



7

Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leurs relations avec les enseignants

Les élèves sont plus susceptibles d'avoir de meilleurs résultats scolaires et d'être plus motivés à l'idée d'apprendre s'ils ont le sentiment de faire partie d'une communauté scolaire. Ce chapitre examine la variation de l'intensité du sentiment d'appartenance des élèves à l'école entre les pays et montre en quoi ce sentiment d'appartenance est associé au sexe des élèves, à leur statut socio-économique et à leur statut au regard de l'immigration. Il montre aussi que les relations des élèves avec leurs professeurs et le climat de leur établissement peuvent influencer sur leur sentiment d'être des membres appréciés de la communauté scolaire.



Par sentiment d'appartenance, on entend le fait d'avoir l'impression d'être membre d'une communauté, de s'y sentir accepté et apprécié par les autres membres, et d'être en phase avec eux (Baumeister et Leary, 1995 ; Maslow, 1943). Les êtres humains, en particulier à l'adolescence, veulent tisser des liens sociaux forts et attachent de l'importance à l'acceptation, à la bienveillance et à l'appui d'autrui. À l'école, le sentiment d'appartenance donne aux élèves l'impression d'être en sécurité, d'avoir une identité et d'être membres d'une communauté, ce qui favorise à son tour leur développement cognitif, psychologique et social (Jethwani-Keyser, 2008).

Que nous apprennent les résultats ?

- Dans 67 pays et économies, la majorité des élèves ont le sentiment d'appartenir à leur communauté scolaire. Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école a toutefois faibli depuis 2003 dans plusieurs pays.
- Dans l'ensemble, les élèves défavorisés sont en moyenne 7.7 points de pourcentage moins susceptibles que leurs pairs favorisés de déclarer éprouver ce sentiment d'appartenance à l'école. Les élèves immigrés de la première génération sont quant à eux 4.6 points de pourcentage moins susceptibles que leurs pairs autochtones d'éprouver ce même sentiment.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score des élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école est inférieur de 22 points en sciences à celui des élèves qui n'éprouvent pas ce sentiment. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école sont trois fois plus susceptibles de déclarer ne pas être satisfaits de leur vie que les élèves qui n'ont pas ce sentiment.
- Quelque 20 % des élèves ont le sentiment au moins quelques fois par mois que leurs professeurs les traitent de façon injuste (qu'ils les punissent plus sévèrement ou qu'ils les ridiculisent ou leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes). Les élèves qui ont l'impression que leurs professeurs sont justes envers eux et les soutiennent dans leur apprentissage, et que la discipline règne en classe, se distinguent par un plus grand sentiment d'appartenance à l'école.

Les adolescents qui ont le sentiment de faire partie de leur communauté scolaire sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et d'être plus motivés à l'idée d'apprendre (Battistich et al., 1997 ; Goodenow, 1993). Les enfants et les adolescents sont moins susceptibles d'adopter des comportements dangereux ou antisociaux s'ils se sentent à l'aise à l'école (Catalano et al., 2004 ; Hawkins et Weis, 1985). Les élèves qui ont tissé des liens forts et gratifiants à l'école sont moins susceptibles de sombrer dans le décrochage scolaire, voire d'arrêter définitivement leurs études (Lee et Burkam, 2003), de consommer des substances psychoactives ou de manquer souvent l'école (Schulenberg et al., 1994). Selon certains chercheurs, ne pas se sentir à l'aise à l'école est en outre un antécédent de dépression à l'adolescence (Shochet et al., 2006).

VARIATION DU SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ENTRE LES PAYS ET AU SEIN DE CEUX-CI

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec les affirmations : « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école » ; « Je me fais facilement des amis à l'école » ; « Je me sens chez moi à l'école » ; « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école » ; « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier » ; et « Je me sens seul à l'école ». Comme ces questions PISA ont été posées lors des éditions précédentes de l'enquête, les systèmes d'éducation peuvent suivre l'évolution de la qualité de l'engagement des élèves dans leur communauté scolaire. L'école étant le cadre principal des interactions sociales à l'âge de 15 ans, ces évaluations subjectives montrent si les systèmes d'éducation sont capables d'améliorer le bien-être des élèves. Les réponses des élèves à ces questions ont été utilisées pour construire l'indice de sentiment d'appartenance, normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Les valeurs positives de cet indice indiquent que le sentiment d'appartenance des élèves est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE.

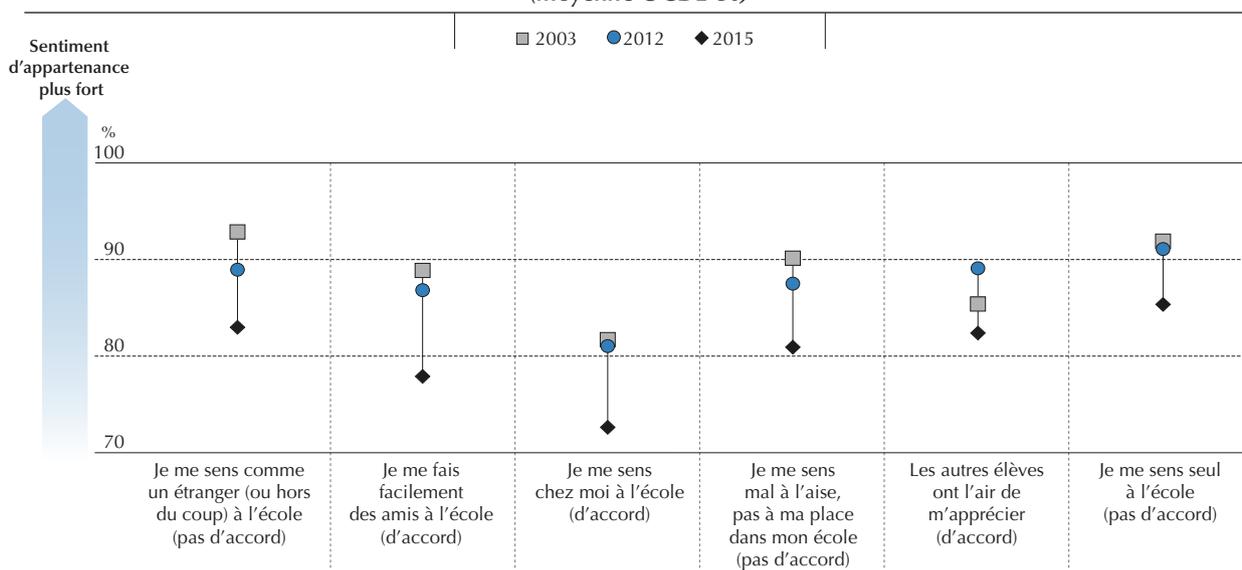
Le graphique III.7.1 indique les pourcentages d'élèves en accord ou en désaccord avec les affirmations relatives au sentiment d'appartenance lors des enquêtes PISA de 2003, 2012 et 2015. Les deuxième, troisième et cinquième affirmations sont formulées de sorte que l'assentiment (« D'accord » ou « Tout à fait d'accord ») indique un plus grand sentiment d'appartenance. Les première, quatrième et sixième affirmations sont formulées de sorte que la désapprobation (« Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord ») indique un plus grand sentiment d'appartenance. Dans le graphique, les symboles situés plus haut correspondent à un sentiment d'appartenance plus fort.



Selon les moyennes calculées à l'échelle des pays de l'OCDE en 2015, 73 % des élèves se sentent chez eux à l'école ; 78 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je me fais facilement des amis à l'école » ; 85 % ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « Je me sens seul à l'école » ; et 83 % ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école ». Quelque 82 % des élèves ont l'impression que les autres élèves les apprécient, et 81 % ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « Je me sens mal à l'aise, pas ma place dans mon école ». La plupart des élèves affirment donc se sentir en phase avec les autres à l'école. Dans certains pays, toutefois, des minorités non négligeables d'élèves se sentent seuls ou isolés à l'école (voir le tableau III.7.6). C'est à Macao (Chine), en République dominicaine et en Turquie que le sentiment d'appartenance des élèves à l'école est le plus faible.

