



**HAL**  
open science

# Le conseil de vie collégienne : instance actrice du développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement ?

Cassandra-Ambre Saulnier-Janouschewski

## ► To cite this version:

Cassandra-Ambre Saulnier-Janouschewski. Le conseil de vie collégienne : instance actrice du développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement ?. Education. 2016. dumas-01370423

**HAL Id: dumas-01370423**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01370423>**

Submitted on 22 Sep 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2015-2016**

*Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Encadrement Educatif*

**Le conseil de vie collégienne :  
Instance actrice du développement  
du sentiment d'appartenance des  
élèves à l'établissement ?**

**Présenté par Cassandra-Ambre SAULNIER-JANOUSCHEWSKI**

**Mémoire de M2 encadré par Jean-Jacques GARCIA**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..... *Cassandra-Ambre Saulnier-Janouschewski* .....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif ~~MEEF-PE~~ / ~~MEEF-SD~~ /  
**MEEF-EE** (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

*Le conseil de vie collégienne : Instance actrice du développement  
du sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement ?.....*

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ..... *Domène* .....,

le..... *15 mai 2016* .....

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) *Cassandra-Ambre Saulnier-Janouschewski*

.....  
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé

*Le conseil de vie collégienne : Instance actrice du développement  
du sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement ?.....*

agissant en l'absence de toute contrainte, **autorise** ~~n'autorise pas~~<sup>2</sup>

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à ..... *Domène*.....,

le..... *15 mai 2016*.....

Signature de l'étudiants(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

*Bon pour accord*



**Le conseil de vie collégienne : Instance actrice du développement du sentiment  
d'appartenance à l'établissement chez les collégiens ?**

**Mots clés :**

Conseil de vie collégienne

Sentiment d'appartenance

Adolescents

Collégiens

Place dans le groupe

Vivre ensemble

Autonomie

## Remerciements

Je tiens à remercier Jean-Jacques GARCIA, CPE au lycée Pierre BEGHIN de Moirans (38), qui a suivi mon travail pour l'élaboration et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie Philippe CHAUVEL, CPE au collège La Pierre Aiguille du Touvet (38), mon tuteur académique qui m'a beaucoup apporté durant cette année de stage. Merci pour nos conversations et réflexions qui m'ont permis de me questionner dans ma pratique professionnelle et dans l'écriture de cette étude.

Je remercie également Mesdames Dominique DICHARD-SURBLED et Michelle PAPAUD, Principale et Principale adjointe du collège Vercors de Grenoble (38), ainsi que Charlotte ROUCHON, CPE au collège Vercors, pour m'avoir guidée dans mon quotidien de CPE stagiaire dans leur établissement. Je n'oublierais pas les multiples conversations très constructives et bienveillantes échangées lorsque je me questionnais sur ma pratique et que j'affrontais des difficultés personnelles. Merci de m'avoir permis de réaliser ce travail.

Merci à mes proches et amis pour leurs relectures et conseils notamment concernant la compréhension des propos pour des non spécialistes : Benjamin, Claudine, Ingrid, Maria et Nathalie. Je remercie également Gabriel et Patricia, camarades de promotion à l'ESPE de Chamalières (63) devenus eux aussi CPE, qui m'ont beaucoup apporté en termes de qualité d'écriture, d'analyse et de professionnalité dans ce travail.

Merci à Maria POVEDA, enseignante au lycée Pierre de Coubertin de Meaux (77) de m'avoir apporté de la critique encourageante tout en me corrigeant malgré le fait que je ne sois plus une de ses élèves depuis dix ans. Pour finir, je remercie également Magalie PINCEMIN et Estelle DROIN-BALLIOT, enseignantes, qui m'ont beaucoup aidé dans la rédaction du résumé en anglais.

## Table des matières

Mots clés

Remerciements

Table des matières

1	Introduction .....	1
2	Ancrage théorique : concepts clés .....	2
2.1	Le sentiment d'appartenance chez les collégiens.....	2
2.1.1	Qu'est-ce que le sentiment d'appartenance ? .....	2
2.1.2	Favoriser et reconnaître le sentiment d'appartenance. ....	3
2.2	Sentiment d'appartenance et climat scolaire.....	4
2.3	Sentiment d'appartenance et cohésion scolaire .....	5
2.4	Le conseil de vie collégienne .....	6
2.5	Problématique et hypothèses.....	7
2.5.1	Hypothèse 1 .....	8
2.5.2	Hypothèse 2 .....	8
3	Méthodologie.....	9
3.1	Participants.....	9
3.2	Questionnaires et indicateurs .....	10
3.2.1	Questionnaires utilisés.....	10
3.2.2	Indicateurs du sentiment d'appartenance : Absentéisme, punitions et sanctions	
	13	
3.3	Procédures.....	15
3.4	Analyses statistiques.....	16
4	Résultats .....	17
4.1	Analyses descriptives .....	17
4.1.1	Résultats généraux à l'issue de la seconde passation .....	17
4.1.2	Effet du genre sur le sentiment d'appartenance .....	17

4.1.3	Effet du niveau de classe sur le sentiment d'appartenance .....	19
4.2	Analyses inférentielles : corrélation entre sentiment d'appartenance et création du CVC	19
4.3	Analyses inférentielles : corrélation sentiment d'appartenance - climat scolaire. ....	22
5	Discussion .....	25
5.1	Conclusion des résultats .....	25
5.2	Limites et perspectives de l'étude .....	26
5.2.1	La passation des questionnaires .....	26
5.2.2	L'échantillon et la période analysée .....	28
5.2.3	L'impact de cette étude sur ma pratique professionnelle .....	29
6	Conclusion.....	31
7	Bibliographie .....	32
8	Table des sigles.....	33
9	Table des tableaux .....	34
10	Table des graphiques .....	34
11	Table des annexes .....	I
11.1	Echelle d'affiliation contextuelle.....	I
11.2	Échelle de mesure d'appartenance sociale.....	II

Résumé

Summary

## 1 Introduction

Pourquoi les élèves ne participent-ils pas aux clubs de l'établissement ? Pourquoi mettent-ils tout en œuvre pour partir le plus tôt et le plus rapidement possible du collège ? Pourquoi le taux d'incivilité est-il si élevé ? Pourquoi consomment-ils l'école sans la vivre et prennent-ils la fuite ? Ces questions, pourtant si simples, sont inévitablement des interrogations que les professionnels de l'éducation en milieu scolaire se posent. Nous savons que l'une de leurs missions, parmi tant d'autres, est d'accompagner chacun des élèves vers la réussite scolaire et l'épanouissement personnel, tout en favorisant leur insertion sociale et leur future insertion professionnelle. Mais comment y parvenir si les élèves fuient la structure scolaire ?

Le manque d'implication des élèves dans la vie de l'établissement peut-être dû à de multiples causes : manque de temps, vie familiale, activités extrascolaires, désintérêt de l'école, décrochage, etc. Les solutions à ces causes sont toutes aussi nombreuses, et dans cette étude nous allons nous attarder sur le sentiment d'appartenance à l'établissement. D'après l'OCDE qui a analysé les différentes enquêtes menées par PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), la France fait partie, avec la Pologne, la Belgique et l'Allemagne, des pays où le sentiment d'appartenance au groupe scolaire est au plus bas. Le collège Vercors de Grenoble (38), implanté dans une Zone Urbaine Sensible (ZUS) et classé en Réseau d'Education Prioritaire (REP), semble, à première vue, valider ces données. Son implantation au cœur du quartier joue un rôle important dans le quotidien de l'établissement. Par exemple, le taux d'élèves demi-pensionnaires (27%) est nettement inférieur aux moyennes nationales (70%) et académiques (75%) et les élèves sont peu nombreux à profiter de la vie de l'établissement lors de la pause méridienne. A ceci s'ajoute la contrainte liée aux trajets collège-restaurant scolaire qui limite la participation aux activités des clubs mises en place par les enseignants à la mi-journée. Ce fonctionnement est une difficulté, un obstacle, dans le développement du sentiment d'appartenance à l'établissement chez les élèves. La volonté de l'établissement, avec la création du Conseil de Vie Collégienne, est de favoriser l'appropriation du collège par les élèves et entretenir un climat scolaire plus serein et propice aux apprentissages. Comme l'ont montré J. COHEN et le School Climate Center en 2012, le sentiment d'appartenance a un impact significatif sur celui-ci.

Après avoir défini le cadre conceptuel de notre étude, nous présenterons notre problématique et les hypothèses qui en découlent. Puis nous présenterons la méthodologie utilisée dans cette étude avant d'analyser les résultats obtenus. Enfin, nous mettrons en avant des limites à nos recherches et discuterons des perspectives envisageables.

## **2 Ancrage théorique : concepts clés**

Les ressources sur le sentiment d'appartenance comme sujet principal sont rares et celles qui existent ne concernent que très rarement ou brièvement l'école. Toutefois, P. DUBOIS (2005), définit le sentiment d'appartenance et les avantages que ce concept apporte lorsqu'on le développe au sein d'une entreprise. Bien que ne parlant pas du tout de l'école, nous pouvons reprendre les propos adressés aux chefs d'entreprise comme s'ils étaient destinés à des Chefs d'établissements. De plus, G. DUCLOS et D. LAPORTE (1995) et L.-P. BOUCHER et J. MOROSE (1990) s'interrogent et se questionnent sur la relation entre l'école et le sentiment d'appartenance d'un point de vue général, c'est-à-dire toute communauté scolaire et pas uniquement chez les élèves ou chez les personnels.

### **2.1 Le sentiment d'appartenance chez les collégiens**

Tout collégien, comme toute personne, est avant tout un être social. Le besoin d'appartenir à un groupe est inné et le développement du sentiment d'appartenance passe par différentes étapes relationnelles.

#### **2.1.1 Qu'est-ce que le sentiment d'appartenance ?**

D'après l'OCDE, après analyse des différentes enquêtes menées par PISA, la France est un pays où le sentiment d'appartenance au groupe scolaire est très faible. Il n'y a pas de lien entre le sentiment d'appartenance et l'ampleur des inégalités sociales entre les élèves. Toutefois, une corrélation négative modérée entre les inégalités sociales d'acquis et le sentiment d'appartenance existe bel et bien.

Pour tout élève, comme pour tout adulte de la société, il y a un fort besoin de se sentir appartenir à un groupe. C'est un besoin inné et, selon le contexte, il existe différentes façons de satisfaire ce besoin. L'école est également un lieu où ce sentiment d'appartenance tient un rôle important. Il est un facteur de « bon vivre ». Signe que l'école est un lieu propice à l'épanouissement du sentiment d'appartenance, il suffit d'interroger n'importe quel adulte sur ses années d'élève adolescent pour que les premiers souvenirs qui resurgissent soit d'ordre social et relationnel, laissant les souvenirs relatifs aux apprentissages au second plan.

Le sentiment d'appartenance est un puissant moyen de lutte contre l'abandon scolaire. Les élèves ayant développé un sentiment d'appartenance important pour leur établissement

n'auront aucun mal à venir en classe. En effet, même chez les élèves ne parvenant pas à trouver de l'intérêt pour les apprentissages de la journée, le sentiment d'appartenance sera suffisant pour les faire venir en classe afin de voir les pairs auxquels ils sont attachés. Pour B. BROWN (2004), il s'agit d'un stade de développement de la socialisation qui prend de plus en plus de place dans la vie d'un jeune au fur et à mesure qu'il grandit, ils préfèrent ainsi passer d'avantage de temps avec ses camarades au détriment du temps passé avec ses parents. L'école est un lieu privilégié de socialisation puisque, à travers le sentiment d'appartenance qu'elle peut susciter chez ses élèves, elle transmet des savoirs et des connaissances essentielles à la vie en société. Il a été montré par J.M. MATHARAN (2010) que faire partie d'un groupe, à travers le sentiment d'appartenance au collègue par exemple, favorise le développement de l'estime de soi. C'est un moyen de trouver sa place dans la mini-société que représente le collège et de participer aux apprentissages de comportements citoyens (tels que des prises de décisions par exemple).

### **2.1.2 Favoriser et reconnaître le sentiment d'appartenance.**

Pour qu'un établissement parvienne à susciter un besoin de sentiment d'appartenance, il est important qu'il parvienne à refléter à la fois les valeurs et les normes de l'institution, mais également les valeurs et les normes relatives aux populations qui la fréquentent. Il s'agit là de créer et/ou maintenir une harmonie avec la communauté dont elle fait partie (ville, village, quartier, etc.). Les élèves et leurs parents doivent s'y sentir bien et s'y reconnaître. Le climat propice au développement d'un sentiment d'appartenance est plus ou moins aisé, certains établissements y parviennent alors plus rapidement que d'autres.

