

## École et sens d'appartenance : le point de vue des futurs enseignants en Italie et au Québec

Paola Dusi, Marilyn Steinbach

### Introduction

Quel est le lien entre le sentiment d'appartenance des élèves, leur engagement et leur rendement scolaire? Cette question concerne les éducateurs à travers le monde. Surtout aujourd'hui, alors que la réalité de la société multiculturelle se manifeste dans toute son ampleur à l'école. L'adhésion par la naissance, parmi la jeune génération, n'est plus quelque chose qui va sans dire (a given, something taken for granted), surtout pour ceux qui ont les histoires familiales de migration. La multiplicité des appartenances, sujet des nombreuses réflexions, pourrait être une opportunité. Cependant, ce n'est pas un fait naturel, et ces jeunes doivent être éduqués avec le soutien de figures adultes qui accompagnent les nouvelles générations. Ce soutien des enseignants est surtout important pour les élèves issus de l'immigration. Le besoin d'appartenance chez les êtres humains est primordial. En raison de son appartenance à un groupe, la personne répond aux besoins de protection, de sécurité, et de reconnaissance afin de se découvrir unique et d'être consciente de sa place dans le monde des hommes.

Faire partie d'un groupe est une condition pour recevoir le respect des autres, «stable, ferme, et ordinairement élevé»<sup>1</sup> (Maslow, 1973, p. 97). La recherche de soi et la construction de sa propre identité passent à travers les yeux de l'autre. La formation pratique de l'identité humaine implique l'expérience de la reconnaissance intersubjective d'abord au sein d'une famille et plus tard dans un contexte social plus large (Honneth, 2002; 2003). Ce processus de reconnaissance et d'appartenance au groupe se passe principalement à l'école, qui est le milieu entre la famille et la société en général.

Le système d'éducation - ainsi que celle politique, social et économique - est l'un des quatre piliers de la société (Heyneman, 2003) générant la cohésion sociale entre ses membres. L'école est un espace créé sur mesure pour les nouveau-nés, avec la «fonction d'enseigner aux jeunes comment le monde est fait» (Arendt, 1999, p. 254). C'est un espace dans lequel les élèves sont invités à affronter le monde humain, un monde de connaissances, pensées, et expériences, généré dans le dialogue avec l'autre: l'autre à l'extérieur de lui-même, et l'autre en-soi (Vygotsky, 1967).

La dimension relationnelle de la formation émerge clairement dans la salle de classe: pour être un environnement d'apprentissage, la salle de classe doit être en mesure de s'imposer comme un réseau de relations entre les gens, leur pensée, leurs actions et leurs sentiments (Dusi, 2010a). Le *stimmung* (questa parola significa in italiano "tonalità emotiva" -it is an heideggerian word maybe it is better emotive émotionnel (émotive ?) joue un rôle essentiel dans tous les moments de la vie. Cela se produit également dans la salle de classe où les émotions et les sentiments ont des effets sur l'étant (être ?)-entre-les-autres (Heidegger, 1971). Des sentiments de gêne, de honte, de l'anxiété ainsi que la joie et la confiance marquent les jours passés avec ses pairs.

---

<sup>1</sup> Toutes les citations sont traduites en français par des auteurs.

L'apprentissage a à voir avec l'autre, c'est une pratique sociale qui, avec la participation de toute la personne, ne concerne pas seulement l'accomplissement d'activités individuelles, mais aussi les pratiques relationnelles visant à créer une communauté qui apprend (Goldstein, 1999). Comme l'a souligné Henderson et Milstein (2003), l'étudiant sera en mesure de prendre des chemins significatifs de l'apprentissage et de la croissance que dans la présence de relations de soutien et la collaboration entre les enseignants et les enfants. «La capacité des enfants à faire face aux exigences du nouveau monde de l'éducation est étroitement liée au type de relation qu'ils ont» (Dunn, 2006, p. 6). Les activités cognitives impliquées dans le processus d'apprentissage peuvent également être affectées par des événements sociaux, le statut, et la position que le sujet occupe dans le groupe-classe (Gilli, 1991).