Graphique III.7.1 ■ **Évolution entre 2003, 2012 et 2015 du sentiment d'appartenance des élèves à l'école**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » ou « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » (moyenne OCDE-30)¹



1. La moyenne OCDE-30 inclut l'ensemble des pays de l'OCDE à l'exception du Chili, de l'Estonie, des États-Unis, d'Israël et de la Slovénie.

Remarque : Toutes les évolutions entre 2003 et 2015, et 2012 et 2015, sont statistiquement significatives.

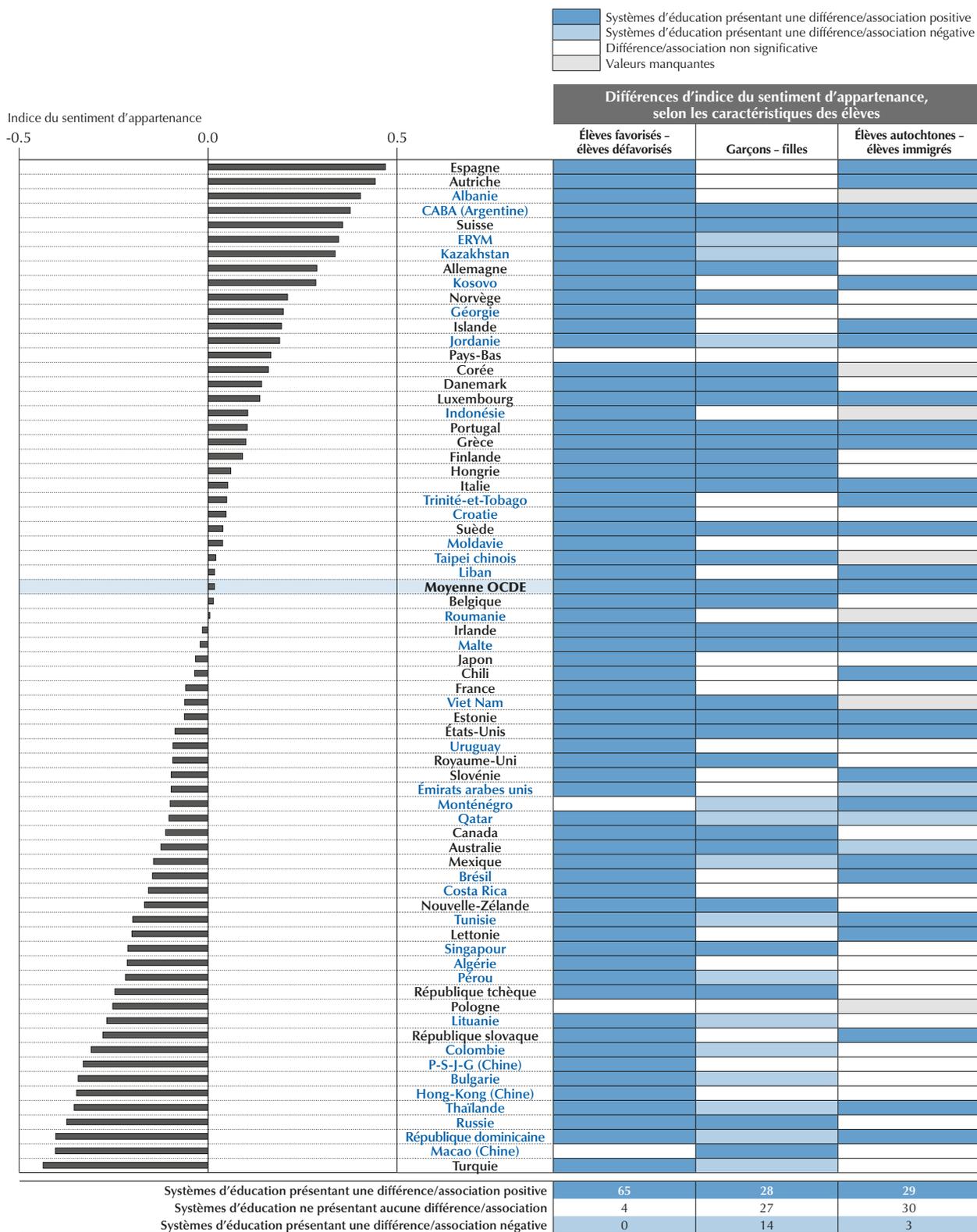
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.7.4 et III.7.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471478>

Dans les pays de l'OCDE, le sentiment d'appartenance des élèves a dans l'ensemble faibli entre 2012 et 2015 (voir le graphique III.7.1). Le pourcentage d'élèves se disant en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école » a diminué d'environ 6 points de pourcentage en moyenne durant cette période. Cette tendance semble s'inscrire dans un affaiblissement progressif du sentiment d'appartenance des élèves à l'école au cours des 12 dernières années. En 2003, 7 % environ des élèves affirmaient se sentir comme des étrangers à l'école ; ce pourcentage a augmenté de 4 points de pourcentage en 2012 et de 10 points de pourcentage en 2015. Le pourcentage d'élèves se sentant comme des étrangers à l'école n'a nulle part diminué de façon significative entre 2003 et 2015.

Des différences très marquées s'observent aussi au sein même des pays. Elles s'expliquent dans une grande mesure par la variation du statut socio-économique entre les élèves à l'échelle nationale. Dans 65 pays et économies, les élèves favorisés tendent à se sentir plus dans leur élément à l'école que leurs pairs défavorisés. Les différences de sentiment d'appartenance selon le statut socio-économique sont particulièrement marquées dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après dénommée la « région CABA [Argentine] »), en Corée, dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), aux États-Unis, en ex-République yougoslave de Macédoine (ci-après dénommée l'« ERYM »), en Hongrie, en Jordanie, au Kazakhstan, au Luxembourg, au Pérou, en République dominicaine et en Uruguay (voir le tableau III.7.6).

Graphique III.7.2 ■ **Indice du sentiment d'appartenance, selon les caractéristiques des élèves**
Résultats fondés sur les déclarations des élèves



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice du sentiment d'appartenance.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471487>



Dans 28 pays, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'éprouver un plus grand sentiment d'appartenance à l'école. Les différences en faveur des garçons sont particulièrement marquées (de l'ordre d'un cinquième d'écart-type) en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Norvège et au Royaume-Uni ; en revanche, les filles éprouvent un sentiment d'appartenance nettement plus fort que les garçons en Jordanie, au Qatar et en Turquie (où les différences représentent plus d'un cinquième d'écart-type) (voir le tableau III.7.6).

SENTIMENT D'APPARTENANCE ET STATUT AU REGARD DE L'IMMIGRATION

La croissance des effectifs d'élèves immigrés crée de nouveaux défis à relever pour maintenir la cohésion à l'école, les élèves devant apprendre à entrer en interaction avec des pairs d'autres horizons culturels (OCDE, 2015b). Selon les données PISA, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE s'établit en moyenne à 12.5 % en 2015, contre 9.4 % en 2006 (OCDE, 2016, tableau I.7.1). La mesure dans laquelle les élèves immigrés de la première génération (nés à l'étranger de parents également nés à l'étranger) ou de la deuxième génération (nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger) sont plus ou moins susceptibles que leurs pairs autochtones d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école diffère fortement entre les pays. En moyenne, dans 29 pays et économies, le sentiment d'appartenance est plus fort chez les élèves autochtones que chez leurs pairs immigrés, même après contrôle de leur statut socio-économique (voir le graphique III.7.2 et le tableau III.7.6). La tendance inverse s'observe en Australie, aux Émirats arabes unis et au Qatar, où le sentiment d'appartenance à l'école est plus fort chez les élèves immigrés, tant de la première que de la deuxième génération, que chez leurs pairs autochtones.

C'est au Brésil, en ERYM, en Espagne, en Islande, en Lettonie, au Luxembourg, en Norvège, en Suède et en Suisse que les élèves immigrés de la première génération déclarent se sentir le moins à l'aise à l'école par comparaison avec leurs pairs autochtones. Chez les élèves immigrés, ceux de la deuxième génération éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école plus fort que ceux de la première génération, en particulier en Autriche, au Chili, en ERYM, en Espagne, en Jordanie, en Norvège, en Suède et en Suisse (les différences y représentent plus d'un tiers d'écart-type) (voir le tableau III.7.6).

