

Université de Montréal

**Étude descriptive longitudinale
du sentiment d'appartenance envers l'école
chez des élèves du secondaire
des secteurs publics et privés.**

par :

Robert Boily

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation,
option psychopédagogie

Mars 2002

© Robert Boily, 2002



BF
22
U54
2002
v.020

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**Étude descriptive longitudinale
du sentiment d'appartenance envers l'école
chez des élèves du secondaire des secteurs publics et privés.**

présentée par

M. Robert Boily

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Mme Manon Théorêt
Présidente du jury
Université de Montréal

Mme Colette Gervais
Membre du jury
Université de Montréal

M. François Bowen
Directeur de recherche
Université de Montréal

Mme Diane Marcotte
Examinatrice externe
Université du Québec à Montréal

Représentant(e) du doyen de la FES
Université de Montréal

Thèse acceptée le : _____

Résumé

Cette thèse doctorale, présentée sous forme de trois articles, est une étude longitudinale qui a été réalisée sur trois années (1997-1999) avec des élèves de quatre écoles secondaires de la région de Montréal. Deux de ces écoles étaient publiques alors que les deux autres étaient privées.

L'objectif général de la thèse était d'observer comment se développe le sentiment d'appartenance envers l'école chez des élèves de niveau secondaire pendant la période considérée la plus critique en ce qui concerne le décrochage et l'abandon scolaire, soit les niveaux secondaires 3, 4 et 5. Chacun des trois articles aborde un aspect particulier de cette problématique.

Le premier article est une étude de validation de l'instrument de mesure PSSM (Psychological Sense of School Membership), créé en 1993 à l'université Tufts de Boston par Goodenow. Il s'agissait de la première expérimentation d'une version française de ce questionnaire. De plus, le PSSM n'avait encore jamais été validé avec un aussi grand nombre d'élèves provenant de milieux scolaires différents et sur une base longitudinale. Pour donner encore plus de profondeur à l'étude, le PSSM a également été testé avec des élèves de milieux défavorisés et à risque de décrochage.

Le second article est une étude de validation empirique longitudinale du modèle théorique de Napier et Gershenfeld sur l'appartenance aux groupes. Nous avons testé ce modèle avec un important échantillon d'élèves provenant d'écoles secondaires publiques et privées.

Le troisième article porte sur les effets que peuvent avoir les uniformes et les codes vestimentaires stricts des écoles privées sur le sentiment d'appartenance et l'identité personnelle des élèves.

Les résultats de nos travaux permettent de conclure que le PSSM est un instrument simple et efficace pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves envers leur école. L'instrument présente une bonne validité de construit, de convergence et de prédiction. Utilisé avec des élèves de milieux défavorisés, le PSSM a conservé ses caractéristiques de fidélité et de validité, en plus de démontrer une capacité de prédiction du décrochage scolaire.

En ce qui concerne la validation du modèle de Napier et Gershenfeld, nos résultats confirment en partie seulement la théorie avec le modèle original à 4 niveaux d'appartenance. Nous proposons une version modifiée à 3 niveaux qui s'est avérée être plus conforme à la théorie.

Finalement, nous concluons que les uniformes ont effectivement un effet positif sur le développement ou le renforcement du sentiment d'appartenance envers l'école chez les élèves. Cependant, dans ces environnements contrôlés, les élèves cherchent à conserver un équilibre entre l'appartenance à l'école et l'affirmation visuelle de leur identité personnelle.

Mots-clés

Étude longitudinale, appartenance, école secondaire, PSSM, uniformes, identité, groupes, décrochage, Napier, Gershenfeld

Abstract

This doctoral thesis, presented as three articles, is a longitudinal study, which has been conducted over a period of three years (1997-1999) with students from four high schools from the Montreal area. Two of those schools were public while the two others were private.

The general objective of the thesis was to observe how the sense of belonging towards school develops in high school students during the most critical period for dropping out, which is secondary 3, 4 and 5 (Grade 10 to Grade 12). Each of the three articles touches a specific aspect of the question.