«L'école est le chemin qui s'ouvre à la vie de la raison, avec toutes les conséquences que cela implique ; une certaine confiance dans la possibilité d'utiliser leurs facultés mentales au maximum» (Bruner, 2005, p. 158). Sentir partie de l'univers en miniature de chaque classe donne des nuances de la vie relationnelle qui génère le bien-être et rend l'apprentissage possible. L'étudiant peut courir le risque de se tromper, de s'exposer à se révéler et à révéler ses faiblesses parce qu'il sait être *chez soi*, d'être membre d'une communauté, faire partie d'un réseau de relations qui le soutient (Baskin et al., 2010; Field et al., 2012).

## **L'école et le sentiment d'appartenance**

Selon Goodenow et Grady (1993), quand on parle de sens d'appartenance dans la classe, on définit la mesure dans laquelle les élèves se sentent personnellement acceptés, respectés, compris et prise en charge dans la classe et dans l'environnement social de l'école. Le sentiment d'appartenance est de se sentir acceptés par ses camarades, ne pas se sentir seul, *comme un étranger*, ou *hors de propos*.

L'école est un lieu où chaque nouveau-né est appelé à passer une grande partie de sa jeune vie, un endroit qui peut satisfaire les besoins émotives profondes de sécurité, de protection, d'appartenance, de reconnaissance, de l'interaction et de la réussite sociale (Tajfel et Turner, 1979; Turner, 1985). En l'espace de vie de la classe, le besoin de faire partie du groupe, de se sentir important pour le groupe et de jouer un rôle dans le groupe se manifeste avec une intensité particulière. Ses membres sont au début de la voie de l'auto-développement, il y a des tâches de développement considérables auxquels ils sont confrontés et les compétences sociales sont à acquérir. Les liens affectifs avec leurs pairs, camarades de classe, et les enseignants ont un grand impact dans la relation entre le Soi et l'Autre comme soi, surtout dans l'enfance et l'adolescence. Dans la salle de classe, c'est possible de trouver des figures d'attachement secondaires, tels que le groupe de pairs (Arace et Occelli, 2007).

L'acquisition de connaissances et de compétences exige la participation à une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). C'est un investissement qui a une influence considérable sur l'identité, la perception de soi, et le lieu qu'on peut prendre dans le monde.

“Most students participate in academic and non-academic activities at school, and develop a sense of belonging – their friends are there, they have good relations with teachers and other students, and they identify with and value schooling outcomes. But

many students are not engaged. They do not believe their school experience has much bearing on their future, and they do not feel accepted by their classmates or teachers” (could you check the quality of my translation of this too?)

La plupart des élèves participent à des activités académiques et non-académiques à l'école, et développent un sentiment d'appartenance - leurs amis sont là, ils ont de bonnes relations avec les enseignants et les autres élèves, et ils s'identifient avec et mettent la valeur sur des résultats scolaires. Mais beaucoup d'étudiants ne sont pas engagés. Ils ne croient pas que leur expérience scolaire peut influencer leur avenir, et ils ne se sentent pas acceptés par leurs camarades de classe ou les enseignants. (Williams, 2003, p. 1)

Un mauvais résultat scolaire peut provoquer le désengagement des élèves. Réalisation académique et l' (*toglierei l'articolo*) engagement sont probablement des facteurs corrélés, mais la littérature suggère que l'environnement scolaire a l'effet la plus important sur la participation des enfants et leur sentiment d'appartenance (Bryk et Thum, 1989; Fine, 1986; Finn & Voekl, 1993; Johnson et al, 2001; Lee et Smith, 1993). La définition du terme *engagement* lié à la vie scolaire (la mesure dans laquelle les élèves s'identifient avec (identify with) et mettent la valeur sur (value) les résultats scolaires, et la mesure dans laquelle ils participent à des activités scolaires académiques et non académiques) comprend une composante psychologique. Cette composante fait référence au sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leur acceptation des valeurs de l'école. S'ils sentent qu'ils font partie d'une école, ils participeront à des activités scolaires (composante comportementale de l'engagement). La composante psychologique met l'accent sur le sens d'appartenance des élèves ou leur attachement à leur classe, étroitement liée aux sentiments d'être acceptés et appréciés par leurs pairs, les enseignants et par d'autres personnes dans leur école (Finn, 1989, 1993; Finn et Rock, 1997; Goodenow, 1993; Goodenow et Grady, 1993; Voekl, 1995, 1997; Wehlage et al, 1989).

