



HAL
open science

Le sentiment d'appartenance sociale : les apports d'un tournoi de futsal dans le cadre de la vie scolaire

Anaïs Macian

► To cite this version:

Anaïs Macian. Le sentiment d'appartenance sociale : les apports d'un tournoi de futsal dans le cadre de la vie scolaire. Education. 2016. dumas-01372391

HAL Id: dumas-01372391

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01372391>

Submitted on 27 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 éducatif

Le sentiment d'appartenance sociale : les apports d'un tournoi de futsal dans le cadre de la vie scolaire

Présenté par Anais MACIAN

Mémoire de M2 encadré par Nadia LEROY



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes



UNIVERSITÉ
SAVOIE
MONT BLANC

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e)
Anaïs MACIAN

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-EE

Le sentiment d'appartenance sociale : les apports d'un tournoi de futsal dans le cadre de la vie scolaire

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 Grenoble,
Le 18 mai 2016

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Anaïs MACIAN

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

Le sentiment d'appartenance sociale : les apports d'un tournoi de futsal dans le cadre de la vie scolaire

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

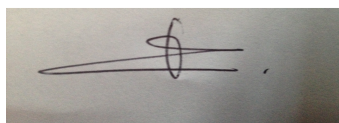
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- 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

Fait à Grenoble le 18 mai 2016

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord » : Bon pour accord



Remerciements

Je tiens à remercier mon encadrante de mémoire, Nadia Leroy, pour son suivi et son soutien à chaque étape de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également l'ensemble des enseignants de l'ESPE qui durant les deux années de ce master ont contribué à mon enrichissement et à la concrétisation de ma reconversion professionnelle.

Pour finir, un très grand merci à mon conjoint qui, avec conviction, m'a entouré de sa confiance et de sa bienveillance.

Sommaire

1	Introduction.....	p1
2	État de l'art.....	p2
2.1	L'engagement des élèves.....	p2
2.1.1	Les différents types d'engagement	
2.1.2	Le sentiment d'appartenance sociale	
2.1.3	Les « vertus » du sentiment d'appartenance sociale	
2.2	Le sport à l'école.....	p10
2.2.1	Le lien entre le jeu et le sport	
2.2.2	Les fonctions socialisatrice du sport	
2.2.3	Les paradoxes de l'éducation par le sport	
2.2.4	Le futsal	
2.3	Problématique et hypothèses.....	p15
3	Méthode.....	p17
3.1	Participants	
3.2	Matériel	
3.3	Procédure	
4	Résultats.....	p23
4.1	Description	
4.2	Analyse	
5	Discussion et conclusion.....	p31
	Bibliographie.....	p36
	Annexes.....	p38

1 Introduction

Le sentiment d'appartenance est aujourd'hui un facteur souvent énoncé pour favoriser la réussite des élèves. Son rôle dans le climat scolaire ou encore la motivation est établi par de nombreuses recherches scientifiques. Ce sentiment d'appartenance peut être corrélé à l'engagement des élèves au sein de l'EPL. L'engagement des élèves, quand à lui, peut se traduire de plusieurs façon et notamment par leur participation à des activités parascolaire dans le cadre de la vie scolaire.

Ainsi, cette étude se propose de mesurer l'impact d'un tournoi de futsal, en tant qu'activité parascolaire, sur le sentiment d'appartenance sociale des élèves de l'EPL. Elle a été menée auprès des élèves de 6ème et de 5ème d'un collège grâce à l'échelle de mesure développée par Richer et Vallerand (1998).

La problématique traitée dans ce mémoire interroge donc : Un tournoi de futsal, en tant qu'activité parascolaire, peut-il être un outil pour influencer sur le sentiment d'appartenance sociale des élèves de l'EPL ?

Afin de traiter cette question, nous présenterons dans un premier temps l'état de l'art de la recherche tant à propos de l'engagement des élèves que sur le sport à l'école ce qui nous amènera à formuler notre problématique et nos hypothèses. Dans un second temps, nous exposerons la méthode utilisée pour la réalisation de cette étude, puis nous en présenterons les résultats dans une troisième partie. Pour finir, la quatrième partie permettra la discussion entre hypothèses et résultats et conclura l'étude en présentant les perspectives appliquées à ma propre pratique professionnelle en tant que Conseiller principale d'éducation.

2 État de l'art

2.1 L'engagement des élèves

Avant toute chose il peut être intéressant de rappeler l'étymologie du terme « engagement », du latin « *action de mettre en gage, de lier par une convention, un contrat* ». C'est un terme fort qui est, dans notre propos, bien moins contractuel et s'oriente plus vers une acceptation sociologique tournée vers « la participation à, l'implication dans ».

La notion d'engagement des élèves a d'ailleurs été intégrée aux mesures de PISA en 2000. Cette mesure intègre le sentiment d'appartenance des élèves, composante psychologique, et leur participation à l'école, composante comportementale. Elle prend en compte l'assiduité, l'implication dans le travail personnel ainsi que le fait d'être investi dans des activités scolaires ou extra-scolaires (Willms, 2000).

L'engagement des élèves peut donc revêtir plusieurs formes et être perçu à partir de différents prismes.

Également, il est aujourd'hui évoqué comme facteur ayant un lien de corrélation avec plusieurs enjeux tels que la formation du citoyen, le climat scolaire, la construction identitaire des adolescents, etc.

2.1.1 Les différents types d'engagement

Willms (2009) a divisé le concept d'engagement en trois composantes : l'engagement social, l'engagement scolaire ou institutionnel, et l'engagement intellectuel.

L'engagement social comprend la participation à la vie de l'école qui englobe notamment les activités parascolaires ainsi qu'un solide sentiment d'appartenance à l'école. Les élèves engagés participent aux activités sportives, acquièrent des habiletés sociales et nouent des liens d'amitié positifs.

L'engagement institutionnel se manifeste par la ponctualité, l'assiduité... Les élèves engagés institutionnellement se préoccupent de leurs résultats scolaires, sont rarement absents et font leurs devoirs. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils aiment l'école ou qu'ils sont psychologiquement très investis dans leurs apprentissages.

C'est alors que l'engagement intellectuel opère, caractérisé par les efforts supplémentaires déployés par les enfants dans leurs études et leur motivation à apprendre.

Un élève engagé est donc non seulement engagé socialement et institutionnellement, mais également intellectuellement. Pour autant, Willms élargit son propos en affirmant que l'engagement n'est pas déconnecté de l'apprentissage et que par conséquent, cela s'apprend, se développe et

s'enrichit au gré des va et vient entre les élèves et les adultes éducateurs.

2.1.2 Le sentiment d'appartenance sociale

Le concept de sentiment d'appartenance à l'école, élément largement évoqué concernant l'engagement des élèves, recouvre un ensemble d'attitudes qui permet d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école (Duru-Bellat et al, 2008). L'étymologie latine renvoie à la définition suivante : « *fait d'appartenir, de faire partir de* ». Cependant, l'école revêt deux aspects : l'école en tant qu'institution et l'école en tant que groupe social (Duru-Bellat & al 2008). La composante psychologique de l'engagement souligne le sentiment d'appartenance des élèves, leur attachement à l'école, et est traduit par un engagement dit social (Willms, 2009). Cette composante est alors liée au sentiment d'être accepté et apprécié par les pairs, et par d'autres à l'école ainsi qu'à une implication dans les activités proposées. Un lien de corrélation peut être d'ailleurs fait entre le sentiment d'être accepté et l'implication au sein d'activités. Cette composante identifie donc l'école en tant que groupe social.

Cette vision rejoint celle appréhendée par Richer et Vallerand (1998) qui ont travaillé sur le concept de sentiment d'appartenance sociale.

En effet, de nombreux chercheurs, et notamment Deci et Ryan, ont écrit à propos du sentiment d'appartenance sociale et Richer et Vallerand (1998) synthétisent leurs apports pour le définir à partir des éléments communs retenus que sont le sentiment d'acceptation et le sentiment d'intimité. Le sentiment d'acceptation implique le fait de se sentir compris, accepté, en confiance et respecté. Le sentiment d'intimité évoque un attachement émotionnel et authentique entre les personnes, et se traduit sous la forme de liens « sécurisés » ou de « chaleur humaine ».

Richer et Vallerand citent entre autre une étude de Goodnow (1993) qui a évalué le sentiment d'appartenance sociale des élèves à partir de trois facteurs : le soutien des élèves de la classe, le soutien de l'enseignant, le sentiment de faire partie d'un groupe.

Ces éléments rejoignent nettement ceux précédemment mis en avant par Richer et Vallerand et prennent tout leur sens en appui à la théorie de l'attachement développée par Bowlby, psychiatre, et enrichie par Ainsworth, psychologue du développement dans les années 1970 que nous développerons par la suite (Pillet, 2007).

Cependant si le sentiment d'appartenance sociale a beaucoup été étudié et décrit, les outils de mesure ne sont pas nombreux. Ainsi, l'échelle de mesure du sentiment d'appartenance sociale (ESAS) développée par Richer et Vallerand en 1998 a la qualité de prendre en compte les deux dimensions du sentiment d'appartenance sociale mis en avant par la recherche : la dimension

d'acceptation et celle d'intimité. De plus, le travail mené pour la valider et s'assurer de ses qualités psychométriques en font un outil qui semble complet et fiable (Richer et Vallerand 1998).

2.1.3 Les « vertus » du sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance a pris une place importante dans la réflexion en éducation du fait des effets positifs reconnus qui lui sont attribués. En effet, le sentiment d'appartenance est un des éléments du climat scolaire, il intervient également dans la théorie de l'auto-détermination et de l'attachement qui ont des répercussions sur la motivation, est vecteur de cohésion scolaire et in fine est un appui au rendement scolaire.

Tous ces aspects sont favorables à la réussite scolaire, objectif premier du système éducatif.

Sentiment d'appartenance et climat scolaire

Le climat scolaire est un concept étudié depuis de nombreuses années mais sa prise en considération dans le champ éducatif reste récente et est liée notamment au fait que l'OCDE s'en est préoccupé en 2009. L'important travail réalisé par Debarbieux depuis 2010 pour le compte de la DGESCO en atteste.

Pour autant, il n'existe pas de définition univoque et consensuelle et il s'avère difficile de le définir. Il existe ainsi une confusion fréquente entre le climat scolaire et la sécurité scolaire. Pourtant, la qualité et le style de vie scolaire ne sont pas seulement façonnés par le fait de se sentir ou non en sécurité: l'engagement, la motivation, le plaisir comptent également. Ainsi la littérature sur le climat scolaire montre que se dégage une définition multifactorielle.

Les travaux de l'OCDE montrent la corrélation de plusieurs éléments pour définir la qualité du climat scolaire :

1. La qualité du bâtiment scolaire : Sa plus ou moins grande vétusté, sa propreté, la taille et la luminosité des classes, le système de chauffage, l'état des parties communes (murs, escaliers, toilettes, réfectoire...) ont tous une incidence sur le moral des enseignants et des élèves et donc sur le climat scolaire.
2. Le climat relationnel : Ce climat fait référence à l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus. C'est la dimension socio-affective des relations, la bonne entente interpersonnelle entre les différents acteurs. Des interactions sociales positives favorisent les apprentissages ainsi que le développement psycho-social. Cette dimension concerne les relations entre les élèves, entre les enseignants, entre les élèves et les enseignants mais aussi entre les enseignants et la direction (normes communes, état d'esprit général).

3. L'engagement des enseignants, la dynamique d'équipe: C'est la stabilité, la cohésion des équipes, des enseignants qui sont motivés et qui ont la conviction qu'ils peuvent « faire la différence ».
4. Le cadre et les règles : Il s'agit de l'importance d'un règlement intérieur clair, d'un établissement avec des règles explicites, explicitées et des normes communes.
5. Les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation : Ces difficultés peuvent naître entre les élèves et entre les élèves et les enseignants. Plus ces difficultés sont importantes, plus le climat scolaire est dégradé.
6. L'engagement des élèves/implication des élèves : L'absentéisme, le manque d'assiduité, de travail et de participation peuvent créer des établissements au climat scolaire dégradé.