Chez les élèves, le sentiment d'appartenance se révèle de différentes façons. En effet, l'un des principaux signes sera le sentiment de bien-être et de détente que nos élèves peuvent présenter lorsqu'ils sont présents dans notre établissement. Cela se traduit par une forte volonté de venir, de retrouver les camarades et les adultes qu'ils apprécient. D'autre part, la fierté des élèves qui représentent l'établissement, notamment lors des compétitions sportives ou lors de rencontres inter-établissements, est identifiable à travers leurs propos. Parler souvent de son établissement et en vanter les mérites auprès des autres est un signe fort d'appartenance, tout comme le fait de se sentir responsable et utile vis-à-vis des actions menées au nom de l'établissement. Cela est également très important pour l'estime de soi des adolescents. De plus, le fait de se sentir solidaire des autres, au point de vouloir aider et épauler les camarades lors de difficultés et la volonté de participer aux activités, projets et décisions relatives au

groupe auquel on veut appartenir sont également des signes forts. Enfin, le fait de respecter le lieu, le matériel et les personnes qui composent ce groupe est inévitablement un signe de sentiment d'appartenance.

## **2.2 Sentiment d'appartenance et climat scolaire**

Les enquêtes menées au niveau national en 2010 et 2011, appelées « victimation et climat scolaire », ont montré qu'une grande majorité de nos élèves avaient le sentiment d'être heureux dans leur collège. En effet, 90% des élèves interrogés se sentaient bien ou plutôt bien dans leur classe ou leur établissement. Pourtant, on ne peut omettre la minorité d'élèves sur qui se concentrent les problèmes, ces problèmes menant souvent à un harcèlement qui peut être sévère. E. DEBARBIEUX, l'UNICEF et la DEPP, à travers leurs enquêtes, ont montré qu'un élève sur dix était victime de harcèlement et que la moitié d'entre eux le subissait de façon sévère. C. BLAYA (2010) a mis en avant le fait que 20 à 25% des élèves absentéistes de façon chronique le devenaient par crainte du harcèlement.

Le terme climat scolaire a été défini par E. DEBARBIEUX et All. récemment, grâce aux différents travaux et études systématiques qui ont lieu depuis les années cinquante, notons toutefois que ces dernières années certains pays se sont d'avantage interrogés sur le sujet. Le lien est souvent fait avec des mots tels que « sécurité à l'école », « apprentissage social et émotionnel », « compétences de vie », « missions de l'école », « relations élèves-enseignants », « vivre ensemble » ou « appartenance au groupe ». La définition n'est pas figée, elle est en constante évolution et évolue au rythme de l'école. Il est parfois difficile de dissocier climat scolaire et sécurité à l'école. Il est alors important de mettre en avant, comme le fait C. ANDERSON (1982), le fait que le climat scolaire ne se résume pas à l'unique sentiment de sécurité à l'école. En effet, il s'agit de prendre en compte la vie scolaire dans sa globalité, c'est-à-dire de s'intéresser à la motivation, à l'engagement et au plaisir. C'est le reflet de la critique que font les éducateurs, les parents et les élèves eux-mêmes de ce qu'ils vivent dans l'établissement dont ils sont acteurs. L'effet établissement est, de fait, lié à l'appréciation du climat scolaire qui ne se réduit pas à une évaluation des niveaux de bien-être individuels.

Pour J. COHEN et le School Climate Center (2012), « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école, le climat repose sur le modèle qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la

structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école». Nous pouvons alors identifier cinq éléments principaux composant le climat scolaire : la sécurité ; les relations au sein de la communauté scolaire, aux apprentissages ou encore à la discipline ; l'environnement physique et la qualité des bâtiments ; l'enseignement lui-même par le biais de sa qualité, de ses attentes, des apprentissages sociaux et émotionnels auxquels il conduit et, enfin, le sentiment d'appartenance. Ces éléments permettent de favoriser la participation des élèves, de les amener à réagir face aux comportements à risques de leurs camarades et, aussi, de porter une attention plus précise à leur vie familiale. Il s'agit là de développer le vivre ensemble nécessaire à l'entretien d'un climat scolaire serein.

Afin de comprendre le lien qui peut être fait entre le sentiment d'appartenance et le climat scolaire, il convient d'étudier la corrélation entre le climat scolaire et les apprentissages. En effet, W.K. HOY et All. (1997) a montré que les élèves sont plus motivés et apprennent mieux lorsqu'ils se sentent valorisés et qu'ils s'investissent dans la vie de l'établissement. Le sentiment d'appartenance des adultes de l'établissement étant également un facteur important puisque les élèves réagissent lorsqu'ils sentent leurs enseignants liés au collège. Pour R.A. ASTOR et R. BENBENISHTY (2005), après avoir mené une étude visant à valider ce résultat, il existe un lien fort entre un bon climat scolaire et la baisse de l'impact négatif lié au contexte socio-économique dans la réussite scolaire des élèves.

Enfin, la qualité du climat scolaire est pour beaucoup dépendante des résultats scolaires et l'OCDE rappelle qu'il en est de même pour le bien-être, qui renvoie à un degré de satisfaction individuel dans les différents aspects de la vie scolaire et le développement personnel des adolescents.

### **2.3 Sentiment d'appartenance et cohésion scolaire**

La notion de cohésion scolaire reste encore très floue malgré les différents travaux menés sur le sujet, notamment par M. DURU-BELLAT et N. MONS. Pourtant, il s'agit d'une notion aisément utilisée lorsque l'on fait de l'école le principal vecteur de l'intégration en société. Dans la littérature, on entend souvent par « sentiment d'appartenance à l'école » un ensemble d'attitudes chez les élèves : l'adhésion aux normes et aux valeurs de l'école. Il s'agit d'attitudes qui peuvent subjectivement inclure les élèves dans l'école. On parle alors de l'école comme l'institution et comme groupe social.

Pour différents auteurs des années 1990, l'élève est inclus dans l'école en tant qu'institution lorsqu'il adhère à ses valeurs, qu'il lui reconnaît un sentiment d'utilité et que la formation

reçue en ses murs semble pertinente à l'individu. Dans l'école vue comme un groupe social, l'inclusion de l'élève se mesure à travers la perception – positive ou négative – des différentes relations qu'il entretient, tant avec ses pairs qu'avec les adultes qui composent l'école. Ainsi, le sentiment d'appartenance et d'identification à l'école sera possible si l'élève parvient à valoriser et reconnaître une utilité aux valeurs et produits de l'école (formation), s'il se sent correctement inséré dans son groupe de pairs, reconnu et soutenu par les adultes qui font fonctionner l'école et, enfin, s'il parvient à développer un sentiment d'identification à son établissement.

En 1989, J. FINN montre que le sentiment d'appartenance repose sur deux idées principales : l'inclusion dans le groupe social et l'adhésion aux valeurs de l'institution. Il apparaît alors que cela empêche les individus de développer des déviances à l'égard de l'école, naît alors une cohésion scolaire, entre les membres de l'école qui se retrouvent unis par des valeurs et des normes qu'ils acceptent et reconnaissent : l'école éduque et instruit, elle socialise et forme ses élèves. De son côté, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, grâce à ses enquêtes menées, montre un lien important entre le sentiment d'appartenance et la cohésion scolaire. En effet, chez les élèves, plus la confiance envers les enseignants est élevée, plus l'école en général est ressentie comme utile et cela se répercute fortement sur l'esprit de collaboration qui, lui aussi, devient plus élevé. Le terme « sentiment d'appartenance à l'école » regroupe les deux principales modalités d'intégration au milieu scolaire : l'intégration à l'école en général (valeurs et normes) et l'intégration aux pairs. La corrélation entre le sentiment d'appartenance et l'ampleur des inégalités sociales d'acquis laisse apparaître une cohésion scolaire moindre, voire inexistante, plus ces inégalités sont marquées.

## **2.4 Le conseil de vie collégienne**

Le conseil de vie collégienne (CVC) est une instance dont la création est très récente. Comparable au conseil de vie lycéenne (CVL), il s'adresse exclusivement au public collégien. Celui-ci a pour but de rendre les collégiens acteurs de la vie de leur établissement, afin que ceux-ci ne soient pas de simples consommateurs d'école.

Cette instance, dont l'organisation n'a pas encore été nationale définie, fonctionne dans un cadre propre à chaque établissement. Aucune règle n'est fixée, quant à la composition et au fonctionnement, chaque établissement agit en fonction de sa réalité et de ses besoins. Le nombre de membres diffère grandement selon le collège, le mode d'élection également : soit

au suffrage direct par l'ensemble des élèves parmi une liste de candidats, soit au suffrage indirect parmi les délégués de classe, par les délégués de classe, soit sans élection, désignés parmi les élèves volontaires. Il n'y a pas d'élection d'adultes au CVC, ceux-ci sont désignés sur la base du volontariat. Le nombre d'élèves et d'adultes n'est pas prédéfini, il peut y avoir d'avantage d'élèves que d'adultes mais les adultes ne peuvent être plus nombreux que les élèves et l'égalité de représentation entre les niveaux n'est pas obligatoire. Toutefois, la volonté de cette instance est toujours de donner confiance aux élèves qui la composent, cette confiance s'appuie sur une prise d'autonomie guidée et conseillée par les adultes de l'établissement. Il s'agit là d'amener les collégiens à acquérir, adopter et restituer des comportements responsables, des comportements citoyens.

Le rapport « Pour un acte deux de la vie lycéenne : vers la démocratie lycéenne » (2013) présenté par A.-L. DUFOUR-TONINI pour G. PAU-LANGEVIN, ministre de la réussite éducative, donne des indications pouvant être réutilisées pour construire les CVC dans les établissements. Ce rapport explique que cette nouvelle instance, destinée aux collégiens, peut tout à fait trouver du sens et sa place dans les collèges, à travers leur projet d'établissement et/ou leur contrat d'objectifs, par le biais de tous les objectifs au sujet de la citoyenneté. La mise en place d'un CVC dans un établissement a plusieurs objectifs, parmi eux, nous en avons ciblé quelques uns dans un premier temps : valorisation des initiatives des élèves, impulsion des actions choisies par les élèves, confrontation des élèves aux réalités de fonctionnement du collège, de la société, etc., tout en les accompagnant, amener vers la prise d'expression des collégiens et, enfin, favoriser les apprentissages des élèves à travers la vie collégienne et la citoyenneté.

Au collège Vercors qui est le lieu de l'étude menée, les élèves élus au CVC ont été élus par suffrage universel direct par leurs camarades, à l'issue d'une semaine de campagne électorale. Pour 10 postes à pourvoir, 18 élèves se sont présentés. Les élèves ont sélectionné trois projets : un tournoi de football en autonomie dans la cours de récréation sur les temps de pauses (9h55-10h10 et 15h20-15h35), une fête de fin d'année et un projet d'accueil des nouveaux élèves de 6<sup>ème</sup> dès la rentrée de septembre 2016.

## **2.5 Problématique et hypothèses**

L'objectif de ce travail est d'explorer les liens entre la création d'un CVC et le développement du sentiment d'appartenance dans un établissement chez les collégiens. Ayant maintenant connaissance des enjeux liés au développement d'un fort sentiment d'appartenance, nous nous

demandons dans quelles mesures la création d'un CVC au sein d'un établissement scolaire peut-elle influencer le besoin des élèves d'appartenir au groupe « collègue ».

### 2.5.1 **Hypothèse 1**

Nous nous attendons à ce que le degré de sentiment d'appartenance évolue positivement entre la période avant la création du CVC et la période où le premier projet mené par l'instance a été vécu par les élèves.

### 2.5.2 **Hypothèse 2**

Nous faisons l'hypothèse que l'évolution du sentiment d'appartenance sera corrélée au taux d'incidents dans l'établissement.

### 3 Méthodologie

#### 3.1 Participants

Ces travaux ont été réalisés auprès de collégiens dont l'ensemble est scolarisé au collège Vercors de Grenoble (38). Implanté dans une Zone Urbaine Sensible (ZUS), le collège est classé en Réseau d'Education Prioritaire (REP). Les 352 élèves de l'échantillon sont âgés de 11 à 18 ans, 51,1% d'entre eux sont boursiers. L'implantation de l'établissement au cœur du quartier joue un rôle important sur la proportion d'élèves demi-pensionnaires. Alors que la moyenne nationale d'élèves demi-pensionnaires est de 70% et que la moyenne académique est de 75%, seuls 27% des élèves du collège Vercors restent dans l'établissement lors de la pause méridienne.