Selon Willms, les corrélations sont “relatively low correlations between sense of belonging and literacy skills... students' sense of belonging is not strongly related to participation, or to any of the measures of literacy skills at the individual level” « relativement faibles entre le sentiment d'appartenance et l'alphabétisation ... le sentiment d'appartenance des élèves n'est pas fortement lié à la participation ou aux autres mesures des compétences littéraire au niveau individuel » (Willms, 2003. p. 31). Les autres recherches, aussi récentes, démontrent que le sentiment d'appartenance joue un rôle important dans l'apprentissage (Osterman, 2000, 2010; Stevens et al, 2007; Yazzie-Mintz, 2009). Selon Combs (1982), quatre variables - très affectives - déterminent un apprentissage réussi. Un d'eux est le sentiment d'appartenance, étroitement liée au sentiment d'être soigné (being cared for) des enseignants et des pairs.

Lorsque nous sommes en présence d'élèves avec des difficultés comportementales et /ou d'apprentissage, leur expérience d'appartenance est lente. D'ailleurs, quand un élève ne se sent pas parti de sa classe, il a souvent des problèmes de comportement ou il s'est retiré des activités scolaires d'une manière significative. Ces deux sont des moyens de montrer son malaise. Ils sont plus souvent susceptibles de connaître le refus, le rejet ou l'isolement des enseignants et des pairs. Ces expériences du rejet et

à l'isolement, à leur tour, alimentent leur rage envers eux-mêmes et les autres. Donc, leur place dans la classe devient pire.

Une étude phénoménologique (Omizo et al., 1997), réalisée avec des garçons qui sont membres de gangs, a révélé que leur choix est motivés par le besoin d'appartenance, d'estime de soi et de la protection. L'expérience du rejet par ses camarades de classe joue un rôle important non seulement dans la détermination de la qualité de l'expérience éducative d'un enfant, mais aussi pour son intégration sociale et le développement de ses capacités (Sen, 1992) et de son identité (Côté, 1996). Capital identitaire a été défini comme «le principal moyen de défense contre l'exclusion» **"the principal defense against exclusion"** (Evans, Bronheim, Bynner, Klasen, Magrab et Ranson, 2000, p. 7), et la possibilité d'exercer pleinement sa propre capacité à agir dans un monde où l'on se sent accepté.

### **Le point de vue de futurs enseignants**

Compte tenu du rôle joué par le sentiment d'appartenance à un développement harmonieux de l'individu et de la cohésion sociale, et étant donné le rôle central joué par le processus éducatif dans les années de l'enfance et de l'adolescence, il a été décidé de mener une enquête centrée sur le contexte scolaire. Afin de comprendre les perceptions des futurs enseignants au sujet de l'importance du sens d'appartenance chez les élèves, la recherche a vu la participation d'étudiants qui se préparent à devenir des enseignants en Italie<sup>2</sup> et au Canada. Dans 2011/2012, dans les deux cas, les élèves fréquentaient la troisième année du cursus de quatre ans et ont participé sur une base volontaire. La collecte des données s'est déroulée en deux phases: la première en organisant des groupes de discussion et le second par l'administration d'un questionnaire. Ce dernier a été développé à partir de l'analyse des données recueillies dans le cadre des groupes de discussion.