Encadré III.7.1. Intégrer les élèves immigrés à l'école

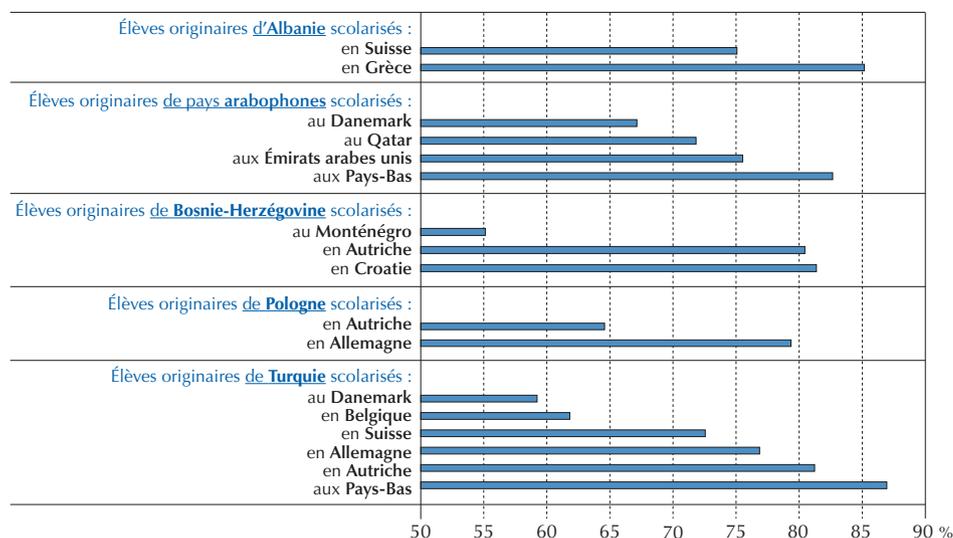
Les enfants d'immigrés ont souvent de nombreux obstacles à surmonter pour réussir à l'école. Leurs premières années dans leur pays d'accueil peuvent être particulièrement stressantes s'ils ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et vivent dans des conditions précaires (OCDE, 2015b). L'école joue un rôle majeur dans l'intégration des adolescents immigrés, car c'est souvent la première institution sociale et culturelle que ces enfants découvrent (Chiu et al., 2012). De nombreux élèves fréquentent un établissement où il existe de profondes divisions entre les élèves immigrés et leurs pairs autochtones ou, parmi les élèves issus de l'immigration, entre ceux qui viennent d'immigrer et ceux qui sont plus acculturés. Souvent, les enseignants en poste dans ces établissements ne sont pas suffisamment formés pour gérer ces divisions (OCDE, 2010 ; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2013).

Il ressort de l'enquête PISA 2015 que le sentiment d'appartenance tend dans l'ensemble à être plus faible chez les élèves nés à l'étranger que chez leurs pairs autochtones, mais cette différence varie fortement entre les pays/économies (voir le tableau III.7.3). Le graphique III.7.3 indique le pourcentage d'élèves immigrés qui éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école par pays d'origine et pays d'accueil, compte tenu des différences de statut socio-économique des élèves originaires du même pays vivant dans des pays différents. Le pourcentage d'élèves qui sont nés ou dont les parents sont nés dans un pays arabophone qui éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école est de l'ordre de 83 % s'ils vivent aux Pays-Bas, mais de 67 % seulement s'ils vivent au Danemark. De même, le pourcentage d'élèves immigrés qui éprouvent ce sentiment d'appartenance à l'école s'établit à 55 % s'ils sont originaires de Bosnie et vivent au Monténégro, mais à 81 % s'ils sont originaires de ce même pays mais vivent en Croatie. Ces résultats suggèrent que le bien-être psychologique des élèves immigrés est influencé non seulement par des différences culturelles entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil, mais également par la façon dont l'école et la collectivité les aident à surmonter les difficultés liées à leurs conditions de vie, ainsi que les problèmes d'apprentissage et de communication qu'ils rencontrent au quotidien. L'offre d'un soutien ciblé aux élèves immigrés pour les aider à s'intégrer dans leur nouvelle communauté scolaire peut améliorer la performance globale des systèmes d'éducation, en particulier dans les pays qui assistent récemment à un afflux massif de migrants.

...

Graphique III.7.3 ■ Sentiment d'appartenance des élèves immigrés à l'école, selon leurs pays d'origine et d'accueil

Pourcentage d'élèves issus de l'immigration déclarant se sentir chez eux à l'école, après contrôle des différences de statut socio-économique



Remarques : Ces estimations sont dérivées de données compilées des bases de données PISA 2012 et PISA 2015. Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d'élèves immigrés participant à l'enquête PISA 2015 était supérieur à 5 %.

Ces estimations tiennent compte des différences de statut socio-économique en attribuant la même valeur de statut socio-économique à tous les élèves d'un même pays ou d'une même région d'origine, indépendamment de leur pays d'accueil.

La couverture des pays d'accueil est limitée car seuls certains pays collectent des informations détaillées sur le pays de naissance des immigrés. Seuls sont présentés les résultats des paires de pays/économies d'origine et d'accueil disposant de données sur au moins 20 élèves immigrés.

Sources : OCDE, Bases de données PISA 2006, 2009, 2012 et 2015, tableau III.7.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471493>

CONSÉQUENCES D'UN FAIBLE SENTIMENT D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE

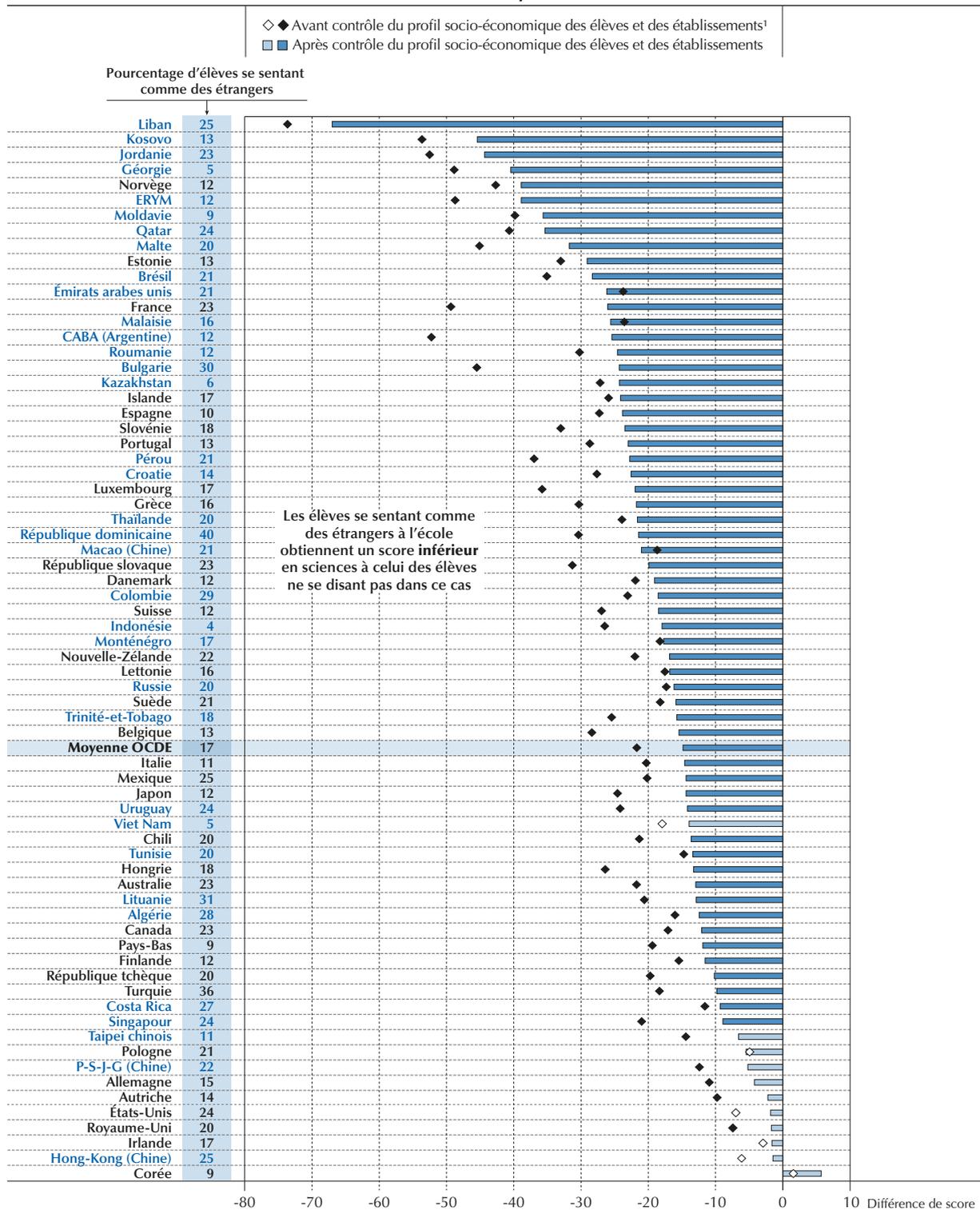
Les responsables politiques, les enseignants et les parents devraient se soucier du sentiment d'appartenance des élèves à l'école, et ce pour de nombreuses raisons. En premier lieu, il existe un lien entre l'intensité du sentiment d'appartenance à l'école et les résultats scolaires. Les recherches menées au sujet de cette association concluent dans l'ensemble à l'existence d'une relation circulaire positive : le sentiment d'appartenance améliore les résultats scolaires, et de bons résultats scolaires renforcent l'acceptation sociale et le sentiment d'appartenance (Wentzel, 1998). Toutefois, la relation entre les liens sociaux avec les pairs à l'école et les résultats scolaires est susceptible de varier sensiblement entre les pays et entre les groupes d'élèves. Chez les adolescents, avoir de bons résultats scolaires est socialement souhaitable dans certains pays, mais ne concourt pas à l'acceptation sociale, voire la compromet, dans d'autres (Ogbu, 2003).