D'autre part, l'absence de restaurant scolaire dans les murs du collège implique des déplacements encadrés pour ces élèves, ce qui, sur 1h30 de pause déjeuner, ne leur laisse que 20 minutes de temps libre, il leur est alors impossible de participer aux activités à des clubs mises en place par les enseignants les lundis, mardis et jeudis. Les quelques élèves pouvant profiter de ces clubs doivent manger froid, entre 12h et 12h30. Ce fonctionnement apparaît véritablement comme une difficulté, voire un obstacle, dans le développement du sentiment d'appartenance à l'établissement chez les élèves puisque, pour la grande majorité d'entre eux, ils sortent de l'enceinte scolaire à la mi-journée.

Les participants étaient répartis dans 18 classes de la façon suivante :

5 classes de 6ème :

- 19 élèves, 10 filles et 9 garçons
- 20 élèves, 10 filles et 10 garçons
- 23 élèves, 9 filles et 14 garçons
- 20 élèves, 11 filles et 9 garçons
- 21 élèves, 9 filles et 12 garçons

4 classes de 5ème :

- 25 élèves, 13 filles et 12 garçons
- 25 élèves, 14 filles et 11 garçons
- 25 élèves, 13 filles et 12 garçons
- 25 élèves, 11 filles et 14 garçons

4 classes de 4ème :

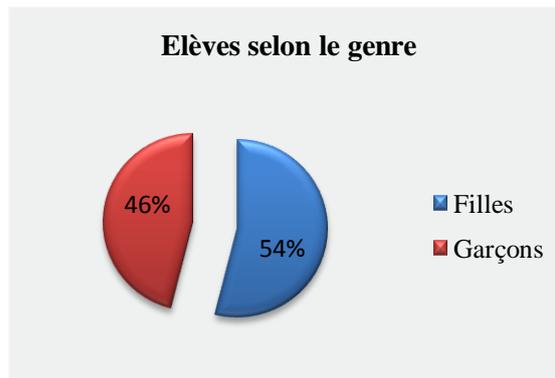
- 17 élèves, 9 filles et 8 garçons

- 23 élèves, 14 filles et 9 garçons
- 19 élèves, 11 filles et 8 garçons
- 22 élèves, 14 filles et 8 garçons

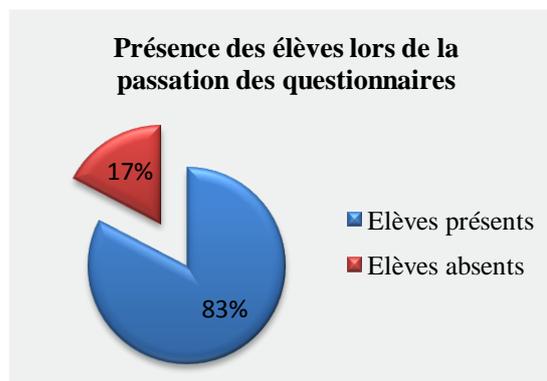
3 classes de 3ème :

- 23 élèves, 13 filles et 10 garçons
- 23 élèves, 13 filles et 10 garçons
- 22 élèves, 16 filles et 6 garçons

Parmi ces 352 élèves, 61 élèves étaient absents lors de la passation des questionnaires qui s'est déroulée à deux périodes, décembre 2015 et avril 2016 (6 filles et 12 garçons de 6ème ; 4 filles et 14 garçons de 5ème ; 8 garçons de 4ème ; 10 filles et 7 garçons de 3ème). Au final, 291 résultats ont été analysés.



Graphique 1 : Pourcentages d'élèves selon le genre



Graphique 2 : Pourcentage d'absents pour l'étude.

## 3.2 Questionnaires et indicateurs

### 3.2.1 Questionnaires utilisés

#### 3.2.1.1 L'échelle du sentiment d'appartenance sociale ESAS

L'échelle construite par RICHER et VALLERAND sert à mesurer le sentiment d'appartenance sociale que les gens ressentent en milieu de travail. Cependant, cette échelle a été construite de façon à pouvoir être réutilisable dans d'autres contextes, en remplaçant le terme « travail » par un autre. Dans notre étude, nous avons choisi de remplacer « collègues de travail » par « camarades du collège » et « adultes du collège ».

Cette échelle a été validée en 1998, elle est composée de dix items permettant de mesurer le sentiment d'appartenance à travers deux dimensions : acceptation (items 1, 3, 5, 7 et 9) et intimité (items 2, 4, 6, 8 et 10).

Chacun des items est évalué sur une échelle de 1 à 7 (1 : pas du tout en accord, 2 : très peu en accord, 3 : un peu en accord, 4 : moyennement en accord, 5 : assez en accord, 6 : fortement en accord et 7 : très fortement en accord). Ainsi, à l'issue du questionnaire, plus le résultat est élevé, plus le sentiment d'appartenance évalué est fort.

Dans notre étude le choix a été fait d'évaluer le sentiment d'appartenance aux pairs dans le collège et également le sentiment d'appartenance aux adultes de l'établissement pour analyser l'attachement à l'établissement dans sa globalité.

Le tableau 1, ci-dessous, est un extrait de ce questionnaire présenté aux élèves, l'intégralité est consultable en annexe.

Pas du tout en accord 1	Très peu en accord 2	Un peu en accord 3	Moyennement en accord 4	Assez en accord 5	Fortement en accord 6	Très fortement en accord 7
----------------------------	-------------------------	-----------------------	----------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------------------

Dans mes relations avec mes camarades du collège, je me sens...							
1. ...appuyé(e)	1	2	3	4	5	6	7
2. ...près d'eux	1	2	3	4	5	6	7
3. ...compris(e)	1	2	3	4	5	6	7
4. ...attaché(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
5. ...écouté(e)	1	2	3	4	5	6	7
6. ...lié(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
7. ...estimé(e)	1	2	3	4	5	6	7
8. ...uni(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
9. ...en confiance avec eux	1	2	3	4	5	6	7
10. ...une amie pour eux.	1	2	3	4	5	6	7

Tableau 1 : Extrait de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale ESAS, FICHER et VALLERAND, 1998.

### 3.2.1.2 L'échelle d'affiliation contextuelle pour adolescents EACA, de CARTIERRE, DEMERVAL et COULON, 2009.

Cette échelle, comme la précédente, vise à mesurer le sentiment d'appartenance. Contrairement à l'échelle du sentiment d'appartenance sociale ESAS de FICHER et VALLERAND, l'échelle d'affiliation contextuelle a été créée pour les adolescents, dans le but d'évaluer la qualité des relations entre l'adolescent et trois contextes de vie : la famille, l'école et les pairs.

L'échelle se compose de trois parties relativement indépendantes. Chacune (famille, école et pairs) est constituée de six items. Cette échelle peut-être utilisée de différentes façons. La première consiste à étudier l'affiliation contextuelle des adolescents sous un aspect développemental, c'est-à-dire selon des contextes.

Comme le montrent T.D. COOK et R.F. MURPHY (1999), l'adolescent a des perceptions différentes et évolutives tout au long de son adolescence, en fonction de ce qui l'entoure, par

exemple la famille, l'école ou les pairs. La seconde utilisation de cette échelle a pour but d'être un outil prédicteur dans le fonctionnement psycho-comportemental des adolescents. Comme le montre B. BARBER (2004), un contexte dégradé a un impact délétère sur l'adolescent et, au contraire, un contexte qui supporte le développement de l'individu a un impact positif.

Le questionnaire construit avec l'appui de cette échelle nous a permis d'évaluer le sentiment d'appartenance à la famille, aux pairs et au collègue des élèves. Pour y parvenir, nous avons demandé aux élèves d'évaluer chacun des items dans les trois catégories, sur une échelle de 0 à 3 (0 : Non, 1 : plutôt non, 2 : plutôt oui, 3 : oui). Pour obtenir un résultat analysable nous avons, dans chacun des contextes, soustraits les items négatifs aux résultats des items positifs. Dans le contexte lié au collège, plus le résultat est élevé, plus le sentiment d'appartenance au contexte est élevé.

Le tableau 2, ci-dessous, est un extrait du questionnaire basé sur cette échelle présentée aux élèves, l'intégralité est consultable en annexe.

	Non 0	Plutôt non 1	Plutôt oui 2	Oui 3
Au collège...	0	1	2	3
7. Les enseignants sont souvent injustes avec les élèves	0	1	2	3
8. J'écoute toujours en classe	0	1	2	3
9. Au collège, il m'arrive de « répondre » à un enseignant	0	1	2	3
10. Au collège, j'obéis facilement aux adultes	0	1	2	3
11. Au collège, il m'arrive de frapper, casser, détériorer quand je suis en colère	0	1	2	3
12. Quand j'arrive le matin au collège, mes devoirs sont toujours faits	0	1	2	3

Tableau 2 : Extrait du questionnaire basé sur l'échelle d'affiliation contextuelle pour adolescents EACA, de CARTIERRE, DEMERVAL et COULON, 2009.

Pour résumer, la variable dépendante de cette étude est le sentiment d'appartenance mesuré à l'aide des deux échelles mentionnées ci-dessus et les variables indépendantes sont le genre (analyse filles/garçons), le niveau de classe (6ème/5ème/4ème/3ème) et la période de l'année où la passation des questionnaires a lieu (temps 1 : décembre / temps 2 : avril).

### 3.2.2 Indicateurs du sentiment d'appartenance : Absentéisme, punitions et sanctions

#### 3.2.2.1 *L'absentéisme*

L'absentéisme au collège Vercors est relevé par le logiciel Vie scolaire, c'est également l'outil utilisé pour le suivi global des élèves (absences, retards, résultats, punitions, sanctions, etc.). L'absentéisme est mesuré en nombre de demi-journées d'absences par élèves.

La période analysée s'étend du 1er décembre 2015 au 30 avril 2016. L'ensemble des élèves de l'établissement faisant partie de l'échantillon analysé, nous prenons en considération la totalité des effectifs du collège quand au suivi de l'absentéisme. L'analyse sera faite en taux d'absentéisme total, par niveau et par classe.

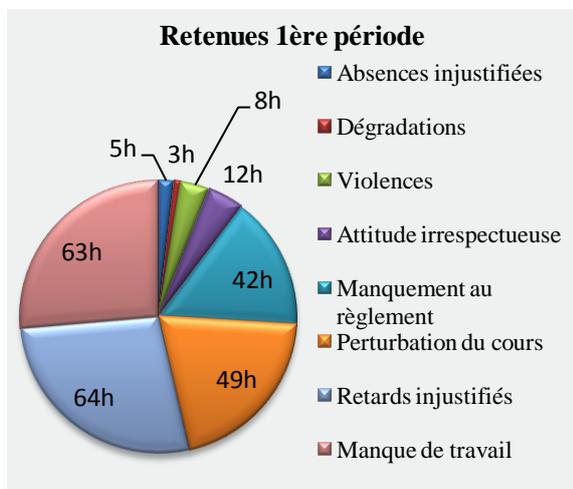
La première période, étendue du 1<sup>er</sup> décembre 2015 au 14 février 2016 a connu un taux d'absentéisme général de 6,6%, avec un pic au mois de février et un taux d'absentéisme non justifié de 4,6%. La seconde période, étendue du 15 février 2016 au 30 avril 2016, a vu son taux d'absentéisme s'élever à 7,7% avec un taux non justifié de 4,7%. Nous ne voyons ainsi pas d'évolution et c'est la raison pour laquelle nous ne chercherons pas à analyser cet indicateur dans le développement du sentiment d'appartenance.

Concernant les retards, les moyens utilisés sont les mêmes et les méthodes d'analyse seront identiques à celles utilisées pour l'absentéisme. Toutefois, ne pouvant parler d'un taux de retard, nous les analyserons sous forme chiffrée, pour les différentes périodes concernées : 1319 retards ont été répertoriés sur la première période d'analyse qui comprend 44 jours de cours et 940 évènements sont recensés pour la deuxième période qui, elle, ne compte que 30 jours de cours. Alors qu'à première vue une diminution du nombre d'évènements semble se profiler, lorsque l'on observe de plus près on se rend compte qu'il est en réalité en forte hausse puisque de 24 évènements environ par jour nous passons à plus de 31 évènements journaliers. Conscients que la mise en place du CVC n'a pas eu d'impact positif, nous ne chercherons pas à pousser notre analyse de ces résultats plus loin.