En Italie, l'enquête a été menée dans deux universités, à Vérone et à Brescia, avec les étudiants participant au baccalauréat en sciences de l'éducation primaire et qui ont suivi l'enseignement de la pédagogie interculturelle (56 questionnaires à l'Université de Vérone, 57 questionnaires à l'Université de Brescia). L'échantillon était composé de 4 hommes et 109 femmes, dont 111 de langue maternelle italienne, un dont la langue maternelle était le portugais et l'une ourdou. Parmi ces étudiants, 95 vivent dans les petites villes, 11 à Brescia et 7 à Vérone. L'âge moyen des 113 participants était de 22,7. Les participants aux groupes de discussion étaient cinq, dont l'âge moyen était 21 ans.

À l'Université de Sherbrooke, 116 questionnaires étaient administrés avec 7 hommes et 109 femmes qui n'ont pas suivi un cours de la pédagogie interculturelle, mais qui suivaient un cours de pédagogie différenciée. Ils étaient tous de langue maternelle française, avec un originaire du Niger et un originaire du capital fédéral d'Ottawa, 12 qui venaient de Montréal et banlieues, et 102 d'origine des petites villes. Leur âge

---

<sup>2</sup>Le cursus dans l'enseignement primaire suivis par les répondants est de quatre ans avant la **Réforme entrée** en vigueur en 2011/2012. Maintenant c'est 5 ans du cursus des futurs enseignants de l'école maternelle et l'école primaire.

moyen était 22,4 ans, et l'âge moyen des participants au groupe de discussion était 31.

Dans cet article, l'accent est mis sur trois des 10 questions qui composent le questionnaire.

- 1) Quels sont les enjeux importants d'un programme de formation selon eux?
- 2) Comment est-ce qu'ils définissent un sens d'appartenance?
- 3) Est-ce que c'est important pour les enseignants au primaire de favoriser un sens d'appartenance? Pourquoi?

Grâce à la codification de chaque thématique des données, l'analyse suivant était fait. Les étudiants ont eu l'occasion de donner plus d'une réponse. Pour cela, souvent, la somme des éléments est plus élevée que celle des questionnaires administrés. Voici les détails, différentes selon le contexte, des données obtenues par l'analyse des éléments ci-dessus.

En ce qui concerne la première question, les enjeux importants d'un programme, les réponses reçues en Italie peuvent être résumées dans le tableau suivant:

**Tableau 1**

Enjeux pédagogiques (didactique de la matière, style d'enseignement, planification, évaluation)	41
Intégration des élèves immigrants	29
Relations avec des élèves	27
Gestion de classe	26
Collaboration avec les familles et les collègues	15
Intégration des élèves handicapés	13

Voici les réponses reçues au Québec:

**Tableau 2**

Différenciation pédagogique (élèves TDAH en classe régulière...)	55
Enjeux pédagogiques (planification, évaluation, didactique de la matière)	25
Gestion de classe	13

Pour la deuxième question, les définitions du sens d'appartenance, les voix des étudiants italiens étaient ainsi:

**Tableau 3**

Sentir accepté	33
Sentir important/utile	21
Sentir respecté/apprécie	24
Participer activement/s'impliquer	21

Developper les liens avec les autres	13
Ne pas sentir seule/exclu	11
Sentir soutenu/protégé	10
Sens de collaboration/partage des expériences/intérêts avec des autres	8
Ne pas avoir peur de s'exprimer	8
Sentir bien	7

Et voici les voix des étudiants au Québec:

**Tableau 4**

Sentir à sa place/confortable	30
Sentir bien	17
Sentir accepté	16
Participer activement/s'impliquer	16
Sentir respecté/apprécie	15
Sentir important	10
Developper les liens avec les autres	10
Sentir soutenu	8
Sens de collaboration/partage des experiences/interest avec des autres	8

En ce qui concerne la troisième question de l'importance de favoriser un sens d'appartenance, en Italie, les réponses étaient ainsi :

**Tableau 5**

Favoriser l'apprentissage	55
Une source de motivation	27
Le sentiment de bien-être/confort	21
Favoriser la sécurité	12
La participation/implication dans leur apprentissage	11
Favoriser l'estime de soi	11
Favoriser la collaboration	4
Soutenance réciproque	2

Les réponses au Québec étaient ainsi :

