) avec les comportements apprenants. De ces constats, nous retenons qu'au sein de la classe *semi-sécuré*, le phénomène de violence a des répercussions potentiellement négatives sur la prise de risque interpersonnel, ce qui confirme les constats évoqués dans d'autres travaux (Debarbieux, 2013 ; Galand et al., 2012 ; Janosz et al., 2012 ; Poulin et al., 2015). D'ailleurs, les corrélations calculées avec les indices sociométriques (cf. Tableau 25) montrent que les conditions qui font appel à la violence (« risque d'être victime » et « être témoin ») ont des liens négatifs avec le statut sociométrique. Un tel constat est valable aussi pour le fait d'être victime, qui est négativement en lien avec le statut sociométrique. Dès lors, le fait de craindre, observer et subir de la violence est donc associé au sien de ce groupe à une moindre appréciation de la part des pairs.

En lien avec la sociométrie et plus particulièrement à partir des sociogrammes créés pour cette classe (cf. Tableau 27), nous souhaitons porter l'attention<sup>20</sup> sur une élève (Sara) qui apparaît systématiquement à la marge du groupe-classe, avec plusieurs liens de forte antipathie réciproque lors des trois premières passations. Ce constat nous porte en particulier à analyser

<sup>20</sup> Comme annoncé plus haut, des analyses plus approfondies ont été intégrées dans les feedbacks transmis aux enseignants de manière régulière au long de la récolte de données. Pour ce travail, nous nous limitons à nous servir des sociogrammes pour discuter des cas singuliers ou pour apporter des approfondissements ponctuels aux interprétations avancées.

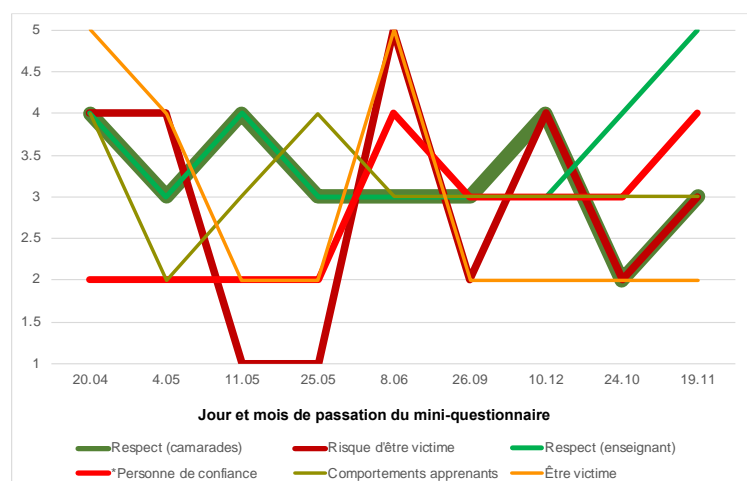
le cas singulier d'une élève pour comprendre dans quelle mesure la position externe au groupe-classe peut être associée à de la violence ou non.

### 11.3.1. Cas de Sara : une élève potentiellement en insécurité

L'analyse du cas singulier de Sara, décèle une augmentation significative au niveau de la perception de l'enseignant en tant que personne de confiance ( $\rho = .80$  ;  $p < 1\%$ ). Les autres dimensions restent plutôt stables au fil du temps (Figure 19).

**Figure 19**

*Évolution des moyennes pour l'élève Sara (classe A)*



Comme démontré par les sociogrammes (cf. Tableau 27), Sara occupe systématiquement une position externe au groupe-classe, ce qui fait penser à une dynamique d'isolement social, voire à une situation d'inconfort scolaire. Elle a été signalée par son enseignant titulaire au Service de soutien pédagogique et elle est donc suivie avec un œil particulier au fil de sa scolarité. Avec son enseignant de soutien pédagogique, Sara limite ses discussions aux aspects scolaires tout en évitant de parler de ses relations avec les camarades. Pourtant, elle semble nécessiter d'accompagnement au niveau relationnel :

*« Avec elle on n'entre pas souvent dans ce genre de discours [sur les aspects relationnels] parce qu'elle est en tout cas timide comme fille. Elle ne s'exprime pas tellement » (ESP\_A\_4) ;*

*« Elle ne fait pas émerger d'éventuelles désadaptations avec ses camarades, elle n'en parle pas. Voilà, elle reste beaucoup sur le scolaire et bien que je trouve qu'elle soit une fille aussi très éduquée et très gentille, mais je ne comprends pas bien qu'est-ce qu'il y a dans la relation avec les autres qui la porte à être autant exclue » (ESP\_A\_12).*

La situation de Sara soulève la curiosité de la part de son enseignant de soutien pédagogique de comprendre si elle exploite les espaces confidentiels de libre expression offerts via les mini-questionnaires (« *Il serait intéressant de découvrir si dans ses commentaires elle s'est ouverte un peu plus* », ESP\_A\_4). Cela n'est malheureusement pas le cas puisque Sara n'a jamais apporté des réponses à la question ouverte qui était posée, exception faite pour affirmer que rien ne s'était passé. Cette absence de réponses s'insère dans la tendance générale de la part des élèves à ne pas partager leurs états internes (cf. Annexe 5) ou à dire que tout est en ordre et que rien ne s'est passé au niveau affectif (cf. Tableau 17 et Annexe 14).

Il est donc difficile de se positionner face au silence que Sara garde à propos de sa relation avec ses camarades. Néanmoins, le fait de se taire peut se justifier par la volonté d'éviter une prise de risque interpersonnel et par une faible acceptation sociale au sein de la classe qui réduit la perception de sécurité (Osterman, 2000). Or, le respect que Sara ressent de la part de ses camarades et les comportements apprenants mis en place n'obtiennent que des scores médiocres (entre 2 et 4 sur une échelle de Likert de 1 à 5) et stables au long de la récolte des données (cf. Figure 19). Ainsi, la manière dont Sara vit son intégration au sein du groupe-classe fait penser à une certaine insécurité. Un blocage comportemental – tel que la non-prise de parole – serait dans ce cas le reflet d'une volonté de rester en retrait et de ne pas adopter des comportements apprenants pour éviter des risques interpersonnels (Shim & Ryan, 2020). Cette peur qui cause l'inhibition actionnelle peut donc se traduire dans des silences nuisant à des actions censées soutenir le développement scolaire, voire personnel. En outre, des postures passives (sans adoption de comportements apprenants) limitent les occasions qu'ont les enseignants de déchiffrer les besoins effectifs des élèves.

Par rapport à ses camarades, Sara n'apparaît pas comme étant significativement une élève qui ressent davantage le fait d'être victime ou une peur de l'être (Annexe 18)<sup>21</sup>. Pourtant, l'analyse du cas unique montre deux moments ponctuels où l'élève en question s'est dite fortement victime (cf. Figure 19). Cela démontre que l'élève subit de la violence, mais de manière ponctuelle. Sara ne semble donc pas victime de harcèlement scolaire, mais elle est confrontée à des situations potentiellement sources d'insécurité.

Les réponses de Sara au questionnaire-classe suggèrent qu'elle pense significativement moins que ses camarades pouvoir faire confiance à son enseignant (cf. Annexe 18). Malgré cela, ses réponses aux mini-questionnaires montrent une augmentation significative de la

---

<sup>21</sup> Des graphiques de dispersion (*Boxplots*) ont été effectués pour l'ensemble des variables intégrées dans le questionnaire-classe et ils ont été consultés en complément aux autres mesures reportées dans la partie des résultats.



perception de l'enseignant en tant que personne de confiance (cf. Figure 19). Cette tendance semble jouer en faveur d'un sentiment de sécurité accru de Sara qui – grâce à des éléments que nous ne connaissons pas mais qui pourraient avoir trait à des aspects tels qu'une meilleure connaissance de son enseignant – arrive à donner une plus grande confiance aux figures adultes l'accompagnant et la soutenant (par exemple en lui proposant un suivi de la part du soutien pédagogique).

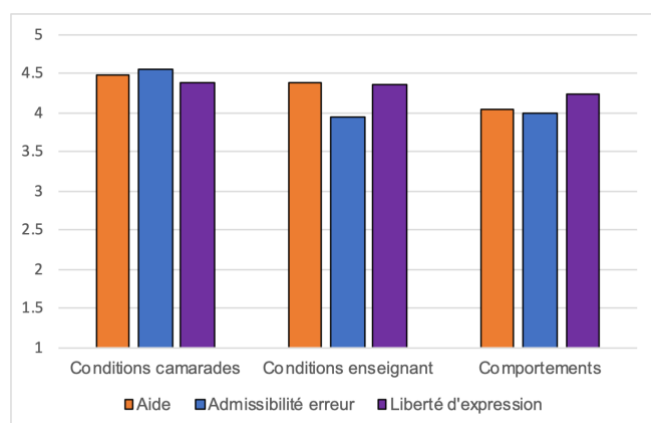
Cependant, les comportements apprenants adoptés par Sara ne suivent pas (encore) une telle tendance à la hausse. En effet, cette élève estime les déployer de manière très mitigée (et stable) au long de la récolte de données. Nous nous interrogeons alors par rapport aux aspects de la vie scolaire ou privée de l'élève qui sont affectés par son apparente mise à la marge ainsi que sur d'éventuels besoins de sa part liés à une telle situation de retrait social. Ces derniers pourraient se situer d'abord au niveau de la prise de conscience de sa position au sein de la classe pour ensuite se concentrer sur ses lectures anticipatoires et ses comportements. De fait, il serait probablement bénéfique de penser à des pratiques favorisant un équilibre socioaffectif au sein de la classe. Dans cette optique, il faut retenir l'importance de « la mise à disposition d'un espace où les élèves se sentent en sécurité, à l'aise, et peuvent se relaxer apparaît comme étant primordiale pour l'acceptabilité du groupe-classe » (Bluth et al., 2016, p. 98).

## Chapitre 12 Classe B : une classe *sécur*e

De manière générale, nous mesurons au sein de la classe B une forte perception au niveau des conditions de sécurité (afférentes aux camarades et à l'enseignant) ainsi que des scores élevés concernant les comportements apprenants (Figure 20). De plus, les moyennes associées aux conditions de violence et aux implications dans la violence étant faibles (cf. Annexe 11) – globalement, de manière significativement inférieure aux deux autres classes (Annexe 19)<sup>22</sup> – nous pouvons envisager qu'il s'agit d'un climat de non-violence. Ces considérations nous amènent à parler de classe *sécur*e.

**Figure 20**

*Moyennes des conditions de sécurité et des comportements apprenants respectifs (classe B)*



La classe B semble donc présenter une certaine sécurité dont les répercussions sur les comportements sont dépendantes des perceptions liées aux camarades (Tableau 30). À l'inverse, nous constatons l'indépendance apparente entre les conditions de sécurité liées à l'enseignant et les comportements apprenants. Il est d'ailleurs reconnu que les contextes minimisant la *facette publique du Soi* – à savoir les situations où les élèves ont moins à craindre des réactions de leurs camarades – encouragent davantage la volonté de s'impliquer dans l'apprentissage (Sarrazin et al., 2006). Notons pourtant que les corrélations sont marquées principalement pour deux des trois comportements apprenants (« rechercher de l'aide » et « revenir sur ses erreurs »).

<sup>22</sup> Bien que nous n'envisagions pas de comparaisons entre classes, il nous semble ici intéressant de relever un tel constat afin de pouvoir mieux nous positionner quant à l'affirmation d'une classe *sécur*e.

**Tableau 30**

*Corrélations entre les conditions de sécurité et les comportements apprenants (classe B)*

		Conditions camarades			Conditions enseignant		
		Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression
Comportements apprenants	Rechercher aide	<b>.63**</b>	<b>.41**</b>	<b>.64**</b>	.05	-.00	.07
	Revenir sur erreurs	<b>.35**</b>	<b>.50**</b>	<b>.43**</b>	-.00	.16	-.05
	S'exprimer	<b>.25*</b>	.03	<b>.25*</b>	-.01	-.01	-.05

Comme nous venons de l'évoquer et comme le démontre le tableau ci-dessus, la perception qu'ont les élèves de leur enseignant est indépendante de tout comportement apprenant. Cela revient à l'idée selon laquelle la relation enseignant-élève n'est pas à concevoir comme étant une source exclusive de l'apprentissage. Il s'agit plutôt de penser à la logique psychologique de compensation proposée par Wang et Eccles (2012) qui amènent l'idée que lorsque les élèves ne trouvent pas de sécurité auprès des camarades ils la trouvent auprès de l'enseignant, et vice-versa comme dans le cas de cette classe. Dans ce sens, les interactions entre pairs peuvent avoir un rôle non négligeable à ce niveau (Bourgeois & Buchs, 2011) – voire essentiel – dans l'engagement dans des comportements apprenants.

Ensuite, la forte sécurité relevée dans cette classe pourrait expliquer l'absence de corrélations au niveau de la plupart des dimensions touchant à la violence (Tableau 31).

**Tableau 31**

*Corrélations entre les dimensions qui touchent à la violence (classe B)*

		Conditions camarades		Conditions enseignant		Implications dans la violence	
		Risque victime	Être témoin	Personne confiance	Intervention violence	Être acteur	Être victime
Comportements apprenants	Rechercher aide	<b>-.24*</b>	.05	.10	.15	-.00	<b>-.29**</b>
	Revenir sur erreurs	<b>-.40**</b>	.02	.07	.01	-.17	<b>-.36**</b>
	S'exprimer	-.08	.04	.07	.12	-.09	-.17

Plus particulièrement, le climat de sécurité perçue présent dans cette classe pourrait expliquer l'absence de corrélation au niveau des conditions liées à l'enseignant – non seulement celles

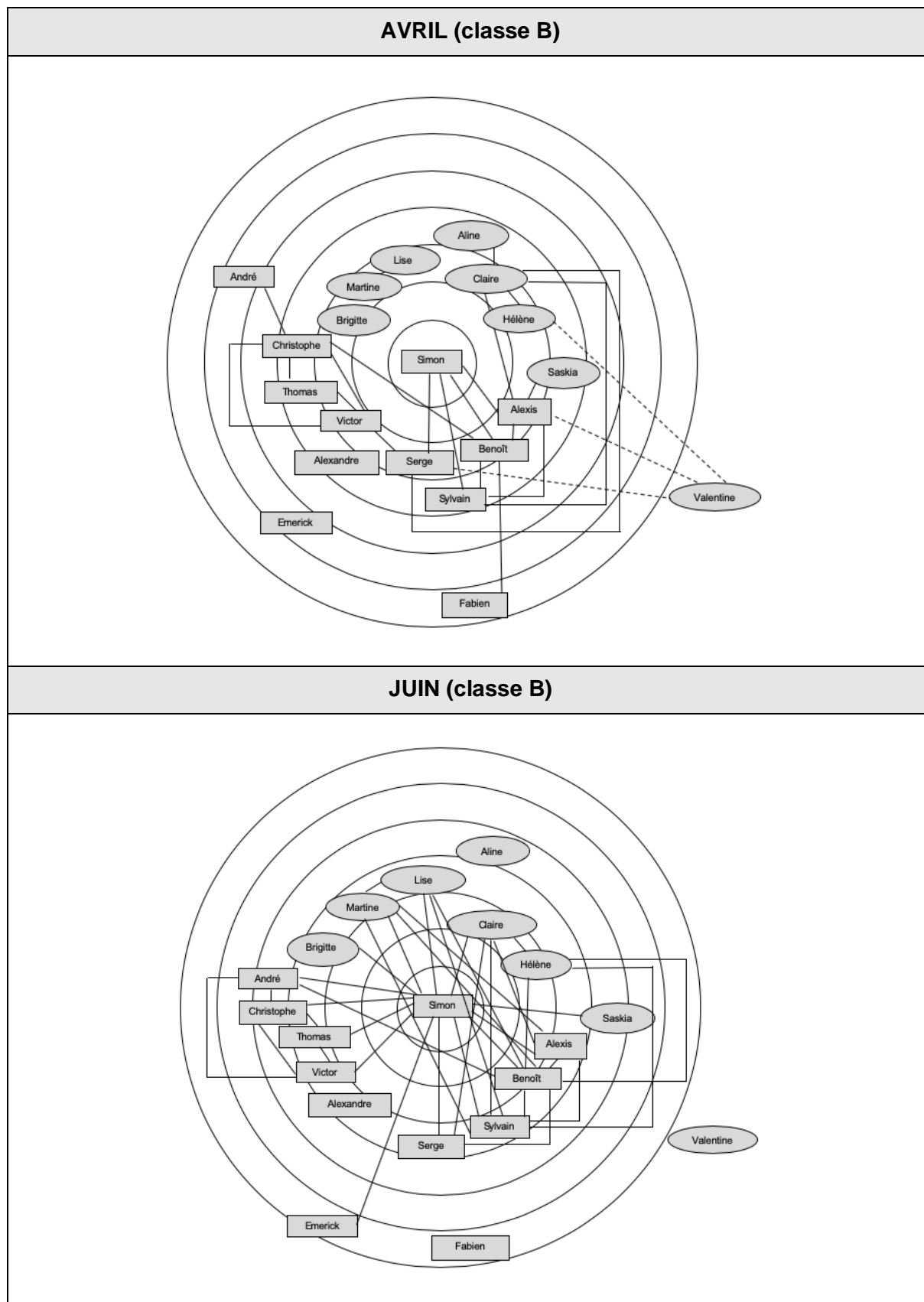
de sécurité mais aussi celles de violence (« personne de confiance » et « intervention en cas de violence » ; cf. Tableau 31). Dans ce sens, l'enseignant semble jouer un rôle non significatif dans la prise de risque interpersonnel au sein d'un climat *sécore*. Similairement, la faible présence de violence nous semble pouvoir s'expliquer, entre autres, par l'indépendance du fait d'être témoin par rapport aux comportements apprenants. Un tel constat se retrouve dans les corrélations supplémentaires que nous avons menées sur l'ensemble des dimensions touchant au sentiment de sécurité et qui montrent que le fait d'être témoin ne corrèle avec aucune des conditions de sécurité, qu'elles soient liées aux camarades ou à l'enseignant (cf. Annexe 17).

Pourtant, lorsque la violence est subie ou risque de l'être, elle semble réduire l'adoption de comportements apprenants (cf. Tableau 31). En particulier, l'insécurité associée au fait d'être victime ou au risque de l'être corrèlent négativement de manière modérée avec le fait de revenir sur ses erreurs, et faiblement avec le fait de demander de l'aide. De plus, les corrélations supplémentaires révèlent que le risque d'être victime ainsi que le fait d'être victime corrèlent de manière négative avec les conditions de sécurité associées aux camarades (la perception d'aide, d'admissibilité de l'erreur et de liberté d'expression ; cf. Annexe 17).

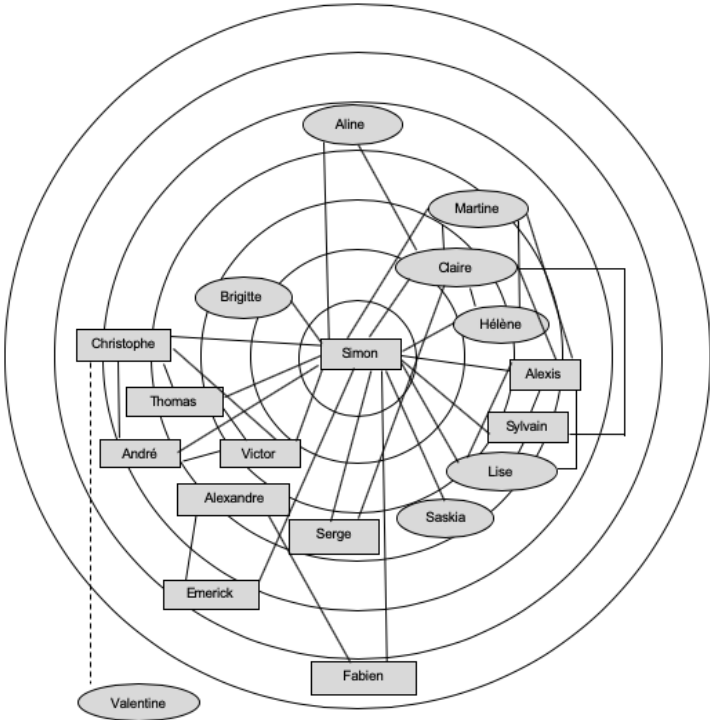
Or, bien que la classe soit considérée comme *sécore* – appellation qui ultérieurement renforcée par des sociogrammes (Tableau 32) permettent de visualiser une cohésion de groupe riche en liens d'appréciation avec de nombreuses sympathies réciproques – nous retenons toute l'importance de ne pas négliger les actions négatives pouvant apporter une certaine insécurité aux élèves, tout en compromettant leur sentiment d'oser agir en classe sans craindre la réaction de leurs pairs. Rappelons d'ailleurs que c'est dans un climat de sécurité et de confiance que les élèves se sentent faire partie du groupe et osent reporter les situations d'insécurité à l'enseignant (Mitchell et al., 2018). Il est donc primordial de veiller au maintien de la sécurité du groupe-classe pour favoriser une participation apprenante des élèves.

Tableau 32

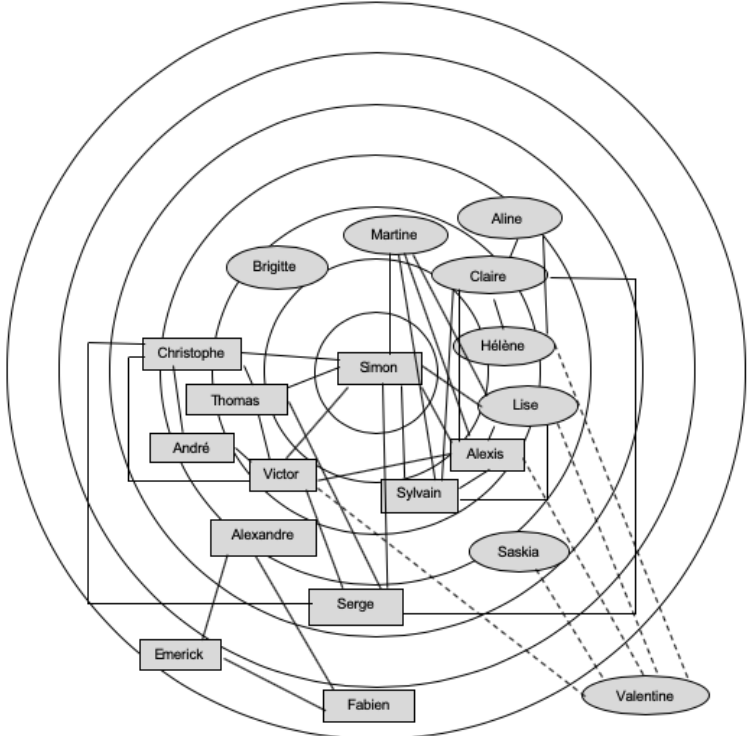
Sociogrammes classe B



**SEPTEMBRE (classe B)**



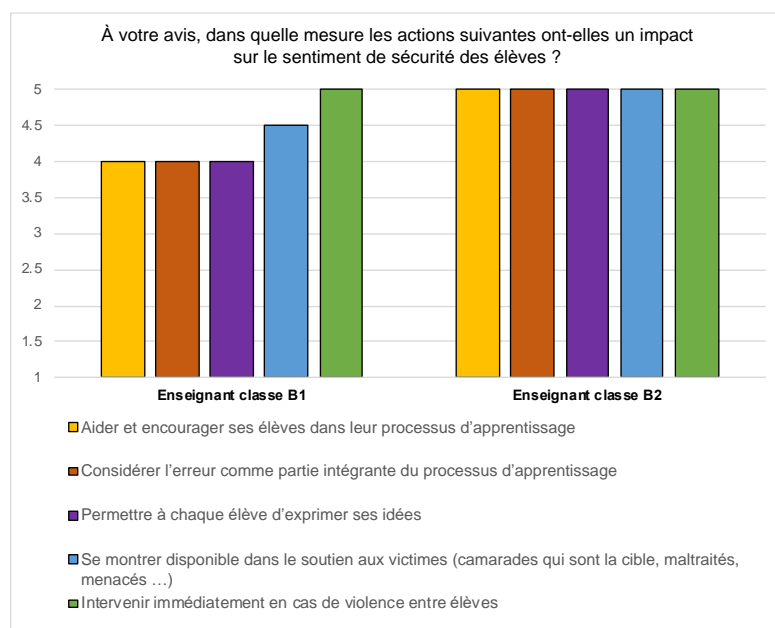
**DÉCEMBRE (classe B)**



Les résultats issus des questionnaires-enseignant montrent une forte importance accordée de la part des deux enseignants de cette classe B au fait d'intervenir immédiatement en cas de violence en tant qu'action ayant un impact sur le sentiment de sécurité des élèves (Figure 21). Malgré des scores très élevés pour les différentes actions de sécurité présentes dans le questionnaire, l'intervention en cas de violence est celle pour laquelle les deux enseignants ont indiqué le score maximum. Les enseignants de cette classe semblent ainsi porter une attention particulière à la résolution immédiate de toute violence éventuelle survenant au sein de la classe. Une telle posture s'avère importante pour la perception qu'ont les élèves d'une telle figure professionnelle, voire du climat du groupe-classe. En outre, la perception qu'ont les enseignants de la violence (problématique ou superficielle) détermine la propension à intervenir ou non pour stopper le phénomène (Mishna et al., 2005). La forte sécurité mesurée dans cette classe amène alors à supposer que la présence d'actions négatives se présente tout suite en tant qu'un aspect à ne pas négliger car potentiellement néfaste à un climat *sécuré*. D'ailleurs, les enseignants de cette classe considèrent à la fois le fait d'être acteur et le fait d'être victime comme étant un signe notable d'insécurité (cf. Annexe 15).

**Figure 21**

*Actions estimées avoir un impact sur le sentiment de sécurité des élèves (enseignants classe B)*



Par ailleurs, nous constatons que le fait d'être victime corrèle également de manière négative avec l'expansivité affective des élèves (Tableau 33), tout en soulignant les répercussions négatives probables du fait de subir de la violence au sein d'une classe *sécur*e sur l'appréciation qu'ont les élèves de leurs camarades. D'ailleurs, nous remarquons que les conditions de sécurité liées aux camarades sont toutes en lien avec les indices sociométriques. Cela renforce l'idée selon laquelle les camarades ont une influence directe sur la manière dont les élèves se perçoivent les uns les autres – et ceci donc non seulement en termes de sécurité mais aussi de sympathie.

**Tableau 33**

*Corrélations entre les conditions du sentiment de sécurité et les indices sociométriques (classe B)*

		Sociométrie	
		Expansivité affective	Statut sociométrique
<b>Conditions camarades</b>	Aide	<b>.54**</b>	<b>.31**</b>
	Admissibilité erreur	<b>.52**</b>	<b>.56**</b>
	Liberté expression	<b>.60**</b>	<b>.41**</b>
	Risque victime	<b>-.32**</b>	<b>-.40**</b>
	Être témoin	<b>.25*</b>	<b>.35**</b>
<b>Conditions enseignant</b>	Aide	<b>.24*</b>	<b>-.23*</b>
	Admissibilité erreur	.17	-.08
	Liberté expression	.19	<b>-.28*</b>
	Personne confiance	.19	-.22
	Intervention violence	.17	<b>-.30**</b>
<b>Implications dans la violence</b>	Être acteur	-.10	.14
	Être victime	<b>-.33**</b>	<b>-.34**</b>

Au niveau des conditions liées à l'enseignant, nous constatons que certaines corrélaient avec l'expansivité affective et le statut sociométrique (*cf.* Tableau 33). Nous en déduisons que si la perception de sécurité qu'ont les élèves de leur enseignant est indépendante de l'adoption de comportements apprenants (*cf.* Tableaux 30–31), elle peut être en lien avec la sympathie entre camarades. Autrement dit, même si la sécurité amenée par l'enseignant pourrait sembler ne pas avoir d'effet sur les comportements apprenants dans les classes *sé*cures, elle peut



néanmoins en avoir indirectement par le biais des perceptions ou des attitudes que les élèves (camarades) développent (Altet, 1994 ; Bowen et al., 2005 ; Madjar, 2017). L'enseignant semble donc avoir un rôle direct sur les dynamiques entre élèves et indirect sur la prise de risque interpersonnel. À ce propos, il est intéressant de considérer les coefficients négatifs des corrélations entre le statut sociométrique et les conditions liées à l'enseignant d'aide, de liberté d'expression et d'intervention en cas de violence. Notons que les élèves qui sont le moins appréciés par les pairs sont ceux qui perçoivent davantage de la sécurité de la part de leur enseignant – comme nous l'avons stipulé en référence à la logique de contrebalancement entre perceptions liées aux camarades vs à l'enseignant (Wang & Eccles ; 2012) – d'où l'importance toute particulière de la figure enseignante pour les élèves les moins intégrés dans le groupe-classe. À titre d'exemple, les élèves les moins appréciés ressentiraient davantage la liberté associée au fait de pouvoir s'exprimer envers l'enseignant que les pairs plus appréciés, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que des enseignants attentifs à l'intégration scolaire de chaque élève soutiennent la prise de risque interpersonnel en facilitant la communication (Williams et al., 2016). À ce propos, nous souhaitons maintenant approfondir quelques réflexions concernant la libre expression au sein de cette classe.

### **12.1. S'exprimer au sein d'une classe *sécur*e**

Il est surprenant de constater que pour la classe B la seule corrélation non significative entre les conditions de sécurité liées aux camarades et les comportements apprenants est celle entre l'admissibilité de l'erreur et le fait d'oser s'exprimer (*cf.* Tableau 30). Pourtant, les régressions suggèrent une prédiction négative significative de l'une sur l'autre (Tableau 34), mais avec une multicolinéarité des facteurs qui explique sans aucun doute l'apparente incohérence dans l'interprétation des résultats obtenus.

Tableau 34

Comportements apprenants prédits par les conditions de sécurité (classe B)

VD	VI (conditions)	Bêta	VIF	F	R <sup>2</sup>
Rechercher aide	Aide (camarades)	<b>.41**</b>	3.44	<b>6.97**</b>	.48
	Admissibilité erreur (camarades)	.12	2.50		
	Liberté expression (camarades)	<b>.41*</b>	4.05		
	Risque victime	.14	3.78		
	Être témoin	-.08	2.01		
	Aide (enseignant)	<b>-.60*</b>	8.56		
	Admissibilité erreur (enseignant)	.10	3.83		
	Liberté expression (enseignant)	.28	7.35		
	Personne confiance	.02	3.40		
	Intervention violence	<b>.32*</b>	2.41		
	Être acteur	.01	2.32		
	Être victime	.03	4.14		
Revenir sur erreurs	Aide (camarades)	.19	3.44	<b>3.02**</b>	.24
	Admissibilité erreur (camarades)	.31	2.50		
	Liberté expression (camarades)	.11	4.05		
	Risque victime	-.15	3.78		
	Être témoin	.01	2.01		
	Aide (enseignant)	-.49	8.56		
	Admissibilité erreur (enseignant)	.32	3.83		
	Liberté expression (enseignant)	-.09	7.35		
	Personne confiance	.16	3.40		
	Intervention violence	.20	2.41		
	Être acteur	-.16	2.32		
	Être victime	.17	4.14		
S'exprimer	Aide (camarades)	.14	3.44	<b>1.92*</b>	1.25
	Admissibilité erreur (camarades)	<b>-.42*</b>	2.50		
	Liberté expression (camarades)	.32	4.05		
	Risque victime	.20	3.78		
	Être témoin	.24	2.01		
	Aide (enseignant)	-.24	8.56		
	Admissibilité erreur (enseignant)	.18	3.83		
	Liberté expression (enseignant)	-.45	7.35		
	Personne confiance	.14	3.40		
	Intervention violence	<b>.47**</b>	2.41		
	Être acteur	-.22	2.32		
	Être victime	-.32	4.14		

Un autre résultat à mettre en évidence concerne le lien entre la liberté d'expression (perçue par rapport aux camarades) et le comportement de libre expression. Nous observons la présence d'effets modérateurs (avec bêta négatif) que sont les buts poursuivis par les élèves. Plus précisément, la libre expression serait affectée par la poursuite des buts scolaires et sociaux (Tableau 35).

**Tableau 35**

*Effets modérateurs significatifs concernant le fait de s'exprimer (classe B)*

VD	Produit significatif entre VI et variable modératrice	Bêta	VIF	Variation de R <sup>2</sup>	Variation de F
<b>S'exprimer</b>	Liberté expression (camarades) × But performance	<b>-.30*</b>	1.36	.07	*
	Liberté expression (camarades) × But maîtrise	<b>-.27*</b>	1.26	.06	*
	Liberté expression (camarades) × But évitement jugement	<b>-.25*</b>	1.74	.05	*
	Liberté expression (camarades) × But retrait social	<b>-.27*</b>	1.15	.06	*

Par exemple, le but de performance-approche atténuerait la relation entre la perception de pouvoir s'exprimer et la prise de parole. Un tel effet pourrait s'expliquer par le fait que la libre expression ferait émerger chez l'élève des idées peu pertinentes aux yeux des autres, voire des faiblesses nuisant à sa volonté d'affirmer sa performance. Les extraits issus des réponses des élèves font d'ailleurs émerger la présence d'une certaine rivalité au sein de cette classe (« *Je suis très content car j'ai eu 6 et Aline 6-* », Sylvain\_B\_10 ; « *Sylvain a pris 6 et moi 6- (je ne suis pas compétitive) à un test de géographie* », Aline\_B\_10). Dans le cadre théorique, nous avons pu voir que l'adolescence est une période où les élèves ont une sensibilité particulière en ce qui concerne la comparaison de leurs propres compétences à celles des camarades (Midgley, 1993, dans Wang & Holcombe, 2010). De plus, une ambiance de compétition risque de réduire la perception d'un climat de sécurité qui est nécessaire pour favoriser des comportements et des émotions favorables au processus d'apprentissage (Wang & Holcombe, 2010). Dans ce sens, le but de performance pourrait avoir un effet néfaste en termes de participation au processus d'adoption de comportements apprenants (comme le fait d'oser s'exprimer), notamment par le fait d'inhiber des actions susceptibles d'entacher l'image de supériorité qui est souhaitée de la part des élèves poursuivant un tel but. Ceci est à distinguer du but d'évitement de la performance (que nous n'avons cependant pas intégré

dans le présent travail) qui porte plutôt sur le fait de s'engager dans les tâches scolaires pour ne pas démontrer une moindre performance qu'autrui (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Similairement au but de performance, le but d'évitement du jugement modère le lien entre la perception de pouvoir s'exprimer et le comportement apprenant apparenté car la libre expression est un élément susceptible de voir ses idées confrontées au regard critique d'autrui, ce qui constitue une menace potentielle (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Filisetti et al., 2006 ; Lerang et al., 2018 ; Shim & Ryan, 2020 ; A. Tanaka et al., 2002). Nous supposons donc que le fait de prendre la parole au sein de cette classe comporte un risque allant à l'encontre du but scolaire ou celui de retrait social.

L'effet modérateur du but d'évitement du jugement est également relevé par l'enseignant de cette classe qui considère qu'il y a un climat favorable à la prise de parole (« *il me semble que les élèves se sentent libres de s'exprimer, surtout pendant l'heure de classe lorsqu'on discute de différents thèmes, je vois beaucoup de mains levées même lorsque les opinions sont divergentes* », E\_B1\_4) malgré la présence d'élèves qui se taisent pour éviter de voir leur image rabaissée par autrui, par exemple à cause d'un but d'évitement de jugement (« *il y a des élèves qui ont peur du jugement des camarades et ne s'expriment pas en classe* », E\_B1\_4). Ce constat met en exergue l'idée selon laquelle les élèves peuvent ne pas se sentir à l'aise dans l'adoption de comportements apprenants (dans ce cas la libre expression) à cause des buts poursuivis, nonobstant l'apparente sécurité de classe.

En ce qui concerne à la fois le but de vouloir transmettre une image compétente de soi et celui de vouloir éviter de paraître incompetent, un enseignant de soutien pédagogique intervenant dans cette classe souligne l'importance de la part des enseignants de limiter l'installation d'un climat de compétition car risquant de nuire au bien-être scolaire des élèves (« *[les élèves] expriment beaucoup cette chose-ci [de ne pas aimer être comparé entre pairs sur la note scolaire]* », ESP\_B-C\_4). Ceci confirme le fait qu'un climat de performance mis en place par les enseignants nuit généralement à la motivation des élèves et augmente le risque de victimisation (Galand et al., 2006). De plus, un tel climat réduit également le pouvoir potentiel qu'à l'enseignant dans la gestion d'une éventuelle anxiété scolaire des élèves envers les contenus scolaires (Yildirim, 2012).

La nécessité de réduire des pratiques suscitant la comparaison, voire la compétition au niveau de la performance au sein de cette classe apparaît également dans le discours d'un enseignant titulaire (« *Un parent m'a communiqué que sa fille se sentait exclue lors des leçons d'éducation physique et sportive car lorsqu'il s'agissait de constituer librement les groupes, elle était l'une des dernières à être choisie, ce qui la faisait être mal* », E\_B\_4). En plus de souligner l'importance de limiter le but de performance axé sur une compétition entre

camarades, l'enseignant soulève la nécessité questionner dans quelle mesure les pratiques pédagogiques proposées interviennent sur les sentiments des élèves. Par exemple, un enseignant qui instaure un climat de compétition amène les élèves à se focaliser sur la compétence plutôt que sur les efforts dans le processus d'apprentissage, tout en amenant les élèves à se considérer incompetents en cas d'erreur (Sarrazin et al., 2006). Cela risque de conduire les élèves à se sentir en insécurité au sein du groupe-classe car l'erreur serait perçue comme un élément stigmatisant. Ainsi, bien que les buts des élèves puissent être considérés comme étant caractéristiques de la manière d'être et d'agir propre à un individu, il est nécessaire de reconnaître que la poursuite des buts par les élèves peut être renforcée ou réorientée directement par l'environnement social, comme par exemple par l'enseignant (Ames & Archer, 1988). Or, en influençant les valeurs prônées au sein de la classe (comme celle accordée à l'erreur), les enseignants impactent indirectement les perceptions des élèves vis-à-vis du groupe-classe et directement les buts poursuivis par les élèves.

De plus, les derniers extraits reportés dans le paragraphe ci-dessus nous permettant de rebondir sur la différence entre la liberté d'expression en tant que comportement apprenant (portant notamment sur une prise de risque nécessaire pour favoriser le processus d'apprentissage) et la liberté d'expression en tant que besoin de s'exprimer pour faire part de ses propres états affectifs (comme par exemple le besoin de communiquer des actions enseignantes qui nuisent au bien-être personnel). À ce propos, nous citons les bienfaits associés à des pratiques enseignantes attentives aux besoins des élèves, notamment au besoin de la part de ces derniers d'être écoutés même dans leurs désaccords, car en ce faisant ils sont susceptibles de se sentir *exister en tant qu'être humain*. Une telle sensation augmente les chances de s'engager davantage dans la scolarité (Bourgeoisat, 2019, dans Doubrère, 2019).

De manière générale, les élèves de cette classe se sont très peu épanchés dans les espaces de libre expression mis à disposition dans les mini-questionnaires (cf. Annexe 5). Cela interroge quant à l'interprétation que font les élèves d'une demande ouverte sur leur vécu scolaire. En particulier, en sachant que les émotions et les sentiments surgissent constamment dans un contexte scolaire (Cuisinier & Pons, 2011), il nous paraît peu probable que les élèves ne vivent rien (ou presque) de positif ni de négatif. Ainsi, bien qu'au sein de cette classe, il règne un climat *sécore*, nous relevons un certain blocage au niveau du partage affectif. La question est donc de savoir comment les élèves ont interprété la demande qui leur était posée (« *Lors des derniers jours, y a-t-il eu quelque chose qui t'a fait sentir particulièrement bien ou mal en classe ? Quoi ?* »). En effet, s'ils pensent devoir rapporter des événements significatifs et graves, il n'est pas étonnant de constater l'absence de partage tenant compte de la sécurité apparente présente en classe. En questionnant les situations impactant les états

intérieurs, la plupart des élèves n'a apparemment pas envisagé des éléments simples et quotidiens qui les ont fait sentir bien ou mal – ce qui revient à la fréquence élevée des extraits attribués au code « rien, tout en ordre » (cf. Tableau 17 et Annexe 14).

En outre, nous mentionnons que le fait d'éprouver un *large éventail d'émotions* ne correspond pas forcément au fait de disposer du vocabulaire ou de la conscience intérieure pour les exprimer (Lipman, 2011). Un tel constat soulève la nécessité d'accompagner les élèves à des démarches introspectives pour réfléchir à leur vie émotionnelle, voire à leur sécurité psychologique. Dans cette optique, Rondeau (2019) s'intéresse à la *présence attentive* de l'expérience, tout en évoquant des caractéristiques telles qu'un climat de bienveillance et de non-jugement pour favoriser l'accueil et l'acceptation des émotions (ainsi que des sensations physiques et des pensées). Une telle approche nous semble ainsi être prometteuse également pour des élèves d'école secondaire, notamment en considérant l'utilité d'encourager des pratiques pour accompagner l'exploration du sentiment de sécurité développé en milieu scolaire, voire des états affectifs internes au sens large qui se présentent au long du vécu scolaire. Le cas de Valentine nous permet d'approfondir de telles considérations.

## **12.2. Cas de Valentine : une confrontation à des difficultés émotionnelles**

Valentine (élève de cette classe B) ne s'est pas systématiquement prononcée dans les espaces de libre expression mais, lorsqu'elle l'a fait, a écrit des éléments ponctuels laissant supposer un malaise scolaire. Au premier mini-questionnaire, elle dit avoir été la cible de ses camarades (« *ils [mes camarades] se sont moqués de moi* », Valentine\_C\_4). En regardant sa position au sein du sociogramme, nous constatons qu'elle se situe à la marge du groupe-classe et qu'elle démontre à plusieurs reprises (en avril, septembre et décembre) des liens de forte antipathie réciproque avec un ou plusieurs de ses camarades (cf. Tableau 32). D'ailleurs, il est reconnu que les élèves qui sont le plus à la marge de la classe sont davantage exposés au risque d'être victimes de violences de la part de leurs pairs (Galand et al., 2012).