La relation entre le sentiment d'appartenance à l'école et la performance aux épreuves PISA est forte chez les élèves dont le sentiment d'appartenance est le plus faible. Au-delà d'un certain seuil, la relation entre le sentiment d'appartenance et les résultats scolaires perd de son intensité. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence de score en sciences s'établit à 13 points entre les élèves situés dans le deuxième quartile et ceux situés dans le quartile inférieur de l'indice de sentiment d'appartenance, mais à 5 points seulement entre les élèves situés dans le quartile supérieur et ceux situés dans le troisième quartile de cet indice (voir le tableau III.7.8a). Comme les élèves dont le sentiment d'appartenance est très faible sont susceptibles d'en pâtir à la fois en termes de bien-être et de résultats scolaires, il est important de les identifier et de les soutenir (Anderman, 2002 ; Goodenow, 1993).

L'analyse des composantes de l'indice de sentiment d'appartenance révèle qu'en sciences, le score des élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école est inférieur de 22 points à celui des élèves qui n'ont pas cette impression (voir le graphique III.7.4). Cet écart reste significatif dans la grande majorité des pays même après contrôle du statut socio-économique des élèves. La relation négative entre le sentiment d'être comme un étranger à l'école et la performance en sciences s'observe dans la grande majorité des pays et économies. Au Liban, l'écart de score en sciences atteint même 67 points entre ces deux groupes après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.



Graphique III.7.4 ■ **Sentiment d'être comme un étranger à l'école et performance en sciences**
 Différence de score en sciences entre les élèves se sentant comme des étrangers à l'école et ceux ne se disant pas dans ce cas



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les élèves se sentant comme des étrangers à l'école et ceux ne se disant pas dans ce cas, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

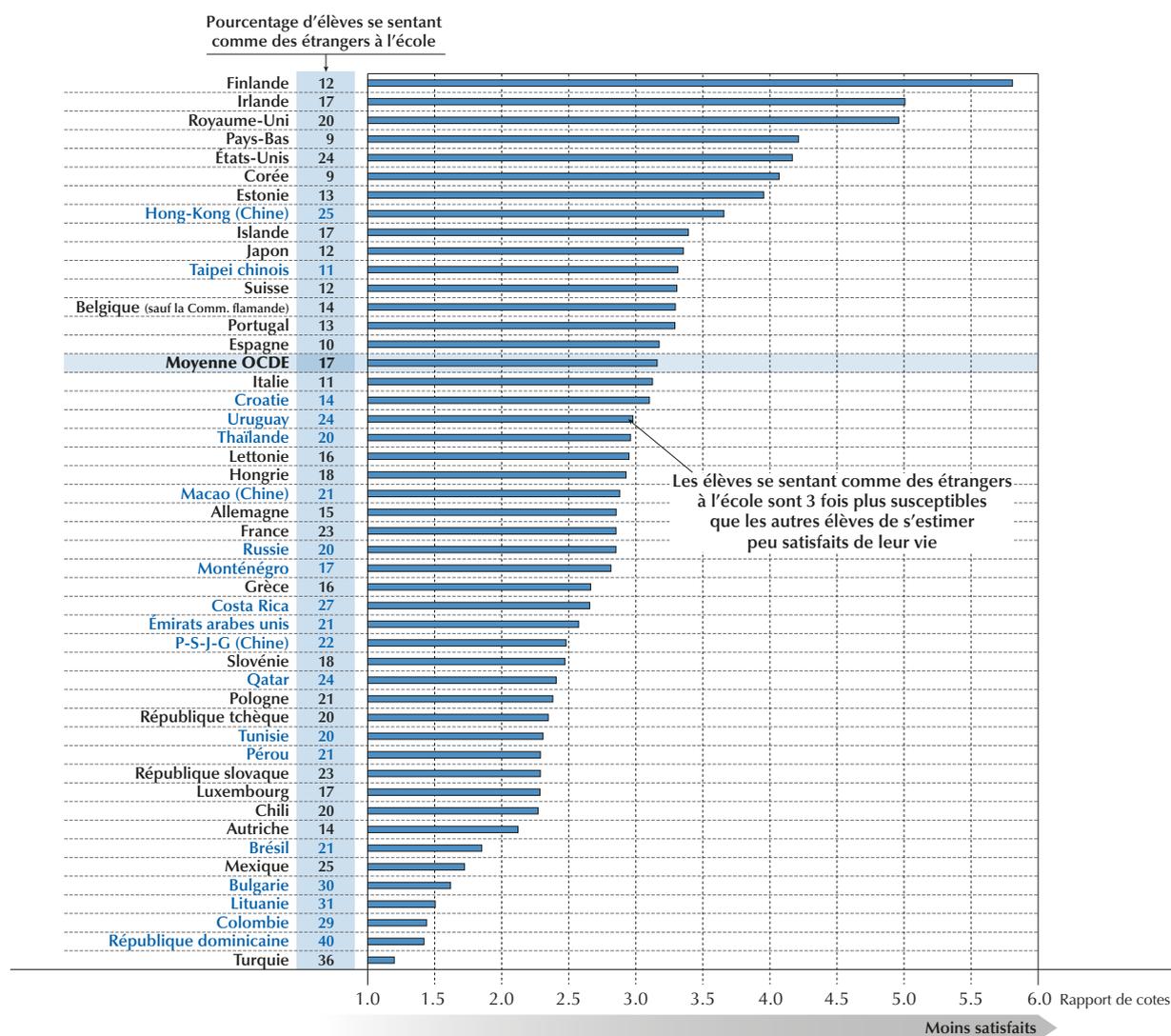
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471504>

Le sentiment d'appartenance à l'école et l'impression d'y être accepté sont importants pour l'estime de soi des élèves et leur satisfaction globale à l'égard de la vie (Juvonen, 2006). Le graphique III.7.5 montre qu'il existe une relation forte entre la probabilité de se dire peu satisfait de la vie (4 points au plus sur une échelle à 10 points) et la probabilité de se sentir comme un étranger à l'école. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se sentent comme des étrangers à l'école sont trois fois plus susceptibles que leurs pairs qui n'éprouvent pas ce sentiment de s'estimer peu satisfaits de leur vie (voir le graphique III.7.5). En Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les élèves sont plus de quatre fois plus susceptibles de s'estimer peu satisfaits de leur vie s'ils se sentent comme des étrangers à l'école. La relation entre le sentiment d'être comme un étranger à l'école et la satisfaction à l'égard de la vie reste significative après contrôle du statut socio-économique des élèves.