**Tableau 6**

Source de motivation	26
Sentiment de bien-être/confort	22
Favoriser l'apprentissage	22
Favoriser la participation/implication dans leur apprentissage	9
Qu'ils sont contents, qu'ils aiment l'école	7
Favoriser l'estime de soi	7
Favoriser la collaboration	6

Ces futurs enseignants sont conscients de l'importance du sens d'appartenance chez les élèves et du rôle crucial qu'ils peuvent jouer afin de permettre leurs élèves de satisfaire les besoins fondamentaux de l'être humain. Probablement, les orientations des courses dans lesquels on a administré les questionnaires ont affecté leurs réponses (priorité sur la différenciation au Québec et sur les élèves immigrants en Italie). Cependant, vous remarquerez peut-être une proximité remarquable dans les yeux des deux groupes de futurs enseignants. Même si ce sont deux très différents contextes socioculturels, qui identifient des enjeux différents dans leur apprentissage (item 1: les enjeux importants de chaque programme), les deux échantillons révèlent une grande conscience de l'importance effectuée par le sentiment d'appartenance à la vie scolaire des élèves.

Tous les futurs enseignants s'accordent à reconnaître parmi les tâches de l'enseignant la favorisation d'un sentiment d'appartenance à la classe des élèves qui leur sont confiés. Parmi ceux-ci, ils accordent une attention particulière à ceux qui ont de la difficulté (TDAH<sup>3</sup> pour les étudiants Québécois, et les élèves étrangers pour les étudiants italiens). Les étudiants italiens mentionnent plus souvent les élèves d'origine étrangère, et cela pourrait être dû à deux raisons. Tout d'abord, le cours dans lequel le questionnaire a été administré entre eux, et où il y avait le groupe de discussion, est un cours de la pédagogie interculturelle. Cela peut avoir influencé leurs réponses.

L'attention portée à la présence en classe des enfants de parents migrants peut être mieux comprise si l'on garde à l'esprit le fait que la situation des élèves qui ne sont pas citoyens italiens est devenue une réalité importante que depuis les années 90. Les tâches d'apprentissage exigent que les étudiants aient une bonne maîtrise de la langue italienne, dont l'enseignement, comme langue seconde, nécessite une expertise spécifique qui n'est pas garanti par des cours de formation des enseignants à l'université.

Les élèves issus de l'immigration, surtout s'ils sont nés à l'extérieur du pays, ont tendance à avoir un sentiment d'appartenance plus faible des élèves issus de familles de la société d'accueil (Moro, 2010; Holland, 2012). Ces élèves sont "more likely than other youths to have a low sense of belonging. This finding points to the importance of classroom and school policies and practices that teachers and principals can implements to promote social inclusion" (Willms, 2003, p. 48). « plus susceptibles que les autres jeunes d'avoir un faible sentiment d'appartenance. Cette constatation souligne l'importance des politiques de classe et l'école et les pratiques que les enseignants et directeurs d'école peuvent mettre en œuvre pour promouvoir l'inclusion sociale » (Willms, 2003, p. 48).

Par ailleurs, il faut souligner le fait que la plupart des élèves qui ont un faible sentiment d'appartenance tendent à se regrouper en deux groupes : l'un est composé par les élèves qui ont un niveau de performance littéraire (literacy performance) très faible, l'autre qui ont une performance scolaire relativement fort (Williams, 2003, p. 32). ). (io toglierei questa frase, tu cosa dici ?)

Deuxièmement, les étudiants italiens n'ont pas parlé des étudiants TDAH parce que leur présence à l'école italienne est une pratique bien établie, et leur intégration dans la classe régulière remonte aux années 70 par la loi italienne. Au Québec, ces élèves sont aussi intégrés aux classes régulières depuis longtemps, mais dans le contexte de

---

<sup>3</sup> Trouble de déficit de l'attention / hyperactivité

leur cours au sujet de la différenciation pédagogique les étudiants québécois démontrent toujours le souci de leur intégration.