Le témoignage de l'enseignant ayant pris la gestion de cette classe suite au changement d'année scolaire dit constater l'isolement d'une élève en particulier (que nous supposons être Valentine sur la base des indices sociométriques, des mini-questionnaires et des entretiens avec les enseignants de soutien pédagogique). D'après cet enseignant titulaire, l'élève en question a l'air de ne pas être à l'aise dans le groupe-classe (« *je pense qu'elle est mal à l'aise, qu'elle a peur de ne pas être acceptée* », E\_B2\_12). À ce propos, il nous semble important de faire la distinction entre un retrait social *subi* (ce qui le cas de Valentine qui indique être la cible

de ses camarades et qui est significativement plus victime que ses camarades ; voir plus bas et cf. Annexe 18) et un retrait social *choisi* lorsque l'élève semble rechercher également une certaine mise à la marge du groupe-classe (« *il y a une fille que je vois très isolée, c'est aussi "son choix"* », E\_B2\_12). Ici, un tel positionnement externe au groupe-classe pourrait s'expliquer par la conception négative que Valentine porte vis-à-vis de ses compétences relationnelles (« *je n'arrive pas à m'exprimer sans vexer les autres* », Valentine\_B\_10). En effet, il est reconnu que les élèves qui ne sont pas considérés comme sympathiques par leurs camarades développent une perception négative d'eux-mêmes (Crothers et al., 2006).

Par ailleurs, nous constatons que Valentine a des scores extrêmes par rapport à ses camarades tant au niveau du risque d'être victime qu'au niveau du fait d'être victime. Elle ressent également significativement moins que ses pairs de la sécurité en ce qui concerne l'admissibilité de l'erreur et la liberté d'expression liées aux camarades (cf. Annexe 18). Pourtant, l'analyse du cas unique démontre que Valentine connaît des fluctuations dans la perception du risque d'être victime qui, dans l'ensemble, tendent à une diminution significative ( $\rho = -.73$  ;  $p < 5\%$  ; Figure 22). En parallèle, la mesure portant sur le fait d'oser adopter des comportements apprenants a connu une augmentation significative ( $\rho = .64$  ;  $p < 5\%$ ). Par conséquent, malgré le fait que Valentine apparaisse à la marge du groupe-classe et qu'elle démontre des oscillations dans le fait d'être victime (non significatives selon les calculs de la tendance effectués), elle semble gagner en sécurité au fil du temps, ce qui est d'ailleurs renforcé par une tendance à la hausse des comportements apprenants mesurés toujours par le biais des analyses de cas unique. Ces constats font écho à la logique sous-jacente au sentiment de sécurité, logique dans laquelle il y a prise de risque lorsque les élèves se sentent en sécurité, ceci sans ressentir le risque de subir les réactions d'autrui en cas d'adoption de comportements apprenants.

**Figure 22**

*Évolution des moyennes pour l'élève Valentine (classe B)*



Après un « silence » dans les réponses ouvertes qui a duré d'avril à septembre, Valentine s'est à nouveau exprimée en début de la nouvelle année scolaire, tout en disant ne pas aimer participer à la recherche (« *ce programme m'énerve profondément et s'il continue je vais dire que c'est de la m\*\*\*\** », Valentine\_B\_9). Suite à un rappel quant à l'importance de donner des réponses sérieuses aux mini-questionnaires<sup>23</sup>, Valentine s'est sentie mal à l'aise et a probablement estimé que le reproche la concernait directement. Par conséquent, elle a rajouté spontanément une réponse aux mini-questionnaires<sup>24</sup> pour s'excuser et pour expliquer les raisons qui font qu'elle n'aime pas partager ses ressentis :

*« je ne suis pas bien mentalement et je ne supporte pas ce genre de questions. Depuis que je suis petite j'ai des problèmes de nervosité [...] J'ai ce problème depuis ma naissance et je n'arrive pas à m'exprimer sans vexer les autres. Ce jour-là [quand Valentine a dit ne pas aimer répondre aux mini-questionnaires] j'étais tellement déprimée que je ne me suis pas rendue compte de ce que je faisais »* (Valentine\_B\_10).

Par le biais de ce commentaire, Valentine partage le fait d'avoir des grandes difficultés dans la gestion de ses émotions, avec des répercussions conséquentes sur la manière dont elle interagit avec autrui. Cela questionne un éventuel besoin personnel de prise de conscience affective nécessaire pour donner une signification à ses états émotionnels et à ses sentiments, tout en facilitant l'explicitation qui peut parfois être douloureuse – comme le témoigne l'extrait ci-dessus. À ce propos, Maslow (1976) évoquait déjà la nécessité de ne pas supprimer ni refouler la nature intérieure mais de l'encourager et la valoriser, tout en soutenant que l'éducation est le moyen pour accompagner à la reconnaissance de soi et à la spontanéité et l'expression qui sont en lien.

Le partage affectif est une posture qui se développe et pour ce faire, il est nécessaire d'accompagner les individus à adopter une *présence attentive* dans un climat d'accueil et d'acceptation, notamment du non-jugement et la non-résignation des émotions, des pensées et des états physiques (Rondeau, 2019). En ce sens, l'éducation émotionnelle, voire l'*alphabétisation émotionnelle* pensée sont importantes, en particulier dans le but de favoriser la conscience et l'expression de ses propres états affectifs, tout en suivant la devise selon laquelle « prévenir est mieux que soigner, mais éduquer est mieux que prévenir » (Antognazza

---

<sup>23</sup> La présence de quelques commentaires peu sérieux (gros mots, aspects qui n'avaient rien à avoir avec les sentiments à l'école, etc.), nous avait amenée à demander à l'enseignante de rappeler à toute la classe l'importance de répondre aux mini-questionnaires sincèrement et avec un vocabulaire adapté.

<sup>24</sup> L'élève a complété en dehors du temps d'école le mini-questionnaire tout en se rappelant du lien pour accéder au formulaire mis normalement à disposition par l'enseignant titulaire.



& Sciaroni, 2010, p. 9). Par ailleurs, avant même un partage émotionnel, il est indispensable d'apprendre à identifier ses propres émotions. Une telle habilité représente l'une des compétences émotionnelles fondamentales (Mikolajczak & Bausseron, 2013) qui est nécessaire pour ensuite mettre en place et développer au mieux les autres, à savoir : la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation émotionnelles.

En considérant que l'école est un lieu riche en interactions qui suscite en continu des émotions variées (Cuisinier & Pons, 2011), il s'avère que Valentine est confrontée à un quotidien scolaire qui n'est pas toujours facile pour elle en termes de gestion émotionnelle et de relations (« *Elle a énormément de peine à être avec les autres [...] nous devons toujours l'encourager à rester à l'école* », ESP\_A\_4). À ce propos, « les expressions émotionnelles sont cruciales pour le développement et la régulation des relations interpersonnelles et ont un impact sur l'ensemble de notre vie sociale » (Kotsou, 2014, p. 95). Or, il n'est pas surprenant de constater que Valentine s'adresse à des personnes en particulier, tout en évitant d'autres avec qui elle se sent probablement moins en confiance (« *On ne sait pas trop ce qui se passe. Elle parle beaucoup avec un autre collègue [...] Elle s'adresse beaucoup à lui car il est très accueillant et elle sait qu'elle est écoutée* », ESP\_A\_4).

Il est par contre intéressant de constater que, dans les mini-questionnaires, Valentine a toujours attribué le score maximum à toute condition liée à l'enseignant (respect, personne de confiance, intervention en cas de violence)<sup>25</sup>, ce qui révèle une certaine sécurité que l'élève ressent vis-à-vis de cette figure professionnelle. Ceci nous questionne quant au pourquoi Valentine a besoin d'aller souvent rechercher d'autres enseignants pour parler plutôt que de s'adresser à l'enseignant titulaire. Comme cela a déjà été mentionné auparavant, le contexte d'école secondaire étant particulier – notamment par le temps réduit passé avec l'enseignant titulaire (Janosz et al., 1998) – il se peut que l'élève ressente davantage de sécurité vis-à-vis d'autres figures qu'elle côtoie quotidiennement et dans un climat moins formel que celui d'une discipline. En ce qui concerne les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant titulaire dans la classe *sécuré*, nous constatons des fluctuations au fil du temps que nous souhaitons discuter plus en détails dans le sous-chapitre suivant.

---

<sup>25</sup> Résultats issus des mini-questionnaires et que nous n'avons pas insérés dans ce travail afin d'alléger la charge de données.

### 12.3. Évolutions dans les perceptions liées à l'enseignant

Les calculs effectués pour détecter d'éventuelles évolutions des moyennes ont mis en évidence des changements significatifs (Tableau 36). Ces variations se situent principalement entre les deux moitiés de notre récolte de données, ce qui correspond notamment au changement d'année scolaire et, pour la classe en question, à un changement d'enseignant titulaire également. En particulier, les résultats montrent une augmentation systématique de toutes les perceptions de sécurité liées à l'enseignant (Figures 23–24)<sup>26</sup>. En revanche, les conditions de sécurité liées aux camarades (d'aide, d'admissibilité de l'erreur et de liberté d'expression), les implications dans la violence et l'adoption de comportements apprenants ne présentent pas de pattern particulier. Les conditions de sécurité n'évoluent donc pas forcément en parallèle aux comportements apprenants malgré de liens (corrélations) entre les deux. À ce propos, les perceptions des conditions de sécurité sont davantage fluctuantes, car elles portent sur des situations d'interaction sociale qui suscitent constamment une panoplie d'émotions. En effet, les relations interpersonnelles – telles que celles qui se créent entre élèves, mais aussi entre élèves et enseignants – sont une source constante d'émotions (Kotsou, 2014 ; Wranik, 2009) et un changement d'enseignant peut amener une nouvelle dynamique dans ces interactions.

Les évolutions constatées questionnent donc quant aux enjeux liés à un changement d'enseignant. À ce propos, un changement d'enseignant amène les élèves à se repositionner par rapport à cette nouvelle personne qui arrive dans leur classe et qui, bien qu'ayant le même rôle que son prédécesseur, n'a pas la même personnalité et n'établit donc pas la même qualité relationnelle. Si les élèves n'ont pas d'a priori concernant l'enseignant (qui pourraient par exemple émaner de camarades dans l'école qui le connaissent déjà), ils ne disposent donc que de très peu d'arguments pour se positionner face à la nouvelle figure professionnelle rencontrée. D'ailleurs, pendant la passation de septembre quelques élèves de cette classe B ont partagé leur difficulté à s'exprimer à propos de leur nouvel enseignant dont ils ne cernaient pas encore totalement la conduite. Selon la définition considérée pour parler de sentiment, c'est en effet l'addition des expériences qui porte les individus à se construire des sentiments de plus en plus solides sur la base d'un cumul croissant d'interprétations contextuelles. En ce sens, la perception qu'ont les élèves du climat de classe dérive des expériences scolaires

---

<sup>26</sup> Nous reportons dans le texte uniquement les graphiques des évolutions discutées. Pour permettre à tout lecteur une vision d'ensemble des évolutions globales des dimensions testées, nous reportons en annexe (Annexe **Error! Main Document Only.**) l'ensemble des graphiques. Un aperçu par dimension plutôt que par classe est retenu afin de permettre des réflexions éventuelles concernant les différents patterns de classe présentés ici et qui mériteraient d'être explorés davantage sur des échantillons plus larges.

vécues (Cohen et al., 2009). Le fait de se sentir dans une classe *sécurisée* a sans doute amené les élèves à ne pas craindre, en début d'année scolaire du moins, une insécurité particulière dont l'enseignant pourrait être la source.

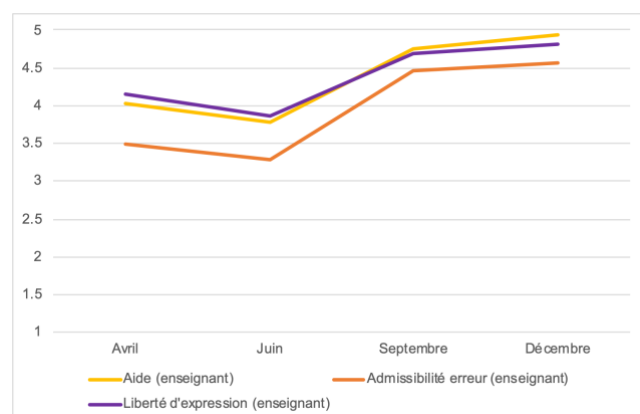
Tableau 36

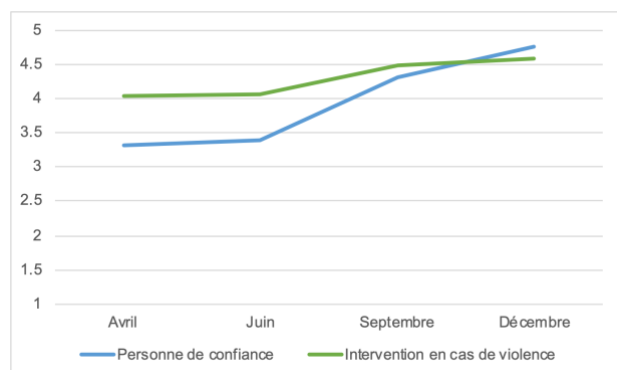
Évolution des moyennes des dimensions du sentiment de sécurité (classe B)

		ANOVA	Différences selon la période					
			Avril-Juin	Avril-Sept.	Avril-Déc.	Juin-Sept.	Juin-Déc.	Sept.-Déc.
Conditions camarades	Aide	$F_{(3, 54)} = .87 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Admissibilité erreur	$F_{(3, 42)} = 1.67 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Liberté expression	$F_{(3, 54)} = .87 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Risque victime	$F_{(3, 25)} = 5.43 ; p < 1\%$	ns	*	*	ns	*	ns
	Être témoin	$F_{(3, 54)} = 3.79 ; p < 5\%$	**	*	*	ns	ns	ns
Conditions enseignant	Aide	$F_{(3, 32)} = 11.67 ; p < 1\%$	ns	**	**	**	**	*
	Admissibilité erreur	$F_{(3, 32)} = 19.78 ; p < 1\%$	ns	**	**	**	**	ns
	Liberté expression	$F_{(3, 32)} = 7.98 ; p < 1\%$	ns	**	**	**	**	ns
	Personne confiance	$F_{(3, 41)} = 12.91 ; p < 1\%$	ns	**	**	*	**	*
	Intervention violence	$F_{(3, 54)} = 6.95 ; p < 1\%$	ns	**	**	*	*	ns
Comportements apprenants	Rechercher aide	$F_{(3, 54)} = .98 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Revenir sur erreurs	$F_{(3, 54)} = 2.80 ; p < 5\%$	ns	ns	*	ns	ns	ns
	S'exprimer	$F_{(3, 54)} = 2.74 ; ns$	-	-	-	-	-	-
Implications dans la violence	Acteur	$F_{(3, 46)} = 3.56 ; p < 5\%$	*	**	ns	ns	ns	ns
	Victime	$F_{(3, 34)} = 1.52 ; ns$	-	-	-	-	-	-

Figure 23

Évolution des conditions de sécurité associées à l'enseignant (classe B)



**Figure 24***Évolution des conditions de violence associées à l'enseignant (classe B)*

La perception qu'ont les élèves de leur enseignant est alors susceptible de partir d'une évaluation générale très positive et de connaître par la suite des évolutions en fonction des émotions et des sentiments suscités par la posture adoptée par l'enseignant. Cette dernière a en effet une influence au niveau du fonctionnement du groupe, notamment du rapport que les élèves entretiennent dans la relation avec autrui (camarades et enseignant) et avec l'apprentissage (A. M. Ryan & Patrick, 2001). À titre d'exemple, il a été démontré que la perception qu'ont les élèves du soutien de la part de leur enseignant tend à diminuer au fil du temps (Reddy et al., 2003).

Les scores plus bas associés à l'enseignant de la première moitié de notre récolte de données s'expliqueraient par des expériences de classe susceptibles d'avoir atténué la perception de sécurité à l'égard du premier enseignant titulaire de cette classe. Nous nous attendons alors à ce que la perception qu'ont les élèves de leur nouvel enseignant titulaire fluctue au fil des mois suivant notre récolte de données, probablement avec des diminutions s'expliquant par une meilleure connaissance du nouvel enseignant. Bien que fortement apprécié, un enseignant a un style qui lui est propre et qui peut mieux convenir à certains élèves plutôt qu'à d'autres, qui s'avère plus ou moins efficace selon le contexte (Gohier et al., 2001). Par conséquent, le processus de construction d'une certaine relation entre élèves et enseignant est susceptible de faire varier la perception de sécurité vis-à-vis d'une nouvelle figure enseignante.

Un autre aspect qui explique les variations dans les perceptions liées à l'enseignant concerne le changement de discipline associé au changement d'enseignant. En effet, le premier titulaire de cette classe est un enseignant de mathématiques, alors que le second enseigne l'anglais. L'appréciation de la matière se construit, tout comme le sentiment de sécurité, sur la base de vécus mais aussi de représentations sociales – celles-ci étant induites par le milieu familial et

scolaire (Genoud & Guillod, 2014). En particulier, en ce qui concerne les mathématiques, de nombreuses études se sont intéressées aux rapports entre l'anxiété et l'apprentissage de cette discipline. Ainsi, la variation que nous avons mesurée par rapport au sentiment de sécurité des élèves de cette classe en lien avec leur enseignant pourrait également s'expliquer par la discipline en question. Celle-ci serait en effet susceptible d'impacter la représentation que les élèves développent vis-à-vis de leur enseignant.

Ces constats questionnent quant aux conséquences d'un changement d'enseignant, notamment aux avantages qu'une telle redynamisation (autrement dit d'une rupture dans des routines interactionnelles) peut apporter au niveau des sentiments des élèves, voire dans leur manière même de vivre le groupe-classe, la discipline, ou l'école plus au sens large. Plus particulièrement, il paraît intéressant d'investiguer les effets d'un changement d'enseignant au sein de classes où les perceptions de sécurité liées à l'enseignant sont en lien avec les comportements apprenants – notamment dans des classes où règne l'insécurité, où la confiance et la réputation portées à l'enseignant sont entachées par des situations de victimisation ou de tension entre élèves (ces aspects sont développés dans le chapitre qui suit). Un changement d'enseignant pourrait susciter un changement dans la perception qu'ont les élèves vis-à-vis des nouvelles dynamiques de classe qui se créent en présence d'un fonctionnement insufflé par le nouvel enseignant, par un style professionnel singulier qui lui est propre (Gohier et al., 2001) – et cela indépendamment de la discipline enseignée. La manière d'être de l'enseignant est donc censée amener les élèves à de nouvelles interprétations de la figure qui les encadre dans le chemin de l'apprentissage et du vécu scolaire plus au sens large.

## Chapitre 13 Classe C : une classe *insécure*

Bien que dans ce travail il n'est pas question de se focaliser sur une comparaison entre groupes-classes, il est intéressant de préciser que les scores des dimensions associées à la violence sont globalement plus élevés pour la classe C que par rapport aux deux autres classes (*cf.* Annexe 19). Nous proposons alors de considérer cette classe comme étant *insécure*. Pour explorer les dynamiques du processus de prise de risque interpersonnel au sein de la classe C, nous reportons ci-dessous la matrice des corrélations (Tableau 37).

**Tableau 37**

*Corrélations entre les conditions de sécurité et les comportements apprenants (classe C)*

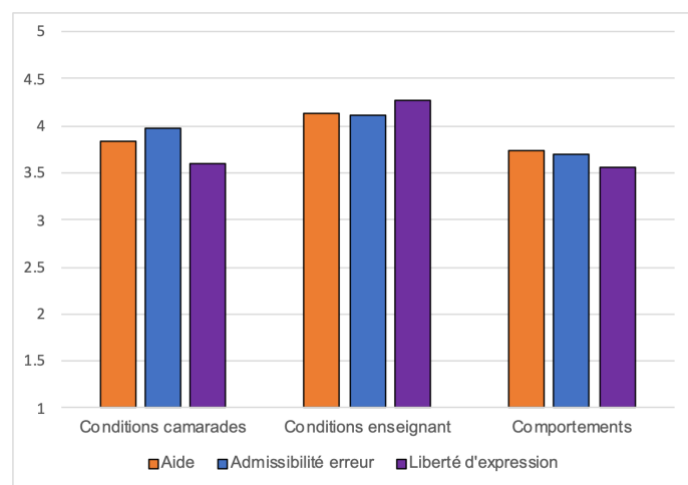
		Conditions camarades			Conditions enseignant		
		Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression
Comportements apprenants	Rechercher aide	.21	<b>.24*</b>	.10	<b>.43**</b>	<b>.43**</b>	<b>.38**</b>
	Revenir sur erreurs	.04	.11	-.00	<b>.58**</b>	<b>.55**</b>	<b>.59**</b>
	S'exprimer	.06	<b>.24*</b>	.04	<b>.42**</b>	<b>.38**</b>	<b>.34**</b>

Les résultats montrent que l'ensemble des comportements apprenants corrèle (de manière modérée à forte) avec la perception qu'ont les élèves de leur enseignant en termes de sécurité. Un tel constat ne s'applique cependant pas aux conditions de classe liées aux camarades. Il émerge alors l'intérêt d'étudier le pattern spécifique à cette classe tout en portant une attention particulière au rôle joué par l'enseignant qui se présente comme étant déterminant pour la prise de risque interpersonnel au sein de cette classe. À ce propos, une réflexion quant à la ladite zone d'apprentissage mentionnée dans le cadre théorique s'impose (*cf.* Tableau 4). Si une telle notion stipule la présence d'une perception de sécurité au sein de la classe conçue au sens large (ne considérant donc pas l'enseignant comme étant le seul responsable du climat régnant dans le groupe), la zone d'apprentissage de la classe C suggère la présence de comportements apprenants déployés en référence à la relation enseignant-élève. Or, dans cette classe, il semble que l'enseignant titulaire joue un rôle déterminant dans le filtre actionnel, notamment en encourageant des prises de risque interpersonnel qui seraient sinon estompées par des conditions de sécurité liées aux élèves qui se sentent plutôt en insécurité. Les enseignants sont des figures qui, grâce à leur influence sur les interactions entre élèves, peuvent encourager la manière dont les élèves perçoivent la sécurité ou l'insécurité au sein du groupe-classe (Williams et al., 2016). De plus, les enseignants peuvent contrecarrer des

perceptions moins positives qu'ont les élèves de leurs camarades (Wang & Eccles, 2012), dans une logique de compensation (les enseignants s'avèrent déterminants là où les camarades ne le sont pas) en termes de sentiment de sécurité et, par conséquent, de prise de risque interpersonnel. D'ailleurs, au sein de la classe en question (classe *insécure*), la perception de sécurité qu'ont les élèves de la classe C à propos de leur enseignant est supérieure à celle qu'ils ont de leurs camarades (Figure 25).

**Figure 25**

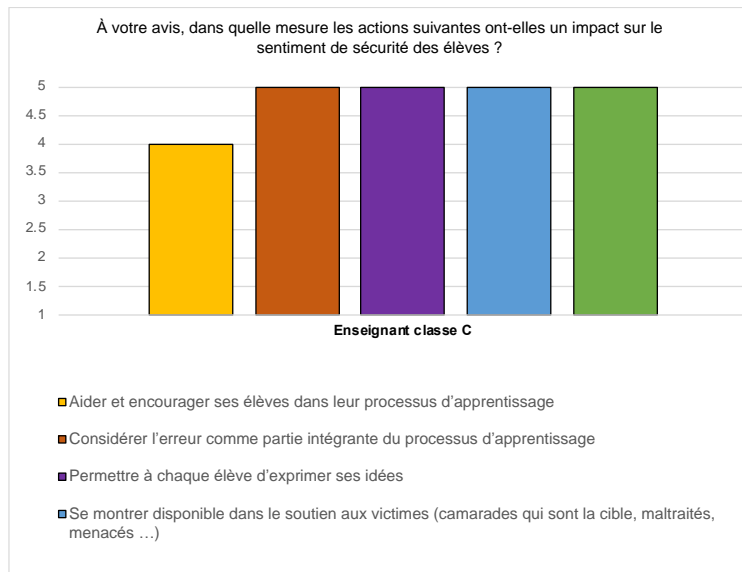
*Moyennes des conditions de sécurité et des comportements apprenants respectifs (classe C)*



Les réponses aux questionnaires-enseignant données par l'enseignant de cette classe mettent en évidence que ce professionnel pense pouvoir exercer – de par ses actions – un impact fort, voire très fort sur le sentiment de sécurité des élèves (Figure 26). Les corrélations présentées dans le tableau ci-dessus indiquent que l'enseignant devrait pouvoir favoriser l'adoption de comportements apprenants en garantissant une certaine sécurité à ses élèves. Ceci fait référence au rôle de l'enseignant dans l'installation d'un cadre qui réponde aux principes d'une zone d'apprentissage (Edmondson, 2008) où la sécurité est indispensable pour permettre l'acquisition et le développement de savoirs. La perception de sécurité joue en effet un rôle déterminant dans la prise de risque interpersonnel en milieu scolaire (Williams et al., 2016) et les sentiments que les élèves construisent à propos de leur enseignant s'avèrent déterminants dans leur vécu scolaire (Espinosa, 2020).

Figure 26

Actions estimées avoir un impact sur le sentiment de sécurité des élèves (enseignant classe C)



Ensuite, parmi les liens de modération testés qui pourraient expliquer la non-significativité entre les conditions de sécurité et les comportements apprenants respectifs au sein de cette classe, nous constatons la présence du seul effet concernant l'impact du retrait social sur la relation entre la perception de pouvoir s'exprimer et le comportement apprenant apparenté (Tableau 38). Le but de retrait social semble ainsi favoriser la prise de parole au sein de cette classe *insécure*. Nous en déduisons que les élèves qui recherchent l'isolement des camarades sont amenés à vouloir *faire valoir leur voix*. D'ailleurs, lorsque les élèves osent prendre la parole ou sont encouragés à le faire, ils sentent que leur avis est pris en compte par l'enseignant qui peut alors agir en veillant à garantir le sentiment de sécurité de chacun (Williams et al., 2016). Au sein de cette classe où des tensions entre camarades sont présentes, le fait de se distancier des autres ne se fait pas par timidité ou volonté de mutisme, mais pour d'autres raisons qui ne compromettent pas le fait d'oser s'exprimer librement en classe, voire qui l'encouragent.

En considérant la présence de liens tendus entre camarades et de la situation de victimisation alternant les dynamiques relationnelles entre pairs, le fait pour un élève d'envisager une distanciation sociale peut résider dans une volonté de s'éloigner, par exemple des relations conflictuelles ou d'inimitié (« *ils doivent l'éloigner [la victime Patricia] de moi* » ; Sabrina\_C\_5). A l'inverse, le besoin de s'exprimer pour se sentir plus en lien avec autrui permet un partage social (comme le fait de prendre la parole pour exprimer ses idées) qui joue un rôle dans le renforcement des liens sociaux (Rimé & Herbette, 2003).



**Tableau 38***Effets modérateurs significatifs (classe C)*

VD	Produit significatif entre VI et variable modératrice	Bêta	VIF	Variation de R <sup>2</sup>	Variation de F
<b>S'exprimer</b>	Liberté expression (camarades) × But retrait social	.30*	1.25	.07	*

Ensuite, les RLM (Tableau 39) permettent de confirmer la prédiction possible des comportements apprenants. Toutefois, la présence de multicollinéarité ne permet pas – au contraire des corrélations – d'examiner en détail la pondération des différents prédicteurs pris en compte dans l'analyse.

En ce qui concerne plus particulièrement la violence au sein de cette classe, les résultats révèlent que la perception de l'enseignant en tant que personne de confiance est significativement en lien avec chacun des trois comportements apprenants (liens faibles à modérés) (Tableau 40). Ce résultat souligne le rôle déterminant que peut avoir l'enseignant dans la prise de risque interpersonnel au sein d'une classe *insécure*. En particulier, il est intéressant de comprendre quelles sont les caractéristiques propres aux dynamiques socioaffectives de cette classe qui font que l'enseignant représente une ressource sociale permettant la mise en place de comportements apprenants. La logique sous-jacente à un tel fonctionnement de classe fait probablement appel à celle mise en avant par Wang et Eccles (2012) lorsqu'ils mentionnent le contrebalancement entre les perceptions liées aux camarades et celles liées à l'enseignant – où notamment les lacunes des uns sont comblées par de meilleures perceptions de l'autre.

À propos de la confiance accordée à l'enseignant, notons qu'elle a diminué significativement depuis avril (première passation), impliquant sans doute une diminution du bien-être global des élèves (Reddy et al., 2003). Une telle supposition est renforcée par le fait que la perception qu'ont les élèves de l'efficacité d'intervention en cas de violence de leurs enseignants a également diminuée au cours de notre récolte de données (Tableau 41 et Figure 27). Par le biais des réponses aux questionnaires-enseignant et des échanges eus avec l'enseignant de la classe en question, nous savons que le début de notre récolte de données correspond au moment où ce dernier est intervenu (en collaboration avec l'enseignant de soutien pédagogique et la direction) pour essayer de réduire une situation de victimisation grave présente au sein de la classe. Les analyses de cas singuliers abordés dans les sous-chapitres qui suivent permettent de mieux saisir les enjeux d'une telle situation.

**Tableau 39***Comportements apprenants prédits par les conditions de sécurité (classe C)*

VD	VI (conditions)	Bêta	VIF	F	R <sup>2</sup>
<b>Rechercher aide</b>	Aide (camarades)	-.12	7.90	<b>2.44*</b>	.19
	Admissibilité erreur (camarades)	<b>.48*</b>	4.95		
	Liberté expression (camarades)	-.03	4.06		
	Risque victime	.28	5.08		
	Être témoin	-.16	1.81		
	Aide (enseignant)	.48	6.32		
	Admissibilité erreur (enseignant)	.37	2.39		
	Liberté expression (enseignant)	-.18	7.53		
	Personne confiance	.14	2.26		
	Intervention violence	-.22	2.92		
	Être acteur	-.08	1.72		
	Être victime	-.07	3.87		
<b>Revenir sur erreurs</b>	Aide (camarades)	-.27	7.90	<b>7.21**</b>	.51
	Admissibilité erreur (camarades)	.33	4.95		
	Liberté expression (camarades)	-.04	4.06		
	Risque victime	-.32	5.08		
	Être témoin	-.04	1.81		
	Aide (enseignant)	.21	6.32		
	Admissibilité erreur (enseignant)	.39	2.39		
	Liberté expression (enseignant)	.30	7.53		
	Personne confiance	<b>.27*</b>	2.26		
	Intervention violence	<b>-.41**</b>	2.92		
	Être acteur	.04	1.72		
	Être victime	<b>.33*</b>	3.87		
<b>S'exprimer</b>	Aide (camarades)	-.30	7.90	<b>4.45**</b>	.37
	Admissibilité erreur (camarades)	<b>.75**</b>	4.95		
	Liberté expression (camarades)	-.23	4.06		
	Risque victime	-.14	5.08		
	Être témoin	.02	1.81		
	Aide (enseignant)	.39	6.32		
	Admissibilité erreur (enseignant)	<b>.34*</b>	2.39		
	Liberté expression (enseignant)	-.19	7.53		
	Personne confiance	.28	2.26		
	Intervention violence	-.31	2.92		
	Être acteur	.16	1.72		
	Être victime	.31	3.87		

Tableau 40

Corrélations entre les dimensions qui touchent à la violence (classe C)

		Conditions camarades		Conditions enseignant		Implications dans la violence	
		Risque victime	Être témoin	Personne confiance	Intervention violence	Être acteur	Être victime
Comportements apprenants	Rechercher aide	.00	.10	.23*	.22	-.22	-.06
	Revenir sur erreurs	-.02	.21	.46**	.27*	-.06	.11
	S'exprimer	-.04	.32**	.29*	.16	.14	.09

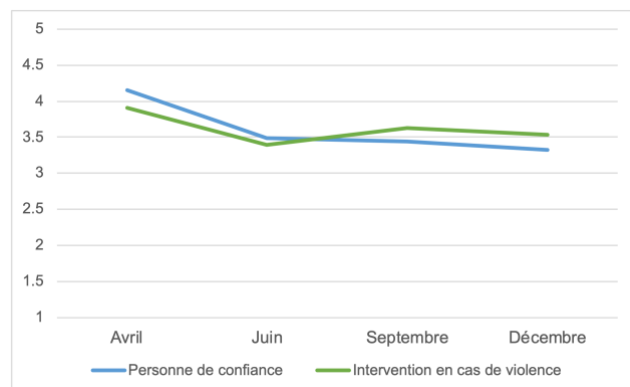
Tableau 41

Évolution des moyennes des dimensions du sentiment de sécurité (classe C)

		ANOVA	Différences selon la période					
			Avril-Juin	Avril-Sept.	Avril-Déc.	Juin-Sept.	Juin-Déc.	Sept.-Déc.
Conditions camarades	Aide	$F_{(3, 48)} = 6.32 ; p < 1\%$	ns	**	*	**	ns	ns
	Admissibilité erreur	$F_{(3, 40)} = 1.12 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Liberté expression	$F_{(3, 48)} = 2.35 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Risque victime	$F_{(3, 48)} = 2.81 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Être témoin	$F_{(3, 48)} = .12 ; ns$	-	-	-	-	-	-
Conditions enseignant	Aide	$F_{(3, 28)} = 4.52 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Admissibilité erreur	$F_{(3, 37)} = 1.60 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Liberté expression	$F_{(3, 24)} = 3.55 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Personne confiance	$F_{(3, 27)} = 4.69 ; p < 5\%$	*	*	*	ns	ns	ns
	Intervention violence	$F_{(3, 48)} = 3.04 ; p < 5\%$	**	ns	ns	ns	ns	ns
Comportements apprenants	Rechercher aide	$F_{(3, 48)} = 1.56 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Revenir sur erreurs	$F_{(3, 48)} = 2.15 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	S'exprimer	$F_{(3, 25)} = 3.64 ; ns$	-	-	-	-	-	-
Implications dans la violence	Acteur	$F_{(3, 48)} = .21 ; ns$	-	-	-	-	-	-
	Victime	$F_{(3, 27)} = 6.71 ; p < 1\%$	ns	*	**	ns	*	ns

**Figure 27**

Évolution des conditions de violence associées à l'enseignant (classe C)

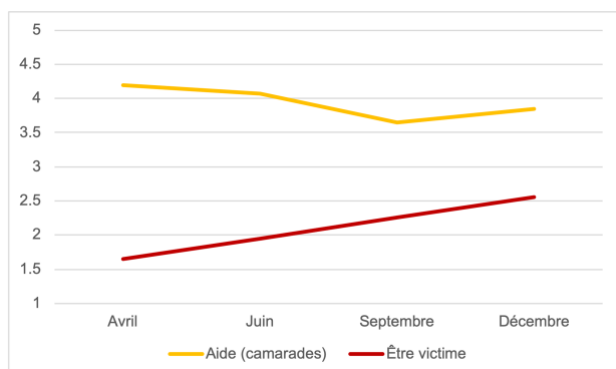


De plus, bien que l'enseignant semble avoir un rôle déterminant dans la sécurité des élèves, il est surprenant de constater dans cette classe que l'efficacité d'intervention en cas de violence de la part d'un tel professionnel apparaît principalement indépendante de la prise de risque interpersonnel (cf. Tableau 40). La perception de violence liée aux camarades (« risque d'être victime » et « être témoin ») est également plutôt indépendante de l'adoption de comportements apprenants, exception faite pour la corrélation trouvée entre le fait d'être témoin et le comportement de libre expression. Cette constatation souligne l'intérêt de ne pas associer systématiquement la présence de violence (comme victime ou comme témoin) à un investissement scolaire moindre, ce qui permet de nuancer les répercussions du phénomène de violence sur la vie scolaire des élèves (Blaya, 2010 ; Catheline, 2009 ; Favre, 2007). Nos résultats permettent ainsi d'étudier comment, au sein d'une classe *insécure*, la violence affecte les dynamiques socioaffectives de groupes plutôt que la prise de risque interpersonnel.

A partir des calculs à mesures répétées, nous notons des diminutions dans la perception d'être aidé par les camarades ainsi que des augmentations dans le fait d'être victime (Figure 28). D'une part, ces considérations mettent en avant l'idée selon laquelle la présence d'une situation de victimisation est associée à une perception d'un climat de classe *insécure* (Janosz et al., 2012) – d'ailleurs, il y a une forte corrélation entre la perception d'aide liée aux camarades et le fait d'être victime (cf. Annexe 17) – ce qui explique une évolution contrastée (augmentation vs diminution). D'autre part, les analyses à mesures répétées montrent que les comportements apprenants n'évoluent pas systématiquement en parallèle aux autres dimensions testées. Les perceptions de sécurité associées à autrui (camarades et enseignant) peuvent fluctuer en raison d'émotions suscitées par les relations interpersonnelles (Kotsou, 2014 ; Wranik, 2009). Les conditions (de sécurité ou de violence) seraient donc plus probablement susceptibles de fluctuer que les comportements apprenants.

**Figure 28**

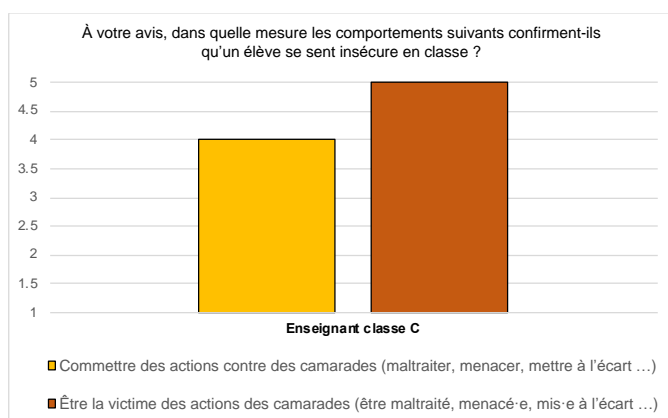
*Évolution des conditions de sécurité associées à l'enseignant (classe B)*



Si d'une part, les implications dans la violence (« être acteur » et « être victime ») sont indépendantes de la prise de risque interpersonnel, d'autre part, les corrélations supplémentaires menés sur l'ensemble des dimensions touchant au sentiment de sécurité mettent en évidence des liens significatifs entre le fait d'être victime et les conditions de sécurité liées aux camarades (*cf.* Annexe 17). Une indépendance est constatée entre le fait d'être victime et les conditions de sécurité liées à l'enseignant. Le fait d'être acteur est globalement indépendant des perceptions de sécurité (relatives aux camarades et à l'enseignant). D'ailleurs, ce dernier considère que le fait d'être victime est clairement un signe d'insécurité, alors que le fait d'être acteur l'est plus faiblement, bien qu'avec un score non négligeable (Figure 29).

**Figure 29**

*Comportements estimés confirmer un sentiment d'insécurité des élèves (enseignant classe C)*



Par la suite, les corrélations touchant aux indices sociométriques appuient les considérations évoquées ci-dessus en ce qui concerne la présence de violences subies qui nuisent à la perception de la sécurité de classe liée aux camarades mais qui, parallèlement, sont indépendantes de la perception de sécurité liées à l'enseignant (cf. Annexe 17) et des comportements apprenants. En particulier, la perception de sécurité liée aux camarades est en lien à la fois avec la sympathie donnée et celle reçue, alors que la perception liée à l'enseignant ne corrèle avec aucun des deux indices sociométriques (Tableau 42).

Nous constatons à partir du tableau ci-dessous des liens étonnamment positifs entre les indices sociométriques et le fait d'être témoin. Ce résultat fait penser à la présence de témoins *outsider* qui observent sans subir les actions négatives (« *Marco s'est mis à pleurer car il a subi des moqueries* », Olivier\_C\_10), probablement sans prendre position en faveur ou contre les acteurs ou les victimes, ce qui favoriserait les appréciations de sympathie pour et de la part des camarades. Bien que cela n'apparaisse pas explicitement dans nos données, les élèves témoins de violences entre camarades démontrent souvent des difficultés à la fois au niveau psychologique et scolaire (Kubiszewski, 2016). Les témoins sont conscients que les actions négatives en classe sont susceptibles de se reproduire aussi contre eux (« *mes camarades sont en train de chercher quelqu'un d'autre à harceler* », Paola\_C\_9) et ils se sentent souvent coupables de ne pas savoir comment intervenir (Debarbieux, 2013 ; Janosz et al., 2012 ; MENJ, 2011). Il nous paraît alors essentiel de considérer le caractère illusoire de la *pseudo-neutralité du témoin*, car ce dernier « s'inscrit nécessairement dans l'échange, soit comme "arbitre", soit comme complice de l'agresseur par son silence ou sa fuite, soit encore comme pare-feu ou pare-coups de l'agressé » (Gratton et al., 2018, p. 53).

En outre, le tableau ci-dessous met en évidence – sans surprise – que le fait d'être victime présente un lien négatif avec la position que les élèves occupent dans le groupe-classe. À ce propos, les sociogrammes créés pour investiguer la structure sociale du groupe-classe nous donnent des pistes pour mieux appréhender le fonctionnement des dynamiques entre les élèves de cette classe *insécure*, notamment en permettant de visualiser les élèves qui se trouvent à la marge du groupe-classe (Tableau 43). Un constat flagrant concerne les liens de forte antipathie réciproque entre Patricia et plusieurs camarades. Elle n'apparaît que dans les deux premiers sociogrammes puisqu'elle a volontairement changé d'école au milieu de la récolte de données afin de sortir de la situation de victimisation trop lourde pour elle.