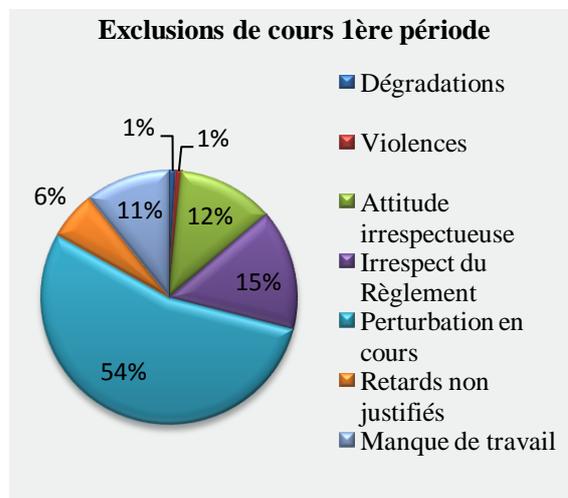
#### 3.2.2.2 *Les punitions*

Le traitement des punitions est effectué, lui aussi, par le logiciel Vie scolaire. Pour rendre cet indicateur le plus clair et compréhensible possible, un traitement détaillé des différentes punitions a été fait et informatisé. Ce traitement permet d'analyser les résultats des trois périodes scolaires pour déterminer, si cela est le cas, l'évolution des chiffres depuis

l'instauration du CVC dans l'établissement. Le traitement a été fait par période, puis par motif de punition et, enfin, un graphique comparatif a été créé.



Graphique 3 : Heures de retenues par motif pour le 1er trimestre au collège Vercors.

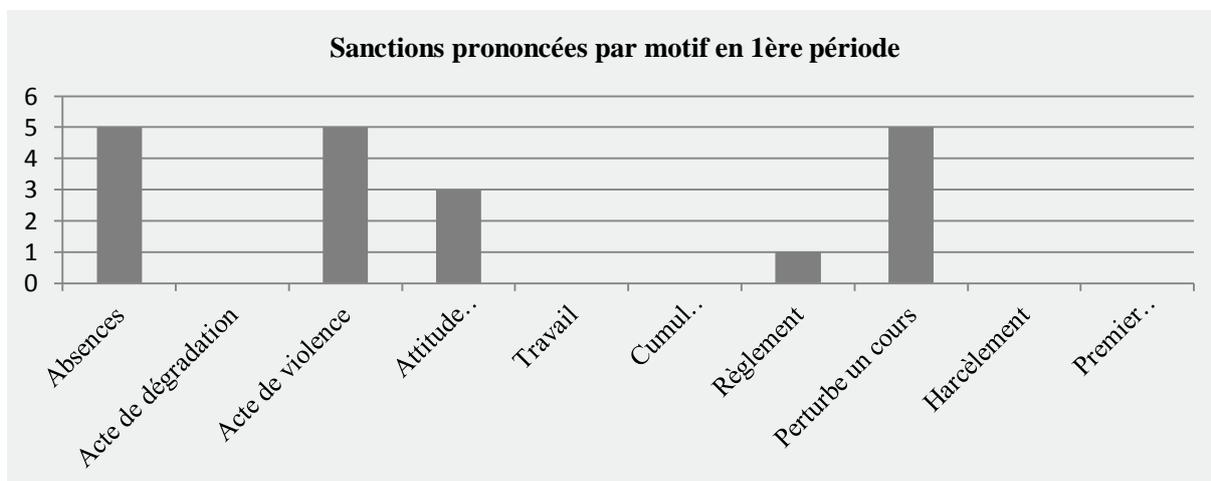


Graphique 4 : Exclusions de cours par motif pour le 1er trimestre au collège Vercors.

### 3.2.2.3 Les sanctions

Les sanctions représentent également un indicateur important du climat scolaire et, par conséquent, un indicateur du sentiment d'appartenance. Afin de rendre les données exploitables, il a été choisi d'analyser l'ensemble des sanctions par période puis par motif. L'objectif étant, pour nous, de pouvoir comparer les différentes périodes afin de mettre en relation une éventuelle baisse ou augmentation du nombre de sanctions, mais également de pouvoir analyser les raisons pour lesquelles elles sont prononcées.

Ci-dessous, l'exemple de tableau analytique utilisé pour la 1<sup>ère</sup> période.



Graphique 5 : Sanctions prononcées au collège Vercors en 1ère période, traitement par motif.

### 3.3 Procédures

Afin de pouvoir mener à bien la passation des questionnaires, il a été préalablement demandé l'autorisation de Madame La Chef d'Etablissement. Il a été choisi de faire passer les questionnaires par le biais d'enseignants volontaires et par le biais d'assistants d'éducatifs volontaires lors d'heures d'études surveillées en classe entière, pour cela, ils ont reçu des consignes simples à transmettre aux élèves. Les passations ont eu lieu de façon collective dans les différents groupes classe. Il y a donc eu deux périodes de deux semaines de passation dans seize classes, soit trente-deux interventions en classe réparties sur quatre semaines.

Devant le groupe d'étude, l'adulte faisant passer les questionnaires explique que des chercheurs sont soucieux de savoir comment ils se sentent dans leur établissement et quelles relations ils ont avec les camarades et les adultes.

Avant de commencer, il a été demandé à chaque élève de renseigner son genre et sa classe sur sa feuille de questionnaire et de ne pas noter d'autres informations afin que celui-ci reste anonyme. Quelques consignes simples sont lues aux élèves, notamment le rappel de l'anonymat et la confidentialité des résultats afin de les mettre en situation de confiance pour favoriser la sincérité. Puis quelques mots des questionnaires sont explicités au tableau afin qu'ils les comprennent. Il est également rappelé l'importance de répondre individuellement au questionnaire et donc de ne pas communiquer avec les autres pendant la passation. Les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> ont reçu uniquement le questionnaire d'affiliation contextuelle pour adolescent, car le questionnaire basé sur l'échelle du sentiment d'appartenance sociale utilisait des termes complexes pour ces niveaux de classe. Les classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> ont reçu les deux questionnaires. L'expérimentateur invite les élèves à poser leurs questions lorsqu'ils ne comprennent pas un mot et/ou une consigne. Les élèves ont, à plusieurs reprises dans chaque classe et à chaque passation demandé des éclaircissements face à certains termes. Pour les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, les deux questionnaires étaient sur la même feuille (Cf. Annexe) afin qu'ils remplissent les deux facilement, il n'a pas été donné d'information par rapport à un éventuel ordre, chaque élève commençait où il voulait.

La passation du questionnaire pour les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> a duré entre 6 et 16 minutes, pour les classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>, les passations ont duré entre 12 et 21 minutes.

Les périodes de passation ont ainsi eu lieu en deux temps. En décembre 2015, soit après les élections au suffrage universel direct des membres du CVC, instance en création dans l'établissement, et avant le choix des projets et événements organisés par le CVC et en avril

2016, soit après le vote des projets à mener dans l'année et après la réalisation du premier évènement : un tournoi de football sur les temps de récréation, qui a réuni douze équipes de six élèves et a rassemblé de nombreux spectateurs.

### **3.4 Analyses statistiques**

Les données issues des questionnaires ont été traitées à l'aide de l'outil informatique Excel car nous ne disposions pas d'outil statistique spécialisé.

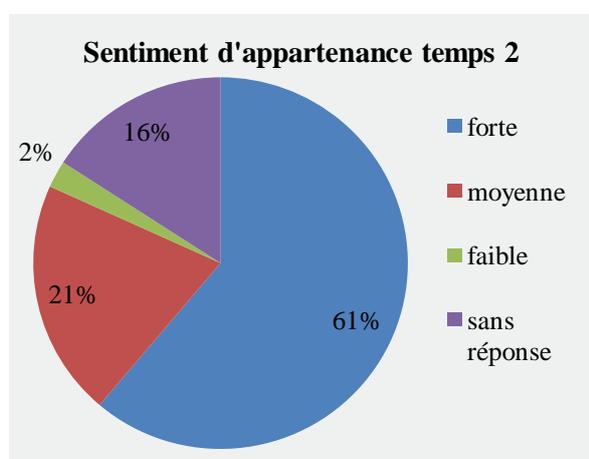
Les résultats ont été retranscrits à la main sur informatique, afin de pouvoir les analyser sous forme statistique. Il a été choisi, dans un premier temps, d'analyser les résultats par période. Pour chaque période, l'analyse des résultats a été faite par genre, par niveau de classe et par item. Dans un second temps, l'analyse des résultats des deux périodes de passation a été faite dans le but d'une comparaison entre le temps 1 (décembre) et le temps 2 (avril). La validation (ou non) des hypothèses de la recherche repose sur le calcul d'un Khi-deux, test statistique permettant de tester l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilités et de tester l'indépendance entre deux variables aléatoires.

## 4 Résultats

### 4.1 Analyses descriptives

Les tableaux et graphiques ci-après retranscrivent les résultats obtenus après analyse des questionnaires des deux périodes de passation. Les périodes de passation 1 et 2 sont retranscrites sous la forme « temps 1 » pour celle du mois de décembre et « temps 2 » pour celle du mois d'avril.

#### 4.1.1 Résultats généraux à l'issue de la seconde passation



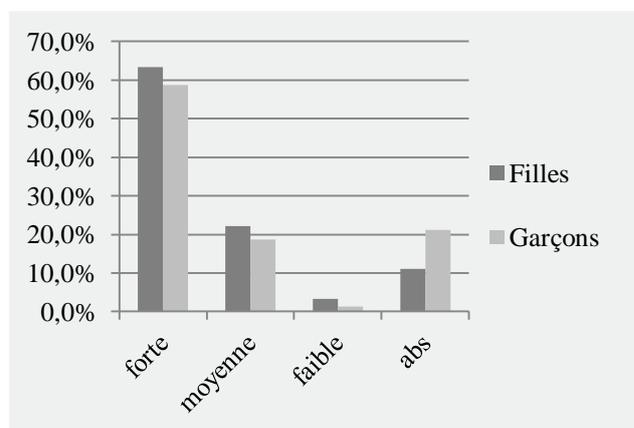
Graphique 6 : Le sentiment d'appartenance des élèves au collège Vercors.

Nous avons choisi, dans cette partie, d'analyser les résultats issus des questionnaires de la seconde passation effectuée au mois d'avril car il s'agit des résultats qui illustrent la réalité de l'établissement actuellement. Nous constatons que 61,2% des élèves, tout niveau confondu, éprouvent un sentiment d'appartenance au collège fort et seulement 2,4% éprouvent un sentiment faible.

La prise en compte des élèves qui étaient absents lors des différentes passations est essentielle car ils représentent 16% des effectifs. S'ils avaient été présents, leurs réponses auraient pu modifier considérablement les résultats.

#### 4.1.2 Effet du genre sur le sentiment d'appartenance

Le graphique ci-contre met en avant le sentiment d'appartenance des élèves du collège Vercors selon le genre. Nous pouvons donc observer que les tendances sont quasi identiques chez les filles et les garçons. La seule grande différence étant chez les élèves absents lors des passations. En effet, 63% d'entre eux sont des garçons.

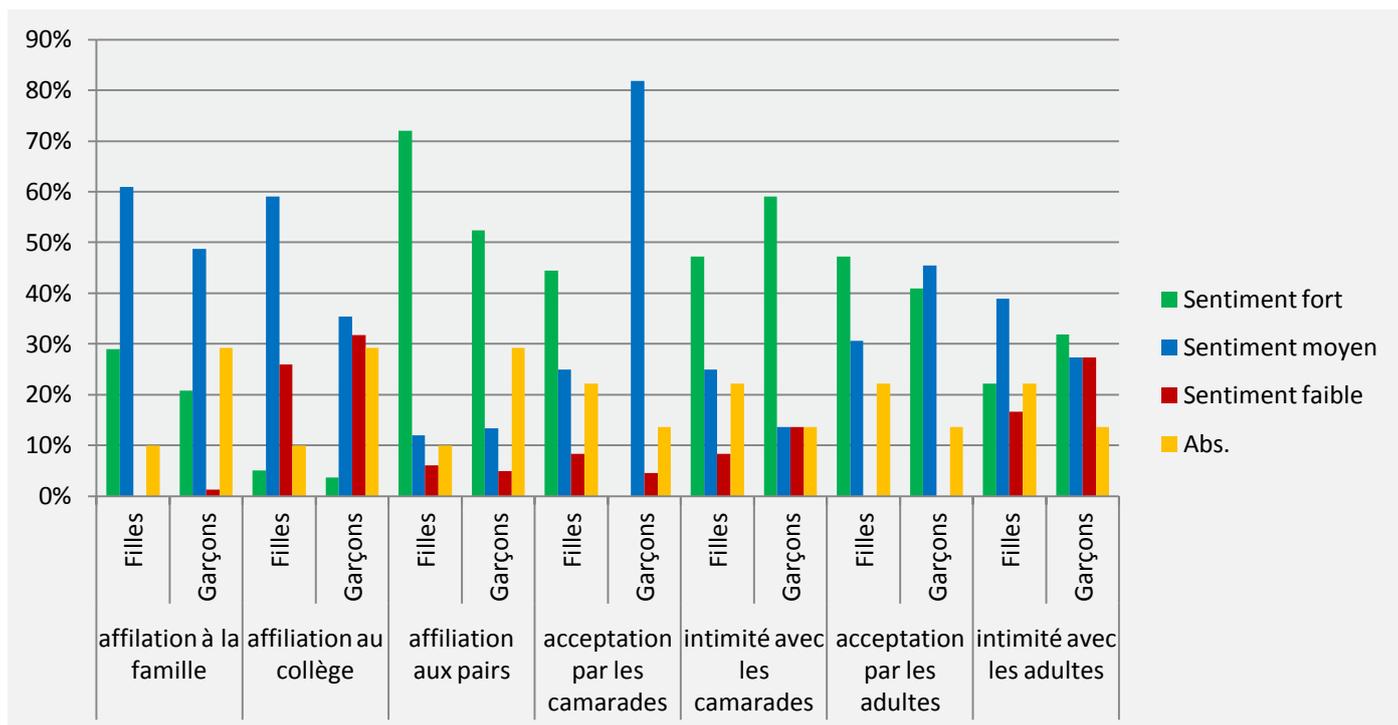


Graphique 7 : Sentiment d'appartenance selon le genre

D'un point de vue global, nous ne pouvons donc affirmer qu'il existe une corrélation entre le sentiment d'appartenance et le genre. Il convient donc de faire une analyse davantage poussée et détaillée, notamment au niveau des différents items qui composent le sentiment d'appartenance tel que nous l'avons étudié.