Graphique III.7.5 ■ Sentiment d'être comme un étranger à l'école et faiblesse du niveau de satisfaction à l'égard de la vie

Probabilité pour les élèves se sentant comme des étrangers à l'école de s'estimer peu satisfaits de leur vie¹, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements²



1. Par élèves peu satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 0 et 4 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

2. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Remarque : Toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les élèves se sentant comme des étrangers à l'école de s'estimer peu satisfaits de leur vie, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.13.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471518>



Un faible sentiment d'appartenance à l'école peut aussi décourager certains élèves de poursuivre leurs études. Le tableau III.7.12 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de sentiment d'appartenance sont 11 points de pourcentage plus susceptibles que leurs pairs situés dans le quartile supérieur de cet indice de penser ne pas poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement secondaire.

CLIMAT DE DISCIPLINE ET SENTIMENT D'APPARTENANCE

Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école varie davantage au sein des établissements qu'entre ceux-ci (voir le tableau III.7.7 ; Ma, 2003). Toutefois, la qualité de l'environnement scolaire intervient aussi. Un environnement d'apprentissage sans injustice, ni problèmes de discipline, peut en particulier aider les adolescents à développer les compétences sociales dont ils ont besoin pour établir des relations gratifiantes avec leurs professeurs et leurs pairs.

Le climat de discipline de l'établissement est une variable prédictive très probante du sentiment d'appartenance des élèves à l'école (Arum et Velez, 2012 ; Chiu et al., 2016 ; OCDE, 2003). Le graphique III.7.6 montre que le fait de travailler dans une classe disciplinée peut avoir une influence positive sur le sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Dans l'enquête PISA 2015, le climat de discipline s'évalue sur la base d'un indice dérivé des déclarations des élèves sur la fréquence des interruptions durant leurs cours de sciences. Dans le graphique, chaque segment montre la différence de sentiment d'appartenance entre les élèves selon qu'ils sont scolarisés dans un établissement où le climat de discipline lors des cours de sciences est plus favorable (l'indice moyen de climat de discipline est significativement supérieur à la moyenne nationale) ou moins favorable (l'indice moyen du climat de discipline est significativement inférieur à la moyenne nationale). Cette différence s'établit à 0.15 point, en moyenne, et reste significative après contrôle du profil socio-économique des établissements (voir le graphique III.7.6). En ERYM, en Jordanie, au Kazakhstan, au Liban, en Malaisie, en Roumanie et en Suisse, le sentiment d'appartenance des élèves est nettement plus fort s'il règne un bon climat de discipline en classe. Cette relation pourrait peut-être s'expliquer par le fait que la réduction des problèmes de discipline en classe permettrait non seulement d'améliorer les résultats scolaires des élèves, mais aussi de leur offrir un environnement d'apprentissage sans désordre, propice à de bonnes relations sociales.

RELATIONS DES ÉLÈVES AVEC LEURS ENSEIGNANTS ET SENTIMENT D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE

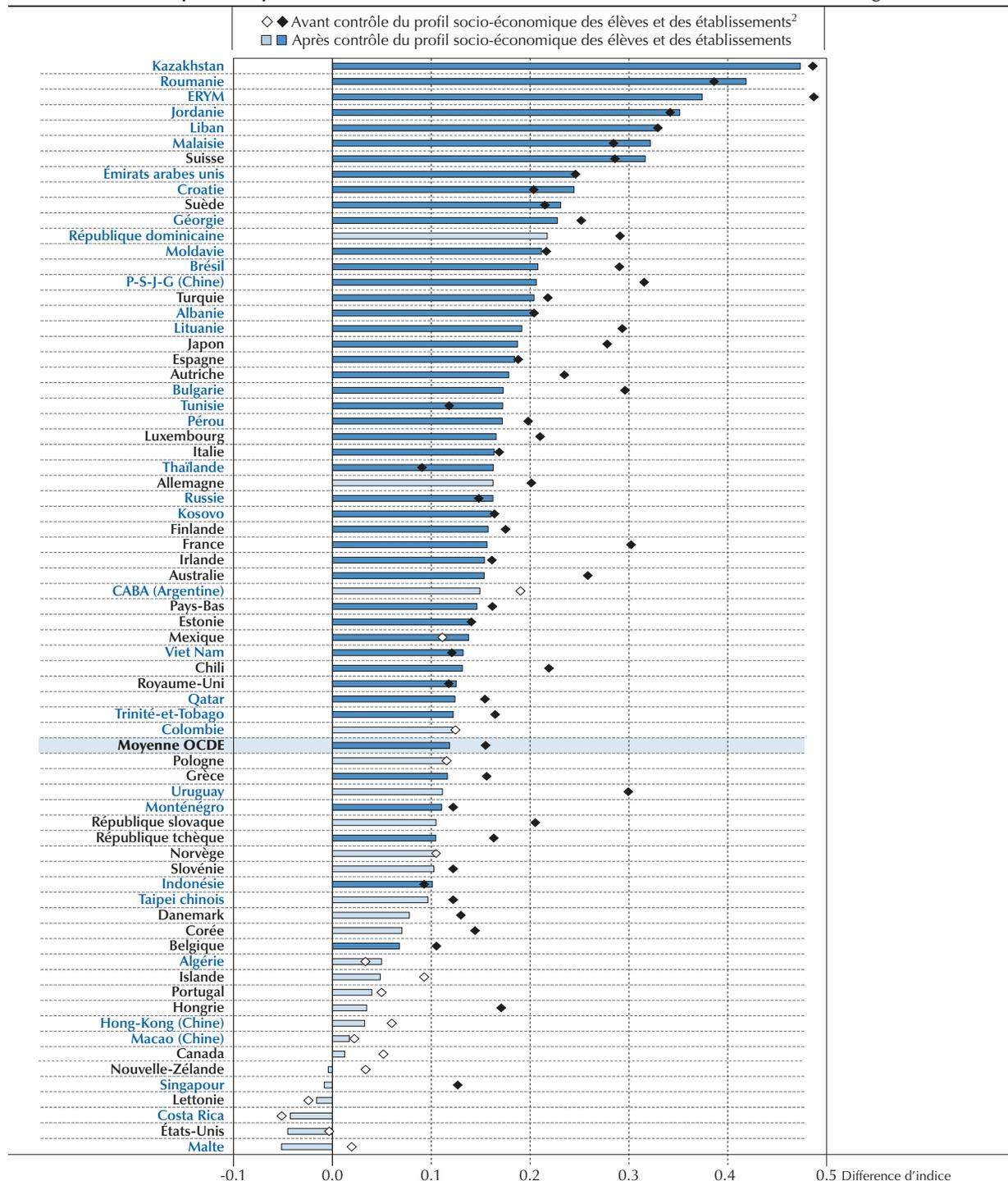
La qualité des relations entre élèves et enseignants peut influencer l'engagement des élèves à l'égard de l'école et leur développement socio-affectif (Anderman, 2003 ; Battistich et al., 1995 ; Chiu et al., 2016 ; Ma, 2003 ; Noble et al., 2008). Les enseignants et les autres membres du personnel des établissements peuvent promouvoir l'épanouissement social et affectif des élèves en créant un environnement d'apprentissage bienveillant et respectueux (Battistich et al., 1997 ; Noble et al., 2008). Des relations positives avec les enseignants sont particulièrement importantes pour le bien-être social et affectif des élèves défavorisés (Battistich et al., 1997).

Il ressort des analyses des données PISA de 2012 que des relations positives et constructives entre élèves et enseignants sont associées à la fois à des scores plus élevés en mathématiques et à un sentiment d'appartenance plus fort à l'école (OCDE, 2015a). Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué s'il leur arrivait que leurs professeurs fassent moins souvent appel à eux qu'aux autres élèves, les notent plus sévèrement que les autres élèves, leur donnent l'impression qu'ils pensaient qu'ils étaient moins intelligents qu'ils ne l'étaient vraiment, les punissent plus durement que les autres élèves, ou les ridiculisent ou leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes. Ils ont également indiqué s'ils avaient l'impression que leur professeur de sciences s'intéressait à l'apprentissage des élèves et aidait volontiers les élèves en difficulté.