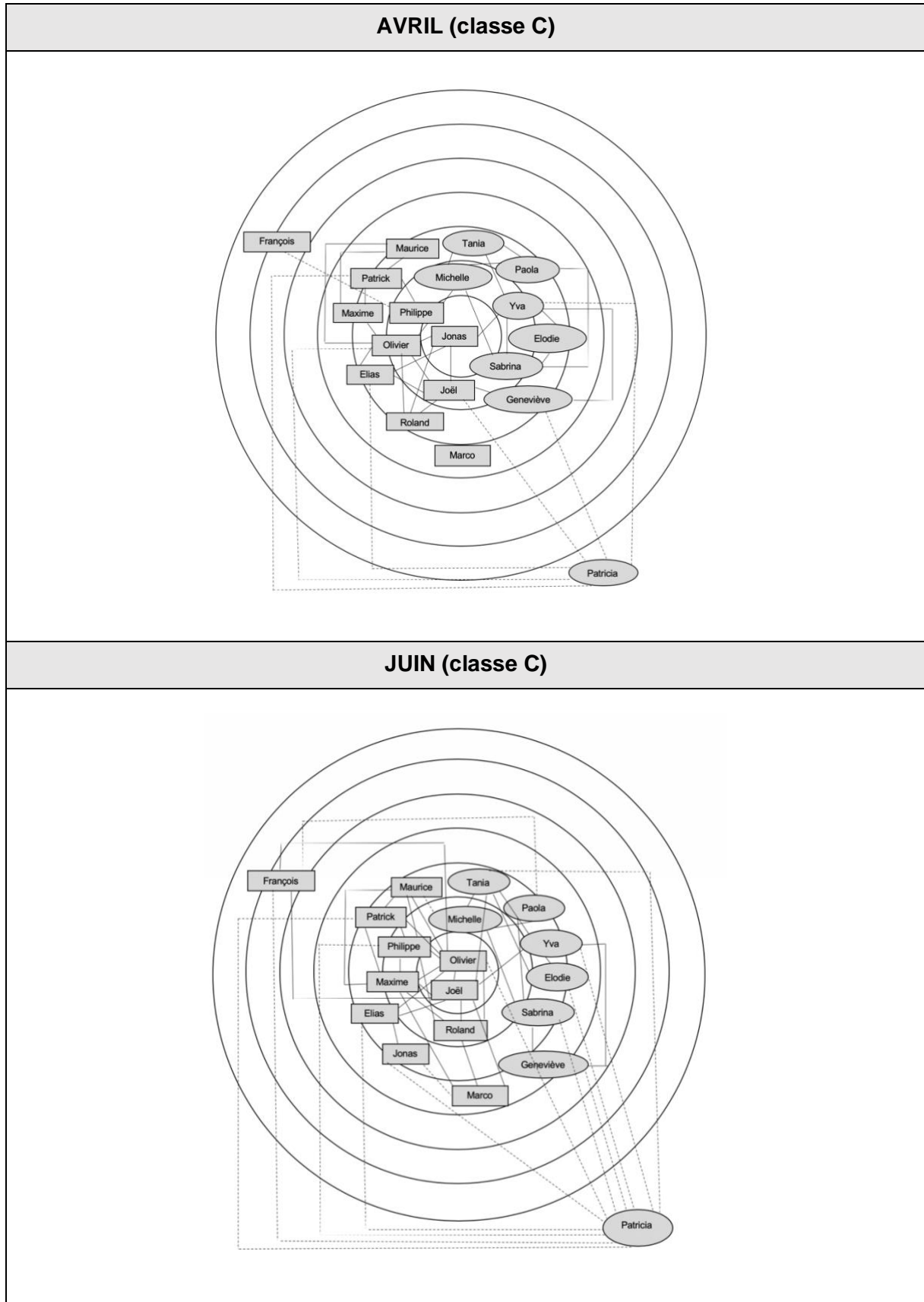
Tableau 42

Corrélations entre les conditions du sentiment de sécurité et les indices sociométriques (classe C)

		Sociométrie	
		Expansivité affective	Statut sociométrique
<b>Conditions camarades</b>	Aide	.44**	.60**
	Admissibilité erreur	.47**	.66**
	Liberté expression	.41**	.56**
	Risque victime	-.24*	-.48**
	Être témoin	.36**	.29*
<b>Conditions enseignant</b>	Aide	.16	.20
	Admissibilité erreur	.07	.07
	Liberté expression	.10	.10
	Personne confiance	.02	-.10
	Intervention violence	.17	-.03
<b>Implications dans la violence</b>	Être acteur	.17	.13
	Être victime	-.19	-.41**

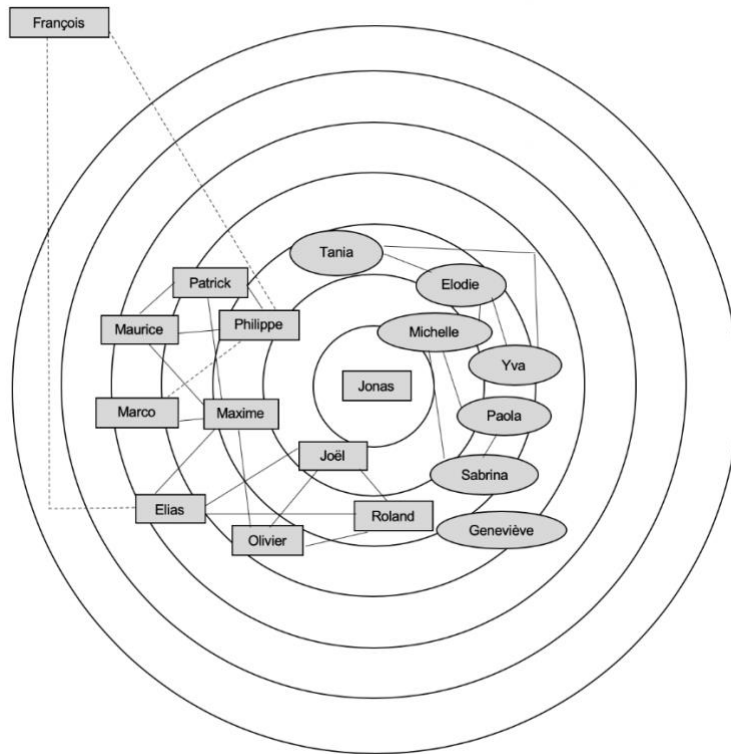
**Tableau 43**

*Sociogrammes classe C*

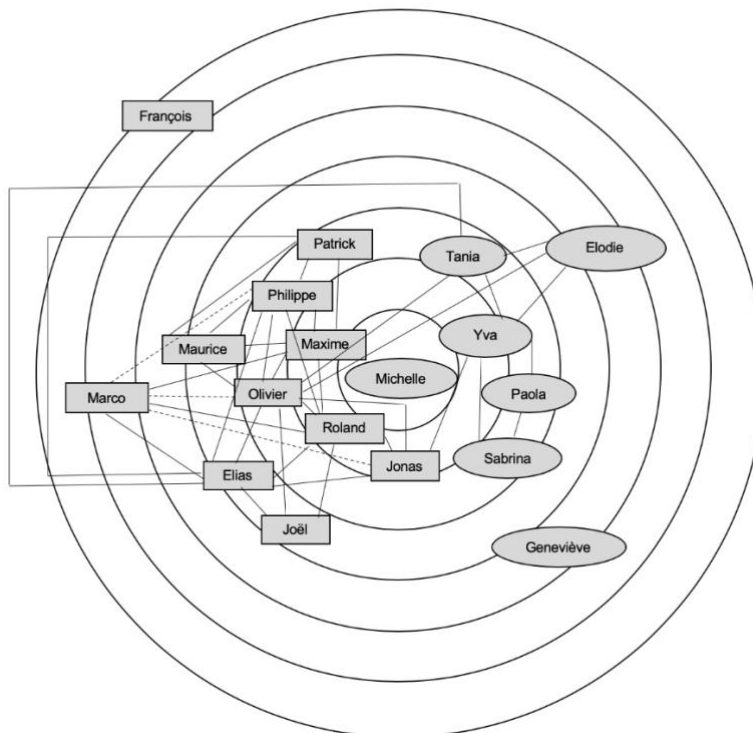




**SEPTEMBRE (classe C)**



**DÉCEMBRE (classe C)**

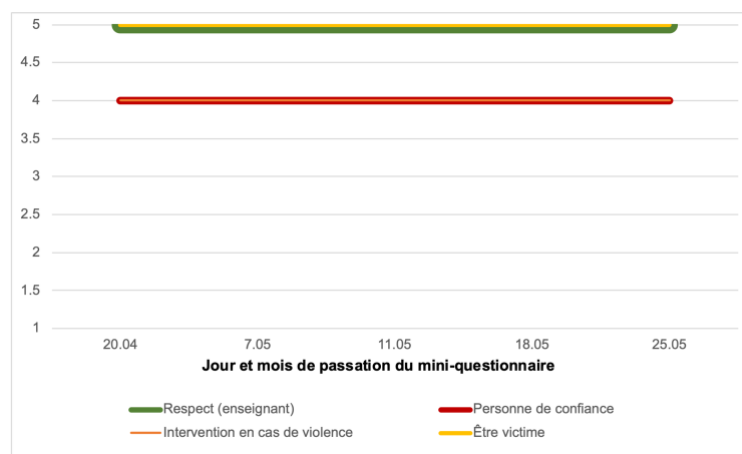


### 13.1. Cas de Patricia : une victime co-auteurice de sa situation

Malgré le faible nombre de réponses de la part de Patricia (et, conséquemment, la faible puissance des calculs), il est intéressant d'avoir un regard sur la stabilité qui fait penser à une situation de victimisation sans issue, indépendante de la perception qu'elle a de l'enseignant. En effet, cette élève démontre une perception positive de son enseignant (Figure 30). Son sentiment d'insécurité associé aux camarades est si élevé que la sécurité accordée à l'enseignant titulaire n'arrive pas à la contrebalancer, comme cela est attendu (Wang & Eccles, 2012). Or, le fait d'être dans des situations conflictuelles avec des camarades n'est pas systématiquement signe de relations conflictuelles avec l'enseignant comme l'ont souligné Marengo et al. (2018). Il s'agirait plutôt ici de penser à l'enseignant en tant que facteur de protection essentiel lorsque l'élève se sent en insécurité (Lenzi et al., 2017). De plus, dans le cas de Patricia, il ne semble pas qu'un renforcement de la confiance donnée à l'enseignant puisse l'amener à une amélioration de son sentiment d'appartenance au groupe-classe (Mitchell et al., 2018).

**Figure 30**

*Évolution des moyennes discutées pour l'élève Patricia (classe C)*



La situation d'exclusion de cette élève – clairement visible par le biais des sociogrammes (cf. Tableau 43) – semble dépendre à la fois de ses attitudes mais aussi de celles de ses camarades qui ont fait d'elle un bouc émissaire. Les extraits issus des entretiens menés avec les professionnels interviewés (enseignant titulaire et enseignant de soutien pédagogique intervenant dans sa classe évoquent les tensions qu'il y a entre Patricia et le reste de la classe :

*« Un [exemple d'insécurité] est récent et très grave. Une élève absente aujourd'hui n'est pas là à cause d'un inconfort perçu suite à une tension avec certains camarades. Cette élève est en train de vivre une situation d'exclusion du reste de la classe, des autres filles en particulier » (E\_C\_4) ;*

*« nous avons essayé à plusieurs reprises de discuter de sa manière d'être et de se positionner face aux autres qui la mettaient dans cette situation » (ESP\_B-C\_12).*

Des témoignages de Patricia, il émerge une situation de mal-être portant essentiellement sur des problèmes relationnels qui s'avèrent susciter un mécontentement nuisant à sa manière de percevoir sa classe, voire sa place au sein de l'établissement scolaire. Patricia ne manque pas de mettre en évidence le besoin de partager son avis en lien avec la situation de victimisation vécue et sa volonté de s'éloigner alors de ses camarades. En effet, cette élève dit attendre avec impatience un changement d'école afin de s'éloigner des pairs. La volonté de se mettre ainsi en retrait social des camarades est caractéristique des élèves qui sont le moins appréciés au sein de la classe (Kindelberger & Mallet, 2006) :

*« Je n'en peux plus, je souffre trop, j'attends que ces trois dernières semaines d'école se terminent et enfin je change d'école ! Enfin ! Celle qui vient de passer a probablement été la pire année de ma vie et je crois que changer d'école c'est le plus grand souhait que j'ai dès que je suis ici » (Patricia\_C\_5).*

La situation que Patricia subit entrave visiblement son bien-être. En termes de sécurité, l'insatisfaction d'un tel besoin fondamental est considérée déjà par Maslow (1976) comme un frein à l'accomplissement de soi, notamment dans une pleine participation au processus de prise de risque interpersonnel. Pourtant, à partir des témoignages faits par ses camarades, il semble que cette dernière ait contribué au renforcement de la situation de victimisation qui s'est créée autour d'elle. Dans ce sens, le rejet d'un élève peut trouver ses origines non seulement dans des circonstances qui le rendent fatalement cible d'actes de violence, mais aussi dans des actions qui le portent à être une cause de la violence subie (Crick & Dodge, 1994). D'après les témoignages récoltés, Patricia semble donc se présenter comme victime provocante (même s'il ne nous est pas possible de savoir si ses provocations sont préalables à son isolement ou en sont une réaction désespérée pour faire face à la situation) et par conséquent comme co-autrice de la situation de victimisation vécue :

*« Une chose qui m'a fait sentir particulièrement irritée et fâchée est que l'une de nos camarades [Patricia] disait [durant une sortie de classe] que nous sommes une mauvaise classe, qu'elle aurait préféré rester à la maison ... les enseignants ont créé des groupes de quatre et cette fille-là n'était pas "présente" et répétait qu'elle aurait dû rester chez elle » (Paola\_C\_5) ;*

*« Toujours la même personne (Patricia) était bien évidemment dans mon groupe et cela m'a vraiment tapé sur les nerfs. Je ne la supporte plus. Elle continue de nous menacer et de dire de vouloir changer d'école si nous l'excluons, mais elle n'a pas compris que personne ne la veut et que si elle change d'école tout en gardant le même comportement elle sera à nouveau détestée comme ici » (Sabrina\_C\_5).*

L'enseignant de cette classe est intervenu par rapport à la situation de victimisation de Patricia, par exemple en mettant en place une médiation en collaboration avec l'enseignant de soutien pédagogique et avec l'appui de la direction :

*« L'intervention a été faite également avec l'enseignant titulaire ... nous avons essayé de prendre les élèves par deux ou trois [...] même avec elle [Patricia] nous avons essayé à plusieurs reprises de discuter de sa manière d'être et de se positionner face aux autres qui la mettaient dans cette situation » (ESP\_B-C\_4).*

Les tensions s'étant reproduites au sein de la classe C pendant la première moitié de notre récolte de données (entre avril et juin) se sont accompagnées par des perceptions en baisse quant à la confiance faite à l'enseignant et aux compétences de ce dernier pour intervenir efficacement en cas de violence (*cf.* Figure 27). Des exemples qui vont dans ce sens sont visibles dans les profils d'Elodie et de Michelle. Ils mettent en évidence que des situations de victimisation sont susceptibles d'affecter les perceptions de certains élèves vis-à-vis de leur enseignant (*cf.* chap. 13.3. et 13.4.). Par contre, les réponses aux mini-questionnaires de Patricia traduisent une perception positive de son enseignant, probablement grâce aux attentions qu'elle a ressenties en sa faveur, notamment pour chercher à l'intégrer dans le groupe-classe. En particulier, elle se perçoit totalement respectée par ce professionnel puisque les scores portant sur l'enseignant en tant que personne de confiance et concernant l'efficacité de son intervention s'élèvent à 4 sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 (*cf.* Figure 30) et restent stables. Il est alors nécessaire de ne pas généraliser le constat selon lequel les élèves qui se sentent victimes considèrent que le personnel enseignant est inefficace en matière de gestion de harcèlement scolaire (Bauman & Hurley, 2005).

Malgré les efforts des enseignants, la situation n'a pas été résolue (*« la fracture ne s'est pas reconstituée »*, E\_C\_6). Le départ de Patricia a effectivement eu lieu avec le changement d'année scolaire. Or, le constat selon lequel les interventions enseignantes sont les plus efficaces pour stopper la violence (Frisén et al., 2012) est donc à relativiser selon les spécificités de chaque cas de victimisation. La prise de position de l'enseignant de cette classe (en collaboration avec l'enseignant de soutien pédagogique et la direction également) souligne la difficulté de choisir des moments et des modalités d'intervention adaptés. Il faut savoir que les élèves du secondaire accordent tout particulièrement à l'enseignant un rôle central dans

la gestion des violences (Crothers et al., 2006). Une telle attente de la part des élèves vis-à-vis de l'enseignant semble tout particulièrement pertinente au sein de cette classe où, pour rappel, les perceptions de sécurité accordées à l'enseignant ont un rôle déterminant dans l'adoption de comportements apprenants (cf. Tableau 37).

Le rôle dans la gestion de la violence ne se limite bien sûr pas à l'enseignant titulaire, mais concerne l'ensemble des professionnels intervenant dans la classe, comme le démontre l'extrait ci-dessous. Celui-ci met en évidence non seulement le rôle déterminant d'une figure enseignante, mais rebondit aussi sur le caractère de victime provocante, notamment en faisant émerger un comportement de type harcelé-harceleur :

*« J'ai été très mal la semaine dernière, car j'ai été la cible de deux camarades, et pour me défendre je les ai appelées poulettes [terme qui est péjoratif en italien]. J'ai tout dit à l'enseignant d'éducation physique et sportive qui les a stoppées »*, Patricia\_C\_4)

Les extraits font également émerger le fait que les interventions pensées pour réduire la violence ne sont pas automatiquement associées à une perception favorable qu'ont les élèves des professionnels scolaires. Nous avons d'ailleurs pu constater que c'est en fonction du rapport détenu avec la victime, pour laquelle l'intervention en cas de violence est faite, que les élèves développent une certaine perception plus ou moins favorable de l'intervention faite pour stopper la violence (Albisetti, 2019) :

*« En conclusion, la direction nous a demandé de l'intégrer [une victime de la classe C : Patricia] mais personnellement (et je crois parler au nom de toute la classe) je souhaiterais qu'elle change d'école, d'environnement et (même si cela n'est pas gentil à dire) de personnes à harceler »* (Sabrina\_C\_4)

De plus, malgré le départ de Patricia, toute forme de violence au sein de la classe n'a pas été éradiquée et divers éléments font penser qu'il existe ici une dynamique de classe fertile à la victimisation. L'enseignant titulaire de la classe reconnaît du reste la présence d'une telle vulnérabilité au sein de la classe :

*« Après avoir connu pendant deux ans la classe, une crainte qui émerge ayant vécu certaines dynamiques est le risque que de nouvelles situations d'exclusion puissent survenir à nouveau, comme dans le passé, tout en faisant vivre un sentiment d'insécurité chez les exclus, mais aussi auprès des autres camarades »* (E\_C\_9).

Un tel extrait amène à discuter des entraves aux interventions à mener au sein de groupes-classes *insécures*.

### **13.2. Difficultés liées à la lutte contre la violence au sein de la classe *insécure***

Parallèlement aux craintes exprimées par l'enseignant de la classe C quant à la difficulté d'éradiquer la violence dans ce groupe, les réponses des élèves démontrent que se trouvent parmi eux des individus potentiellement dangereux et à la recherche d'un bouc émissaire (« *Patricia n'est plus là, donc mes camarades sont en train de chercher quelqu'un d'autre à harceler* », Paola\_C\_9). À ce propos, l'enseignant de soutien pédagogique de cette classe exprime une certaine préoccupation quant à un élève tout particulièrement à la marge du groupe (« *[à partir du sociogramme ; cf. Tableau 43] on voit que François est exclu. J'ai concrètement constaté cela lors de la sortie de classe : il était clairement en dehors du groupe* », ESP\_B-C\_12). Tout au long de la récolte des données, l'élève en question partage une seule fois son ressenti, notamment pour communiquer être la cible de ses camarades (« *Ils [camarades non définis] sont en train de me cibler* », François\_C\_10). Cela est à mettre en lien avec la présence d'acteurs de violence qui, au sein de cette classe, sont toujours à la recherche de pairs à harceler. Aucune information ultérieure n'est cependant évoquée à propos de François (ni par l'enseignant titulaire, ni par celui de soutien pédagogique), ce qui souligne l'absence d'éléments suffisants pour justifier une intervention ciblée sur cet élève qui, en l'occurrence, n'est pas pris en charge par le soutien pédagogique. Ces constats questionnent sur les démarches d'intervention adaptées, qu'elles concernent la prévention ou la résolution de situations d'insécurité nuisant potentiellement à la scolarité des élèves. Les enseignants explicitent à ce propos un besoin de formation pour devenir plus compétents quant à l'identification et à l'intervention lors de situations de violence scolaire (Crothers et al., 2006), voire d'insécurité.

De plus, indépendamment du sentiment d'efficacité dans la gestion des violences à l'école, le nombre restreint de leçons passées avec les élèves semble compromettre la perception qu'ont les élèves de l'efficacité des actions déployées par leur enseignant titulaire. Comme mentionné plus haut, l'école secondaire présente un contexte particulier où les enseignants n'ont parfois que peu d'occasions d'interagir avec leurs élèves (Janosz et al., 1998). Plus particulièrement au niveau de la classe C, le passage au degré 10H (qui s'est fait en milieu de notre récolte de données) s'est suivi par une répartition en niveaux pour certaines disciplines<sup>27</sup>, en particulier pour les mathématiques – notamment la discipline enseignée par le titulaire. Par conséquent, une partie des élèves ne croisent leur enseignant titulaire que durant l'heure de classe hebdomadaire. À ce propos, l'enseignant de cette classe exprime la difficulté de pouvoir

---

<sup>27</sup> Organisation scolaire spécifique au canton du Tessin où nous avons effectué notre récolte de données.

contrôler l'apparition ou l'évolution des dynamiques entre les élèves de sa classe étant donné le nombre limité de contacts avec eux :

*« Déjà en début d'année j'avais exprimé la difficulté d'être présent pour les problèmes de la classe entière en voyant certains des élèves seulement pendant l'heure de classe. On a l'impression d'avoir plus de peine à suivre ce qu'il se passe. Parfois j'interviens pour résoudre des conflits lorsque ceux-ci ont déjà été résolus par les élèves eux-mêmes. Cela me fait sentir peu au fait des dynamiques de classe et probablement aussi les élèves perçoivent moins ma présence en tant que personne de référence » (E\_C\_12).*

Par ailleurs, une difficulté supplémentaire concernant les interventions enseignantes repose sur le fait que les violences scolaires sont *polyformes* (Gratton et al., 2018). En effet, cette classe présente des formes de violence variées qui concernent plusieurs élèves :

*« Olivier et Roland ont commencé le chœur "basané !" et tous les garçons de la classe les ont soutenus en chantant, seulement à cause de la couleur de ma peau » (Marco\_C\_4) ;*

*« Un camarade me touche parfois les fesses et ça ne va pas » (Geneviève\_C\_9) ;*

*« Parfois, mes camarades font des commentaires que je n'aime pas du tout, et qui me font même souffrir » (Sabrina\_C\_9) ;*

*« Mes camarades se moquent de moi en me disant "intello", car à mon avis ils sont jaloux qu'en mathématiques j'ai eu 6 sans étudier » (Maxime\_C\_10) ;*

*« Récemment, mes camarades continuent à me voler du matériel scolaire dans ma trousse et cela m'énerve énormément. En outre, vu que j'ai de bonnes notes, ils continuent à m'appeler "intello" et après un certain moment ça devient lourd à entendre » (Sabrina\_C\_11) ;*

*« Joël, Olivier, Elias et Roland se moquent toujours de moi, ils me victimisent, volent ma casquette et parfois me frappent. Les insultes font très mal. Je n'ai pas le courage de le dire à mes parents, aidez-moi. Marco » (Marco\_C\_12).*

En particulier, ce dernier extrait relève la crainte de dévoiler la situation de faiblesse à des adultes tels que les parents, ce qui revient à la présence d'une certaine tendance au silence de la part des victimes (P. K. Smith & Shu, 2000). Par ailleurs, la perception qu'a Marco de l'enseignant titulaire est très positive en termes de sécurité, ce qui confirme que (comme nous l'avons constaté plus haut en discutant le cas de Patricia ; cf. chap. 13.1.) le fait d'être victime ne péjore pas systématiquement la perception qu'ont les élèves de leur enseignant. Un élément qui atteste de la souffrance de Marco est la formulation d'une demande d'aide

explicite avec la mention de son prénom à la fin du témoignage. Cela relève le besoin de certains élèves (comme Marco ou Sonia ; cf. également chap. 11.2.) de reporter leur situation de victimisation à des adultes (enseignants ou parents, par exemple) dans le but d'être aidés et pour mettre fin aux violences subies. Le fait de briser le silence est d'ailleurs une action reconnue comme étant utile pour stopper ces dernières (Frisén et al., 2012).

Les dynamiques de classe peuvent présenter une certaine vulnérabilité au niveau des liens entre camarades qui s'avèrent fertiles à la violence. Dès lors, un élément qui renforce l'insécurité de classe est la présence d'un phénomène de groupe, notamment d'actions qui évoquent le regroupement d'acteurs contre une seule victime, tout en revenant vraisemblablement au type d'acteurs-dominateurs (« *Moi et d'autres pairs nous nous sommes disputés avec l'un de nos camarades qui est détesté par plusieurs* », Patrick\_C\_9). Dans ce témoignage, l'élève parle au pluriel au nom d'un groupe d'acteurs, ce qui permet d'une part de justifier le comportement de violence commis, tout en démontrant qu'il ne s'agit pas d'une action isolée. D'autre part, un tel témoignage permet de mettre l'accent sur la force sous-jacente à un groupe de camarades qui se mettent ensemble contre une minorité, voire contre un seul élève. Le fait de se regrouper transmet une sensation de domination, tout en affaiblissant la victime qui se retrouve en infériorité et exclue du groupe (Catheline, 2009). Bien qu'il ne soit pas possible de vérifier l'absence d'actions négatives contre l'élève et les pairs qualifiés d'acteurs-dominateurs (ce qui reflèterait la définition d'un tel type d'acteurs, qui commettent de la violence mais qui ne la subissent jamais), nous supposons qu'il s'agit d'élèves qui exercent un certain pouvoir sur les autres tout en échappant au fait d'être victime<sup>28</sup>.

Par ailleurs, une réponse issue des mini-questionnaires décèle la présence d'actions violentes qui sont commises sans raison apparente (« *j'ai fait tomber les cartes d'Olivier et j'aimais ça* », Philippe\_C\_4). Il est étonnant de constater que les deux élèves en question (Philippe et Olivier) se considèrent l'un et l'autre comme globalement très sympathiques (cf. Tableau 43). Les sociogrammes relèvent également que Philippe détient une forte sympathie réciproque avec Patrick, élève mentionné ci-dessus en rapport au groupe d'acteurs-dominateurs. Nous en déduisons que Philippe commet des violences en tant que suiveur et pour rester dans le groupe des *durs* (Catheline, 2009). Dès lors, l'élève en question est impliqué dans le fait d'être acteur de manière significativement plus élevée que ses camarades (cf. Annexe 18), ce qui

---

<sup>28</sup> D'après les données du questionnaire-classe (stockées dans nos bases SPSS), nous pouvons calculer que Patrick (l'élève qui a indiqué être acteur-dominateur avec des pairs) n'est que peu concerné par le fait d'être victime. En effet, son score s'élève à 1.8 sur une échelle de Likert allant de 1 à 5. Sans connaître les noms des élèves qui agissent avec Patrick contre une seule victime, nous ne pouvons pas aller plus loin dans l'analyse de cette situation.



souligne sa tendance à commettre des actions négatives envers ses pairs, probablement par souci de se faire remarquer par le groupe, notamment par les acteurs-dominateurs.

À ce propos, l'enseignant de cette classe dit observer des actes de violence commis en réponse à un certain malaise (« *Il y a eu des conflits entre certains jeunes de la classe et aussi entre élèves de cette classe et d'autres classes. Les réactions parfois agressives au niveau physique témoignent de la rage et peut-être aussi de la peur* », E\_C\_12). Cela peut être mis en lien avec la nécessité de travailler sur les émotions et les sentiments pour lutter et prévenir la violence scolaire (Favre, 2007 ; Zanna, 2015), notamment par la prise en compte des états affectifs afin qu'ils soient non seulement mieux gérés, mais aussi pour qu'ils puissent être considérés comme impactant les processus cognitifs (Favre, 2019, dans Doubrère, 2019).

C'est ainsi qu'un accompagnement basé sur la prise de conscience émotionnelle (de soi et d'autrui) s'avère bénéfique non seulement pour la gestion des émotions négatives suscitées par la violence, mais également pour mieux comprendre les effets d'actions négatives. Si la violence contre-réactive (celle de type harcelé-harceleur) repose sur des émotions négatives engendrées par les actions subies, celle de type acteur-dominateur et acteur-suiveur font appel à une volonté de dominer ou de rester dans la dynamique de groupe pour combler le besoin d'appartenance et de se sentir fort (Favre, 2007 ; Pikas, 2004 ; Zanna, 2015). Or, la projection *dans soi et dans autrui* est d'ailleurs une clé possible pour amener tout type d'acteur à prendre un recul conscient de ses actions (y compris ses conséquences négatives). Dans ce sens, des programmes basés sur l'empathie ont été proposés et s'avèrent tout particulièrement efficaces dans la prévention et la lutte contre la violence (Catheline, 2009).

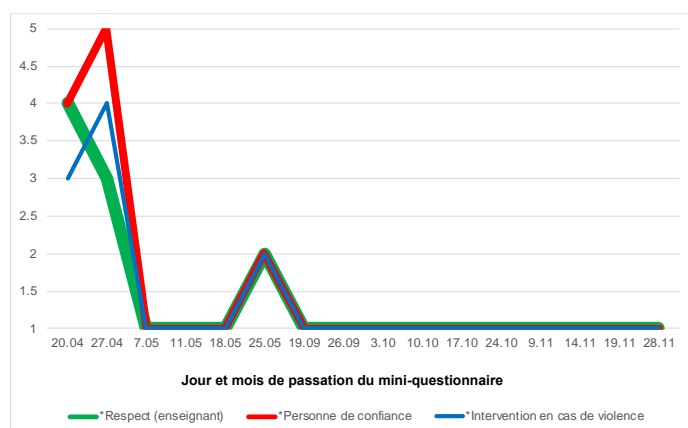
Pourtant, la question de savoir quelles sont figures les plus aptes à accompagner le développement des élèves dans leur prise de conscience émotionnelle reste présente. D'une part, les enseignants estiment que les interventions de type socio-affectif devraient être menées par eux-mêmes (Antognazza & Sciaroni, 2010). Des résultats à ce sujet permettent d'ailleurs de confirmer l'efficacité de tels accompagnements gérés par les enseignants eux-mêmes (Theurel & Gentaz, 2015). D'autre part, il est possible – comme nous le constatons dans la classe C – que les interventions de l'enseignant affaiblissent le niveau de confiance accordé par ses élèves tout comme l'efficacité perçue de ses initiatives pour diminuer la violence. Il semble alors intéressant, dans ce cas précis, d'explorer des cas d'élèves dont la perception de leur enseignant titulaire a changé. De tels approfondissements sont censés offrir des éléments de réflexion pour mieux comprendre les raisons des fluctuations mesurées, voire pour saisir dans quelles circonstances les enseignants titulaires – respectivement d'autres professionnels – sont les plus à même d'accompagner efficacement des élèves confrontés à des situations de violence.

### 13.3. Cas d'Elodie : diminution des perceptions de sécurité liées à l'enseignant

L'analyse du cas singulier d'Elodie décèle des variations significatives dans les trois perceptions liées à l'enseignant, donc à la fois dans le respect, la confiance et l'intervention en cas de violence (dans les trois cas :  $\rho = -.60$  ;  $p < 5\%$ ). Plus particulièrement, nous observons des diminutions évidentes qui ont eu lieu après le début de la récolte de données (Figure 31). La péjoration de la perception qu'Elodie a de son enseignant s'explique sans doute par la situation de victimisation qui a eu lieu dans la classe (impliquant Patricia) et qui semble avoir affecté le climat de classe tout particulièrement en fin d'année scolaire (entre avril et juin), notamment avant le départ de la victime. Pourtant, les comportements apprenants déployés par l'élève et les perceptions liées aux camarades n'ont pas subi de variations significatives. C'est ainsi que les diminutions constatées chez Elodie reflètent les évolutions mesurées dans la classe, tout en soulignant que la présence d'une situation de victimisation peut impacter la perception globale liée à l'enseignant sans modifier celle liée aux camarades ni les comportements apprenants en tant que tels. Il est pourtant reconnu qu'une diminution dans la perception de confiance vis-à-vis de l'enseignant est accompagnée de répercussions psychologiques comme par exemple une augmentation du risque de dépression et une baisse de confiance en soi (Reddy et al., 2003), ce qui dans le cas d'Elodie se traduirait par un mal-être face à la situation vécue.

**Figure 31**

*Évolution des moyennes significatives pour l'élève Elodie (classe C)*



La diminution des perceptions d'Elodie à l'égard de son enseignant est liée au fait que lorsque l'enseignant intervient en faveur d'une élève peu appréciée (par exemple dans une situation de victimisation), l'efficacité d'une telle intervention est perçue comme peu adéquate comparativement à une intervention qui serait menée en faveur d'une bonne camarade

(Albisetti, 2019). Effectivement, les sociogrammes démontrent une forte antipathie réciproque au mois de juin entre Elodie et la victime Patricia (cf. Tableau 43). En avril, Elodie considérait déjà Patricia comme étant fortement antipathique (alors que cette victime avait attribué un score de 2 sur 5 à Elodie, raison pour laquelle le sociogramme ne démontre pas de liens de forte antipathie réciproque au mois d'avril)<sup>29</sup>. L'antipathie qu'Elodie attribue à Patricia semble alors affecter sa perception de l'intervention menée par l'enseignant. C'est dans ce sens que, lorsque le positionnement de l'enseignant est perçu comme soutenant certains élèves et allant contre d'autres, l'efficacité des programmes de lutte contre la violence risque d'être payant seulement pour une partie des élèves d'une même classe (Gaffney et al., 2019).

Les réponses ouvertes d'Elodie n'offrent pas d'éléments de réponse permettant d'approfondir la fluctuation de la perception liée à l'enseignant en fonction du rapport entretenu avec la victime. Sur les 15 mini-questionnaires proposés au sein de la classe C, l'élève a répondu à six reprises dans les réponses ouvertes que rien ne s'est passé (« *non [il n'y a rien qui m'a fait sentir particulièrement bien ou mal à l'aise], tout est égal à avant* », Elodie\_C\_4). Deux réponses ont été laissées en blanc et une a été complétée avec un « *boh* » pour indiquer qu'elle ne sait pas quoi répondre, alors que les autres fois, elle a mis en avant que les choses qui se sont passées sans forcément les détailler (« *oui, il y a quelque chose qui s'est passé mais je ne le dis pas parce que c'est mon affaire* », Elodie\_C\_5).

Une telle résistance à partager ses états affectifs interroge quant aux modalités d'échange avec les élèves qui ressentent une incursion dans leur sphère personnelle lorsqu'ils sont questionnés à propos de leurs émotions et sentiments. En effet, si certains élèves n'ont pas de ressentis particuliers à partager, d'autres peuvent ne pas vouloir partager des états affectifs personnels bien qu'ils auraient des choses à exprimer. D'ailleurs, toute activité ou programme visant l'exploration des états internes ne devrait pas être intrusif (Cuisinier, 2016). C'est en partie la raison qui explique – outre l'effort de rédaction demandé aux élèves – le taux globalement faible de réponses aux mini-questionnaires (s'élevant à 32% pour la classe C ; cf. Annexe 5). À ce propos, il faut savoir que les émotions déplaisantes restent souvent dans le silence et passent inaperçues (Cuisinier, 2016).

En ce qui concerne les réponses aux mini-questionnaires, nos analyses suggèrent l'hétérogénéité des points de vue quant aux figures les plus aptes à accompagner les élèves dans l'exploration de leurs états internes. D'une part, les élèves peuvent ne pas se sentir à l'aise avec leur enseignant titulaire dans le partage émotionnel. Cela se produit par exemple

---

<sup>29</sup> Ces informations sont issues de données récoltées qui n'ont pas été insérées dans ce travail afin de garder au traitement confidentiel des données.

pour des élèves qui ont peu confiance en leur enseignant, voire pour lesquels cette confiance diminue au fil du temps, comme chez Elodie par exemple (cf. Figure 31). D'autre part, similairement aux aspects évoqués en discutant le cas d'Elodie, des personnes externes, bien que formées aux pratiques en question, peuvent être perçues comme peu légitimes aux yeux de certains élèves pour s'intéresser à leur vécu (« *c'est mes affaires !!!!!* », Hélène\_B\_5 ; « *c'est mes affaires, compris ???!* », Elodie\_C\_5). Pour la majorité des élèves, le personnel enseignant semble le plus habilité – et le plus efficient – pour favoriser le développement des compétences émotionnelles des élèves (Theurel & Gentaz, 2015). D'ailleurs, l'action d'un enseignant interne à l'école – voire du titulaire – peut être considéré comme un facteur de protection significatif dans l'accompagnement des élèves vers une meilleure sécurité (Lenzi et al., 2017). De leur côté, les enseignants ont également tendance à considérer que les interventions de type socioaffectif doivent être réalisées par eux-mêmes plutôt que par des personnes externes à l'école (Antognazza & Sciaroni, 2010). Pourtant, afin que ces professionnels puissent être à même d'accompagner au mieux les élèves en ce qui concerne les aspects socioaffectifs, il est nécessaire de leur offrir des formations ciblées, notamment intégrées dans les programmes de formation à l'enseignement (Beaumont & Garcia, 2020 ; Espinosa, 2020).

De plus, d'autres personnes internes dans l'école (secrétariat ou enseignants de soutien pédagogique, par exemple) peuvent constituer des ressources sociales importantes pour satisfaire la nécessité de partage émotionnel des élèves qui n'osent ou ne veulent pas aller vers leurs camarades ni vers leurs enseignants :

*« parfois [lorsque je suis au secrétariat] ils viennent avec une excuse. Et en tant qu'enseignant de soutien pédagogique tu perçois qu'en ce moment le jeune a un problème ; et tu lui lances la question et ensuite il se confie. Au secrétariat il y a celui qui arrive et pleure pour une blessure au genou mais ensuite on comprend qu'il y a quelque chose de caché derrière qui le fait souffrir et voilà, après il s'ouvre un peu plus et il raconte »* (ESP\_A\_4).

Ce témoignage met en évidence que des élèves contournent parfois une demande de soutien émotionnel tout en entrant en contact avec des arguments secondaires à la raison qui leur pose problème. Ceci est une manière d'exprimer indirectement le besoin de se sentir soutenu par des personnes autres que les camarades ou l'enseignant titulaire. Or, bien qu'il soit bénéfique pour tout individu (Leroy et al., 2014), le partage d'éléments affectifs n'est pas une démarche évidente qui est faite spontanément par les élèves ; elle pourrait d'ailleurs ne pas convenir à tout le monde au même moment de la scolarité, d'où la nécessité de respecter la diversité de rythmes de développement et d'apprentissage (Favre, 2015) – ce qui nous semble

s'appliquer non seulement au niveau cognitif mais aussi affectif – et de former le personnel éducatif à l'accompagnement introspectif des élèves.

### **13.4. Cas de Michelle : des perceptions liées à l'enseignant qui contrastent**

Le partage confidentiel peut permettre aux élèves d'externaliser leurs ressentis liés par exemple au climat de classe, voire de mettre en exergue l'impact que la vie émotionnelle a sur le vécu non seulement scolaire mais aussi personnel plus au sens large (« *ma maman est allée parler à l'enseignant de classe du cas de Patricia, car elle en peut plus que je me plains. Ces mois j'ai été prise avec ma famille car il y a eu des problèmes, et la situation avec Patricia n'a pas aidé* », Michelle\_C\_5). Ainsi, les émotions font partie du quotidien et ne peuvent être séparées de la vie personnelle, sociale, scolaire ou professionnelle des individus (Audrin, 2020).

D'autre part, le partage émotionnel peut permettre à l'enseignant de mieux connaître le développement et la transformation des dynamiques socioaffectives entre élèves. Il lui permet notamment de repérer les répercussions que les situations de classe apportent à la perception que les élèves se construisent à son égard selon la manière dont la situation de victimisation est gérée :

*« les dernières semaines j'ai été très mal à cause de Patricia, mais bien évidemment elle ne fait rien et les enseignants estiment toujours qu'elle a raison ; ceci est injuste. Je pourrais continuer pendant des heures à raconter les faits mais je n'ai pas le temps ni l'envie. J'espère que la situation s'améliore »* (Michelle\_C\_5).

Ce témoignage évoque la présence d'un sentiment d'injustice et d'une perte de confiance vis-à-vis des enseignants qui pèsent sur l'état affectif de l'élève qui souhaite que la situation négative trouve une fin. De plus, Michelle dit avoir beaucoup plus de choses à raconter que celles effectivement rédigées. Si une éventuelle contrainte temporelle pour le partage émotionnel pourrait être résolue en mettant à disposition plus de temps pour remplir le questionnaire, le manque d'envie fait supposer la présence d'émotions négatives liées à la situation de victimisation présente dans la classe et perturbant le bien-être de l'élève, voire le climat de groupe. À ce propos, il est reconnu que la violence scolaire occasionne une détresse émotionnelle qui peut avoir des répercussions tant au niveau psychologique que scolaire (Kubiszewski, 2016). Il s'avère alors important d'accompagner les élèves dans la gestion de leurs états affectifs, et en particulier dans l'évitement d'un renforcement de sentiments négatifs apparus suite aux situations vécues en classe.

Les expressions confidentielles qui portent sur des états positifs sont minoritaires dans le cas de Michelle. Les seuls commentaires qui paraissent faire appel à des ressentis positifs portent sur les bienfaits d'un renforcement des liens sociaux entre camarades (« *j'ai été très bien cette semaine car nous sommes allés à Zürich et j'ai lié avec beaucoup de personnes* », Michelle\_C\_5 ; « *j'ai lié beaucoup avec trois personnes dont deux de ma classe* », Michelle\_C\_5). Cette élève occupe d'ailleurs une position centrale au sein du groupe-classe tout au long de la récolte de données (cf. Tableau 43). Elle est donc bien appréciée par ses camarades, sans avoir de liens d'antipathie réciproque.

Les effets bénéfiques liés à des relations entre élèves dans le cadre d'activités extra-scolaires sont un aspect qui est partagé aussi par d'autres élèves (« *on a eu le dîner de classe et je me suis beaucoup amusé* », Vincent\_A\_5) ; « *[je me suis senti particulièrement bien] pendant la sortie scolaire et en faisant les vendanges où nous avons beaucoup collaboré ensemble* », Jan\_A\_9 ; « *Nous sommes allés trois jours à Zürich et ça a été superbe ; nous sommes allés avec la classe B* », Joël\_C\_5). Il est alors opportun de penser à la façon d'amener les élèves à porter davantage d'attention aux aspects positifs de la vie de classe et à leurs ressentis agréables, afin de les reconnaître et en saisir le rôle au niveau de leur insertion au sein du groupe-classe, voire de leur implication scolaire. En effet, les émotions positives jouent un rôle primordial dans l'engagement scolaire des élèves (Jarmai, 2014). Dans cette optique, un travail sur les émotions positives semble prometteur et avec un impact direct sur la motivation des élèves (Genoud et al., 2020) et, sans aucun doute, également sur la prise de risque interpersonnel.