Selon ses futurs enseignants, favoriser un sens d'appartenance signifie, fondamentalement, permettre aux élèves de sentir accepté (I:33, Q:16); développer les liens avec autres (I:13, Q:10); sentir soutenu (I:10, Q:8); et collaborer avec les autres (I:8, Q:8). Selon ses **étudiants-maîtres** (enseignants), il faut favoriser un sens d'appartenance parce que cela peut générer la motivation (I:27, Q:26); le bien-être (I:21, Q:22); et cela peut favoriser l'apprentissage (I:55, Q:22).

La génération d'un sens de l'appartenance à l'école permet aux élèves de «sentir importante» (I: 21, Q: 10) et «sentir respecté» (I: 24, Q 15). Tous les aspects directement liés à la dimension relationnelle jouent un rôle central dans la vie humaine. Ces dimensions, selon ces futurs enseignants, promeuvent une participation active (I: 21, Q: 16) à la vie de la classe. Les enjeux mis en lumière par les étudiants-maîtres sont à l'origine du sentiment de compétence-efficacité. Lorsque le soi et ses capacités sont reconnues (Ricoeur, 2005) et mise en action (Bandura, 1995), le processus d'acquisition de l'autonomie et de la participation / inclusion à la vie communautaire se passe non seulement à l'école. En fait, les deux échantillons des étudiants reconnaissent à l'enseignant un rôle de premier plan dans la promotion d'un sentiment d'appartenance aux élèves dans le contexte scolaire, car elle leur permet de répondre à certains des besoins fondamentaux de l'homme. Les besoins qui sont mutuellement liés, par lesquels la satisfaction de l'un affecte celui de l'autre (l'appartenance, de rapprochement, la compétence, de l'autonomie) (Osterman, 2000 ; 2010).

## **Discussion and conclusion**

Ce qui semble de ne pas avoir émergé dans ces échantillons est la conscience du rôle important joué par les pairs pour promouvoir le sens d'appartenance des élèves. Selon Deci et al. (1991), cet aspect est en fait peu étudié. Les enfants d'immigrants disent que ceux qui les ont aidés le plus à se sentir inclus dans leur salle de classe ont été quelques-uns le leur camarade de classe et, ensuite, l'enseignant (Dusi et Steinbach, 2012). Mais le questionnaire n'a pas enquêté sur le rôle du pair, seulement celle de l'enseignant. Cela pourrait donc être considéré comme limite de cette étude et il souligné la nécessité de poursuivre cette recherche avec des nouvelles questions pour les futurs enseignants.

Dans la promotion des enfants à risque d'échec scolaire (la pauvreté des familles, la maladie, la toxicomanie des parents, le divorce, le déménagement fréquent, etc.), et afin de promouvoir un sentiment d'appartenance et la résilience scolaire, les enseignants ont un rôle crucial (Wang et al., 1998; Kennedy, 2011). Lorsque les enseignants soulignent leur sentiment d'appartenance, les élèves sont plus susceptibles de poursuivre leurs études et d'accepter les valeurs éducatives (Schlosser, 1992).

Selon les futurs enseignants impliqués dans cette étude, le bien-être et l'apprentissage sont étroitement liés (Osterman, 2010; Dusi, 2010a). C'est 100% de l'échantillon qui considère comme partie de leur tâche d'enseignement la promotion d'un sentiment

d'appartenance à la classe (I : 113, Q : 116). À cet égard, il est important de se rappeler que ces enseignants-étudiants sont toujours dans le rôle d'étudiant. Les participants à la recherche parlent à juste titre, ils peuvent toujours s'identifier à la figure de l'étudiant, rôle qu'ils occupent pour au moins 15 ans pendant ils se préparent à prendre le rôle de l'enseignant. Leur conscience de l'importance d'un sentiment d'appartenance est probablement liée à leur expérience personnelle en tant qu'étudiant.