Dans les pays et économies participant à l'enquête PISA, un pourcentage assez important d'élèves reprochent divers types de comportements injustes à leurs professeurs. Il est essentiel de rappeler que ces constats ne permettent pas d'évaluer la gravité de ce qui se passe en classe, puisqu'ils reposent uniquement sur les perceptions des élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 35 % des élèves ont l'impression, au moins quelques fois par mois, que leurs professeurs font moins souvent appel à eux qu'aux autres élèves ; 21 %, qu'ils pensent qu'ils sont moins intelligents qu'ils ne le sont vraiment ; 18 %, qu'ils les notent plus durement que les autres élèves ; 14 %, qu'ils les punissent plus durement que les autres élèves ; 10 %, qu'ils les ridiculisent devant d'autres personnes ; et 9 %, qu'ils leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes (voir le graphique III.7.7). Comme le montre le graphique III.7.7, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'avoir l'impression que leurs professeurs sont injustes avec eux.

Graphique III.7.6 ■ Sentiment d'appartenance et climat de discipline de l'établissement

Différence d'indice du sentiment d'appartenance entre les élèves scolarisés dans des établissements où le climat de discipline est positif¹ et ceux scolarisés dans des établissements où ce climat est négatif



1. Par établissements où le climat de discipline est positif (négatif), on entend ceux où l'indice moyen du climat de discipline est statistiquement supérieur (inférieur) à la moyenne du pays/de l'économie.

2. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de sentiment d'appartenance entre les élèves scolarisés dans des établissements où le climat de discipline est positif et ceux scolarisés dans des établissements où ce climat est négatif, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

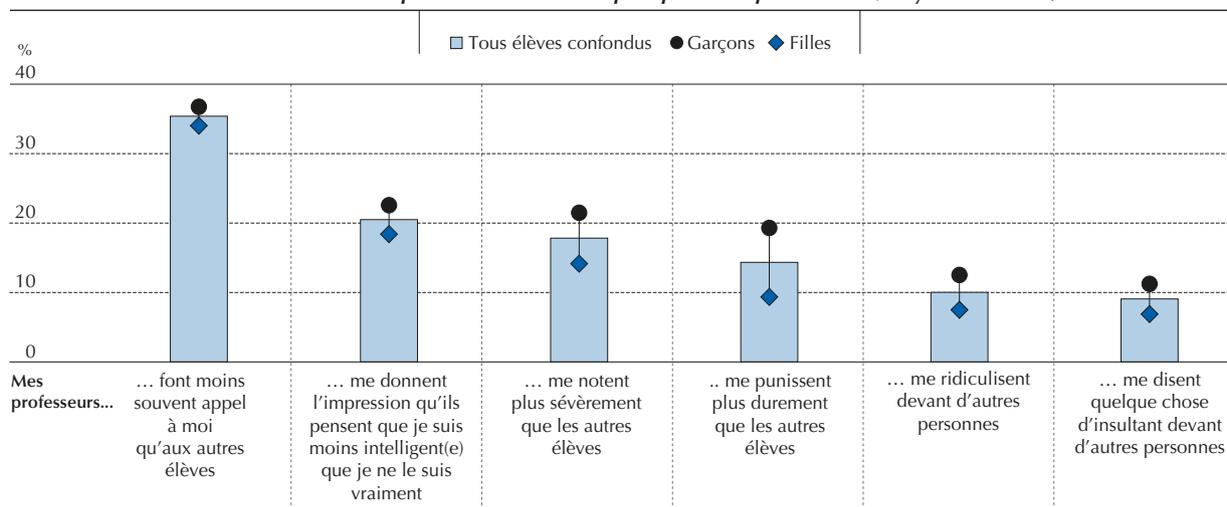
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.14.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471524>



Graphique III.7.7 ■ Perception chez les élèves de comportements injustes de la part de leurs enseignants, selon le sexe

Pourcentage d'élèves déclarant que leurs professeurs se comportent de façon injuste « au moins une fois par semaine » ou « quelques fois par mois » (moyenne OCDE)



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.7.15 et III.7.16.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933471534>

Les élèves défavorisés et ceux issus de l'immigration sont aussi plus susceptibles d'avoir l'impression que leurs professeurs les traitent injustement (voir les tableaux III.7.16 et III.7.17). Les élèves défavorisés sont par exemple 5 points de pourcentage plus susceptibles que leurs pairs favorisés d'affirmer qu'il leur est arrivé que leurs professeurs leur disent quelque chose d'insultant devant d'autres personnes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont 4 points de pourcentage plus susceptibles que leurs pairs autochtones de déclarer être souvent victimes d'au moins un des six comportements injustes retenus dans l'enquête PISA 2015 (voir le tableau III.7.17).

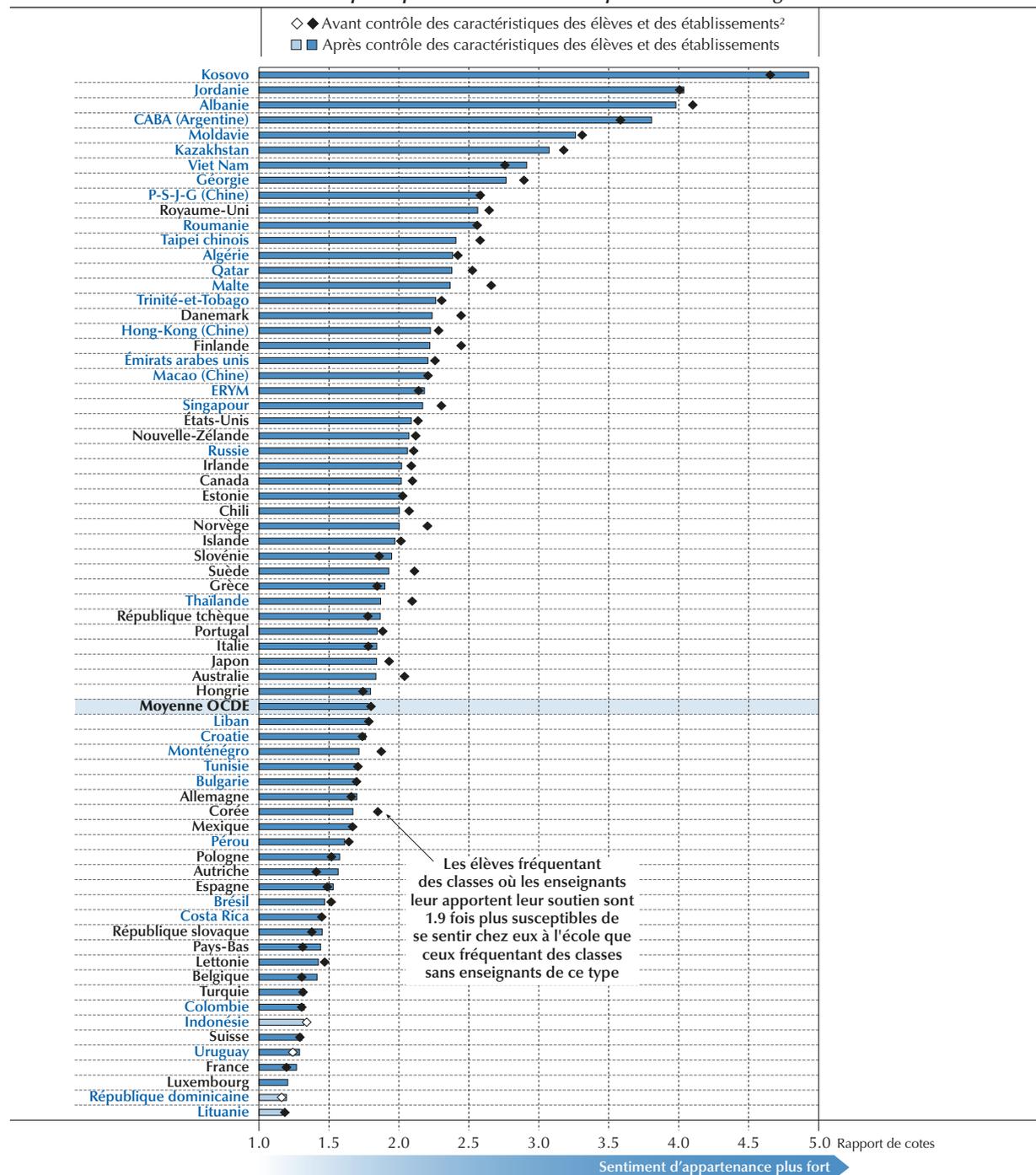
À l'inverse, les élèves qui ont le sentiment d'être soutenus par leurs professeurs se distinguent par un plus grand sentiment d'appartenance à l'école (voir le graphique III.7.8). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui affirment que leur professeur de sciences s'intéresse à leur apprentissage et les aide volontiers dans leur apprentissage sont environ 1.8 fois plus susceptibles que leurs pairs qui n'ont pas cette impression de se sentir à leur place à l'école. Ces résultats suggèrent que les enseignants pourraient contribuer à améliorer le sentiment d'appartenance des élèves en personnalisant leur attention et leur soutien à chacun d'entre eux.