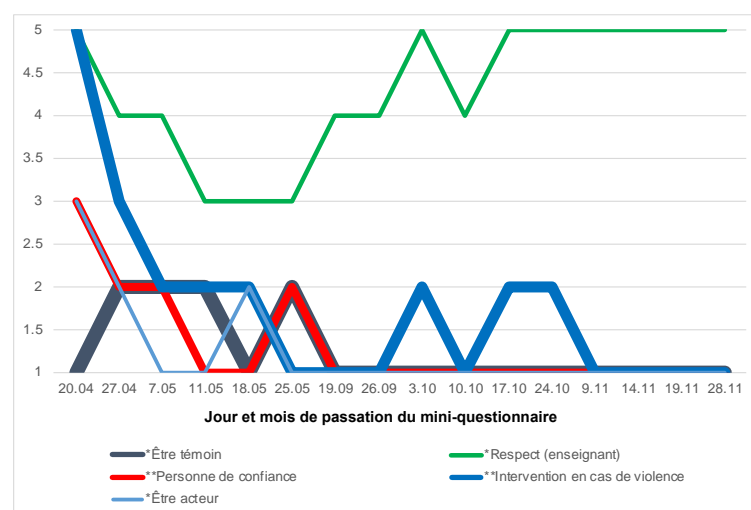
De manière générale, pour favoriser l'expression émotionnelle, il faut que l'élève se sente compris et envisage pouvoir faire confiance à son enseignant. Cela implique de briser l'éventuelle incompréhension entre les deux parties et notamment la *cécité* de l'enseignant vis-à-vis de la violence ou de la détresse vécue par l'élève. Il est en outre reconnu que la capacité de faire confiance à autrui est réduite en présence de harcèlement (Catheline, 2009). Dans le cas de Michelle, nous mesurons une diminution significative dans la perception de l'enseignant à la fois en tant que personne de confiance ( $\rho = -.66$  ;  $p < 1\%$ ) et en tant que personne intervenant efficacement en cas de violence scolaire ( $\rho = -.70$  ;  $p < 1\%$ ) (Figure 32).

En retenant que la confiance que Michelle porte à l'enseignant va de pair avec l'efficacité d'intervention en cas de violence perçue à l'égard de son enseignant, il s'avère opportun d'éviter le renforcement de perceptions négatives vis-à-vis de l'enseignant, tout en visant à (re-)construire une relation de confiance qui soit la plus propice possible à la prise de risque interpersonnel (pour rappel, au sein de cette classe, la perception de l'enseignant en tant que personne de confiance corrèle avec chaque comportement apprenant ; cf. Tableau 40). De

plus, la confiance donnée à un enseignant favorise le partage de situations d'insécurité et de violence, notamment en rompant le silence des victimes et des témoins (Mitchell et al., 2018). Elle offre donc des opportunités pour les élèves d'être soutenus dans la situation les affectant négativement, tout en envisageant un terme à la violence et à ses répercussions (P. K. Smith & Shu, 2000). La confiance envers l'enseignant semble ainsi tout particulièrement importante dans un contexte *insécure* où une telle dimension corrèle avec la prise de risque interpersonnel. Une telle perception positive associée à l'enseignant peut pallier au manque de sécurité ressentie vis-à-vis des camarades, tout en agissant selon une logique compensatoire nécessaire pour ne pas anéantir la prise de risque interpersonnel attendue (Wang & Eccles, 2012).

**Figure 32**

*Évolution des moyennes significatives pour l'élève Michelle (classe C)*



Plus particulièrement en ce qui concerne la perception qu'à Michelle quant à l'efficacité d'intervention de la part de l'enseignant, nous constatons qu'elle a chuté après la première passation et est restée basse ensuite (*cf.* Figure 32). Cette tendance reflète aussi celle mesurée au sein de la classe au travers des analyses à mesures répétées qui montrent une diminution significative entre avril et juin au niveau de la perception portant sur l'intervention en cas de violence (*cf.* Tableau 41 et Figure 27). Comme explicité plus haut, la dégradation de l'efficacité d'intervention attribuée à l'enseignant serait due à une aggravation de la situation de victimisation de la part de Patricia ainsi qu'aux vaines interventions adoptées par l'enseignant (*cf.* chap. 13.1.).

La dégradation rencontrée dans la perception des élèves semble indiquer que les élèves forgent un certain sentiment vis-à-vis de leur enseignant en fonction des événements

ponctuels marquant le climat de classe. Un tel sentiment resterait ensuite relativement stable dans le temps car il se base sur une perception qui s'est développée en soupesant des interventions concrètes adoptées par l'enseignant. Dès lors, les émotions ressenties par les élèves impactent les évaluations cognitives, voire un certain type d'engagement (Audrin, 2020). Ceci fait écho à la conception que nous avons retenue du sentiment en tant qu'*émotion de second ordre* (Wagener, 2015) pour en souligner l'émergence et le développement à caractère émotionnel. Dans le cas de Michelle, les désagréments affectifs engendrés par la manière de vivre la situation de victimisation présente dans la classe a donc certainement impacté l'évolution des perceptions vis-à-vis de son enseignant.

Par ailleurs, nous avons déjà mentionné la présence d'une tendance de la part des élèves à croire que les enseignants n'interviennent pas promptement dans des situations de harcèlement (Crothers et al., 2006 ; Mishna et al., 2005). Il semble que les élèves de la classe C ont développé une image d'inefficacité de leur enseignant sur la base d'un cas de violence compliqué qui n'a pas pu être résolu autrement qu'avec le départ volontaire de la victime. Ainsi, l'intensité et la valence des émotions peuvent forger des sentiments stéréotypés qui affectent le développement des évaluations socioaffectives futures.

Paradoxalement aux dégradations des perceptions de confiance et d'efficacité d'intervention, le respect perçu par Michelle chez l'enseignant a augmenté au fil du temps ( $\rho = .61$  ;  $p < 5\%$ ) (cf. Figure 32). Une telle constatation n'est pourtant pas généralisable, comme l'a relevé d'ailleurs le cas d'Elodie (cf. chap. 13.3.). Michelle s'est probablement sentie plus respectée avec la fin des interventions menées par l'enseignant pour essayer de stopper une situation d'inconfort de groupe et qui la poussait à s'investir pour améliorer la situation de la victime Patricia (« *j'essaie avec mes autres copines d'intégrer Patricia, mais elle nous refuse. Nous lui avons parlé mais elle a dit EXPLICITEMENT qu'elle s'en fout. Cela nous a rendu mal à l'aise* », Michelle\_C\_4). D'ailleurs, Michelle exprime un grand inconfort en rapport à la situation de victimisation en question (« *[Patricia] m'a toujours fait passer pour quelqu'un qui ment, d'hypocrite, d'indisponible. Mais la seule personne qui raconte des mensonges, c'est elle* », Michelle\_C\_5).

Notons également que, dans le cas de Michelle, l'amélioration du respect va de pair avec la sensation qu'elle a d'être témoin ( $\rho = -.59$  ;  $p < 5\%$ ) et d'être impliquée en tant qu'actrice de violence ( $\rho = -.62$  ;  $p < 5\%$ ). Le départ de Patricia (donc de l'élève qui lui apportait une certaine souffrance) semble donc s'être accompagné d'une amélioration à la fois dans la perception des violences présentes au sein du groupe-classe et de celles commises, probablement en réaction aux émotions négatives suscitées par la situation désagréable. Pour rappel, l'enseignant avait affirmé son impression quant à la présence de violences déclenchées par des émotions telles que la rage ou la peur.



Si le départ de l'élève victimisée (Patricia) a engendré une augmentation du respect ressenti de la part de l'enseignant chez Michelle, une telle amélioration ne se reproduit pas chez d'autres élèves comme Sabrina, qui est aussi affectée par la situation de violence venant altérer son bien-être scolaire. Il s'avère alors intéressant d'aller explorer le cas de cette élève afin d'étoffer les interprétations autour du fonctionnement de cette classe *insécure* par le biais d'élèves ayant montré des évolutions significatives dans leurs perceptions de sécurité du groupe-classe.

### **13.5. Cas de Sabrina : des situations de victimisation secondaire et une multiplicité de formes de violence**

Au fil du temps, Sabrina exprime une baisse significative dans le respect perçu chez ses camarades ( $\rho = -.70$  ;  $p < 1\%$ ) ainsi que dans celui perçu chez son enseignant ( $\rho = -.58$  ;  $p < 5\%$ ). L'élève présente également une diminution significative de ses comportements apprenants ( $\rho = -.72$  ;  $p < 1\%$ ) (Figure 33). Ces éléments démontrent une diminution du sentiment de sécurité, tant sur le plan des conditions que de la prise de risque interpersonnel. Notons pourtant que, malgré ces baisses, l'élève n'est pas victime ni ressent le risque de l'être. De plus, le départ du bouc émissaire (Patricia) a probablement réduit sa perception d'être témoin ( $\rho = -.70$  ;  $p < 1\%$ ), bien qu'elle observe ou soit toujours au courant d'une certaine violence au sein du groupe. Rappelons qu'il s'agit d'une classe fertile à la violence, ce qui pourrait expliquer les baisses au niveau du respect perçu chez les camarades et dans les comportements apprenants. Dès lors, « les élèves qui perçoivent fréquemment de la violence dans leur environnement en viennent à considérer ce dernier comme insécurisant et peu favorable à leur épanouissement personnel », donc peu propice aux comportements apprenants (Janosz et al., 2012).

Sabrina s'est exprimée manifestement contre Patricia dans plusieurs réponses ouvertes aux mini-questionnaires. D'ailleurs, à la fois en avril et en juin, elle a exprimé une forte antipathie pour Patricia<sup>30</sup> – une telle absence de sympathie est d'ailleurs réciproque au mois de juin (*cf.* Tableau 43). Grâce aux réponses récoltées dans les mini-questionnaires, nous constatons que le fait d'être victime ne concerne parfois pas la violence en tant que telle, mais l'expérience de situations perçues comme injustes et dont la source de rancune peut être ciblée sur l'enseignant. En effet, la manière dont les enseignants se positionnent face à des comportements problématiques en classe (violences, chaos, difficulté d'intégration, etc.)

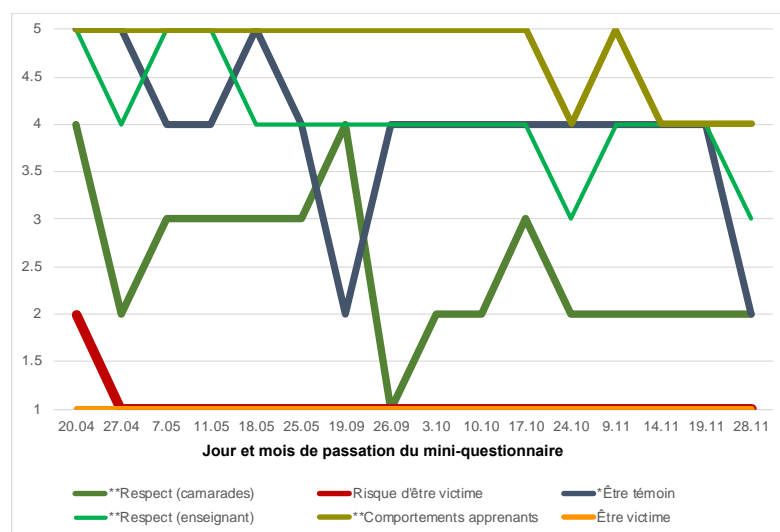
---

<sup>30</sup> Ces informations sont issues de données récoltées qui n'ont pas été insérées dans ce travail afin de garder au traitement confidentiel des données.

risque de susciter le sentiment d'être victime de la part d'élèves qui ne sont pas à l'origine du problème. En ce sens, la perception des élèves vis-à-vis de l'enseignant peut être affectée par la manière dont sont gérées et dont évoluent les dynamiques de classe. Les élèves s'attendent par exemple à ce que leurs enseignants interviennent promptement et efficacement en cas de violence (Crothers et al., 2006), ce qui fait que la présence de situations de violence ou d'injustice nuit aux perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant (Bauman & Hurley, 2005).

**Figure 33**

*Évolution des moyennes significatives pour l'élève Sabrina (classe C)*



La mauvaise perception qu'ont développé les élèves à propos de l'intervention enseignante ayant essayé de mettre fin à la situation de victimisation de Patricia peut expliquer la baisse constatée auprès de Sabrina dans le respect perçu chez l'enseignant (cf. Figure 33). Nous introduisons ici la notion de *victimisation secondaire* pour faire appel aux ressentis des élèves qui se sentent victimes d'une situation qu'ils n'ont pas causée et qui dérive de la posture adoptée par les enseignants face à une situation de violence présente au sein du groupe-classe. Une telle conception émerge des témoignages de Sabrina lorsqu'elle parle du cas problématique touchant à la situation de Patricia :

*« Ces jours il y a une situation qui me marque tout particulièrement et qui n'est pas agréable. Dans la classe il y a une fille qui ne se sent pas intégrée et qui est mal au point de vouloir changer d'école. De mon point de vue, la situation n'est pas si grave et je pense qu'elle [Patricia] se comporte ainsi pour attirer l'attention et pour être considérée comme la victime de la classe [...] la direction nous a demandé de l'intégrer mais personnellement (et je crois parler au nom de toute la classe) je souhaiterais qu'elle*

*change d'école, d'environnement et (même si ce n'est pas gentil à dire) de personnes à harceler » (Sabrina\_C\_4) ;*

*« J'en peux plus. Patricia est en train de devenir insupportable et les enseignants la favorisent toujours et dans tous les cas. La "victime", c'est toujours elle mais nos c\*\*\* d'enseignants ne veulent pas se mettre dans la tête qu'ils doivent l'éloigner de moi, car autrement j'explose et je suis certaine de terminer dans le bureau de la direction ... de plus, les enseignants la soutiennent, ne me croient pas et ne comprennent pas qu'au final c'est moi qui souffre. Je rentre à la maison chaque jour en me plaignant d'elle à mes parents (qui sont eux aussi frustrés) et avec mes enseignants mais ceux-ci ont l'air de s'en foutre » (Sabrina\_C\_5).*

La notion de victimisation secondaire ne s'applique pas exclusivement à Sabrina. En effet, Michelle fait également référence à des ressentis similaires (« *Mes camarades sont vraiment ennuyants et à cause de ça nous devons subir tous les discours et les punitions des enseignants, comme par exemple rester en classe pendant la récréation* », Michelle\_C\_9). À ce propos, l'enseignant de soutien pédagogique étant intervenu avec l'enseignant titulaire pour essayer d'améliorer la situation de victimisation de Patricia a remarqué une divergence entre le but de l'intervention (atténuation de l'intolérance vis-à-vis de la victime) et la manière dont celle-ci a été perçue par les camarades de Patricia – à savoir, comme des actions les rendant coupables alors que la victime est considérée par les camarades comme étant la responsable de la situation (« *Cela me semble plutôt être une perception ... une sorte d'excuse car il ne me semble pas qu'ils aient été culpabilisés autant* », ESP\_B-C\_4).

Par ailleurs, il est surprenant de constater que malgré le fait que Sabrina parle de situations de victimisation (primaire et secondaire), ses réponses aux mini-questionnaires montrent qu'elle ne ressent pas le risque d'être la cible des camarades et qu'elle ne se dit jamais victime (cf. Figure 23). Cela peut s'expliquer par une certaine volonté de sa part de vouloir se rassurer, de ne pas se considérer comme une victime et de relativiser le poids négatif accordé aux violences subies tout en amoindrissant le dérangement associé – comme le démontre l'extrait suivant :

*« Le fait que Patricia ne soit plus là en classe me rend plus sereine et tranquille. Il y a par contre des camarades qui perturbent constamment la leçon et à qui je couperais la langue. Je la couperais également à un camarade qui hier a fait un commentaire sur mon physique (sans importance pour lui) mais qui m'a fait vraiment mal, mais cela n'importe pas » (Sabrina\_C\_9).*

La relativisation de la gravité des actions négatives subies (« cela n'importe pas ») semble comporter le risque de violences cachées, tout en alimentant la propension des individus à

garder le silence lorsqu'ils subissent des violences (P. K. Smith & Shu, 2000). Une telle tendance à sous-estimer ses propres ressentis pourrait expliquer la forte proportion de réponses associées au code « rien, tout en ordre » au sein des réponses aux mini-questionnaires (*cf.* Tableau 17 et Annexe 14). Toutefois, cet extrait permet de constater que les espaces de libre expression réguliers offrent aux élèves une occasion supplémentaire de s'exprimer quant à des éventuels besoins affectifs – même dans un cadre affectif apparemment calme – ce qui peut être utile pour faire émerger des situations de malaise (tout comme celles associées au bien-être) qui, autrement, n'émergeraient pas. Les méthodes mixtes (permettant des mesures sur des échelles standardisées et des espaces ouverts pour capter des informations complémentaires) présentent alors une grande utilité en minimisant les limites du quantitatif ou du qualitatif employés séparément (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nous confirmons ici l'intérêt d'adopter une telle approche méthodologique pour l'étude de sujets touchant aux émotions et aux sentiments (Pekrun, 2006).

## Chapitre 14 Perception des enseignants envers le sentiment de sécurité des élèves

Au fil du cadre théorique, nous avons soulevé la nécessité d'investiguer la vision qu'ont les enseignants du sentiment de sécurité des élèves car la participation de ces derniers au sein du groupe-classe semble influencée par la posture de tels professionnels (Findley-Van Nostrand & Ojanen, 2018 ; Galand et al., 2006 ; Lerang et al., 2018). Nous avons d'ailleurs mis en évidence que la relation entre enseignant et élèves conditionne l'engagement scolaire de ces derniers tant sur le plan comportemental qu'affectif (Skinner & Belmont, 1993). C'est ainsi que nous nous focalisons maintenant sur notre premier questionnaire général (« *Comment les enseignants conçoivent-ils le sentiment de sécurité de leurs élèves ?* »), tout en envisageant dégager la représentation des enseignants (titulaires et de soutien pédagogique) relative au sentiment de sécurité des élèves. À ce propos, il est important de souligner que les considérations discutées dans ce chapitre ne se veulent en aucun cas un essai de comparaisons statistique ni de généralisation (démarches qui ne seraient pas admissibles tenant compte du nombre de tels professionnels impliqués dans la recherche). Il s'agit ici d'explorer les visions des enseignants questionnés en tenant compte des résultats issus des questionnaires-classe. Ceci nous permet de dresser des similitudes (ou des divergences) entre les éléments de réponse évoqués par les professionnels en question et les élèves, tout en nous offrant l'occasion de faire émerger des points à retenir pour des perspectives de recherche future s'appuyant sur des échantillons plus larges.

### **14.1. Libre expression des élèves et sentiment de sécurité**

Un enseignant de soutien pédagogique (celui des classes B et C) donne spontanément une définition détaillée du sentiment de sécurité qui reprend la distinction faite au sein de notre modèle conceptuel entre la sécurité liée aux camarades et celles liée à l'enseignant, tout en évoquant des dangers potentiels d'inhibition actionnelle :

*« Je verrais deux aspects, notamment le sentiment de sécurité vis-à-vis des enseignants et celui vis-à-vis des camarades, ce qui est peut-être un peu différent. Dans le sens que se sentir en sécurité par rapport aux camarades concerne la classe et les moments de récréation, l'avant et l'après, par exemple le fait de venir à l'école tranquillement sans être pris comme cible, sans être menacé ni insulté ... ce genre de choses. Parce que parfois l'insécurité est aussi dans ça : la peur ou la crainte de venir à l'école, de rencontrer celui qui se moque de toi, celui qui prononce toujours la même blague sur toi,*

*ou pire. Par rapport aux enseignants, le sentiment de pouvoir se tromper tranquillement sans être pénalisés par cela. L'admissibilité de l'erreur ou aussi de la diversité [...] d'opinions ou de temps, de styles d'apprentissage. Aussi la sécurité de pouvoir ne pas avoir des camarades qui se moquent de toi même si tu ne sais pas, si tu n'arrives pas – ceci aussi c'est difficile » (ESP\_B-C\_4).*

Par ailleurs, les quatre enseignants titulaires et l'enseignant de soutien pédagogique de la classe A associent avant tout et spontanément le sentiment de sécurité au comportement de s'exprimer librement. Ces professionnels semblent refléter les considérations issues de l'étude de Williams et al. (2016) qui mettent en avant l'idée selon laquelle l'autorisation de la prise de parole garantit un engagement optimal des élèves (Williams et al., 2016) :

*« [se sentir en sécurité en classe signifie] se sentir libre d'exprimer son opinion sans le poids du jugement des autres » (E\_A\_4) ;*

*« un élève doit se sentir accueilli, respecté, donc il doit pouvoir exprimer son opinion sans peur du jugement des camarades » (E\_B1\_4) ;*

*« [se sentir en sécurité en classe signifie] pouvoir s'exprimer librement, se sentir respecté, pouvoir trouver quelqu'un à l'écoute (à la fois parmi les enseignants et les camarades) » (E\_B2\_12) ;*

*« [se sentir en sécurité en classe] signifie se trouver dans une situation de confort dans laquelle on peut s'exprimer, ne pas avoir la sensation d'être menacé, sentir amies, ou au moins pas hostiles, les figures principales de l'école comme les camarades, les enseignants, etc. » (E\_C\_6) ;*

*« Certainement, le sentiment de sécurité s'exprime plus ou moins dans la possibilité de dire ce que l'on pense. À partir du moment où l'élève peut s'exprimer librement, il se sent probablement bien en classe et donc il est sûr de ne pas être jugé par les autres de manière négative. Celle-ci c'est donc une première chose qui me vient à l'esprit [en pensant à la signification du sentiment de sécurité] : la possibilité de s'exprimer sans problèmes » (ESP\_A\_4).*

Plus particulièrement, l'enseignant de la classe C soutient que le sentiment de sécurité se réfère au fait de ne pas ressentir des émotions négatives liées à autrui, donc de ressentir un bien-être socioaffectif au sein du groupe-classe. Ceci revient aux principes d'Edmondson à partir desquels nous avons construit notre cadre théorique et, par exemple, à l'importance de se situer dans une zone d'apprentissage où règne la perception de sécurité pour pouvoir s'engager pleinement et avec responsabilité dans le processus d'apprentissage (Edmondson, 2008). L'enseignant de la classe *insécure* évoque donc l'importance de la sphère affective à l'école, ce qui revient à l'idée selon laquelle les émotions et les sentiments font partie du

processus d'apprentissage (Wagener, 2015). Or, d'après le professionnel en question, avoir des perceptions positives et *sécurées* du groupe-classe transmet à l'élève le sentiment d'être en mesure de s'exprimer librement avec les camarades et l'enseignant :

*« [Se sentir en sécurité] signifie participer aux activités scolaires de manière sereine et sans porter avec soi des émotions négatives telles que l'anxiété, la crainte, les peurs. En se sentant en sécurité, on perçoit la possibilité de pouvoir s'exprimer et interagir spontanément avec les autres camarades et avec les enseignants », E\_C\_9 ;*

*« [Se sentir en sécurité] signifie vivre l'école sans percevoir l'hostilité de la part des camarades et des enseignants, tout en ayant l'impression d'être bien accueilli avec ses propres traits et personnalité », E\_C\_12).*

Les codes attribués à la libre expression (à la fois en tant que condition de sécurité et que comportement apprenant) sont, après le fait d'être une personne de confiance, mentionnés le plus fréquemment par les enseignants titulaires (cf. Tableau 19). De plus, les deux dimensions en question (« personne de confiance » et « liberté d'expression » liées à l'enseignant) sont les conditions de sécurité liées à l'enseignant qui sont évoquées le plus par les enseignants de soutien pédagogique (cf. Tableau 20).

À travers les réponses quantitatives aux questionnaires-enseignant, nous notons que le fait de pouvoir exprimer son opinion en classe est considéré par les enseignants titulaires comme étant une condition fortement nécessaire pour que les élèves se sentent en sécurité (Annexe 20)<sup>31</sup>. Les scores se situent entre 4 et 5, ce dernier étant le score maximum sur l'échelle de Likert proposée. De même, les enseignants titulaires estiment qu'ils contribuent fortement au sentiment de sécurité de leurs élèves en permettant l'expression des idées en classe. Cela revient aux résultats trouvés dans une étude préalable menée au sujet de la perception qu'ont les enseignants du sentiment de sécurité des élèves<sup>32</sup>, où le fait de considérer la liberté d'expression comme un aspect important pour qu'un élève se sente en sécurité est en lien avec la conviction qu'ont les enseignants de pouvoir renforcer un tel sentiment à travers leurs actions (Munier, 2019).

Toutefois, bien que les enseignants associent le fait de s'exprimer librement au sentiment de sécurité des élèves, les réponses de ces derniers aux questionnaires-classe ont suggéré que le comportement apprenant en question n'est pas systématiquement associé aux conditions

---

<sup>31</sup> Ces résultats reprennent ceux regroupés à l'annexe 15 et qui ont été en partie reportés dans la discussion par groupe-classe. Afin de soutenir les propos discutés dans ce chapitre, il nous semble maintenant nécessaire d'ajouter en annexe un regroupement par réponse au questionnaire-enseignant et non par classe.

<sup>32</sup> Une version française des items a été utilisée pour cette recherche exploratoire.

de sécurité (d'aide, d'admissibilité de l'erreur et de liberté d'expression ; cf. Tableaux 24, 30, 37). Ceci marque l'importance d'éviter de développer des représentations qui associent exclusivement la libre expression à des perceptions de sécurité de la part des élèves. Il s'agit plutôt de s'inscrire dans une conception du vécu scolaire comme étant une réalité complexe dont la perception se construit en référence à des facteurs cognitifs, affectifs et aussi environnementaux (Cohen et al., 2009 ; Kempf, 2018).

En ce qui concerne les comportements touchant à la recherche d'aide et à l'admissibilité de l'erreur, ils sont aussi associés fortement à la sécurité des élèves (scores allant de 4 au maximum de 5 sur l'échelle de Likert proposée ; cf. Annexe 20). Pourtant, l'importance accordée par les enseignants à la dimension d'aide en tant que composante de la sécurité des élèves n'est pas liée à leur impression de pouvoir renforcer un tel sentiment chez leurs élèves (Munier, 2019). A contrario, les enseignants qui accordent de l'importance à l'admissibilité de l'erreur en tant que dimension traduisant le sentiment de sécurité des élèves pensent qu'ils peuvent exercer un impact sur un tel ressenti.

Concernant les dimensions d'aide et d'admissibilité de l'erreur, nous remarquons qu'elles ne sont que faiblement évoquées dans les réponses ouvertes à la fois des enseignants titulaires et de ceux de soutien pédagogique (cf. Tableaux 19–20). Il est probable que ces professionnels considèrent implicitement le rôle de ces conditions dans le ressenti en question (« *[la perception d'aide] est sans doute très importante. C'est vrai, je ne l'ai pas dit mais à mon avis elle est très importante* », ESP\_A\_4).

Nos résultats relèvent ensuite une divergence dans la conception des enseignants en ce qui concerne la manière dont la violence affecte le processus de prise de risque interpersonnel. Plus particulièrement, l'enseignant de la classe C considère que l'absence de violence observée est très fortement nécessaire pour que les élèves se sentent en sécurité (cf. Annexe 15). Cela laisse présupposer que ce professionnel estime nécessaire de réduire les actions négatives entre camarades tout en favorisant des représentations non-violentes du groupe-classe. Pourtant, la réduction espérée de la violence ne se vérifie pas d'après les scores touchant aux formes d'implication dans la violence (acteur, victime et témoin) qui sont associés à cette classe *insécure* et qui tendent à être plus élevés que ceux des deux autres classes étudiées (cf. Annexe 19). Conscient des répercussions négatives associée à un groupe-classe fertile à la violence, il est probable que l'enseignant C ressent tout spécialement les effets néfastes que le phénomène peut avoir non seulement au niveau des dynamiques entre élèves, mais aussi au niveau de la perception que les élèves développent vis-à-vis de lui. Comme annoncé dans la partie théorique, la présence de violences non résolues est susceptible de porter les élèves à ressentir une certaine méfiance à l'égard de l'enseignant, jugé par son



apparente inefficacité face aux actes venant perturber la sécurité de groupe (Bauman & Hurley, 2005 ; Debarbieux, 2013).

Par ailleurs, les résultats des enseignants titulaires des classes A et B sont plus mitigés quant à la nécessité de ne pas être au courant ou ne pas assister à des violences entre camarades pour que les élèves se sentent en sécurité (*cf.* Annexe 20). Le fait de ne pas être témoin de violences joue donc un rôle moindre dans le sentiment de sécurité des élèves d'après les enseignants titulaires des classes *semi-sécurée* et *sécurée* (classes A et B). Ceci se justifie probablement par des natures de violence différentes que celles néfastes et graves présentes dans la classe *insécurée*.

À ces propos, pour la classe A qui a manifesté une insécurité entre camarades, les résultats ont dégagé une certaine immaturité dans les comportements des élèves (*cf.* chap. 11.3). Cela nous paraît une justification possible au fait que l'enseignant de la classe A estime que le fait de ne pas être au courant ou d'observer des violences entre pairs n'est pas une dimension fortement nécessaire pour le sentiment de sécurité des élèves (*cf.* Figure 18). Pourtant, les analyses (pour cette classe A) montrent que le fait d'être témoin corrèle significativement (et négativement) avec les conditions de sécurité liées aux camarades et à l'enseignant (*cf.* Annexe 17). De plus, l'enseignant de la classe A estime que le fait de laisser résoudre les conflits entre camarades n'a qu'un faible impact sur la sécurité des élèves (*cf.* Annexe 15). Nous en déduisons que l'enseignant considère comme faible la gravité des actes de violence au point de ne pas sentir d'intervenir. Il est en effet reconnu qu'une partie des non-interventions en cas de violence se justifient par la reconnaissance de la part de l'enseignant d'actions négatives qui n'ont pas de répercussions majeures car ayant trait à des comportements enfantins (Mishna et al., 2005). D'ailleurs, les élèves de la classe A perçoivent (fortement) leur enseignant comme une figure qui intervient en cas de violence entre camarades (*cf.* Annexe 11), ce qui nous amène à considérer que les élèves ne ressentent pas le besoin d'une gestion de violence plus grande de la part de leur enseignant.

Les enseignants de la classe B considèrent également que le fait d'être témoin de violences entre camarades n'est que moyennement nécessaire dans la construction du sentiment de sécurité des élèves (*cf.* Annexe 15). Ceci est sans doute à mettre en lien avec le fait que la classe B est une classe *sécurée* où le taux de violence est très faible en comparaison aux deux autres classes étudiées (*cf.* Annexe 19) et où les élèves ont le sentiment que l'enseignant interviendrait si nécessaire (*cf.* Annexe 11).

En ce qui concerne l'enseignant de la classe C, il semble conscient de la gravité que peut prendre la violence au sein de la classe *insécurée* (*cf.* Annexe 15), tout en l'amenant à considérer que l'ampleur du fait d'être témoin des violences nuit au sentiment de sécurité des

élèves. Pour cette raison, ce professionnel exprime son effort pour intervenir efficacement dans les situations de violence présentes au sein de la classe (« *Dans la mesure du possible, j'essaie d'être médiateur dans les conflits et d'accompagner ceux qui ont commis des actions agressives à réfléchir tout en leur donnant la possibilité de trouver une solution avec ceux qu'ils ont agressé* », E\_C\_12), même si cela n'est pas perçu de manière très marquée par les élèves (cf. Annexe 19).

De plus, si d'une part l'enseignant de la classe C estime que le fait de considérer l'erreur comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage est certainement une action enseignante ayant un impact sur la sécurité des élèves, ce professionnel démontre d'autre part une certaine conscience quant aux risques d'une mise en évidence des erreurs en classe. Il est en effet le seul enseignant à estimer qu'une telle action enseignante impacte certainement le sentiment d'insécurité des élèves (cf. Annexe 15). Nous en déduisons que l'enseignant de la classe C considère que bien que l'erreur fasse partie du processus d'apprentissage, elle nécessite d'être accueillie de manière bienveillante afin d'éviter qu'elle nuise au sentiment de sécurité des élèves. Cela revient à l'importance accordée à l'instauration d'une zone d'apprentissage au sens d'Edmondson (2008) qui, pour rappel, se réfère à la nécessité de mettre en place des conditions de non-jugement pour l'adoption de comportements apprenants (cf. Tableau 4). En ce sens, l'erreur n'est pas une unité exclusive au niveau didactique, mais elle se situe dans un cadre personnel ou de groupe plus ou moins apte à l'accueillir et à lui accorder une valeur apprenante (vs stigmatisante). Dès lors, « c'est la conjugaison des attentes et des conséquences qui permet d'attribuer à l'action un degré plus ou moins élevé d'erreur. L'erreur se rapporte donc fondamentalement à l'action, à son évaluation et au sentiment qui en résulte » (Fiard & Auriac, 2005, p. 95).

## **14.2. Confiance faite aux enseignants et sentiment de sécurité**

Les résultats issus des questionnaires-enseignants dégagent également l'importance que les enseignants accordent au fait de se montrer comme étant une personne de confiance pour leurs élèves. Les propos de ces professionnels font donc écho à l'idée selon laquelle, pour que les élèves se sentent en sécurité au sein du groupe-classe, il est primordial pour eux d'avoir une perception positive de la présence enseignante (Lenzi et al., 2017). En particulier, les quatre enseignants titulaires interrogés pensent pouvoir influencer le sentiment de sécurité des élèves en se montrant comme figure de référence, disponible, exemplaire et à laquelle tout élève peut s'adresser en cas de besoin :

« *[Je pense jouer un rôle sur le sentiment de sécurité des élèves] en essayant de me montrer comme une figure de référence, sur laquelle on peut compter* » (E\_A\_4) ;

« *Je crois avoir un rôle sur le sentiment de sécurité avec mon exemple : je traite tous avec respect et attention, en particulier les élèves les plus fragiles et faibles de la classe* » (E\_B1\_4) ;

« *Je veux qu'ils sachent que pour n'importe quelle chose je suis présent tant pour les aider que pour les "rappeler" sur le bon chemin. J'essaye de leur démontrer ceci à la fois avec les mots et avec mes actions* » (E\_B\_12) ;

« *[Je pense jouer un rôle sur le sentiment de sécurité des élèves] en cherchant à transmettre le message que le canal de communication est accessible et qu'on peut faire face ensemble à des problèmes éventuels* » (E\_C\_6).

Les enseignants titulaires interrogés expriment donc l'importance de se montrer comme étant un guide, un point de référence accessible à tout moment – spécialement en cas de besoin – pour favoriser le sentiment de sécurité des élèves. Nous avons d'ailleurs déjà pu mettre en avant que la manière dont les élèves ressentent leur enseignant détermine la posture que ceux-ci adoptent au long de leur processus d'apprentissage (Espinosa, 2020), notamment en favorisant ou pas le fait d'oser agir en classe selon la perception de sécurité développée.

D'ailleurs, le fait de se montrer disponible dans le soutien aux victimes est considéré comme étant une action enseignante ayant un très fort impact sur le sentiment de sécurité des élèves (cf. Annexe 20). En outre, cet aspect est celui qui revient le plus fréquemment dans le discours des enseignants (cf. Tableau 19). Dans ce sens, nous supposons que les enseignants interrogés considèrent que la confiance qui leur est faite est un ingrédient essentiel pour la prise de risque interpersonnel en classe. D'où l'importance de veiller à l'interaction entre émetteur et destinataire de l'émotion évoquée par Audrin (2020), car elle se voit à la base de la confiance développée et par conséquent du comportement scolaire adopté par l'élève en fonction du message affectif développé – dans ce cas, en fonction du sentiment de sécurité suscité. Toutefois, il serait incorrect de considérer que le fait d'être une personne de confiance pour les élèves soit automatiquement en lien avec le fait, pour les élèves, d'oser prendre un risque interpersonnel (cf. Tableaux 29, 31, 40). À nouveau, nous constatons la nécessité de ne pas associer systématiquement l'attention portée par les enseignants à certaines dimensions du sentiment de sécurité à la significativité que celles-ci ont avec le fait dont les élèves osent effectivement adopter un comportement apprenant.

Plus en détail, il semble d'une part que ces professionnels associent la sécurité liée à l'enseignant à la possibilité de pouvoir se confier et d'autre part, ils considèrent que cette condition de sécurité est utile pour l'émergence de situation de sécurité ou d'insécurité entre

camarades. En effet, à la question « *Quel exemple de situation de sécurité/insécurité avez-vous constaté récemment auprès de vos élèves ?* », des cas où les élèves s'adressent à l'enseignant pour exprimer un certain malaise sont reportés (« *une élève m'a confié avoir été la cible de l'un des camarades* » (E\_A\_4) ; « *Lors la dernière heure de classe, avant de commencer la compilation du questionnaire, un élève a manifesté une situation de désaccord avec un camarade. Il m'a alors demandé un dialogue commun avec l'autre élève qui était impliqué* », E\_C\_9). De ces extraits apparaît la complémentarité entre l'insécurité liée aux camarades et la sécurité liée à l'enseignant – conception qui revient à la logique de contrebalance entre perceptions associées aux camarades et perceptions associées à l'enseignant introduite par Wang et Eccles (2012). De plus, nous avons également pu reporter les résultats selon lesquels les élèves qui se sentent en confiance avec leur enseignant osent davantage aller vers un tel professionnel lorsqu'ils se sentent en sécurité (Mitchell et al., 2018). D'ailleurs, l'enseignant de soutien pédagogique de la classe A reporte qu'une telle dimension peut intervenir de deux manières différentes sur le sentiment de sécurité des élèves :

*« il se peut qu'il y ait un enseignant qui n'est pas disponible lorsqu'il enseigne, mais qui ait une bonne disponibilité au niveau de l'écoute [...] ou peut-être [il se peut qu'] il y ait un enseignant qui aide beaucoup, qui est attentif à la différenciation, qui ne commente pas l'erreur et qui l'accepte, mais qui après n'écoute pas l'élève dans ses besoins relationnels ou personnels – s'il y a quelque chose à la maison, en dehors de l'école – qui n'a pas beaucoup de capacité d'écoute »* (ESP\_A\_4).

L'enseignant de soutien pédagogique des classes B et C soutient les propos cités par le collègue (« *Je partage cet avis* », ESP\_B-C\_4), tout en suggérant la présence de deux sous-dimensions de la variable « personne de confiance ». L'une porte sur les aspects scolaires, et l'autre sur les aspects issus plutôt de la sphère personnelle et affective des élèves. Ces deux facettes, bien que distinctes, ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. En effet, il est désormais reconnu qu'en agissant sur le développement des compétences émotionnelles des élèves, un enseignant influence aussi l'engagement scolaire de ces derniers, voire leur bien-être plus au sens large selon une vision holistique du vécu scolaire (Audrin, 2020 ; Lerang et al., 2018 ; Theurel & Gentaz, 2015). À ce propos, l'un des enseignants de la classe B déclare pouvoir contribuer au sentiment de sécurité des élèves en intervenant au niveau affectif (« *[je pense avoir un impact sur le sentiment de sécurité des élèves en] intervenant pour soutenir certains élèves en sensibilisant les leaders (empathie)* », E\_B1\_6).

C'est ainsi que les réponses récoltées auprès des enseignants explicitent des positionnements en faveur de conceptions d'un métier – celui de l'enseignant – qui ne se

limite pas à la transmission de connaissances disciplinaires mais qui couvre également le développement d'autres types de compétences, notamment de type personnel et social, voire affectif (Beaumont & Garcia, 2020). Nous avons d'ailleurs pu évoquer le constat selon lequel la perception qu'ont les élèves de leur enseignant peut contribuer positivement à leur implication scolaire, même lorsque la discipline en tant que telle n'est pas spécialement appréciée (Schweder & Raufelder, 2019). L'aspect affectif est ainsi partie prenante du vécu scolaire des élèves, conformément au fait que – pour reprendre une expression déjà introduite dans la partie théorique – « il n'existe pas de neurones *cognitifs* et *affectifs* séparés dans le cerveau » (Favre, 2007, p. 70).

## CONCLUSION

« Vous êtes unique, votre histoire est unique, vous êtes là où vous êtes pour toutes sortes de raisons et personne ne peut juger de votre parcours »

**Anne-Marie Jobin**

(2020, p. 46)

Par le biais de cette thèse nous avons étudié le sentiment de sécurité au sein de groupes-classes. Plus particulièrement, nous avons porté notre regard sur la nécessité, pour l'élève, de se sentir dans un contexte *sécuré*, sans craindre les réactions malsaines des autres. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur le modèle de *sécurité psychologique* présent dans la littérature en milieu organisationnel, et notamment des travaux d'Edmondson (1999, 2003a, 2003b, 2008). Nous avons ainsi transposé cette notion au milieu scolaire, tout en commençant par proposer un modèle conceptuel adapté au contexte afin d'appréhender le sentiment de sécurité au sein de groupes-classes.

Ensuite, comme la littérature en milieu scolaire met clairement en évidence que la violence scolaire est un phénomène ayant un impact néfaste non négligeable sur le vécu sur la perception qu'ont les élèves de leur groupe-classe et de conséquence sur leur engagement scolaire (Astor et al., 2002 ; Catheline, 2009 ; Debarbieux, 2013 ; Galand et al., 2012 ; Janosz et al., 2012 ; Poulin et al., 2015), des dimensions associées à un tel phénomène ont été insérées dans le modèle conceptuel et ont été étudiées en lien avec les comportements apprenants. La complémentarité des dimensions étudiées nous a donc permis d'adopter un regard plus heuristique autour du sentiment de sécurité, et notamment des facteurs intervenant dans la prise de risque interpersonnel des élèves.