Ces points développés par l'OCDE abordent le sentiment d'appartenance sociale tel que définit précédemment sous deux aspects traduits dans les termes « climat relationnel» et « engagement/implication des élèves ».

La définition du climat scolaire de Janosz, Georges & Parent, (1998) : « un construit qui regroupe plusieurs dimensions telles que le climat relationnel (e.g., soutien de la part d'autrui), le climat éducatif (e.g., valeurs véhiculées par l'institution), le climat de sécurité (e.g., ordre et tranquillité) et le climat d'appartenance (e.g., cohésion du groupe) » , reprise par Leroy (2009), permet de retrouver cette approche multifactorielle et de retrouver les éléments évoqués par Richer et Vallerand (1998) dans leur échelle du sentiment d'appartenance sociale avec le sentiment d'acceptation et le sentiment d'intimité.

Les éléments du climat scolaire définis, il a été possible pour la recherche d'établir la relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves et il apparaît qu'un climat scolaire positif affecterait la motivation à apprendre, favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Leroy, 2009).

Le sujet de notre étude nous invite plus précisément à nous interroger sur le lien entre la dimension relationnelle et la dimension d'appartenance du climat scolaire avec le climat motivationnel.

Car, s'il apparaît que le climat scolaire peut avoir des effets pour renforcer la motivation des élèves et donc leur réussite scolaire, cette dernière est alors perçue comme le résultat d'une transaction entre l'individu et son environnement et peut être appréhendée à travers la théorie socio-cognitive de l'auto-détermination.

Sentiment d'appartenance et théorie de l'auto-détermination (Ryan et Deci, 2002)

Il existe plusieurs théories permettant de mieux comprendre et de mieux expliquer la motivation. Nous n'en retiendrons qu'une seule, celle de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002) car elle fait directement écho au sujet de notre recherche : le sentiment d'appartenance sociale.

Selon la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener, généralement, à une sensation de bien-être psychologique chez l'individu et donc de motivation.

L'autonomie réfère au sentiment de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions. Cependant, agir de façon autonome ne veut pas dire agir seul : il est nécessaire de distinguer l'autonomie et l'individualisme. D'ailleurs, l'autonomie est très souvent ressenti par l'individu en regard des autres.

La compétence réfère à un sentiment d'efficacité sur son environnement ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis. Cependant, à elle seule, l'efficacité ne suffit pas à susciter le sentiment d'être compétent ; elle doit comprendre aussi le sentiment de la perception de compétence. Souvent, certaines de nos compétences sont d'abord perçues par d'autres alors que nous n'en avons même pas conscience. Cette révélation, et donc le bien-être psychologique qui en découle, ne peut donc s'effectuer sans autrui.

Le besoin d'appartenance sociale et donc d'être en relation à autrui implique la perception de l'affiliation et le sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi.

Parmi les trois besoins psychologiques de base, ce dernier, nous semble être essentiel et indispensable car il permet de mettre en lumière les deux précédents.

En complément de ces besoins psychologiques fondamentaux, Deci et Ryan (2002) proposent l'existence de différents types de motivations autodéterminées : la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation.

La motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminée que peut atteindre un individu. Elle implique que l'individu pratique une activité parce qu'il en retiré du plaisir et une certaine satisfaction.

La motivation extrinsèque survient lorsque l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité. L'activité n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu. Deci et Ryan ont proposé trois types de

motivations extrinsèques. En allant du degré le plus élevé de motivation autodéterminée au plus faible, on retrouve : la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe.

La régulation identifiée implique que l'individu commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il porte à cette activité et que non seulement il en est valorisé, mais qu'il trouve également important de la pratiquer et que ce choix est fait librement.

La régulation introjectée implique que l'individu commence à intérioriser ce qui influence ses comportements et ses actions. Elle permet l'intériorisation de contraintes qui étaient auparavant extérieures à l'individu, mais elle implique que l'individu ressent de la culpabilité ou encore de la pression s'il ne fait pas cette activité.

La régulation externe se définit comme le fait que l'individu soit motivé par des éléments externes comme des récompenses matérielles ou des punitions.

Enfin, l'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Celle-ci est causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite. À la longue, l'individu en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il fait. Il en viendra aussi à se questionner sur les raisons qui le poussent à poser ces comportements puisque ceux-ci ne semblent pas donner de résultats concrets. L'individu n'est alors pas autodéterminé.

Sentiment d'appartenance sociale, théorie de l'auto-détermination et déterminants contextuels (Trouilloud, 2015)

Selon la théorie de l'autodétermination, le contexte et les facteurs (déterminants) sociaux et environnementaux peuvent faciliter ou nuire à la motivation autodéterminée.

Les facteurs qui facilitent l'intériorisation de la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque s'articulent autour des personnes importantes pour l'individu : par exemple, les parents, les professeurs, les amis... Il est alors nécessaire qu'elles l'encouragent à explorer, à prendre des initiatives, à accepter des tâches et à s'engager dans des activités qui l'intéressent vraiment et qui sont importantes à ses yeux.

Afin de faire le lien avec l'école, le climat scolaire et notre sujet de recherche, les travaux de Trouilloud (2015) qui explorent les comportements susceptibles de nourrir ou d'entraver la motivation autodéterminée, relatent deux types de climat motivationnel : un climat « soutenant l'autonomie » et un climat « contrôlant ». Trouilloud rapporte qu'un climat orienté vers le soutien de

l'autonomie est un climat qui offre des choix à l'individu, prend en compte son point de vue, et l'encourage à prendre des initiatives et à travailler de manière autonome. Un climat contrôlant, à l'inverse, est un climat qui "presse" l'individu à réaliser quelque chose de spécifique en utilisant des leviers extrinsèques (récompenses, punitions). En d'autres termes, un enseignant qui soutient l'autonomie est plus proche, plus positif, plus flexible et plus explicatif. À l'inverse, un enseignant « contrôlant » a tendance à prendre tout en charge, à être plus pressé, à être plus négatif, et à motiver par la pression. Les résultats de recherche rapportés par Trouilloud établissent que comparé à un climat contrôlant, les élèves dont l'enseignant soutient l'autonomie réussissent mieux, ont une compétence perçue plus élevée, ressentent des émotions plus positives, ont une plus haute estime d'eux-mêmes, font preuve d'une meilleure compréhension, sont plus actifs dans le traitement des informations. Ils sont également plus persévérants, plus impliqués, plus autodéterminés, et plus créatifs. Ainsi, Trouilloud confirme que la nature du climat motivationnel instauré par l'enseignant, selon si il permet de répondre aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, constitue pour les élèves un élément essentiel à leur réussite scolaire et personnel. Ces résultats rejoignent l'analyse rapportée plus loin dans cet écrit à propos des différences entre sport institutionnalisé et sport auto-organisé (cf 2.2.3).

Sentiment d'appartenance et théorie de l'attachement (Bowlby,1969)

La théorie de l'attachement développée par Bowlby en 1969 peut également enrichir le propos rapporté plus haut. En effet, selon Bowlby (Pillet, 2007), l'attachement est un système de comportements, qui est activé lorsque l'enfant se sent en danger et que la figure d'attachement est éloignée – ses signaux ayant pour but de faire revenir la figure d'attachement. Une fois l'enfant sécurisé, le système d'attachement n'est plus activé et le système d'exploration prend le relais. Ainsi, l'attachement, par le lien continu et fiable qui en découle, sert l'autonomie de l'individu car il permet l'exploration libre de l'environnement et plus tard de son psychisme. Si l'enfant est en détresse et qu'il n'obtient pas la proximité d'une personne significative pour lui, donc un sentiment de sécurité, deux possibilités s'offrent à lui : soit le système d'attachement est maintenu activé au détriment d'autres systèmes, en particulier celui de l'exploration. Soit, au contraire, le système d'attachement n'est pas activé, il est maintenu désactivé et il y a clivage et exclusion des émotions. En complément, Ainsworth (1970) enrichit cette théorie et développe que les relations d'attachement induites par l'attention récurrente d'un adulte « caregiver » dans l'enfance ou par des relations entre pairs à l'adolescence induisent des schèmes d'attachement. Ces schèmes sont nommés : attachement sécurisé, attachement anxieux, attachement évitant et attachement désorganisé.

C'est ainsi qu'a été développée la notion de base de sécurité qui rejoint l'idée de liens « sécurés » ou de « chaleur humaine » reprise par Richer et Vallerand (1998) et exposés précédemment.

Ainsi, l'école est un lieu où l'adolescent va développer des relations d'attachement tant avec certains adultes de l'établissement qu'avec ses pairs. Ces relations sont alors constituantes du sentiment d'intimité, partie du sentiment d'appartenance sociale et elles influencent l'acquisition de l'habileté sociale, du développement intellectuel, et la formation de l'identité sociale. Ces points auront ensuite une incidence sur la capacité d'adaptation personnelle de chaque élève (Bowlby).

Ainsi, deux liens peuvent être faits. Le premier entre la variable « sentiment d'intimité » du sentiment d'appartenance sociale développé par Richer et Vallerand et le besoin d'attachement développé par Bowlby. Le second avec la théorie de l'auto-détermination développé par Deci et Ryan car si l'attachement est sécurisé, cela renforce la capacité de l'adolescent à développer son autonomie et donc à répondre à un de ses besoins psychologiques fondamentaux.

Ainsi l'attachement, au sens du sentiment d'intimité, est primordial pour l'évolution psychologique de l'enfant mais aussi des adolescents et a des répercussions sur leurs comportements et notamment leur motivation et donc potentiellement sur leur réussite en tant qu'élèves.

Sentiment d'appartenance et cohésion scolaire (Duru-Bellat, Mons, Bydanova, 2008)

La recherche menée par Duru-Bellat, Mons et Bydanova s'est portée sur le lien potentiel entre l'éducation et la cohésion sociale. La notion de cohésion scolaire est alors apparue comme une variable produite par la socialisation scolaire et favorisant la cohésion sociale. Dès lors le « sentiment d'appartenance à l'école » est intervenu dans leur analyse. D'après leur rapport, « ce concept recouvre un ensemble d'attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, école à la fois en tant qu'institution (adhésion aux valeurs de l'école, sentiment d'utilité de cette institution évalué à travers la perception de la pertinence de la formation reçue...) et en tant que groupe social (perception positive ou négative des relations avec les pairs et avec les adultes qui animent le groupe scolaire). » En d'autres termes, d'après elles, c'est parce que l'élève se sent bien inséré dans son groupe de pairs, reconnu et soutenu par les enseignants, qu'il valorise les valeurs attachées à l'école ainsi que ses « produits » à court et à moyen terme (qualité de la formation...) et qu'il va pouvoir développer un sentiment d'« identification » à l'école. Ce sentiment d'identification à l'école repose donc à la fois sur le sentiment d'inclusion dans le groupe social (sentiment d'appartenance à un groupe d'amis, soutiens de la part des enseignants : le « *belonging* ») et sur l'adhésion aux valeurs de l'école en tant qu'institution (le « *valuing* »).

Comme l'écrivent Duru-Bellat, Mons et Bydanova, ce modèle théorique donne donc une place centrale au sentiment d'inclusion dans le groupe scolaire en tant que vecteur de l'adhésion aux

valeurs et normes de l'école, avec très concrètement des incidences comportementales (moindre déviance, meilleure implication dans le travail scolaire, voire meilleurs résultats académiques). Le sentiment d'appartenance sociale joue donc un rôle prépondérant dans la cohésion scolaire et a un impact sur l'adhésion aux valeurs et aux normes de l'école et donc sur les comportements des élèves à son égard, notamment sur l'implication scolaire qui est favorable à la réussite scolaire.