En revanche, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent être traités de façon injuste par leurs professeurs (être punis plus sévèrement que les autres élèves, ou être ridiculisés ou insultés par leurs professeurs devant d'autres personnes) sont en moyenne 1.6 fois plus susceptibles de se sentir comme des étrangers à l'école, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements (voir le graphique III.7.9). En Croatie, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie ») et au Monténégro, les élèves qui s'estiment souvent victimes de comportements injustes de la part de leurs professeurs sont au moins deux fois plus susceptibles que leurs pairs qui n'ont pas cette impression de se sentir comme des étrangers à l'école, après contrôle du statut socio-économique. Une association similaire s'observe si la fréquence des comportements perçus comme injustes est mesurée à l'échelle des établissements : dans les établissements où le sentiment d'injustice prévaut (c'est-à-dire où le pourcentage d'élèves s'estimant victimes de comportements injustes est supérieur à la moyenne nationale), les élèves sont plus susceptibles de se sentir comme des étrangers à l'école, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements (voir le tableau III.7.20).

L'une des approches que les établissements peuvent adopter pour améliorer leur climat d'apprentissage consiste à donner aux élèves la possibilité de faire entendre leur voix. Les élèves peuvent appréhender les questions relatives à la qualité du climat scolaire et aux relations au sein de l'école sous un autre jour que les chefs d'établissement ou les enseignants (Levin, 2000 ; Mitra, 2003). De plus, la mise en place d'un dispositif permettant aux élèves d'exprimer leur point de vue offre aussi l'avantage de les amener à s'appropriier leur établissement et à gagner en autonomie (Mitra, 2003 ; Rudduck et Flutter, 2000).

Graphique III.7.8 ■ Sentiment d'appartenance des élèves à l'école, selon leur perception du soutien de la part de leurs enseignants

Probabilité pour les élèves de se dire d'accord avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école » associée à leur perception du soutien de la part de leurs enseignants¹



1. Par perception du soutien de la part des enseignants, on entend les élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent « à chaque cours » ou « à la plupart des cours » : « Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève » ; « Le professeur apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin » ; et « Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage ».

2. Les caractéristiques des élèves et des établissements incluent le sexe, la performance en compréhension de l'écrit et en sciences, et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) aux niveaux Élèves et Établissements.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les élèves de déclarer se sentir chez eux à l'école, après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements.

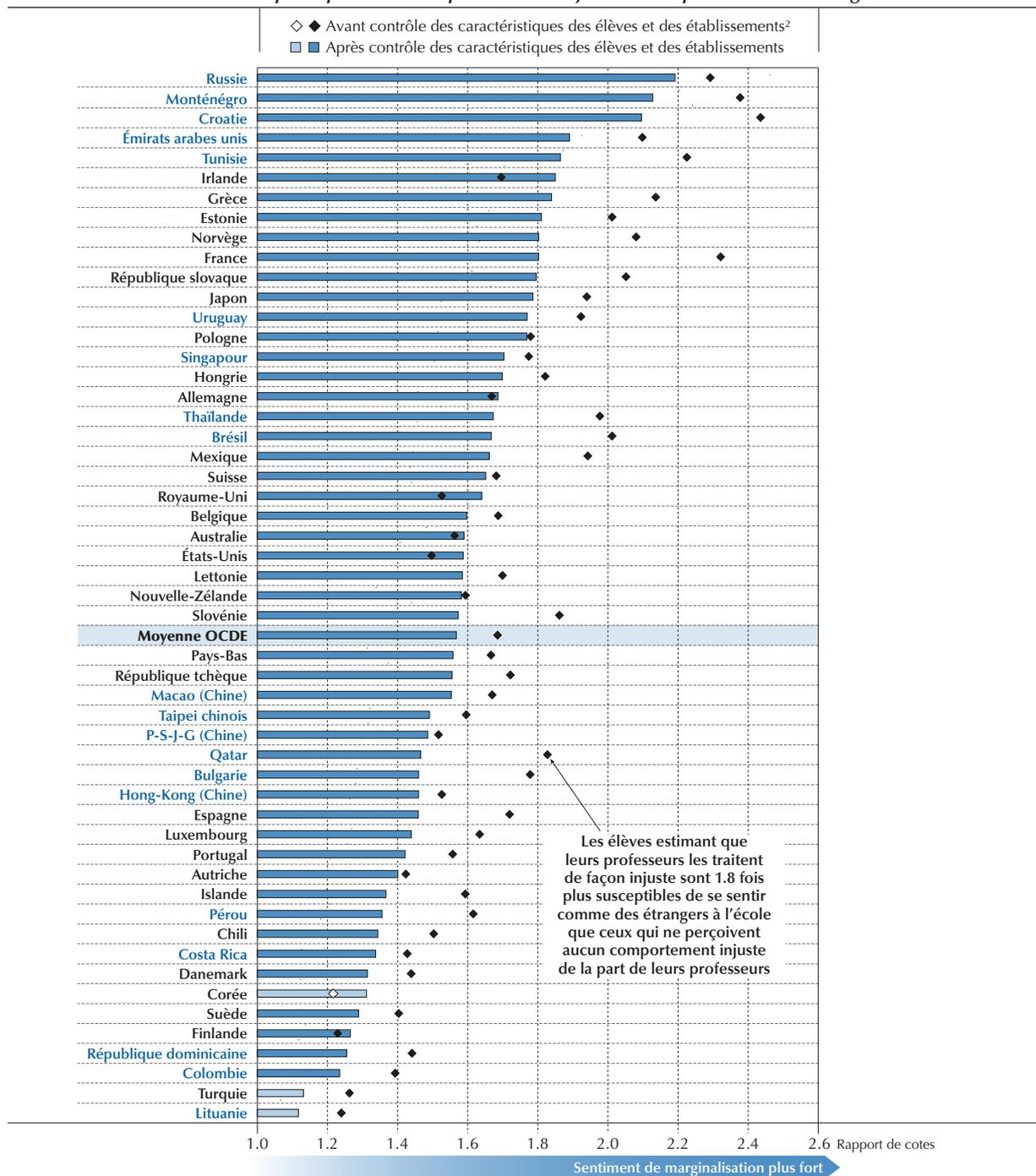
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.19.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471544>



Graphique III.7.9 ■ **Sentiment d'appartenance des élèves à l'école et perception de comportements injustes de la part de leurs enseignants**

Probabilité pour les élèves de se dire d'accord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école » associée à leur perception de comportements injustes de la part de leurs enseignants¹



1. Par perception de comportements injustes de la part des enseignants, on entend les élèves qui déclarent que les situations suivantes se produisent « quelques fois par mois » ou « au moins chaque semaine » : « Les professeurs m'ont puni(e) plus durement que les autres élèves » ; « Les professeurs m'ont ridiculisé(e) devant d'autres personnes » ; et « Les professeurs m'ont dit quelque chose d'insultant devant d'autres personnes ».