Le sentiment de sécurité a été étudié à l'aide d'une recherche mixte et longitudinale (impliquant les élèves, les enseignants titulaires et les enseignants de soutien pédagogique) dans le but de comprendre dans quelle mesure les dimensions retenues peuvent expliquer l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage. Les résultats issus d'une telle démarche méthodologique ainsi que les interprétations avancées nous ont permis de répondre aux questionnements qui ont émergés, et ainsi d'atteindre les objectifs fixés en début de travail. Plus particulièrement en ce qui concerne l'aspect longitudinal de notre recherche, il est intéressant de constater que les comportements apprenants déployés par les élèves ne subissent qu'un nombre limité de variations significatives au fil du temps. Toutefois, des circonstances particulières (comme un changement d'enseignant ou une situation de

victimisation importante) peuvent affecter plus fortement la perception de sécurité qu'ont les élèves de leur classe tout en engendrant des fluctuations dans les perceptions de sécurité des élèves. À ce propos, nous avons constaté que les variations les plus marquées concernent uniquement les conditions liées à l'enseignant, alors que celles liées aux camarades ainsi que les implications dans la violence et les comportements apprenants restent plutôt stables au fil des mois (un récapitulatif permettant d'avoir un aperçu sur l'ensemble de ces évolutions conjointes aux trois classes est reporté à l'annexe 21).

En nous situant dans une approche exploratoire du sentiment de sécurité en milieu scolaire avec l'intention de mener des premières analyses sur le processus de prise de risque interpersonnel, nous avons opté pour une analyse séparée par groupe-classe. Une telle approche nous a ainsi permis de nous focaliser sur le fonctionnement spécifique des dynamiques socioaffectives de trois groupes différents, sans prétendre à une généralisation des résultats, mais en visant une analyse plus détaillée de la pertinence du modèle par le biais de différentes mesures (répétées) – quantitatives et qualitatives – permettant la prise en compte de cas singuliers dans l'interprétation des résultats. Ce positionnement se justifie pleinement par les constatations issues des recherches d'Edmondson, qui souligne l'intérêt d'étudier la sécurité perçue par les individus en référence au groupe dans lequel ils s'insèrent (Edmondson, 1999 ; Edmondson, 2003b).

En ce qui concerne nos questions de recherche (*cf.* Encadré p. 88), elles portent au sens large sur les liens entre les différentes dimensions du modèle conceptuel retenu pour saisir le processus de prise de risque interpersonnel. En particulier, les dimensions faisant appel aux perceptions des élèves et à leur implication dans la violence ont été étudiées en lien avec les comportements apprenants que sont la recherche d'aide, le fait de revenir sur ses erreurs et la liberté d'expression.

Si nous considérons les questions qui portent sur les comportements apprenants au sens large, nous arrivons à des réponses générales qui révèlent la présence de liens significatifs entre les conditions de sécurité et les comportements apprenants. Nous pouvons ainsi affirmer que, globalement, il y a des liens entre les perceptions qu'ont les élèves de leur classe (camarades et enseignant) et leur engagement scolaire. Même si notre démarche n'est pas expérimentale et ne permet donc pas de mettre en évidence une causalité entre les concepts, nous pouvons faire le pari qu'une amélioration du sentiment de sécurité en classe devrait avoir des répercussions positives sur la manière dont les élèves recherchent de l'aide, reviennent sur leurs erreurs et osent s'exprimer librement. Toutefois, en menant des analyses approfondies, par classe, nous pouvons dépasser ces considérations générales et mieux comprendre les logiques de sécurité particulières qui se jouent au sein de chaque groupe, voire même qui touchent en particulier certains élèves. En effet, un apport central de notre thèse réside dans le fait d'avoir

## Conclusion

démontré que les groupes-classes ne fonctionnent pas de la même manière en ce qui concerne le processus du sentiment de sécurité. C'est ainsi qu'il n'est pas possible d'apporter une réponse identique pour les trois classes à propos des liens entre les dimensions associées à la sécurité ou à la violence et le fait d'oser prendre un risque interpersonnel. La spécificité des profils de classes demande donc des études singulières pour chaque groupe. Une telle démarche permet ainsi de nuancer les réponses à nos questionnements tout en permettant de dresser un portrait plus précis des patterns des classes étudiées.

Dès lors, chacune de nos questions de recherche a été étudiée par groupe-classe permettant ainsi de faire émerger, de manière exploratoire, des patterns différents. Le but n'a pas été de tester des différences entre les scores des trois classes (ce qui ne correspond pas à nos intentions de recherche), mais plutôt de nous appuyer sur des parallèles ou divergences entre elles pour guider notre analyse. Ces dernières, plus précises, ont permis ainsi de caractériser des profils de classe distincts qui, dans le cadre de notre recherche, ont été discutés et étoffés par des études de cas d'élèves. En particulier, les analyses spécifiques dans chacune des trois classes permettent de réfléchir aux divers rôles que les camarades ou les enseignants peuvent avoir dans la manière dont les élèves appréhendent le fonctionnement du groupe et l'impact sur leurs comportements apprenants. En effet, la perception de sécurité liée aux pairs et celle liée à l'enseignant peuvent avoir un impact différent sur le passage à la prise de risque interpersonnel, ceci en fonction des spécificités de classe : l'une peut compenser l'autre pour atteindre le seuil favorable d'adoption de comportements apprenants

Nous précisons ici que, au long de notre recherche, il s'est aussi avéré utile d'une part de s'intéresser aux buts scolaires et sociaux poursuivis par les élèves en tant que variables modératrice potentielles intervenant sur le processus de prise de risque interpersonnel. Dans nos analyses nous avons mis en évidence quelques considérations ponctuelles qui ont été discutées mais que nous n'allons pas résumer ici car elles n'ont pas permis d'aboutir à des interprétations substantielles pour la description des trois patterns de classe. D'autre part, l'approche exploratoire adoptée nous a amenée à nous intéresser à la vision qu'ont les enseignants du sentiment de sécurité de leurs élèves afin de récolter des informations complémentaires concernant les dynamiques sous-jacentes aux comportements apprenants des élèves ; une synthèse des éléments les plus saillants est proposée après le rappel des trois patterns de classe.

### ***Classe sécurisée***

Dans le pattern de cette classe où les élèves se sentent davantage en sécurité vis-à-vis de leurs camarades, il y a globalement une plus forte adoption de comportements apprenants. Dans ce groupe, plus un élève perçoit de la sécurité vis-à-vis de ses camarades, plus il va



globalement opter pour des comportements apprenants. Les camarades apparaissent alors comme le vecteur de sécurité ayant le plus d'incidence dans la participation des élèves à leur processus d'apprentissage. À l'inverse, une apparente indépendance entre la perception liée à l'enseignant et la prise de risque interpersonnel est constatée.

Bien que cette classe ne semble présenter que peu de manifestations de violence, lorsque les élèves en subissent ou pensent risquer en subir de la part de leurs camarades, ceci a des répercussions négatives sur certains comportements apprenants. L'enseignant n'a pas un impact à ce niveau, ce qui revient au constat selon lequel, au sein de cette classe *sécurisée*, c'est la perception liée aux camarades qui a un rôle déterminant dans le processus du sentiment de sécurité.

Pourtant, nous avons constaté que les indices sociométriques peuvent parfois corrélérer avec les conditions liées à l'enseignant. Ainsi, la perception que les élèves ont de leur enseignant peut se trouver en lien avec la sympathie accordée aux camarades. Cette dernière pouvant à son tour corrélérer avec les comportements apprenants selon le groupe-classe. Dans cette optique, il faut retenir que l'enseignant peut tout de même avoir indirectement un impact sur l'ensemble de la dynamique de classe, même lorsque le lien avec la perception de sécurité qu'il peut instaurer n'est pas présent.

L'étude de la classe *sécurisée* nous a en outre permis de relever une évolution marquée des perceptions liées à l'enseignant avec le changement du titulaire de classe. Une différence dans la posture enseignante ainsi que dans la discipline enseignée sont des éléments susceptibles d'apporter une variation dans la perception qu'ont les élèves de leur enseignant. L'indépendance du rôle de l'enseignant sur les comportements apprenants des élèves persiste néanmoins au sein de cette classe *sécurisée* malgré cet événement.

### ***Classe semi-sécurisée***

La classe *semi-sécurisée* se distingue par le fait d'être d'un côté *sécurisée* en référence à l'enseignant et, d'un autre, par une tendance à être *insécurisée* en référence aux camarades. Dans ce type de classe, nous avons constaté qu'à la fois les conditions de sécurité liées aux camarades et celles liées à l'enseignant corrélerent avec la plupart des comportements apprenants. En particulier, l'intolérance à l'erreur de la part des camarades est un élément d'insécurité qui affecte le fait d'oser prendre un risque interpersonnel au sein de cette classe. Une stabilité générale est constatée pour les différentes dimensions testées.

En ce qui concerne l'implication dans la violence (« être acteur », « être victime », « être témoin »), nous relevons des corrélations négatives avec les comportements apprenants. La

## Conclusion

violence amène donc une dynamique dans les comportements apprenants, tout en freinant le processus de prise de risque interpersonnel dans un climat *semi-sécuré*.

En ce qui concerne les perceptions concernant la manière dont l'enseignant est disponible ou agit en cas de violence, elles ne sont que partiellement en lien avec l'adoption de comportements apprenants. Pour la prise de risque interpersonnel au sein de cette classe *semi-sécuré*, il semble donc que l'enseignant a un rôle plus déterminant au niveau des conditions associées à la sécurité qu'au niveau des conditions associées à la violence.

Par ailleurs, les résultats touchant à la sociométrie démontrent que la sympathie que les élèves accordent ou reçoivent de la part de leurs camarades ne traduit pas automatiquement le sentiment de sécurité ressenti au sein du groupe-classe. Ce sont plutôt les perceptions de sécurité ou de violence qui ont un rôle déterminant dans la prise de risque interpersonnel au sein de cette classe.

### ***Classe insécuré***

La troisième et dernière classe est confrontée à une certaine insécurité liée tant aux camarades qu'à l'enseignant. Dans cette classe appelée alors *insécuré*, les camarades ne jouent pas vraiment de rôle dans le fait de s'engager dans des comportements apprenants. En effet, il semble que les élèves considèrent que quoi qu'ils fassent (qu'ils demandent de l'aide ou non, qu'ils commettent des erreurs ou non, qu'ils s'expriment ou non), ils se trouvent de toutes façons dans un contexte possédant une certaine insécurité vis-à-vis des camarades (moqueries par exemple) et de l'enseignant (perception d'injustice par exemple).

Dans ce type de classe, c'est la perception liée à l'enseignant qui est en lien avec la mise en place des comportements apprenants. Dans cette optique, si l'implication dans la violence (« être acteur », « être victime », « être témoin ») n'est globalement pas en lien avec les comportements apprenants, c'est la confiance faite à l'enseignant qui semble garantir le fait d'oser agir dans un tel climat *insécuré*. Ceci renforce le rôle décisif qu'a un tel professionnel au sein de cette classe pour que, malgré une insécurité entre camarades, les élèves osent participer à leurs apprentissages. Pourtant, les indices sociométriques corrént avec les perceptions de sécurité afférentes aux camarades mais pas à celles afférentes à l'enseignant. La perception qu'ont les élèves de leur enseignant s'avère donc indépendante des liens de sympathie entre camarades, bien qu'elle exerce un rôle dans le processus de prise de risque interpersonnel.

Des diminutions significatives ont été mesurées au niveau des perceptions de la confiance et de l'efficacité d'intervention liées à l'enseignant. La présence d'une situation de victimisation non résolue explique la péjoration de telles évolutions négatives. Celles-ci n'ont en tout cas

pas affecté l'adoption de comportement apprenants qui restent stables dans le temps au sein de cette classe *insécure*.

### ***Vision des enseignants du sentiment de sécurité des élèves***

Les données récoltées auprès des enseignants nous ont permis d'apporter des approfondissements enrichissants en ce qui concerne la vision qu'ils ont au sujet du sentiment de sécurité de leurs élèves. Nous avons ainsi pu, tout au long de l'étude de chaque groupe-classe, apporter des éléments d'interprétation supplémentaires grâce au questionnaire général suivant : « Comment les enseignants conçoivent-ils le sentiment de sécurité de leurs élèves ? ». À ce propos, nos analyses dégagent une tendance de la part des enseignants à associer fortement le fait d'oser s'exprimer en classe au sentiment de sécurité des élèves. Des avis plus partagés sont exprimés au niveau de la recherche d'aide et du fait de revenir sur ses erreurs. Le degré d'importance associé par les enseignants à une certaine condition du sentiment de sécurité ne correspond pas systématiquement à la significativité qu'une telle dimension exerce sur la prise de risque interpersonnel des élèves. Similairement, au niveau des conditions de violence liées à l'enseignant, l'importance qu'un tel professionnel accorde au fait d'être une personne de confiance pour leurs élèves favorise le sentiment de sécurité de ces derniers. Pourtant, une telle dimension ne corrèle pas systématiquement avec les trois comportements apprenants étudiés (rechercher de l'aide, revenir sur ses erreurs, s'exprimer librement). De fait, la conception qu'ont les enseignants du sentiment de sécurité de leurs élèves n'est pas un miroir parfait de la manière dont un tel sentiment se manifeste effectivement auprès des élèves.

### ***LIMITES DE LA RECHERCHE***

Notre travail présente différentes limites. Nous abordons ici celles qui nous semblent influencer le plus nos résultats et interprétations. D'abord, nous rappelons le nombre de participants restreint de notre échantillon. Bien que nous ayons des données issues de plusieurs passations, le nombre de classes (trois) – sélectionnées de manière non-aléatoire et se situant dans la même école – ne permet pas d'envisager pouvoir généraliser nos résultats à d'autres classes, raison pour laquelle nos questionnements portent sur le fonctionnement du modèle en contexte plutôt que sur sa validation en tant que telle.

Par rapport à la passation des mini-questionnaires adressés aux élèves, ces instruments ont été remplis par les élèves pendant l'heure de classe, sans que nous puissions contrôler le jour de passation ou prendre connaissance des événements scolaires proches temporellement. De plus, pour des raisons organisationnelles et liées aux autorisations reçues, nous avons

mené notre récolte de données entre avril et décembre. Les mois entre janvier et avril n'ont donc pas été monitorés au sein de notre recherche, ce qui nous laisse dans l'impossibilité d'interpréter la manière dont évolue le sentiment de sécurité pendant certaines périodes.

Tenant compte de la complexité des facteurs entrant en jeu dans le vécu scolaire d'un élève (Cohen et al., 2009 ; Kempf, 2018), nous sommes consciente que d'autres dimensions (que celles intégrées dans notre recherche) interviennent dans l'émergence du processus de prise de risque interpersonnel. Toutefois, nous tenons pourtant à souligner que la multiplicité des dimensions retenues s'est avérée nécessaire pour avoir un aperçu explicatif de l'engagement scolaire des élèves et de leurs comportements apprenants (Wang & Holcombe, 2010).

Nous notons également que si la multiplication de tests effectués a été nécessaire pour analyser l'évolution du sentiment de sécurité, une certaine lassitude chez les élèves est peut-être apparue au fil du temps. De même, le fait de travailler avec des données auto-reportées présente certains biais dont celui de désirabilité sociale pour les dimensions associées à la violence scolaire (Catheline, 2009). Ainsi, par exemple, peu d'actes de violence commis sont réellement reportés dans les réponses ouvertes des élèves aux mini-questionnaires. Nos résultats pourraient ainsi être biaisés par la présence d'une difficulté à mesurer objectivement des dimensions par définition subjectives.

### *DES IMPLICATIONS À PLUSIEURS NIVEAUX*

Les différentes considérations développées dans notre recherche autour du sentiment de sécurité en milieu scolaire nous portent à évoquer les implications suivantes en rapport à des acteurs différents (élèves, enseignants et formateurs) :

#### **Élèves**

Par le biais des analyses longitudinales de notre recherche, nous avons constaté que les comportements apprenants n'évoluent pas forcément en parallèle avec les conditions de sécurité. Ceci montre l'intérêt de porter une attention particulière aux perceptions des élèves car elles peuvent subir des altérations qui ne sont pas détectables au travers d'éventuels changements dans l'engagement scolaire qui, par ailleurs, peut souffrir d'une certaine inertie. La mise à disposition d'espaces d'expression confidentiels peut représenter une occasion pour aider les élèves à gérer au mieux leur sentiment de sécurité, mais aussi pour atteindre des perceptions qui ont tendance à rester cachées par peur de ne pas se conformer aux attentes des autres et de ne pas être approuvés socialement (Osterman, 2000 ; P. K. Smith & Shu, 2000), ou par incapacité à le faire (*cf.* chap. 12.2.). Par ailleurs, l'intérêt de favoriser la prise en charge, voire le développement des compétences émotionnelles durant la scolarité obligatoire

déjà est pleinement reconnu (Fried, 2011 ; Op't Eynde et al., 2007 ; Orlova et al., 2015 ; Pekrun, 2006). D'ailleurs, le fait de former les élèves aux compétences émotionnelles est une piste pour instaurer un cadre favorable à la prise de risque interpersonnel, limitant notamment l'expérience d'émotions négatives ou de jugements nuisant au sentiment de sécurité.

Dans cette optique, nous évoquons la présence de programmes orientés vers le développement des compétences socioaffectives qui ont été développés et mis en place, comme par exemple le *Social and emotional learning* (<https://casel.org/what-is-sel>) qui est adopté par plusieurs institutions scolaires et de formation au niveau international, ou comme le projet *Chiamale emozioni* qui a été conçu en Suisse italienne (<http://dfa-blog.supsi.ch/chiamalemozioni>). D'autres programmes ciblent plus particulièrement la prise de conscience des états intérieurs tout en faisant des liens avec les sensations corporelles, ce qui traduit une présence attentive (faisant écho à la notion de *mindfulness*). La recherche a déjà démontré les bénéfices de telles démarches sur les émotions positives des élèves et sur la réduction du stress présent au sein d'une classe (Bluth et al., 2016), notamment sur des éléments contribuant au développement d'une perception *sécur*e du groupe. Des programmes allant dans ce sens sont par exemple les activités conduites par le Groupe de recherche et d'intervention sur la présence active (<https://gripa.uqam.ca/scolaire>), ou encore les projets suivants : *Mindfulness in schools project* (<https://mindfulnessinschools.org>), *Smiling mind* (<https://www.smilingmind.com.au>), et *Pause, Breathe, Smile* (<https://mindfulnesseducation.nz/pause-breathe-smile>).

Pourtant, la mise en place de programmes ciblés sur le développement affectif des élèves reste limitée. Il est d'ailleurs reconnu que les compétences émotionnelles ne sont que peu intégrées en tant qu'objet d'enseignement scolaire explicite (Beaumont & Garcia, 2020), ce qui peut expliquer une parcimonie de la part des élèves à faire part de leur sentiment de sécurité. Malgré une certaine réticence générale à s'exprimer, nous avons constaté que le fait d'offrir un espace confidentiel de libre expression constitue une occasion utile pour certains élèves. Dans cette optique, des initiatives proposant un carnet de bord où les élèves sont invités à décrire précisément leurs ressentis (tout en évitant des mots vagues) ont montré des effets positifs tant auprès des élèves que des enseignants (Doubrère, 2019). En effet, les élèves apprécient généralement pouvoir s'exprimer dans un cadre confidentiel, ceci tout en se sentant proches de leurs enseignants. Ces derniers affirment quant à eux que l'utilisation du journal de bord permet de construire et développer une relation avec leurs élèves qui – surtout en période d'adolescence – sont souvent réticents à de tels échanges (Bourgeoisat, 2019, dans Doubrère, 2019).

Bien qu'il s'avère alors opportun d'offrir la possibilité à ceux qui le désirent de pouvoir s'exprimer, le dévoilement émotionnel ne devrait pas être une contrainte. En effet, il est important d'accompagner le développement de l'expression émotionnelle, tout en respectant

le choix de *comment* s'exprimer – ou non – en fonction de la situation et des besoins personnels (Kotsou, 2014). En outre, il a été démontré que les programmes axés sur les compétences émotionnelles rencontrent une plus grande efficacité lorsqu'ils sont dispensés par les enseignants plutôt que par des personnes externes à la classe (Theurel & Gentaz, 2015).

### ***Enseignants (titulaires et de soutien pédagogique)***

Notre recherche a démontré que, selon les dynamiques spécifiques à une classe, les élèves accordent un poids variable à la sécurité liée aux camarades, à l'enseignant ou aux deux. Or, le bien-être émotionnel des élèves est dépendant de leur type de relations à l'école (Blaya, 2015 ; Jennings & Greenberg, 2009). Une prise de connaissance des patterns de classe (*sécuré*, *semi-sécuré*, *insécuré*, voire d'autres encore) permet de comprendre sous quels angles il est plus judicieux d'intervenir pour viser un renforcement du sentiment de sécurité voire, *in fine*, pour encourager l'adoption de comportements apprenants.

Par ailleurs, les analyses portant sur la vision qu'ont les enseignants du sentiment de sécurité de leurs élèves ont dégagé une tendance de la part de ces professionnels à associer la prise de parole au sentiment de sécurité des élèves. Pourtant, d'après les réponses de ces derniers, le fait de s'exprimer librement n'est pas systématiquement en lien avec le fait d'oser agir en classe. Par conséquent, pour envisager des actions pédagogiques les mieux adaptées à la réalité affective de classe, il est utile pour les enseignants de tenir compte d'une divergence possible entre leur conception du sentiment de sécurité et la manière effective dont celui-ci est vécu par les élèves.

Une façon de favoriser des pratiques affectivement plus conscientes – autrement dit, avec plus de cohérence entre le sentiment de sécurité des élèves et la vision qu'ont les enseignants d'un tel ressenti – se rapporte aux échanges autour du sentiment de sécurité à l'école (par exemple en discutant d'épisodes concrets affectant la sécurité des élèves). En ce sens, la confrontation entre professionnels contribue au développement d'une représentation plus élargie du sentiment de sécurité en milieu scolaire. Par ailleurs, il faut savoir que les groupes de parole favorisent la *mise en mouvement vers une transformation* de la pratique enseignante grâce à l'assimilation de vécus individuels et collectifs (Gratton et al., 2018). Des formations dans ce sens (axées sous un angle holistique de l'éducation qui se veut à la fois cognitif et affectif), sont tout particulièrement profitables – ceci d'autant plus que nombre d'enseignants réclament des formations concernant la manière d'intégrer et gérer les émotions dans leur pratique afin d'accompagner leurs élèves au mieux tout au long de leur processus d'apprentissage (Pelletier, 2015).

### ***Formateurs d'enseignants***

Nous soulevons finalement l'intérêt de développer dans les programmes de formation (initiale et continue) à l'enseignement des moments d'échange qui permettant aux enseignants (et à tout professionnel de l'éducation) d'être sensibilisés au sentiment de sécurité. Une prise de conscience de la manifestation de celui-ci selon la dynamique spécifique de chaque classe renforce une vision plus holistique du rôle de l'enseignant. À ce propos, il est nécessaire de savoir qu'une simple information quant aux intérêts accordés au développement émotionnel n'est pas suffisante pour maîtriser l'accompagnement des élèves dans une éducation plus holistique. Pour ce faire, il est nécessaire de penser à des formations qui s'adressent aux enseignants dans leur globalité. Par exemple, « proposer à l'enseignant, dans le cadre de sa formation, de mieux se connaître émotionnellement serait susceptible de lui permettre un autre rapport à ses élèves, un autre rapport à ses pratiques professionnelles » (Espinosa, 2020, p. 28).

Des accompagnements de pratiques, associés à des temps d'analyse et à des échanges de pratiques entre enseignants et spécialistes du développement socioaffectif s'avèrent nécessaires dans le but de collaborer à un *intérêt partagé* entre les différents acteurs de l'éducation pour l'échange de connaissances et compétences à la fois scientifiques et pratiques (Cuisinier, 2016). Un croisement d'approches et compétences est donc souhaité pour un enrichissement mutuel entre la pratique enseignante, la recherche et la formation, démarche qui nécessite d'être comprise et soutenue par les acteurs impliqués (White & Kern, 2018). À ce propos, le climat de groupe est primordial. En effet, pour permettre un travail réflexif de nature identitaire, il est indispensable de viser un cadre qui se fonde sur la bienveillance, l'ouverture, l'écoute, etc., et donc qui se fonde sur le non-jugement (Rondeau, 2017). Ainsi, le sentiment de sécurité se présente non seulement comme sujet à intégrer dans sa pratique, mais également comme une condition nécessaire pour pouvoir l'appréhender et pour pouvoir se développer personnellement et professionnellement.

Finalement, si les trois classes que nous avons examinées en détail présentent des dynamiques bien différenciées – qui s'accordent néanmoins avec le modèle théorique sous-jacent – nous ne pouvons exclure qu'un élargissement à d'autres classes offre des patterns supplémentaires intéressants. Bien que notre travail ne puisse faire état d'une quelconque exhaustivité en la matière, le fait que chaque classe ne présente pas le même fonctionnement particulier devrait inciter les enseignants (voire les professionnels de l'éducation et de la formation au sens large) à tenir compte du sentiment de sécurité des élèves dans leur façon d'appréhender leurs relations éducatives, répondant ainsi de manière plus spécifique à la réalité socioaffective de leur classe. La prise en compte des différents facteurs à même d'avoir potentiellement un impact sur les perceptions de sécurité et les comportements

## Conclusion

apprenants des élèves est en effet un aspect déterminant pour mettre en place une éducation plus holistique, celle-ci confortant l'idée que l'implication scolaire des élèves doit être considérée non seulement sous un angle cognitif mais aussi affectif.



*“Pertanto la grande sfida di oggi è far tornare a galla la consapevolezza che ognuno di noi ha un suo spartito, unico e irripetibile: saremo felici a seconda di quanto fedelmente suoneremo la nostra partitura, e faremo la felicità degli altri quando li aiuteremo a trovare la loro sinfonia”*

**Francesco Lorenzi**

(2017, p. 313)

## Liste de références

- Albanese, O., & Gavazzi, I. G. (2005). Adolescence et conscience des émotions positives. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, & O. Albanese (Éds.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (pp. 145–164). Presses de l'Université du Québec.
- Albisetti, Z. I. (2015). *L'enseignant de soutien pédagogique (DSP) : regards portés sur un métier spécifique dans le canton du Tessin* [Mémoire de Master en Sciences de l'éducation]. Université de Genève, Suisse.
- Albisetti, Z. I. (2017a). *Dynamiques socio-émotionnelles dans le contexte scolaire* [Recherche spécifique avec les étudiant-e-s de Master en Sciences de l'éducation]. Université de Fribourg, Suisse.
- Albisetti, Z. I. (2017b, November 20). *Psychological safety at school: A multidimensional concept to analyse the feeling of well-being in the classroom setting* [Oral communication]. International Conference on Well-being in Education Systems, Scuola universitaria della Svizzera italiana, Locarno, Switzerland.
- Albisetti, Z. I. (2019, 28.06). *La singularité des dynamiques socio-affectives entre élèves dans des groupes-classes* [Poster]. Congrès annuel de la Société suisse pour la recherche en éducation, Bâle, Suisse.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck & Larcier.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123–139.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Antognazza, D., & Sciaroni, L. (2010). *Chiamale emozioni* [Rapporto finale]. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality: Psychological aspects* (Vol. 1). Columbia University Press.

- Arrègle, J.-L. (2003). Les modèles linéaires hiérarchiques : 1. Principes et illustration. *M@n@gement*, 6(1), 1–28.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Éditions sociales françaises.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high schoolstudents' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716–736. <https://doi.org/10.1177/109019802237940>
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5–19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Aue, T. (2009). Motivation et tendances à l'action. In D. Sander & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 189–221). Dunod.
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2019). The relationship of school self-concept, goal orientations and achievement during adolescence. *Self and Identity*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1581082>
- Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying: Two exploratory studies. *Journal of School Violence*, 4(3), 49–61. [https://doi.org/10.1300/J202v04n03\\_05](https://doi.org/10.1300/J202v04n03_05)
- Bavaud, F., Capel, R., Crettaz de Roten, F., & Müller, J.-P. (1996). *Guide de l'analyse statistique de données avec SPSS 6*. Slatkine.
- Beaumont, C. (2015). L'intégration des élèves en difficulté dans les équipes de pairs aidants : Une approche inclusive pour développer leur compétence sociale. In C. Beaumont, B. Galand, & S. Lucia, *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, agir* (pp. 133–153). Presses Universitaires de Laval.
- Beaumont, C., & Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : Compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41, 60-73. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E., & Proulx, M.-E. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec* [Rapport du groupe de recherche SEVEQ]. Université de Laval, Québec.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15–33. <https://doi.org/10.21913/JSW.v1i2.172>

## Références

- Besse, E. (2017). *Le fonctionnement relationnel des élèves au secondaire I : sociométrie, buts sociaux, empathie et rapport à la violence* [Mémoire de Master en enseignement pour le degré secondaire I]. Université de Fribourg, Suisse.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. De Boeck Université.
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(53), 47–65.
- Blaya, C. (2015). Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 69–90. <https://doi.org/10.4000/dse.815>
- Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. C. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90–104. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0376-1>
- Bourgeois, E., & Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. In P. Caspar & Ph. Carré, *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 291–308). Dunod.
- Bowen, F., Chouinard, R., & Janosz, M. (2005). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49–70. <https://doi.org/10.7202/011769ar>
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1-2, 73-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.168>
- Brown, B. B., Kinney, D., & Mory, M. S. (1994). Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, channel, and context. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 123–167). SAGE Publication.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. Scott Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). SAGE Publication.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS* (2<sup>e</sup> éd.). Pearson Education France.

- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances et Psy*, 4(45), 82–90. <https://doi.org/10.3917/ep.045.0082>
- Charrière, S. (2018). *Sécurité psychologique et buts sociaux : enquête auprès d'élèves de 9<sup>ème</sup> année HarmoS du canton de Fribourg* [Mémoire de Master en enseignement pour le degré secondaire I]. Université de Fribourg, Suisse.
- Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage. *Educatio*, 3. <http://revue-educatio.eu/wp/2014/07/14/la-place-des-emotions-dans-lapprentissage/>
- Cicurel, F. (2011). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. In V. Bigot & L. Cadet, *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 51–69). Riveneuve éditions.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 11(1), 180–213.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (s.d.). HarmoS. <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>
- Costalat-Founeau, A.-M. (2008). Identité, action et subjectivité. *Connexions*, 89, 63–74. <https://doi.org/10.3917/cnx.089.0063>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475–487. <https://doi.org/10.1177/0143034306070435>
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 81, 9-21. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>

## Références

- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., & Moreau, J. (2010). La compréhension des émotions à l'école : émotions indispensables et empathie. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin, & O. Albanese, *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 147–167). Presses universitaires du Québec.
- Dan Glauser, E. (2009). Le sentiment subjectif : intégration et représentation centrale consciente des composantes émotionnelles. In D. Sander & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 223–257). Dunod.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray.  
<https://archive.org/stream/expressionofemot1872darw#page/n5/mode/2up>
- Davis, C. (2013). *SPSS for applied sciences: Basic statistical testing*. CSIRO Publishing.
- Debarbieux, É. (1999). *La violence en milieu scolaire : état des lieux*. Éditions sociales françaises.
- Debarbieux, É. (2013). Faire face à la violence à l'école : programmes ou routines ? In *Harcèlement entre pairs : agir dans les tranchées de l'école* (Actes du 4<sup>ème</sup> Colloque printanier de l'Institut international des droits de l'enfant, pp. 87–98). Institut universitaire Kurt Bösch.
- Debarbieux, É., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration* [Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale]. MEN-DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Del Don, A. (2017). *Les buts sociaux et leur influence sur les relations en classe : une recherche auprès d'élèves en fin de scolarité primaire* [Mémoire de Master en Sciences de l'éducation]. Université de Fribourg, Suisse.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications* (Applied Social Research Methods Series, Vol. 26). SAGE Publication.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and application* (2<sup>nd</sup> ed.). SAGE Publication.
- DeVon, H. A., Block, M. E., Moyle-Wright, P., Ernst, D. M., Hayden, S. J., Lazzara, D. J., Savoy, S. M., & Kostas-Polston, E. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing Scholarship*, 39(2), 155–164. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x>

- Devos, T. (2005). Identité sociale et émotions intergroupes. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 3(67–68), 85–100. <https://doi.org/10.3917/cips.067.0085>
- Doubrière, V. (2019). *Apprendre autrement : à la découverte de la motivation des élèves*. ICE Production. <https://youtu.be/sghPyRyD7EU>
- Edmondson, A. C. (1996). Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational Influences on the detection and correction of human error. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 5–28. <https://doi.org/10.1177/0021886396321001>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <http://www.jstor.org/stable/2666999>
- Edmondson, A. C. (2003a). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 255–275). Wiley.
- Edmondson, A. C. (2003b). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. In R. Kramer (Ed.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239–272). Russell Sage.
- Edmondson, A. C. (2008). The competitive imperative of learning. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2008/07/the-competitive-imperative-of-learning>
- Edmondson, A. C., Higgins, M., Singer, S., & Weiner, J. (2016). Understanding psychological safety in health care and education organizations: A comparative perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–83. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141280>
- 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. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, 41, 20–30. <https://doi.org/10.4000/ree.529>
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Dunod.
- Favre, D. (2012). Former les enseignants à la prévention et à la régulation des comportements difficiles. In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Éds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 186–199). Presses universitaires de France.

## Références

- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves : 19 clés pour favoriser l'apprentissage* (2<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Fiard, J., & Auriac, E. (2005). *L'erreur à l'école : petite didactique de l'erreur scolaire*. L'Harmattan.
- Field, A. (2003). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. SAGE Publication.
- Filisetti, L., Wentzel, K., & Depret, E. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 45–56. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>
- Findley-Van Nostrand, D., & Ojanen, T. (2018). Forms of prosocial behaviors are differentially linked to social goals and peer status in adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(6), 329–342. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1518894>
- Fohn, A. (2013). Le lien entre émotions et mémoire à partir de l'expérience traumatique. In O. Luminet, *Psychologie de émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (pp. 59–88). De Boeck Supérieur.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Education.
- Foussard, C. (2014). *Construire la confiance en soi à l'école*. Chronique sociale.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117–127.
- Frijda, N. H. (2003). Passions : l'émotion comme motivation. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Éds.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 15–32). Mardaga.
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35(4), 981–990. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.001>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Galand, B. (2006a). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 55, 5–8. <https://doi.org/10.4000/rfp.59>
- Galand, B. (2006b). Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves. In B. Galand & E. Bourgeois (Éds.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 145–158). Presses universitaires de France.



- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M., & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? In Y. Rouiller & K. Lehraus (Éds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139–163). Peter Lang.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves. In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven, *Prévenir les violences à l'école* (pp. 123–136). Presses universitaires de France.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57–72. <https://doi.org/10.4000/rfp.225>
- Genoud, P. A. (2008). Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi : liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 35–47. <https://doi.org/10.7202/1017508ar>
- Genoud, P. A., & Guillod, M. (2014). Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths. *Recherches en éducation*, 20, 140–156.
- Genoud, P. A., Kappeler, G., & Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en éducation*, 41, 31–45. <https://doi.org/10.4000/ree.519>
- Genoud, P. A., & Reicherts, M. (Eds.). (2016). *L'analyse du cas singulier dans la pratique et la recherche psychosociales*. Edition ZKS-Verlag.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Golemann, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Golemann, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Editions Robert Laffont.
- Golemann, D. (2003). *Surmonter les émotions destructrices : un dialogue avec le dalaï-lama*. Éditions Robert Laffont.

## Références

- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2006). Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire. In B. Galand & E. Bourgeois (Éds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 97–106). Presses universitaires de France.
- Govoni, N. (2018). *Bianco come Dio*. Rizzoli.
- Gratton, E., Chambert, C., & Vitet, C. (2018). Groupe de parole sur les violences : « quand l'écho permet la passe ». *Dialogue*, 3(221), 49–62. <https://doi.org/10.3917/dia.221.0049>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (Eds.). (2014). *Multivariate data analysis* [eBook] (7<sup>th</sup> ed.). Pearson Education.
- Haon, C., Jolibert, A., & Gotteland, D. (2012). Choisir parmi les méthodes quantitatives explicatives. In M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, & A. Jolibert (Éds.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse* (2<sup>e</sup> éd., pp. 309–344). Pearson France.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.3.638>
- Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : Entre richesse et pression du groupe. Le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école* [Thèse de doctorat en Psychologie du développement]. Université de Toulouse.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(2), 87–93. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.12.003>
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Folwer, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Science*, 13(1), 67–94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9167-9>
- Hoover, J., & Halzer, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25(3), 212–219.
- Housiaux, M., & Lehayé, M. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'enfant. In *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (pp. 175–208). De Boeck Supérieur.

- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (M. Rogier, V. Yzerbyt, & Y. Bestgen, Trans. ; 6<sup>e</sup> éd.). De Boeck Université.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2011). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *LEARNING Landscapes*, 5(1), 115–131. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jaegers, D., & Lafontaine, D. (2018). *Perceptions par les élèves du climat de soutien en mathématiques : validation d'échelles et étude des différences selon le genre en 5<sup>e</sup> secondaire*. 41(2), 99–132. <https://doi.org/10.7202/1059174ar>
- Jaegers, D., & Lafontaine, D. (2020). Aspirer à une carrière mathématique : quel rôle jouent le soutien et les attentes de l'enseignant chez les filles et les garçons ? *Revue française de pédagogie*, 208, 31-47. <https://doi.org/10.4000/rfp.9451>
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 286–306.
- Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Éds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93–109). Presses universitaires de France.
- Jarmai, E. M. (2014). *Les dimensions émotionnelles du monde et du processus de l'apprentissage*. International Research Institute.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308325693>
- Jeunes et violence.ch. (2020a mars 11). *Combien de délits restent occultés ?* <http://www.jeunesetviolence.ch/fr/themes/comportement-violent/ampleur-du-phenomene.html>
- Jeunes et violence.ch. (2020b mars 11). *La violence a des causes multiples*. <http://www.jeunesetviolence.ch/fr/themes/comportement-violent/fact-de-risque-et-de-protection.html>
- Jobin, A.-M. (2020). *Le nouveau journal créatif*. Les éditions de l'homme.

## Références

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *American Educational Research Association*, 33(7), 14–26.
- Karabenick, S. A., & Berger, J.-L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenutty, T. Cleary, & A. Bembenutty (Éds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (p. 237-261). International Academy Publishing.
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2018). The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 461–472. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1359818>
- Kempf, A. (2018). *The challenges of measuring wellbeing in schools* [A review prepared for the Ontario Teachers' Federation]. Ontario Teachers' Federation.
- 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*, 1(69), 71–81. <https://doi.org/10.3917/cips.069.0071>
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). Studying for the sake of others: The role of social goals on academic engagement. *Educational Psychology*, 32(6), 749–776. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.730479>
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kodato, S., Comellas, M. J., Aparcido de Paula, E., & da Silva de Paula, A. (2013). El software sociograma y los sentidos de la violencia en las escuelas de Barcelona. *Humanidades*, 14(1), 14–42.
- Kostopoulos, K. C., & Bozionelos, N. (2011). Team exploratory and exploitative learning: Psychological safety, task conflict, and team performance. *Group & Organization Management*, 36(3), 385-415. <https://doi.org/10.1177/1059601111405985>
- Kotsou, I. (2014). L'expression et l'écoute des émotions. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis (Éds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 89–117). Dunod.
- Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : Résultats préliminaires. *Pratiques Psychologiques*, 22(3), 205–219. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.001>
- Laufer, A., & Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 15(3). <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2003.15.3.235>

- Lenzi, M., Sharkey, J., Furlong, M. J., Mayworm, A., Hunnicutt, K., & Vieno, A. (2017). School sense of community, teacher support, and students' school safety perceptions. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 527-537. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12174>
- Lerang, M. S., Ertesvåg, S. K., & Havik, T. (2018). Perceived classroom interaction, goal orientation and their association with social and academic learning outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466358>
- Lerner, R. M., Johnson, S. K., & Buckingham, M. H. (2015). Relational developmental systems-based theories and the study of children and families. *Journal of Family Theory & Review*, 7(2), 83–104. <https://doi.org/10.1111/jftr.12067>
- Leroy, T., Delelis, G., Nandrino, J.-L., & Christophe, V. (2014). Régulations endogène et exogène des émotions : des processus complémentaires et indissociables. *Psychologie française*, 59(3), 183–197. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.10.001>
- Lignier, W., & Pagin, J. (2014). Intimités enfantines : l'expression précoce des distances sociales. *Genèses*, 96(3), 35–61. <https://doi.org/10.3917/gen.096.0035>
- Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PLoS ONE*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096555>
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., & Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty theory of mind behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 581–590.
- Lorenzi, F. (2017). *La strada del sole* (8<sup>a</sup> ed.). Rizzoli.
- Lorenzi, F. (2018). *I segreti della luce: 21 passi per la felicità*. Rizzoli.
- Luminet, O. (Éd.). (2013). Glossaire. In *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (pp. 245–266). De Boeck.
- Madjar, N. (2017). Stability and change in social goals as related to goal structures and engagement in school. *The Journal of Experimental Education*, 85(2), 259–277. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1148658>
- Maslow, A. H. (1976). *Vers une psychologie de l'être : L'expérience psychique*. Fayard.
- Mata, M. de L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: Effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research*, 2012. Article ID 876028. <https://doi.org/10.1155/2012/876028>
- McCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149.

## Références

- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2011). *Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter* [Guide sous la responsabilité de N. Catheline]. Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Merle, P. (2012). La violence de l'école : quelques constats et perspectives de changement. In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Éds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 137–149). Presses universitaires de France.
- Midal, F. (2017). *Sauvez votre peau ! Devenez narcissique*. Flammarion|Versilio.
- Middleton, M., & Migdley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710–718. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Mikolajczak, M., & Bausseron, E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet, *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (pp. 129–173). De Boeck Supérieur.
- Minetti, A. (2012). *Iride: veloce come il vento*. Edizioni San Paolo.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718–738.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety : Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>
- Moody, Z., Piguët, C., Barby, C., & Jaffe, P. D. (2013). Violences entre pairs : les filles se distinguent. Analyse des comportements spécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais). *Recherches et éducations*, 8, 33–47. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1562>
- 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. 177–194). Presses universitaires de France.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Munier, N. (2019). *Perception des enseignants vis-à-vis du sentiment de sécurité psychologique et des émotions des élèves* [Mémoire de Master en enseignement pour le degré secondaire I]. Université de Fribourg, Suisse.