	affiliation à la famille		affiliation au collège		affiliation aux pairs		acceptation par les camarades		intimité avec les camarades		acceptation par les adultes		intimité avec les adultes	
	F.	G.	F.	G.	F.	G.	F.	G.	F.	G.	F.	G.	F.	G.
<b>Sentiment fort</b>	29%	21%	5%	4%	72%	52%	44%	0%	47%	59%	47%	41%	22%	32%
<b>Sentiment moyen</b>	61%	49%	59%	35%	12%	13%	25%	82%	25%	14%	31%	45%	39%	27%
<b>Sentiment faible</b>	0%	1%	26%	32%	6%	5%	8%	5%	8%	14%	0%	0%	17%	27%
<b>Q. nuls</b>	10%	29%	10%	29%	10%	29%	22%	14%	22%	14%	22%	14%	22%	14%
<b>Abs.</b>	6%	10%	6%	10%	6%	10%	12%	3%	12%	3%	12%	3%	12%	3%
<b>total de réponses</b>	100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%	

Tableau 3 : Liens entre les items qui composent le sentiment d'appartenance et le genre.

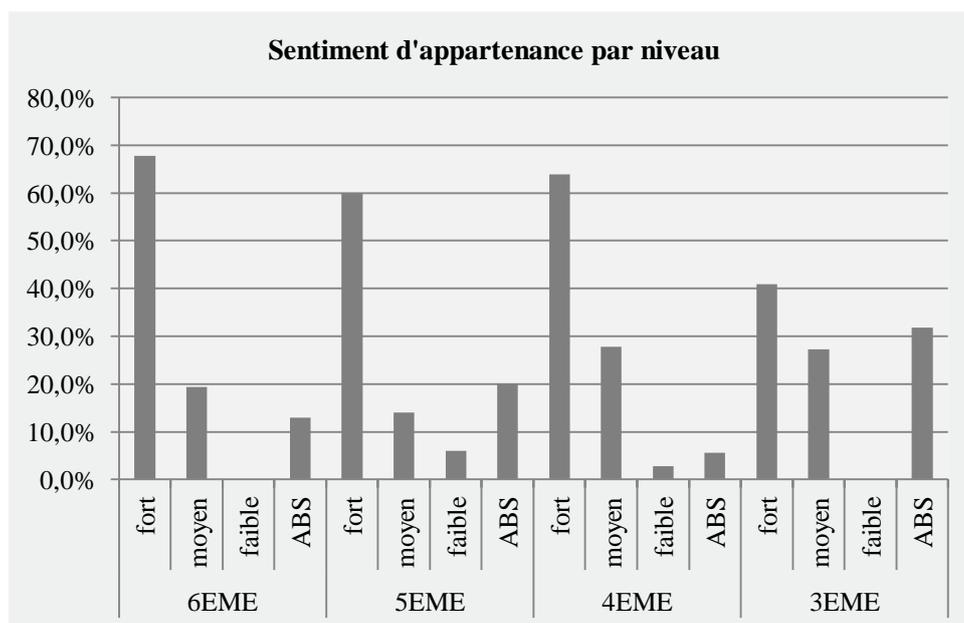


Graphique 8 : évaluation des items du sentiment d'appartenance selon le genre des élèves.

Le graphique 8 nous permet de voir plus précisément ce que représente le sentiment d'appartenance chez les élèves. En effet, nous pouvons ainsi voir que le sentiment d'affiliation à la famille, au collège et aux pairs, est similaire quel que soit le genre des élèves. En revanche, nous notons d'importantes variations en ce qui concerne l'acceptation par les camarades, les filles sont 44% à éprouver un sentiment fort contrairement aux garçons qui

sont 0%. De plus, les résultats sont semblables, mais en moindre mesure, pour l'acceptation par les adultes de l'établissement : les filles ont majoritairement un sentiment fort (47%) alors que chez les garçons, le sentiment moyen domine (45%). Au contraire, les résultats s'inversent concernant l'intimité avec les adultes de l'établissement, en effet, les filles ont majoritairement un sentiment moyen (39%) alors que chez les garçons, il est fort (32%).

#### 4.1.3 Effet du niveau de classe sur le sentiment d'appartenance



Graphique 9 : Sentiment d'appartenance à l'établissement selon le niveau de classe.

L'analyse des résultats issus de la seconde passation montre que, pour chaque niveau, le sentiment d'appartenance est majoritairement fort. Il faut cependant noter que les proportions d'appartenances ne sont pas identiques : 67,7% des élèves de sixième, 60,0% des élèves de cinquième, 63,9% des élèves de quatrième et 40,9% des élèves de troisième. Nous voyons aussi que le taux d'élèves absents lors de l'étude est plus élevé chez les élèves de troisième (31,8% des élèves de ce niveau). Cette part très importante ne permet alors pas de rendre les résultats de ce niveau significatif du fait du trop grand nombre d'absence de réponses.

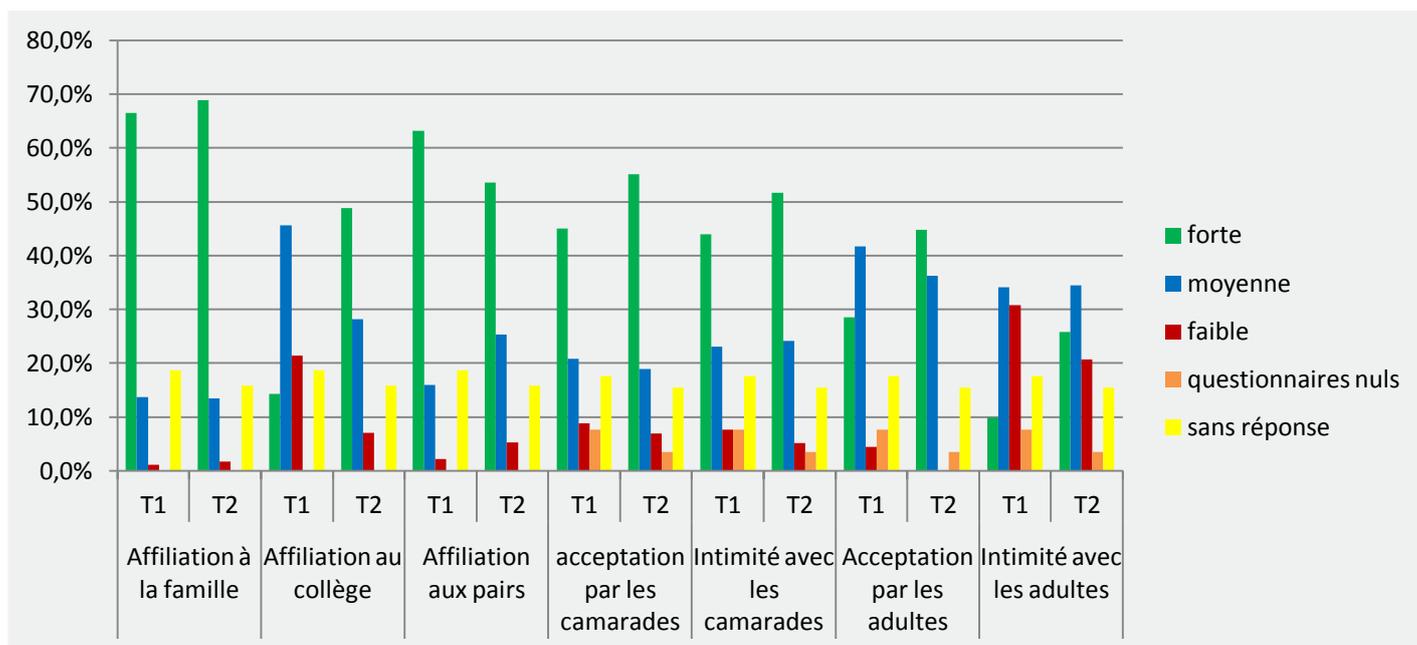
## 4.2 Analyses inférentielles : corrélation entre sentiment d'appartenance et création du CVC

Rappelons notre hypothèse de départ : sachant que le sentiment d'appartenance est composé de différents items à évaluer et que le genre n'est pas, dans notre établissement, un facteur impactant les résultats, nous nous attendons à ce que le degré du sentiment d'appartenance

évolue positivement entre la période avant la création du CVC et la période où le premier projet mené par l'instance a été vécu par les élèves

	Affiliation à la famille		Affiliation au collège		Affiliation aux pairs		acceptation par les camarades		Intimité avec les camarades		Acceptation par les adultes		Intimité avec les adultes	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
<b>fort</b>	66,5%	68,8%	14,3%	48,8%	63,2%	53,5%	45,1%	55,2%	44,0%	51,7%	28,6%	44,8%	9,9%	25,9%
<b>moyen</b>	13,7%	13,5%	45,6%	28,2%	15,9%	25,3%	20,9%	19,0%	23,1%	24,1%	41,8%	36,2%	34,1%	34,5%
<b>faible</b>	1,1%	1,8%	21,4%	7,1%	2,2%	5,3%	8,8%	6,9%	7,7%	5,2%	4,4%	0,0%	30,8%	20,7%
<b>Q. nul</b>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	3,4%	7,7%	3,4%	7,7%	3,4%	7,7%	3,4%
<b>Abs.</b>	18,7%	15,9%	18,7%	15,9%	18,7%	15,9%	17,6%	15,5%	17,6%	15,5%	17,6%	15,5%	17,6%	15,5%
<b>total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

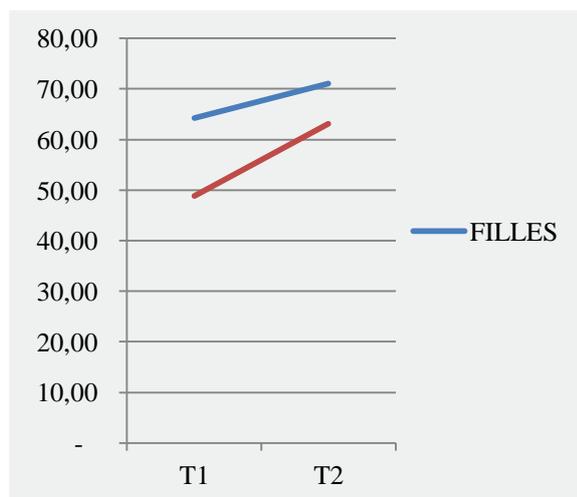
Tableau 4 : Analyse globale des items du sentiment d'appartenance en pourcentages.



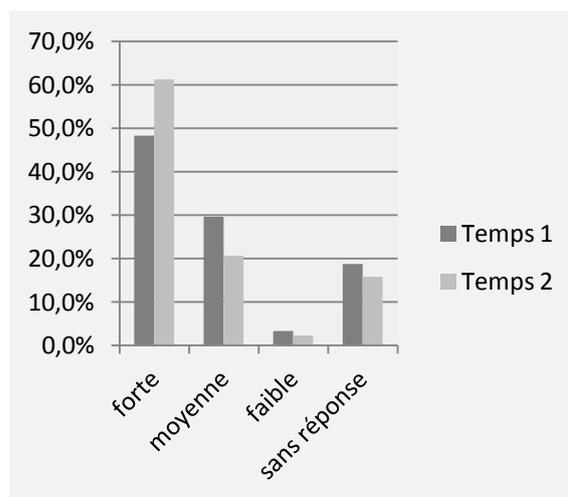
Graphique 10 : analyse globale des items du sentiment d'appartenance, sous forme d'histogramme groupé.