2. Les caractéristiques des élèves et des établissements incluent le sexe, la performance en compréhension de l'écrit et en sciences, et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) aux niveaux Élèves et Établissements.

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les élèves de se dire d'accord avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école », après contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.7.20.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933471559>



Lors de l'enquête PISA 2015, les chefs d'établissement ont répondu à une série de questions sur l'assurance qualité dans leur établissement, notamment s'ils sollicitaient l'avis des élèves sur les cours, les enseignants et les ressources. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % environ des élèves fréquentent un établissement qui sollicite l'avis des élèves parce que c'est obligatoire ; 59 %, un établissement qui en fait de même à son initiative ; et 31 %, un établissement qui n'a aucun dispositif pour solliciter l'avis des élèves (voir le tableau III.7.21). Ces pourcentages varient sensiblement entre les pays : plus de 96 % des élèves fréquentent un établissement qui s'est doté d'un tel dispositif (que ce soit par obligation ou à sa propre initiative) en République dominicaine, alors qu'en France, 23 % seulement des élèves ont la possibilité de faire connaître leur point de vue à la direction de leur établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont plus susceptibles de pouvoir exprimer leur point de vue s'ils fréquentent un établissement favorisé plutôt qu'un établissement défavorisé. Les établissements privés sont aussi plus susceptibles que les établissements publics d'utiliser ce type de dispositif pour améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves.

Ces constats suggèrent que les politiques et pratiques qui promeuvent la communication et les interactions respectueuses entre enseignants et élèves pourraient améliorer le bien-être des élèves (Anderman, 2003 ; O'Brien et Bowles, 2013). L'amélioration du sentiment d'acceptation et d'appartenance des élèves à l'école pourrait aussi les aider à développer de meilleures compétences interpersonnelles, à s'ouvrir aux autres et à adopter de bonnes attitudes à l'égard d'autres groupes de la société – autant de qualités cruciales pour leur vie après l'école (O'Connor et al., 2010 ; Osterman, 2000 ; Shochet et al., 2006).

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Le sentiment d'appartenance à l'école a des effets à la fois sur les résultats scolaires des adolescents et leur satisfaction à l'égard de leur vie. Les chefs d'établissement et les enseignants doivent adopter des stratégies pour identifier les élèves les plus exposés au risque d'exclusion sociale et leur donner les moyens d'établir des liens sociaux positifs avec leurs professeurs et leurs pairs.
- À l'âge de 15 ans, de nombreux élèves sont très sensibles aux comportements injustes de leurs professeurs envers eux ; or cette injustice perçue peut affecter leur sentiment d'appartenance et leur engagement à l'école. Il pourrait être utile de mettre l'accent, dans les programmes de formation des enseignants, sur les compétences de communication, la capacité de gérer les problèmes comportementaux et les approches pédagogiques afin de les aider à établir des relations positives avec leurs élèves et à les soutenir. Les établissements d'enseignement peuvent également envisager de solliciter régulièrement l'avis des élèves sur la qualité du climat d'apprentissage et les relations qu'ils entretiennent à l'école.



Références

- Anderman, E.M. (2002), « School effects on psychological outcomes during adolescence », *Journal of Educational Psychology*, vol. 94/4, pp. 795-809, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>.
- Anderman, L.H. (2003), « Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging », *The Journal of Experimental Education*, vol. 72/1, pp. 5-22, <http://dx.doi.org/10.1080/00220970309600877>.
- Arum, R. et M. Velez (éd.) (2012), *Improving Learning Environments: School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Battistich, V. et al. (1997), « Caring school communities », *Educational Psychologist*, vol. 32/3, pp. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.
- Battistich, V. et al. (1995), « Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis », *American Educational Research Journal*, vol. 32/3, pp. 627-658, <http://dx.doi.org/10.2307/1163326>.
- Baumeister, R. F. et M. R. Leary (1995), « The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation », *Psychological Bulletin*, vol. 117/3, pp. 497-529, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>.
- Catalano, R.F. et al. (2004), « The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group », *Journal of School Health*, vol. 74/7, pp. 252-261, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>.
- Chiu, M.M. et al. (2016), « Students' sense of belonging at school in 41 countries cross-cultural variability », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 47/2, pp. 175-196, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022115617031>.
- Chiu, M.M. et al. (2012), « Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 41/11, pp. 1409-1425, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>.
- Goodenow, C. (1993), « Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement », *The Journal of Early Adolescence*, vol. 13/1, pp. 21-43, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431693013001002>.
- Hawkins, J.D. et J.G. Weis (1985), « The social development model: An integrated approach to delinquency prevention », *The Journal of Primary Prevention*, vol. 6/2, pp. 73-97, <http://dx.doi.org/10.1007/BF01325432>.
- Jethwani-Keyser, M.M. (2008), « When teachers treat me well, I think I belong: School belonging and the psychological and academic well being of adolescent girls in urban India », thèse non publiée, New York University, New York, NY.
- Juvonen, J. (2006), « Sense of belonging, social bonds, and school functioning », in P.A. Alexander et P.H. Winne (éd.), *Handbook of Educational Psychology*, vol. 2, pp. 655-674, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-07986-028>.
- Lee, V.E. et D.T. Burkam (2003), « Dropping out of high school: The role of school organization and structure », *American Educational Research Journal*, vol. 40/2, pp. 353-393, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312040002353>.
- Levin, B. (2000), « Putting students at the centre in education reform », *Journal of Educational Change*, vol. 1/2, pp. 155-172, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010024225888>.
- Maslow, A.H. (1943), « A theory of human motivation », *Psychological Review*, vol. 50/4, pp. 370-396, <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.
- Ma, X. (2003), « Sense of belonging to school: Can schools make a difference? », *The Journal of Educational Research*, vol. 96/6, pp. 340-349, <http://dx.doi.org/10.1080/00220670309596617>.
- Mitra, D. (2003), « Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships », *McGill Journal of Education*, vol. 38/002, <http://mje.mcgill.ca/article/view/8686> (consulté le 4 avril 2017).
- Noble, T. et al. (éd.) (2008), « Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report », Australian Catholic University and Erebus International, Brisbane, Qld, Au., <http://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A29490/>.
- O'Brien, K.A. et T.V. Bowles (2013), « The importance of belonging for adolescents in secondary school settings », *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, vol. 5/2, pp. 976-984, <http://dx.doi.org/10.15405/ejbsbs.72>.
- O'Connor, M. et al. (2010), « Predictors of positive development in emerging adulthood », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40/7, pp. 860-874, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9593-7>.
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE (2015a), « Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? », *PISA à la loupe*, n° 50, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js32n6bn8d2-fr>.



OCDE (2015b), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).

OCDE (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en>.

OCDE (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018938-en>.

Ogbu, J.U. (2003), *Black American Students in An Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*, Routledge, New Jersey, NJ.

Osterman, K.F. (2000), « Students' need for belonging in the school community », *Review of Educational Research*, vol. 70/3, pp. 323-367, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070003323>.

Rudduck, J. et J. Flutter (2000), « Pupil participation and pupil perspective: 'Carving a new order of experience' », *Cambridge Journal of Education*, vol. 30/1, pp. 75-89, <http://dx.doi.org/10.1080/03057640050005780>.

Schulenberg, J. et al. (1994), « High school educational success and subsequent substance use: A panel analysis following adolescents into young adulthood », *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 35/1, pp. 45-62, <http://dx.doi.org/10.2307/2137334>.

Shochet, I.M. et al. (2006), « School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study », *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 35/2, pp. 170-179, http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1.

Suárez-Orozco, M.M. et C. Suárez-Orozco (2013), « Immigrant kids, adrift », *The New York Times*, article en ligne, www.nytimes.com/2013/04/23/opinion/immigrant-kids-adrift.html (consulté le 7 avril 2017).

Wentzel, K.R. (1998), « Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers », *Journal of Educational Psychology*, vol. 90/2, pp. 202-209, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>.



Extrait de :
PISA 2015 Results (Volume III)
Students' Well-Being

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leurs relations avec les enseignants », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-11-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.