- Musienco, A. (2018). *Sentiment de sécurité et motivation à l'école : enquête auprès d'élèves de 9 HarmoS du Cycle d'Orientation du canton de Fribourg* [Mémoire de Master en enseignement pour le degré secondaire I]. Université de Fribourg, Suisse.
- Nelson-Le-Gall, S., & Glor-Scheib, S. (1986). Academic help-seeking and peer relations in school. *Contemporary Educational Psychology*, 11(2), 187-193. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90008-1](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90008-1)
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2011). The Oxford handbook of positive organizational scholarship. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer, *Psychological safety: A foundation for speaking up, collaboration, and experimentation in organizations* (pp. 490–503). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0037>
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1993). Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 94(1), 3-17.
- Obœuf, A., Collard, L., & Gérard, B. (2008). Le jeu de la « balle assise » : un substitut au questionnaire sociométrique ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77(1), 87–100. <https://doi.org/10.3917/cips.077.0087>
- Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S. V., & Howell, R. D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7(4), 557–595. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0704\\_3](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0704_3)
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Éditions sociales françaises.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375–387. <https://doi.org/10.1080/13645570500402447>
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2006). "Accepting emotional complexity": A socio-constructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 193–207.
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: A key component of self-regulated learning. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 185–204). Elsevier.

## Références

- Ordonez-Pichetti, O. (2016). Émotions et compréhension dans le secondaire. In Y. Reuter (Éd.), *Vivre les disciplines scolaires : Vécu disciplinaire et décrochage à l'école* (p. 81-91). Éditions sociales françaises.
- Orlova, K., Ebiner, J., & Genoud, P. A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires : quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et formation*, 79, 27–41. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102%2F00346543070003323>
- Pallié, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : Les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts ? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. In J. Pharand & M. Doucet, *En éducation, quand les émotions s'en mêlent !* (pp. 34–60). Presses de l'Université du Québec.
- Pikas, A. (2004). *La méthode d'intérêt commun (MIC) : intervenir stratégiquement auprès des intimidateurs et de leurs victimes*. SCRASSC.
- Pleyers, G. (2013). Le conditionnement affectif d'attitudes : débats majeurs et implications cliniques, sociales, commerciales et politiques. In O. Luminet, *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (pp. 209–243). De Boeck Supérieur.
- Pollaris, A., & Lefèvre, N. (2017). *Analyser la médiation, la modération et la médiation modérée avec SPSS* [Document de cours]. Université catholique de Louvain, Belgique.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 2–23.
- Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2013). *Psychologie sociale de la connaissance : fondements théoriques*. Presses universitaires de Grenoble.



- Rasclé, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 64(2), 97–118. <https://doi.org/10.3917/th.642.0097>
- Rébétéz, F. (2016). *Equipes de travail et apprentissage en contexte organisationnel* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève, Suisse.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Reichert, M., & Genoud, P. A. (2016). L'analyse du cas singulier – son application dans la pratique et la recherche. In P. A. Genoud & M. Reichert (Éds.), *L'analyse du cas singulier dans la pratique et la recherche psychosociale* (pp. 17–40). Edition ZKS-Verlag.
- Repubblica e Cantone Ticino. (s.d.). *Armonizzazione delle strutture*. <https://www4.ti.ch/decs/ds/harmos/home/armonizzazione-delle-strutture/?noMobile=1>
- Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, 44(1), 117-126. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2469>
- Rimé, B., & Herbette, G. (2003). L'impact des émotions : Approche cognitive et sociale. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Éds.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 69-84). Mardaga.
- Rimm-Kaufman, S. E. (2016). Applications of psychological safety to developmental science: Reflections and recommendations for next steps. *Research in Human Development*, 13(1), 84–89. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1145392>
- Robbins, S., & Judge, T. (2011). Les émotions. In S. Robbins & T. Judge (Éds.), *Comportements organisationnels* (pp. 109–144). Pearson Education France.
- Romano, H. (2015). *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs : Que faire ?* Dunod.
- Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue : un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 313-333.
- Rondeau, K. (2019). La réflexivité au coeur du travail de nature identitaire de personnes enseignantes en formation continue en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 36–54. <https://doi.org/10.7202/1061716ar>
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. In P. Schaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Emotions, relationships, and health* (pp. 11–36). SAGE Publication.

## Références

- Roseth, C. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescent's achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structure. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223.supp>
- Roussin, C. J. (2008). Increasing trust, psychological safety, and team performance through dyadic leadership discovery. *Small Group Research*, 39(2), 224–248. <https://doi.org/10.1177/1046496408315988>
- 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. <https://doi.org/10.3102%2F00028312038002437>
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. <https://doi.org/10.1177%2F027243169401400207>
- Salmivalli, C. (1999). Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements d'intimidation et de brutalité entre élèves : l'approche participative. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.
- Sander, D. (2012). *L'émotion et la motivation (au service de l'enseignement) : apports des neurosciences et des sciences affectives* [Support de présentation]. E3Lab, Université de Genève, Suisse.
- Sander, D., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*, 18(4), 317–352. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2005.03.001>
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). La psychologie des émotions : survols des théories et débats essentiels. In D. Sander & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 1–39). Dunod.
- Santos, F. (2018). *Le kappa de Cohen : un outil de mesure de l'accord inter-juges sur des caractères qualitatifs* [Document UMR 5199 PACEA, CNRS]. <http://exploredoc.com/doc/1108518/le-kappa-de-cohen---un-outil-de-mesure-de-k-accord-inter>
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147–177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>

- Savin, N. E., & White, K. J. (1977). The Durbin-Watson test for serial correlation with extreme sample sizes or many regressors. *Econometrica*, *45*(8), 1989–1996. <https://doi.org/10.2307/1914122>
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal process in emotion* (pp. 92–120). Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, *44*(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schoppe-Sullivan, S. J., Settle, T., Lee, J.-K., & Kamp Dush, C. M. (2016). Supportive coparenting relationships as a haven of psychological safety at the transition to parenthood. *Research in Human Development*, *13*(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141281>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, *99*(6), 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schulte, M., Cohen, N. A., & Klein, K. J. (2012). The coevolution of network ties and perceptions of team psychological safety. *Organization Science*, *23*(2), 564–581. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0582>
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, *177*, 91–103.
- ScuolaLab. (s.d.). *Servizio di sostegno pedagogico nella Scuola media*. [https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/servizio\\_di\\_sostegno\\_pedagogico/sm/Pagine/Presentazione.aspx](https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/servizio_di_sostegno_pedagogico/sm/Pagine/Presentazione.aspx)
- Sheskin, D. J. (2000). *Hanbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (2<sup>nd</sup> ed.). Chapman & Hall.
- Shim, S. S., & Ryan, A. M. (2020). Social achievement goals. In M. H. Jones (Ed.), *Social goals in the classroom: Findings on student motivation and peer relations* (pp. 53–73). Routledge.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

## Références

- Siemsen, E., Roth, A. V., Balasubramanian, S., & Anand, G. (2009). The influence of psychological safety and confidence in knowledge on employee knowledge sharing. *Manufacturing & Service Operations Management*, 11(3), 429–447. <https://doi.org/10.1287/msom.1080.0233>
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155–190. <https://doi.org/10.1348/000709902158838>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefoghe, A. P. D., Almeida, A., Araki, H., Barrio, C. del, Costabile, A., Dekleva, B., Houndoumadi, A., Kim, K., Olafsson, R. P., Ortega, R., Pain, J., Pateraki, L., Schafer, M., Singer, M., Smorti, A., Toda, Y., ... Wenxin, Z. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *ResearchGate*, 73(4), 1119–1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in english schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193–212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>
- Spangler Avant, T., 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. <https://doi.org/10.1037/a0024021>
- Streparava, M. G. (2005). Cognition des émotions et psychopathologie : une approche cognitiviste-constructiviste aux problèmes alimentaires chez des enfants. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, & F. Pons (Éds.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (pp. 207–242). Presses de l'Université du Québec.
- Tanaka, A., Murakami, Y., Okuno, T., & Yamauchi, H. (2002). Achievement goals, attitudes toward help seeking, and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, 13, 23–35. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00043-2](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00043-2)
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit. In K. A. Bollen & J. Scott Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 10–39). SAGE Publication.
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 139, 545–555.
- Toesca, Y. (1972). *La sociométrie à l'école primaire*. Éditions sociales françaises.
- Treiman, D. J. (2008). *Quantitative data analysis: Doing social research to test ideas*. Jossey-Bass.

- Turner, R. C., & Carlson, L. (2003). Indexes of item-objective congruence for multidimensional items. *International Journal of Testing*, 3(2), 163–171. [https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0302\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0302_5)
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? *Voix Plurielles*, 12(1), 82–103.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wanless, S. B. (2016a). Bringing psychological safety to the field of human development: An introduction. *Research in Human Development*, 13(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141282>
- Wanless, S. B. (2016b). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13(1), 6–14. <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2016.1141283>
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385.
- White, M., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>
- Williams, J. D., Woodson, A. N., & Wallace, T. L. (2016). “Can we say the N-word?": Exploring psychological safety during race talk. *Research in Human Development*, 13(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141279>
- Wranik, T. (2009). La personnalité et les émotions. In D. Sander & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 359–382). Dunod.
- Wright, D. B., & Herrington, J. A. (2011). Problematic standard errors and confidence intervals for skewness and kurtosis. *Behavior Research Methods*, 43(1), 8–17. <https://doi.org/10.3758/s13428-010-0044-x>
- Xlstat. (2019). *ANOVA sur mesures répétées*. <https://www.xlstat.com/fr/solutions/fonctionnalites/anova-sur-mesures-repetees>

## Références

- Yildirim, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education, 80*(2), 150-172.  
<https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596855>
- Youniss, J., McLellan, J. A., & Strouse, D. (1994). "We're popular, but we're not snobs": Adolescents describe their crowds. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta, *Personal relationships during adolescence* (pp. 101–122). SAGE Publication.
- Zanna, O. (2015). Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? *Recherches en éducation, 21*, 213–225.
- Zimmerman, D. W. (2004). A note on preliminary tests of equality of variances. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 57*(1), 173–181.  
<https://doi.org/10.1348/000711004849222>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.
- Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., & Sims, B. (2007). Contextual determinants of motivation and help seeking in the college. In R. P. Perry & J. C. Smart (Éds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (p. 611-660). Springer.

## Annexes

Annexe 1 : Questionnaire-classe .....	264
Annexe 2 : Analyse factorielle pour les dimensions touchant au sentiment de sécurité .....	272
Annexe 3 : Analyse factorielle pour les buts.....	275
Annexe 4 : Mini-questionnaire .....	276
Annexe 5 : Réponses aux mini-questionnaires .....	278
Annexe 6 : Questionnaire-enseignant .....	279
Annexe 7 : Grille du premier entretien semi-directif avec les enseignants de soutien pédagogique.....	284
Annexe 8 : Grille du deuxième entretien semi-directif avec les enseignants de soutien pédagogique.....	285
Annexe 9 : Pourcentages des données manquantes aux questionnaires-classe .....	286
Annexe 10 : Pourcentages des données manquantes à la partie quantitatives des mini- questionnaires .....	287
Annexe 11 : Valeurs touchant aux dimensions du sentiment de sécurité par classe.....	288
Annexe 12 : Valeurs spécifiques aux mois de passation et aux groupes-classes .....	291
Annexe 13 : Effets de modération.....	303
Annexe 14 : Codes par classe (réponses aux mini-questionnaires).....	305
Annexe 15 : Réponses par enseignant titulaire aux questionnaires-enseignant.....	308
Annexe 16 : Codes par enseignant titulaire.....	311
Annexe 17 : Corrélations entre la totalité des dimensions associées au sentiment de sécurité .....	313
Annexe 18 : Graphiques de dispersion pour les dimensions du sentiment de sécurité .....	316
Annexe 19 : Différences entre classes .....	318

Annexes

Annexe 20 : Réponses par question aux questionnaires-enseignant.....	322
Annexe 21 : Évolutions du sentiment de sécurité par dimensions.....	325



**Note préalable**

Par soucis de clarté de présentation des annexes, les tableaux qui figurent dans cette partie ne comptent pas de numéro ni de titre (ces informations figurent directement dans le titre de l'annexe respectif).

## Annexe 1 : Questionnaire-classe

### Questionario<sup>33</sup>

Il presente questionario permette di capire come un allievo(a) si sente al sicuro in classe. Non ci sono risposte giuste o sbagliate: si tratta semplicemente di rispondere in modo sincero ad ogni domanda. Per ogni affermazione scegli **una** risposta (quella che credi corrisponda meglio al tuo caso). Il medesimo questionario ti sarà proposto altre tre volte durante l'anno 2018.

Tutte le tue risposte **rimarranno anonime**.

Grazie per la tua partecipazione.

Zoe Albisetti

Nome e cognome: _____ <i>(serve soltanto a me per non confondere i questionari, le tue risposte rimarranno anonime!)</i>
Età: _____
Sesso: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
Classe: _____



Mentre compili il questionario, pensa sempre alla classe e all'ambiente fra compagni durante le lezioni con il tuo docente di classe.

---

<sup>33</sup> Exemple de questionnaire-classe (première passation : avril-phase I). L'introduction du questionnaire a été adaptée en fonction de la phase de la récolte de données, mais le contenu des questions et des items reste inchangé entre les quatre questionnaires-classe.

**Per ogni affermazione, scegli la risposta che meglio corrisponde alla tua percezione dell'ambiente di classe (pensa a quello che succede o che potrebbe succedere). Puoi scegliere una risposta che va da "Per niente" a "Totalmente vero".**

		Per niente			Totalmente vero
01.	Posso esprimermi liberamente in classe.	0	0	0	0
02.	I miei compagni mi prendono in giro quando faccio un errore.	0	0	0	0
03.	I miei compagni mi abbandonano quando ho delle difficoltà a scuola.	0	0	0	0
04.	Potrebbe succedere che certi compagni m'insultino.	0	0	0	0
05.	In classe, devo rispondere correttamente al primo colpo per evitare di essere criticato(a) dai miei compagni.	0	0	0	0
06.	La mia opinione è sempre rispettata dai miei compagni di classe.	0	0	0	0
07.	I miei compagni ci sono sempre per me, anche quando ho dei problemi a scuola.	0	0	0	0
08.	A volte temo di essere trattato(a) male dai miei compagni.	0	0	0	0
09.	A volte noto che certi compagni vengono esclusi dagli altri di proposito.	0	0	0	0
10.	In classe, temo di essere minacciato(a) da certi compagni.	0	0	0	0
11.	Posso commettere errori senza temere la reazione dei miei compagni.	0	0	0	0
12.	Nella mia classe c'è sempre qualcuno che mi aiuta, anche quando non capisco qualcosa.	0	0	0	0
13.	A volte vedo dei compagni essere presi di mira.	0	0	0	0
14.	A volte noto che certi compagni vengono insultati da altri.	0	0	0	0
15.	I miei compagni rispettano sempre le mie idee.	0	0	0	0
16.	A volte ho paura di essere preso(a) di mira dai miei compagni.	0	0	0	0

		Per niente			Totalmente vero	
17.	Posso sempre contare sul sostegno dei miei compagni quando c'è un lavoro da fare in classe.	0	0	0	0	0
18.	I miei compagni ridono di me quando sbaglio in classe.	0	0	0	0	0
19.	I miei compagni ascoltano quello che ho da dire in classe.	0	0	0	0	0
20.	Mi capita spesso d'assistere a delle minacce fra compagni di classe.	0	0	0	0	0
21.	In classe, posso dire quello che penso senza temere di essere giudicato dai miei compagni.	0	0	0	0	0
22.	I miei compagni m'incoraggiano e mi sostengono nella buona riuscita in ambito scolastico.	0	0	0	0	0
23.	A volte vedo i miei compagni che trattano male gli altri.	0	0	0	0	0
24.	C'è sempre il rischio che i miei compagni mi mettano in disparte.	0	0	0	0	0
25.	In classe, mi sento a disagio quando faccio un errore.	0	0	0	0	0

**Per le prossime risposte, pensa al tuo docente di classe. Come prima, anche qui puoi scegliere una risposta che va da “Per niente” a “Totalmente vero”.**

		Per niente			Totalmente vero	
<b><i>Il mio docente di classe:</i></b>						
01.	... ascolta l'opinione di ogni allievo(a).	0	0	0	0	0
02.	... controlla sempre che non venga commessa alcuna violenza in classe.	0	0	0	0	0
03.	... tollera l'errore quando si impara una cosa nuova.	0	0	0	0	0
04.	... mi abbandona quando ho delle difficoltà.	0	0	0	0	0
05.	... è una persona su cui posso contare se dovessi sentirmi vittima dei miei compagni.	0	0	0	0	0

<b><i>Il mio docente di classe:</i></b>		Per niente			Totalmente vero
06.	... m'incoraggia e mi sostiene nel corso del mio apprendimento scolastico.	0	0	0	0
07.	... tende a valorizzare quei compagni che danno la risposta giusta al primo colpo.	0	0	0	0
08.	... permette a tutti di esprimere la propria opinione.	0	0	0	0
09.	... pensa che gli errori servono per imparare.	0	0	0	0
10.	... evita di risolvere i conflitti fra compagni.	0	0	0	0
11.	... è una persona su cui posso sempre contare.	0	0	0	0
12.	... ha sempre delle buone soluzioni per risolvere le liti tra compagni.	0	0	0	0
13.	... è una persona alla quale non chiederei aiuto in caso di conflitti fra compagni.	0	0	0	0
14.	... scherza sulle risposte sbagliate.	0	0	0	0
15.	... esige che le idee di tutti siano rispettate.	0	0	0	0
16.	... cerca di aiutare ogni allievo(a).	0	0	0	0
17.	... è una persona alla quale chiederei aiuto se dovessi esser preso(a) di mira dai miei compagni.	0	0	0	0
18.	... rispetta l'opinione di ogni allievo(a).	0	0	0	0
19.	... è una persona con cui parlerei se dovessi sentirmi a disagio con i miei compagni.	0	0	0	0
20.	... è sempre disponibile quando si hanno delle domande.	0	0	0	0
21.	... gestisce e risolve immediatamente ogni comportamento irrispettoso in classe.	0	0	0	0
22.	... interviene sempre in caso di violenza fra compagni.	0	0	0	0
23.	... è una persona alla quale parlerei subito se non dovessi sentirmi al sicuro fra i miei compagni.	0	0	0	0
24.	... pensa che l'errore serva per imparare.	0	0	0	0
25.	... accoglie volentieri le nuove idee proposte in classe.	0	0	0	0

**Pensa ora al modo in cui ti comporti in classe. Come prima, indica con una crocetta la risposta che corrisponde meglio al tuo caso.**

		Per niente					Totalmente vero
01.	Condivido spesso il mio parere in classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
02.	In classe cerco sempre di capire dove ho fatto degli errori.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
03.	Se ho dei dubbi o se non ho capito, chiedo sempre in classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
04.	A volte vengo minacciato(a) dai miei compagni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
05.	Mi capita di trattare male certi miei compagni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
06.	Evito sempre di chiedere aiuto in classe quando ho delle difficoltà.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
07.	In classe evito di dire che ho sbagliato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
08.	In classe chiedo sempre aiuto quando non ho capito qualcosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
09.	A volte certi compagni mi prendono di mira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10.	Mi capita di minacciare alcuni miei compagni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11.	In classe dico sempre la mia opinione anche se è diversa da quella degli altri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
12.	In classe evito sempre di dire quello che penso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
13.	Mi capita di escludere di proposito qualche compagno dal gruppo della classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14.	A volte sono insultato(a) dai miei compagni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15.	In classe espongo le mie idee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
16.	In classe ammetto facilmente quando mi sono sbagliato(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
17.	A volte sono messo(a) in disparte da certi miei compagni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
18.	Tengo per me le brutte note che ho ricevuto in classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

		Per niente					Totalmente vero
19.	In caso di bisogno, chiedo ai miei compagni di spiegarmi le cose.	0	0	0	0	0	
20.	A volte certi compagni mi trattano male.	0	0	0	0	0	
21.	A volte insulto i miei compagni.	0	0	0	0	0	
22.	In classe esprimo le mie opinioni.	0	0	0	0	0	
23.	In classe cerco sempre di trovare delle spiegazioni ai miei errori.	0	0	0	0	0	
24.	Quando ho delle difficoltà a scuola, cerco di essere aiutato in classe.	0	0	0	0	0	
25.	A volte prendo in giro certi compagni.	0	0	0	0	0	

**Adesso ti chiedo di pensare a come ti comporti con i tuoi compagni di classe. Indica con una crocetta la risposta che corrisponde meglio al tuo caso.**

		Per niente					Totalmente vero
01.	Mi piace aiutare gli altri.	0	0	0	0	0	
02.	Cerco sempre di riconciliare dei compagni(e) che hanno litigato.	0	0	0	0	0	
03.	Mi piacciono molto le attività di gruppo.	0	0	0	0	0	
04.	In classe cerco sempre di essere amico(a) di tutti.	0	0	0	0	0	
05.	Evito le situazioni di gruppo per restare da solo(a) o con un amico(a).	0	0	0	0	0	
06.	Preferisco fare le attività da solo.	0	0	0	0	0	
07.	Faccio di tutto per far sì che in classe ci sia un bell'ambiente.	0	0	0	0	0	
08.	Cerco sempre di rendere più facile la vita dei miei compagni.	0	0	0	0	0	
09.	Mi sento a disagio in un grande gruppo.	0	0	0	0	0	
10.	Preferisco trascorrere il mio tempo da solo(a).	0	0	0	0	0	

**Come prima, anche qui indica con una crocetta la risposta che meglio corrisponde al tuo caso. Pensa sempre alle lezioni e alla materia del tuo maestro di classe.**

		Per niente					Totalmente vero				
01.	M'impegno nella materia per evitare di essere percepito come un/una incompetente.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
02.	Mi impegno nella materia per capire al meglio il contenuto.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
03.	Mi piace quando sono l'unico(a) che sa rispondere alle domande fatte in classe.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
04.	Mi impegno nella materia perché voglio migliorare le mie competenze.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
05.	Dimostro di impegnarmi nella materia per trasmettere un'immagine positiva di me.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
06.	Mi impegno nella materia per evitare di sembrare incapace.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
07.	Mi impegno nella materia perché mi piace imparare cose nuove.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
08.	Per me è importante essere migliore dei miei compagni di classe.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
09.	Mi impegno nella materia per essere considerato(a) il/la migliore della classe.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10.	Mi impegno soprattutto per dimostrare al mio maestro di classe che sono migliore dei miei compagni.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11.	Mi piacciono i nuovi argomenti, anche se per capirli mi capita di fare degli errori.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12.	Mi impegno nella materia per non sentirmi in colpa e per non essere criticato(a).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13.	Mi piacciono le attività che fanno capire meglio la materia.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14.	A scuola mi impegno soprattutto per riuscire meglio dei miei compagni.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15.	Mi impegno nella materia per essere considerato(a) all'altezza dei miei compagni.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0



**Per finire, trovi qui di seguito i nomi dei tuoi compagni di classe. Indica per ognuno, compreso te stesso, se lo/la trovi simpatico(a).**

<b>[La lista dei nomi della classe]<sup>34</sup></b>	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Moltissimo</i>
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ
Nome allievo	θ	θ	θ	θ	θ

**Grazie mille per la tua partecipazione!**

<sup>34</sup> Les cases destinées à chaque élève ont été complétées à chaque passation en fonction de la composition spécifique du groupe-classe.

## Annexe 2 : Analyse factorielle pour les dimensions touchant au sentiment de sécurité

À l'aide du logiciel AMOS nous avons mené des AFC sur trois registres retenus pour appréhender le sentiment de sécurité : i) registre des conditions de sécurité liées aux camarades ; ii) registre des conditions de sécurité liées à l'enseignant ; iii) registre des comportements apprenants et des implications dans la violence<sup>35</sup>. L'ensemble des réponses aux quatre questionnaires-classe a été considéré dans le calcul d'AFC dans le but de maximiser le nombre de données incluses dans les analyses, voire d'inclure la totalité des résultats récoltés. Le logiciel AMOS ne permettant pas des analyses sur des fichiers avec des données manquantes, nous avons demandé au logiciel-même de les estimer (Byrne, 2001). La méthode d'estimation choisie a été le *maximum likelihood*, une méthode qui est généralement conseillée en présence de distributions non-normales (Kline, 1998 ; Olsson et al., 2000).

Pour contrôler la validité de construit, nous avons testé des indices d'adéquation les plus communément employés pour des analyses factorielles qui, comme dans notre cas, ne prévoient pas des modification par la suite du modèle (Schreiber et al., 2006), à savoir :

- L'indice global d'adéquation *Tucker-Lewis index* (TLI)
- L'indice comparatif d'adéquation dit *Comparative fit index* (CFI)
- Les résidus standardisés, mesurés avec le *Root mean square error of approximation* (RMSEA)

Les indices TLI et CFI représentent une adéquation excellente lorsqu'ils sont égaux ou supérieur à .95 (Hu & Bentler, 1999). Ils sont toutefois acceptables à partir de .90 (Jaegers & Lafontaine, 2018). Concernant le RMSEA, il est attendu indiquer une très bonne adéquation du modèle lorsqu'il est inférieur à .05 (McCallum et al., 1996), voire à .06 selon d'autres auteurs (Hu & Bentler, 1999). L'indice indique une adéquation médiocre lorsqu'il est compris entre .08 et .10, alors qu'à partir de .10 il est considéré être signe d'une faible adéquation (McCallum et al., 1996) ; nous le considérons alors satisfaisant lorsqu'il a une valeur comprise entre .06 et .08. En outre, pour le RMSEA il est conseillé de reporter l'intervalle de confiance (IC) afin de

---

<sup>35</sup> Les comportements apprenants et les implications dans la violence ont été considérés comme faisant partie d'un même registre car les deux portent sur une estimation que les élèves font de leur propre implication dans des actions (commises ou subies). D'une part, ce regroupement se distingue des estimations portant sur des perceptions qui dérivent des postures des camarades et des postures de l'enseignant ; d'autre part, il se distingue d'actions d'autrui dont les élèves sont à connaissance – le fait d'être témoin notamment.

préciser les limites entre lesquels est censée se trouver la valeur réelle (McCallum et al., 1996). L'intervalle reporté par AMOS est de 90% (Byrne, 2001). La probabilité de ce test (PCLOSE) doit être supérieure à .50 pour affirmer que le RMSEA ne dépasse pas le seuil de .05 (Joreskog & Sorbom, 1996, in Byrne, 2001).

Le tableau qui suit reporte les résultats des AFC concernant les trois registres de la partie du questionnaire-classe touchant au sentiment de sécurité. Les indices TLI et CFI ne sont pas satisfaisants pour le registre des conditions de la sécurité liées aux camarades ni pour celui des comportements apprenants et des implications dans la violence. Par contre, ils sont satisfaisants pour les conditions de la sécurité liées à l'enseignant. Les valeurs des RMSEA sont satisfaisantes pour les trois registres. Malgré que l'adéquation du modèle ne soit pas totalement satisfaisante selon les indices retenus, ceux-ci ne dépassent jamais tous ensemble les seuils considérés, ce qui nous fournit un premier indice pour retenir une certaine adéquation du modèle. Les indices concernant cette dernière varient en fonction de plusieurs éléments tels que la taille de l'échantillon, la procédure d'estimation, la complexité du modèle, la (non-)normalité des distributions ou l'indépendance des variables (Browne & Cudeck, 1993 ; Hair et al., 2014 ; J. S. Tanaka, 1993). Ces éléments sont ainsi susceptibles d'avoir influencé les résultats des analyses factorielles menées.

## AFC menées sur les trois registres rattachés au sentiment de sécurité

		Indices d'adéquation <sup>36</sup>
<b>CONDITIONS DE SÉCURITÉ LIÉES AUX CAMARADES</b>	Aide	
	Admissibilité de l'erreur	TLI = .86
	Liberté d'expression	CFI = .88
	Risque d'être victime	RMSEA = .077
	Être témoin	(IC = .069 – .084 ; PCLOSE = .000)
<b>CONDITIONS DE SÉCURITÉ LIÉES À L'ENSEIGNANT</b>	Aide	
	Admissibilité de l'erreur	TLI = .91
	Liberté d'expression	CFI = .93
	Personne de confiance	RMSEA = .070
	Intervention en cas de violence	(IC = .061 – .079 ; PCLOSE = .000)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS ET IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Rechercher de l'aide	
	Revenir sur ses erreurs	TLI = .81
	S'exprimer librement	CFI = .84
	Être acteur	RMSEA = .078
	Être victime	(IC = .071 – .086 ; PCLOSE = .000)

<sup>36</sup> Pour les résultats des tableaux des AFC, nous notons en gris les valeurs qui démontrent un manque de validité discriminante ou qui sortent des seuils attendus pour l'adéquation du modèle.

## Annexe 3 : Analyse factorielle pour les buts

Par le biais d'AFC nous testons la validité de construit touchant à la structure retenue pour les buts. D'une part, nous considérons les trois buts scolaires (de performance, de maîtrise et d'évitement du jugement) ; d'autre part, nous retenons les deux buts sociaux (retrait social, prosocialité). Nous considérons les mêmes indices et seuils retenus pour la partie du questionnaire sur le sentiment de sécurité. Comme le montre le tableau ci-dessous, les valeurs du TLI sont inférieures au seuil espéré, mais le CFI et le RMSEA sont satisfaisants. À ce propos, il s'agit de retenir que l'indice TLI est plus sensible à la taille de l'échantillon (ses valeurs sont globalement moindres par rapport aux autres indices d'adéquation) en présence de petits échantillons (Kline, 1998). La non-adéquation du TLI serait donc à réévaluer sur de nouveaux échantillons.

*Résultats issus des AFC menées sur les buts scolaires et sur les buts sociaux*

		Indices d'adéquation
<b>BUTS SCOLAIRES</b>	Performance	TLI = .89
	Maîtrise	CFI = .92
	Évitement du jugement	RMSEA = .076 (IC = .066 – .095 ; PCLOSE = .000)
<b>BUTS SOCIAUX</b>	Retrait social	TLI = .85
	Prosocialité	CFI = .91 RMSEA = .095 (IC = .075 – .116 ; PCLOSE = .000)

## Annexe 4 : Mini-questionnaire

### Mini-questionario per gli allievi

Come previsto dalla ricerca alla quale partecipa la tua classe, ti chiedo di rispondere in modo spontaneo alle affermazioni qui sotto. Per completare il questionario impiegherai al massimo tre minuti.

Ti ricordo che ogni risposta resterà **anonima**.

I dati chiesti all'inizio servono semplicemente per non confondere i questionari: il tutto sarà trattato in forma anonima e strettamente confidenziale.

Grazie per la collaborazione!

Per rispondere, pensa alle lezioni che segui con il tuo docente di classe.

Nome e cognome: _____
Classe: _____

		Per niente			Totalmente vero	
		1	2	3	4	5
<b>Sento che i miei compagni di classe:</b>						
1.	Mi rispettano per quello che faccio e dico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Potrebbero prendermi di mira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Non rispettano alcuni dei miei compagni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Il mio docente di classe:</b>						
4.	Mi rispetta per quello che faccio e dico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Interviene subito ed efficacemente quando degli allievi si comportano in modo scorretto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Mi aiuterebbe se dovessi sentirmi trattato/a ingiustamente dai miei compagni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>In classe:</b>						
7.	Se necessario, mi rivolgo senza problemi ai miei compagni per chiedere aiuto, consigli sui miei errori o semplicemente per esprimere la mia idea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Sono preso(-a) di mira dai miei compagni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Commetto volontariamente delle azioni contro i miei compagni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Lo spazio sottostante ti permette di raccontare liberamente i tuoi sentimenti e gli avvenimenti che ti hanno segnato(-a) in maniera particolare in questi giorni a scuola, e di aggiungere considerazioni personali o generali.*

***Negli ultimi giorni, è successo qualcosa che ti ha fatto sentire particolarmente bene o male in classe? Che cosa?***

## Annexe 5 : Réponses aux mini-questionnaires

Classe	Nombre de passations	Nombre d'élèves	Nombre d'absents aux passations totales	Réponses totales attendues	Réponses partagées	Pourcentage de réponses		
A	9	19	10	161	62	39%		
B	12	20	28	212	25	12%		
C	16	19	31	273	87	32%	Réponses vides	Nombre de codes attribués aux réponses
<b>Total</b>				<b>646</b>	<b>194</b>	<b>30%</b>	<b>452</b>	<b>630</b>



## Annexe 6 : Questionnaire-enseignant

### Questionario per i docenti di classe<sup>37</sup>

Buongiorno,

Come Le è stato anticipato e grazie ad un Suo preavviso favorevole, prenderà parte ad un progetto di dottorato in Scienze dell'educazione. La ringrazio sin d'ora per la collaborazione.

Nel corso del 2018 riceverà il questionario quattro volte. Le chiedo gentilmente di completarlo nei giorni successivi al suo ricevimento. Il questionario la impegnerà per un massimo di 15 minuti.

Il presente questionario permette di capire la visione degli insegnanti rispetto al sentimento di sicurezza degli allievi. Non si tratta di valutare il lavoro dell'insegnante, ma semplicemente di raccogliere delle opinioni personali.

**Tutte le risposte sono anonime e saranno trattate con la massima riservatezza.**

Di nuovo grazie per la Sua collaborazione.

Zoe Albisetti

Per iniziare, La prego di fornire le indicazioni seguenti:

Sesso :  F  M

Età: \_\_\_\_\_

Materia-e insegnata-e (pensi alla classe che partecipa allo studio): \_\_\_\_\_

Docente di classe della (indicare la classe che partecipa allo studio): \_\_\_\_\_

<sup>37</sup> Exemple de questionnaire-enseignant (première passation : avril-phase I). Comme pour le questionnaire-classe, la partie initiale du questionnaire a été adaptée en fonction de la phase de la récolte de données, mais le contenu des questions et des items reste inchangé entre les quatre questionnaires-classe.

***Secondo Lei, cosa significa per un allievo “sentirsi al sicuro in classe”?***

***Quale esempio di situazione di sicurezza/insicurezza ha rilevato recentemente tra i suoi allievi?***

***In che modo pensa di intervenire/influire sul sentimento di sicurezza dei suoi allievi?***

Pensi ora esclusivamente alle **relazioni fra gli allievi della sua classe**.

Secondo Lei, in che misura le condizioni seguenti sono necessarie per il sentimento di sicurezza degli allievi?

Per ciascuno degli elementi proposti, stimi la Sua risposta su una scala da 1 a 5, considerando:

1 = condizione per niente importante per sentirsi al sicuro in classe

5 = condizione sicuramente importante per sentirsi al sicuro in classe

	1	2	3	4	5
Poter contare sull'aiuto dei compagni di classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osare commettere degli errori in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poter esprimere la propria opinione in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non percepire alcun rischio di essere vittima dei compagni di classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non essere al corrente o non assistere ad episodi di violenza fra compagni di classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pensi ora al **ruolo di un insegnante**.

Secondo Lei, in che misura le azioni seguenti hanno un impatto sul sentimento di sicurezza degli allievi?

Per ciascuno degli elementi proposti, stimi la Sua risposta su una scala da 1 a 5, considerando:

1 = azione che non influisce in alcun modo sul sentimento di sicurezza degli allievi

5 = azione che influisce sicuramente sul sentimento di sicurezza degli allievi

	1	2	3	4	5
Aiutare e incoraggiare i propri allievi nel loro processo di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considerare l'errore come parte del processo di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permettere ad ogni allievo di esprimere le proprie idee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mostrarsi disponibile a sostenere gli allievi che sono vittime dei compagni (presi di mira, trattati male, minacciati ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intervenire subito in caso di violenza fra allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pensi ora alle azioni di un insegnante che portano gli allievi a **non** sentirsi al sicuro in classe.

*Secondo Lei, in che misura le azioni seguenti hanno un impatto sull'insicurezza degli allievi?*

Per ciascuno degli elementi proposti, stimi la Sua risposta su una scala da 1 a 5, considerando:  
 1 = azione che non influisce in alcun modo sul sentimento di insicurezza degli allievi  
 5 = azione che influisce sicuramente sul sentimento di insicurezza degli allievi

	1	2	3	4	5
Lasciare che gli allievi gestiscano da soli la loro motivazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Far notare gli errori che sono stati commessi dagli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Limitare la libera espressione degli allievi in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitare di immischiarsi nei problemi di chi soffre delle situazioni di vittimizzazione in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lasciare che gli allievi risolvano da soli le loro discordie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Per concludere, secondo Lei, in che misura i **comportamenti** seguenti confermano che un allievo si sente al sicuro in classe?*

Per ciascuno degli elementi proposti, stimi la Sua risposta su una scala da 1 a 5, considerando:  
 1 = comportamento che non ha niente a che fare con il sentimento di sicurezza in classe  
 5 = comportamento che riflette sicuramente il sentimento di sicurezza in classe

	1	2	3	4	5
Chiedere aiuto in classe in caso di bisogno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discutere dei propri errori in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esprimere le proprie idee in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*In quale misura pensa che i **comportamenti** seguenti (subiti o commessi) siano in legame al sentimento di insicurezza degli allievi?*

Stimi la Sua risposta su una scala da 1 a 5, considerando:  
 1 = comportamento che non ha niente a che fare con il sentimento di insicurezza in classe  
 5 = comportamento che è sicuramente in legame con il sentimento di insicurezza in classe

	1	2	3	4	5
Essere vittima delle azioni dei compagni (essere trattato male, minacciato, messo in disparte ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commettere delle azioni contro dei compagni (trattare male, minacciare, mettere in disparte ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***Se dovesse avere commenti da aggiungere, non esiti a riportarli nello spazio sottostante.***

**Grazie mille per la Sua collaborazione!**

## Annexe 7 : Grille du premier entretien semi-directif avec les enseignants de soutien pédagogique

### Griglia indicativa dell'intervista semi-direttiva per i docenti di sostegno pedagogico (Aprile 2018 – Inizio ricerca)

<b>Progetto pedagogico dell'allievo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiegare il progetto pedagogico previsto le classi / gli allievi implicati nel progetto (quale tipo d'intervento e quali bisogni specifici)</li> <li>• Capire la situazione degli allievi e i vari obiettivi in merito alla sua scolarità → <i>In che modo interviene nella classe? Quali interventi indiretti e quali diretti?</i> → <i>Ci sono degli allievi per i quali è stato sviluppato un progetto pedagogico preciso? Per chi e di che tipo?</i></li> </ul>
<b>Visione del sentimento di sicurezza globale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dare la propria opinione riguardo ai fattori che potrebbero influire sul sentimento di sicurezza degli allievi in generale</li> <li>• Esprimersi sulle dimensioni di un tale sentimento (condizioni e comportamenti). I principali punti considerati sono l'aiuto, l'ammissibilità dell'errore, la libertà d'espressione, la violenza (punti che riprendono gli assi principali del questionario rivolto alla classe) → <i>A suo parere, quali sono i fattori che fanno sì che un allievo si senta al sicuro in classe?</i></li> </ul>
<b>Visione del sentimento di sicurezza dell'allievo seguito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esprimersi in merito alle dimensioni del sentimento di sicurezza rispetto alle classi / agli allievi seguiti: determinare i punti che potrebbero favorire/impedire il sentirsi al sicuro in classe → <i>Cosa può dire in merito agli allievi che segue nella classe e a quello che pensa essere il loro sentimento di sicurezza rispetto al gruppo?</i></li> </ul>
<b>Altro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aggiunte particolari da parte del docente di sostegno pedagogico</li> </ul>

**NB: ogni informazione sarà anonimizzata e il principio di confidenzialità sarà rigorosamente rispettato.**

## Annexe 8 : Grille du deuxième entretien semi-directif avec les enseignants de soutien pédagogique

### Griglia indicativa dell'intervista semi-direttiva per i docenti di sostegno pedagogico (Dicembre 2018 – Fine ricerca)

<p><b>Introduzione</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Chiedere età</u> (dati demografici) + consenso autorizzazione già firmato</li> <li>• Ricordare gli obiettivi del progetto</li> <li>• Riprendere i principali risultati emersi dai feedback forniti             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Quali reazioni a tal proposito?</i></li> <li>→ <i>In che modo interviene nella classe? Quali interventi indiretti e quali diretti?</i></li> <li>→ <i>Ci sono degli allievi per i quali è stato sviluppato un progetto pedagogico preciso? Per chi e di che tipo?</i></li> <li>→ <i>Cosa può dire in merito agli allievi che segue nella classe e a quello che pensa essere il loro sentimento di sicurezza rispetto al gruppo?</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Visione del sentimento di sicurezza globale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dare la propria opinione riguardo ai fattori che potrebbero influire sul sentimento di sicurezza degli allievi in generale (→ <i>riprendere punti emersi a maggio e vedere se stabilità o no</i>)</li> <li>• Esprimersi sulle dimensioni di un tale sentimento (condizioni e comportamenti). I principali punti considerati sono l'aiuto, l'ammissibilità dell'errore, la libertà d'espressione, la violenza (punti che riprendono gli assi principali del questionario rivolto alla classe)             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>A suo parere, quali sono i fattori che fanno sì che un allievo si senta al sicuro in classe? Quali esempi osservati da aprile?</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Altro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Impressione rispetto al fatto in cui il sentimento di sicurezza è trattato nelle classi che segue</i></li> <li>→ <i>Quali piste intravede di possibili interventi per favorire il sentimento di sicurezza degli allievi (seguiti o in generale)?</i></li> <li>• Aggiunte particolari da parte del docente di sostegno pedagogico</li> </ul>

**NB: ogni informazione sarà anonimizzata e il principio di confidenzialità sarà rigorosamente rispettato.**

## Annexe 9 : Pourcentages des données manquantes aux questionnaires-classe<sup>38</sup>

Registre	Dimension	Nombre de réponses données	Nombre de réponses manquantes	Pourcentage des réponses manquantes
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	221	7	3.1%
	Admissibilité erreur	221	7	3.1%
	Liberté d'expression	221	7	3.1%
	Risque d'être victime	221	7	3.1%
	Être témoin	221	7	3.1%
<b>CONDITIONS L'ENSEIGNANT</b>	Aide	223	5	2.2%
	Admissibilité erreur	223	5	2.2%
	Liberté d'expression	223	5	2.2%
	Personne de confiance	223	5	2.2%
	Intervention violence	223	5	2.2%
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher aide	223	5	2.2%
	Revenir sur erreurs	223	5	2.2%
	S'exprimer	223	5	2.2%
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	223	5	2.2%
	Être victime	223	5	2.2%

<sup>38</sup> Pour ces calculs, les élèves Benoît et Patricia (qui ont changé d'école avec le changement d'année scolaire) ont été exclus pour les passations de septembre et de décembre. Nous avons donc tenu compte uniquement des élèves manquants le jour de la passation ou qui ont omis des réponses.