L'analyse nous montrent que le sentiment n'est pas le même en fonction de l'item concerné. Entre les deux périodes, l'évolution concernant l'affiliation à la famille reste peu significative. L'affiliation au collège, elle, est très marquée. En effet, alors qu'en première période seuls 14,3% des élèves du collège semblaient avoir une affiliation forte pour leur établissement, ils sont, après l'action du CVC, 48,8%. A contrario, le taux d'élèves avec une affiliation faible pour l'établissement chute à 7,1% alors qu'en première période ils étaient tout de même 21,4% et nous constatons une baisse du nombre d'élèves ayant une affiliation forte pour leurs pairs.

De plus, l'acceptation et l'intimité avec les camarades augmentent légèrement, il en est de même pour l'acceptation et l'intimité avec les adultes de l'établissement. Il faut cependant noter que le sentiment d'intimité avec les adultes du collège reste très majoritairement moyen, avec peu d'évolution mais qu'il y a une nette baisse du taux faible, au profit d'une très belle augmentation du taux fort (9,9% en première période, 25,9% après la seconde période).



Graphique 11 : Moyenne selon le genre.



Graphique 12 : évolution du sentiment d'appartenance.

Nous pouvons voir, grâce au graphique 10, que le sentiment d'appartenance est plus élevé chez les filles que chez les garçons (8 points de différence) mais que la tendance est la même : l'évolution est positive.

Le graphique 11 nous montre l'évolution générale du sentiment d'appartenance au collège Vercors entre le temps 1, avant les actions mises en place par le CVC, et le temps 2, après le tournoi de football.

Cette évolution du sentiment fort d'appartenance à l'établissement chez ces élèves est très significative: 48,4% lors de la première période de passations contre 61,2% après l'instauration et la mise en activité du CVC, soit une augmentation de 12,8%. Le taux d'élèves dont le sentiment d'appartenance est faible ou inexistant est quasi nul. Toutefois, nous ne pouvons ignorer le taux élevé d'élèves absents au moment des passations.

Malgré ces résultats, pour pouvoir valider notre hypothèse de départ, il est indispensable d'effectuer un calcul de khi-deux, tel qu'il est fait dans les tableaux ci-dessous :

Numéro de passation	Sentiment d'appartenance			Total général
	Faible	Moyen	Fort	
1	12	110	166	288
2	8	68	222	298
<b>TT général</b>	20	178	388	586
<b>Pourcentage</b>	3%	30%	66%	

Tableau 6 : comparaison des temps 1 et temps 2

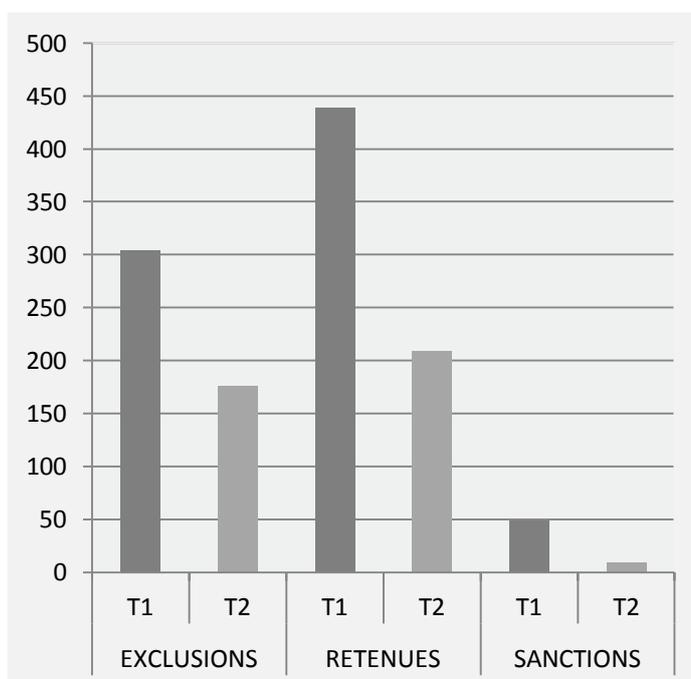
Numéro de passation	Sentiment d'appartenance			Total général
	Faible	Moyen	Fort	
1	0,479351536	5,796615685	3,196650609	9,47261783
2	0,463265914	5,60209838	3,089380454	9,154744748
<b>Total général</b>	0,94261745	11,39871407	6,286031062	18,62736258

Tableau 7 : Calcul d'un khi-deux

Dans le cas de notre hypothèse, le KHI-DEUX calculé est de **18,62736258** et le KHI-DEUX critique, avec une marge d'erreur de 1%, est de **9,210340372**. Le KHI-DEUX de notre étude étant plus élevé que le KHI-DEUX critique, l'hypothèse H0 est rejetée pour valider l'hypothèse alternative « il existe un lien entre la période de passation et le résultat du sentiment d'appartenance à l'établissement ». Nous pouvons donc dire que l'instauration du CVC au collège Vercors a véritablement joué un rôle dans le développement du sentiment d'appartenance au collège.

### 4.3 Analyses inférentielles : corrélation sentiment d'appartenance - climat scolaire.

Nous faisons l'hypothèse que l'évolution du sentiment d'appartenance est corrélée au taux d'incidents dans l'établissement et donc au climat scolaire. Pour valider, ou non, cette hypothèse, nous avons choisi de nous appuyer sur les indicateurs dont nous disposons dans l'établissement. Ainsi, avec pour support l'outil informatique Vie Scolaire, nous avons étudié le nombre de punitions et de sanctions relatives aux périodes d'étude, dans le but de connaître le nombre précis et les motifs de celles-ci.

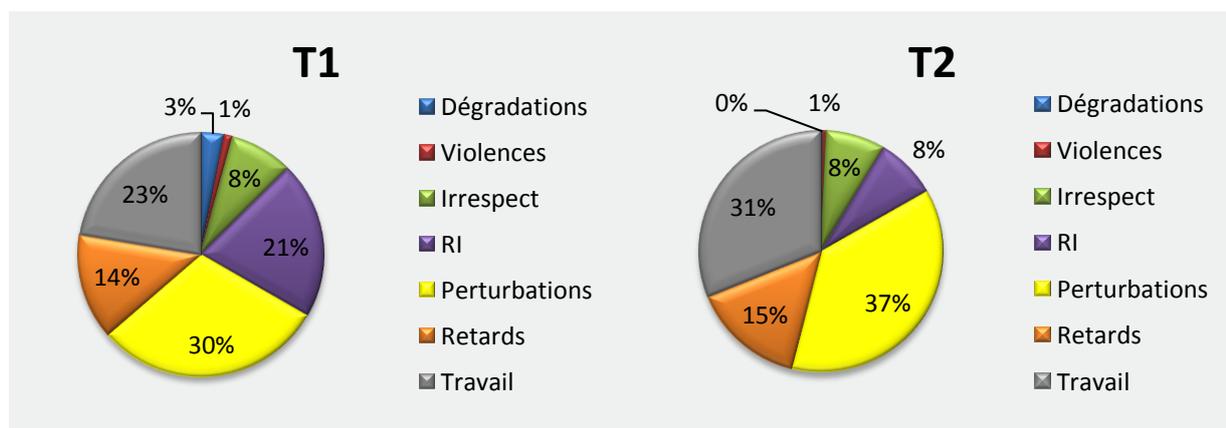


Graphique 13 : nombre de sanctions et punitions par période d'étude

Le graphique ci-contre montre le nombre d'exclusions de cours, de retenues et de sanctions qui ont été prononcées entre la rentrée scolaire et la mise en place des actions menées par le CVC et entre le début du tournoi de football à l'initiative du CVC et la seconde passation de questionnaires.

Nous pouvons voir que les chiffres sont en nette baisse. Toutefois, il convient de rappeler que les deux périodes étudiées ne sont pas égales en durée, et il paraît alors judicieux d'observer les motifs de ces sanctions et punitions pour éventuellement observer un changement des comportements.

Les graphiques à secteurs ci-dessous représentent la répartition des motifs pour l'ensemble des punitions et sanctions qui ont été prononcées lors des deux périodes observées T1 et T2.



Graphique 14 : Sanctions et punitions par motifs et par période.

En observant les motifs des sanctions et punitions nous pouvons voir que le nombre de dégradations et de manquements au règlement intérieur a baissé respectivement de 3% et 13%. A contrario, on observe une hausse du pourcentage de perturbations en classe de 7%, et une hausse du manque de travail de 8%.

Rappelons tout de même que la période numéro 1, de décembre à mi-février, a recensée 792 punitions et sanctions et que la période 2 d'étude, de mi-février à fin avril, a recensée 395 évènements. Pour cette hypothèse, comme pour la précédente, ces résultats ne nous permettent pas de la valider. Il est alors nécessaire de calculer le khi-deux.

Elèves ayant au des Punitons et/ou sanctions									
Période	Rien	E	R	S	E+R	E+S	R+S	E+R+S	Total général
<b>temps 1</b>	192	23	62	5	43	2	3	22	352
<b>temps 2</b>	224	24	53	2	39	2	1	7	352
Total général	<b>416</b>	<b>47</b>	<b>115</b>	<b>7</b>	<b>82</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	29	<b>704</b>
	<b>59%</b>	<b>7%</b>	<b>16%</b>	<b>1%</b>	<b>12%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>	4%	

Tableau 8 : comparaison du nombre d'évènements aux temps 1 et temps 2

Elèves ayant au des Punitons et/ou sanctions									
Période	Rien	E	R	S	E+R	E+S	R+S	E+R+S	Total général
<b>temps 1</b>	1,230769231	0,010638298	0,35217	0,642857143	0,09756	0	0,5	5,482540674	5,482540674
<b>temps 2</b>	1,230769231	0,010638298	0,35217	0,642857143	0,09756	0	0,5	5,482540674	5,482540674
Total général	<b>2,461538462</b>	<b>0,021276596</b>	<b>0,70435</b>	<b>1,285714286</b>	<b>0,19512</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7,759</b>	<b>10,96508135</b>

Tableau 9 : Calcul d'un khi-deux

Dans le cas de notre hypothèse, le KHI-DEUX calculé est de **10,96508135** et le KHI-DEUX critique, avec une marge d'erreur de 1%, est de **6,634896712**. Le KHI-DEUX de notre étude étant plus élevé que le KHI-DEUX critique, l'hypothèse H0 est rejetée pour valider l'hypothèse alternative « il existe un lien entre la période de passation et le nombre de punitions et sanctions prononcées au collège ». Le sentiment d'appartenance à l'établissement et le climat scolaire étant étroitement liés, nous pouvons penser que le CVC au collège Vercors a véritablement joué un rôle dans le développement du sentiment d'appartenance au collège et, par conséquent, le climat scolaire est d'avantage serein. Néanmoins, pour pouvoir être sûr de ce résultat il semble nécessaire de vérifier qu'aucun autre facteur ne viendrait influencer ces chiffres si le CVC n'existait pas.

## 5 Discussion

### 5.1 Conclusion des résultats

L'OCDE affirme que la France fait partie des pays où le sentiment d'appartenance au groupe scolaire est au plus bas et W.K. HOY et All. (1997), ont montré que les élèves étaient plus motivés et donc apprenaient mieux s'ils s'investissent dans la vie de l'établissement. Face à ce constat, notre mémoire essaie de mettre en avant un lien entre le CVC, jeune instance mise en avant par les volontés institutionnelles actuelles, et le sentiment d'appartenance des élèves envers leur collège. En effet, dans la volonté de répondre aux commandes de l'Education Nationale vis-à-vis du CVC, et après avoir observé un comportement général laissant à penser que le sentiment d'appartenance des élèves envers le collège Vercors était très faible, voire inexistant, nous avons essayé d'analyser les évolutions – positives et négatives – qui ont lieu depuis l'instauration de cette nouvelle instance d'élèves. Pour y parvenir, nous avons choisi d'analyser des variables psychosociales, notamment les composantes du sentiment d'appartenance. L'objectif étant de comprendre le sentiment d'appartenance de nos élèves pour pouvoir traiter les causes qui freinent et limitent leur implication dans l'établissement et ainsi pouvoir agir de façon plus globale sur leur scolarité avec une démarche adaptée en fonction de caractéristiques telles le genre, le niveau de classe, etc.