Sentiment d'appartenance sociale et rendement scolaire (Willms, 2011)

D'après Willms les trois facteurs que sont : l'engagement des élèves (et notamment le sentiment d'appartenance sociale), le temps d'enseignement et la qualité de l'enseignement (et notamment le climat motivationnel) se renforcent mutuellement. Ils interagissent et sont co-dépendants. Willms explique que si, par exemple, les élèves disposent d'un enseignement de grande qualité, mais que le temps d'apprentissage n'est pas suffisant, ils ne se retrouveront pas sur une trajectoire d'apprentissage rapide et ils ne seront pas engagés.

Ainsi même si l'engagement peut se démarquer comme un résultat en soi, il ne peut pas vraiment être séparé de l'apprentissage. A ce sujet, Willms cite l'économiste James Heckman, lauréat du prix Nobel qui a dit : « La compétence engendre la compétence ». De ce fait, pendant leurs années d'école, un processus de va-et-vient permet aux enfants d'acquérir des habiletés sociales et de la motivation; cela engendre le rendement scolaire et le rendement scolaire accroît la motivation et la sociabilité. L'engagement et l'apprentissage vont donc de pair, en faveur de la réussite scolaire.

2.2 Le sport à l'école

2.2.1 Le lien entre le jeu et le sport

Par le jeu, l'enfant se socialise. Au début, l'enfant joue en réagissant aux comportements des autres (par exemple, il court quand les autres se mettent à courir) ; ensuite il commence à imiter, et apprend à jouer des rôles différents (par exemple, il joue au marchand, à la maîtresse). Et enfin plus tard, les jeux deviennent plus complexes, comme les sports collectifs qui nécessitent pour l'enfant qu'il comprenne et s'accapare tous les rôles et réussisse à se situer au milieu de toutes les interactions. Cela lui permet donc de se mettre à la place d'autrui et d'anticiper son comportement par rapport aux situations.

On peut alors se demander comment l'école, lieu de « socialisation primaire », utilise le jeu pour remplir ses objectifs de former des élèves autonomes, intégrés à la société et libre de leurs choix.

Selon Piaget, les jeux sont considérés comme « des activités dans lesquelles les enfants se construisent personnellement en développant leurs capacités et compétences, tout en expérimentant le monde social, les systèmes de valeurs, normes, règles (réciprocité, justice, coopération, compétition, compétition etc.) et les rapports sociaux (d'âge, de sexe, de classe, de rôle, etc.) ».

Le jeu recrée donc, le temps d'une partie ou d'un match une « société » dans laquelle, les individus jouent des rôles et interagissent avec les autres individus dans le but de s'affronter ou de coopérer.

Le jeu semble donc être un outil pour aider l'élève à construire sa socialisation et son autonomie sans qu'il se sente forcé ou contraint.

Piaget a classé les jeux selon le stade de développement de l'enfant et associe les jeux de règles à la période des opérations concrètes (6 à 11 ans). Le jeu permet alors à l'enfant d'assimiler la réalité avec un cadre et des règles communes à tous.

C'est pour cela que les jeux de règles sont de plus en plus présents tout au long du cursus de l'élève à l'école élémentaire, et par la suite au collège et au lycée, sous la forme de *jeux collectifs* ou même de *sport*. Le jeu et le sport sont donc intimement liés par leur notion de plaisir, mais aussi par leur fonction socialisatrice.

2.2.2 Les fonctions socialisatrices du sport

Le sport dans sa conception la plus globale est « une activité de loisirs dont la dominante est l'effort physique, participant à la fois du jeu et du travail, pratiquée de façon compétitive, comportant des règlements et des institutions spécifiques et susceptible de se transformer en activité professionnelle » d'après la définition de Magnane (1964) reprise par Defrance (2003).

Le sport introduit donc la notion de « jeu », abordée dans la définition précédente et revêt au sein de la société des fonctions attribuées ou réelles très fortes.

En effet, l'ensemble des études sociologiques liées au sport aborde la complexité de la définition des fonctions du sport en ce sens qu'elles sont multiples et parfois contradictoires. Par exemple Bouet (1968) cité par Thomas (2002) décrit 8 fonctions du sport : dépassement, agonal, hédonique, hygiénique, relations interpersonnelles, loisir, esthétique et spectacle ainsi que trois rôles : ludique, éducatif et militaire. Pour sa part, Defrance (2003) décrit quatre fonctions : éducative, intégrative, ludique et communicationnelle. Pour autant les sociologues mettent tous en exergue deux fonctions essentielles (Thomas, 2002) : la fonction symbolique où le sport reflète les valeurs de la société et la fonction socialisatrice où par le sport, l'enfant apprend à vivre en société.

Afin de faire le lien avec l'école et selon Délignières (2015) la pédagogie en EPS définit trois méta-conceptions de l'EPS (éducation physique et sportive) qui reprennent pour partie les fonctions attribuées au sport par la sociologie.

La première conception est organisée autour d'objectifs de développement des « ressources » de l'élève : elle est qualifiée de *naturaliste* étant donné qu'elle vise à « développer et enrichir la nature humaine ». Il ne s'agit pas de transmettre à l'élève des techniques propres au sport qu'il pratique, mais il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir et de développer les moyens et les « ressources pour s'adapter ».

La deuxième méta-conception est qualifiée de *culturaliste*, et prend pour objet principal « l'appropriation par l'élève de la culture corporelle, et notamment de son versant sportif ». Ici on cherche à travailler des techniques extérieures à l'élève alors que dans la méta-conception naturaliste on cherche à développer ses « capacités endogènes », propres à l'homme. C'est plus le versant sportif qui est mis en jeu que le versant physique.

La troisième méta-conception est la méta-conception *citoyenne*. Il s'agit de développer l'individu, dans la perspective qu'il s'adapte à la société et ainsi participer au processus de socialisation. L'EPS est conçue pour former des futurs citoyens qui joueront un rôle actif et positif dans la société. Cette conception permet d'avoir un autre regard sur la discipline, notamment sur l'aspect social.

Comme le reprend l'Éducation Nationale à travers différents textes à propos de l'EPS : « Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales, telles que le respect de règles, le respect de soi-même et d'autrui. » et insiste en ajoutant : « C'est un atout privilégié pour l'égalité des chances et pour la formation citoyenne des jeunes. ».

Grâce à la méta-conception citoyenne, l'EPS prend une dimension fondamentale car le besoin d'intégrer des individus à la société est un des principaux objectifs de l'école.

Ainsi l'EPS, notamment par les jeux collectifs, permet des interactions entre les élèves semblables à celles qu'ont les individus d'une société. Elle permet de recréer, le temps d'une partie, un « sous-système » de la société en mettant en place des situations de conflit, d'entraide, de coopération pour que l'élève acquiert l'expérience nécessaire pour se construire et s'adapter dans la société. Elle permet de placer l'élève dans différents « rôles » qui lui permettront d'améliorer sa capacité à se mettre à la place des autres et à voir comment les autres le voient, mais aussi à anticiper les répercussions que peut avoir son comportement sur les autres. Ainsi le sport au travers de l'EPS est un outil qui favorise le processus de socialisation car elle va pouvoir aider l'individu à intégrer des normes, des valeurs, des règles propres à la société. Sous-jacent à ces qualités données à l'EPS, l'objectif est que l'élève puisse transférer ces compétences acquises par le biais du sport aux disciplines de l'école, et plus largement, à sa future vie de citoyen. Pour autant, il semble que le lien de corrélation ne soit pas si aisé et systématique.

2.2.3 Les paradoxes de l'éducation par le sport

Comme présenté, le sport est considéré comme un moyen d'éducation, de socialisation et d'intégration à part entière. Comme le détaille Long (2008), le sport facilite l'apprentissage du respect des règles et d'autrui, de la solidarité et de la justice ainsi que la participation à la vie collective. L'hypothèse selon laquelle le sport développe la morale des individus et qu'il existe un transfert naturel du bon sportif vers le bon citoyen est d'ailleurs véhiculée depuis plusieurs années en France. En effet, le sport est aujourd'hui utilisé comme un outils de cohésion sociale et vu comme un remède social à tous les maux. Son développement dans les banlieues et l'ensemble des actions développées par l'Agence pour l'éducation par le sport en attestent.

Pour autant, comme le martèle Long, cette efficacité du sport n'est pas avérée et l'ensemble des dérives (violence, dopage, corruption) et transgressions (triche, non respect des règles...) observées poussent à s'interroger sur les réelles vertus du sport. En effet, selon Vieille-Marchiset (2010), le sport n'est pas éducatif en soi et les paradoxes de l'éducation par le sport sont nombreux. Ainsi, la nécessité de s'éloigner des discours incantatoires prônant les seuls bienfaits du sport permet d'accueillir les valeurs contradictoires du sport et de travailler sur l'éthique des acteurs et de leur conception du sport.

Si le sport peut véhiculer des valeurs humanistes d'intégration, d'épanouissement et d'éducation à la vie sociale, il offre aussi de multiples occasions de développer un individualisme exacerbé, des conduites addictives, des violences et des prises de risques intempestives.

Ainsi, le rôle de l'éducateur est fondamental et l'Agence pour l'éducation par le sport a d'ailleurs développé une charte de l'éducateur par le sport qui borne le rôle et les actions plébiscitées pour une réelle éducation par le sport insistant notamment sur la façon d'impliquer les jeunes dans la mise en place des activités sportives.

Cette approche est largement abordée par Long (2008) dans son étude comparative entre le sport dit « institutionnalisé » qui correspond au sport en club et le sport dit « auto-organisé » ou « de rue, sauvage » qui relève de pratiques souvent plus marginales et ayant moins bonne presse.

A travers cette étude Long explore et évalue les compétences civiques et citoyennes qui sont développées selon si l'individu pratique un sport de façon institutionnalisée ou de façon auto-organisée. Concernant la socialisation juridique, le sport institutionnalisé engendre une acceptation inconditionnelle des règles sans mobilisation des acteurs pour une évolution de leur discipline et présente une absence de jugement moral où la règle du « pas vu, pas pris » prime. A l'inverse, les sports auto-organisés requièrent une morale comme support de la conscience réglementaire car les interactions sont transversales, il y a moins de rapports hiérarchiques et l'auto-arbitrage génère une plus grande responsabilité et honnêteté dans le respect des règles et des pairs. En effet, dans le sport

institutionnalisé, l'intégration des règles est basée sur l'imposition et le conditionnement alors que dans la pratique auto-organisée, elle est le fruit d'interactions voire de négociations ce qui permet une meilleure appropriation et un plus grand respect.

Cette analyse amène Long à aborder la notion de responsabilité dans les pratiques sportives et là encore les comportements diffèrent entre sport institutionnalisé et sport auto-organisé. Pour le premier, le culte de la performance génère une responsabilité fonctionnelle et collective où la responsabilité sportive repose sur l'efficacité et donc la réussite quel qu'en soient les moyens. Ainsi la responsabilité du sportif n'engage pas celle du citoyen et l'apprentissage du concept moral de la responsabilité n'est pas abordé. Pour le second, la responsabilité est plus morale et individuelle et régit par trois principes : la cohérence entre les valeurs et les conduites, l'engagement sociopolitique et la primauté de l'être humain sur les lois. Ainsi si il n'y a pas de cadre officiel, la régulation, d'après Long passe du domaine légal au domaine moral et à la responsabilité individuelle.

Long conclue donc que le sport institutionnalisé a une conception verticale et normée de la citoyenneté alors que le sport auto-organisé révèle une conception horizontale et dynamique de la citoyenneté. Pour autant, dans notre société, le sport institutionnalisé renvoie à des croyances éducatives plus positives tandis que le sport auto-organisé, paradoxalement, renvoie à des croyances éducatives plus négatives.

Cette riche analyse permet de renforcer les constats précédents sur les paradoxes de l'éducation par le sport et sur la nécessité de penser le sport comme outils d'éducation car il ne l'est pas en soi. Également il est essentiel de relier cette analyse aux résultats présentés concernant les facteurs qui favorisent la motivation auto-déterminée et sur les différents types de climats motivationnels (cf 2.1.3).

Pour finir, si le sport institutionnalisé peut être à l'origine de dérives, notamment individualistes, le sport auto-organisé quand à lui peut laisser la place à la loi du plus fort. La place de l'éducateur comme tiers régulateur est ainsi essentielle.

2.2.4 Le futsal

L'intérêt d'avoir opté pour le futsal, est que ce sport est avant tout un jeu, mais aussi qu'il est dérivé d'un sport très populaire, le football. Ainsi, l'élève va acquérir des savoirs et des compétences sans qu'il n'imagine travailler, s'il pensait travailler cela pourrait l'amener à tempérer son effort.

Le futsal en tant que jeu possède des règles que l'élève devra comprendre, intérioriser pour pouvoir agir lors d'un match sans les enfreindre. Si l'élève ne respecte pas ces règles alors l'autorité, en la personne des deux arbitres, peut sanctionner le joueur et donc son équipe. Le joueur en faute doit donc connaître les règles et prendre conscience des répercussions sur lui et sur les autres.

Le futsal est donc un jeu mais surtout un jeu collectif, ce qui implique de nombreuses interactions entre les joueurs comme la coopération, l'entraide... Il fédère l'équipe autour d'une même cause, d'un même objectif.

L'aspect sportif de ce jeu permet de développer le fair-play, c'est-à-dire le respect d'autrui, de soi et de l'autorité, une sorte de « courtoisie » envers l'adversaire qui nous fait rappeler que tout cela n'est qu'un jeu. Le fair-play n'est autre que la prise de conscience que, le temps du match, les individus sont plongés dans ce « sous-système » régi par les valeurs de l'effort, du respect d'autrui, du respect de soi, du respect de l'autorité, de la compétition etc., et qu'à la fin de ce match ce « sous-système » n'est plus, et donc que les acteurs du match redeviennent des individus de la « grande » société en oubliant des éventuels différents lors de la confrontation.

Le futsal permet également à un joueur de jouer à différents postes, et donc d'avoir à chaque poste un rôle différent. Un autre avantage est que tout le monde attaque et tout le monde défend, collectivement, sans quoi cela ne fonctionne pas.

En somme, le futsal en tant que jeu et sport collectif, par ses règles, son autorité, ses interactions, ses rôles et ses normes est une sorte de « métaphore » de la société comme précédemment développé dans les fonctions socialisatrices du sport.

2.3 Problématique et hypothèses

D'après les fondements théoriques exposés il apparaît que l'engagement des élèves peut être la traduit par un sentiment d'appartenance à l'école important et qu'il est corrélé positivement à leur réussite scolaire. En effet, compte tenu de l'impact positif mis en avant par la recherche sur le climat scolaire mais également la motivation (Théorie de l'auto-détermination, Deci et Ryan, 2002) et donc le rendement scolaire il semble opportun de le favoriser.

Pour autant, l'engagement des élèves peut revêtir plusieurs formes. Compte tenu du fait que cette étude se situe dans le cadre d'une activité parascolaire organisée pendant le temps de la vie scolaire, il a été limité au sens de l'engagement dit social (Willms, 2009) ou « belonging » cité par Duru-Bellat & al. (2008). Il peut être mesuré par le sentiment d'appartenance sociale (Richer et Vallerand, 1998) et inclut donc le sentiment d'acceptation et le sentiment d'intimité.

En parallèle, il apparaît que le sport, selon l'approche qui en est faite a une mission éducative et peut être un vecteur fort pour développer des compétences sociales et civiques, enrichir la construction identitaire et favoriser le sentiment d'appartenance. En effet, il peut être utilisé comme un outil qui favorise le processus de socialisation car il va pouvoir aider l'individu à intégrer des normes, des

valeurs, des règles propres à la société. Une des fonctions actuelle de l'EPS repose ainsi sur l'éducation à la citoyenneté. Pour autant, il semble important de mettre en place un climat motivationnel « soutenant l'autonomie » (Trouilloud, 2015). L'objectif est alors de favoriser la motivation des élèves (théorie de l'auto-détermination) et de contrer les effets potentiellement démontrés comme négatifs du sport institutionnalisé en vue de rechercher les atouts du sport auto-organisé.

Ainsi, tout comme dans une séquence d'enseignement en classe, l'organisation et la mise en œuvre d'une activité parascolaire dans le cadre de la vie scolaire doit intégrer les facteurs de réussite essentiels à l'objectif premier : la réussite des élèves.

Car si le sentiment d'appartenance est corrélé à la réussite scolaire, ce dernier nécessite des conditions précises pour se développer.

Cette étude propose donc de mesurer le sentiment d'appartenance sociale des élèves à l'EPLÉ en tant que groupe social (soit vis-à-vis des adultes et vis-à-vis de leurs pairs) avant et après une étape de participation (engagement social) à une activité parascolaire : un tournoi de futsal.

Un tournoi de futsal, en tant qu'activité parascolaire, peut-il être un outil pour influencer sur le sentiment d'appartenance social des élèves de l'EPLÉ ?

Les hypothèses formulées sont les suivantes :

- les élèves du collège ont un sentiment d'appartenance faible car c'est un établissement de taille importante
- le sentiment d'appartenance vis-à-vis des pairs est plus important que celui vis-à-vis des adultes de l'établissement
- le sentiment d'appartenance évolue positivement au cours de l'année
- le tournoi de futsal va permettre d'augmenter le sentiment d'appartenance des élèves ayant participé

3 Méthode

3.1 Participants

Les données sur le sentiment d'appartenance sociale présentées dans ce mémoire proviennent d'une recherche sur le terrain effectuée au sein d'un EPLE. L'établissement de référence choisit est celui où j'ai effectué mon année de stage en tant que CPE. Il s'agit du collège Alexandre Fleming de Sassenage en Isère. Il compte aujourd'hui 814 élèves répartis en 30 classes (capacité d'accueil 800 élèves). Considéré comme le plus gros collège de l'agglomération grenobloise, le nombre très important d'élève a été un déclencheur quand à ma volonté de travailler sur le sentiment d'appartenance des élèves.

Entièrement rénové en 2010, le collège est bien équipé pour les enseignements et offre un cadre de travail agréable. Ainsi la masse d'élève, aussi importante soit-elle, n'est pas, de prime abord, plus pesante que dans un établissement de taille plus modeste car la répartition des flux se fait très naturellement.

Il se situe en zone semi-urbaine dans une commune de banlieue où les pourcentages de PCS favorisés sont supérieurs aux taux du département (33,81% vs 25,2% en 2013/2014).

Plus de 52% de l'équipe enseignante a plus de 5 années d'ancienneté ce qui traduit une bonne stabilité.

Cette étude s'est concentrée sur les classes de 6ème et de 5ème pour deux raisons. La première est d'ordre pratique en raison des risques d'accidents. En effet, d'après les enseignants d'EPS, ils auraient pu être plus important du fait de confronter des « petits » de 6ème et des « grands » de 3ème, leurs aptitudes physiques étant relativement éloignées du fait qu'ils n'en sont pas au même stade de développement. Leur conseil a donc été d'organiser le tournoi sur deux niveaux et ceux allant sportivement bien de pairs étant 6ème/5ème ou 4ème/3ème.

La seconde raison, qui m'a permis de choisir entre ces deux doubles niveaux, est que pour les 6ème et 5ème, la différence de taille avec leur école élémentaire est notable et la transition école/collège est un axe important à travailler pour favoriser la réussite des élèves.

L'échantillon utilisé est ainsi composé de 188 collégiens de 6ème répartis en 7 classes et de 241 élèves de 5ème répartis en 9 classes. Dans cet échantillon, 151 des élèves de 6ème, soit 80% et 181 des élèves de 5ème, soit 75% sont demi-pensionnaires. De ce fait, les classes de 6ème et 5ème regroupent 429 élèves soit 52% de la population totale de l'établissement et dont 77% sont demi-pensionnaires.

Toutes les classes de 6ème et de 5ème sont concernées par la mesure du sentiment d'appartenance sociale et l'effectif final correspond aux élèves présents et répondants les jours de la passation.

Compte tenu du mode de passation (cf 3.3 Procédure), l'échantillon total obtenu compte une

population de 290 élèves répondants différents soit 67,6% de la population totale des 6ème et 5ème de l'établissement.

Les variables descriptives demandées dans le questionnaire permettent de le décrire succinctement. Il résulte que la répartition de l'échantillon obtenu (290 élèves répondants) par niveau comporte 36,3% d'élèves de 6ème et 63,7% élèves de 5ème. Cet échantillon est relativement équilibré dans sa répartition sexuée avec 49% de filles et 51% de garçons. A noter que la variable redoublement n'est pas significative car sur l'ensemble de l'échantillon seulement deux élèves ont redoublé durant leur scolarité au collège soit 0,82% de la population.

3.2 Matériel

Le matériel utilisé correspond d'une part à l'outil de mesure du sentiment d'appartenance et d'autre part à l'activité parascolaire mise en place.

Concernant la mesure du sentiment d'appartenance sociale, les élèves sujets répondent à un questionnaire à choix multiple où est exploré le sentiment d'intimité et le sentiment d'acceptation, composantes du sentiment d'appartenance sociale.

L'échelle de mesure utilisée est celle développée par Sylvie F Richer et Robert J. Vallerand¹ et nommée ESAS : Échelle du sentiment d'appartenance sociale² en 1998. Ainsi cette échelle a été construite et validée dans le cadre de trois études et les conclusions attestent de la qualité de ses caractéristiques psychométriques. Elle a été préférée à l'échelle d'affiliation contextuelle pour adolescent (EACA) de Cartier, Demerval et Coulon car son ancrage théorique était plus solide et en lien avec les ancrages théoriques du sentiment d'appartenance scientifiquement utilisés en sciences humaines.

Ainsi « L'ESAS représente un outil fidèle et valide qui pourra être utilisé dans des recherches sur le sentiment d'appartenance sociale en milieu de travail. De plus bien que L'ESAS ait été validée dans un milieu de travail, ses caractéristiques et sa flexibilité laissent entrevoir qu'elle pourrait être utilisée dans la plupart des contextes (p. ex. l'éducation, le sport et les loisirs, la famille) en autant que la phrase qui introduit les énoncés soit modifiée en conséquence. » (Richer, Vallerand, 1998).

Le questionnaire a ainsi été adapté et les élèves ont répondu aux mêmes questions mais avec deux intitulés différents. L'un concernant leurs relations avec les adultes et l'autre leurs relations avec les élèves de l'établissement.

Pour le sentiment d'intimité les sujets doivent répondre à une échelle de valeur de 1 (pas du tout d'accord) à 10 (tout à fait d'accord) portant sur le sentiment des individus d'être : « proche de,

1 Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

2 Voir annexes

attaché, uni, lié, ami de » dans un premier temps dans le cadre de leurs relations avec les adultes de l'établissement et dans un second temps dans celui de leurs relations avec les élèves de l'établissement comme précédemment explicité.

Pour le sentiment d'acceptation, les sujets répondent à cette même échelle de valeur sur leur sentiment d'être : « soutenu, compris, écouté, estimé, en confiance » dans leurs relations vis-à-vis des adultes de l'établissement puis dans leurs relations vis-à-vis des élèves de l'établissement.

Ainsi que ce soit pour le sentiment d'intimité que celui d'acceptation, chaque item permet de mesurer la même chose de plusieurs manières.

La question est ainsi posée deux fois avec les mêmes possibilités de réponses alternant des réponses liées au sentiment d'acceptation et des réponses liées au sentiment d'intimité, et la même échelle de 1 à 10 :

« Dans mes relations avec les ADULTES du collège je me sens... :

- ...soutenu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- ...proche d'eux 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- (...) »

« Dans mes relations avec les ELEVES du collège je me sens... :

- ...soutenu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- ...proche d'eux 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- (...) »

Afin de vérifier l'adaptation du questionnaire à la présente recherche, une analyse psychométrique sur les résultats obtenus a permis de démontrer l'importante corrélation entre tous les items. Le questionnaire ayant été administré deux fois (T1 et T2) et avec deux intitulés différents (adultes, élèves), les tests psychométriques (tableau 3) ont été réalisés sur les deux échantillons obtenus pour chacun des intitulés. Une analyse fine a également été menée afin de s'assurer que les réponses relative au sentiment d'acceptation et celles relatives au sentiment d'intimité étaient suffisamment corrélées également.

Tableau 3 - Analyse psychométrique des résultats obtenus

	Questionnaire T1	Questionnaire T2
Alpha adulte	0,9	0,92
Alpha sentiment acceptation adulte	0,87	0,86
Alpha sentiment intimité adulte	0,86	0,93
Alpha élève	0,95	0,95
Alpha sentiment acceptation élève	0,89	0,9
Alpha sentiment intimité	0,93	0,93

Exemple de lecture : La corrélation entre tous les items de la question relative aux adultes est de 0,90 points. Ils sont donc tous très fortement inter-relié.

Concernant l'activité parascolaire mise en œuvre, j'ai, en tant que CPE et dans le cadre de mes missions (conditions de vie de l'élève mais aussi formation à une citoyenneté participative³), organisé la mise en place de cette activité durant le temps de la demi-pension les jeudis et vendredi, jours où je travaillais au collège.

Les élèves ont été informés par voie d'affichage de la mise en place de ce tournoi et étaient invités à retirer un dossier d'inscription au bureau de la vie scolaire.

En complément, afin d'offrir la possibilité pour les élèves non joueurs mais désireux de participer à l'activité, il a été possible avec le soutien des AED que des élèves puissent être spectateurs.

3.3 Procédure

L'objectif de l'étude étant d'observer si une évolution du sentiment d'appartenance sociale pouvait être mesurée après la participation à une activité parascolaire, le questionnaire a été administrée deux fois, le tournoi de futsal ayant lieu entre les deux passations.

La première étape a donc été d'administrer le questionnaire.

La première fois, il a été administré au mois de décembre aux élèves ayant un temps de pause méridien allant au delà de 13h30. Compte tenu de la proportion très importante des demi-pensionnaires chez les élèves de 6ème et de 5ème (77% de l'effectif total) et que lors de la création des emplois du temps ces deux niveaux avaient été privilégiés afin d'avoir une pause méridienne

3 Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation BO 25 juillet 2013

plus longue, ce moment pour administrer les questionnaires permettait de toucher presque tous les élèves sans occasionner de gêne dans le déroulement des cours.

Les élèves de 6ème et de 5ème présents ont été regroupés en salle polyvalente chaque jour de la semaine et le questionnaire leur a été administré de la façon suivante par les AED ou moi-même.

Après une courte introduction les remerciant de participer à ce questionnaire, il leur est indiqué que ce dernier est anonyme et que l'adulte va lire chaque question les unes à la suite des autres et qu'il leur faudra y répondre selon le rythme imposé et non en autonomie.

L'échelle de valeur des réponses est ensuite expliquée. A aucun moment la thématique du sentiment d'appartenance n'est évoquée, cela afin de ne pas influencer les réponses. L'objectif étant de réduire les réponses liés à une forme de désirabilité sociale.

La partie introductive du questionnaire permet de situer l'élève et de mettre en place un code (classe et date de naissance) afin de relier son questionnaire en temps 1 et en temps 2. L'élève est également questionné sur son sexe et sur un potentiel redoublement au collège.

Cette première passation de questionnaire a permis de collecter 242 questionnaires.

La seconde étape de la procédure a été la réalisation du tournoi.

Le tournoi a été organisé de janvier à février et réparti sur sept jeudis et vendredis de 12h35 à 13h25 lors de la demi-pension. Pour les élèves externes, il était possible exceptionnellement d'amener leur pique-nique et de manger dans une salle d'étude. Le tournoi a été organisé sous la forme d'un championnat avec match aller et match retour, ceci afin d'éviter les effets négatifs que pourraient générer les éliminations au fur et à mesure de l'avancée du tournoi.

Lors de l'inscription des équipes par les élèves, le dossier devait comporter : le nom de l'équipe, les noms et classes des 8 joueurs de l'équipe. Il était également demandé de préciser : le nom du capitaine, les noms des deux arbitres de l'équipe et celui de l'élève qui prendrait en charge l'échauffement. De cette façon, l'organisation même du tournoi a été réfléchi et pensé, grâce aux lectures de la partie « État de l'art » et notamment l'analyse faite par Long (2008), afin qu'il ne soit pas seulement une activité où l'élève « consomme » ce qui est proposé (cf sport institutionnalisé) mais une activité où il devient acteur, responsable et autonome et développe des compétences sociales et civiques bénéfiques à sa socialisation et potentiellement à son sentiment d'appartenance (sport auto-organisé). Également l'accent n'a pas du tout été mis sur la compétition et la « gagne » de façon à ne pas créer de conflit ou de mauvais esprit entre les élèves.

Ainsi, une fois les inscriptions clôturées, j'ai réuni les capitaines des huit équipes inscrites afin de les amener à réfléchir aux règles de civilités qui devaient opérer au sein du tournoi. A noter par exemple le fait que si une équipe a des joueurs absents, ce sont les autres équipes présentes ce jour

là qui lui prête des joueurs. J'ai également réuni les arbitres de chaque équipe afin que ces derniers écrivent conjointement les règles qui officieraient durant le tournoi. A noter que les élèves ont été facilement d'accord sur les règles à mettre en place et qu'ils ont choisi de compter le nombre de fautes à chaque match afin que ce soit le critère qui permette de départager les équipes en cas d'égalité. Pour finir, j'ai proposé aux « entraîneurs » d'élaborer ensemble le programme d'échauffement nécessaire avant chaque début de rencontre. Ces élèves étaient ensuite les ambassadeurs de leur responsabilité (capitaine, arbitre, entraîneur) auprès des autres joueurs de leur équipe et devaient leur transmettre les décisions qui avaient été collectivement actées.

Si le rôle de capitaine a été tenu par le joueur initialement inscrit comme tel, les rôles d'arbitres et d'entraîneurs ont été remplis par de nombreux joueurs, dont certains qui n'étaient pas préalablement inscrits comme tel. L'envie des élèves de prendre des responsabilités était tel que je n'ai pas souhaité les brider. L'ensemble des matchs a été supervisé par moi-même et la venue des spectateurs a été encadrée par un AED et une maman d'élève qui s'est portée volontaire. Cela a permis que chaque midi, 30 à 60 élèves puissent assister aux rencontres.

La troisième et dernière étape a consisté à administrer de nouveau le questionnaire. Le second questionnaire a été administré au mois de mars de la même façon que le premier. Il comportait exactement les mêmes questions que le premier questionnaire pour la mesure du sentiment d'appartenance sociale mais avait des questions complémentaires visant à établir le profil des élèves répondants en terme de variable indépendante : participation au tournoi ou pas, joueurs ou spectateurs, autre responsabilité dans le tournoi, participation à d'autres activités parascolaires.

Cette seconde passation de questionnaire a permis de collecter 170 questionnaires. L'attrition subie est due aux contraintes d'emploi du temps et à l'organisation de la passation du questionnaire en vue de ne pas déranger les enseignants et les élèves durant les cours.

La fusion entre les deux questionnaires permet d'obtenir 290 répondants différents. Avec un effectif qui varie entre 236 et 242 au temps 1 et entre 162 et 170 au temps 2. Les questionnaires ont ensuite été croisés grâce au code correspondant à la classe et à la date de naissance de l'élève afin de permettre de relier le questionnaire du temps 1 à celui du temps 2 en vue de comparer les évolutions de réponses entre les deux temps. L'échantillon obtenu regroupe 116 questionnaires.

A partir de ces données, le groupe expérimental correspond à l'échantillon d'élèves ayant participé au tournoi (distinction entre joueurs et spectateurs) et le groupe contrôle à l'échantillon d'élèves n'ayant pas participé au tournoi. Une nuance pourra être faite si elle s'avère utile avec les élèves participant à une activité parascolaire au sein de l'établissement autre que le tournoi.

4 Résultats

Différentes analyses ont été effectuées sur les échantillons obtenus. En premier lieu des calculs de moyenne et écart-type pour chacun des échantillons, puis des tests de type T de student afin de pouvoir comparer les différences de moyenne, et enfin des régressions pour analyser les relations entre les variables.

4.1 Description

L'ensemble des questionnaires a été analysé afin de mesurer le sentiment d'appartenance sociale des élèves en direction des adultes puis en direction des élèves.

Chacun des résultats a ensuite été analysé en regard des items liés au sentiment d'acceptation du sentiment d'appartenance sociale et au sentiment d'intimité du sentiment d'appartenance sociale.

Pour chacune des mesures, le minimum est 1 et le maximum est 10.

Tableau 4 – Données de T1, T2 et communs de mesure du sentiment d'appartenance sociale

	Échantillon T1 N=242	Échantillon T2 N=170	Communs T1 N=116	Communs T2 N=116
Moyenne adulte	5,06	4,5	5,1	4,4
Écart-type	1,96	1,96	1,97	2
Moyenne sentiment acceptation adulte	5,9	5,6	5,9	5,5
Écart-type	2,13	2,12	2,17	2,1
Moyenne sentiment intimité adulte	4,2	3,4	4,3	3,3
Écart-type	2,13	2,13	2,15	2,22
Moyenne élève	7,1	6,6	7,05	6,5
Écart-type	2,21	2,28	2,31	2,34
Moyenne sentiment acceptation élève	6,8	6,3	6,8	6,1
Écart-type	2,29	2,35	2,36	2,4
Moyenne sentiment intimité élève	7,4	6,9	7,3	6,8
Écart-type	2,29	2,37	2,4	2,44

Dans le tableau 4, sont regroupées les différentes moyennes pour chacun des échantillons en différenciant les deux énoncés pour chaque questionnaire (adulte/élève) ainsi qu'en regroupant les réponses correspondant aux deux éléments constitutifs précédemment cités du sentiment d'appartenance sociale (acceptation, intimité).

Ainsi nous pouvons observer de prime abord que la moyenne du sentiment d'appartenance sociale

des élèves interrogés est plus haute en direction de leurs pairs qu'en direction des adultes quelque soit l'échantillon observé. En effet, au temps 1 sur l'échantillon total, les élèves ont en moyenne un sentiment d'appartenance sociale vis-à-vis de leurs pairs égale à 7,1 alors que le sentiment d'appartenance sociale des élèves vis-à-vis des adultes est de 5,06. Afin de comparer ces différences de moyenne, nous avons utilisé le test du T de student.

Pour autant, avant de comparer les différentes moyennes obtenues, nous avons procédé à différents tests de différence de moyenne entre les échantillons qui se sont révélés non significatifs (tableau 5). Les comparaisons faites pour chaque temps de mesure entre l'échantillon initial et l'échantillon final permettent d'affirmer qu'il n'y a pas de biais d'attrition entre les échantillons entre T1 et T2.

Tableau 5 – Calcul du biais d'attrition entre les données T1 et T2

Variable	T test	Probabilité > (t)
T1 moy adulte	0,21	0,83
T1 moy acceptation adulte	-0,16	0,87
T1 moy intimité adulte	0,51	0,61
T1 moy élève	0,22	0,82
T1 moy acceptation élève	0,02	0,98
T1 moy intimité élève	-0,44	0,65
T2 moy adulte	-0,42	0,67
T2 moy acceptation adulte	-0,6	0,54
T2 moy intimité adulte	-0,29	0,76
T2 moy élève	-0,75	0,45
T2 moy acceptation élève	-0,81	0,42
T2 moy intimité élève	-0,46	0,64

4.2 Analyse

Analyse des données communes à T1

Compte tenu qu'il n'y a pas de biais d'attrition sur les données car tous les test de T de student sont non significatifs, nous allons concentrer les analyses suivantes sur la partie commune entre le temps 1 et le temps 2 afin de comparer les résultats uniquement des élèves ayant répondu au T1 et au T2. L'échantillon ainsi constitué regroupe 116 répondants.

Le tableau 6 permet de mettre en exergue les données qui vont être utilisées afin de mener ces analyses statistiques.

Tableau 6 – Sentiment d'appartenance sociale en T1 et T2 sur échantillon commun

	Communs T1 N=116	Communs T2 N=116
Moyenne adulte	5,1	4,4
Moyenne sentiment acceptation adulte	5,9	5,5
Moyenne sentiment intimité adulte	4,3	3,3
Moyenne élève	7,05	6,5
Moyenne sentiment acceptation élève	6,8	6,1
Moyenne sentiment intimité élève	7,3	6,8

Comparaison des moyennes

Une première observation de ces moyennes laisse apparaître que le sentiment d'appartenance sociale des élèves est plus marqué en faveur des élèves que des adultes. Nous pouvons également noter que le sentiment d'appartenance sociale des élèves revêt des différences entre le sentiment d'acceptation et le sentiment d'intimité. En effet, en direction des adultes, il revêt une part plus importante de sentiment d'acceptation que de sentiment d'intimité. Et à l'inverse, vis-à-vis des pairs, il est plus marqué par le sentiment d'intimité que par celui d'acceptation.

L'analyse de ces moyennes grâce au T de student va nous permettre de vérifier si ces observations sont statistiquement significatives (tableau 7).

Tableau 7 - Comparaison des moyennes du T1

	T test	Probabilité > (t)	Lecture statistique
Moy adulte/moy élève	9,12	0,0001	Significatif
Moy intimité adulte/moy acceptation adulte	8,00	0,0001	Significatif
Moy intimité élève/moy acceptation élève	-2,40	0,0200	Significatif
Moy acceptation élève/moy acceptation adulte	-4,32	0,0001	Significatif
Moy intimité élève/moy intimité adulte	-15,05	0,0001	Significatif

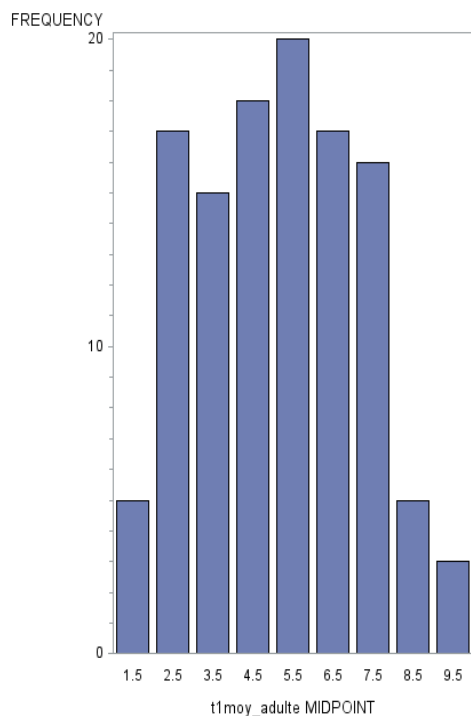
Compte tenu des résultats obtenus et retranscrits dans le tableau 7, nous pouvons affirmer que les différences de moyenne observées sont significatives.

Ainsi, il est juste de dire que le sentiment d'appartenance des élèves est plus fort en direction des élèves que des adultes.

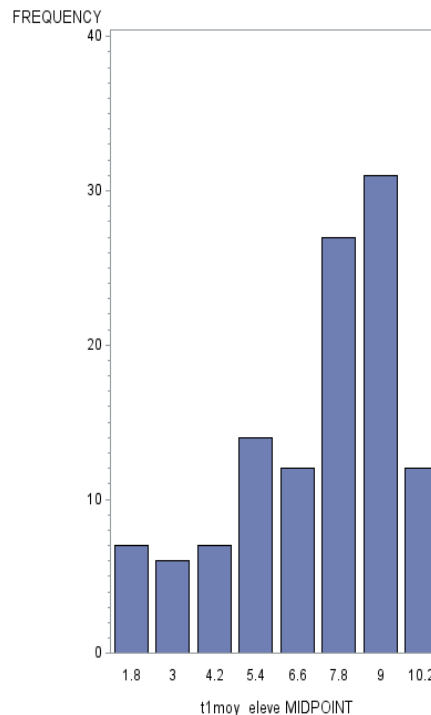
Le graphique 1 présentant les fréquences des moyennes du sentiment d'appartenance sociale des élèves vis-à-vis des adultes et le graphique 2 présentant les fréquences des moyennes du sentiment

d'appartenance sociale des élèves vis-à-vis de leurs pairs permet visuellement de bien cerner cette répartition des réponses des élèves interrogés.

Graphique 1 Fréquence vis-à-vis des adultes



Graphique 2 – Fréquence vis-à-vis des élèves



Pour autant, le coefficient de corrélation du sentiment d'appartenance sociale à l'encontre des adultes et celui à l'encontre des élèves est de 0,31. Il n'y a donc pas d'opposition entre les deux car ils covarient dans le même sens. Ainsi, plus le sentiment d'appartenance sociale vis-à-vis des adultes est fort plus celui vis-à-vis des élèves l'est aussi et vice versa.

Également, il apparaît que le sentiment d'intimité des élèves en direction de leurs pairs est supérieur au sentiment d'acceptation. Cependant, le calcul du coefficient de corrélation nous permet de voir que ces deux résultats sont très fortement corrélés positivement (corrélation = 0,88). Ainsi, plus le sentiment d'intimité des élèves vis-à-vis de leurs pairs est élevé, plus leur sentiment d'acceptation l'est aussi.

Concernant le sentiment d'appartenance sociale des élèves vis-à-vis des adultes, à l'inverse, les résultats confirment que le sentiment d'acceptation est plus important que celui d'intimité. Le coefficient de corrélation des deux scores est cependant lui aussi très fort et positif (corrélation = 0,65). Ainsi, plus le sentiment d'acceptation des élèves vis-à-vis des adultes est élevé, plus leur sentiment d'intimité l'est aussi.

La comparaison des scores du sentiment d'acceptation vis-à-vis des adultes à celui vis-à-vis des élèves ainsi que des scores du sentiment d'intimité à l'encontre des adultes à celui à l'encontre des élèves apporte également des résultats en faveur des élèves dans les deux cas. Ainsi, que cela soit pour le sentiment d'acceptation ou pour celui d'intimité ils sont plus hauts entre élèves qu'en direction des adultes.

Analyse avec les variables indépendantes

Les comparaisons de moyennes faites afin d'étudier le lien potentiel entre le sexe de l'élève répondant et son sentiment d'appartenance sociale se sont avérées non significatives (tableau 8) que cela soit concernant les réponses en direction des adultes qu'en direction des élèves.

Tableau 8 – Comparaison de moyenne selon le sexe en T1

	Analyse de régression	Probabilité
Moy fille vs moy garçon pour la moy adulte	Fille > garçon de 0,02	0,95 non significatif
Moy fille vs moy garçon pour la moy élève	Fille > garçon de 0,64	0,13 non significatif

Concernant les différences de positionnement des élèves selon leur classe d'origine, les analyses opérée grâce au T de student et complétées par une analyse de régression afin de connaître les différences entre les valeurs moyennes des variables permettent de mettre en exergue des différences significatives (tableau 9).

Tableau 9 – Comparaison de moyenne selon la classe d'origine en T1

	T de student et Probabilité	Analyse de régression
Moy 6ème vs moy 5ème pour la moy adulte	T = 4,41 et proba < 0,0001 significatif	6ème = + 1,56
<i>Moy 6ème vs moy 5ème pour la moy intimité adulte</i>	<i>T = 3,17 et proba = 0,002 significatif</i>	<i>6ème = +1,27</i>
<i>Moy 6ème vs moy 5ème pour la moy acceptation adulte</i>	<i>T = 4,76 et proba > 0,0001 significatif</i>	<i>6ème = +1,84</i>
Moy 6ème vs moy 5ème pour la moy élève	0,95 non significatif	6ème = - 0,02

En effet, il apparaît que les élèves de 6ème ont un sentiment d'appartenance sociale vis-à-vis des adultes plus fort et que cette différence est de 1,56 point comparé aux élèves de 5ème. Plus finement, l'analyse faite sur le sentiment d'acceptation et le sentiment d'intimité révèle les mêmes

résultats et atteste que cette supériorité du sentiment d'appartenance sociale des élèves de 6ème vis-à-vis des adultes en comparaison des élèves de 5ème l'est tant pour le sentiment d'acceptation que pour celui d'intimité. Par contre, la différence n'est pas significative entre les 6ème et les 5ème concernant le sentiment d'appartenance sociale vis-à-vis des élèves.

Analyse comparative entre T1 et T2

L'objet principal de l'étude repose sur l'hypothèse d'une l'évolution différente du sentiment d'appartenance sociale des élèves selon si ils ont participé ou non au tournoi de futsal. A noter que la catégorie « participe » au tournoi comprend les joueurs et les spectateurs et qu'elle regroupe 40,5% de l'échantillon des communs à T1 et T2. Au sein de cette catégorie, 19,15% sont des joueurs et 80,85% sont des spectateurs. Le tableau 10 présente les moyennes du sentiment d'appartenance sociale en T1 et en T2 selon la variable de la participation, tant en direction des adultes que en direction des élèves. Une première lecture permet d'observer une baisse de toutes les moyennes entre le T1 et le T2. Les analyses suivantes vont tester statistiquement si cette lecture est significative ou pas.

Tableau 10 – Sentiment d'appartenance sociale selon la variable de participation au tournoi

	T1	T2
Participe	Moy adulte = 4,79	Moy adulte = 4,04
	Moy élève = 7,18	Moy élève = 6,78
Ne participe pas	Moy adulte = 5,30	Moy adulte = 4,60
	Moy élève = 6,95	Moy élève = 6,23

L'analyse des moyennes présentée dans le tableau 11 permet de s'assurer que les deux groupes du T1 (participe et ne participe pas) sont équivalents dans leurs résultats tant pour leur sentiment d'appartenance sociale en direction des adultes que celui en direction des élèves.

Également, l'analyse faite sur les deux groupes du T2 offre la même lecture de différences de moyenne non significatives.

Tableau 11 – Comparaison des moyennes en T1 et T2 selon la participation au tournoi

	T test	Probabilité > (t)	Lecture statistique
T1 : Moy adulte participe/Moy adulte ne participe pas	-1,74	0,08	Non Significatif
T1 : Moy élève participe/Moy élève ne participe pas	0,71	0,48	Non Significatif
T2 : Moy adulte participe/Moy adulte ne participe pas	-1,91	0,06	Non Significatif
T2 : Moy élève participe/Moy élève ne participe pas	1,72	0,09	Non Significatif

A présent, l'analyse des différences de moyenne entre T1 et T2 nous permet de rentrer dans le vif de l'hypothèse de la recherche. Le tableau 12 regroupe les résultats obtenus. Concernant la catégorie des élèves ayant participé au tournoi il s'avère que leur sentiment d'appartenance sociale est resté stable de T1 à T2 en direction des élèves mais a baissé en direction des adultes ($t = -2,57$).

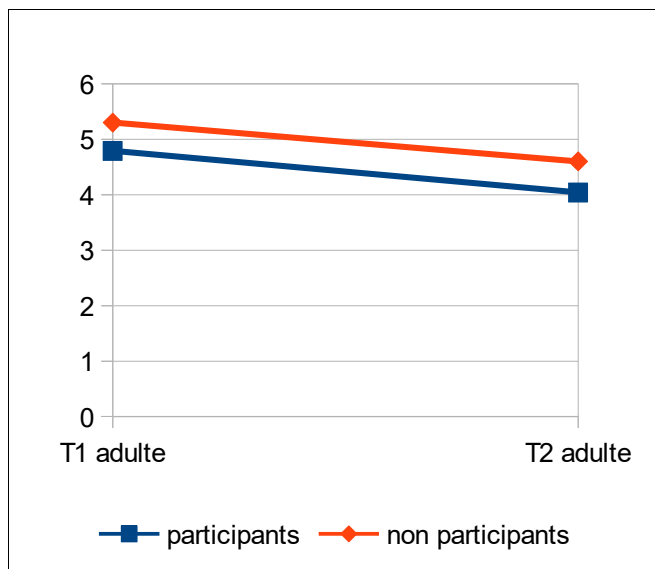
Pour la catégorie des élèves n'ayant pas participé au tournoi, leur sentiment d'appartenance sociale est en baisse très significative tant vis-à-vis des adultes ($t = -2,81$) que vis-à-vis des élèves ($t = -2,42$). Nous pouvons également noter que l'écart entre T1 et T2 des deux moyennes vis-à-vis des adultes est plus important pour la catégorie des non participants que celle des participants ($t = -2,81$ et $t = -2,57$). Pour l'écart entre T1 et T2 des deux moyennes vis-à-vis des élèves, celle des participants est restée stable alors que celle des non participants a très fortement chuté ($t = -2,42$).

Tableau 12 – Comparaison des moyennes entre T1 et T2 selon la participation au tournoi

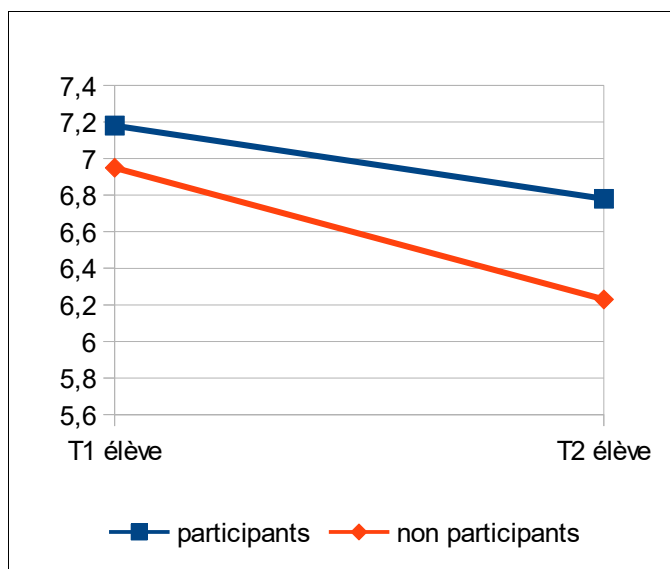
	T test	Probabilité > (t)	Lecture statistique
Moy adulte participe : T1/T2	-2,57	0,013	Significatif
Moy élève participe : T1/T2	-1,26	0,210	Non Significatif
Moy adulte ne participe pas : T1/T2	-2,81	0,006	Significatif
Moy élève ne participe pas : T1/T2	-2,42	0,018	Significatif

Ainsi, même si une baisse générale du sentiment d'appartenance sociale est observée, le fait d'avoir participé au tournoi permet de modérer fortement la décroissance du sentiment d'appartenance sociale des élèves vis-à-vis de leurs pairs comme l'illustre le graphique 4.

Graphique 3 – Évolution du sentiment d'appartenance sociale vis-à-vis des adultes entre T1 et T2



Graphique 4 – Évolution du sentiment d'appartenance sociale vis-à-vis des élèves entre T1 et T2



Par ailleurs, une analyse des différences de moyenne entre T1 et T2 a été menée concernant la catégorie des non participants au tournoi mais qui font une activité autre que scolaire dans le cadre du collège (association sportive, club lors de la pause méridienne). Cette nouvelle sous catégorie regroupe 36% des non participants et 21,55% de l'effectif total. Aucune différence significative de moyenne n'est observée dans le sentiment d'appartenance sociale de ces élèves entre le T1 et le T2. La même analyse a été menée pour les participants au tournoi et faisant également une autre activité dans le collège. Il n'y a pas d'effet significatif non plus.

Pour finir, une analyse des différences de moyenne entre T1 et T2 a été faite entre les joueurs et les spectateurs participant au tournoi uniquement en lien avec leur réponses vis-à-vis des pairs compte tenu du fait que c'est à cet endroit qu'une observation statistiquement significative a été observée précédemment. Cette analyse reprise dans le tableau 13 permet d'observer en T2 une augmentation du sentiment d'appartenance sociale de la moyenne des joueurs vis-à-vis de leurs pairs et une baisse pour les élèves spectateurs. Cependant l'échantillon est trop restreint pour affirmer cette analyse car il ne compte que 9 individus.

Tableau 13 – Sentiment d'appartenance sociale des joueurs et spectateurs vis-à-vis de leurs pairs

	T1	T2
Moyenne élève joueur	7,67	8,28
Moyenne élève spectateur	7,06	6,42

5 Discussion et conclusion

Il est établi par de nombreuses recherches scientifiques que le sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement est favorable à leur réussite scolaire. L'impact positif sur le climat scolaire ou encore la motivation en font un facteur important. Ce sentiment d'appartenance peut être corrélé à l'engagement des élèves au sein d'activités parascolaires proposées dans l'EPLE notamment dans le cadre de la vie scolaire. Ainsi, un tournoi de futsal, en tant qu'activité parascolaire, peut-il être un outil pour influencer sur le sentiment d'appartenance sociale des élèves de l'EPLE ? L'étude menée dans ce mémoire propose de mesurer le sentiment d'appartenance sociale des élèves de 6ème et de 5ème de l'établissement grâce à l'échelle de mesure développée par Richer et Vallerand (1998) sous forme de questionnaire avant et après l'organisation du tournoi.

Les hypothèses formulées sont les suivantes :

- les élèves du collège ont un sentiment d'appartenance faible car c'est un établissement de taille importante
- le sentiment d'appartenance vis-à-vis des pairs est plus important que celui vis-à-vis des adultes de l'établissement
- le sentiment d'appartenance évolue positivement au cours de l'année
- le tournoi de futsal va permettre d'augmenter le sentiment d'appartenance des élèves ayant participé

Hypothèse 1 : Les élèves du collège ont un sentiment d'appartenance faible car c'est un établissement de taille importante

Les résultats obtenus dans la mesure du sentiment d'appartenance sociale lors de cette étude ne sont pas en accord avec cette hypothèse.

En effet, il apparaît que le sentiment d'appartenance sociale moyen des élèves vis-à-vis des adultes varient entre 4,4 et 5,1 sur 10 selon les échantillons et que celui vis-à-vis des élèves entre 6,5 et 7,1 sur 10. La moyenne cumulée de ces deux mesures présente des moyennes variant de 5,45 à 6,08. Ainsi même si ce ne sont pas des moyennes « hautes », elles ne peuvent pas être considérées comme « faibles » car elles sont à la moyenne de l'échelle de mesure ou au dessus.

L'hypothèse 1 n'est donc pas valide. Pour autant, il aurait été intéressant de pouvoir comparer ces résultats avec un autre établissement, de taille moindre et avec des caractéristiques similaires, afin de vérifier si il existe une différence de résultat du sentiment d'appartenance sociale selon la taille de l'établissement. Il aurait cependant été essentiel de s'assurer que le facteur déterminant si les résultats s'étaient avérés différents soit la taille de l'établissement et non d'autres variables

indépendantes.

Par ailleurs, il est possible que les résultats aient été différents pour les classes de 4ème et 3ème car l'âge pourrait être une variable indépendante significative dans l'évolution du sentiment d'appartenance sociale au collège compte tenu de l'évolution des besoins des élèves notamment dans le processus de séparation-individuation vis-à-vis des parents mais également des adultes en général qui est développé en psychologie. Les résultats observés par cette étude entre le sentiment d'appartenance sociale des élèves de 6ème vis-à-vis des adultes comparé à celui des élèves de 5ème sont significatifs en faveur des élèves de 6ème ce qui corrobore cette hypothèse de l'âge comme variable indépendante déterminante.

Hypothèse 2 : le sentiment d'appartenance vis-à-vis des pairs est plus important que celui vis-à-vis des adultes de l'établissement

Les résultats obtenus dans la mesure du sentiment d'appartenance sociale lors de cette étude sont en accord avec cette hypothèse.

En effet, il apparaît que la différence de moyenne observée entre le sentiment d'appartenance sociale des élèves vis-à-vis de leurs pairs et celle vis-à-vis des adultes est significative en faveur des pairs. Ainsi ce résultat peut être expliqué compte tenu du contexte adolescent où la relation aux pairs prend de l'ampleur et devient primordiale pour les élèves. Le résultat serait ainsi concordant avec la théorie de la séparation-individuation citée précédemment.

Cependant, il est important de souligner que les résultats covarient dans le même sens. Ainsi un élève qui a un sentiment d'appartenance faible vis-à-vis des adultes en aura un faible également vis-à-vis des élèves. De ce fait la différence de résultats ne peut être interprétée comme un rejet de l'adulte en faveur des pairs mais comme une tendance en faveur des élèves.

Par ailleurs, il semble intéressant de s'arrêter sur la différence des ressentis exprimés par les élèves entre sentiment d'acceptation et sentiment d'intimité vis-à-vis des adultes ou des pairs. En effet, les élèves expriment plus de sentiment d'acceptation vis-à-vis des adultes et plus de sentiment d'intimité vis-à-vis des pairs. Cela est tout à fait dans le sens de l'étayage scientifique exposé précédemment à propos du climat motivationnel soutenant l'autonomie. En effet, les items du sentiment d'acceptation (soutenu, compris, écouté, estimé, confiance) rejoignent ce type d'enseignement. Et en parallèle les élèves expriment des besoins d'attachement (items : proche, attaché, lié, uni, ami) plus important vis-à-vis de leurs pairs (sentiment d'intimité plus fort) que vis-à-vis des adultes.

Ainsi, dans la posture éducative, cela nous amène à bien différencier le cadre sécurisant et guidant vers l'autonomie qui correspond au rôle des adultes (sentiment d'acceptation) des liens affectifs plus intimes (sentiment d'intimité) qui incombent aux pairs.

Hypothèse 3 : le sentiment d'appartenance évolue positivement au cours de l'année

Les résultats obtenus dans la mesure du sentiment d'appartenance sociale lors de cette étude ne sont pas en accord avec cette hypothèse.

En effet, il apparaît que le sentiment d'appartenance sociale des élèves tant vis-à-vis des adultes que vis-à-vis des pairs baisse considérablement entre la mesure du mois de décembre et celle du mois de mars. Les résultats sont donc en opposition complète avec l'hypothèse et mériteraient d'être étudiés afin d'en trouver les causes. L'étude menée dans le cadre de ce mémoire n'apporte pas d'éléments explicatifs de ce résultat. Pour autant, ce résultat peut être perçu comme « inquiétant » compte tenu des vertus du sentiment d'appartenance exposées dans l'étayage scientifique.

Hypothèse 4 : le tournoi de futsal va permettre d'augmenter le sentiment d'appartenance des élèves ayant participé

Les résultats obtenus dans la mesure du sentiment d'appartenance sociale lors de cette étude ne sont pas en accord total avec cette hypothèse.

En effet, il apparaît comme vu précédemment que le sentiment d'appartenance sociale des élèves baisse entre les deux temps de mesure.

Pour autant, le fait d'avoir participé au tournoi permet de modérer fortement la décroissance du sentiment d'appartenance sociale des élèves vis-à-vis de leurs pairs.

Ce résultat mérite d'être mis en avant d'une part car les élèves ayant participé au tournoi sont des joueurs et des spectateurs et d'autre part car il n'apparaît pas pour les élèves participant à une autre activité parascolaire de l'EPL (Association sportive, club(s) de la demi-pension).

Ainsi les questions sont: « Qu'est ce qui explique cette différence de variation du sentiment d'appartenance sociale ? Comment mettre en œuvre le dispositif pour que ce soit efficient une autre fois ? Est-il possible de produire le même effet pour le sentiment d'appartenance sociale des élèves vis-à-vis des adultes ? »

Malheureusement la taille de l'échantillon « joueurs » n'est pas assez importante pour affiner l'analyse et faire une distinction statistiquement significative entre « joueurs » et « spectateurs ». De ce fait, si l'on se réfère aux éléments scientifiques présentés et que l'on compare l'organisation de l'AS ou des clubs à l'organisation même du tournoi des éléments de réponse peuvent être apportés. Le fait de rendre les élèves acteurs du projet de tournoi en leur offrant la possibilité de développer leurs compétences d'autonomie et d'initiative (compétence 7 de l'ancien socle commun de connaissances et de compétences) peut être un des facteurs explicatifs de ce résultat. Cela a créé de la coopération entre eux et favorisé leur implication conjointe dans l'activité ce qui a pu être

favorable à leurs sentiments d'appartenance respectifs. Il serait intéressant que ce type d'activité parascolaire puisse à l'avenir émaner des élèves eux-mêmes, par exemple par le biais du conseil de vie collégienne. De cette façon, le degré d'implication des élèves pourrait être encore plus important et, peut être, influencer davantage sur leur sentiment d'appartenance.

Par ailleurs, le fait de permettre la venue de spectateurs peut avoir renforcé le sentiment d'intimité des élèves entre eux et donc favorisé leurs sentiments d'appartenance sociale réciproques.

Dans cette perspective, la mise en œuvre d'activité parascolaire doit être réfléchi en amont par les adultes pour permettre de définir le degré d'accompagnement c'est-à-dire de guidance qui sera mis en œuvre. A noter que rendre l'élève acteur ne veut pas dire ne plus l'accompagner et le laisser en autonomie totale. Là encore, nous rejoignons l'importance du type de climat motivationnel mis en place par l'éducateur/enseignant et l'importance que son rôle soit bien défini et pensé préalablement. Par exemple si le tournoi avait été présenté avec un accent très fort sur la compétition entre les élèves, il est fort probable que les résultats aient été différents.

Par ailleurs, il serait intéressant de renouveler l'expérience en s'assurant que plus d'adultes soient impliqués auprès des élèves dans la mise en œuvre du projet de tournoi afin, peut-être, de limiter également la décroissance du sentiment d'appartenance sociale des élèves à l'égard des adultes.

Pour enrichir cette discussion il est important de dire que cette étude présente au moins deux biais qui doivent être présentés.

Le premier est le biais de sélection. En effet, il est possible que les élèves qui ont participé au tournoi soient des élèves qui ont d'ors et déjà un sentiment d'appartenance sociale important et n'ayant pas besoin d'être renforcé. Le résultat auraient-il été le même pour ces élèves sans le tournoi ? La question reste entière.

Le second est le biais d'anticipation auto-réalisatrice. En effet, il est possible que les élèves qui ont participé au tournoi soient justement ceux qui attendent un renforcement de leur sentiment d'appartenance sociale, a minima vis-à-vis de leurs pairs compte tenu des résultats.

Par ailleurs, les limites de l'étude ont déjà été abordés de façon éparse. Gardons en mémoire le faible échantillon de joueurs en T2, le manque d'implication des adultes, le caractère néfaste de la compétition sur le sentiment d'appartenance.

A noter également qu'il aurait été très riche de procéder au même type d'étude dans un autre établissement afin de comparer les résultats.

Pour finir et conclure, la perspective principale qu'il semble important de retenir de cette étude est le rôle fondamental de l'éducateur/enseignant/CPE dans la mise en œuvre de l'activité. En effet, le type de pratique enseignante/CPE semble déterminant pour répondre aux besoins fondamentaux des élèves et agir favorablement sur leur motivation et donc leur réussite scolaire. De ce fait si l'axe de travail choisit est le sentiment d'appartenance, il ne peut être séparé de la recherche de l'autonomie et du sentiment de compétence car ces éléments sont inter-reliés.

Ainsi, organiser une activité parascolaire quelle qu'elle soit (sportive ou non) dans une perspective éducative visant la réussite des élèves ne doit pas se limiter à offrir une opportunité d'activité où l'élève vient « consommer ». Elle doit permettre de répondre aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves, notamment ceux mis en avant par la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 2002) afin de favoriser la motivation. Les résultats de cette étude qui attestent d'une influence positive du tournoi organisé sur les bases d'un climat motivationnel favorisant l'autonomie vont dans ce sens.

Le sentiment d'appartenance n'est donc pas une fin en soi mais un maillon qui relié à d'autres facteurs peut permettre d'influer sur la réussite des élèves par le biais de leur motivation.

Bibliographie

Cartierre, N., Demerval, R., & Coulon, N. (2009). *Développement et validation préliminaire de l'Échelle d'Affiliation Contextuelle pour Adolescents (EACA)*. *Revue Québécoise de Psychologie*, 30(1), 163-175.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Deci, E., & Ryan, R., (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Defrance J., (2003), *Sociologie du sport*, Paris : Collection Repères, Édition La Découverte.

Delignières Didier, (2015), *Psychologie du sport*, Paris : Que Sais-je ?, PUF.

Duru-Bellat M., Mons N. et Bydanova E. (2008), Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales - Cohésion scolaire et politiques éducatives, *Revue française de pédagogie*, 37-54.

Long Thierry, (2008), *L'éducation par le sport – Imposture ou réalité ?*, Éditions Connaissances et Savoirs.

Leroy N. (2009), Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages, Thèse de doctorat de l'université de Grenoble II, Pierre Mendes France, E.D. Sciences de l'homme, du politique et du territoire, Laboratoire des sciences de l'éducation.

Piaget Jean et Bärbel Inhelder, (2004), *La psychologie de l'enfant*, Quadrige, PUF.

Pillet V., (2007), *La théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire*, *Dialogue* n° 175, p. 7-14.

Richer S., Vallerand R (1998), Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS), *Revue européenne de psychologie appliquée*, 2ème trimestre 1998, vol 48, pp 129 à 137.

Thomas R., (2002), *Sociologie du sport*, Paris : Que Sais-je ?, PUF.

Trouilloud D. (2015), *L'engagement dans les activités physiques en contextes éducatif, sportif, et thérapeutique : Rôle des cognitions sociales, des déterminants motivationnels, et du climat instauré par l'environnement social*, HDR Université de Grenoble I, Joseph Fourier, École Doctorale Ingénierie pour la Santé, la Cognition et l'Environnement.












Vieille-Marchiset G. et all, (2010), *De nouvelles solidarités par le sport : enjeux et perspectives*, Paris : Presses universitaires du sport.

Willms, Friesen & Milton (2009). *What Did You Do in School Today ? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement*. National report of Canadian Education Association.

Willms (2000). *Student engagement at school – A sense of belonging and participation* - PISA 2000 – OCDE.

Willms (2011), *L'engagement des élèves : une priorité du leadership* , ISSN 1922-2408, volume III – numéro 2.

2 - Dans mes relations avec les ELEVES du collège, je me sens ...

											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. ... soutenu-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. ... proche d'eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. ... compris-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. ... attaché-e à eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. ... écouté-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. ... lié-e à eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. ... estimé-e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. ... uni-e à eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. ... en confiance avec eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. ... un-e ami-e pour eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3- Avez-vous participé au tournoi de futsal organisé en janvier dans le collège ?

Oui Non

4 - Si oui, avez-vous été : joueur spectateur ?

5- Si vous avez été joueur, avez-vous :

Participé à l'élaboration des règles du tournoi

Été capitaine

Arbitré, géré le chrono, marqué les points

6- Participez-vous à d'autres activités proposées par le collège (AS, clubs) ?

Oui Non

Annexe 3 : Dossier inscription futsal



**TOURNOI DE FUTSAL
COLLEGE ALEXANDRE FLEMING
2015/2016**

NOM DE L'EQUIPE

.....

8 JOUEURS (Nom/Prénom/Classe)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dans chaque équipe, merci d'indiquer :

1 CAPITAINE (Nom/Prénom/Classe)

.....

2 JOUEURS VOLONTAIRES POUR ARBITRER (Nom/Prénom/Classe)

.....

.....

**1 JOUEUR VOLONTAIRE POUR MENER L'ECHAUFFEMENT DE SON
EQUIPE**

(Nom/Prénom/Classe)

.....

Attention : la fiche d'inscription est valable uniquement avec toutes les autorisations parentales signées pour chaque élève !!!!!

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Mention Second degré

Titre du mémoire : Le sentiment d'appartenance sociale : les apports d'un tournoi de futsal dans le cadre de la vie scolaire

Auteur : Anaïs MACIAN

Résumé : Il est établi par de nombreuses recherches scientifiques que le sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement est favorable à leur réussite scolaire. L'impact positif sur le climat scolaire ou encore la motivation en font un facteur important. Ce sentiment d'appartenance peut être corrélé à l'engagement des élèves au sein d'activité parascolaire proposées dans l'EPLÉ notamment dans le cadre de la vie scolaire. Ainsi, un tournoi de futsal, en tant qu'activité parascolaire, peut-il être un outil pour influencer sur le sentiment d'appartenance sociale des élèves de l'EPLÉ ? L'étude menée dans ce mémoire propose de mesurer le sentiment d'appartenance sociale des élèves de 6ème et de 5ème de l'établissement grâce à l'échelle de mesure développée par Richer et Vallerand (1998) sous forme de questionnaire avant et après l'organisation du tournoi.

L'hypothèse principale formulée postule que dans la mesure post tournoi, les élèves qui auront participé au tournoi auront un sentiment d'appartenance sociale plus élevé que les élèves qui n'auront pas participé au tournoi. Les résultats mettent en avant que l'ensemble des élèves interrogés ont un sentiment d'appartenance sociale qui est en baisse tant vis-à-vis des adultes que des pairs mis à part les élèves qui ont participé au tournoi dont le sentiment d'appartenance sociale se maintient vis-à-vis de leurs pairs.

Mots clés : sentiment d'appartenance sociale, activité parascolaire, collègue

Summary : Scientific research attest that sense of belonging has a positive impact on school success because of his link with school climate and motivation. This sense of belonging could be correlate with student participation in extracurricular activities. So, does a futsal activity can influe on student's sense of belonging ?

This memory will use the ESAS "Echelle du sentiment d'appartenance sociale" developed by Richer et Vallerand in 1998 to mesure the evolution of 6ème and 5ème student's sense of belonging, before and after the extracurricular activity.

The principal hypothesis is that students who will participate at the activity will have a better sense of belonging compare to the students who won't participate.

Results show that sense of belonging is lawer for everyone overlooked adults and peers but the decrease is smaller for whose who participate overlooked their peers.

Key words : sense of belonging, extracurricular activity, middle school