## Annexe 10 : Pourcentages des données manquantes à la partie quantitatives des mini-questionnaires<sup>39</sup>

Registre	Dimension	Nombre de réponses données	Nombre de réponses manquantes	Pourcentage des réponses manquantes
<b>CONDITION CAMARADES</b>	Respect	635	64	9.2%
	Risque être victime	639	60	8.6%
	Être témoin	639	60	8.6%
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Respect	639	60	8.6%
	Personne confiance	639	60	8.6%
	Intervention violence	639	60	8.6%
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Oser prendre un risque interpersonnel en classe	638	61	8.7%
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	638	61	8.7%
	Être victime	636	63	9%

<sup>39</sup> Ces calculs tiennent compte du nombre des passations menées auprès de chaque classe. En outre, comme pour le calcul des pourcentages des données manquantes aux questionnaires-classe, les élèves Benoît et Patricia (qui ont changé d'école avec le changement d'année scolaire) ont été exclus des passations entre septembre et décembre. Nous avons donc tenu compte uniquement des élèves manquants le jour de la passation ou qui ont omis des réponses.

## Annexe 11 : Valeurs touchant aux dimensions du sentiment de sécurité par classe

### CLASSE A

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voussure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.09	0.69	-0.48 (0.29)	-0.27 (0.57)
	Admissibilité erreur	3.77	0.82	-0.55 (0.29)	0.28 (0.57)
	Liberté d'expression	3.85	0.71	-0.37 (0.29)	-0.18 (0.57)
	Risque d'être victime	2.24	0.92	0.43 (0.29)	-0.43 (0.57)
	Être témoin	3.12	1.19	-0.26 (0.29)	-1.09 (0.57)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.58	0.55	-1.10 (0.28)	0.11 (0.56)
	Admissibilité erreur	4.33	0.74	-1.19 (0.28)	0.85 (0.56)
	Liberté d'expression	4.48	0.67	-1.68 (0.28)	2.83 (0.56)
	Personne de confiance	4.33	0.87	-1.82 (0.28)	3.44 (0.56)
	Intervention violence	4.16	0.69	-0.87 (0.28)	0.55 (0.56)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.18	0.69	-0.63 (0.28)	-0.37 (0.56)
	Revenir sur ses erreurs	3.62	0.64	-0.05 (0.28)	-0.12 (0.56)
	S'exprimer	3.88	0.80	-0.31 (0.28)	-0.56 (0.56)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.73	0.70	0.78 (0.28)	-0.36 (0.56)
	Être victime	2.06	0.99	0.90 (0.28)	0.43 (0.56)

**CLASSE B**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.49	0.64	-1.44 (0.27)	1.53 (0.54)
	Admissibilité erreur	4.55	0.65	-2.15 (0.27)	5.18 (0.54)
	Liberté d'expression	4.37	0.73	-1.26 (0.27)	0.76 (0.54)
	Risque d'être victime	1.33	0.61	2.79 (0.27)	9.42 (0.54)
	Être témoin	1.95	1.03	1.41 (0.27)	1.37 (0.54)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.39	0.96	-1.77 (0.27)	2.41 (0.54)
	Admissibilité erreur	3.95	0.92	-0.89 (0.27)	0.05 (0.54)
	Liberté d'expression	4.36	0.85	-1.70 (0.27)	2.96 (0.54)
	Personne de confiance	3.94	1.19	-1.10 (0.27)	0.28 (0.54)
	Intervention violence	4.30	0.67	-1.04 (0.27)	0.90 (0.54)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.03	0.79	-0.81 (0.27)	0.39 (0.54)
	Revenir sur ses erreurs	3.98	0.69	-0.31 (0.27)	-0.65 (0.54)
	S'exprimer	4.22	0.72	-0.47 (0.27)	-1.04 (0.54)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.37	0.56	2.08 (0.27)	4.76 (0.54)
	Être victime	1.27	0.64	3.63 (0.27)	16.04 (0.54)

**CLASSE C**

<b>Registre</b>	<b>Dimension</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>	<b>Asymétrie Skewness (SE)</b>	<b>Voissure Kurtosis (SE)</b>
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	3.83	0.84	-0.85 (0.28)	0.65 (0.56)
	Admissibilité erreur	3.97	0.90	-1.27 (0.28)	1.62 (0.56)
	Liberté d'expression	3.59	0.89	-0.80 (0.28)	1.01 (0.56)
	Risque d'être victime	2.31	1.12	1.11 (0.28)	0.40 (0.56)
	Être témoin	3.34	1.06	-0.07 (0.28)	-0.65 (0.56)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.13	0.94	-1.48 (0.28)	2.24 (0.56)
	Admissibilité erreur	4.12	0.75	-1.11 (0.28)	1.64 (0.56)
	Liberté d'expression	4.28	0.83	-1.72 (0.28)	3.78 (0.56)
	Personne de confiance	3.58	1.16	-0.50 (0.28)	-0.48 (0.56)
	Intervention violence	3.63	0.86	-0.69 (0.28)	0.63 (0.56)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	3.74	0.80	0.00 (0.28)	-1.31 (0.56)
	Revenir sur ses erreurs	3.69	0.83	-0.37 (0.28)	-0.43 (0.56)
	S'exprimer	3.55	1.07	-0.19 (0.28)	-1.05 (0.56)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	2.19	0.90	0.85 (0.28)	0.44 (0.56)
	Être victime	2.20	1.18	1.28 (0.28)	0.83 (0.56)

## Annexe 12 : Valeurs spécifiques aux mois de passation et aux groupes-classes

### CLASSE A – Avril

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voussure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.29	0.70	-1.04 (0.56)	0.22 (1.09)
	Admissibilité erreur	3.93	0.69	0.21 (0.56)	-0.28 (1.09)
	Liberté d'expression	3.73	0.85	-0.27 (0.56)	-1.00 (1.09)
	Risque d'être victime	2.05	0.79	1.26 (0.56)	2.41 (1.09)
	Être témoin	3.26	1.21	-0.52 (0.56)	-0.63 (1.09)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.71	0.47	-1.91 (0.55)	3.66 (1.06)
	Admissibilité erreur	4.29	0.69	-1.24 (0.55)	2.30 (1.06)
	Liberté d'expression	4.59	0.88	-2.64 (0.55)	6.72 (1.06)
	Personne de confiance	4.30	1.11	-2.36 (0.55)	5.16 (1.06)
	Intervention violence	4.21	0.70	-1.07 (0.55)	1.40 (1.06)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.12	0.77	-0.74 (0.55)	-0.46 (1.06)
	Revenir sur ses erreurs	3.51	0.75	0.30 (0.55)	0.34 (1.06)
	S'exprimer	3.82	0.73	-0.02 (0.55)	-0.62 (1.06)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	4.26	0.70	-0.80 (0.55)	-0.27 (1.06)
	Être victime	3.87	1.02	-1.55 (0.55)	2.72 (1.06)

**CLASSE A – Juin**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.12	0.51	-0.20 (0.55)	-0.68 (1.06)
	Admissibilité erreur	3.91	0.82	-0.72 (0.55)	1.41 (1.06)
	Liberté d'expression	3.98	0.65	-0.01 (0.55)	-0.11 (1.06)
	Risque d'être victime	2.20	1.00	0.69 (0.55)	0.47 (1.06)
	Être témoin	3.17	1.32	-0.43 (0.55)	-1.19 (1.06)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.47	0.57	-0.65 (0.55)	-0.85 (1.06)
	Admissibilité erreur	4.25	0.90	-1.16 (0.55)	0.71 (1.06)
	Liberté d'expression	4.35	0.63	-0.65 (0.55)	-0.76 (1.06)
	Personne de confiance	4.35	0.82	-2.07 (0.55)	5.66 (1.06)
	Intervention violence	4.12	0.86	-1.17 (0.55)	1.01 (1.06)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.16	0.66	-0.21 (0.55)	-0.61 (1.06)
	Revenir sur ses erreurs	3.71	0.65	-0.18 (0.55)	-1.29 (1.06)
	S'exprimer	3.94	0.70	0.01 (0.55)	-0.84 (1.06)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.70	0.68	0.74 (0.55)	-0.62 (1.06)
	Être victime	2.02	1.09	0.86 (0.55)	0.05 (1.06)

**CLASSE A – Septembre**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.13	0.64	0.04 (0.52)	-1.31 (1.01)
	Admissibilité erreur	3.62	0.98	-1.02 (0.52)	0.56 (1.01)
	Liberté d'expression	3.78	0.63	0.17 (0.52)	0.10 (1.01)
	Risque d'être victime	2.32	0.94	-0.19 (0.52)	-1.42 (1.01)
	Être témoin	2.98	1.17	-0.03 (0.52)	-1.27 (1.01)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.58	0.55	-1.08 (0.52)	-0.08 (1.01)
	Admissibilité erreur	4.44	0.60	-0.86 (0.52)	0.01 (1.01)
	Liberté d'expression	4.59	0.53	-1.41 (0.52)	0.94 (1.01)
	Personne de confiance	4.53	0.66	-1.64 (0.52)	1.61 (1.01)
	Intervention violence	4.27	0.48	-0.33 (0.52)	-0.57 (1.01)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.17	0.75	-0.96 (0.52)	0.29 (1.01)
	Revenir sur ses erreurs	3.53	0.59	-0.44 (0.52)	2.08 (1.01)
	S'exprimer	3.82	0.87	-0.37 (0.52)	-0.56 (1.01)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.78	0.82	0.80 (0.52)	-0.43 (1.01)
	Être victime	2.15	0.89	-0.04 (0.52)	-1.55 (1.01)

**CLASSE A – Décembre**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	3.87	0.84	-0.44 (0.52)	-0.32 (1.04)
	Admissibilité erreur	3.63	0.93	-0.38 (0.52)	0.03 (1.04)
	Liberté d'expression	3.93	0.74	-1.04 (0.52)	1.37 (1.04)
	Risque d'être victime	2.36	0.99	0.34 (0.52)	-0.47 (1.04)
	Être témoin	3.08	1.17	-0.17 (0.52)	-0.81 (1.04)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.56	0.62	-1.23 (0.52)	0.57 (1.04)
	Admissibilité erreur	4.32	0.81	-1.30 (0.52)	0.46 (1.04)
	Liberté d'expression	4.40	0.66	-1.28 (0.52)	0.69 (1.04)
	Personne de confiance	4.14	0.88	-0.77 (0.52)	0.09 (1.04)
	Intervention violence	4.06	0.72	-0.18 (0.52)	-1.35 (1.04)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.25	0.64	-0.40 (0.52)	-0.89 (1.04)
	Revenir sur ses erreurs	3.75	0.60	0.06 (0.52)	-0.85 (1.04)
	S'exprimer	3.95	0.90	-0.57 (0.52)	-0.35 (1.04)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.71	0.65	0.83 (0.52)	0.16 (1.04)
	Être victime	1.94	1.04	1.34 (0.52)	1.74 (1.04)



**CLASSE B – Avril**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.48	0.72	-2.42 (0.51)	6.81 (0.99)
	Admissibilité erreur	4.45	0.70	-2.37 (0.51)	7.28 (0.99)
	Liberté d'expression	4.17	0.82	-0.93 (0.51)	-0.14 (0.99)
	Risque d'être victime	1.60	0.89	2.20 (0.51)	4.92 (0.99)
	Être témoin	2.34	1.05	1.09 (0.51)	0.15 (0.99)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.07	1.04	-0.89 (0.51)	-0.31 (0.99)
	Admissibilité erreur	3.50	0.92	-0.70 (0.51)	-0.32 (0.99)
	Liberté d'expression	4.14	0.83	-0.75 (0.51)	-0.75 (0.99)
	Personne de confiance	3.31	1.20	-0.56 (0.51)	-0.53 (0.99)
	Intervention violence	4.08	0.68	-0.28 (0.51)	-1.32 (0.99)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	3.87	0.76	-0.24 (0.51)	-0.28 (0.99)
	Revenir sur ses erreurs	3.78	0.71	-0.37 (0.51)	0.02 (0.99)
	S'exprimer	4.03	0.87	-0.19 (0.51)	-1.67 (0.99)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	4.44	0.61	-1.81 (0.51)	3.37 (0.99)
	Être victime	4.52	0.97	-2.93 (0.51)	9.38 (0.99)

**CLASSE B – Juin**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.62	0.67	-1.93 (0.51)	3.34 (0.99)
	Admissibilité erreur	4.66	0.44	-1.28 (0.51)	0.74 (0.99)
	Liberté d'expression	4.50	0.68	-1.94 (0.51)	4.24 (0.99)
	Risque d'être victime	1.33	0.58	1.99 (0.51)	3.27 (0.99)
	Être témoin	1.94	1.10	1.63 (0.51)	2.30 (0.99)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	3.83	1.25	-0.98 (0.51)	-0.29 (0.99)
	Admissibilité erreur	3.32	0.92	-0.26 (0.51)	-1.11 (0.99)
	Liberté d'expression	3.84	1.15	-0.96 (0.51)	0.45 (0.99)
	Personne de confiance	3.45	1.38	-0.63 (0.51)	-0.91 (0.99)
	Intervention violence	4.06	0.83	-0.99 (0.51)	0.72 (0.99)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.11	0.62	-0.24 (0.51)	-1.12 (0.99)
	Revenir sur ses erreurs	4.04	0.62	-0.27 (0.51)	-0.81 (0.99)
	S'exprimer	4.39	0.64	-0.85 (0.51)	-0.24 (0.99)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.30	0.43	1.42 (0.51)	1.19 (0.99)
	Être victime	1.16	0.38	3.19 (0.51)	11.28 (0.99)

**CLASSE B – Septembre**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.41	0.61	-0.77 (0.52)	-0.80 (1.01)
	Admissibilité erreur	4.61	0.73	-2.94 (0.52)	9.57 (1.01)
	Liberté d'expression	4.38	0.72	-1.43 (0.52)	1.73 (1.01)
	Risque d'être victime	1.25	0.44	1.91 (0.52)	3.70 (1.01)
	Être témoin	1.83	0.87	1.29 (0.52)	1.48 (1.01)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.75	0.43	-1.25 (0.52)	-0.39 (1.01)
	Admissibilité erreur	4.47	0.52	-0.68 (0.52)	-0.47 (1.01)
	Liberté d'expression	4.68	0.45	-1.19 (0.52)	0.25 (1.01)
	Personne de confiance	4.30	0.90	-1.15 (0.52)	0.70 (1.01)
	Intervention violence	4.49	0.55	-0.81 (0.52)	-0.57 (1.01)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.11	0.89	-0.88 (0.52)	0.60
	Revenir sur ses erreurs	3.96	0.78	-0.01 (0.52)	-1.45 (1.01)
	S'exprimer	4.12	0.73	0.02 (0.52)	-1.61 (1.01)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.24	0.40	1.57 (0.52)	1.22 (1.01)
	Être victime	1.17	0.40	3.03 (0.52)	9.95 (1.01)

**CLASSE B – Décembre**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	4.39	0.68	-0.96 (0.52)	-0.15 (1.01)
	Admissibilité erreur	4.54	0.77	-2.35 (0.52)	6.07 (1.01)
	Liberté d'expression	4.42	0.70	-1.15 (0.52)	0.18 (1.01)
	Risque d'être victime	1.14	0.26	2.04 (0.52)	3.30 (1.01)
	Être témoin	1.68	1.05	2.18 (0.52)	5.07 (1.01)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.95	0.12	-2.04 (0.52)	2.41 (1.01)
	Admissibilité erreur	4.56	0.47	-0.70 (0.52)	-0.90 (1.01)
	Liberté d'expression	4.81	0.26	-1.93 (0.52)	4.23 (1.01)
	Personne de confiance	4.75	0.39	-1.27 (0.52)	-0.04 (1.01)
	Intervention violence	4.58	0.38	-0.26 (0.52)	-1.03 (1.01)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	4.06	0.90	-1.46 (0.52)	1.41 (1.01)
	Revenir sur ses erreurs	4.14	0.63	-0.67 (0.52)	0.18 (1.01)
	S'exprimer	4.36	0.61	-0.71 (0.52)	0.69 (1.01)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	1.37	0.73	2.33 (0.52)	5.25 (1.01)
	Être victime	1.25	0.60	2.59 (0.52)	5.74 (1.01)

**CLASSE C – Avril**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	3.99	0.85	-1.57 (0.52)	3.80 (1.01)
	Admissibilité erreur	3.96	1.09	-1.06 (0.52)	-0.35 (1.01)
	Liberté d'expression	3.38	0.87	-0.46 (0.52)	0.61 (1.01)
	Risque d'être victime	2.23	1.10	1.77 (0.52)	2.82 (1.01)
	Être témoin	3.34	1.14	-0.14 (0.52)	-0.62 (1.01)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.51	0.54	-0.90 (0.52)	-0.35 (1.01)
	Admissibilité erreur	4.37	0.53	-0.57 (0.52)	-0.44 (1.01)
	Liberté d'expression	4.68	0.41	-1.02 (0.52)	-0.33 (1.01)
	Personne de confiance	4.13	1.13	-1.45 (0.52)	1.82 (1.01)
	Intervention violence	3.89	0.58	-0.27 (0.52)	-0.70 (1.01)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	3.69	0.76	0.16 (0.52)	-1.02 (1.01)
	Revenir sur ses erreurs	3.79	0.62	-0.61 (0.52)	0.48 (1.01)
	S'exprimer	3.53	1.07	-0.01 (0.52)	-1.53 (1.01)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	4.14	0.94	-1.92 (0.52)	4.86 (1.01)
	Être victime	4.11	0.72	-0.85 (0.52)	0.04 (1.01)

**CLASSE C – Juin**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	3.83	1.03	-1.38 (0.52)	1.71 (1.01)
	Admissibilité erreur	3.99	1.13	-1.62 (0.52)	2.16 (1.01)
	Liberté d'expression	3.72	1.23	-1.28 (0.52)	0.97 (1.01)
	Risque d'être victime	2.27	1.18	1.02 (0.52)	-0.09 (1.01)
	Être témoin	3.36	1.08	-0.21 (0.52)	-0.11 (1.01)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.04	1.02	-1.73 (0.52)	3.31 (1.01)
	Admissibilité erreur	4.14	0.76	-0.57 (0.52)	-0.68 (1.01)
	Liberté d'expression	4.08	0.86	-1.36 (0.52)	2.73 (1.01)
	Personne de confiance	3.42	1.27	-0.32 (0.52)	-0.90 (1.01)
	Intervention violence	3.41	0.85	-0.99 (0.52)	-0.12 (1.01)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	3.96	0.90	-0.35 (0.52)	-1.45 (1.01)
	Revenir sur ses erreurs	3.80	1.04	-0.35 (0.52)	-0.83 (1.01)
	S'exprimer	3.68	1.21	-0.59 (0.52)	-0.51 (1.01)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	2.20	0.75	0.68 (0.52)	0.63 (1.01)
	Être victime	2.16	1.15	1.58 (0.52)	2.55 (1.01)

**CLASSE C – Septembre**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	3.61	0.75	-0.24 (0.54)	-0.36 (1.04)
	Admissibilité erreur	4.02	0.60	-0.38 (0.54)	-0.50 (1.04)
	Liberté d'expression	3.62	0.69	0.12 (0.54)	-0.46 (1.04)
	Risque d'être victime	2.29	1.03	1.06 (0.54)	1.40 (1.04)
	Être témoin	3.34	1.11	0.13 (0.54)	-1.08 (1.04)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	4.02	1.08	-1.53 (0.54)	2.50 (1.04)
	Admissibilité erreur	3.98	0.91	-1.35 (0.54)	2.42 (1.04)
	Liberté d'expression	4.27	0.97	-2.48 (0.54)	7.57 (1.04)
	Personne de confiance	3.40	1.05	-0.45 (0.54)	0.16 (1.04)
	Intervention violence	3.66	0.99	-1.05 (0.54)	2.16 (1.04)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	3.63	0.74	0.25 (0.54)	-1.27 (1.04)
	Revenir sur ses erreurs	3.56	0.82	-0.67 (0.54)	0.43 (1.04)
	S'exprimer	3.59	0.99	-0.10 (0.54)	-1.04 (1.04)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	2.17	1.01	0.84 (0.54)	0.31 (1.04)
	Être victime	2.25	1.14	1.65 (0.54)	2.34 (1.04)

**CLASSE C – Décembre**

Registre	Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie Skewness (SE)	Voissure Kurtosis (SE)
<b>CONDITIONS CAMARADES</b>	Aide	3.84	0.74	-0.01 (0.55)	-0.91 (1.06)
	Admissibilité erreur	3.94	0.82	-0.75 (0.55)	-0.36 (1.06)
	Liberté d'expression	3.68	0.65	-0.04 (0.55)	-0.08 (1.06)
	Risque d'être victime	2.48	1.24	0.88 (0.55)	-0.24 (1.06)
	Être témoin	3.34	0.97	-0.09 (0.55)	-0.16 (1.06)
<b>CONDITIONS ENSEIGNANT</b>	Aide	3.94	1.01	-0.73 (0.55)	-0.17 (1.06)
	Admissibilité erreur	3.98	0.75	-1.07 (0.55)	1.85 (1.06)
	Liberté d'expression	4.04	0.88	-0.79 (0.55)	0.37 (1.06)
	Personne de confiance	3.32	1.05	-0.37 (0.55)	0.44 (1.06)
	Intervention violence	3.54	1.00	0.03 (0.55)	-0.47 (1.06)
<b>COMPORTEMENTS APPRENANTS</b>	Rechercher de l'aide	3.68	0.81	-0.19 (0.55)	-1.36 (1.06)
	Revenir sur ses erreurs	3.60	0.83	-0.16 (0.55)	-1.49 (1.06)
	S'exprimer	3.40	1.05	-0.01 (0.55)	-1.13 (1.06)
<b>IMPLICATIONS DANS LA VIOLENCE</b>	Être acteur	2.29	0.97	0.62 (0.55)	-0.59 (1.06)
	Être victime	2.55	1.24	0.51 (0.55)	-0.66 (1.06)



## Annexe 13 : Effets de modération

Pour la classe A, au niveau des perceptions liées aux camarades, il émerge que le fait d'envisager un but de maîtrise renforce positivement la recherche d'aide. Au niveau des perceptions liées à l'enseignant, le but de prosocialité modère la relation en question tout en favorisant la recherche d'aide (résultat contrastant le signe de la prédiction émergée via les RLM), alors que les buts de performance et de retrait social modèrent la relation tout en revenant à l'idée selon laquelle la perception du support enseignant réduit le fait d'oser rechercher de l'aide.

*Effets modérateurs significatifs (classe A)*

VD	Produit significatif entre VI et variable modératrice	Bêta	VIF	Variation de R <sup>2</sup>	Variation de F
<b>Rechercher aide</b>	Aide (camarades) × But maîtrise	.27*	1.39	.05	*
	Aide (enseignant) × But performance	-.40*	2.12	.07	*
	Aide (enseignant) × But prosocialité	.39**	1.34	.11	**
	Aide (enseignant) × But retrait social	-.31*	2.08	.08	*

Pour la classe B, les effets modérateurs relevés au niveau de la recherche d'aide concernent uniquement des conditions liées à l'enseignant et démontrent des coefficients bêta négatifs (conformément aux résultats issus des RLM). En ce qui concerne le comportement de revenir sur ses erreurs, l'effet modérateur dû au but de maîtrise peut expliquer la prédiction non-significative de l'admissibilité de l'erreur liée aux camarades. Quant au comportement « s'exprimer librement », plusieurs effets modérateurs ont été relevés sur la liberté d'expression liée aux camarades. Tous les coefficients bêta en question ont un signe négatif.

*Effets modérateurs significatifs (classe B)*

VD	Produit significatif entre VI et variable modératrice	Bêta	VIF	Variation de R <sup>2</sup>	Variation de F
<b>Rechercher aide</b>	Aide (enseignant) × But performance	<b>-.29*</b>	1.23	.07	*
	Aide (enseignant) × But évitement jugement	<b>-.28*</b>	1.04	.08	*
	Aide (enseignant) × But retrait social	<b>-.27*</b>	1.08	.07	*
<b>Revenir sur erreurs</b>	Admissibilité erreur (camarades) × But maîtrise	<b>.32**</b>	2.06	.05	**
<b>S'exprimer</b>	Liberté expression (camarades) × But performance	<b>-.30*</b>	1.36	.07	*
	Liberté expression (camarades) × But maîtrise	<b>-.27*</b>	1.26	.06	*
	Liberté expression (camarades) × But évitement jugement	<b>-.25*</b>	1.74	.05	*
	Liberté expression (camarades) × But retrait social	<b>-.27*</b>	1.15	.06	*

Pour la classe C, un seul effet modérateur émerge des calculs concernant cette classe, celui exercé par le but de retrait social sur la relation entre la liberté d'expression liée aux camarades et le comportement respectif.

*Effets modérateurs significatifs (classe C)*

VD	Produit significatif entre VI et variable modératrice	Bêta	VIF	Variation de R <sup>2</sup>	Variation de F
<b>S'exprimer</b>	Liberté expression (camarades) × But retrait social	<b>.30*</b>	1.25	.07	*

## Annexe 14 : Codes par classe (réponses aux mini-questionnaires)

Ci-dessous, nous reportons les codes attribués aux extraits des mini-questionnaires de chaque classe. L'ordre des lignes des tableaux concernant le processus de codage suit celui présenté dans le cadre méthodologique – en partant du code qui est globalement le plus fréquent en haut, pour descendre en bas jusqu'à celui le moins souvent évoqué. Bien que dans le cadre de notre travail nous n'ayons pas envisagé de comparaisons entre classes, nous estimons utile à la lecture de laisser une même structure des tableaux, permettant à tout lecteur une éventuelle comparaison de la fréquence des codes selon la classe (élèves ou enseignant), chose qui pourrait alimenter des réflexions supplémentaires à explorer et confirmer par le biais de recherches ultérieures basées sur des échantillons plus conséquents.

### *Codes des réponses aux mini-questionnaires (Classe A)*

Code	N	Code	N
Rien, tout en ordre	69	But de prosocialité	6
Climat de classe	37	Risque d'être victime	6
Être victime	19	Admissibilité de l'erreur (condition camarades)	3
Avis sur le questionnaire	5	Liberté d'expression (condition camarades)	2
But de performance	8	Intervention en cas de violence	1
Être témoin	11	But de maîtrise	2
Hors sujet	3	But de retrait social	0
Relations amoureuses	6	Aide (condition enseignant)	1
Être acteur	3	Admissibilité de l'erreur (condition enseignant)	1
Personne de confiance	6	Liberté d'expression (condition enseignant)	1
Extra-classe	3	Valorisation (action enseignant)	1

*Codes des réponses aux mini-questionnaires (Classe B)*

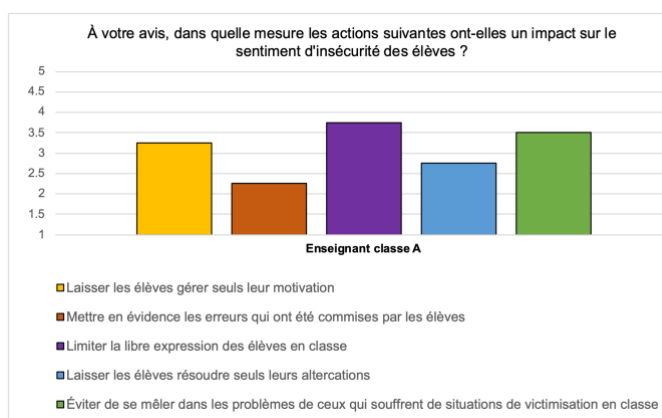
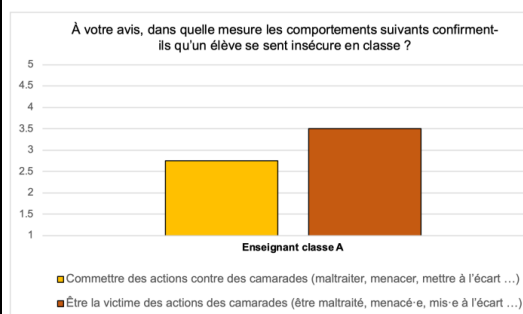
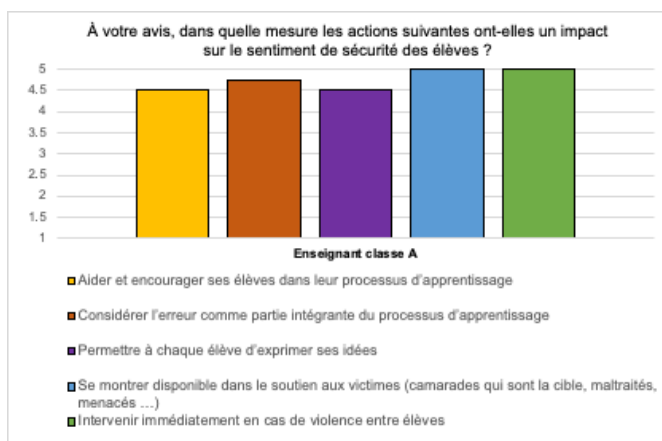
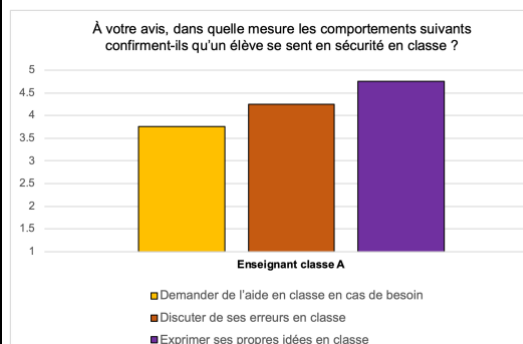
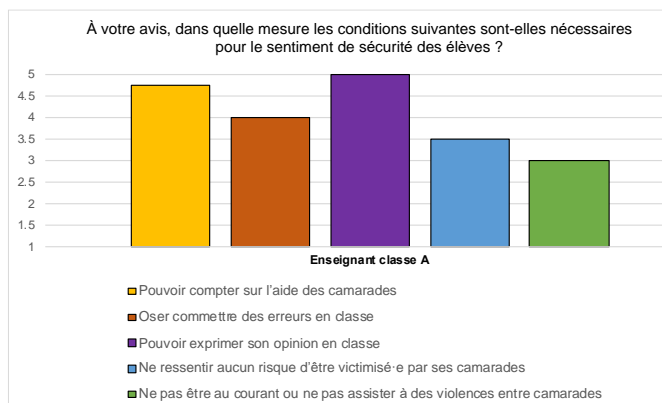
<b>Code</b>	<b>N</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
Rien, tout en ordre	140	But de prosocialité	1
Climat de classe	8	Risque d'être victime	0
Être victime	5	Admissibilité de l'erreur (condition camarades)	0
Avis sur le questionnaire	8	Liberté d'expression (condition camarades)	0
But de performance	4	Intervention en cas de violence	0
Être témoin	0	But de maîtrise	0
Hors sujet	6	But de retrait social	0
Relations amoureuses	6	Aide (condition enseignant)	0
Être acteur	3	Admissibilité de l'erreur (condition enseignant)	0
Personne de confiance	1	Liberté d'expression (condition enseignant)	0
Extra-classe	2	Valorisation (action enseignant)	0

## Codes des réponses aux mini-questionnaires (Classe C)

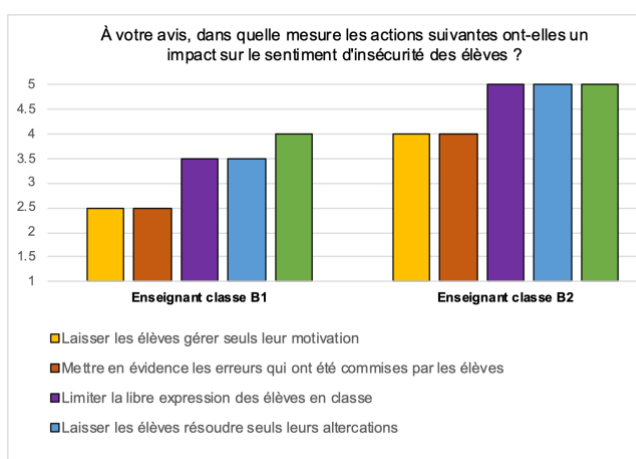
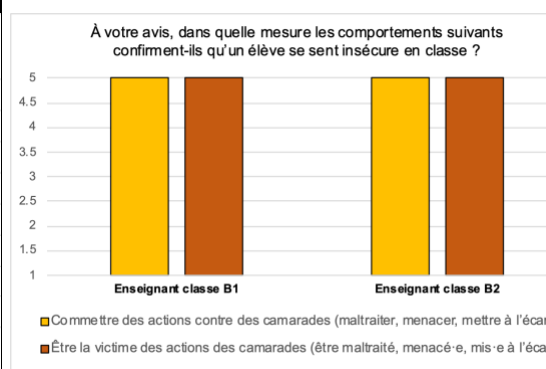
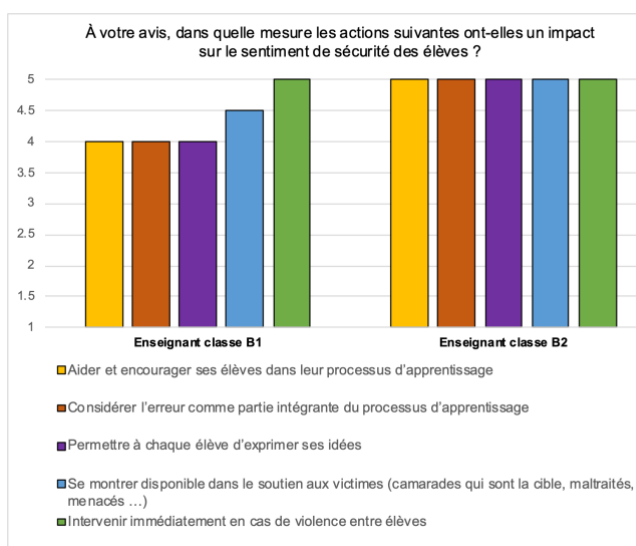
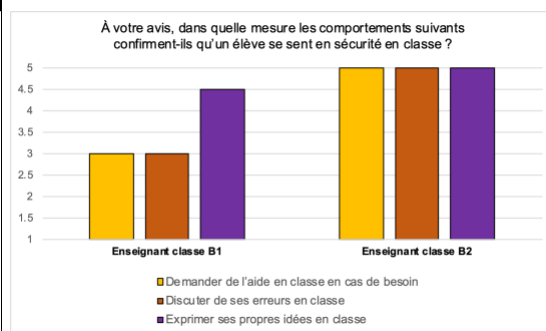
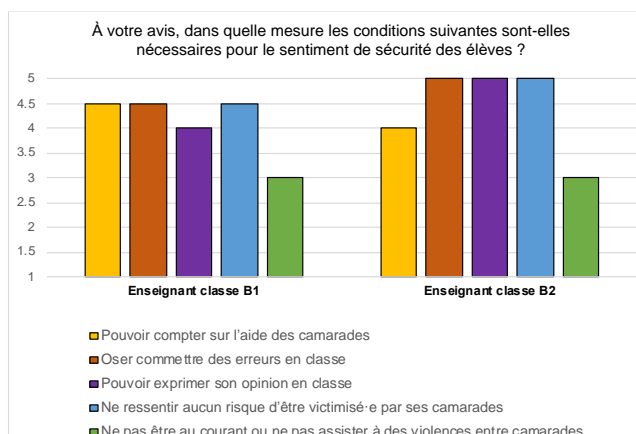
Code	N	Code	N
Rien, tout en ordre	120	But de prosocialité	3
Climat de classe	29	Risque d'être victime	1
Être victime	36	Admissibilité de l'erreur (condition camarades)	0
Avis sur le questionnaire	8	Liberté d'expression (condition camarades)	0
But de performance	7	Intervention en cas de violence	1
Être témoin	6	But de maîtrise	0
Hors sujet	6	But de retrait social	2
Relations amoureuses	3	Aide (condition enseignant)	0
Être acteur	8	Admissibilité de l'erreur (condition enseignant)	0
Personne de confiance	7	Liberté d'expression (condition enseignant)	0
Extra-classe	8	Valorisation (action enseignant)	0

# Annexe 15 : Réponses par enseignant titulaire aux questionnaires-enseignant

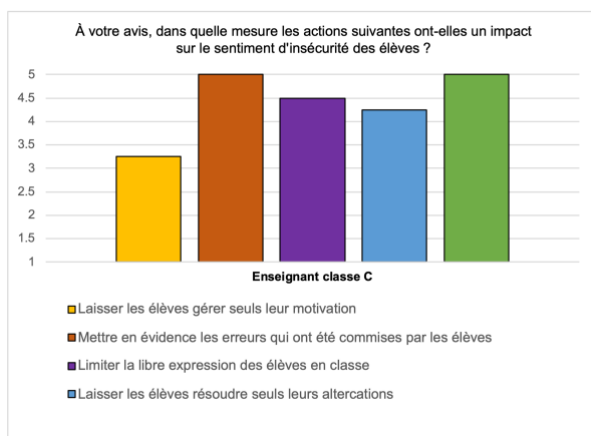
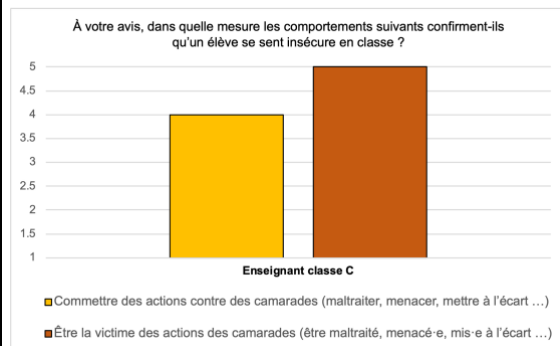
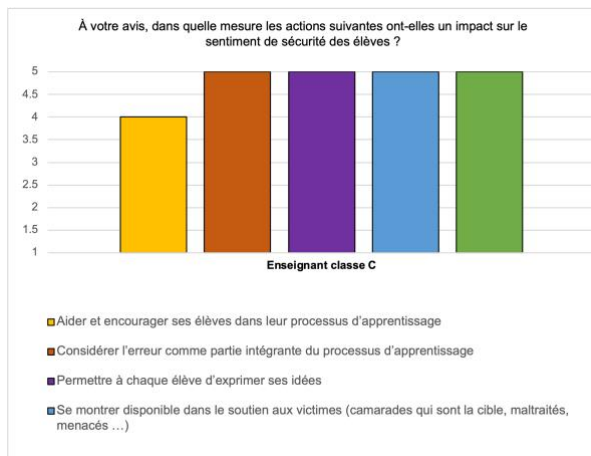
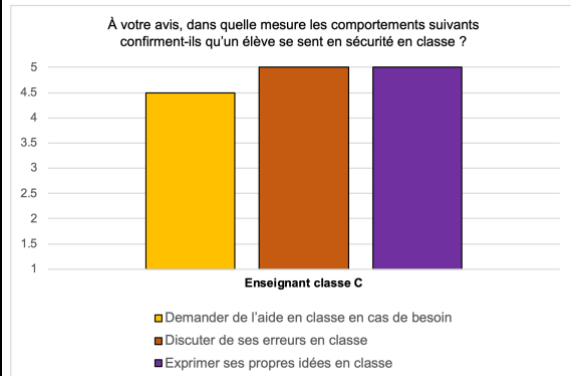
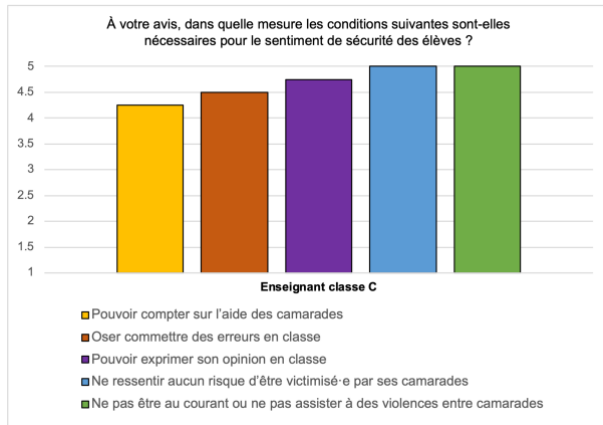
## Réponses aux questionnaire-classe (enseignant A)



Réponses aux questionnaire-classe (enseignant B)



Réponses aux questionnaire-classe (enseignant C)





## Annexe 16 : Codes par enseignant titulaire

Ci-dessous, nous reportons les codes attribués aux réponses aux questionnaires-enseignant. Comme pour les tableaux par classe concernant les réponses des élèves aux mini-questionnaires, l'ordre des lignes suit celui présenté dans le cadre méthodologique – en partant du code qui globalement est le plus fréquent en haut, pour descendre en bas jusqu'à celui le moins souvent évoqué. Bien que dans le cadre de notre travail nous n'ayons pas envisagé de comparaisons entre enseignants ni entre classes, nous estimons utile à la lecture de laisser une même structure des tableaux afin de permettre des éventuelles réflexions supplémentaires à propos des résultats discutés.

