

Climat de classe

NICOLAS BRESSOUD, Haute école pédagogique du canton du Valais et
MALIKA DESSIBOURG, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Nous remercions vivement Philippe Gay (HEP Valais) qui a contribué à la rédaction de cet article.

Dans le présent texte, toute désignation de personne, de statut ou de fonction vise indifféremment l'homme ou la femme.

À la croisée de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation, la notion de climat de classe s'intéresse à la qualité des interactions entre les différents acteurs d'une classe et leur environnement, dans le but de prédire leurs comportements (Gaudreau, 2017; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Plusieurs précurseurs ont proposé des modèles reconnus sur le concept de climat, que cela soit au niveau d'un établissement scolaire – on parlera alors de climat scolaire – ou au niveau de la classe (Bennacer, 2000; Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-D'Alessandro, 2013). Ces travaux nous amènent à considérer les perceptions subjectives et multidimensionnelles des individus dans leur expérience scolaire comme les balises constituant l'évaluation de la qualité du climat de classe (Veltcheff, 2019). Différents modèles utilisent plusieurs dimensions pour appréhender le climat de classe, par exemple la sécurité affective, la coopération, la vie émotionnelle ou encore la planification, l'organisation des leçons et l'environnement matériel (Morissette et Voynaud, 2002). Bien que les dimensions puissent varier d'une définition à l'autre, celles-ci peuvent en général toujours être classées dans trois domaines définis par Moos (1979). Le domaine des relations interpersonnelles concerne les rapports entre les différentes personnes évoluant dans un même environnement. Le domaine de l'orientation aux buts et du développement personnel s'intéresse à tout ce qui touche aux activités et au fonctionnement de chacun dans un environnement donné. Enfin, le domaine du maintien ou du changement de système évalue la clarté des règles et l'organisation en classe.

Le climat de classe peut influencer les comportements et les efforts fournis en classe par les élèves, impactant ainsi leurs apprentissages (Hopland et Nyhus, 2016; Jennings et

Greenberg, 2009; Van Petegem, Aelterman, Van Keer et Rosseel, 2008). C'est pourquoi un élève se sentant bien dans sa classe fera preuve de plus de persévérance face à son travail scolaire, engendrant ainsi une meilleure réussite (Mutlu et Yildirim, 2019). Sachant que l'enseignant joue un rôle important dans le domaine des relations interpersonnelles au sein de la classe, celui-ci est amené à développer des compétences professionnelles dans le domaine psychosocial. En ce sens, des programmes d'intervention ou des formations proposent de mieux outiller les professionnels dans leur mission.

Concrètement, dans la formation initiale des enseignants, le climat de classe est souvent adressé théoriquement au travers de cours de gestion de classe et pratiquement dans le cadre de stages. Ce concept est également discuté de manière plus transversale et généralisée. En effet, un climat de classe sain fait souvent partie des buts que se fixent enseignants et stagiaires pour le bon déroulement de leurs leçons. D'ailleurs, différents auteurs s'intéressent au développement de compétences socio-émotionnelles dans la formation initiale ou continue du personnel. L'empathie ou la bienveillance nécessaires à l'exercice du métier sont mises en avant (Jellab et Marsollier, 2018; Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018; Virat, 2019).

Au sein de domaines de recherche comme la psychologie positive ou les sciences affectives, des activités pédagogiques visant à développer les compétences psychosociales des élèves sont étudiées dans le cadre de protocoles exigeants (Quinlan, Swain, Cameron et Vella-Brodrick, 2014; White, Murray et Seligman, 2015). En Suisse romande, la notion de climat de classe semble implicitement liée au développement de la littérature autour de l'inclusion scolaire. Différents auteurs identifient en effet, parmi les conditions favorables à la réussite de l'inclusion, le rôle des relations dans la classe (Schürch et Doudin, 2014). Dans ce contexte favorable, des projets de formation fleurissent dans les cantons et nous en citons deux. Le premier concerne le développement et l'utilisation des ressources personnelles des enfants comme outil pour favoriser le vivre-ensemble (Peterson et Seligman, 2004). Quant au second, il s'intéresse à la formation du personnel enseignant et favorise notamment un changement de posture dans la gestion du pouvoir en classe (Nelsen, Lott et Glenn, 2019).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENNACER, H. (2000). How the socio-ecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-189.
- GAUDREAU, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: Les ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- HOPLAND, A. O. et NYHUS, O. H. (2016). Learning environment and student effort. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 271-286.
- JELLAB, A. et MARSOLLIER, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école: Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Berger-Levrault.
- JENNINGS, P. A. et GREENBERG, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- MOOS, R. H. (1979). *Evaluating educational environments. Procedures, measures, findings and policy implications*. Jossey-Bass.
- MORISSETTE, R. et VOYNAUD, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Chenelière/McGraw-Hill.
- MUTLU, G. et YILDIRIM, A. (2019). Learning environment perceptions and student background variables as determinants of persistence in EFL Learning. *Sage Open*, 9(4), 1-17.
- NELSEN, J., LOTT, L. et GLENN, S. (2019). *La discipline positive dans la classe: Favoriser l'apprentissage en développant respect, coopération et responsabilité*. Marabout Éducation.
- PETERSON, C. et SELIGMAN, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Oxford University Press.
- QUINLAN, D. M., SWAIN, N., CAMERON, C. et VELLA-BRODRICK, D. A. (2014). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 9(760), 1-13.
- SARRAZIN, P., TESSIER, D. et TROUILLOUD, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157(4), 147-177.
- SCHÜRCH, V. et DOUDIN, P.-A. (2014). L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux: une réflexion sur les pratiques efficaces. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 13-21.
- SHANKLAND, R., BRESSOUD, N., TESSIER, D. et GAY, P. (2018). La bienveillance: une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions vives, Recherches en éducation*, 29, 1-23.
- THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S. et HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- VAN PETEGEM, K., AELTERMAN, A., VAN KEER, H. et ROSSEEL, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291.
- VIRAT, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves: Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- VELTCHEFF, C. (2019). *Pour un climat scolaire positif*. Éditions Canopé.
- WHITE, M. A., MURRAY, A. S. et SELIGMAN, M. E. P. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Springer Netherlands.