Rappelons que notre étude a été faite sur un échantillon de 352 élèves, ce qui représente l'ensemble des élèves du collège Vercors de Grenoble (38). Tous les niveaux de classe ont été ciblés. Méthodologiquement, nous avons réalisé deux périodes de passation, l'une en décembre et l'autre en avril, composées d'un seul questionnaire pour les élèves de sixième et de cinquième et de deux questionnaires pour les élèves de quatrième et de troisième. Chaque période de passation a durée 2 jours, le temps nécessaire pour intervenir dans les seize classes de l'établissement. Le temps d'intervention était d'environ une quinzaine de minutes par classe et il se faisait en début de cours, avec l'accord de l'enseignant qui était dérangé.

Nous avons fait deux hypothèses qui, simplifiées, sont :

- 1 – La mise en place des actions du CVC fera évoluer positivement le sentiment d'appartenance des élèves ;
- 2 – Le climat scolaire sera meilleur si le sentiment d'appartenance augmente.

A première vue, nos deux hypothèses ont été validées par des analyses statistiques.

Nos résultats ont montré que le sentiment d'appartenance des élèves au collège Vercors avant l'action du CVC était bien supérieur à celui envisagé. Ils montrent aussi la nette progression

d'un fort sentiment d'appartenance à l'établissement mais ils mettent également en avant un fort taux d'élèves absents lors des deux passations. Ce taux d'absences pourrait expliquer que le résultat concernant le sentiment d'appartenance en T1 soit plus élevé qu'espéré puisque, de fait, une partie de notre échantillon n'a pu être évalué.

Nous avons pu voir que le genre n'avait pas d'incidence significative sur les résultats généraux, les proportions entre les degrés de sentiment d'appartenance étant semblables, seul le taux d'absents diffère, il y avait d'avantage de garçons absents. De plus, les évolutions suivent les mêmes courbes. Nous avons également observé les effets du niveau de classe sur les résultats. Nous observons une différence importante entre les élèves de troisième et les autres. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la dernière année de collège est une période où les élèves se préparent à changer d'établissement, et parfois de camarades, d'environnement, etc.

Nous avons vu que le sentiment d'appartenance au collège a connu une très nette progression entre le temps 1 et le temps 2 et que, à contrario, l'affiliation aux pairs avait légèrement baissé. Toutefois, lorsque nous observons de près les composantes du sentiment d'appartenance à l'établissement, nous notons une augmentation de l'ensemble des critères. La progression la plus importante concerne l'acceptation par les adultes. Ces résultats ajoutent des précisions sur le besoin des élèves pour faire progresser d'avantage le sentiment d'appartenance à l'école puisque nous observons encore un taux bas d'« intimité avec les adultes ». Nous avons également vu la baisse significative du nombre d'évènements négatifs liés au climat scolaire, mais les proportions des motifs menant aux exclusions de cours, aux retenues et aux sanctions restent quasiment les mêmes.

## **5.2 Limites et perspectives de l'étude**

### **5.2.1 La passation des questionnaires**

Le choix de faire cette étude avec un anonymat garanti aux élèves était une réponse aux volontés exprimées de sujets reçus en amont de la première passation. En effet, lors d'entretiens individuels, les élèves ont exprimé le fait de ne pas vouloir être reconnaissables, condition essentielle pour avoir des questionnaires remplis avec franchise, reflétant la réalité de leurs sentiments. Toutefois, ce choix est une limite dans l'analyse de certains paramètres.

En effet, l'analyse aurait pu être d'avantage poussée si la passation des questionnaires aux élèves élus du CVC et aux élèves acteurs des projets (qui participent) avait été identifiable. A l'heure actuelle, les questionnaires ayant été remplis de façon anonyme, nous sommes dans l'incapacité d'évaluer le sentiment d'appartenance de ces élèves par rapport aux autres. De

plus, l'anonymat de l'étude est également une limite concernant l'analyse des données absentes, il aurait été intéressant de pouvoir identifier les élèves absents et, ainsi, leur profil. En effet, nous pouvons supposer que nos élèves absents sont des élèves absentéistes et que, par conséquent, la prise en compte de l'évaluation de leurs sentiments d'appartenance modifie les résultats globaux.

Lors des passations de questionnaires, nous avons relevé plusieurs difficultés que les élèves ont rencontrées, notamment concernant la compréhension des questionnaires. Ces difficultés ont été rencontrées lors des deux périodes de passations. Dans le premier questionnaire, intitulé Échelle d'affiliation contextuelle pour adolescents (disponible dans les annexes) les élèves ont été en difficulté avec le mot « climat » dans l'item « 2. Le climat dans ma famille est détendu » n'était pas compris par les élèves, beaucoup ignoraient ce qu'est un climat. L'expérimentateur prenait alors soin d'explicitier le terme, en l'imageant. La difficulté a été relevée uniquement chez les élèves de sixième. Pour y répondre, lors de la seconde passation, l'expérimentateur expliquait le terme avant le temps de réponse des élèves. De même, à plusieurs reprises, le mot « injuste » dans l'item « 7. Les enseignants sont souvent injustes avec les élèves » a suscité des interrogations chez les élèves. L'item concernant les enseignants, les élèves n'osaient pas demander davantage d'explications, la difficulté a été relevée car les élèves s'interrogeaient entre eux. Lors de la seconde période de passation, il a été fait le choix d'expliquer cet item avant que les élèves se mettent à remplir le questionnaire. Cette difficulté concernait uniquement les élèves de sixième et de cinquième, principalement les plus jeunes. Enfin, il a également été observé sur les questionnaires, rajoutés de façon manuscrite par les élèves, une annotation « qui ? » à côté de l'item « 15. Je ne les trouve pas intéressants ». Il semblerait que pour certains élèves (27) la lecture du questionnaire n'est pas été simple. La formulation serait à revoir, il pourrait être judicieux de réécrire en entier la catégorie évaluée, par exemple écrire « je ne trouve pas les jeunes de mon âge intéressants » plutôt que Avec les jeunes de mon âge... 13. Je fais pas mal d'activités ; 14. Je préfère souvent me retrouver seul ; 15. Je ne les trouve pas intéressants ; etc. Seul un élève de sixième s'est interrogé à voie haute sur le sens de l'item. Cette difficulté a été rencontrée dans les quatre niveaux.

Dans le second questionnaire, intitulé « Échelle de mesure d'appartenance sociale » (disponible également dans les annexes), les élèves de quatrième et de troisième ont rencontré les difficultés suivantes :

Les élèves ont demandé à chaque passation, et parfois même à plusieurs reprises, des explications concernant les items « 1. ...appuyé(e) » ; « 6. ...lié(e) à eux » et « 7. ...estimé(e) ». Les élèves avaient du mal à comprendre le sens de ces items.

Nous avons choisi de limiter la participation des élèves de sixième et de cinquième au questionnaire Echelle d'affiliation contextuelle pour adolescents car le second semblait moins accessible pour eux. Pour les élèves de quatrième et de troisième, le choix était libre dans l'ordre de réalisation des questionnaires, les deux étant distincts.

Globalement, une difficulté est apparue régulièrement (47 élèves de l'échantillon) concernant la mise en forme des questionnaires. En effet, ces élèves ont été en difficulté lors du remplissage, et certains ont dû s'y reprendre à deux fois : mettre la réponse dans la ligne correspondante et non dans celle au dessus ou en dessous. Pour rendre la mise en forme plus facile à remplir, il pourrait être intéressant de colorer une ligne sur deux afin de les identifier plus facilement. Dans le questionnaire Echelle d'affiliation contextuelle, le fait que le nom du groupe d'item (exemple «Au collège... ») prenne une ligne qu'il était possible de remplir avec des croix, a induit les élèves en erreur.

De plus, la passation a été perçue par certains élèves comme une pause dans la demi-journée de cours, et nous avons pu relever chez certains élèves un manque d'attention au moment de l'énonciation des consignes ce qui a mené à certaines informations erronées (notamment au moment de coder leur questionnaire (classe/sexe/date de naissance). Nous pouvons penser que les consignes auraient été mieux respectées si les consignes avaient été lues avec les élèves, et si cette partie avait été remplie avec eux.

Nous pouvons donc penser qu'il est important de collaborer avec les enseignants souhaitant prendre part à la recherche afin que ceux-ci soient investis dans la passation de façon à ce que l'attention des élèves soit plus sérieuse puisque la sincérité des réponses en dépend et que cela est essentiel au bon déroulement de la recherche.

Si une étude similaire venait à être mise en place de nouveau, il apparaît essentiel de prendre en compte ces limites afin d'améliorer la qualité des résultats.

### 5.2.2 L'échantillon et la période analysée

Comme il l'a été soulevé plus haut, nous pouvons nous interroger au sujet du pourcentage d'élèves absents et, ainsi, nous demander si les résultats ne se sont pas retrouvés biaisés du fait qu'un nombre conséquent d'élèves n'a pas pu être évalué sur son sentiment d'appartenance au collège (61 élèves absents à l'une ou l'autre des passations). Nous pouvons nous interroger sur

le rapport de ces élèves à l'école et nous demander si leur absence est justement liée à leur ressenti au sein de l'école, à leur sentiment d'appartenance qu'il soit fort, moyen ou faible. Si tous ces élèves ont un sentiment d'appartenance faible, alors les résultats de l'étude auraient une tendance très différente.

D'autre part, nous avons fait le choix de constituer notre échantillon avec l'ensemble des élèves du collège (soit 352 élèves) pour répondre à notre volonté de connaître de façon précise la réalité concernant le sentiment d'appartenance des élèves pour le collège Vercors. Cet échantillon a été pertinent malgré le grand nombre de questionnaires à traiter que cela impliquait.

Nous pouvons également évoquer l'influence des périodes scolaires qui, de façon certaine, influencent les résultats. En effet, certains moments clés de l'année amènent des facteurs (fatigue, stress, etc.) qui sont fortement corrélés avec le climat scolaire, et il serait très intéressant de pouvoir comparer avec un établissement témoin qui n'a pas de CVC afin d'essayer de voir dans quelles proportions exactement la période de l'année influence le climat scolaire d'un établissement.

Enfin, avec du recul, il paraît pertinent de pouvoir comparer les résultats de l'évaluation du sentiment d'appartenance avec un établissement dans lequel le CVC serait installé et actif depuis plusieurs années, mais également avec un établissement au profil différent.

### **5.2.3 L'impact de cette étude sur ma pratique professionnelle**

L'étude menée est propre au collège Vercors et nous sommes conscients que les résultats obtenus sont à considérer avec prudence du fait des limites mentionnées dans ce document. Toutefois, il paraît intéressant de prendre en considération ces résultats dans la pratique professionnelle.

L'étude montre que le CVC, au sein du collège Vercors, a été un véritable acteur dans l'évolution et le développement du sentiment d'appartenance des élèves vis-à-vis du collège et que cette même évolution a elle-même eu des répercussions sur les indicateurs du climat scolaire. Nous avons également pu voir que les filles avaient un sentiment d'appartenance à l'établissement plus fort que les garçons. Les élèves de troisième avaient un sentiment d'appartenance moins important que les élèves des autres niveaux.

Nous pouvons alors voir dans ces résultats plusieurs enjeux impliquant le CPE : la participation des élèves dans la vie de l'établissement, en particulier à travers les différentes instances telles que le CVC ; le bien-être des élèves, indispensable pour l'entretien du sentiment

d'appartenance à l'établissement et intimement lié au climat scolaire également ou encore la lutte contre l'absentéisme et le décrochage car, comme l'ont montré différents auteurs, la corrélation est forte entre le sentiment d'appartenance et la présence et l'implication des élèves. D'autre part, le travail de recherche mené pour aboutir à cet écrit a suscité une volonté de poursuivre sur le sujet dans le prochain établissement où je serai affectée. En effet, en tant que CPE j'ai la volonté de vouloir comprendre l'implication des élèves au sein de leur établissement afin de les amener à entretenir des comportements et des conditions propices aux apprentissages. Dans ma pratique professionnelle de CPE, je souhaite m'appuyer sur ces travaux pour agir et réaliser des projets répondant aux difficultés et aux besoins reconnus des élèves de l'établissement.

## 6 Conclusion

Nous avons donc pu voir à travers cette étude que la création du CVC au sein du collège Vercors, grâce à l'engagement que l'instance a réussi à susciter chez certains élèves, a permis de renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement.

Le fait que les élèves élus au CVC l'aient été à travers un suffrage universel direct à l'issue d'une semaine de campagne électorale a permis de donner à l'ensemble des élèves un pouvoir de décision. En effet, pour dix postes à pourvoir, dix-huit élèves se sont présentés. Les élections ont été ouvertes à tous, excepté les adultes, afin que chacun puisse choisir les représentants qui lui ressemblent, avec des projets auxquels ils souhaitent participer.