Comme Osterman écrit « alors que les antécédents familiaux affectent certainement le bien-être émotionnel des élèves, le sens de rapprochement est contextuel, d'être très motivé dans une classe en particulier, les besoins psychologiques des élèves doivent être abordés dans cette classe spécifique» **“while familial background certainly affects students’ emotional wellbeing, the sense of relatedness is contextual; to be highly motivated in a particular classroom, the students’ psychological needs must be addressed in that specific classroom”** (Osterman, 2010, p. 239). Dans la salle de classe, l'enseignant a le rôle le plus important. Il / elle est le modèle, l'autorité, le chef de file, la personne qui a le savoir et le pouvoir. Probablement l'enseignant a l'influence la plus importante sur le sentiment d'appartenance des élèves à la classe. Directement, montrant le soutien interpersonnel et autonome, et par ses méthodes d'enseignement (qui correspondent au style cognitif de chaque élève, et qui promeuvent une interaction positive entre les pairs). L'enseignant, indirectement, peut affecter les relations entre pairs. Il peut améliorer la position d'un enfant dans sa classe, sa position entre ses camarades de classe. C'est peut-être une hypothèse raisonnable que le sentiment d'appartenance a plus de rapport avec l'estime de soi et l'identité que le rendement scolaire. Cette recherche démontre que, selon ces futurs enseignants, le sentiment d'appartenance est étroitement lié au bien-être des élèves, et à leur motivation d'apprendre.

Dans la perception de soi et de sa propre identité, pour un enfant, deux facteurs étroitement liés revêtent une importance considérable. Le premier concerne la découverte de **sa propre** (leur) autonomie, la capacité de prendre des mesures qui ont le pouvoir de changer l'environnement et le milieu social. Le deuxième facteur est la valorisation de soi ; chaque fois que les initiatives personnelles sont reconnues et appréciées par d'autres. En outre, ils reçoivent de sécurité de découvrir que d'autres ont des idées similaires à eux (Harcourt, 2009, p.115). Cela permet à l'enfant de consolider son identité en termes d'estime de soi et l'estime de soi en tant que sujet ayant une valeur.

Au niveau des élèves, le sentiment d'appartenance est affecté par les conditions mentales et physiques, plus que par les caractéristiques individuelles et familiales. L'état de santé des élèves et leur estime de soi sont les prédicateurs les plus importants de leur sens d'appartenance à l'école (Ma, 2010). **Bien-être, estime de soi, et sécurité (ho tolto gli articoli oppure se vogliamo metterli vanno messi davanti a tutte e tre le parole)** sont des éléments centraux (bien-être Q :22, I :21, sécurité I :21; estime de soi Q :7, I : 11) dans les réponses des étudiants impliqués dans cette enquête. Il semble possible d'affirmer que l'intégration en classe (Steinbach, 2010), la reconnaissance entre pairs (Dunn, 2004), le bien-être des élèves, le sentiment d'appartenance, et la participation à la vie scolaire sont les dimensions étroitement liées. Lorsque ce sentiment d'appartenance fait défaut, l'enseignant a la possibilité de favoriser le

sentiment d'appartenance par ses soins et de promotion de la participation à la vie scolaire (Dusi, 2010b).

## References

- Arace, A. et Occelli, C. (2007). Dimensioni evolutive e interculturali dell'attaccamento ai luoghi. Una ricerca tra bambini e adolescenti italiani e stranieri. Dans T. Giani Gallino (Ed.), *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria* (pp. 179-228). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baskin, T.W., Wampold, B.E., Quintana, S.M., et Enright, R.D. (2010). Belongingness as a protective factor against loneliness and potential depression in a multicultural middle school. *The Counseling Psychologist*, 38, 626-651.
- Bruner, J. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.
- Bryk, A.S. et Thum, Y.M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Education Research Journal* 26 (3), 353-383.
- Combs, A. (1982). Affective education or none at all. *Educational Leadership*, 39, 495-497.
- Côte, E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 491-496.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., et Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.
- Dunn, J. (2006). *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dunn, J. (2004). *La nascita della competenza sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dusi, P. (2010a). Costruire Comunità: la Relazione luogo dell'Apprendere. Dans L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 171-210). Milano: Bruno Mondadori.
- Dusi, P. (2010b). Participating in order to belong: affiliation in multicultural society. Dans N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova et J. Ogunleye (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion* (pp. 269-275). Sofia: Bureau for Educational Services.

Dusi, P. et Steinbach, M. (2012). Integration in Italian primary schools: The voices of children and parents from elsewhere. Paper presented at the ECER Conference. Cadiz. 18 september 2012, Ecer, **The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All** Day, month, year, name of ECER, name of conference

Evans, P., Bronheim, S., Bynner, J., Klasen, S., Magrab, P. et Ranson, S. (2000). *Les enfants et l'exclusion. Créer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. Paris: OCDE/CERI.

Fairbanks, C., Duffy, G., Faircloth, B., He, Y., Levin, B., Rohr, J., et Stein, C. (2010). Beyond knowledge: exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61, 161-171.

Field, S. et Hoffman, A. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48, 6-14.

Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public school. *Teachers College Record*, 87, 393-409.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59(2), 117-142.

Finn, J. (1993). *School engagement and student at risk*. National Center for Education Statistics Research and Development Reports.

Finn, J.D. et Voekl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education* 62(3).

Finn, J. et Rock, D. (1997). Academic success among student at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.

Gilli, G. (1991). Psicologia sociale delle costruzioni cognitive, in Gilli, G. et Marchetti A.. *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*. Milano: Raffaello Cortina, 37-49.

Goldstein, L. (1999). The relational zone: the role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 3, 647-673.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in School*, 30, 79-90.

Goodenow, C. et Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among adolescent student. *Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.

- Harcourt, D. et Conroy, H. (2005). Informed assent. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 567-577.
- Heidegger, M. (1971). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Henderson, N. et Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and ed- ucations (updated edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heyneman, S. (2003). Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education*, 78, 25-38.
- Holland, M. (2012). Only here for the day: the social integration of minority students at a majority white high school. *Sociology of Education*, 85(8), 101-120.
- Honneth, A. (2002), *Lotta per il riconoscimento*. Milano: Il Saggiatore.
- Honneth, A. (2003), *Il dolore dell'indeterminato*. Roma: Manifesto Libri.
- Johnson, M., Crosnoe, R., et Elder, G. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Kennedy, B. (2011). The Importance of Student and Teacher Interactions for Disaffected Middle School Students: A Grounded Theory Study of Community Day Schools. *Urban Education*, 46(1), 4-33.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, V. et Smith, J. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education* 66, 164-187.
- Ma, X. (2010). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Maslow, A. (1973), *Motivazione e personalità* (traduit de l'anglais). Roma: Armando.
- Moro, M. (2010). *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris: Odile Jacob.
- Omizo, M., Omizo, S., et Honda, M. (1997). A phenomenological study with youth gang members: Results and implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 1(1), 39-42.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Osterman, K. (2010). Teacher Practice and Students' Sense of Belonging. Dans T. Lovat T., Toomey, R., Clement , N. (Eds.), *International Research Handbook*

*on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 239-260). Springer Netherlands.

Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.

Schlosser, L.K. (1992). Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 128-140.

Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.

Steinbach, M. (2010). Eux autres versus nous autres: Adolescent Students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21 (6), 535-547.

Stevens, T., Hamman, D., et Olivarez, A., Jr. (2007). Hispanic students' perception of white teachers' mastery goal orientation influences sense of school belonging. *Journal of Latinos and Education*, 6, 55-70.

Tajfel, H. et Turner, J. C. (1978). *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.

Turner, J. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. Dans E.J. Lawler (Ed.), *Advances in Group Processes: Theory and Research*, vol. 2 (pp. 77-122). Jai Press, Greenwich.

Voeckl, K. (1995). School warmth, student participation and achievement. *Journal of Experimental Education* 63(2),127-138.

Voeckl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.

Vygotsky, L. (1966). *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti e Barbera.

Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1998). Models of reform: a comparative guide. *Educational Leadership*,55(7), 66-71.

Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N. et Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press., E.

Willms, J. (2003). *Students engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from Pisa 2000*, OECD.

Yazzie-Mintz, T. (2010). *Charting the Path from Engagement to Achievement: A Report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. HSSSE@indiana.edu. (access 19 november 2012)