*Codes des réponses au questionnaire-enseignant (enseignant classe A)*

Code	N	Code	N
Personne de confiance	10	But de prosocialité	0
Liberté d'expression (condition enseignant)	4	Aide (condition enseignant)	3
Liberté d'expression (condition camarades)	4	S'exprimer librement	0
Climat de classe	2	Risque d'être victime	0
Intervention en cas de violence	0	Admissibilité de l'erreur (condition enseignant)	0
Être victime	3	But de retrait social	0
Aide (condition camarades)	4		

*Codes des réponses au questionnaire-enseignant (enseignants classe B)*

Code	N	Code	N
Personne de confiance	3	But de prosocialité	3
Liberté d'expression (condition enseignant)	5	Aide (condition enseignant)	0
Liberté d'expression (condition camarades)	5	S'exprimer librement	2
Climat de classe	6	Risque d'être victime	2
Intervention en cas de violence	4	Admissibilité de l'erreur (condition enseignant)	5
Être victime	2	But de retrait social	1
Aide (condition camarades)	0		

*Codes des réponses au questionnaire-enseignant (enseignant classe C)*

Code	N	Code	N
Personne de confiance	5	But de prosocialité	1
Liberté d'expression (condition enseignant)	5	Aide (condition enseignant)	0
Liberté d'expression (condition camarades)	4	S'exprimer librement	1
Climat de classe	5	Risque d'être victime	1
Intervention en cas de violence	5	Admissibilité de l'erreur (condition enseignant)	1
Être victime	3	But de retrait social	0
Aide (condition camarades)	0		

## Annexe 17 : Corrélations entre la totalité des dimensions associées au sentiment de sécurité

### CLASSE A

		Conditions camarades					Conditions enseignant					Implications dans la violence	
		Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Risque victime	Être témoin	Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Personne confiance	Intervention violence	Acteur	Victime
Conditions camarades	Aide												
	Admissibilité erreur	<b>.56**</b>											
	Liberté expression	<b>.48**</b>	<b>.60**</b>										
	Risque victime	<b>-.45**</b>	<b>-.66**</b>	<b>-.40**</b>									
	Être témoin	<b>-.35**</b>	<b>-.35**</b>	<b>-.37**</b>	<b>.54**</b>								
Conditions enseignant	Aide	<b>.28*</b>	<b>.31**</b>	<b>.35**</b>	<b>-.43**</b>	<b>-.27*</b>							
	Admissibilité erreur	<b>.26*</b>	<b>.28*</b>	<b>.39**</b>	<b>-.42**</b>	<b>-.41**</b>	<b>.58**</b>						
	Liberté expression	<b>.24*</b>	.12	.19	<b>-.28*</b>	<b>-.24*</b>	<b>.71**</b>	<b>.70**</b>					
	Personne confiance	.06	-.11	.15	.05	-.18	<b>.41**</b>	<b>.55**</b>	<b>.54**</b>				
	Intervention violence	.09	.06	.22	<b>-.26*</b>	<b>-.33**</b>	<b>.60**</b>	<b>.60**</b>	<b>.60**</b>	<b>.44**</b>			
Implications dans la violence	Acteur	<b>-.43**</b>	<b>-.40**</b>	-.19	<b>.46**</b>	<b>.37**</b>	<b>-.28*</b>	<b>-.31**</b>	-.20	-.10	-.19		
	Victime	<b>-.60**</b>	<b>-.67**</b>	<b>-.61**</b>	<b>.77**</b>	<b>.53**</b>	<b>-.38**</b>	<b>-.53**</b>	<b>-.32**</b>	-.11	<b>-.28*</b>	<b>.60**</b>	

**CLASSE B**

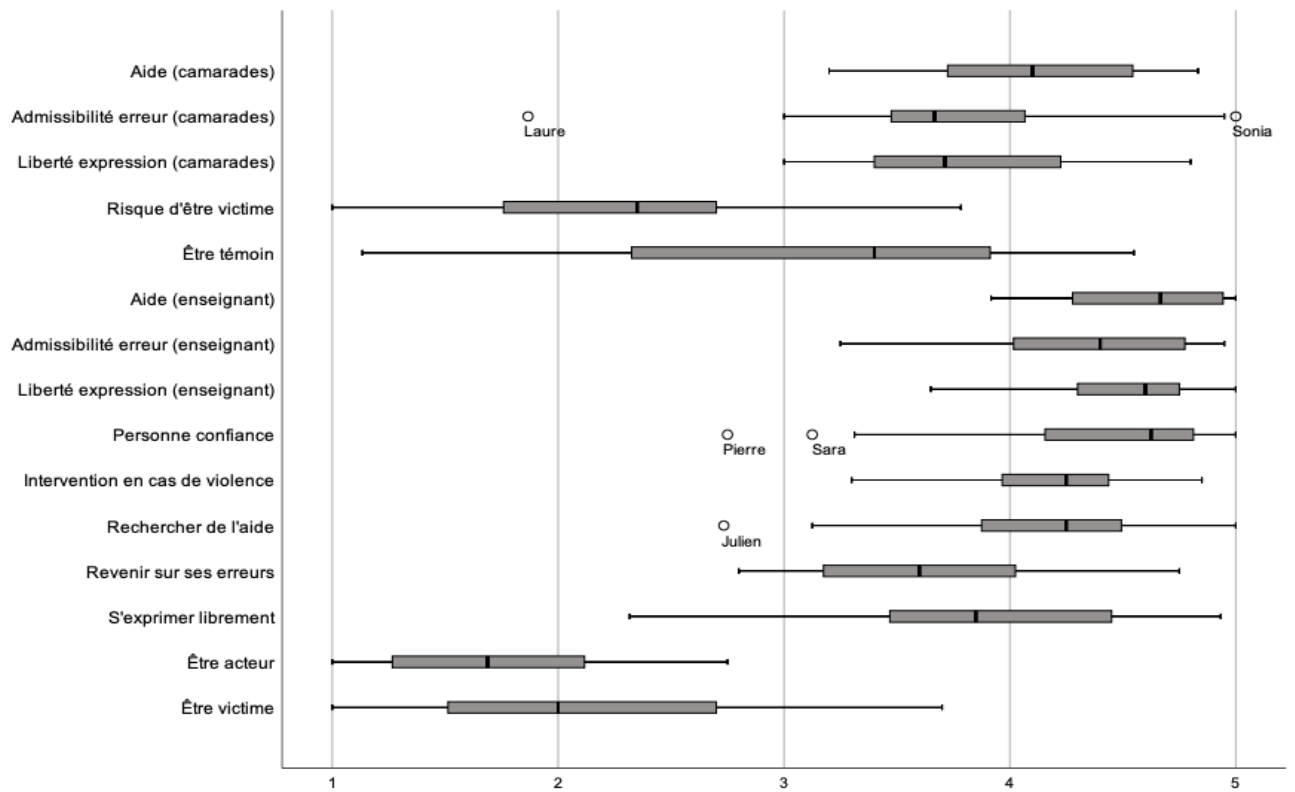
		Conditions camarades					Conditions enseignant					Implications dans la violence	
		Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Risque victime	Être témoin	Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Personne confiance	Intervention violence	Acteur	Victime
Conditions camarades	Aide												
	Admissibilité erreur	<b>.49**</b>											
	Liberté expression	<b>.81**</b>	<b>.62**</b>										
	Risque victime	<b>-.43**</b>	<b>-.58**</b>	<b>-.54**</b>									
	Être témoin	.22	.12	.19	.02								
Conditions enseignant	Aide	.09	-.02	.17	-.10	-.13							
	Admissibilité erreur	-.05	.10	.12	<b>-.27*</b>	-.10	<b>.77**</b>						
	Liberté expression	.02	-.13	.08	-.04	-.14	<b>.91**</b>	<b>.70**</b>					
	Personne confiance	.08	-.10	.18	-.07	-.07	<b>.77**</b>	<b>.72**</b>	<b>.78**</b>				
	Intervention violence	-.07	-.09	-.03	.14	<b>-.28*</b>	<b>.68**</b>	<b>.47**</b>	<b>.70**</b>	<b>.53**</b>			
Implications dans la violence	Acteur	-.00	-.20	-.08	<b>.37**</b>	<b>.60**</b>	-.21	-.17	-.14	-.08	-.12		
	Victime	<b>-.46**</b>	<b>-.62**</b>	<b>-.50**</b>	<b>.81**</b>	.16	-.04	-.14	.04	.03	.11	<b>.48**</b>	

## CLASSE C

		Conditions camarades					Conditions enseignant					Implications dans la violence	
		Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Risque victime	Être témoin	Aide	Admissibilité erreur	Liberté expression	Personne confiance	Intervention violence	Acteur	Victime
Conditions camarades	Aide												
	Admissibilité erreur	<b>.85**</b>											
	Liberté expression	<b>.79**</b>	<b>.77**</b>										
	Risque victime	<b>-.69**</b>	<b>-.70**</b>	<b>-.63**</b>									
	Être témoin	.05	.11	.02	.22								
Conditions enseignant	Aide	.15	.08	-.01	.12	<b>.38**</b>							
	Admissibilité erreur	.13	.07	-.07	.21	<b>.29**</b>	<b>.65**</b>						
	Liberté expression	.08	.00	-.08	.18	<b>.27**</b>	<b>.90**</b>	<b>.72**</b>					
	Personne confiance	-.07	-.13	.00	.12	.10	<b>.60**</b>	<b>.33**</b>	<b>.61**</b>				
	Intervention violence	.01	-.07	-.06	<b>.31**</b>	.19	<b>.68**</b>	<b>.53**</b>	<b>.73**</b>	<b>.59**</b>			
Implications dans la violence	Acteur	-.20	-.03	.04	-.05	<b>.27*</b>	-.11	<b>-.25*</b>	-.19	-.04	-.04		
	Victime	<b>-.73**</b>	<b>-.66**</b>	<b>-.55**</b>	<b>.81**</b>	.18	.09	.10	.14	.20	<b>.25*</b>	.08	

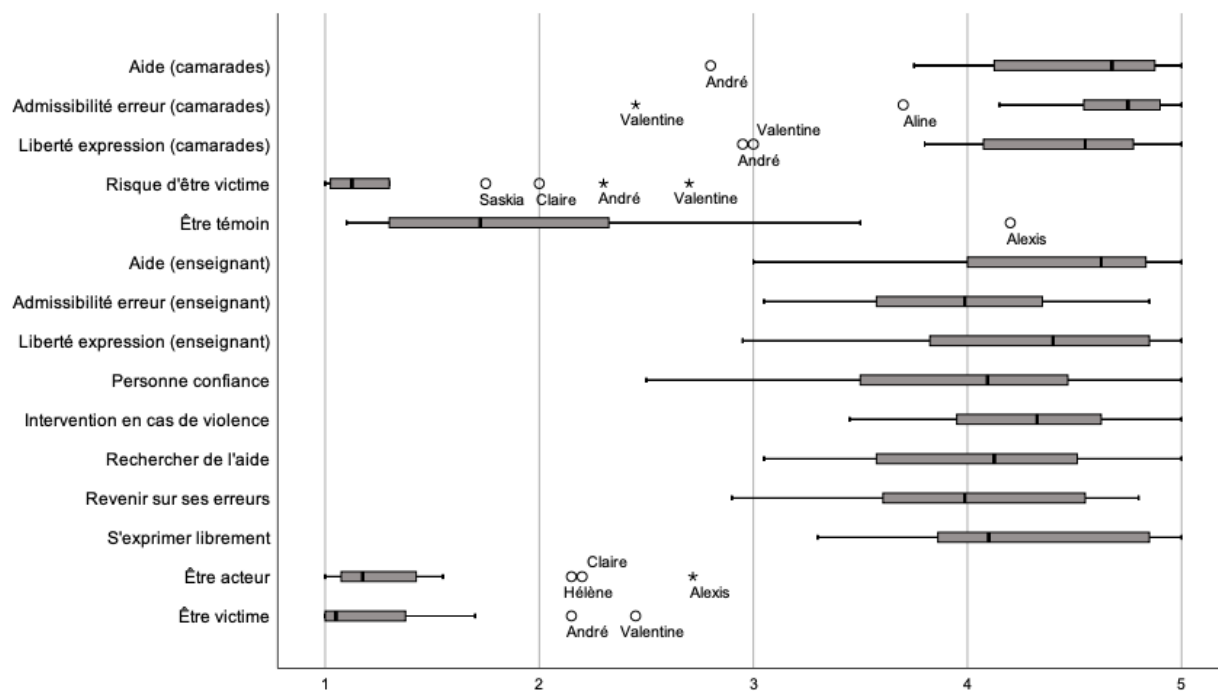
## Annexe 18 : Graphiques de dispersion pour les dimensions du sentiment de sécurité<sup>40</sup>

### CLASSE A

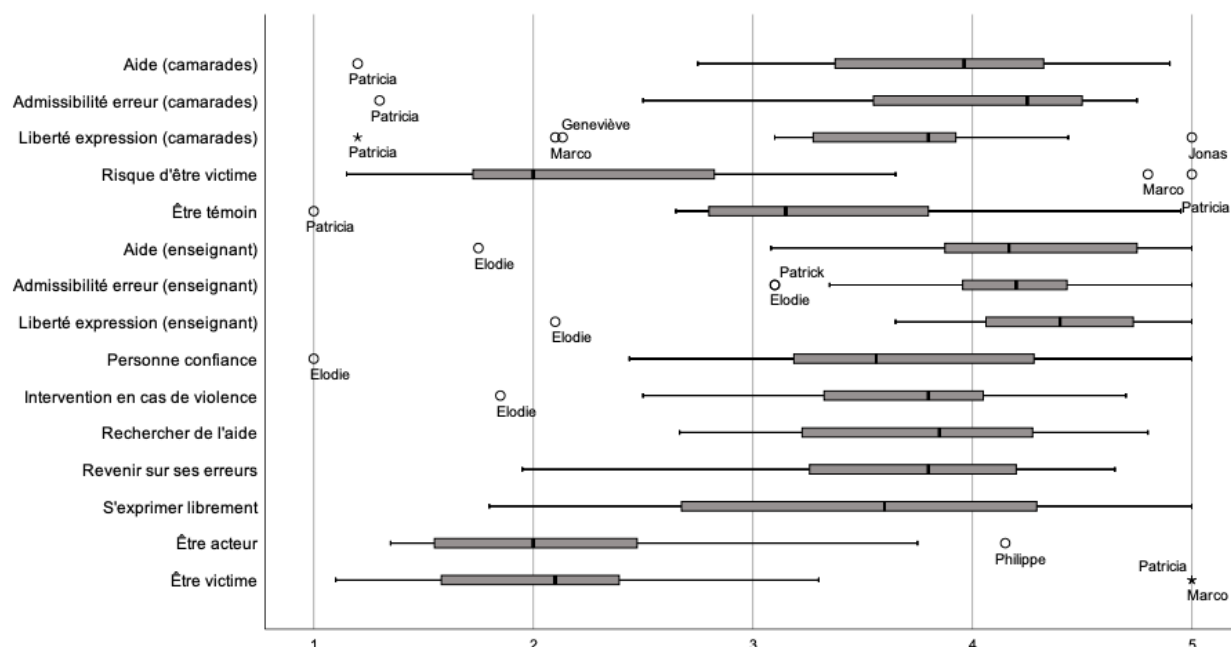


<sup>40</sup> Les valeurs extrêmes sont indiquées avec un cercle vide, alors que celles aberrantes sont marquées avec une étoile.

**CLASSE B**



**CLASSE C**



## Annexe 19 : Différences entre classes

Bien que consciente du nombre restreint de données et de notre volonté à nous focaliser sur des analyses par classe plutôt que sur des analyses plus générales, comparant par exemples les groupes entre eux, nous avons souhaité mener à titre exploratoire des calculs pour tester la présence d'éventuelles différences de moyennes selon la classe pour l'ensemble des dimensions du questionnaire-classe. De tels calculs sont susceptibles d'ouvrir des pistes de réflexion pour des éventuelles études futures souhaitant inclure des échantillons plus conséquents et envisageant des recherches pour explorer et comparer entre eux les différents patterns de classe selon les diverses manifestations du sentiment de sécurité.

Pour la comparaison des moyennes, nous effectuons des ANOVA à un facteur. À chaque fois, nous contrôlons l'homogénéité de la variance intergroupe avec le test de Levene. Une autre condition d'application de l'ANOVA est la normalité des données (Carricano et al., 2010 ; Haon et al., 2012). En ayant précédemment constaté que nos variables ne suivent que rarement une distribution normale, le test non paramétrique Kruskal-Wallis pourrait être envisagé. Pourtant, en constatant que les deux tests nous conduisent à avancer des considérations similaires, nous privilégierons l'ANOVA. Dès lors, il est reconnu que l'ANOVA est une analyse qui reste robuste également en présence de non-normalité, ce qui justifie l'intérêt de garder ses résultats malgré que les conditions d'application ne sont pas totalement satisfaites (Carricano et al., 2010).

Pour étudier d'éventuelles différences entre les moyennes calculées, nous appliquons des tests de comparaisons dits *post hoc*. En ayant stipulé dès le départ la présence de différences entre les groupes-classes, nous choisissons de faire appel à l'un des tests employés pour des comparaisons planifiées, le test *Fisher's least significant difference* (LSD). Cette méthode est basée sur des *t* tests menés pour la comparaisons de moyennes : malgré qu'elle ne contrôle pas la valeur associée à l'erreur de type I – ce qui comporte un risque accru de commettre un tel type d'erreur – ce test est fortement puissant tout en pouvant suggérer la présence d'une différence significative en présence des écarts moindres (Sheskin, 2000). Nous le préférons donc à d'autres afin de privilégier la puissance du test. Le seuil de significativité que nous retenons est de .05.

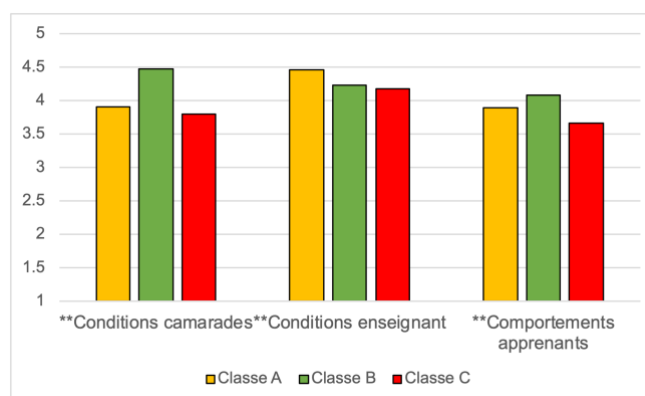
Le tableau et la figure qui suivent comparent les moyennes relatives aux conditions générales de sécurité (d'une part celles liées aux camarades et d'autre part celles liées à l'enseignant) et celles relatives aux comportements apprenants au sens large.



*Différences entre classes des conditions de sécurité et des comportements apprenants considérés au sens large*

	ANOVA	Différences entre classes
<b>Conditions camarades</b> (aide, admissibilité erreur, liberté expression)	$F_{(2, 218)} = 21.38 ; p < 1\%$	B > A ; B > C
<b>Conditions enseignant</b> (aide, admissibilité erreur, liberté expression)	$F_{(2, 220)} = 3.04 ; p < 1\%$	A > C
<b>Comportements apprenants</b>	$F_{(2, 220)} = 7.82 ; p < 1\%$	A > C ; B > C

*Différences de moyennes entre classes des conditions de sécurité et des comportements considérés au sens large*

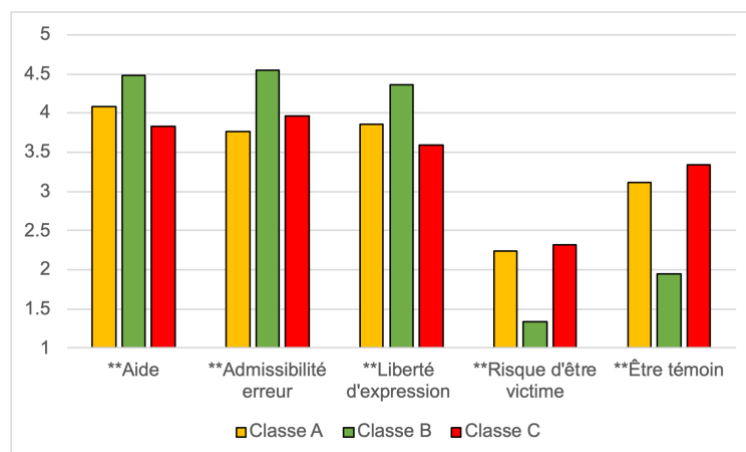


De ces résultats nous retenons les deux constats suivants : i) les élèves de la classe B perçoivent plus que ceux des deux autres classes de la sécurité de la part de leurs camarades ; ii) les élèves de la classe C sont ceux qui osent prendre le moins de risques interpersonnels censés soutenir leurs apprentissages. Afin d'investiguer plus en détail de telles considérations, nous procédons à des comparaisons de moyennes spécifiques à chaque dimension de notre modèle théorique. De ces calculs, il émerge que seule la liberté d'expression liée à l'enseignant ne relève aucune différence significative entre les groupes-classes.

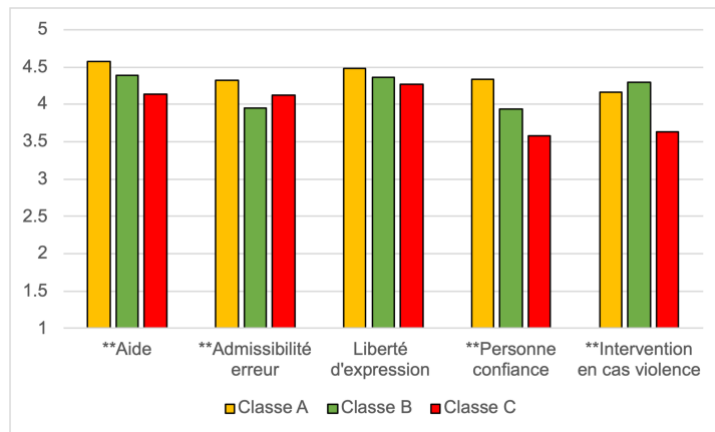
## Différences des dimensions du sentiment de sécurité selon les classes

		ANOVA	Différences entre classes
<b>Conditions camarades</b>	Aide	$F_{(2, 218)} = 15.93 ; p < 1\%$	B > A ; A > C ; B > C
	Admissibilité erreur	$F_{(2, 218)} = 19.70 ; p < 1\%$	B > A ; B > C
	Liberté expression	$F_{(2, 218)} = 19.27 ; p < 1\%$	B > A ; A > C ; B > C
	Risque victime	$F_{(2, 218)} = 27.76 ; p < 1\%$	A > B ; C > B
	Être témoin	$F_{(2, 218)} = 35.13 ; p < 1\%$	A > B ; C > B
<b>Conditions enseignant</b>	Aide	$F_{(2, 220)} = 5.14 ; p < 1\%$	A > C
	Admissibilité erreur	$F_{(2, 220)} = 4.06 ; p < 1\%$	A > B
	Liberté expression	$F_{(2, 220)} = 1.28 ; ns$	–
	Personne confiance	$F_{(2, 220)} = 8.74 ; p < 1\%$	A > B ; A > C ; B > C
	Intervention violence	$F_{(2, 220)} = 16.87 ; p < 1\%$	A > C ; B > C
<b>Comportements</b>	Rechercher aide	$F_{(2, 220)} = 6.05 ; p < 1\%$	A > C ; B > C
	Revenir sur erreurs	$F_{(2, 220)} = 5.07 ; p < 1\%$	A < B ; B > C
	S'exprimer	$F_{(2, 220)} = 11.11 ; p < 1\%$	B > A ; A > C ; B > C
	Acteur	$F_{(2, 220)} = 23.84 ; p < 1\%$	A > B ; C > A ; C > B
	Victime	$F_{(2, 220)} = 20.98 ; p < 1\%$	C > A ; C > B

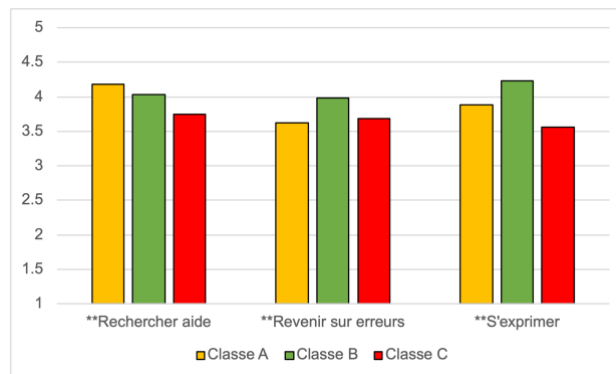
## Conditions de la sécurité liées aux camarades : comparaisons interclasses



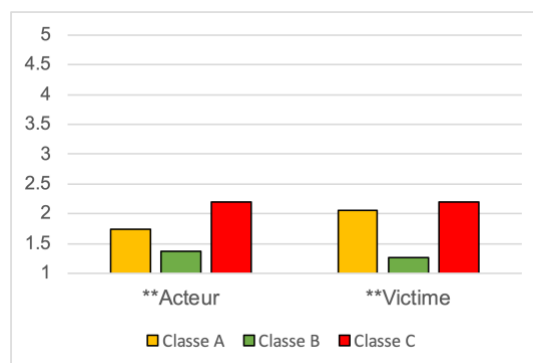
*Conditions de la sécurité liées à l'enseignant : comparaisons interclasses*



*Comportements apprenants : comparaisons interclasses*

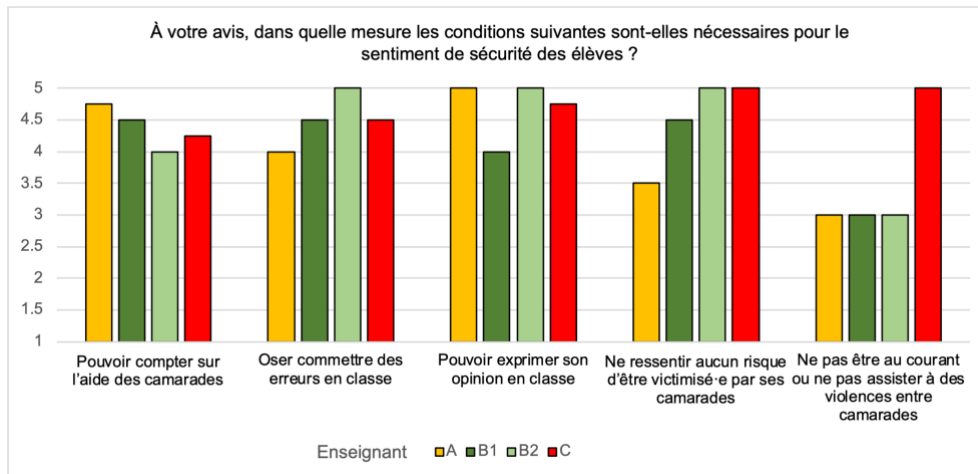


*Implications dans la violence : comparaisons interclasses*

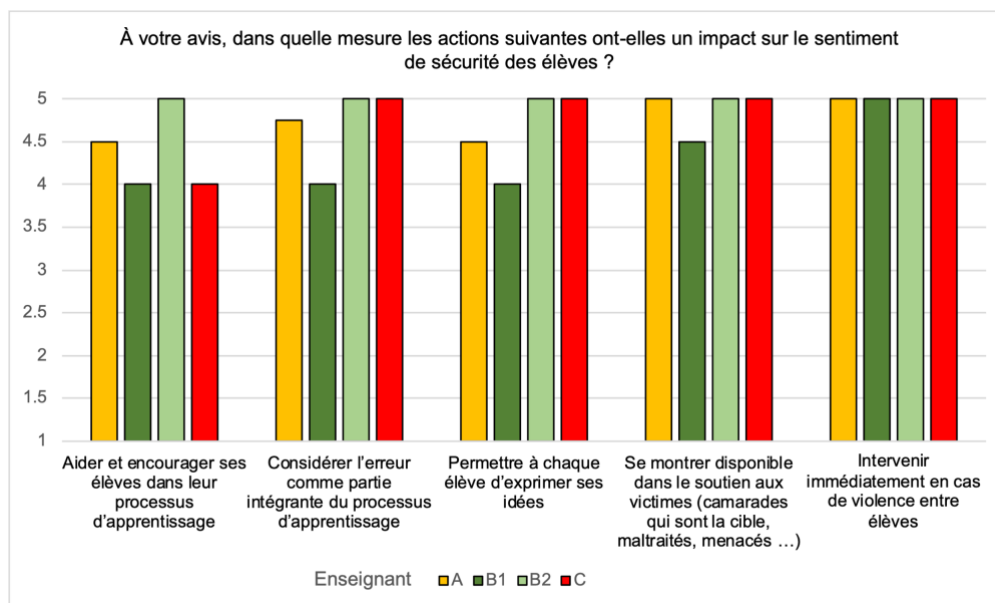


## Annexe 20 : Réponses par question aux questionnaires-enseignant

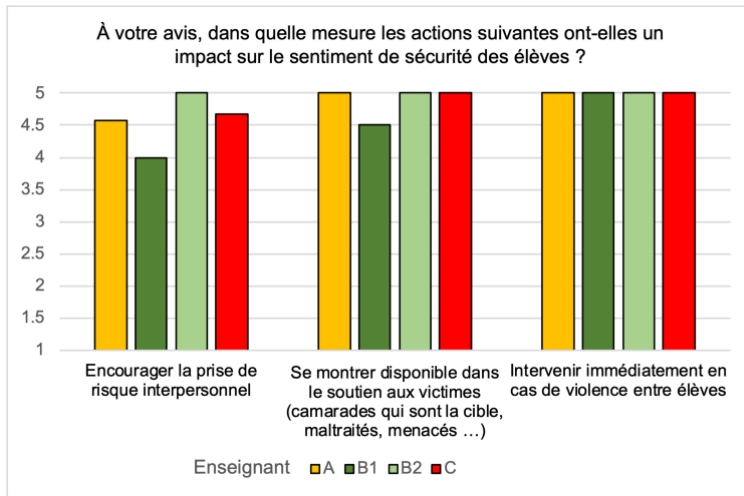
*Vision des enseignants concernant les conditions déterminant le sentiment de sécurité des élèves*



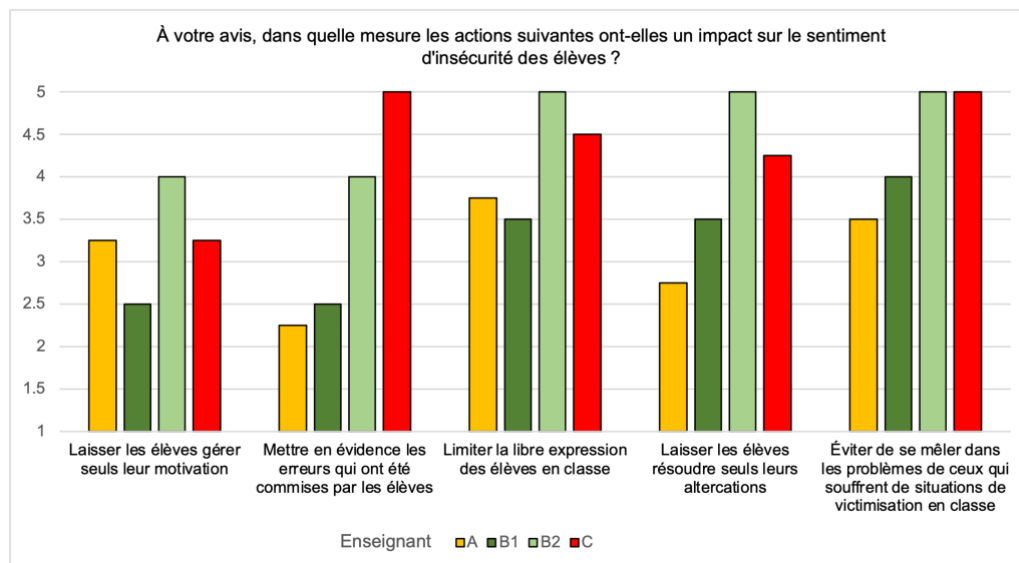
*Vision des enseignants concernant les actions susceptibles d'avoir un impact sur le sentiment de sécurité des élèves*



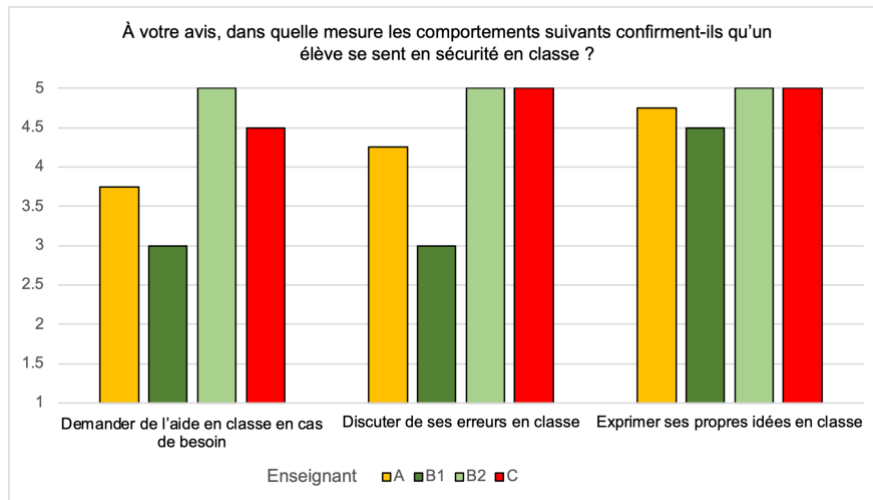
*Vision des enseignants concernant les actions susceptibles d'avoir un impact sur le sentiment de sécurité des élèves*



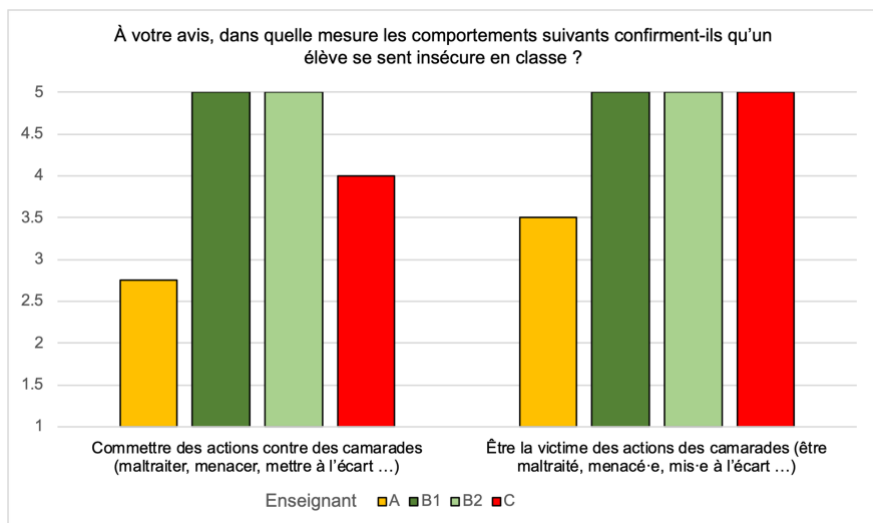
*Vision des enseignants concernant les actions susceptibles d'avoir un impact sur le sentiment d'insécurité des élèves*



*Vision des enseignants concernant les comportements des élèves qui sont estimés traduire un sentiment de sécurité des élèves*

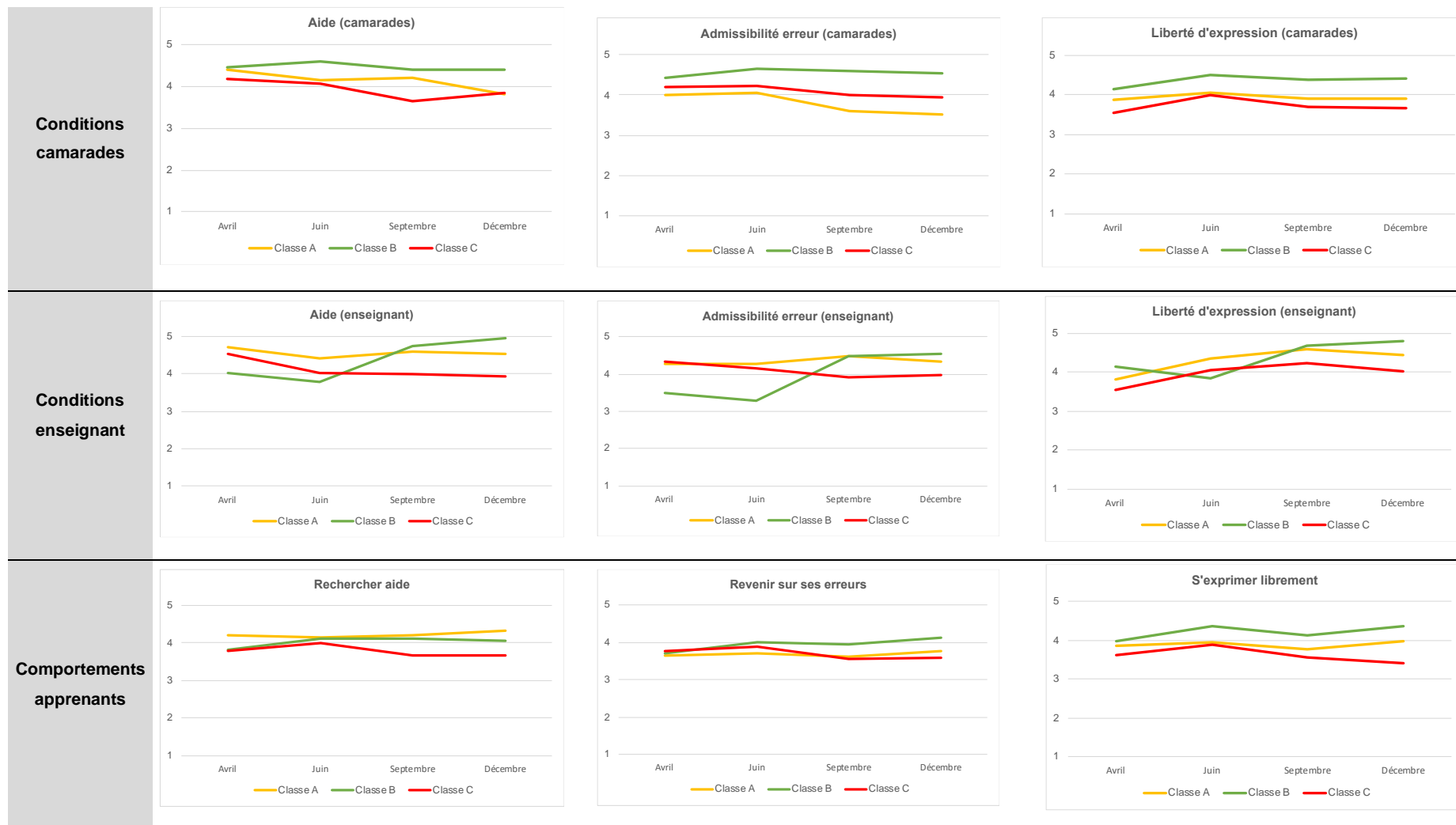


*Vision des enseignants concernant les comportements des élèves qui sont estimés traduire un sentiment d'insécurité des élèves*

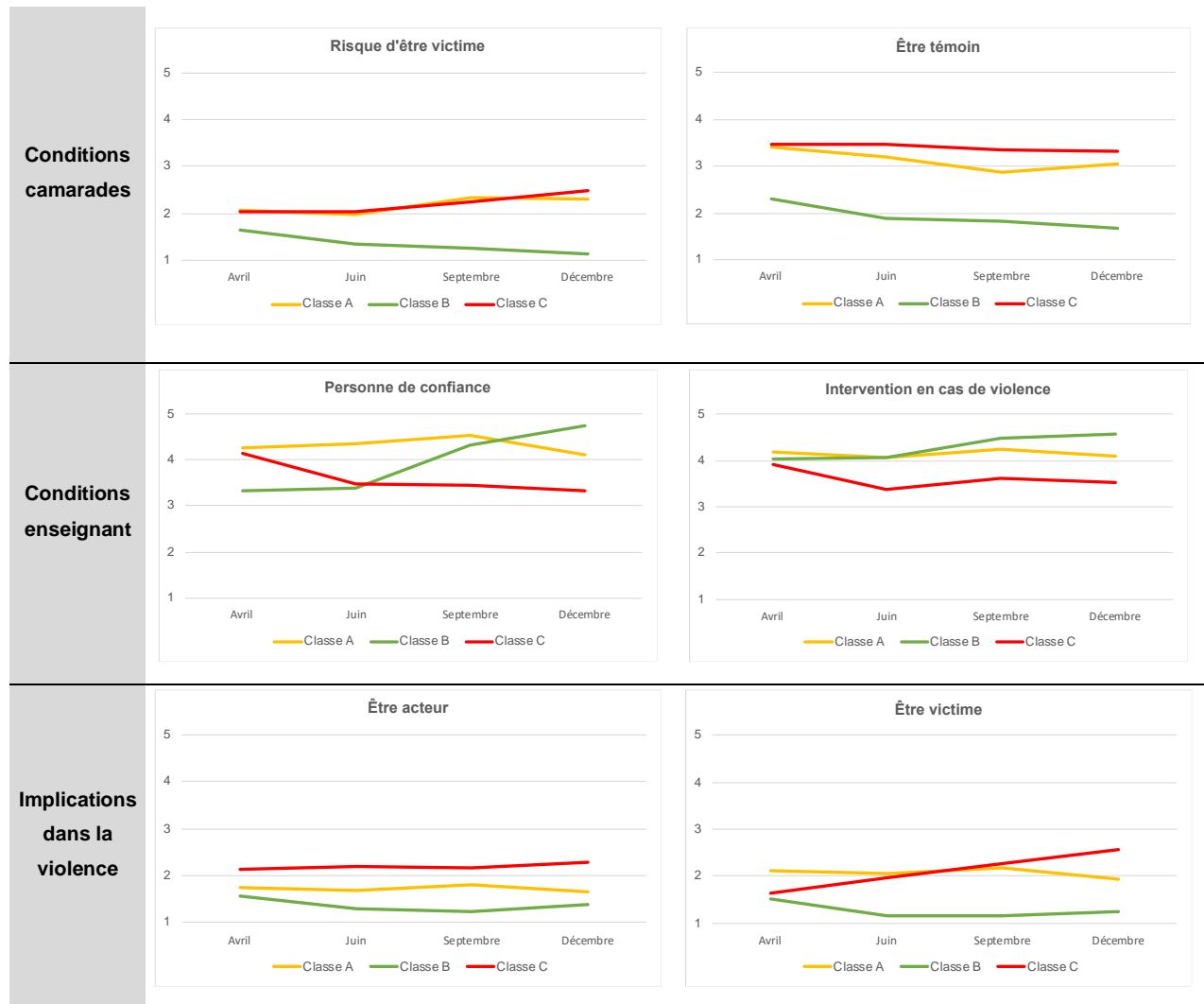


## Annexe 21 : Évolutions du sentiment de sécurité par dimensions

Regroupement de l'évolution des conditions de sécurité et des comportements apprenants



Regroupement de l'évolution des dimensions touchant à la violence





*Credici. Sempre.*

*Ascoltati senza mai dimenticare che hai tutte le  
risposte in te.*

*Ascoltati senza temere.*

*Osa l'evoluzione che ti porta alla realizzazione della  
tua luminosa missione di vita.*

*Grazie per splendere. Grazie per esserci.*

**Zoe Irene Albisetti**