A travers les actions menées, notamment le tournoi de football autogéré mis en place sur les temps de pause et par l'annonce d'actions à venir telles qu'une fête de fin d'année ou la rédaction d'un livret d'accueil destiné aux nouveaux élèves, des liens se sont créés et/ou renforcés. En effet, la notion de projet commun, mixte et interclasse, a permis d'élargir la notion de groupe au-delà de la classe et l'intérêt que les adultes ont porté aux résultats et aux discussions sur le projet entreprises avec tous les acteurs de l'évènement a permis de renforcer l'idée de reconnaissance par les adultes. Nous notons également que la programmation de futurs évènements permet de créer de l'intérêt jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Des modifications de comportements ont pu être notées, le nombre d'élèves sanctionnés est légèrement moins élevé, il y a une revendication de l'appartenance à l'établissement, les initiatives des élèves sont soumises au CVC et à la direction et le rapport avec l'adulte dans l'établissement s'est modifié. Nous observons des élèves davantage autonomes, notamment en classe : l'enseignant se retrouve moins dans un rapport de force, plus dans l'échange. Le choix de la fuite est beaucoup moins présent chez les élèves, ils sont plus nombreux à souhaiter rester dans l'établissement et des demandes ont lieu pour rejoindre des clubs.

Les élèves semblent avoir besoin d'appartenir au groupe collège, groupe leur permettant d'échanger, de se construire et de faire des projets, qu'ils soient propres à l'établissement ou à but d'orientation.

## 7 Bibliographie

- ANDERSON, C. (1982), La recherche sur le climat scolaire : examen de la recherche. *Revue de la recherche en éducation*, 52, pages 368-420.
- ASTOR R.A., BENBENISHTY, R., et ESTRADA, J.N. (2009), School violence and theoretically atypical schools : the principal 's centrality in orchestrating safe schools. *American educational research journal*. 46, pages 423-461.
- BARBER, B. K. (2004). Whence connectedness, hence connectedness. Papier présenté au Committee on Adolescent Health and Development. The National Academy of Science, Washington, DC.
- BENBENISHTY, R., et ASTOR, R.A. (2005), La violence scolaire dans le contexte : la culture, le quartier, la famille, l'école et le sexe. New York : Presse universitaire d'Oxford.
- BLAYA, C. (2010), *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- BOUCHER L.-P., et MOROSE, J. (1990), Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, n°3, pages 415-431.
- BROWN, B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. Lerner et L. Steinberg (Eds), *Handbook of adolescent psychology* (p. 363-394). New York: Wiley.
- COHEN, J. (2006), Education sociale, émotionnelle, éthique et académique : la création d'un climat pour l'apprentissage, la participation à la démocratie et le bien-être. Harvard, *Revue éducative* n°76(2), pages 201-237.
- COOK, T. D. et MURPHY, R. F. (1999). How inner-city children see their family, school, peers and neighborhood: Developmental changes during the transition to adolescence (Working Paper). Evanston, IL: Institute for Policy Research, Northwestern University.
- DEBARBIEUX, E. (1999), La violence en milieu scolaire 2, le désordre des choses. Paris, ESF.
- DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R.A., BENBENISHTY, R., BISSON-VAIVRE, C., COHEN, J., GIORDAN, A., HUGONNIER, B., NEULAT, N., ORTEGA RUIZ, R., SALLET, J., VELTCHEFF, C., VRAND, R., (2012). *Le « Climat scolaire » : définitions, 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, 25 pages.
- DUBOIS, P. (2005), *Le sentiment d'appartenance du personnel*. Paris : Les Editions Québecor.
- DUCLOS, G., LAPORTE, D., (1995) L'école, un milieu de vie ou comment développer le sentiment d'appartenance à l'école. *Virage* volume 9 n°1.

- DUFOUR-TONINI, A.-L. (2013), Rapport « Pour un acte deux de la vie lycéenne : vers a démocratie lycéenne ». Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid75366/consultation-nationale-pour-un-acte-ii-de-la-vie-lyceenne-vers-la-democratie-lyceenne.html>
- DURU-BELLAT, M., MONS, N., BYDANOVA, E. (2008), « cohésion scolaire et politiques éducatives », *Revue française de pédagogie* n°164, pages 37-54.
- GHAITH, G. (2003), La relation entre les formes d'enseignement, la réalisation et les perceptions du climat de la classe. *La recherche en éducation* n°45, pages 83-93.
- HOY, W.K., et HANNUM, J.W. (1997), Middle school climate : An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational administration quarterly*, 33(3), pages 209-311.
- MATHARAN, J.M. (2010) *Histoire du sentiment d'appartenance en France du XIIème siècle à nos jours*. 332p. Questions contemporaines, L'Harmattan.
- OCDE (2009), Création d'un enseignement efficace et d'un environnement d'apprentissage : Premiers résultats de TALIS. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/43049958.pdf>
- ORTEGA, R., DEL REY, R., SANCHEZ, V. (2011), De nouvelles dimensions de la vie scolaire. cyber-comportement et les relations dans le réseau : cyber-expérience. Ministère de l'éducation (Espagne). Laboratoire d'études sur la coexistence et la prévention de la violence.
- RICHER, S., et VALLERAND, R.J. (1998) Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale en milieu de travail (ESAS). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 2<sup>ème</sup> trimestre 1998, vol. 48, pages 129-137.
- RUMBERGER, R., (1987), Décrocheurs du secondaire : examen des questions et des preuves. *Revue de recherche en éducation* n°57, pages 1-29.

## **8 Table des sigles**

CVC : Conseil de la vie collégienne

CVL : Conseil de la vie lycéenne

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

REP : Réseau d'éducation prioritaire

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund

ZUS : Zone Urbaine Sensible

## 9 Table des tableaux

Tableau 1 : Extrait de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale ESAS, FICHER et VALLERAND, 1998. ....	11
Tableau 2 : Extrait du questionnaire basé sur l'échelle d'affiliation contextuelle pour adolescents EACA, de CARTIERRE, DEMERVAL et COULON, 2009. ....	12
Tableau 3 : Liens entre les items qui composent le sentiment d'appartenance et le genre. ....	18
Tableau 4 : Analyse globale des items du sentiment d'appartenance en pourcentages. ....	20
Tableau 6 : comparaison des temps 1 et temps 2 .....	22
Tableau 7 : Calcul d'un khi-deux .....	22
Tableau 8 : comparaison du nombre d'évènements aux temps 1 et temps 2 .....	24
Tableau 9 : Calcul d'un khi-deux .....	24

## 10 Table des graphiques

Graphique 1 : Pourcentages d'élèves selon le genre .....	10
Graphique 2 : Pourcentage d'absents pour l'étude. ....	10
Graphique 3 : Heures de retenues par motif pour le 1er trimestre au collège Vercors. ....	14
Graphique 4 : Exclusions de cours par motif pour le 1er trimestre au collège Vercors. ....	14
Graphique 5 : Sanctions prononcées au collège Vercors en 1ère période, traitement par motif. ....	14
Graphique 6 : Le sentiment d'appartenance des élèves au collège Vercors. ....	17
Graphique 7 : Sentiment d'appartenance selon le genre. ....	17
Graphique 8 : évaluation des items du sentiment d'appartenance selon le genre des élèves. ....	18
Graphique 9 : Sentiment d'appartenance à l'établissement selon le niveau de classe. ....	19
Graphique 10 : analyse globale des items du sentiment d'appartenance, sous forme d'histogramme groupé. ....	20
Graphique 11 : Moyenne selon le genre. ....	21
Graphique 12 : évolution du sentiment d'appartenance. ....	21
Graphique 13 : nombre de sanctions et punitions par période d'étude. ....	22
Graphique 14 : Sanctions et punitions par motifs et par période. ....	23

## 11 Annexes

### 11.1 Echelle d'affiliation contextuelle

Classe : .....

sexe : .....

Date de Naissance : ...../...../.....

#### Échelle d'affiliation contextuelle pour adolescents

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
<b>Dans ma famille...</b>				
1. La vie dans ma famille est agréable				
2. Le climat dans ma famille est détendu				
3. J'obéis facilement à mes parents				
4. Je trouve que dans ma famille on fait des choses intéressantes ensembles (sorties, jeux, etc.)				
5. J'aime bien parler avec mon père ou ma mère				
6. Chez moi, je m'isole souvent parce que je ne me sens pas bien avec mes parents				
<b>Au collège...</b>				
7. Les enseignants sont souvent injustes avec les élèves				
8. J'écoute toujours en classe				
9. Au collège, il m'arrive de « répondre » à un enseignant				
10. Au collège, j'obéis facilement aux adultes				
11. Au collège, il m'arrive de frapper, casser, détériorer quand je suis en colère				
12. Quand j'arrive le matin au collège, mes devoirs sont toujours faits				
<b>Avec les jeunes de mon âge...</b>				
13. Je fais pas mal d'activités				
14. Je préfère souvent me retrouver seul				
15. Je ne les trouve pas intéressants				
16. Je me sens souvent rejeté(e)				
17. Je me fais facilement des nouveaux copains/copines				
18. Je peux donner mon avis comme les autres				

## 11.2 Échelle de mesure d'appartenance sociale

Classe : .....

sexe : .....

Date de Naissance : ...../...../.....

### Échelle de mesure d'appartenance sociale

Pas du tout en accord 1	Très peu en accord 2	Un peu en accord 3	Moyennement en accord 4	Assez en accord 5	Fortement en accord 6	Très fortement en accord 7
----------------------------	-------------------------	-----------------------	----------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------------------

Dans mes relations avec mes camarades du collège, je me sens...							
1. ...appuyé(e)	1	2	3	4	5	6	7
2. ...près d'eux	1	2	3	4	5	6	7
3. ...compris(e)	1	2	3	4	5	6	7
4. ...attaché(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
5. ...écouté(e)	1	2	3	4	5	6	7
6. ...lié(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
7. ...estimé(e)	1	2	3	4	5	6	7
8. ...uni(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
9. ...en confiance avec eux	1	2	3	4	5	6	7
10. ...un(e) ami(e) pour eux	1	2	3	4	5	6	7

Dans mes relations avec les adultes du collège, je me sens...							
1. ...appuyé(e)	1	2	3	4	5	6	7
2. ...près d'eux	1	2	3	4	5	6	7
3. ...compris(e)	1	2	3	4	5	6	7
4. ...attaché(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
5. ...écouté(e)	1	2	3	4	5	6	7
6. ...lié(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
7. ...estimé(e)	1	2	3	4	5	6	7
8. ...uni(e) à eux	1	2	3	4	5	6	7
9. ...en confiance avec eux	1	2	3	4	5	6	7
10. ...important(e) pour eux	1	2	3	4	5	6	7



**Année universitaire 2015-2016**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Encadrement éducatif**

**Titre du mémoire : Le conseil de vie collégienne : instance actrice du développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement ?**

**Auteur : Cassandra-Ambre SAULNIER-JANOUSCHEWSKI**

**Résumé :**

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche de recherche concernant la notion de sentiment d'appartenance à l'école et le lien qui peut être fait avec les instances d'élèves. Nous nous demandons dans quelles mesures la vie à l'école peut influencer le mécanisme entraînant un sentiment d'appartenance et quelles sont tendances selon le sexe et le niveau des élèves ? L'objectif de l'étude est de comprendre l'influence de la vie de l'établissement sur le sentiment d'appartenance et ce qui le compose. De façon plus précise, nous supposons que la création du CVC et ses actions vont avoir un impact positif sur le degré de sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement et, par conséquent, sur le climat scolaire du collège. Nous allons donc observer si le sentiment d'appartenance dans l'établissement a augmenté et si le nombre d'incivilités a diminué de façon significative. Nous verrons que les résultats obtenus valident les hypothèses et vont dans le sens de la littérature sur le sujet.

**Mots clés :** conseil de vie collégienne (CVC), sentiment d'appartenance, adolescents, collégiens, place dans le groupe, vivre ensemble, autonomie

**Summary :** This report is part of a research approach about the notion of sense of belonging to school. The aim of this research is to understand the link made between the instances of students and the development a sense of belonging to school. We ask ourselves to what extend life at school can influence the mecanism resulting in a sense of belonging to school and what are the different trends according to the gender and level of the pupils ? More precisely, we suppose that the creation of a secondary school council and its actions would have a positive impact on the sense of belonging and thus on the atmosphere at school. We will try to know if more pupils feel that they are actually part of an institution and if the number of incivilities has decreased in a significative way. We will see that the results confirm the hypothesis and are consistent with litterature concerning the correlation sense of belonging – school climate.

**Key words :** School life council, sense of belonging, teenagers, secondary-school pupils, place in a group, living together, autonomy