The first article is a validation study of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) instrument, developed in 1993 at Tufts University by Goodenow. It was the first experimentation of a french version of that questionnaire. Also, the PSSM had never been validated before with such a large number of students from different school environments and on a longitudinal basis. In order to give even more depth to this study, the PSSM has also been tested with students from underprivileged high schools who are at-risk from dropping out.

The second article is a longitudinal empirical validation study of the theoretical model from Napier & Gershenfeld on group belonging. We have tested this model with a large sample of students from public and private high schools.

The third article looks at the effects that uniforms and strict dress codes in private schools may have on the sense of belonging and personal identity of students.

Results from our study lead us to conclude that the PSSM is a simple and efficient instrument to measure the sense of belonging of students in school. The instrument presents a good validity of construct, convergence and prediction. When used with at-risk students from underprivileged environments, the PSSM kept his characteristics of fidelity and validity in addition to demonstrate a capacity to predict school drop out.

As for the validation of the theoretical model from Napier & Gershenfeld, our results partly confirm the theory with the original 4-level version of the model. We propose a modified 3-level version of the model, which is more in accordance to the theory.

Finally, we conclude that uniforms have a positive effect on the development or reinforcement of students' sense of belonging towards school. However, in those controlled environments, students struggle to try to keep a balance between the sense of belonging to school and the visual affirmation of their personal identity.

Keywords

Longitudinal Study, Belonging, High School, PSSM, Students, Uniforms, Identity, Groups, Drop Out, Napier, Gershenfeld

Table des matières

Identification du Jury	ii
Résumé français	iii
Mots clés	iv
English Abstract	v
Keywords	vi
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xvi
Dédicace	xviii
Remerciements	xix
Avant-propos	xx
Introduction	1
Le sentiment d'appartenance (1 ^{ère} partie de la thèse)	4
Originalité de la recherche (1 ^{ère} partie)	6
L'appartenance aux groupes (2 ^{ème} partie de la thèse)	7
Originalité de la recherche (2 ^{ème} partie)	10
Codes vestimentaires et sentiment d'appartenance (3 ^{ème} partie de la thèse)	11
Originalité de la recherche (3 ^{ème} partie)	13
Questions de recherche	14
Présentation des trois articles	15
Méthodologie	17
Choix des participants	18
Prestige occupationnel	20

Description des instruments de mesure	22
Essais préliminaires des questionnaires	26
Éthique et confidentialité	27
Article 1 : A Longitudinal Validation Study of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale	29
Abstract	30
Introduction	31
The Sense of Belonging	32
The Sense of Belonging in School	34
Definitions and Theoretical Models	35
Theoretical Model of Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez (1989)	36
Other Models	40
Theoretical Model of Finn (1989)	40
Theoretical Model of Newmann, Wehlage & Lamborn (1992)	41
Theoretical Model of Roeser, Midgley & Urdan (1996)	41
Theoretical Model of Janosz, Georges & Parent (1998)	41
Significant Differences between Boys and Girls	42
Measuring the Sense of Belonging in School with the PSSM	42
Validity of the PSSM	43
Use of the PSSM in Recent Studies	45
Study 1 : Validation of the PSSM in Regular Public and Private Schools	46
Method	47
Participants	48
Instruments	51
Procedure	55
Results	56
Test-Retest Analysis	60

Correlations with other Measures	60
Validation for Convergence	61
Study 2 : Use of the PSSM with At-Risk Students	66
Method	66
Participants	66
Instruments	67
Procedure	69
Results	69
Drop-Out Prediction Capability of the PSSM	69
Discussion	73
Limits to the Study	77
References	78
Article 2 : Validation empirique d'un modèle théorique prédisant le sentiment d'appartenance en milieu scolaire	85
Résumé	86
Abstract	87
Le sentiment d'appartenance	88
Le rôle des groupes dans le concept d'appartenance	91
Théorie de Napier et Gershenfeld sur l'appartenance aux groupes	93
Objectif	97
Méthodologie	97
Sujets et milieux	97
Instruments	101
Procédure	105
Résultats	105
Discussion	114
Références	121

Article 3 : Influence du port de l'uniforme sur l'identité personnelle et le sentiment d'appartenance chez des élèves d'écoles secondaires privées	126
Résumé	127
Mots-clés	128
Abstract	129
Keywords	130
Introduction	131
Identité versus appartenance	132
Équilibre entre identité et appartenance	136
Le vêtement comme symbole d'identité et d'appartenance	137
Les codes vestimentaires à l'école	141
Les uniformes	145
Applications des codes vestimentaires à l'école	148
Objectifs de la recherche	151
Hypothèses	152
Méthodologie	153
Participants	154
Instruments	157
Procédure	159
Résultats	159
Discussion	174
Limites de la recherche	181
Références	182
Conclusion générale	186
Références	193
Annexe A : Questionnaire général	206
Annexe B : Lettre de présentation du questionnaire	223

Liste des tableaux

Tableau I : Proportion des élèves du Québec qui n'obtiennent pas de diplôme de niveau secondaire (%)	1
Tableau II : Principales raisons de l'abandon scolaire au niveau canadien (1993)	2
Tableau III : Répartition des élèves participants à la collecte de données	20
Tableau IV : Cote de prestige occupationnel selon les écoles	21
Tableau V : Prestige occupationnel (père, mère, famille) selon le type d'école	21
Tableau VI : Structure du questionnaire utilisé dans la recherche	23

Article 1

Table V : Distribution of the students in Study 1 before and after the formation of a longitudinal cohort	49
Table VI : Descriptive statistics of the Socioeconomic Index	49
Table VII : Analysis of Variance (ANOVA) of the Socioeconomic Index according to the type of school and parents (father, mother, family)	50

Table VIII : The Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale	52
Table IX : Descriptive Statistics of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale (Secondary 5, February 1999)	57
Table X : PSSM's Factorial Analysis with Varimax Rotation (all of secondary 5 students, n=851)	59
Table XI : Test-Retest Pearson Correlations between PSSM scales (all of students, n=934)	60
Table XII : Pearson Correlations between PSSM scores and students' self-evaluated score of sense of belonging in school during the same years (longitudinal cohort, n=538)	61
Table XIII : Pearson Correlations between the PSSM scales and other measures from the general questionnaire in Secondary 5	62
Table XIV : Pearson Correlations between the PSSM scales in Secondary 3 and other measures from the general Questionnaire in Secondary 5 plus the PSSM scales in Secondary 5	63
Table XV : Analysis of variance (ANOVA) between the PSSM scales (Secondary 5) and other measures of the general questionnaire (Secondary 5), Longitudinal Cohort.	64
Table XVI : Analysis of variance (ANOVA) between the PSSM scales and the Drop Out Typology classification (Winter 1999)	70

Table XVII : Analysis of variance (ANOVA) between the PSSM scales and the Drop Out Process measure (Winter 1999)	72
---	----

Table XVIII : Analysis of variance (ANOVA) between scores of sense of belonging of students with school problems (Winter 1999) and their Drop Out Status (June 1999)	73
--	----

Article 2

Tableau XIX : Types de sentiment d'appartenance selon la théorie de Napier et Gershenfeld (adaptés au contexte scolaire)	95
---	----

Tableau XX : Répartition des élèves pour la présente étude	98
--	----

Tableau XXI : Cote de prestige occupationnel selon les écoles	99
---	----

Tableau XXII : Prestige occupationnel (père, mère, famille) selon le type d'école	99
--	----

Tableau XXIII : L'échelle PSSM (Psychological Sense of School Membership)	101
--	-----

Tableau XXIV : Répartition des élèves selon le type d'école et leur appartenance volontaire ou involontaire dans l'école	104
---	-----

Tableau XXV : Analyse de variance (ANOVA) entre le modèle de Napier et Gershenfeld à 4 niveaux et les échelles du PSSM	106
---	-----

Tableau XXVI : Analyse de variance (ANOVA) entre le modèle de Napier et Gershenfeld à 4 niveaux et des mesures reliées à la vie scolaire	109
Tableau XXVII : Analyse de variance (ANOVA) entre le modèle de Napier et Gershenfeld à 3 niveaux et les échelles du PSSM	111
Tableau XXVIII : