

Sentiment d'appartenance scolaire et estime de soi

Comment le CPE peut-il favoriser une estime de soi positive chez les élèves au
moyen du renfort du sentiment d'appartenance scolaire ?

Présenté par :

Clémence Maisonnette

Master 2 MEEF Second Degré – Encadrement éducatif

Référent-mémoire : Amélie Duguet

INSPE uB - UE3 Ec2

Année universitaire : 2023 - 2024

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

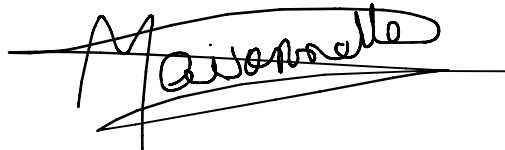
"Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise."

Signature :

Clémence MAISONNETTE

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Maisonnelle', is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

Remerciements

Le présent mémoire représente l'accomplissement de deux années de travail, de recherches, d'échanges, d'apprentissages quant à mes pratiques professionnelles et éducatives. Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée à construire et réaliser ce travail.

Tout d'abord, je souhaite adresser mes sincères remerciements à Madame Amélie Duguet, maîtresse de conférences en Sciences de l'Education à l'IREDU de Dijon et référente de ce mémoire. Sa disponibilité, son accompagnement, ses conseils, et sa bienveillance m'ont entièrement permis de construire ce travail de recherche.

Je souhaite aussi remercier grandement Madame Véronique Busière, CPE au lycée Hippolyte Fontaine à Dijon, qui a su m'accompagner, me soutenir et m'aider avec une grande bienveillance dans la mise en place de mon protocole expérimental, et dans l'élaboration de ma posture professionnelle. Également, je tiens à remercier Monsieur Pinard et Madame Cascan, Proviseur et Proviseure adjointe de la voie professionnelle du lycée Hippolyte Fontaine, pour m'avoir permis de mettre en place mon projet de mémoire au sein de leur établissement.

Ensuite, je remercie particulièrement le corps académique de l'INSPE de Bourgogne, plus précisément Madame Dominique Pasteur et Madame Christelle Jouffroy, pour leurs enseignements, leur engagement, leur accompagnement et leur écoute durant ces deux années de Master. Je les remercie aussi pour la transmission de leurs savoirs et de leur vision de l'éducation, ce qui m'a permis de me questionner constamment sur mes futures pratiques professionnelles.

Je remercie également Xavier Coley, Dalila Bekkal-Brixi et Gaël Laurrain, professionnels éducatifs issus de différents mouvements d'Education Populaire, qui m'ont permis de continuellement réfléchir quant à ma pratique et mes connaissances professionnelles, et plus particulièrement sur l'importance et le besoin du lien social dans la construction de l'individu.

Enfin, un grand merci à Frédérique Chevasson, pour m'avoir soutenue dans l'élaboration de ce projet, et pour son accompagnement quotidien dans la construction de la personne que je suis.

Table des matières

Introduction	5
Revue de la littérature	6
I/ L'estime de soi chez l'adolescent	6
1) Définition du concept	6
2) L'importance d'autrui dans la construction de l'estime de soi	9
3) L'impact de l'estime de soi sur la réussite scolaire.....	10
II/ Le sentiment d'appartenance scolaire : fondement de la construction du soi scolaire et social.	12
1) Définitions.....	12
a. Le sentiment d'appartenance.....	12
b. Le sentiment d'appartenance scolaire.....	13
2) Développement du sentiment d'appartenance scolaire et impact sur la carrière scolaire.....	14
3) Renforcer le sentiment d'appartenance scolaire à travers la cohésion sociale	16
III / Le rôle de l'EPLE dans le développement du sentiment d'appartenance et sur l'estime de soi des élèves	17
1) Rôle socialisateur de l'Ecole et importance du lien social.....	17
2) Rôle de la communauté éducative sur le sentiment d'appartenance scolaire pour favoriser une estime de soi positive	19
3) Les instances et actions au sein de l'EPLE pour renforcer un sentiment d'appartenance et garantir une bonne estime de soi	20
IV / Problématique	22
V / Protocole	23
1) Etablissement scolaire au sein duquel a été réalisé le protocole :	24
2) Echantillon d'élèves :	25
3) Passation de questionnaires :	26
4) Séance de cohésion sociale :.....	28
VI / Analyse des résultats	30
1) Mise en place d'exercices de cohésion sociale et liens sociaux entre élèves	30
2) Mise en place d'exercices de cohésion sociale et impact sur le sentiment d'appartenance des élèves et leur estime de soi 34	
a) Evolution du sentiment d'appartenance.	35
b) Evolution de l'estime de soi	38
VII / Discussion des résultats	42
1) La séance de cohésion sociale mise en place par le CPE et le renfort des liens sociaux entre pairs.	42
2) L'impact du renfort des liens sociaux sur le sentiment d'appartenance et l'estime de soi des élèves	43
a) Influence sur le sentiment d'appartenance.	44
b) Influence sur l'estime de soi.....	45
3) Apports réflexifs pour la pratique professionnelle du CPE.....	46
Conclusion	48
ANNEXE 1 : questionnaires	54
ANNEXE 2 : Séance de cohésion sociale	58

Introduction

L'Institution que représente l'Education Nationale française détient une mission importante quant à la construction et la socialisation des citoyens de demain. Le bien-être des élèves à l'Ecole est l'une des priorités de l'Institution en s'assurant de favoriser la socialisation de l'adolescent. D'ailleurs, d'après le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) en 2015 s'interrogeant quant au bien-être des élèves, il est démontré que : « en France, les étudiants ayant un fort sentiment d'appartenance à l'école étaient plus satisfaits de leur vie » (p.4). Dès lors, ce constat est intéressant et permet d'établir une corrélation entre le concept de sentiment d'appartenance scolaire et l'épanouissement personnel des élèves, notamment en insistant sur leur capacité à se sentir heureux et estimé dans leur vie. Si les élèves ont un fort sentiment d'appartenance et que cela a une incidence sur leur mode de vie ainsi que sur leur bien-être, il convient d'étudier le développement du sentiment d'appartenance à l'Ecole au sein des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), et le rôle des personnels de l'Education Nationale quant au développement du sentiment d'appartenance scolaire qui détient un impact sur la formation identitaire des individus.

C'est au sein des EPL, qu'agit le Conseiller Principal d'Education (CPE) qui a pour mission première, d'après la circulaire n°2015-139 établissant les missions du CPE, de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite et d'épanouissement personnel » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p.1). Le CPE détient alors un rôle essentiel pour garantir l'épanouissement des élèves, mais aussi pour leur permettre d'acquérir les règles de la vie sociale afin de viser à leur meilleure intégration au sein de la société. En somme, le CPE se doit de « participer à la construction du parcours des élèves » (C7, Ministère de l'Education Nationale, 2013) en garantissant leur sécurité morale, physique et sociale.

Au regard de ces éléments, nous avons choisi de nous pencher sur le développement de l'estime de soi des élèves, et plus précisément sur l'impact du sentiment d'appartenance scolaire sur le bien-être des élèves et par conséquent sur leur estime de soi dans les EPL du second degré, notamment en nous questionnant : Comment le CPE peut-il favoriser une estime de soi positive chez les élèves au moyen du renfort du sentiment d'appartenance scolaire ?

La garantie du bien-être des élèves est alors essentielle pour favoriser l'épanouissement personnel des élèves. Ce mémoire propose alors une réflexion autour du renfort du sentiment d'appartenance au sein des établissements scolaires du second degré pour permettre l'épanouissement des élèves, mais aussi une réflexion quant au rôle et à la place du CPE dans le renfort du sentiment d'appartenance pour la garantie d'un bien-être global. Dès lors, il conviendra dans ce mémoire, d'aborder premièrement le concept d'estime de soi chez l'adolescent. Puis, nous étudierons le concept du sentiment d'appartenance scolaire comme la fondation du soi social et scolaire. Dans une troisième partie, il s'agira de se concentrer sur le rôle des EPLE et de ses personnels éducatifs dans le développement du sentiment d'appartenance et sur l'estime de soi des élèves. Par la suite, il sera proposé la mise en place d'un protocole de recherche et l'analyse de celui-ci afin de pouvoir répondre à une question de recherche et des hypothèses.

Revue de la littérature

I/ L'estime de soi chez l'adolescent

Il convient d'aborder, au sein de cette première partie, la notion de l'estime de soi durant l'adolescence, c'est-à-dire la période entre l'enfance et la vie d'adulte, une période où l'individu change, acquiert une nouvelle autonomie et se pose de nombreuses questions.

1) Définition du concept

Le concept du soi se développe tout au long de la vie d'un individu, et notamment durant la période de l'adolescence où il est possible d'observer des changements qualitatifs sur les représentations de soi (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013). Pour définir la notion de concept de soi, nous pouvons citer Duclos en 2010 (p. 31) qui la caractérise dans son ouvrage *L'estime de soi, un passeport pour la vie* comme : « toutes les descriptions conscientes que la personne fait d'elle-même ». Autrement dit, il s'agit d'un concept assez subjectif, étant donné que le concept de soi s'appuie sur la perception de l'individu à propos de lui-même. Le concept de soi possède un caractère multidimensionnel, c'est-à-dire que tout individu possède un concept de soi global constitué de multiples conceptions de soi différentes (Martinot, 2001), et entre autres, il est composé de l'estime de soi.

L'estime de soi est une construction psychosociale et une donnée fondamentale de la personnalité, qui est placée au carrefour des trois composantes du soi : la composante comportementale, la composante cognitive et la composante émotionnelle (André, 2005). Autrement dit, l'estime de soi se construit dans la mise en place de comportements adaptés à l'environnement de l'individu, mais aussi dans l'apprentissage intellectuel et émotionnel. L'origine de cette estime de soi chez l'individu relève d'un système d'interactions complexes (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013) et est la résultante de plusieurs composantes (André, 2005), ce qui rend ce concept difficile à cerner car l'estime de soi provient de multiples sources et se manifeste de manières diverses. Il est, dès lors, difficile de définir l'estime de soi, qui relève d'une perception de soi d'un individu, car l'estime de soi est avant tout un jugement positif face à soi-même (Duclos, 2010). L'estime de soi correspond alors à la valeur que s'accordent les individus, si ceux-ci s'aiment ou non (Rosenberg, 1979, cité par Martinot, 2001). Donc, l'estime de soi se définit à travers un jugement de la qualité de sa personne, si nous nous considérons ou non comme une « bonne » personne.

Selon certains chercheurs, l'estime de soi est un concept multifactoriel qui se compose de divers concepts. Selon Duclos en 2010, l'estime de soi comporte quatre composantes : la confiance en soi se caractérisant par le développement d'un sentiment de sécurité, la connaissance de soi se définissant par la manière de savoir mieux que personne ce qui nous convient ou non, le sentiment d'appartenance et enfin, le sentiment de compétence. En d'autres termes, pour qu'un individu acquière une estime de soi positive de lui-même, il est important que celui-ci prenne confiance en lui, qu'il se connaisse, qu'il se sente accepté comme membre d'un groupe social, et qu'il se sente capable de réussir ce qu'il entreprend. Sans ces quatre composantes, l'estime de soi ne peut se développer stablement chez l'individu. De plus, il existe trois dimensions principales de l'estime de soi : une estime de soi générale, une estime de soi sociale et une estime de soi familiale (André, 2005). En d'autres termes, l'estime de soi générale concerne l'entièreté des différentes estimes de soi, nous pouvons parler ici d'estime de soi globale. L'estime de soi sociale est l'estime de soi qui se construit dans la relation avec autrui, en développant des relations sociales. Enfin, l'estime de soi familiale est le développement de l'estime de soi dans la sphère familiale, c'est-à-dire que le rapport à l'environnement familial permet alors la construction de l'estime de soi. Ces différentes dimensions de l'estime de soi permettent alors de comprendre que l'estime de soi se construit à différents niveaux, et différents facteurs sociaux permettent alors de la façonner, ce qui est alors différent de ces composantes qui, elles, sont obligatoires quant à la

constitution de l'estime de soi chez l'individu. Ici, les dimensions de l'estime de soi marquent plutôt le caractère multifactoriel de l'estime de soi, l'une peut se développer sans pour autant qu'une autre soit impactée. L'estime de soi est alors nourrie par l'environnement de l'individu, et le cadre familial et social détiennent un rôle important dans la formation de l'estime de soi. Dès lors, les trois dimensions principales du concept d'estime de soi correspondent aux interactions de l'individu avec son environnement social et familial et à sa propre vision de lui-même. Ainsi, il est important de comprendre que l'estime de soi est un concept multifactoriel qui vient grandement impacter la construction identitaire de l'individu. En effet, selon Fourchard et Courtinat-Camps (2013, p.333), l'estime de soi est une « composante essentielle de la construction identitaire, ce qui donne à l'identité personne sa tonalité affective ». L'estime de soi est alors un des fondements du concept du soi et de l'image de soi. L'estime de soi détient alors un rôle essentiel dans le processus de personnalisation de l'individu qui dépend de son environnement propre. Cette construction identitaire, façonnée par cet environnement social, est possible car l'estime de soi s'élabore à deux niveaux chez l'individu : nous parlons d'estime de soi « de base » et d'estime de soi « secondaire » (Rigon, 2001). L'estime de soi de base se caractérise comme l'estime de soi qui se construit individuellement chez l'être humain, c'est-à-dire qu'elle dépend forcément de l'individu et est unique. Tandis que l'estime de soi secondaire est l'estime de soi qui se construit au contact de l'environnement social et familial de l'individu, et se compose de caractéristiques communes à tous les individus. Cela rejoint l'idée des trois dimensions de l'estime de soi théorisées par André (2005) qui permet d'explicitier que l'estime de soi se développe dans différents environnements sociaux.

Enfin, il convient d'aborder le rôle de l'estime de soi chez l'individu. Selon André en 2005, l'estime de soi détient un rôle fondamental dans le bien-être émotionnel, c'est-à-dire qu'un individu ayant une estime de lui positive se sent mieux tant physiquement que psychologiquement qu'un individu possédant une estime de lui négative. Ainsi, il existe une forte corrélation entre l'estime de soi et le bien-être de l'individu, le bien-être à la fois physique et psychologique (Martinot, 2001).

Ainsi, l'estime de soi est un concept multidimensionnel qui résulte de diverses composantes et qui permet une construction de la personnalité et de l'identité de l'individu. L'estime de soi est un concept psychosocial subjectif car celui-ci dépend alors de la valeur et du jugement que possèdent les individus sur eux-mêmes. Dès lors, il convient d'aborder désormais le rôle de l'autre dans la construction de l'estime de soi.

2) L'importance d'autrui dans la construction de l'estime de soi

La construction de l'estime de soi est complexe et multifactorielle. D'ailleurs, d'après Fourchard et Courtinat-Camps en 2013, la notion d'estime de soi est une notion interactive, c'est-à-dire que l'estime de soi se construit à travers les rapports que détient l'individu avec le monde extérieur. L'une des trois dimensions de l'estime de soi est la dimension sociale. Dès lors, il convient de se questionner sur le rôle d'autrui dans la constitution de l'estime de soi. En effet, des chercheurs tels qu'André en 2005 ont démontré que l'estime de soi ne peut pas exister sans la référence au regard d'un groupe social. De ce fait, l'environnement social, tel qu'autrui ou bien la société, joue un rôle prépondérant dans la construction de l'estime de soi chez l'individu (André, 2005). En tenant compte du rôle d'autrui dans la construction de l'estime de soi, la notion de dynamiques de comparaisons apparaît comme prépondérante dans le processus de construction de soi et de l'estime de soi. En effet, l'estime de soi se construit tout au long de la vie de l'individu et se régule avec un mécanisme fondamental d'ajustement qui consiste à se positionner par rapport aux personnes de son environnement immédiat (André, 2005), c'est-à-dire que l'être humain va se comparer avec autrui, de son entourage, pour façonner sa propre estime de lui-même. Par exemple, un individu qui va se trouver plus intelligent que son voisin va observer l'augmentation de son estime de soi, tandis qu'un autre individu se comparant à la personne la plus musclée de la salle de sport va voir son estime de soi diminuer. Ces comparaisons jouent un rôle essentiel dans le processus d'ajustement de l'estime de soi, notamment lorsqu'un individu détient plus ou moins de qualités que l'individu auquel il se compare. Dès lors, l'estime de soi augmente lorsque le reflet du sentiment de popularité et d'approbation par autrui se renforce chez l'individu (André, 2005). Un individu se sentant approuvé par un autre verra son estime de lui se construire plus favorablement que celle d'un individu rejeté par autrui. Le rejet et l'isolement sont d'ailleurs des facteurs qui contribuent au développement d'une estime de soi négative, et entraînent une image de soi dégradée, ainsi que l'émergence de divers problèmes sociaux chez l'individu relativement importants (Monnerat, 2010). L'autre a donc un regard important sur le jugement que se fait la personne d'elle-même et, par la même occasion, cela influence l'estime de soi, qui n'est autre que le propre jugement de valeur de l'individu sur lui-même. En d'autres termes, les gens définissent et pondèrent leurs concepts d'eux-mêmes en grande partie par rapport à l'Autre. Les interactions avec les individus sociaux sont constitutives des conceptions de soi, et notamment des conceptions de soi de réussite (Martinot, 2001). Les pairs détiennent alors un rôle primordial dans le façonnement de l'estime de soi, notamment car l'appartenance à un

groupe est l'une des composantes de cette notion. Et, le fait d'appartenir à un groupe implique forcément la dimension d'autrui.

Enfin, la perception des autres sur soi devient de plus en plus considérable avec l'âge (Monnerat, 2010). En effet, prenons l'exemple d'un enfant de maternelle, il n'aura pas le réflexe de comparer ses chaussures avec celles de son camarade, cela n'aura aucune importance pour lui, tout comme le dessin qu'il aura fait, il ne le comparera pas avec le dessin d'un autre. Cependant, à l'adolescence, les jeunes se comparent de plus en plus entre eux, que ce soit à propos de leur apparence, de leurs résultats, de leur popularité ou de leur performance. La comparaison est un moyen de se valoriser, tout comme de se dévaloriser. Par exemple, untel court plus vite que moi, alors j'aurais tendance à me considérer comme « nulle ». Le fait de se comparer impacte forcément l'estime de soi car se trouver « moins » performant qu'un autre relève d'un manque d'estime de soi, cela constitue un jugement faussé de sa propre valeur. Les dynamiques de comparaisons sont alors très présentes durant la période de l'adolescence, et elles sont importantes pour développer la construction identitaire de chaque individu, et ainsi renforcer l'estime de soi des jeunes.

Ainsi, l'estime de soi se construit chez l'individu en fonction de son environnement, et de ses rapports avec autrui. L'estime de soi est donc grandement basée sur le rapport social que détient l'individu avec son environnement et cela impacte forcément la construction identitaire de l'individu.

3) L'impact de l'estime de soi sur la réussite scolaire.

Si les rapports sociaux sont corrélés à la construction de l'estime de soi chez l'individu, l'environnement scolaire a aussi un impact conséquent sur l'estime de soi, notamment dans sa construction et dans son ajustement. De nombreuses études démontrent les effets du système scolaire sur l'estime de soi des élèves. D'ailleurs, selon l'OCDE en 2016, les expériences positives et, ou négatives, vécues par les élèves pendant leur adaptation aux défis représentés par la scolarité, influent sur leur représentation et leur évaluation d'eux-mêmes. En d'autres termes, la scolarité entraîne forcément une évolution de l'estime de soi. Il convient alors de comprendre l'impact du système éducatif sur l'estime de soi des élèves. Tout d'abord, il existe une forte corrélation entre l'estime de soi et l'ancrage dans le système scolaire. En effet, selon André, en 2005, plus un adolescent va posséder une estime de soi élevée, plus celui-ci va s'ancrer facilement dans le système scolaire, car il va en comprendre plus efficacement les enjeux. Autrement dit, plus un adolescent comprend les enjeux du système scolaire, c'est-à-dire, ce que le système attend de lui, alors plus son estime de soi est élevée. Dès lors, cette

théorie peut être un levier intéressant pour développer l'estime de soi des adolescents en contexte scolaire en explicitant les enjeux de l'Ecole. D'ailleurs, si l'élève s'ancre dans le système éducatif, celui-ci a moins de risques de se désidentifier de l'Ecole. En effet, selon Martinot en 2001, une estime de soi faible peut amener à une « désidentification de l'école », c'est-à-dire que l'élève se désintéresse totalement de cet environnement, et ne s'y associe plus. Cette désidentification est alors préjudiciable, car l'Ecole a pour mission d'amener chaque élève à s'insérer dans la société. Si l'élève ne se sent alors plus identifié à l'environnement scolaire, l'estime de soi est impactée. De ce fait, il existe donc une corrélation entre l'estime de soi et le sentiment de se sentir appartenir au système scolaire.

Enfin, une estime de soi positive engage des qualités et des compétences permettant d'influencer la réussite scolaire. En effet, selon André (2005), l'estime de soi apporte une plus grande persévérance scolaire, c'est-à-dire que lorsque l'élève se trouve en situation de difficulté, il va continuer à fournir les efforts nécessaires pour pouvoir la contrer. Favoriser une estime de soi positive chez l'élève lui permet alors de pouvoir surmonter la difficulté, mais aussi de développer des qualités telles que la ténacité, le courage, la motivation et la persévérance. Il paraît donc essentiel que chaque personnel éducatif apporte sa contribution à l'élaboration de l'estime de soi des adolescents, quand la mission institutionnelle est d'intégrer les jeunes dans la société, car ces qualités sont nécessaires. Autrement dit, les conceptions de soi, notamment les composantes de l'estime de soi telles que le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance (Duclos, 2010), sont des sentiments qui peuvent se développer au sein de l'Ecole. Ces sentiments, qui constituent l'estime de soi, se renforcent au sein du système éducatif, ce qui peut montrer alors l'importance de l'Ecole dans le façonnement de l'estime de soi des jeunes. L'estime de soi dans le cadre scolaire permet alors de favoriser les conceptions de soi de réussite, reliées au domaine scolaire, et ces perceptions de soi peuvent influencer la réussite : un élève que l'équipe éducative valorise car son travail lui permet d'obtenir de bons résultats, ou un élève encouragé par l'équipe éducative lorsqu'il progresse, va alors se sentir performant et confiant en ses capacités. Cela va alors créer de la motivation qui vient alimenter le processus de construction d'estime de soi. Si l'élève se sent compétent et valorisé, alors son estime de lui va augmenter.

L'estime de soi est alors complètement corrélée au domaine scolaire, car le système éducatif est tel que la réussite et la performance sont très importantes en son sein. Dès lors, la réussite et la performance impactent forcément l'estime de soi, que ce soit positivement ou

négativement. L'École joue donc un rôle dans la construction de l'estime de soi chez les adolescents.

Plus généralement, l'estime de soi est un concept complexe qui s'appuie sur différentes composantes et notamment sur le sentiment d'appartenance. Comme nous l'avons vu, l'estime de soi se développe au sein d'un environnement social et au sein de l'environnement scolaire. C'est pourquoi, il semble désormais intéressant d'aborder le sentiment d'appartenance à l'école comme le fondement de la construction du soi scolaire et social, et donc de l'estime de soi.

II/ Le sentiment d'appartenance scolaire : fondement de la construction du soi scolaire et social.

1) Définitions

a. Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance représente un concept psychosociologique qui renvoie à la conscience d'appartenir à un groupe, à une institution, en abordant le sens de « faire partie » (Foulquié, 1971, p.27).

Tout d'abord, le sentiment d'appartenance est nécessaire au développement et à l'épanouissement de chaque individu. En effet, le psychologue américain Abraham Maslow (1970), dans ses travaux en établissant une pyramide des besoins, démontre que l'homme ne peut s'actualiser en tant qu'individu sans assouvir différents besoins tels que des besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'auto-actualisation. D'après l'ouvrage *Motivation and personality* de Maslow (1970), le besoin d'appartenance est défini comme le besoin de se sentir aimé, accepté et considéré comme membre d'un groupe. Ce sentiment d'appartenance, que Maslow nomme « besoin d'appartenance », permettant à l'être humain de s'actualiser en tant qu'individu épanoui, ne peut s'assouvir que si les besoins physiologiques et le besoin de sécurité ont été acquis. De ce fait, le développement d'un sentiment d'appartenance est alors une nécessité vitale dans la construction de l'individu car sans l'assouvissement de celui-ci, il est impossible que l'homme se construise convenablement et s'épanouisse. Le besoin d'appartenance est caractérisé comme une motivation fondamentale chez l'individu, car lorsque celui-ci n'est pas comblé, il produit alors des effets négatifs sur les plans de la santé et de l'ajustement. Par ailleurs, ce besoin d'appartenance entraîne des comportements inconscients qui vont permettre de pouvoir satisfaire au mieux celui-ci (Beaumeister et Leary (1995) ; cités par St-Amand, 2015). Ainsi,

le sentiment d'appartenance à un groupe est un levier indispensable placé au cœur du processus de construction d'une identité sociale (Ranoroosa, 2021). Il est donc essentiel à la construction de l'individu, comme l'affirme Pilote (2003, p.38) : « le sentiment d'appartenance est un élément central du processus de construction de l'identité ».

Au-delà d'être un besoin, l'appartenance est définie comme un processus psychologique qui nous fait sentir membre d'un groupe ou d'une communauté (Liébert, 2015). Il est important de comprendre qu'il s'agit donc d'un concept impliquant forcément une dimension sociale. En effet, sans un groupe, une institution ou encore une communauté, le sentiment d'appartenance ne peut pas exister, c'est-à-dire que sans autrui, sans groupe d'appartenance, le sentiment d'appartenance ne peut pas se développer chez l'individu et celui-ci ne peut donc pas construire sa propre identité. Dès lors, les notions de groupe et de dynamiques sociales apparaissent comme essentielles à la construction du sentiment d'appartenance. Il paraît par conséquent évident que pour se développer, le sentiment d'appartenance doit prendre place au sein d'un groupe relationnel (Monnerat, 2010). Pour ces raisons, le sentiment d'appartenance se faisant au travers d'un développement des relations sociales, l'appartenance peut être plurielle. En effet, lors de la construction de son identité, l'adolescent va se construire à travers divers sentiments d'appartenance, notamment en vue de ses différentes inscriptions dans divers groupes sociaux. L'appartenance est donc une notion plurielle permettant à l'individu de construire sa propre identité (Ranoroosa, 2021). De cette manière, le sentiment d'appartenance scolaire est l'un des sentiments d'appartenance permettant à l'individu de se forger son identité propre.

b. Le sentiment d'appartenance scolaire

Le sentiment d'appartenance scolaire, aussi appelé « school membership » (Goodenow, 1993; Hagborg, 1998 ; cités par St-Amand et al., 2017), ou encore « school belonging » (Uwah, McMahon et Furlow, 2008 ; cités par St-Amand et al., 2017) reprend les caractéristiques définitives du sentiment d'appartenance, tout en s'appliquant au contexte scolaire, c'est-à-dire au sein de l'École. Des chercheurs comme St-Amand, Bowen et Lin (2017) définissent le sentiment d'appartenance à l'école comme un concept complexe et de nature multidimensionnelle comprenant une dimension émotionnelle, sociale, participative et adaptative. Dans ces conditions, le sentiment d'appartenance scolaire se développe chez l'élève lors de sa participation à des activités menées au sein de l'établissement, lorsque l'environnement scolaire est propice au développement des relations sociales positives

favorisant le respect et l'amitié, et quand l'élève ressent des émotions positives, telles que de la fierté ou bien de la solidarité, à l'égard de l'établissement qu'il fréquente. Ainsi, le sentiment d'appartenance scolaire se définit comme « un ensemble d'attitudes permettant d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école ; l'école à la fois considérée comme institution mais aussi comme groupe social » (Duru-Bellat et al., 2008, p.38-39). Autrement dit, le sentiment d'appartenance scolaire s'inscrit dans une double logique : l'appartenance de l'élève au sein de l'Institution représentée par l'Ecole, mais aussi l'appartenance de l'élève au groupe social présent au sein de l'établissement scolaire qu'il fréquente. Ainsi, en reprenant ces deux aspects, le sentiment d'appartenance scolaire se réfère essentiellement à un ressenti, c'est-à-dire au sentiment d'être un membre accepté, valorisé et intégré à l'école (Ranorofoa, 2021) et le relationnel détient un rôle important dans son développement (St Amand, 2015).

En conséquence, le développement du sentiment d'appartenance scolaire chez l'élève se révèle nécessaire pour s'inscrire au mieux au sein de son environnement, c'est-à-dire l'Ecole, mais aussi pour son épanouissement et son développement en tant qu'individu stable et épanoui.

2) Développement du sentiment d'appartenance scolaire et impact sur la carrière scolaire

L'acquisition d'un sentiment d'appartenance scolaire élevé n'est pas innée chez l'individu. Il s'agit d'un sentiment agréable envers l'école qui se développe dans une temporalité relativement longue, en fonction de la fréquentation et du rapport avec l'Ecole propres à chaque individu. Le développement et l'accentuation du sentiment d'appartenance des jeunes à l'école est un processus qui répond à plusieurs conditions essentielles. En effet, selon Osterman (2000), citée par St-Amand en 2015, l'établissement scolaire doit favoriser et être garant d'interactions sociales de qualité. Toutefois, l'établissement et ses personnels doivent aussi mettre en place une pédagogie efficace ainsi qu'une organisation scolaire facilitante pour l'élève afin de pouvoir lui permettre de développer un sentiment d'appartenance à l'égard de l'Ecole. Alors, le sentiment d'appartenance scolaire peut se développer au sein des établissements scolaires lorsque les élèves ont « l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain » (Janosz, Georges, & Parent, 1998 ; cités par St-Amand, 2015, p. 12). De plus, afin d'accentuer le sentiment d'appartenance scolaire chez l'élève, il est nécessaire que plusieurs types de relations sociales se mettent en place au sein de l'établissement. En effet, selon St-Amand (2015), différents modèles théoriques précisent

que le développement des relations sociales de type symétrique, c'est-à-dire entre élèves, et de type asymétrique, c'est-à-dire entre enseignants et élèves, engendrent un sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Autrement dit, pour développer et renforcer le sentiment d'appartenance scolaire des élèves, la qualité mais aussi la multiplicité des relations sociales au sein de l'EPLÉ sont nécessaires.

En termes d'effets, le sentiment d'appartenance scolaire est un ressenti et une nécessité qui conditionnent un comportement permettant d'assouvir ce besoin. De ce fait, le sentiment d'appartenance scolaire influe forcément sur l'individu et son environnement, l'École étant l'un des environnements de l'adolescent. Du fait de ce comportement généré par ce besoin d'appartenance, de nombreux chercheurs démontrent l'effet du sentiment d'appartenance scolaire sur la carrière scolaire des élèves. Tout d'abord, selon Taquet (2002, cité par Monnerat 2010), la notion de cohésion de groupe est centrale pour permettre à l'élève de s'ancrer sereinement dans les apprentissages. En effet, accorder à un groupe de se rencontrer et de créer des liens en début d'année scolaire permet à la fois d'établir des règles communes, donnant lieu à l'élaboration d'une organisation scolaire cadrée et organisée, mais cela permet aussi un apprentissage des valeurs essentielles telles que le respect ou la gestion de conflits, qui sont indispensables afin que l'élève puisse s'ancrer facilement dans l'environnement scolaire. L'environnement scolaire devient alors un lieu sain pour apprendre plus facilement, et donc consolider les apprentissages scolaires. La cohésion de groupe permet un renfort des relations sociales et donc cela peut être considéré comme une corrélation au sentiment d'appartenance scolaire, plus il y a une cohésion de groupe au sein de l'établissement scolaire, plus le sentiment d'appartenance scolaire est élevé chez les élèves au sein du même établissement. Ensuite, un sentiment d'appartenance scolaire élevé entraîne des conséquences psychologiques positives permettant de réguler des comportements adaptés et favorisant un bon fonctionnement émotionnel et une réduction de l'anxiété, ce qui conduit à un meilleur engagement scolaire chez l'élève ainsi qu'une plus grande implication de l'élève dans l'école (Osterman, 2000 ; citée par St-Amand, 2015). En outre, cette chercheuse montre un lien évident entre le développement du sentiment d'appartenance scolaire et le succès à l'école. Effectivement, le sentiment d'appartenance scolaire favorise une perception positive de sa propre compétence, ainsi qu'un intérêt des élèves aux apprentissages transmis, ce qui vient renforcer le succès de l'élève car il a la capacité de comprendre pourquoi il apprend ces connaissances, mais aussi il a la capacité de gérer ses échecs et ses succès car il se sent respecté et compris dans son environnement.

Par conséquent, le développement du sentiment d'appartenance scolaire permet l'élaboration d'un sentiment agréable éprouvé par l'élève au sein de l'environnement social que représente l'Ecole. En outre, le développement du sentiment d'appartenance scolaire semble donc essentiel au sein de l'EPLE, afin de donner aux élèves toutes les chances de réussir, car celui-ci présente de réels effets sur la réussite et la carrière scolaires des élèves.

3) Renforcer le sentiment d'appartenance scolaire à travers la cohésion sociale

La cohésion de groupe est l'un des facteurs qui engendrent de l'appartenance (Taquet, 2002 ; cité par Monnerat, 2010). La cohésion de groupe, appelée aussi cohésion sociale, se définit à la fois, comme un but de société et comme un moyen des politiques publiques (Avenel, 2014). Cette définition démontre alors la complexité de la notion de cohésion sociale. De manière plus synthétique, l'expression de « cohésion sociale » peut se définir comme la condition d'un groupe dans lequel des valeurs telles que la solidarité sont fortes, et où les liens sociaux sont solides. Dès lors, cette définition peut nous aiguiller dans le développement d'un sentiment d'appartenance scolaire chez les élèves. Si l'objectif est de développer les liens entre élèves et entre les élèves et la communauté éducative pour qu'ils puissent se sentir appartenir au système scolaire, cela peut se faire à travers le renfort des valeurs et des liens au sein du groupe.

Pour renforcer cette cohésion sociale, il peut être légitime de développer les compétences relationnelles chez les élèves afin de favoriser une meilleure appartenance. Cela peut être possible au moyen du développement de différentes compétences psychosociales, qui permettent alors une meilleure cohésion sociale au sein d'un groupe. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1993, les compétences psychosociales sont définies comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences de la vie quotidienne. Il s'agit d'une aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, à entretenir des relations avec les autres ». Celles-ci détiennent un rôle important quant au bien-être physique, mental et social chez l'individu. Il en existe une dizaine selon l'OMS, dont les deux prépondérantes qui se lient facilement au sentiment d'appartenance sont : « être habile dans les relations interpersonnelles » et « avoir de l'empathie pour les autres ». Le développement de ces deux compétences psychosociales, interindividuelles, c'est-à-dire qui révèlent la gestion d'autrui, peuvent peut-être se trouver efficaces quant au renfort du sentiment d'appartenance, car comme dit précédemment, celui-ci constitue le sentiment de faire partie d'un groupe, et de se sentir considéré par le groupe. Dès lors, développer les relations entre

élèves pourrait être un des leviers permettant d'améliorer la qualité des relations au sein d'un groupe et ainsi renforcer l'appartenance de chacun à ce groupe.

Ainsi, la cohésion sociale, travaillée à l'aide du renfort des compétences psychosociales, pourrait être un des leviers indispensables pour renforcer les liens au sein d'une communauté, et dans le cadre du sentiment d'appartenance scolaire, au sein de la communauté scolaire. Par conséquent, il convient désormais de se questionner quant au rôle des établissements scolaires dans le développement du sentiment d'appartenance scolaire, ainsi que dans le développement de l'estime de soi des élèves.

III / Le rôle de l'EPLÉ dans le développement du sentiment d'appartenance et sur l'estime de soi des élèves

Les établissements publics locaux d'enseignements (EPLÉ) sont des établissements scolaires qui dépendent du ministère de l'Education Nationale, qui visent alors à l'intégration des élèves au sein de la société française en transmettant aux élèves des savoirs, des compétences et des savoir-être. Il convient alors d'aborder, dans cette partie, la manière dont l'Ecole et plus spécifiquement les EPLÉ peuvent maintenir et renforcer le sentiment d'appartenance scolaire chez les élèves, ainsi que veiller à maintenir et renforcer une estime de soi positive chez les élèves.

1) Rôle socialisateur de l'Ecole et importance du lien social

L'Ecole est l'un des environnements de socialisation de l'individu. D'après Rayou dans son ouvrage *Sociologie de l'éducation* (2017), les travaux pionniers de Durkheim, sociologue de l'éducation, ont grandement contribué à faire de l'éducation le moyen le plus apte à préparer le jeune à son intégration dans la société. D'ailleurs, selon Durkheim (1963, p. 126), la classe peut être considérée comme une « petite société » où l'instauration de règles et de valeurs partagées permettent aux jeunes de s'intégrer plus facilement à la vie en société par la suite. Ainsi, l'éducation est un moyen de former à l'esprit de discipline, ainsi qu'à l'attachement aux groupes sociaux et à l'autonomie (Rayou, 2017). L'Ecole, en tant qu'institution et lieu d'intégration pour les élèves, a pour mission d'éduquer et instruire. Dès lors, l'Ecole est pourvue d'un double rôle institutionnel à visée socialisatrice et de formation des personnalités (Duru-Bellat et al., 2008). De ce fait, elle doit activement participer au processus continu de socialisation de l'individu, et son action influence alors la construction identitaire de l'élève (Darmon, 2007). Une des missions de l'institution est de rendre alors possible la socialisation de l'individu au sein de ses établissements scolaires afin qu'il puisse

par la suite s'insérer au mieux dans la société, mais aussi de l'accompagner à se construire en tant que personnalité unique. La visée socialisatrice peut ainsi renvoyer au développement des liens sociaux au sein des établissements, et la formation des personnalités peut alors renvoyer à la qualité et à la garantie du bien-être des élèves afin de pouvoir se construire sereinement.

L'Ecole détient un rôle important dans la vie de l'élève, d'ailleurs selon Vincent (2008, p. 7-8), l'Ecole est une « institution significative dans la vie des jeunes ». Toujours selon cette auteure, en tant qu'institution notoire, la société attend de celle-ci qu'elle agisse sur la structuration personnelle des élèves et qu'elle puisse leur offrir un environnement laissant place à l'expression de l'intersubjectivité, car le sujet ne peut exister en tant que tel sans la reconnaissance que lui procurent les contacts avec les autres. L'Ecole se voit alors dotée de la nécessité de se consacrer au développement des habiletés sociales de manière à ce que « les élèves puissent témoigner de conduites autonomes, responsables et coopératives » (Vincent, 2008). Ainsi, toujours d'après l'auteure, pour pouvoir répondre à ces besoins, l'accent a été mis depuis la décennie 1990 sur les valeurs qui favorisent et fondent l'exercice de la démocratie, sur le développement du sentiment d'appartenance des jeunes à la collectivité, mais aussi sur l'apprentissage du vivre ensemble et sur la lutte contre l'exclusion. En effet, des politiques éducatives récentes tiennent à renforcer l'éducation citoyenne et les valeurs du vivre ensemble. Par exemple, « la formation de la personne et du citoyen » est l'un des cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'Education Nationale, 2015) qui consiste à évaluer justement le respect des règles de vie en collectivité et les rapports sociaux au sein de l'Ecole. Des mesures sont aussi mises en place pour favoriser un bon climat scolaire et lutter contre l'exclusion entre élèves, notamment avec des mesures contre le harcèlement scolaire par exemple avec le dispositif pHARE, appliqué au sein de tous les collèges français à la rentrée 2022. L'objectif de ces actions est de véritablement mettre en place des initiatives au sein des établissements scolaires pour permettre aux jeunes de vivre ensemble et de se construire ainsi dans l'interaction sociale, avec tout ce que cela comporte tel que de l'arrangement, des compromis et concessions sur le plan relationnel, mais aussi des moments de complicités et de solidarités (Vincent, 2008).

Par conséquent, l'Ecole possède un rôle important dans la construction de l'individu et détient une visée socialisatrice qui doit permettre à l'élève de se développer, intellectuellement et socialement. L'Institution est alors garante du processus de construction des pensées des individus, tant sur le plan du bien-être, que sur le plan social et scolaire. Ainsi, pour garantir le bien-être et les relations sociales au sein de son institution, il convient

de développer les relations entre pairs, et entre élèves et la communauté éducative, afin de favoriser au mieux la socialisation des élèves.

2) Rôle de la communauté éducative sur le sentiment d'appartenance scolaire pour favoriser une estime de soi positive

La communauté éducative est un terme utilisé pour désigner à la fois les enseignants et les personnels éducatifs réalisant leur action professionnelle au sein des établissements scolaires. La communauté éducative joue un rôle important dans le développement du sentiment d'appartenance scolaire chez les élèves. En effet, les relations de type asymétrique, c'est à dire les relations enseignants-élèves, engendrent de l'appartenance des élèves (St-Amand, 2015). En outre, d'après l'OCDE en 2016, les enseignants sont des « personnalités influentes dans la vie de la plupart des enfants » (p.2). De ce fait, il paraît essentiel de développer comment la communauté éducative impacte le sentiment d'appartenance à l'Ecole des élèves et par ce biais, son impact sur l'estime de soi des adolescents.

Selon Osterman, citée par St-Amand en 2015, l'enseignant est la « courroie de transmission indispensable » (p.7) pour faire naître le sentiment d'appartenance chez les élèves, en adoptant des comportements bienveillants envers les jeunes, comme faire preuve de soutien par exemple. D'ailleurs, les actions des professeurs peuvent tendre notamment à susciter des rapports sociaux plus harmonieux entre élèves et enseignants, ainsi que favoriser une participation accrue des élèves à la vie scolaire, ces deux éléments s'avèrent indispensables d'un point de vue théorique pour faire naître le sentiment d'appartenance des jeunes (St Amand, 2015). Autrement dit, la communauté éducative permet d'accompagner l'élève dans la construction de son sentiment d'appartenance scolaire, son rôle est même nécessaire pour favoriser cette appartenance. L'adolescent a besoin d'un triple réseau pour développer harmonieusement sa personnalité et son autonomie, il a donc besoin de la relation avec ses parents, avec ses pairs, et la relation avec des adultes autres que les parents (Cannard, 2019). La relation avec des adultes autres que les parents est donc nécessaire dans le développement de l'adolescent, et cette relation, au sein de l'EPLE et de sa vie dans l'établissement correspond à la relation enseignant / éducateur-élève. Par conséquent, pour que les élèves puissent développer leur sentiment d'appartenance envers les valeurs de la communauté scolaire, il est nécessaire qu'ils se sentent respectés, valorisés et traités avec bienveillance par les membres de la communauté éducative (Ranorosa, 2021). Et donc, il est essentiel que l'équipe éducative s'engage pour développer les relations avec les élèves au sein de l'EPLE, car celles-ci permettent de renforcer un meilleur sentiment d'appartenance

scolaire chez les élèves, et par ce biais de favoriser le bien-être et un climat scolaire de qualité au sein de l'établissement scolaire. D'ailleurs, favoriser un climat serein et garantir le bien-être des élèves au sein de l'EPLE font partie des missions de tout personnel éducatif. En effet, le référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation établi par le Ministère de l'Education Nationale en 2013 demande aux personnels « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (Compétence 6). Plus précisément, il est spécifié que chaque membre éducatif participe, par son action, au bien-être et à la construction de l'estime de soi par des commentaires valorisant les progrès de chacun. Alors, cette mission éducative émane de principes institutionnels et chaque personnel éducatif est concerné par le bien-être et la construction de l'estime de soi de chaque adolescent. De plus, le Conseiller Principal d'Education (CPE), éducateur au sein de l'EPLE, doit, dans le cadre de son action professionnelle, accompagner les élèves dans leurs parcours de formation et dans leur construction, cela rend compte de la compétence numéro sept « participer à la construction du parcours des élèves ». Le CPE doit alors favoriser et être vigilant quant au développement du sentiment d'appartenance scolaire chez les élèves afin que leur bien-être social et personnel puisse être garanti, et ainsi favoriser leur construction sociale et identitaire.

Dès lors, la communauté éducative se doit de contribuer à renforcer les liens sociaux entre les acteurs de l'EPLE (parents, élèves, enseignants, CPE...) afin de permettre aux adolescents de se développer dans l'environnement relationnel et scolaire que représente l'Ecole. Le développement du sentiment d'appartenance scolaire chez l'élève ne peut s'accroître sans la présence bienveillante et les actions des professeurs et éducateurs. C'est pourquoi, il est nécessaire de souligner l'importance de la communauté éducative pour un bon développement du sentiment d'appartenance envers l'Ecole, et par ce biais, une meilleure estime de soi chez les adolescents.

3) Les instances et actions au sein de l'EPLE pour renforcer un sentiment d'appartenance et garantir une bonne estime de soi.

Au sein de l'EPLE, les personnels visent à garantir la sécurité morale, physique et affective des élèves. Pour veiller à la sécurité de tous, des instances sont mises en place. Par exemple, il existe au sein de chaque établissement scolaire le Comité d'Education à la Santé, à la Citoyenneté et à l'Environnement. Ce comité est une instance de réflexion et de veille qui permet la mise en œuvre d'actions régulières dans le cadre de la prévention et l'éducation aux faits de santé, de citoyenneté et d'environnement. Cette instance permet à la fois une mise en œuvre concrète des politiques nationales et académiques dans les établissements scolaires

français, et la mise en place d'actions s'inscrivant dans la politique éducative de l'EPLE. Tout comme l'infirmier ou des représentants du corps enseignant, le CPE est l'un des acteurs du CESCE, qui est dirigé par le chef d'établissement qui doit le réunir régulièrement pour faire état des actions mises en place. Cette instance peut être à l'initiative de projets s'adaptant à la politique éducative de l'EPLE pour répondre plus spécifiquement aux besoins émis par les élèves accueillis. Dans le cadre de l'étude du sentiment d'appartenance, des actions peuvent être mises en place au sein de l'instance du CESCE pour renforcer les liens entre tous les acteurs des EPLE. Ou bien, pour garantir une estime de soi positive des adolescents accueillis, des séances de prévention avec des partenaires extérieurs tels que des sophrologues peuvent être mises en place. Le CESCE est alors une instance qui vise à garantir et renforcer un bien-être au sein des établissements scolaires en permettant la mise en place d'actions pédagogiques et éducatives. Les actions peuvent être de toutes sortes tant qu'elles s'inscrivent dans le cadre de l'éducation à la santé, à la citoyenneté ou à l'environnement. Par exemple, cela peut être une sortie culturelle, une séance de sensibilisation, une journée à thème, l'objectif étant d'éduquer les jeunes. En outre, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), mis en place en 2015, impose que les élèves à la fin du cycle quatre (soit à la fin de l'année de troisième), aient validé les cinq domaines. Notamment, dans le cadre de l'acquisition des compétences du domaine trois « la formation de la personne et du citoyen », l'EPLE a la charge d'apprendre aux élèves à coopérer et faire preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui, mais aussi exprimer sa sensibilité et ses émotions ainsi qu'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à progresser et à réussir (Ministère de l'Education Nationale, 2015). Cela montre que les compétences demandées pour valider le socle commun dépendent à la fois du développement de l'estime de soi, avec la gestion émotionnelle, la sensibilité et la confiance en soi, mais aussi du sentiment d'appartenance, notamment dans le développement des rapports sociaux au sein de l'établissement. Dès lors, les actions renforçant le sentiment d'appartenance scolaire sont essentielles pour la validation des compétences du socle. Le CPE a alors une place importante dans le développement du sentiment d'appartenance chez les élèves afin de les accompagner au mieux. Cela fait d'ailleurs partie de ses missions inscrites dans le référentiel de compétences spécifiques au métier (compétence 5), le CPE doit « accompagner les élèves sur les plans pédagogiques et éducatifs » (Ministère de l'Education Nationale, 2013).

Ainsi, le CPE, grâce à son travail dans des instances représentatives au sein de l'EPLE, peut éduquer les jeunes quant aux questions de bien-être à l'école mais aussi quant aux

relations que les élèves entretiennent entre eux, et ainsi promouvoir et permettre de développer un sentiment d'appartenance scolaire chez les élèves.

IV / Problématique

A travers cette revue de la littérature, nous venons d'expliciter que l'estime de soi est un concept psychosociologique large et complexe, qui se construit à travers différentes notions et à différents niveaux chez l'individu. Effectivement, le concept d'estime de soi, nécessaire afin de permettre la construction identitaire de l'individu, se compose de différents concepts et plus particulièrement du sentiment d'appartenance (Duclos, 2010). Il est alors important de comprendre le mécanisme du développement de sentiment d'appartenance, notamment lorsque nous souhaitons, en tant qu'éducateurs responsables garantissant un bien-être chez les adolescents, favoriser une estime de soi positive chez les jeunes. Le développement du sentiment d'appartenance scolaire permet alors de réduire l'anxiété et une bonne régulation émotionnelle (Osterman, 2000, citée par St Amand, 2015). Si le sentiment d'appartenance scolaire permet alors d'influer sur l'estime de soi des élèves, il peut être du devoir de l'Ecole de développer ce sentiment d'appartenance afin de garantir un bien-être et une estime de soi positive des élèves pour permettre la réussite scolaire de tous.

Alors, il est primordial pour le CPE, qui a pour mission d'après la circulaire des missions du CPE de 2015 « de placer les élèves dans les meilleures conditions de vie individuelles et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel », de s'emparer des notions d'estime de soi et de sentiment d'appartenance scolaire afin de garantir un accompagnement adapté pour chaque élève. Le CPE, en tant qu'éducateur responsable qui doit « accompagner les élèves sur les plans pédagogique et éducatif » (compétence 5, Ministère de l'Education Nationale, 2013), peut alors, au travers d'un travail collaboratif avec les différents personnels et au sein des instances de l'EPLE, mettre en place des actions pour permettre de garantir le bien-être des élèves. De plus, il doit « coordonner et impulser le volet éducatif du projet d'établissement » (compétence 2, Ministère de l'Education Nationale, 2013) et donc faire en sorte de mettre en place des actions afin de favoriser la réussite scolaire des élèves et garantir le bien-être de tous. Dès lors, le rôle du CPE est important dans la formation du sentiment d'appartenance dans les établissements scolaires. De plus, le CPE est l'un des garants du bien-être au sein de l'EPLE.

Comme l'École a une visée institutionnelle socialisatrice (Duru-Bellat, 2008), et que le sentiment d'appartenance se nourrit des interactions sociales de qualité pour se développer, le CPE doit alors favoriser, avec l'ensemble de la communauté éducative, une garantie des liens sociaux stables et durables au sein de l'EPLÉ afin de permettre une ambiance scolaire de qualité pour favoriser la réussite des élèves.

Si le CPE doit veiller à la fois au développement d'un sentiment d'appartenance scolaire chez l'élève et à la favorisation d'une estime de soi positive de lui-même, il convient de se questionner s'il est possible d'agir sur le sentiment d'appartenance afin de renforcer l'estime de soi des élèves à travers la qualité des liens sociaux entre élèves, mais aussi quant à son rôle dans le développement d'un sentiment d'appartenance scolaire chez l'élève. Ainsi nous pouvons nous questionner de la manière suivante : dans quelle mesure le développement et le renfort des liens sociaux entre pairs au sein de l'EPLÉ influent-ils sur l'estime de soi des élèves, et comment le CPE peut-il contribuer à aider les élèves à développer ces liens sociaux ? Pour tenter de répondre à cette question professionnelle de recherche, nous formulons deux hypothèses qui permettront de vérifier le questionnement :

H1 : le renfort de ces liens sociaux permet d'influer sur le sentiment d'appartenance de l'élève et donc par ce biais sur son estime de soi.

H2 : la mise en place d'une séance d'exercices de cohésion sociale réalisée par le CPE auprès des élèves peut permettre de renforcer les liens sociaux entre pairs et par ce biais le sentiment d'appartenance des élèves.

L'objectif de ces hypothèses est d'observer s'il existe un lien entre le renfort des liens sociaux entre pairs et le sentiment d'appartenance, et donc si cela a un impact sur leur estime de soi, mais aussi de comprendre et d'analyser le rôle du CPE quant au renfort de ces liens sociaux et du sentiment d'appartenance scolaire des élèves. Pour cela, il s'agit à présent de vérifier nos hypothèses à l'aide d'un protocole expérimental au sein d'un EPLÉ, qui se trouve détaillé dans la partie suivante.

V / Protocole

Pour pouvoir vérifier nos hypothèses, il s'agit de s'intéresser aux variables que nous souhaitons observer et expérimenter en priorité. Ici, dans le cadre de nos recherches, il convient d'évaluer l'estime de soi des adolescents, ainsi que leur sentiment d'appartenance au travers du renfort des liens sociaux. Les deux variables à analyser et à observer sont donc : le

sentiment d'appartenance scolaire des élèves préalablement choisis, et leur estime d'eux-mêmes. Mais aussi, il s'agit d'étudier la place et la posture du CPE dans l'évolution de ces variables, afin de comprendre comment celui-ci peut contribuer au renfort du sentiment d'appartenance scolaire chez les élèves ainsi que la garantie d'un bien-être à l'Ecole, au moyen des séances d'animation éducative, renforçant la cohésion sociale au sein d'un groupe. Ainsi, le protocole mis en place pour tenter de répondre à cette problématique s'est déroulé en quatre étapes. Tout d'abord, il a été nécessaire de mettre en place une étape d'observation des élèves afin de s'intéresser aux besoins dont ils peuvent faire part durant leur année scolaire et ainsi favoriser une réussite scolaire pour tous. Par la suite, une fois la population de notre enquête déterminée, nous avons mis en place un questionnaire pré-test pour mesurer l'estime de soi ; le sentiment d'appartenance et les liens sociaux des élèves. La troisième étape s'est concentrée sur une séance ayant pour objectif d'apprendre à se connaître et apprendre à connaître les autres. Enfin, la dernière étape de ce protocole a consisté à refaire passer un questionnaire post-séance pour observer les évolutions de nos deux variables, à savoir l'estime de soi des élèves et leur sentiment d'appartenance.

1) Etablissement scolaire au sein duquel a été réalisé le protocole :

Notre étude s'est déroulée au sein d'un lycée polyvalent de l'académie de Dijon, accueillant 1250 élèves, de la troisième prépa-métiers aux classes de filières générales et technologiques (50%), mais aussi des élèves de baccalauréats professionnels (40%) et des étudiants de Brevet de Technicien Supérieur (BTS – 10%). Cet EPLE a aussi pour caractéristique d'accueillir des élèves sportifs de haut niveau (SHN) venant de toute la France, afin qu'ils puissent suivre à la fois leur scolarité et qu'ils puissent aussi s'entraîner dans leur sport de prédilection. En termes de personnels éducatifs, 4 personnels de direction, 4 Conseillers Principaux d'éducation et leur équipe d'AED, 160 enseignants agissent pour le bien-être et l'épanouissement des élèves. Malgré sa position géographique proche du centre-ville dijonnais, les classes sociales des familles des élèves accueillis dans l'établissement sont plutôt hétérogènes : il y a environ autant d'élèves issus de classes moyennes et de classes supérieures que d'élèves issus de classes populaires. Cependant, il est à relever qu'il existe une véritable population très défavorisée au sein du lycée, majoritairement représentée dans les filières professionnelles.

Les membres de la communauté éducative du lycée sont confrontés à diverses problématiques émanant des élèves, qu'elles soient sociales, scolaires, ou encore

comportementales. Ces difficultés sont encore plus accrues dans les filières professionnelles et chez les troisième prépa-métiers. D'après nos observations et quelques discussions avec les personnels de l'établissement (CPE, assistants d'éducation, corps enseignant, membre de direction), nous remarquons que cela peut être dû au fait que de nombreux élèves ont été orientés dans ces filières par défaut. Ainsi, cette situation met en évidence deux conséquences : la première est le faible investissement des élèves dans leur scolarité, cela ne leur plaît pas et ils n'y perçoivent aucun intérêt. Par conséquent, cela entraîne de faibles résultats et un accès faible au diplôme (diplôme national du brevet ou le baccalauréat professionnel). Par ailleurs, la deuxième conséquence est liée à la première, car cette orientation par défaut induit des difficultés de comportements de la part des élèves qui perturbent le bon fonctionnement du cours. De ce fait, nous retrouvons de manière générale un manque d'engagement général de la part de ces élèves. Toutes ces informations seront à prendre en compte lors du protocole et de l'analyse des résultats.

2) Echantillon d'élèves :

Après avoir observé et recensé les besoins des élèves, nous avons choisi de travailler avec les élèves de troisième prépa-métiers. Le dispositif « troisième prépa-métiers » est un dispositif mis en place dans certains lycées pour le dernier niveau du cycle 4 (classe de troisième) et s'adresse à des élèves volontaires qui souhaitent découvrir et explorer différents métiers pour construire en profondeur leur projet d'orientation vers une voie professionnelle ou par le dispositif d'apprentissage. Ces élèves alternent donc entre des cours d'enseignements généraux et des cours de découvertes professionnelles, ainsi que des périodes de stages. Il s'agit d'une classe de vingt-deux élèves, scindée en deux groupes distincts, c'est-à-dire qu'ils suivent tous leurs enseignements par groupe et ne sont tous ensemble que lors des cours d'éducation physique et sportive. Cette classe a été choisie car de nombreux élèves, comme dit précédemment, ont été envoyés dans cette classe, un peu en dernier recours car leurs comportements ou leurs résultats scolaires leur demandaient de s'interroger quant à leur orientation. Ces élèves ont très peu confiance en eux et en l'autre, que ce soient les autres élèves de leur groupe ou les adultes. Nous supposons, au vu de leurs interactions avec leurs pairs, mais aussi au vu de leur comportement, que leur estime d'eux-mêmes est relativement très faible et leurs liens sociaux sont peu développés. De même, comme nous suivions cette classe au quotidien, cela nous permettait, par la suite, de faciliter l'accompagnement des élèves et d'instaurer un lien de confiance entre la CPE et les élèves.

L'échantillon est donc composé de vingt-deux élèves dont 17 garçons et 5 filles, âgés entre 14 et 15 ans. Cet échantillon a été scindé en deux : le groupe A correspond au groupe témoin, tandis que le groupe B correspond au groupe test. Le groupe test signifie qu'avec ce groupe, nous avons décidé de mettre en place une séance de travail ayant pour objectif de renforcer les liens sociaux des participants. Le groupe témoin correspond, quant à lui, au groupe qui n'a pas assisté à la séance d'animation éducative.

3) Passation de questionnaires :

Nous avons utilisé une méthodologie mixte : à la fois qualitative et quantitative. Nous avons mis en place deux questionnaires, un questionnaire « pré-test » et un questionnaire « post-test » (Annexe 1), le test correspondant à la séance d'animation éducative de cohésion sociale que nous souhaitons effectuer. Le questionnaire « pré-test », donné en amont de la séance, comporte deux parties : une partie mesurant l'estime de soi de l'adolescent et la deuxième partie mesurant le sentiment d'appartenance de l'élève, ainsi que les liens sociaux avec ses pairs et les membres de l'EPLÉ. La première partie du questionnaire mesurant l'estime de soi des élèves est basée sur l'échelle de l'estime de soi créée par Rosenberg en 1965 et citée par Palazzolo en 2020, qui est l'une des échelles de mesure de l'estime de soi les plus connues. Cette échelle de mesure est une échelle de Likert qui s'appuie sur quatre niveaux d'affirmation : le numéro 1 correspond à « tout à fait en désaccord », le numéro 2 correspond à « plutôt en désaccord », le numéro 3 correspond à « plutôt d'accord » et enfin le numéro 4 correspond à l'affirmation « tout à fait d'accord ». L'échelle créée par Rosenberg se fonde sur des questions permettant d'évaluer l'estime de soi d'un individu telles que « Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre » ou encore « parfois je me sens vraiment inutile ». Ces questions correspondent à un score défini par l'auteur de l'échelle : les questions à portée positive valent le nombre de points attribués par l'individu (de 1 à 4), tandis que pour les questions à portée négative, la cotation est inversée, c'est-à-dire que le numéro 1 entouré équivaut à 4 points alors que le numéro 4 entouré équivaut à un point. Le total des points est compris entre 10 et 40 points. D'après Rosenberg, l'estime de soi chez un individu, qu'il soit un homme ou une femme, est très faible si le score obtenu est inférieur à 25 ; faible si le score obtenu est compris entre 25 et 31 ; dans la moyenne si le score obtenu se situe entre 31 et 34 ; forte si le score obtenu est compris entre 34 et 39 ; et enfin si le résultat est supérieur à 39 alors l'estime de soi de l'individu est très forte et il s'agit d'un individu fortement affirmé. Pour faire circuler ce questionnaire auprès

d'adolescents, il est préférable de modifier certaines affirmations, et surtout de lier les affirmations du questionnaire au milieu scolaire. C'est pourquoi, au début de la première partie du questionnaire, la phrase « lorsque que je suis au collège ou au lycée » a été ajoutée. L'objectif de cette première partie est alors de mesurer l'estime de soi des adolescents avant la mise en place de la séance de cohésion sociale.

Ensuite, la seconde partie du questionnaire se concentre sur la mesure du sentiment d'appartenance scolaire des élèves, mais aussi cette partie permet de les interroger sur leurs liens sociaux. Pour cela, il convient de s'appuyer sur les mêmes moyens d'évaluation de l'échelle de Likert sur l'estime de soi, afin d'assurer une plus grande cohérence entre les deux parties du questionnaire pour les élèves. Autrement dit, nous avons gardé les réponses types comme « tout à fait en désaccord », « plutôt en désaccord », « plutôt d'accord », et « tout à fait d'accord ». Au sein de cette partie, les questions visent à interroger les élèves sur leurs rapports sociaux, et leur appartenance au sein de l'établissement comme leur participation à la vie de l'EPLE, par exemple : « je me fais facilement des amis au lycée » ou « je me sens respecté au sein du lycée ». Dans cette partie, ont été aussi ajoutées des questions portant sur le lien entre leurs relations sociales et leur vision d'eux-mêmes, par exemple : « Les relations que tu as avec tes camarades de classe ont-elles un impact sur la vision que tu peux avoir de toi-même ? » pour pouvoir mesurer l'impact de la représentation de l'autre sur eux-mêmes. Enfin, deux questions fermées ont été ajoutées, une pour connaître le genre de l'individu interrogé, l'autre pour savoir si l'élève interrogé est investi dans les instances participatives de l'EPLE (Conseil de vie lycéenne, délégué de classe, éco-délégué) car cela a un impact sur le sentiment d'appartenance. Ainsi, ce questionnaire pré-test permet de mesurer les deux variables observées chez les élèves avant l'action mise en place par le CPE.

En ce qui concerne le questionnaire post-test, il était identique au questionnaire pré-test. Cependant, pour le groupe test, nous avons ajouté des questions ouvertes et quelques questions fermées permettant de mesurer l'impact de la séance de cohésion sociale. Nous avons notamment cherché à savoir si cela leur avait plu, et ce qui était selon eux à améliorer, ce qui était positif ou négatif, s'ils pensaient que cette séance avait eu un impact sur la vie de leur groupe, sur leurs relations avec leurs camarades et sur leur estime d'eux-mêmes. Le groupe témoin n'a quant à lui pas eu ces questions-là.

Pour faire passer ce questionnaire, il nous a fallu l'accord du chef d'établissement. Le questionnaire pré-test a été distribué et rempli par les deux groupes une semaine avant

l'intervention faite par la CPE pour le groupe test. Puis, le questionnaire post-test a été réalisé deux semaines après la séance de cohésion sociale.

4) Séance de cohésion sociale :

Notre séance s'est déroulée avec notre groupe test, c'est-à-dire le groupe B de la classe, une semaine après la passation des questionnaires pré-test. Nous avons eu l'accord du chef d'établissement pour effectuer cette séance, puis nous avons prévenu les parents des élèves concernés via l'Environnement Numérique de Travail (ENT) et nous n'avons eu aucune réponse de leur part s'opposant à cette séance. Enfin, cette séance d'une heure s'est déroulée grâce à l'accord de la professeure principale de la classe, qui a permis de banaliser son heure de cours pour pouvoir rendre effective cette séance, les troisième prépa-métiers n'ayant pas d'heure de vie de classe dans leur emploi du temps.

Les élèves étaient au nombre de 10 (8 garçons et 2 filles), deux élèves ayant été exclus définitivement de l'établissement à la suite de deux conseils de discipline. Prévenus en amont de leur participation à cette séance un peu particulière sortant du cadre proprement scolaire auquel ils ont l'habitude d'assister, les élèves n'étaient donc pas surpris d'arriver en classe et de voir que les chaises avaient été disposées en cercle, pour que tout le monde puisse se sentir membre de ce groupe.

La séance s'est déroulée en quatre temps :

- Jeu de la boule d'énergie : jeu renforçant la cohésion du groupe.
- L'enquête des qualités : exercice pour apprendre à connaître les autres.
- Le cercle des qualités communes : faire du lien entre les membres du groupe et se trouver des qualités.
- Le compliment : se faire un compliment à soi-même.

Nos objectifs pédagogiques étaient d'apprendre à se connaître soi-même et apprendre à connaître les autres (Annexe 2). Après avoir posé des règles définies telles que : la participation de chacun aux exercices, le respect de la parole et des personnes (bienveillance et écoute), et les règles du règlement intérieur sont valables aussi dans le cadre de cette séance, nous avons pu commencer par un premier exercice nommé « la boule d'énergie » dont l'objectif premier est de créer une dynamique de groupe et de favoriser l'attention à tous les membres du groupe.

Puis, le deuxième exercice consistait à résoudre « une enquête des goûts », c'est-à-dire que les élèves écrivaient individuellement sur un papier quelque chose qu'ils aimaient pour ensuite déposer le papier dans une petite corbeille. Il a été précisé par la CPE qu'ils devaient écrire quelque chose qu'ils souhaitaient par la suite partager aux membres du groupe, pour ne pas que cela les gêne ou les mette mal à l'aise lors de la continuité de l'exercice. En collectif, nous avons dépouillé les papiers pour ensuite essayer de retrouver à qui pouvait appartenir le goût. Cet exercice avait un double objectif : il a permis aux élèves de faire attention aux autres et de se méfier des premières apparences, mais aussi d'apprendre à exprimer ce que l'on aime. Les élèves ont été très participatifs sur cet exercice.

Ensuite, le troisième exercice de notre séance « le cercle des qualités communes » consistait à énoncer une qualité au milieu du cercle, puis une personne possédant la même qualité prenait sa place et énonçait à son tour une autre qualité. Nous avons par la suite fait varier l'exercice en demandant aux élèves d'énoncer des compétences. Ce jeu devait permettre de découvrir des points communs entre tous les membres du groupe, et de créer des liens entre les participants. Cependant, les élèves ont eu beaucoup de mal à exprimer une qualité les concernant, selon eux ils ne possèdent pas de qualités, ce qui a permis de refaire un point avec eux sur toutes les aptitudes et les capacités qu'ils pouvaient avoir mais dont ils ne se rendaient pas forcément compte.

Enfin, pour conclure cette séance, il a été demandé aux élèves un exercice plus individuel. Sur un papier, ils devaient écrire un compliment envers eux-mêmes. Cet exercice a été très compliqué pour eux car, tout comme les qualités, ils ne savaient pas quoi se dire. Mais il a été extrêmement nécessaire pour leur estime d'eux-mêmes, car une fois écrit, ils étaient fiers d'avoir trouvé une infirmation positive les concernant. La séance s'est donc conclue sur cet exercice, les élèves nous ont bien remerciée pour cette séance qui semble leur avoir plu. Les exercices mis en place agissaient en grande partie sur les liens sociaux qu'ils pouvaient avoir entre pairs, ils avaient donc pour objectifs de renforcer ces liens sociaux. Mais aussi, cette séance a permis d'instaurer un climat de confiance entre CPE, professeure principale et les élèves. Enfin, cette séance a permis aux élèves d'accepter qu'ils puissent avoir des qualités et qu'ils soient légitimes de se faire des compliments.

Dès lors, pour analyser les résultats de ce protocole, nous avons comparé nos données des deux questionnaires (le pré-test et post-test) pour chacun des groupes et nous avons

cherché à savoir si cette séance a été utile et a eu des effets sur les relations qu'ils pouvaient avoir entre eux ainsi que sur leur estime de soi, c'est-à-dire observer une évolution à la hausse ou à la baisse de l'estime de soi par exemple en reprenant l'échelle de Rosenberg ou bien observer s'ils sont plus satisfaits ou non des liens avec leurs camarades de groupe-classe. Puis, nous avons aussi comparé les résultats des questionnaires du groupe test et du groupe témoin, pour pouvoir répondre à nos hypothèses et analyser si la séance a été bénéfique pour les élèves.

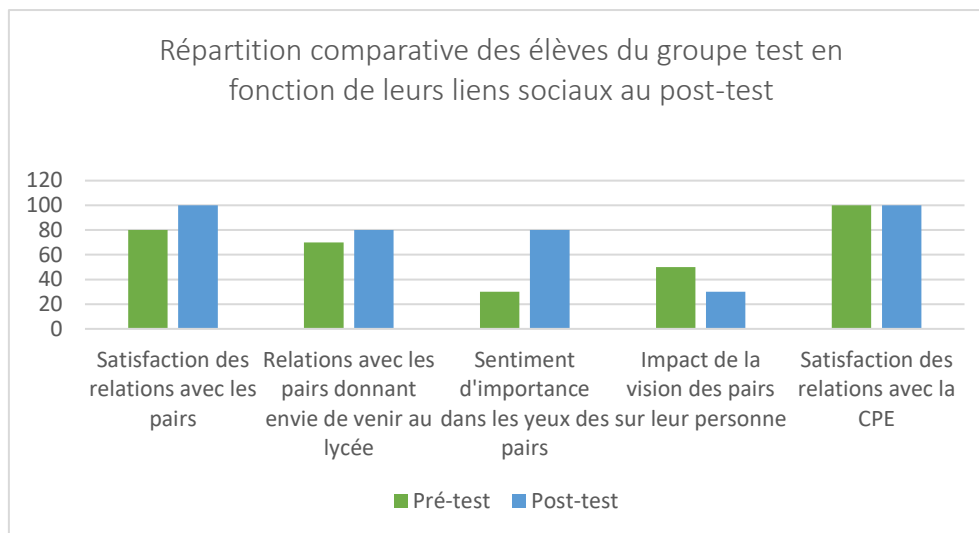
VI / Analyse des résultats

L'analyse des résultats de notre protocole va nous permettre de démontrer si nos hypothèses peuvent être confirmées ou non. Pour rappel, notre étude s'est déroulée au sein d'un lycée polyvalent urbain de l'académie dijonnaise, auprès d'une classe de troisième prépa-métiers scindée en deux groupes : un groupe test composé de 10 élèves et un groupe témoin composé de 12 élèves. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mesuré plusieurs variables : l'estime de soi des élèves, leur sentiment d'appartenance au lycée et à leur classe, les liens sociaux entre eux et l'implication du CPE dans le renfort de ces variables.

1) Mise en place d'exercices de cohésion sociale et liens sociaux entre élèves.

Pour commencer, nous avons émis l'hypothèse que la mise en place d'une séance d'exercices de cohésion sociale réalisée par le CPE auprès des élèves peut permettre de renforcer les liens sociaux entre pairs. Ici, dans cette partie, il convient donc d'analyser les résultats relatifs aux liens sociaux entre élèves avant et après la mise en place d'une séance d'exercices de cohésion sociale.

Tout d'abord, il s'agit d'analyser les liens sociaux des élèves du groupe test au sein du lycée et leur évolution entre le pré-test et le post-test à travers différents indicateurs : la satisfaction des relations avec les pairs, l'impact des relations sociales sur l'envie de venir au lycée, le sentiment d'importance aux yeux des pairs, l'impact de la vision d'autrui sur leur personne et enfin la satisfaction des relations entretenues avec le CPE.



Si nous nous intéressons au graphique ci-dessus qui vise à comparer les résultats des élèves du groupe test lors du pré-test et du post-test. Les élèves montrent par ces résultats leurs liens plus ou moins importants avec les autres membres du groupe. Ces liens au pré-test semblent être plus ou moins importants, car 80% des élèves du groupe test déclarent être satisfaits des relations qu'ils peuvent avoir avec leurs pairs. Au post-test, il convient de mettre en relief une augmentation du taux d'élèves déclarant être satisfaits des relations qu'ils peuvent entretenir avec leurs pairs. En effet, au post-test, la totalité des élèves du groupe test déclare être satisfaite des liens avec leurs pairs, ce qui représente une augmentation de 20% entre le pré-test et le post-test. Les élèves sont donc globalement satisfaits des relations qu'ils peuvent avoir avec les membres de leur groupe classe. Même si les relations sociales entre pairs sont globalement satisfaisantes selon eux, il convient de noter que 70% de ces élèves ne se sentent pas importants aux yeux de leurs pairs. Ces chiffres peuvent témoigner du fait que cela fait seulement deux mois qu'ils se connaissent, et qu'ils n'ont peut-être pas eu assez de temps pour tisser des relations sociales solides entre eux. Les résultats au post-test marquent un renfort du sentiment d'importance aux yeux des pairs. Effectivement, 80% des élèves du groupe test affirment au post-test se sentir importants pour leurs pairs, ce qui représente une augmentation de 50%.

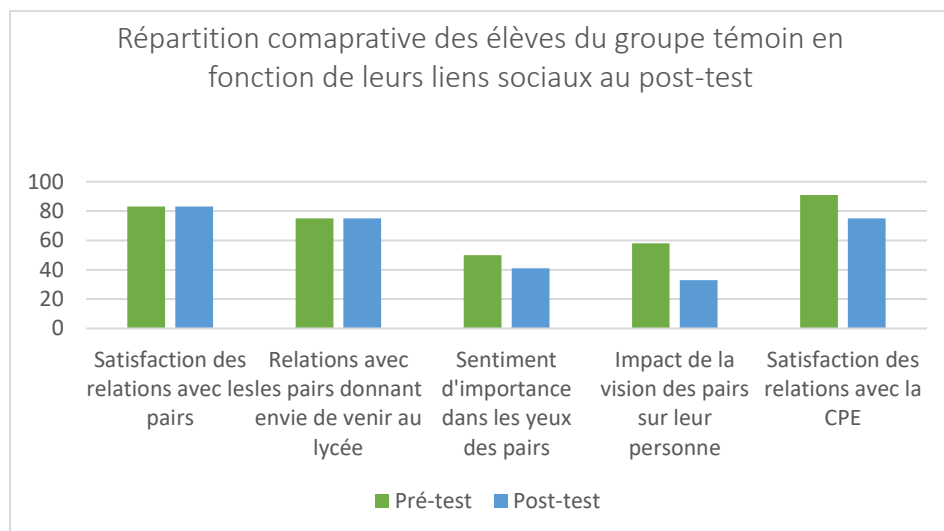
De plus, nous avons cherché à comprendre le lien entre l'importance des liens sociaux entre pairs et l'envie de venir au lycée. Au pré-test, pour 70% d'entre eux, les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs leur donnent envie de venir au lycée. Au post-test, nous pouvons constater une légère augmentation de 10%, soit 80% des élèves du groupe test estiment que les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs leur donnent envie de venir au lycée. Ensuite, nous avons mesuré l'impact que peuvent avoir la vision de leurs pairs sur leur personne. Au pré-test, les résultats concernant l'impact que peut avoir la vision des pairs sur leur personne, c'est-à-dire l'importance du regard des autres, sont très hétérogènes. Si 50% des élèves

affirment que le regard des autres n'a pas du tout ou pas vraiment d'impact, l'autre moitié du groupe affirme que le regard d'autrui sur leur personne a un peu, voire beaucoup d'importance sur leur vision d'eux-mêmes. Au post-test, il convient d'observer une diminution de 20% de l'impact de la vision d'autrui sur leur personne. Ces résultats, en baisse par rapport au pré-test, démontrent que le regard des autres affecte moins leur vision d'eux-mêmes.

Enfin, les élèves étaient interrogés sur la satisfaction qu'ils peuvent ressentir quant aux relations qu'ils tissent avec la CPE. Au pré-test tout comme au post-test, ceux-ci ont tous déclaré être satisfaits de ces relations.

Ainsi, il est pertinent de relever que les élèves sont plus ou moins satisfaits de leurs liens avec leurs pairs même si ces liens ne sont pas réellement approfondis selon eux. Ces liens sociaux entre pairs ont plus ou moins un impact sur leur vision d'eux-mêmes. Enfin, le lien avec la CPE a l'air de leur convenir et ne s'est pas détérioré entre le pré-test et le post-test.

A titre comparatif, il convient d'étudier les résultats obtenus au pré-test et au post-test des élèves du groupe témoin afin de pouvoir observer s'il s'agit bien de l'action du CPE au travers la mise en place d'une séance d'animation renforçant la cohésion sociale qui a permis le renfort des liens sociaux pour le groupe test.



Au pré-test, les résultats du groupe témoin sont plutôt similaires à ceux du groupe test. Cependant, il convient de constater des évolutions différentes de ces résultats au post-test. Tout d'abord, nous pouvons observer qu'au pré-test, 83% des élèves du groupe témoin se déclarent satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Au post-test, nous ne

remarquons aucune évolution de cet indicateur, les résultats obtenus sont toujours à 83% des élèves du groupe témoin déclarant être satisfaits de leurs relations sociales. De même, les résultats concernant l'impact des liens sociaux entre pairs sur l'envie de venir au lycée pour le groupe témoin n'ont pas évolué entre le pré-test et le post-test. En effet, au pré-test comme au post-test, 75% des élèves du groupe témoin pensent que les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs leur donnent envie de venir au lycée. Dès lors, les résultats concernant ces deux indicateurs ont augmenté entre le pré-test et le post-test pour le groupe test, c'est-à-dire le groupe ayant bénéficié de l'intervention, et sont restés stables pour le groupe témoin. Il convient de supposer qu'il s'agit de la mise en place de la séance réalisée par le CPE qui a permis de renforcer la satisfaction des élèves du groupe test concernant leurs relations sociales et que ces liens sociaux de qualité leur donnent davantage envie de venir au lycée.

Concernant le sentiment d'importance dans le regard d'autrui, nous pouvons observer pour le groupe témoin une légère diminution de cet indicateur entre le pré-test et le post-test. Effectivement, si 50% des élèves du groupe témoin se sentaient importants aux yeux de leurs pairs au pré-test, plus que 41% déclarent au post-test se sentir importants pour leurs pairs, ce qui représente une diminution de 9%. Tandis que, pour le groupe test, nous avons pu voir que cet indicateur avait considérablement augmenté entre le pré-test et le post-test. Dès lors, nous pouvons supposer que la séance d'exercices de cohésion sociale réalisée par le CPE a permis aux élèves du groupe test de renforcer considérablement leur sentiment d'importance dans le regard de leurs pairs.

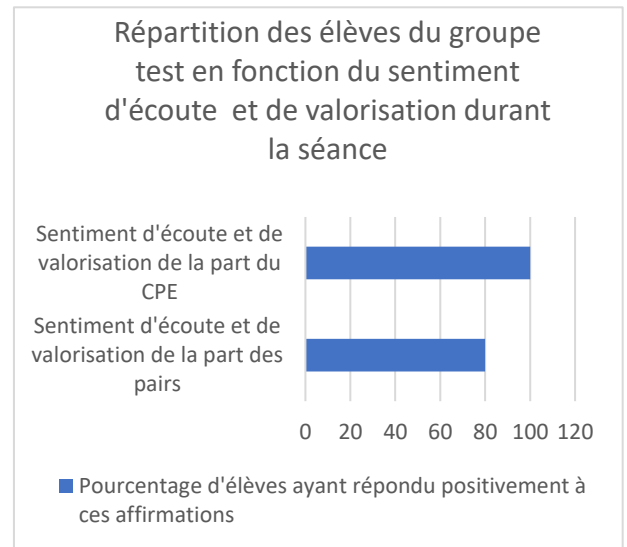
Au pré-test, environ 58% des élèves du groupe témoin affirment que le regard de l'autre impacte leur personne. Au post-test, nous constatons une diminution de ce taux d'élèves, en effet seulement 31% des élèves du groupe témoin pensent que le regard des autres a une incidence sur leur personne. Tout comme le groupe test, cet indicateur est en baisse entre le pré-test et le post-test. Par conséquent, cela montre que ce n'est peut-être pas notre séance qui a permis cela, mais sûrement un autre facteur commun aux deux groupes.

Enfin, il convient d'observer que si 91% des élèves du groupe témoin étaient satisfaits des relations qu'ils entretenaient avec le CPE au pré-test, ils ne sont plus que 75% au post-test à affirmer en être satisfaits. Donc, nous constatons une détérioration de la relation CPE-élèves pour le groupe témoin entre la phase pré-test et la phase post-test. Alors que, pour le groupe test, la totalité des élèves était satisfaite des relations entretenues avec le CPE, et cela n'a pas diminué entre le pré-test et le post-test. Ainsi, il convient de supposer que notre action a permis de maintenir une solide relation de confiance entre le CPE et les élèves.

Outre ces résultats, nous avons évalué la séance d'exercices de cohésion sociale mise en place par le CPE, au travers du recueil des avis des élèves du groupe test. Pour analyser l'impact de cette séance, les élèves du groupe test ont évalué leur ressenti et leur appréciation après la séance d'animation éducative vécue. En effet, 90% d'entre eux ont déclaré avoir apprécié la séance. Les élèves ont peu étayé les raisons pour lesquelles ils ont beaucoup ou un peu apprécié, mais ceux qui ont expliqué pourquoi ont aimé l'ambiance de cette séance, la découverte des autres de la classe et les activités ludiques.

De plus, nous constatons que 80% des élèves du groupe test se sont sentis écoutés et valorisés par leurs pairs durant la séance, mais aussi que la totalité des élèves déclarent s'être sentis écoutés et valorisés par le CPE durant cette séance.

Enfin, les élèves du groupe test ont auto-évalué l'impact de la séance sur leurs relations avec leurs pairs. La totalité ont le sentiment que les relations avec leurs pairs se sont améliorées après la séance de cohésion sociale.



Ainsi, à la vue de ces résultats concernant les liens sociaux des élèves, nous pouvons déduire que la séance mise en place par le CPE proposant des exercices de cohésion sociale a permis de renforcer les liens sociaux entre les élèves. Les relations entre les élèves du groupe test au post-test sont plus solides et fortes qu'avant la séance. Les relations entre élèves du groupe témoin n'ont quant à elles pas évolué. Néanmoins, il convient de préciser que l'impact du regard de l'autre sur leur personne a certes diminué, mais ce n'est pas grâce à la séance mise en place par le CPE, car cette variable a diminué au post-test à la fois pour le groupe test et pour le groupe témoin. Pour conclure, nous avons pu mettre en évidence que cette séance de cohésion sociale a permis un renfort des liens sociaux entre pairs

2) Mise en place d'exercices de cohésion sociale et impact sur le sentiment d'appartenance des élèves et leur estime de soi

La deuxième hypothèse que nous souhaitons vérifier est : la mise en place de ces exercices et le renfort des liens sociaux entre pairs permettent d'augmenter le sentiment d'appartenance et, par ce biais, l'estime de soi des élèves. Pour analyser ces résultats, il conviendra d'établir tout d'abord les résultats concernant la mesure du sentiment

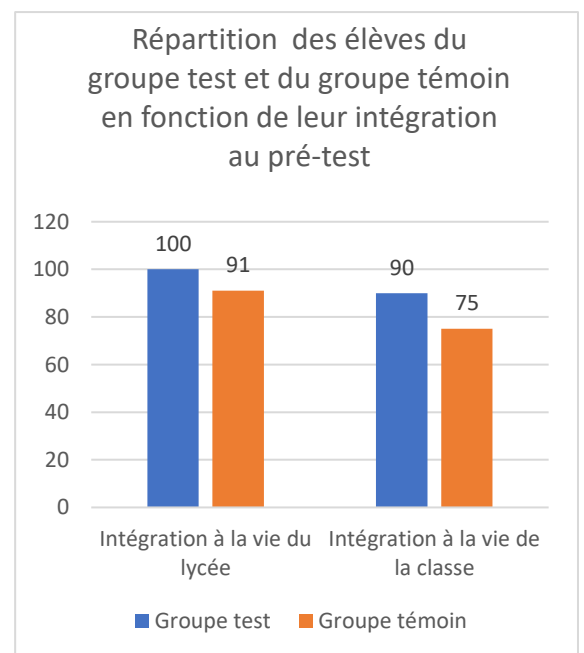
d'appartenance. Puis, dans une seconde partie, il s'agira d'étudier les résultats concernant l'évolution de l'estime de soi des élèves.

a) Evolution du sentiment d'appartenance.

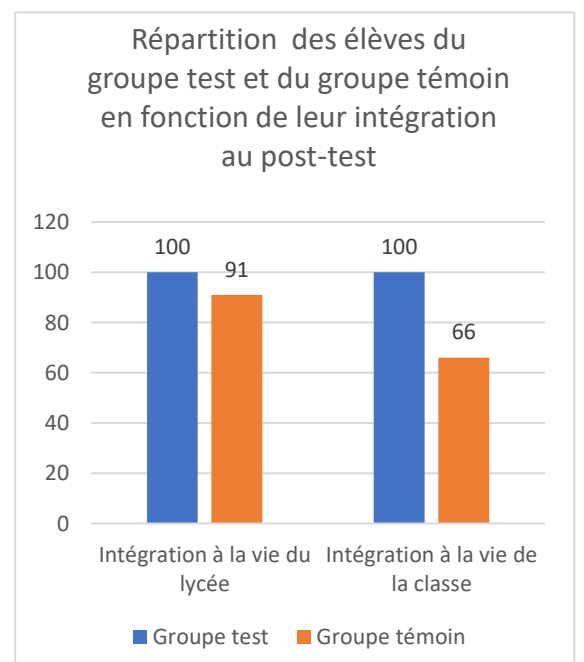
Pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves, nous avons mesuré plusieurs variables étant donné que le sentiment d'appartenance est un concept multifactoriel.

Tout d'abord, nous avons mesuré l'intégration scolaire des élèves du groupe test et du groupe témoin, à la fois à la vie du lycée, mais aussi à la vie du groupe classe. L'intégration des élèves à la vie scolaire est un facteur permettant de mesurer le sentiment d'appartenance.

Grâce à l'histogramme ci-contre, il est possible d'observer que la totalité des élèves du groupe test dit se sentir totalement intégrée à la vie du lycée au pré-test, alors que pour le groupe témoin au pré-test, il convient de noter que 90% des élèves se sentent intégrés à la vie du lycée. Ces chiffres sont plutôt encourageants pour les deux groupes car, pour rappel, ces élèves sont au lycée depuis deux mois au moment de la passation du questionnaire, et cet environnement est tout nouveau pour eux. En ce qui concerne l'intégration au groupe classe, il s'agit d'observer que 91% des élèves du groupe test au pré-test se sentent intégrés au sein de leur groupe classe, et 75% des élèves du groupe témoins se déclarent intégrés au groupe classe au pré-test.



Au post-test, nous apercevons que l'intégration à la vie du lycée est restée stable pour les deux groupes, c'est-à-dire que la totalité des élèves du groupe test se sent intégrée à la vie du lycée et 91% du groupe témoin se sentent intégrés à la vie lycéenne. Néanmoins, nous pouvons noter qu'au post-test 100% des élèves du groupe test se disent se sentir intégrés à leur groupe classe (contre 90% au pré-test), tandis que les résultats du groupe témoin ont diminué. Il convient d'observer une baisse de 9% entre le pré-test et le post-test pour le groupe témoin, car



seulement 66% des élèves du groupe témoin estiment se sentir intégrés à leur groupe classe. Dès lors, cela permet de constater que la séance de cohésion sociale réalisée par la CPE a permis d'améliorer le sentiment d'intégration au groupe classe du groupe test.

Pour affiner la mesure du sentiment d'appartenance des élèves et comprendre ces chiffres d'intégration, il convient de mesurer d'autres variables. Pour cela, les élèves du groupe test et du groupe témoin ont répondu à des affirmations lors de la passation des questionnaires permettant de constater leur implication et leur intégration au sein de l'établissement, par exemple : le fait de se sentir seul ou de se faire facilement des amis, de se sentir à sa place au lycée, le fait de participer à des activités proposées par le lycée ou encore le fait de partager les mêmes valeurs que ses camarades et de se sentir écouté et respecté par ses pairs.

Nous avons établi un score total pour chaque variable. Les élèves devaient répondre à des affirmations selon un barème. Le chiffre 1 correspondait « non pas du tout » et valait un point, le chiffre 2 correspondait à « non pas vraiment » et valait deux points, le chiffre 3 correspondait à la réponse « oui, un peu » et valait trois points, et enfin le chiffre 4 correspondait à la réponse « oui, tout à fait » et valait 4 points. Le score total correspond à la somme de tous les points accordés par les membres du groupe. Ainsi, le score total par variable est compris entre 10 et 40 sur 40 points pour le groupe test. Pour le groupe témoin, le score par variable est compris entre 12 et 48 sur 48 points. Nous avons réparti ces résultats dans le tableau ci-dessous.

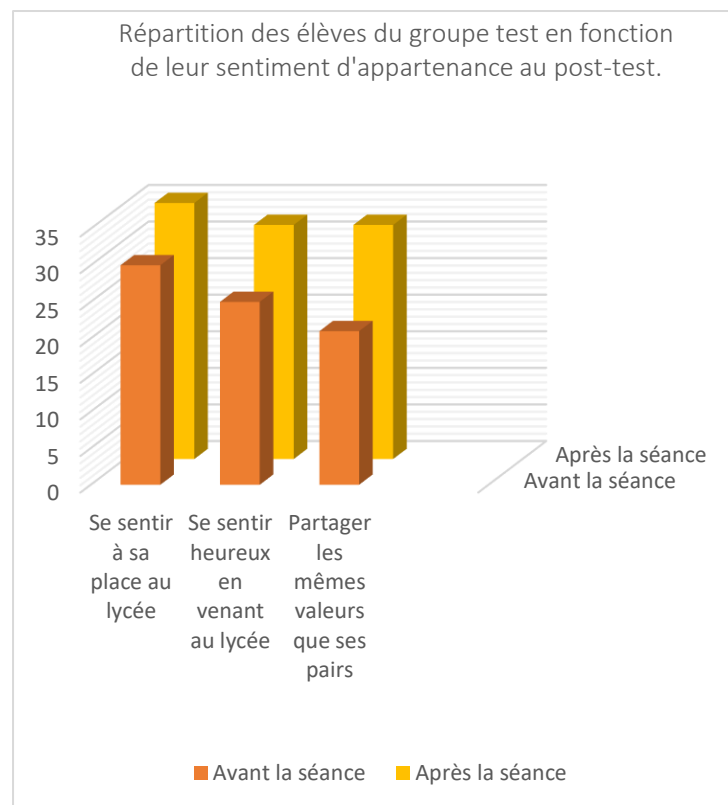
Répartition des élèves du groupe test et du groupe témoin en fonction de leur sentiment d'appartenance.						
Variables	GROUPE TEST			GROUPE TEMOIN		
	Pré-test	Post-test	Evolution	Pré-test	Post-test	Evolution
Partager les mêmes valeurs que ses pairs	21/40	32/40	+11	32/48	31/48	-1
Se sentir heureux en venant au lycée	25/40	32/40	+7	28/48	28/48	/

Participer aux activités du lycée	17/40	17/40	/	26/48	26/48	/
Se sentir seul au lycée	18/40	17/40	-1	25/48	24/48	-1
Se sentir apprécié par ses pairs	27/40	29/40	+2	32/48	33/48	+1
Se sentir à sa place au lycée	30/40	35/40	+5	36/48	36/48	/
Se faire facilement des amis au lycée	25/40	25/40	/	37/48	37/48	/
Moyenne générale	23,2/40	26,7/40	+3,5	30,8/48	30,7/48	-0,1

Grâce à ce tableau, nous pouvons observer que pour le groupe test comme pour le groupe témoin, de nombreuses variables sont restées stables, ou ont évolué de plus ou moins un point entre le pré-test et le post-test. Cela montre que nos actions n'ont pas permis de pouvoir détenir une incidence sur toutes les variables mesurables du sentiment d'appartenance. De plus, le sentiment d'appartenance semble être plus ou moins développé chez certains élèves, notamment quant à leur appartenance au groupe. En revanche, très peu d'élèves sont investis et impliqués dans la vie lycéenne. Cependant, il convient de constater que la moyenne générale du sentiment d'appartenance du groupe test a augmenté de 3,5 points entre le pré-test et le post-test, alors que celle du groupe témoin n'a pas évolué.

En effet, cette augmentation de la moyenne du groupe test démontre une évolution de certaines variables entre le pré-test et le post test. Il convient de relever que trois variables du groupe test ont augmenté au post-test : le fait de partager les mêmes valeurs que ses pairs, le fait de se sentir heureux en venant au lycée, et le fait de se sentir à sa place au lycée. Nous avons remis ces variables en perspective dans un graphique.

Ce graphique marque donc l'évolution de certains indicateurs après la séance de cohésion sociale. Par exemple, nous pouvons constater que les élèves du groupe test se sentent plus à leur place au lycée après la séance. En effet, le score de cette variable a augmenté de 5 points après cette séance. De même, nous relevons que les élèves du groupe test se sentent plus heureux en venant au lycée car le score de cette variable a augmenté de 7 points. Il est à relever que pour le groupe témoin, cette variable n'a pas augmenté, elle est restée stable entre le pré-test et le post-test. Enfin, le score ayant le plus augmenté est celui du partage de valeurs communes avec les



pairs. Le score de cette variable a augmenté de 11 points. A titre comparatif, cet indicateur a diminué d'un point après la passation des questionnaires post-test du groupe témoin. Dès lors, nous pouvons supposer que cette séance a permis aux élèves un meilleur partage de valeurs communes, mais aussi un sentiment de bien-être en venant au lycée et en s'y sentant à sa place et épanoui. Cela peut se confirmer car les résultats de groupe témoin sont stables et n'ont pas évolué, si ce n'est d'un point entre le pré-test et le post-test.

Par conséquent, nous pouvons déduire que la séance d'exercices de cohésion sociale réalisée par la CPE et le renfort des liens sociaux entre élèves a permis de renforcer le sentiment d'intégration et d'appartenance des élèves du groupe test. Même si l'impact sur le sentiment d'appartenance des élèves n'est pas énorme, il convient de mettre en évidence que cette séance ayant pour objectif de renforcer les liens sociaux entre pairs a permis de contribuer à faire évoluer certaines variables d'appartenance comme le fait de se sentir heureux et à sa place au lycée, mais aussi l'acquisition de valeurs communes entre les élèves. Dès lors, nous pouvons déduire que notre séance a eu un certain impact sur le sentiment d'appartenance scolaire des jeunes.

b) Evolution de l'estime de soi

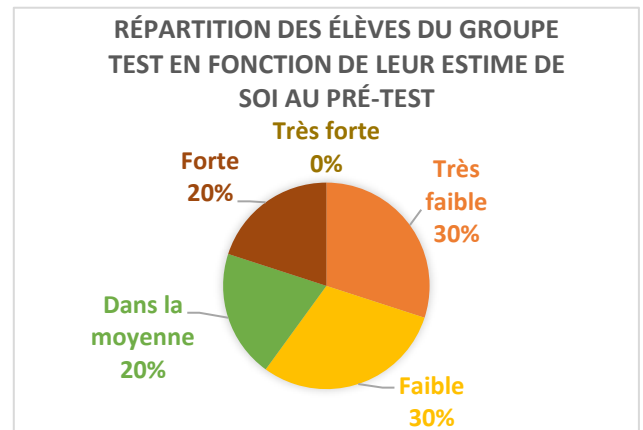
Pour mesurer l'estime de soi des élèves, nous avons utilisé l'échelle de mesure de l'estime de soi, créée par Rosenberg en 1965. Cette échelle de mesure est constituée de 10

affirmations : cinq à cotation positive comme « je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre » ou encore « j'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même », cinq autres à cotation négative « il m'arrive de penser que je suis un bon à rien » ou encore « je me sens incompris au sein d'un groupe, et je n'ose pas ou peu m'exprimer ». Ces affirmations ont été replacées dans le contexte scolaire du lycée afin de faciliter la compréhension de celles-ci pour les élèves. Les élèves avaient pour consigne d'entourer le chiffre correspondant à ce qu'ils ressentaient face à l'affirmation : le chiffre 1 correspond à la réponse « non, pas du tout », le chiffre 2 correspond à la réponse « non, pas vraiment », le chiffre 3 correspond à la réponse « oui, un peu », et le chiffre 4 correspond à la réponse « oui, tout à fait ». Pour les affirmations à cotation positive il suffit d'additionner les points scores des chiffres choisis, pour celles à cotation inversée si le 1 est coché alors il faut compter 4 points. Le calcul des points totaux correspond à un score d'estime de soi créé par Rosenberg, et le résultat obtenu est sur 40 points. Le score minimal démarre à 10 points. Si le score calculé obtenu est inférieur à 25/40 alors l'estime de soi de l'individu est considérée comme « très faible ». Si le score final calculé se situe entre 25/40 et 30/40, alors l'estime de soi de l'individu est dite « faible ». Si le score final calculé se situe entre 31/40 et 34/40, alors l'estime de soi de l'individu est plutôt dans la moyenne. Si le score total obtenu est compris entre 35/40 et 39/40 alors l'estime de soi de l'individu est « forte ». Enfin, si le score final obtenu est supérieur à 39/40, alors l'estime de soi de l'individu est considérée comme « très forte ».

Répartition des élèves en fonction de leur score d'estime de soi				
	GROUPE TEST		GROUPE TEMOIN	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
Score minimal	16	17	19	20
Score maximal	37	37	40	40
Moyenne du groupe	27,9	29,2	28,5	29,08
Ecart-type	6,57	5,74	5,05	5,91

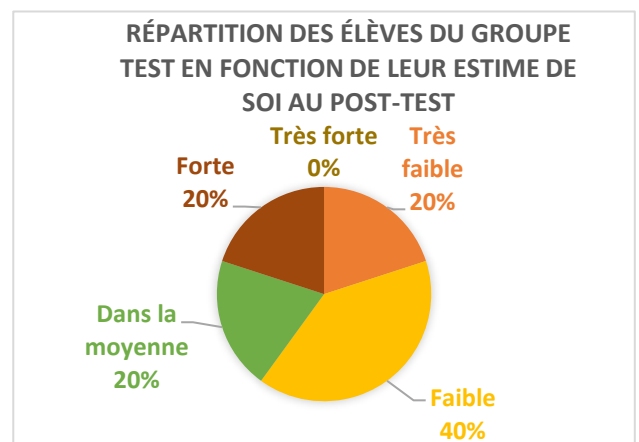
Ce tableau nous montre que les résultats du score d'estime de soi des élèves du groupe test sont très hétérogènes. La moyenne du groupe test au pré-test est de 27,9/40, ce qui relève

plutôt d'une estime de soi faible. Il convient d'observer en fonction de ces résultats que 30% des élèves du groupe test ont une estime d'eux-mêmes très faible ainsi que 30% ont une estime d'eux-mêmes faible. Autrement dit, plus de la moitié du groupe (60%) déclare avoir une estime de soi relativement faible. 20% des élèves du groupe test au pré-test ont une estime d'eux-mêmes correspondant à la moyenne établie par Rosenberg, et enfin, 20% des élèves du groupe test déclarent posséder une forte estime d'eux-mêmes.



Au post-test, même si 70% des élèves du groupe test auto-évaluent que la séance a eu un impact sur leur estime d'eux-mêmes, il convient de noter que l'évolution n'est pas significative. Au post-test, pour le groupe test, la moyenne du groupe est de 29,2/40, ce qui est 1,3 point plus élevé que la moyenne du groupe test au pré-test. L'écart-type est d'environ 5,74, c'est-à-dire qu'il est plus petit qu'au pré-test (6,57).

En termes de pourcentage, nous observons une diminution de 10 points entre le pré-test et le post-test d'élèves ayant une très faible estime de soi. De même, entre le pré-test et le post-test, nous constatons une hausse de 10% d'élèves ayant une faible estime de soi. Ainsi, au post-test, 20% du groupe test déclarent n'avoir qu'une très faible estime d'eux-mêmes (contre 30% au pré-test), 40% d'entre eux disent avoir une faible estime d'eux-mêmes après la



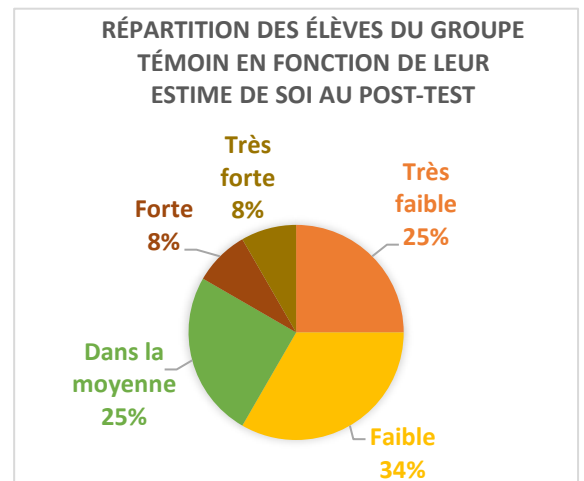
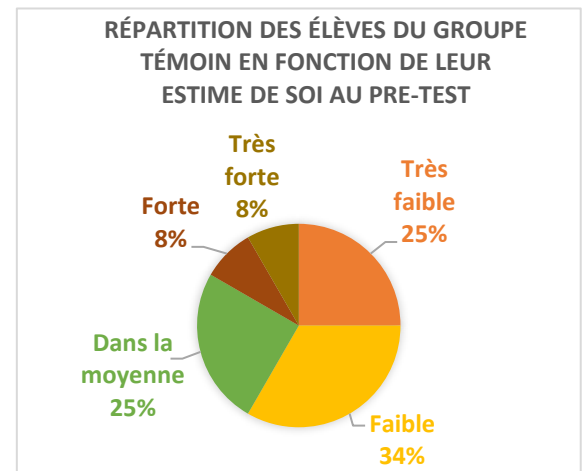
séance (contre 30% au pré-test). Enfin les taux d'élèves du groupe test déclarant détenir une estime de soi dans la moyenne et une forte estime de soi n'ont pas évolué entre le pré-test et le post-test. Nous constatons donc très peu d'effets entre le pré-test et le post-test sur l'estime de soi des adolescents du groupe test.

A titre comparatif, les résultats au pré-test comme au post-test pour le groupe témoin sont tout autant hétérogènes que ceux du groupe test. La moyenne du groupe au pré-test est de 28,5/40, ce qui est légèrement plus élevé que la moyenne concernant le groupe test. Au post-test, celle-ci est de 29,08/40, soit une augmentation très légère de 0,58 points entre le pré-test et le post-test.

La répartition des scores au pré-test comme au post-test se fait de la manière suivante : 25% des élèves du groupe témoin déclarent avoir une estime d'eux-mêmes très faible, 34% d'entre eux affirment posséder une faible estime d'eux-mêmes, 25% d'entre eux ont une estime de soi jugée dans la moyenne, 8% des élèves du groupe témoin ont une forte estime de soi, et enfin 8% d'entre eux déclarent posséder une très forte estime de soi.

En termes de pourcentage, nous ne constatons aucune évolution de la catégorisation de l'estime de soi au post-test. En effet, même si les scores des élèves du groupe témoin ont évolué de plus ou moins un ou deux points entre la phase pré-test et la phase post-test, il convient de noter que cette fluctuation n'a pas permis un changement de catégorie. Alors, le peu de résultats obtenus, que ce soit pour le groupe test ou pour le groupe témoin montre que notre séance n'a pas forcément pu permettre d'améliorer l'estime de soi des jeunes.

Ainsi, nous pouvons constater très peu d'évolution concernant l'estime de soi des adolescents après la mise en place de notre protocole. Dès lors, face à ces résultats, nous pouvons en déduire que le renfort des liens sociaux entre pairs à travers une séance de cohésion sociale réalisée par le CPE n'a pas eu d'impact sur l'estime de soi des adolescents. Bien que cela ait permis d'améliorer le sentiment d'appartenance des élèves, cela n'a pas permis d'améliorer l'estime de soi des élèves.



VII / Discussion des résultats

A la suite de l'analyse de ces résultats, il convient désormais de comparer les résultats obtenus aux théories présentées dans la revue de la littérature. Cette partie permet aussi de vérifier ou non les hypothèses énoncées dans notre problématique et ainsi de répondre à la question de recherche.

1) La séance de cohésion sociale mise en place par le CPE et le renfort des liens sociaux entre pairs.

Tout d'abord, la première hypothèse que nous avons établie était : la mise en place d'une séance d'exercices de cohésion sociale réalisée par le CPE auprès des élèves peut permettre de renforcer les liens sociaux entre pairs. Cette hypothèse était née du constat que l'Ecole est pourvue d'un double rôle institutionnel à visée socialisatrice et de formation des personnalités (Duru-Bellat et al., 2008) et que le CPE a pour mission première de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (Circulaire missions relative au métier de CPE, Ministère de l'Education Nationale, 2015). L'objectif était alors de renforcer les liens entre pairs afin qu'ils puissent développer leur sentiment d'appartenance au groupe et à l'Ecole et ainsi développer leurs relations sociales. Si le choix de travailler à travers une séance de cohésion sociale a été fait, c'est parce que la cohésion sociale se définit comme la condition d'un groupe dans lequel les liens sociaux sont solides. Ainsi, l'objectif premier était de renforcer les liens sociaux entre les élèves pour qu'ils puissent développer des relations stables et solides.

Il convient de remarquer que la mise en place de cette séance de cohésion sociale auprès des élèves a permis de renforcer la satisfaction des relations qu'ils peuvent entretenir avec leurs pairs, ce qui permet de constater des liens sociaux entre eux plus développés et de confiance. De plus, d'après les résultats obtenus à la suite de la mise en place de notre protocole, les élèves se sentent beaucoup plus importants pour leurs pairs après cette séance. Cela met en évidence la notion essentielle du besoin d'appartenance sociale, un besoin vital propre à l'être humain, car chaque individu a besoin de se sentir aimé, accepté et considéré comme membre d'un groupe (Maslow, 1970). Ici, les résultats nous montrent que la séance réalisée par le CPE a permis aux adolescents de renforcer leur sentiment d'être apprécié au sein de leur groupe de pairs, mais aussi d'être accepté et considéré par les membres de celui-ci, et ainsi répondre au besoin d'appartenance sociale des élèves.

En outre, la séance de cohésion sociale visait à instaurer des relations de confiance entre les élèves afin de garantir leur socialisation et leur construction identitaire car ce sont les deux missions majeures de l'Ecole (Duru-Bellat et al., 2008). Face aux résultats obtenus après la mise en place de la séance réalisée par le CPE, il convient de mettre en évidence que les élèves craignent moins le regard de leurs pairs sur eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils appréhendent moins le jugement et le regard d'autrui. Cela marque l'objectif de notre séance de cohésion sociale et le renfort des liens sociaux entre pairs, car les relations sociales entre eux sont plus solides et axées sur la confiance en l'autre.

Enfin, si les résultats concernant la relation créée avec le CPE n'ont pas augmenté entre le pré-test et le post-test, c'est parce que tous en étaient déjà satisfaits avant notre action. Il convient de relever que la relation CPE-élèves ne s'est pas détériorée après la séance, même des liens de confiance se sont renforcés. Cela nous montre la volonté du CPE d'accompagner les élèves sur les plans pédagogique et éducatif, ce qui est l'une de ses compétences professionnelles spécifiques au métier de CPE (Ministère de l'Education Nationale, 2015).

Ainsi, la séance de cohésion sociale, mise en place par le CPE, a permis aux élèves de renforcer les liens sociaux qu'ils peuvent avoir avec leurs pairs. Cette séance a permis aux élèves de développer des relations plus stables, de confiance et solides entre eux, afin de répondre à leur besoin d'appartenance sociale et à la construction de leur personne à travers le rôle d'autrui. Cette vérification de notre hypothèse permet de répondre à l'une des missions de l'Ecole qui doit participer à travers ses actions, au processus continu de socialisation de l'individu, ce qui exerce alors une influence sur la construction identitaire de l'élève (Darmon, 2007). Par conséquent, la mise en place d'une séance d'exercices de cohésion sociale réalisée par le CPE peut permettre de renforcer les liens sociaux entre pairs.

2) L'impact du renfort des liens sociaux sur le sentiment d'appartenance et l'estime de soi des élèves.

La seconde hypothèse que nous avons établie était : le renfort de ces liens sociaux permet d'influer sur le sentiment d'appartenance de l'élève et donc par ce biais sur son estime de soi. Cette hypothèse avait été supposée à la suite des différentes théories des chercheurs, comme Duclos en 2010 démontrant que le sentiment d'appartenance est l'une des composantes de l'estime de soi, ou encore, que la cohésion de groupe est l'un des facteurs qui engendrent de l'appartenance (Taquet, 2002 ; cité par Monnerat, 2010). Dès lors, cette hypothèse permettait

de vérifier si le renfort des liens sociaux entre pairs permettait d'influer sur le sentiment d'appartenance des élèves et donc sur l'estime de soi des jeunes.

a) Influence sur le sentiment d'appartenance.

Les résultats obtenus à la suite de la mise en place d'un protocole d'expérimentation montrent que renforcer les liens sociaux entre les élèves d'un groupe-classe permet d'engendrer un sentiment d'appartenance scolaire plus élevé chez ces jeunes. Effectivement, nous avons pu observer que lorsque les élèves développaient leurs relations sociales entre eux, différentes variables permettant de mesurer leur sentiment d'appartenance s'étaient renforcées (si nous prenons l'exemple de se sentir à sa place lorsque les élèves viennent au lycée ou encore le fait de se sentir heureux au lycée). Cela renforce l'idée de St Amand (2015), démontrant que le développement des relations sociales de type symétrique, c'est-à-dire entre élèves, engendrent un sentiment d'appartenance des élèves à l'Ecole. De plus, comme nous avons pu le remarquer, le renfort des liens sociaux entre pairs a permis un véritable partage de valeurs communes entre eux. Cela vient renforcer une meilleure compréhension de l'autre pour ces élèves, mais aussi l'apprentissage de comportements favorisant les moments de complicité, de solidarité mais aussi de compromis et de concessions afin de pouvoir mieux vivre ensemble et de se construire dans l'interaction sociale (Vincent, 2008). Ce partage et cet apprentissage de valeurs communes recentrent le rôle fondamental de l'Ecole, qui a pour mission première de socialiser l'individu (Duru-Bellat, 2008) et de faire partager les valeurs de la République, qui est la première compétence commune à tous les personnels de l'éducation (Ministère de l'Education Nationale, 2013).

En outre, il est observable que le renfort des liens sociaux a permis aux élèves de se sentir mieux intégré à l'espace scolaire, c'est-à-dire à la fois une meilleure intégration au groupe social que représente la classe mais aussi à la vie lycéenne. Cette intégration n'est pas innée chez l'individu et notre action a permis de concourir à l'action de l'institution qui vise à développer et à être garant d'interactions sociales de qualités chez les élèves afin de développer leur sentiment d'appartenance scolaire (Osterman, 2000 ; citée par St-Amand en 2015). Le renfort des liens sociaux a donc permis de faciliter l'intégration sociale et scolaire des élèves, en permettant de favoriser un environnement scolaire de confiance pour les élèves. L'environnement scolaire est davantage porteur de sens et favorise le contact humain pour les élèves au moyen du renfort des liens sociaux, ce qui engendre de l'appartenance (Janosz, Georges, & Parent, 1998 ; cités par St-Amand, 2015).

Ainsi, il a pu être démontré à travers notre protocole d'expérimentation que le renfort des liens sociaux entre adolescents permet d'acquérir une meilleure appartenance des élèves à leur groupe classe et plus généralement à l'institution que représente l'École.

b) Influence sur l'estime de soi.

Il convenait de nous interroger sur l'impact que pouvait avoir le renfort des liens sociaux sur le sentiment d'appartenance des élèves, et par ce biais, sur leur estime de soi. En effet, cette hypothèse avait été énoncée à la suite des travaux de Duclos en 2010, qui démontrait que l'estime de soi était constituée de quatre composantes, dont le sentiment d'appartenance.

En analysant nos résultats, nous avons pu observer que l'estime de soi des adolescents n'avait pas ou peu évolué à la suite de la mise en place d'une séance visant à renforcer les liens sociaux. De plus, si cela a évolué, cela n'est pas dû à notre action. L'estime de soi est une notion complexe, difficile à définir, notamment car il s'agit d'une notion subjective, qui s'appuie sur les perceptions conscientes qu'un individu a de lui-même (Duclos, 2010). Dès lors, il est difficile d'évaluer l'estime de soi d'un individu de manière quantifiable. De plus, l'estime de soi résulte de diverses composantes et est un concept multidimensionnel (André, 2005). Le caractère complexe de l'estime de soi vient montrer la difficulté d'influer sur l'estime de soi d'un individu. L'absence d'évolution de l'estime de soi des adolescents peut s'expliquer qu'il s'agit d'un concept complexe qui se développe sur la durée, autrement dit la construction de l'estime de soi chez l'individu prend du temps et ce n'est pas une séance qui aurait pu forcément avoir des résultats probants sur l'estime de soi des jeunes.

Ainsi, il convient d'infirmier cette hypothèse, car le renfort des liens sociaux au travers d'une séance de cohésion sociale n'a pas permis d'influer sur l'estime de soi des adolescents.

Pour conclure à propos de cette seconde hypothèse, il convient de l'infirmier car elle n'est qu'à moitié vérifiée. En effet, le renfort des liens sociaux à travers une séance mise en place par le CPE a permis d'influer sur le sentiment d'appartenance sociale et scolaire des adolescents. Cependant, même s'il existe un lien entre le sentiment d'appartenance et l'estime de soi, le renfort des liens sociaux n'a pas permis d'influer sur l'estime de soi des élèves.

3) Apports réflexifs pour la pratique professionnelle du CPE.

Face à ces résultats, nous pouvons nous intéresser quant à plusieurs points essentiels à appliquer dans les gestes professionnels du CPE, afin de contribuer à la réussite scolaire de tous les élèves, et de garantir leur socialisation, une des missions institutionnelles.

Premièrement, il a été observé que le CPE peut permettre aux élèves de renforcer leurs liens sociaux entre eux, au moyen d'une séance de mise en œuvre d'exercices de cohésion sociale. Ce renfort des liens sociaux a un impact sur leur vision d'eux-mêmes et sur leurs relations sociales, des points essentiels pour permettre la construction identitaire des adolescents. Sachant que le CPE doit s'assurer de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015), le CPE se doit de participer à la socialisation des jeunes entre eux afin de favoriser l'accueil des élèves au sein de l'École, leur réussite scolaire et leur épanouissement. Par conséquent, comme nous avons pu l'observer à la suite de la mise en place de notre protocole d'expérimentation, cela peut se faire par le renfort des liens sociaux entre élèves, afin de leur garantir la construction de relations sociales solides et de confiance mais aussi l'envie de venir au sein de l'établissement scolaire. En tant que future professionnelle de l'éducation, il serait intéressant de mettre en place, durant l'année scolaire, plusieurs séances d'exercices de cohésion sociale visant à renforcer les liens sociaux entre pairs dans les classes suivies par le CPE, afin de répondre au besoin de socialisation des jeunes et garantir leur réussite et leur épanouissement.

De plus, comme nous avons pu l'observer, renforcer les liens sociaux entre pairs a permis de développer le sentiment d'appartenance scolaire des élèves, notamment en leur permettant d'acquérir des valeurs communes, ou encore de se sentir mieux intégré et plus à sa place au sein du groupe classe et du lycée. Le CPE doit accompagner les élèves à prendre plaisir à venir à l'École et à s'y sentir bien en son sein. Le CPE se doit donc de contribuer à l'accompagnement pédagogique et éducatif des jeunes, cela fait partie de ses compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Comme mentionné au sein de notre revue de la littérature, permettre aux élèves de renforcer leur sentiment d'appartenance scolaire a un impact sur leur carrière et réussite scolaire, ainsi que sur leur développement identitaire, car cela leur permet de se construire dans l'interaction sociale, dans un groupe social différent que ceux qu'ils fréquentent en dehors du système scolaire. Dans la pratique professionnelle du CPE, il convient d'utiliser ces ressources pour pouvoir développer le

sentiment d'appartenance scolaire chez les élèves, au travers de séances comme nous avons pu voir que celles-ci ont des effets sur ce sentiment d'appartenance. Mais aussi, le renfort du sentiment d'appartenance doit se faire au quotidien, dans toutes les actions du CPE, afin de garantir un accueil sécurisé et adapté aux jeunes. Le CPE a donc tout un rôle à jouer dans l'acquisition du sentiment d'appartenance scolaire des élèves, et cela peut se faire notamment en utilisant le renfort des liens sociaux entre pairs.

Enfin, même si nous n'avons pas pu observer d'effets sur la variable de l'estime de soi, nous avons pu lire des auteurs démontrant le rôle essentiel d'autrui dans la construction de soi et l'impact que cela peut avoir sur l'estime de soi d'un individu. Si le CPE veut renforcer l'estime de soi des jeunes, il doit tenir compte du fait que c'est une notion complexe et subjective qui ne peut évoluer en une séance. En tant que CPE, il serait intéressant de réaliser plusieurs séances de cohésion sociale pour savoir si cela a un impact positif sur l'estime de soi des adolescents et si sur la durée ils s'auto-évaluent plus favorablement. Le travail du CPE est vraiment de garantir l'épanouissement personnel des élèves, ainsi que leur bien-être. Ainsi contribuer à favoriser une estime de soi positive chez les adolescents doit être un champ pleinement investi par les CPE.

Néanmoins, le CPE est un acteur de l'équipe pédagogique, il se doit de travailler en équipe, cela fait partie de ses compétences professionnelles (C8, Ministère de l'Education Nationale, 2013) afin de garantir la réussite et l'épanouissement de tous les élèves. Pour renforcer le sentiment d'appartenance, l'action du CPE doit compléter l'action de tous les membres de l'équipe pédagogique et éducative, car ces notions de sentiment d'appartenance et d'estime de soi sont transversales à chaque discipline et font partie intégrante du développement social, cognitif et émotionnel de l'élève. Pour rappel, selon Osterman, citée par St-Amand en 2015, l'enseignant est la « courroie de transmission indispensable » (p.7) pour faire naître le sentiment d'appartenance chez les élèves. Le renfort des liens sociaux doit se faire au quotidien tout au long de l'année afin que les élèves puissent apprendre à vivre ensemble, à développer leur sentiment d'appartenance à l'Ecole, et travailler sur leur épanouissement. Sans actions et objectifs communs à toute l'équipe pédagogique et éducative, les actions ponctuelles permettant le renfort du sentiment d'appartenance et un travail sur l'estime de soi des adolescents ne seront que très peu efficaces, car sachant que ces notions sont inhérentes à chaque individu, celles-ci se développent sur une longue durée et ont besoin d'être travaillées sur le long terme.

En outre, il est important de rappeler que l'École, bien qu'importante institution socialisatrice dans la vie d'un élève, n'est pas la seule instance socialisatrice d'un adolescent. En effet, sa famille représente une instance socialisatrice par exemple. Il convient au CPE de coopérer aussi avec les familles des élèves qu'il accompagne. De plus, d'autres instances comme les centres sociaux, les associations ou les clubs sportifs que peuvent fréquenter les adolescents sont des instances socialisatrices permettant aux jeunes de développer leur socialisation, leurs liens sociaux, et leur estime de soi. Toujours dans cette optique de travail en équipe, le CPE doit coopérer avec les partenaires externes à l'École pour renforcer la socialisation des adolescents et le développement de leur sentiment d'appartenance à un groupe social et de leur estime de soi. Le CPE doit donc travailler en équipe avec tous les acteurs internes à l'EPLÉ et territoriaux pour permettre aux élèves de construire des liens sociaux stables et solides, ce qui pourrait permettre le développement d'un meilleur sentiment d'appartenance et construire un cadre sécurisant pour permettre aux élèves de cultiver leur estime d'eux-mêmes.

Ainsi, Le CPE peut contribuer au moyen de son action au renfort des liens sociaux entre pairs pour garantir un meilleur sentiment d'appartenance chez les élèves. Ces actions peuvent prendre la forme de séances collectives, mais aussi d'entretiens individuels. Cependant, le CPE se doit de travailler en équipe pour permettre aux jeunes de construire des liens sociaux de qualité afin de travailler leur socialisation, ce qui a un impact sur le sentiment d'appartenance scolaire et par conséquent, garantir la réussite et le bien-être de tous les élèves.

Conclusion

Pour achever ce mémoire, il s'agit d'évoquer les différentes conclusions que nous avons pu tirer de notre revue de littérature, de la mise en place d'un protocole d'expérimentation, et des résultats obtenus à travers celui-ci, afin de répondre à notre question de recherche.

Nous nous étions intéressée au renfort des liens sociaux entre pairs et l'impact que cela pouvait avoir sur le sentiment d'appartenance scolaire des élèves et leur estime de soi. De plus, nous nous étions interrogée sur quel pouvait être le rôle et la place du CPE dans le renfort des liens sociaux entre les élèves. Nous avons pu observer suite à la mise en place d'un protocole de recherche et de la collecte de résultats, que le CPE a pu contribuer au

renfort des liens sociaux entre les élèves d'un groupe, au moyen de son action professionnelle grâce à la mise en place d'une séance d'exercices de cohésion sociale. Concernant l'impact que pouvait détenir le renfort des liens sociaux entre pairs sur les variables mesurées comme le sentiment d'appartenance scolaire et l'estime de soi, il convient de mettre en évidence différentes observations. Pour rappel, ces liens entre les trois variables avaient été mis en évidence par des chercheurs qui se sont penchés sur ces questions et qui ont permis d'expliquer et d'affiner la mise en place de notre protocole expérimental. A la suite de celui-ci, nous avons pu mettre en relief l'impact que pouvait avoir le renfort des liens sociaux sur le sentiment d'appartenance. En effet, la séance éducative visant au renfort des relations sociales entre les élèves a permis d'augmenter le sentiment d'appartenance scolaire des élèves, notamment en ayant une incidence sur le partage de valeurs communes entre eux, et leur sentiment de bien-être au sein de l'institution scolaire. Néanmoins, même s'il y a un certain impact sur le sentiment d'appartenance scolaire des jeunes, cela n'est pas le cas quant à leur estime de soi. Effectivement, nous avons pu démontrer que la séance mise en place par le CPE n'a eu aucune incidence sur l'estime de soi des adolescents, notamment car cette notion est tellement large et complexe qu'il est difficile d'observer des résultats qu'avec une séance. Ainsi, ce travail de recherche nous a permis de mettre en relation les apports théoriques et les résultats obtenus sur le terrain afin de permettre un meilleur positionnement dans la vie professionnelle d'un CPE.

Cependant, il est nécessaire de relever que ce travail de recherche présente certaines limites. Tout d'abord, la première limite de ce travail que nous pouvons mettre en relief est le faible nombre d'individus dans l'échantillon. En effet, notre échantillon d'élèves était trop petit pour globaliser nos résultats à tous les élèves, et plus globalement à toute l'Ecole. De même, les résultats obtenus peuvent comporter des biais, par exemple un biais de désirabilité. Ce biais se définit comme la tendance de chaque individu à vouloir se présenter comme quelqu'un de bien et à ne pas offrir des informations à autrui qui le ferait être mal perçu socialement. De ce fait, ce biais de désirabilité sociale peut compromettre les réponses au questionnaire. Par exemple, un élève ayant une faible estime de lui-même peut, par crainte d'être reconnu, mentir en répondant au questionnaire afin de ne pas être mal perçu par l'auteur du questionnaire. Le fait de mentir sur le questionnaire peut être intentionnel comme non-intentionnel, la norme de vouloir être irréprochable et fort aux yeux d'autrui étant intégrée très jeune et surtout à l'âge adolescent. Même si pour réduire l'impact du biais de désirabilité sociale, nous avons fait le choix de rendre les questionnaires anonymes, ce biais a

pu avoir une incidence sur la collecte des résultats, notamment car les élèves nous connaissaient et craignaient peut-être que nous les reconnaissons. Une autre limite serait la durée de notre action. En effet, par manque de temps, nous n'avons pas pu mettre en place toutes les séances nécessaires et prévues dans notre protocole de recherche. Des choix ont dû être faits sur les exercices de cohésion sociale que nous souhaitions réaliser prioritairement avec les élèves. Le fait de n'avoir pu travailler qu'une heure sur le renfort des liens sociaux et l'impact sur le sentiment d'appartenance scolaire et l'estime de soi des adolescents. Ces notions pourraient être à approfondir à travers d'autres séances avec les élèves pour peut-être observer des effets sur l'estime de soi des jeunes. Ces limites sont à prendre en compte dans les résultats obtenus à la suite de notre protocole de recherche.

Pour amener notre réflexion encore plus loin, nous pouvons aborder les perspectives qui s'ouvrent à la suite de notre travail. Tout d'abord, une idée de prolongement de notre réflexion est que nous n'avons aucunement associé les enseignants à ce travail. Il pourrait être intéressant de les inclure à ces séances de renfort de cohésion sociale afin d'observer si cela permet une meilleure relation enseignant-élève, et si cela engendre, par conséquent, un meilleur sentiment d'appartenance à la fois pour les élèves et pour les professeurs. Pour approfondir notre réflexion, nous pourrions travailler aussi en collaboration avec des partenaires sociaux comme les centres sociaux et les maisons de la jeunesse et la culture (MJC) du secteur pour travailler le sentiment d'appartenance à l'environnement social des élèves. En outre, il pourrait être intéressant de s'intéresser à l'influence de la cohésion sociale sur le niveau scolaire des élèves, et si cela influe selon certaines caractéristiques des élèves (leur genre, leur orientation...). Enfin, il pourrait être intéressant de s'interroger à l'effet de la cohésion sociale sur d'autres facteurs, comme le bien-être, le climat scolaire, ou encore le respect des règles de vie collective.

Pour conclure, ce travail de recherche nous a permis de mieux appréhender les liens sociaux entre les élèves pour investir plus précisément notre posture professionnelle et nos actions au sein de l'institution scolaire. Dans une société de plus en plus individualiste, et en tant que future professionnelle de l'éducation, il est désormais essentiel de s'investir pleinement dans le renfort des relations sociales afin de préserver un espace de tolérance et de respect d'autrui dans le cadre scolaire.

Bibliographie :

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 26-30.
<https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>

Avenel, C. (2014). La « cohésion sociale » : de quoi parle-t-on : Clarifier le concept pour consolider un nouveau modèle d'action. Dans : Jean-Yves Guéguen éd., *L'année de l'action sociale 2015 : Objectif autonomie* (pp. 119-136). Paris: Dunod. <https://doi-org.proxy-bu1.u-bourgogne.fr/10.3917/dunod.guegu.2014.02.0119>

Cannard, C. (2019). Chapitre 9. Le développement social à l'adolescence : relations aux pairs. Dans : , C. Cannard, *Le développement de l'adolescent: L'adolescent à la recherche de son identité* (pp. 269-299). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0269>

Darmon, M. (2007). *La Socialisation*. Paris : A. Colin, coll. 128.

Duclos. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* (3e édition). Éditions du CHU Sainte Justine.

Durkheim, E. (1963), *L'Éducation morale*, Paris, Puf.

Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164, 37-54.

Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. PUF. Paris.

Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(6), pp. 333-339.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.04.005>

Liébert, P. (2015). Le besoin d'appartenance. Dans : , P. Liébert, *Quand la relation parentale est rompue: Dysparentalité extrême et projets de vie pour l'enfant* (pp. 29-44). Paris: Dunod.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Harpers.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Référentiel de compétences communes à tous les personnels d'éducation*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Référentiel de compétences spécifiques au métier de Conseiller Principal d'Éducation*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Circulaire relative aux missions des conseillers principaux d'éducation*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Monnerat, F. (2010). *Favoriser le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence scolaire: regard sur le concept de soi et l'estime de soi des élèves* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).

OCDE (2016), *Comment va la vie ? 2015 : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/how_life-2015-fr.

Palazzolo, J. (2020). Annexe. L'échelle d'estime de soi de Rosenberg. Dans : Jérôme Palazzolo éd., *La psychologie positive* (pp. 118-119). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 16, 37-44.

Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). (2015). *Le bien-être des élèves*, Editions OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-le-bien-etre-des-eleves-France.pdf> Consulté le 11 avril 2023

Ranoroosa, S. (2021). *Évolution du sentiment d'appartenance scolaire des élèves en contexte de formation professionnelle commerciale: Liens avec la perception des pratiques d'enseignement et des dynamiques relationnelles en classe* (Université de Genève), <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:157370>

Rayou, P. (2017). Chapitre premier. Socialisation et éducation. Dans : Patrick Rayou éd., *Sociologie de l'éducation* (pp. 5-31). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Rigon, E. (2001). *Papa, Maman, j'y arriverai jamais ! Comment l'estime de soi vient à l'enfant*. Editions Albin Michel.

Rosenberg, M. (1965). *Echelle d'évaluation de l'estime de soi*. IRBMS. <https://www.irbms.com/download/documents/echelle-estime-de-soi-de-rosenberg.pdf> Consulté le 30 mars 2023.

St-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. Université de Montréal.

St-Amand, J., Bowen, F., & Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(1), 1–32.

Vincent, S. (2008). La construction du lien social à l'école. *Éducation et francophonie*, 36(2), 1–15. <https://doi.org/10.7202/029476ar>

f) J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.

1 - 2 - 3 - 4

g) J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même

1 - 2 - 3 - 4

h) Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.

1 - 2 - 3 - 4

i) Je me sens aimé dans ma classe et je fais confiance aux autres.

1 - 2 - 3 - 4

j) Je me sens incompris au sein d'un groupe, et je n'ose pas ou peu m'exprimer.

1 - 2 - 3 - 4

PARTIE II :

Te sens-tu bien intégré à la vie du lycée ?

Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Peux-tu expliquer pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

Te sens-tu bien intégré dans ta classe ?

Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Peux-tu expliquer pourquoi ?

.....
.....
.....

Consigne : lorsque tu lis ces phrases, entoure le chiffre qui correspond le plus à ce que tu ressens.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4

- Je me sens comme un étranger au lycée.

1 - 2 - 3 - 4

- Je me fais facilement des amis au lycée.

1 - 2 - 3 - 4

- Je me sens à ma place au lycée.

1 - 2 - 3 - 4

- Je me sens apprécié par les autres élèves du lycée.
1 - 2 - 3 - 4
- Je me sens seul au lycée.
1 - 2 - 3 - 4
- Je participe souvent aux activités organisées par le lycée (clubs, AS, actions, MDL...)
1 - 2 - 3 - 4
- Je me sens heureux lorsque je viens au collège / lycée :
1 - 2 - 3 - 4
- Je me sens écouté et compris par mes camarades au lycée :
1 - 2 - 3 - 4
- Je me sens respecté au sein du lycée :
1 - 2 - 3 - 4
- Je partage les mêmes valeurs que mes camarades lorsque je suis au lycée :
1 - 2 - 3 - 4

Es-tu investi au sein de la vie du lycée (CVL, délégué, éco-délégué...) ?

- Oui Non

Es-tu satisfait des relations et interactions que tu peux avoir avec tes camarades de classe ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Les relations que tu peux avoir avec tes camarades de classe te donnent-elles envie de venir au lycée ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Te sens-tu important aux yeux de tes camarades de classe ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Les relations que tu as avec tes camarades de classe ont-elles un impact sur la vision que tu peux avoir de toi-même ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Es-tu satisfait des relations et interactions que tu peux avoir avec tes enseignants et ta CPE ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

PARTIE POST-TEST UNIQUEMENT POUR LE GROUPE TEST :

PARTIE III :

As-tu apprécié la séance permettant d'apprendre à mieux te connaître et à mieux connaître les autres ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Peux-tu expliquer pourquoi ?

.....
.....
.....

T'es-tu senti écouté et valorisé par tes camarades durant cette séance ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

T'es-tu senti écouté et valorisé par la CPE durant cette séance ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Dirais-tu qu'après cette séance, tes relations avec tes camarades se sont améliorées ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Dirais-tu qu'après cette séance tu as une meilleure estime de toi-même ?

- Non, pas du tout Non, pas vraiment Oui, un peu Oui, tout à fait

Selon toi, quels ont été les points forts de cette séance ?

.....
.....
.....

Selon toi, quels ont été les points faibles de cette séance ?

.....
.....
.....

Selon toi, qu'est-ce qui pourrait être amélioré durant cette séance ?

.....
.....
.....

ANNEXE 2 : Séance de cohésion sociale

SEANCE ESTIME DE SOI 3PMB

ACCUEIL :

- Installation des élèves (poser leurs affaires, s'asseoir sur les chaises déjà placées).
- Appel
- Explication de la séance et des objectifs : 1h ensemble pour apprendre à se connaître soi-même et apprendre à connaître les autres.
- Poser le cadre : durant cette séance, on va faire des exercices et des jeux qui sortent de ce qu'on peut faire habituellement en cours. Pour que cela fonctionne, établissement de trois règles simples :
 - j'ai besoin que tout le monde joue le jeu et participe aux exercices demandés
 - la parole de chacun doit être écoutée par tous, acceptée, et respectée. Je ne veux aucune moquerie. On est bienveillant et respectueux envers tous.
 - Les règles du règlement intérieur sont valables durant cette séance.

Premier jeu : créer une dynamique de groupe

La boule d'énergie	
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Créer une dynamique ➤ Se situer dans un groupe / prendre part au groupe ➤ Favoriser l'attention à l'autre et la concentration
Public Temps	A partir de 10 ans Environ 10 minutes
Matériel	/
But	Se passer la boule d'énergie sans la perdre, grâce à des mouvements définis.
Règles	<ul style="list-style-type: none"> • Le YA : passation de la boule d'énergie vers la gauche => le bras droit qui va de haut à droite en bas à gauche. • Le YI : passation de la boule d'énergie vers la droite => vague du bras gauche en direction de la droite • Le Zap : frapper dans les mains et montrer du doigt la personne du cercle à qui l'on envoie la boule d'énergie • Le YA-YA : passation de la boule d'énergie vers la deuxième personne de gauche => le bras droit qui va de haut à droite en bas à gauche. • Le YI-YI : passation de la boule d'énergie vers la deuxième personne de droite => vague du bras gauche en direction de la droite
Déroulé	<p>L'animateur du jeu commence en expliquant les règles (un tour pour comprendre les gestes et la logique du jeu).</p> <p>L'animateur du jeu lance le jeu dès qu'il sent que le groupe est prêt, l'objectif est de ne pas perdre la boule d'énergie (besoin de tous les participants pour ne pas la perdre).</p> <p>Lorsque le jeu s'essouffle, ou quand la boule d'énergie est perdue, l'animateur a la charge d'arrêter l'exercice.</p>
Fin	<p>A la fin de l'exercice, mise en commun avec les participants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « Comment vous êtes-vous senti durant l'activité ? » ➤ « Vous êtes-vous senti membre du groupe ? Exister au sein

	<p>du groupe ? »</p> <p>➤ « Avez-vous eu l'impression d'être écouté ? avez-vous écouté et fait attention aux autres ? »</p>
--	---

Deuxième temps : apprendre à se connaître

L'enquête des goûts	
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Créer une dynamique ➤ Se situer dans un groupe / prendre part au groupe ➤ Exprimer ce que l'on aime ➤ Apprendre à connaître le goût des autres. ➤ Faire attention aux autres, se méfier des premières apparences.
Public Temps	<p>A partir de 10 ans Environ 15 minutes</p>
Matériel	<p>Feuilles prédécoupées Crayons Boite / bocal</p>
But	Exprimer une partie de ce que l'on aime sur un papier et découvrir ce que peuvent aimer les autres.
Règles	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire sur un papier individuellement un fait ou un de nos goûts sur nous (plat préféré, animal préféré, saison préférée, sport préféré, couleur préférée, ville préférée, ou pays préféré...) • Le déposer dans le bocal puis chaque membre du groupe tire un papier, le lit à voix haute, et à nous tous de faire les enquêteurs pour trouver à qui appartient le goût. • Interdiction de dire des fausses informations, ou des informations blessantes.
Déroulé	<p>L'animateur du jeu commence en expliquant les règles. Distribution des petits papiers, deux minutes pour qu'ils puissent écrire leur goût sur le papier et le déposer dans le bocal. Puis chaque personne pioche un papier et doit essayer de deviner à qui peut appartenir le papier. Une fois trouvée, à la personne de dire si c'est bien à elle ou non. Le jeu se termine quand tous les goûts ont été trouvés.</p>
Fin	<p>A la fin de l'exercice, mise en commun avec les participants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « Comment vous êtes-vous senti durant l'activité ? » ➤ « Vous êtes-vous senti membre du groupe ? Exister au sein du groupe ? » ➤ « Avez-vous eu l'impression d'être écouté ? avez-vous écouté et fait attention aux autres ? » ➤ « Vous êtes-vous fait avoir par vos préjugés sur les autres ? »

3^{ème} exercice : les qualités

Le cercle des qualités communes	
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ➤ S'exprimer devant un groupe – se sentir exister au sein du groupe ➤ Découvrir des points communs entre participants ➤ Créer des liens entre les participants
Public Temps	A partir de 10 ans Environ 15 minutes
Matériel	Chaises – témoin pour le bâton de parole
But	Lier les participants entre eux par la prise de conscience de qualités communes
Règles	Reconnaître et exprimer une qualité, tout en respectant la parole de chacun. Chacun ne passe qu'une seule fois, sauf si le jeu est bloqué. Le premier participant qui se lève est celui qui prend la place de l'autre.
Déroulé	Les participants sont en cercle, assis sur des chaises. L'animateur démarre l'exercice en se plaçant au centre du cercle et en disant « je m'appelle (prénom) et je me considère (qualité) ». La personne possédant la même qualité se lève, l'animateur prend sa place. La personne dit alors « Je m'appelle (prénom) et je me considère (AUTRE qualité) ». Et ainsi de suite. Un participant passe une seule fois sauf si l'exercice est bloqué.
Fin	A la fin de l'exercice, mise en commun avec les participants : <ul style="list-style-type: none"> ➤ « Avez-vous aimé cette activité ? pourquoi ? » ➤ « Que pensez-vous que cette activité permet de développer chez vous ? quel est l'intérêt de l'activité ? »

ETAPE 4 : LE COMPLIMENT

S'auto-émettre un compliment	
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trouver un compliment à écrire sur soi. ➤ L'anoncer aux autres ➤ Être fier d'être une personne possédant des qualités propres au sein d'un groupe.
Public Temps	A partir de 11 ans Environ 20 minutes
Matériel	Papiers + stylos
But	Ecrire un compliment sur chaque membre du groupe pour qu'il puisse lui être donné.
Règles	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque personne exprime par écrit un compliment. • Chaque personne remet son compliment dans une bote anonyme et lecture des compliments à voix haute par l'animateur. • Interdiction d'écrire quelque chose de blessant ou de moralisant.
Déroulé	L'animateur du jeu distribue un papier par élève. Chacun écrit un compliment lui correspondant, puis il dépose

	<p>par la suite le compliment dans une boîte anonyme. Reprise des compliments par l'animateur. Le jeu se termine lorsque chaque personne a exprimé ses compliments.</p>
Fin	<p>A la fin de l'exercice, mise en commun avec les participants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « Comment vous êtes-vous senti durant l'activité ? » ➤ « Vous êtes-vous senti exister au sein du groupe ? Vous êtes-vous senti reconnu au sein du groupe ? » ➤ « Est-il facile de faire un compliment ? »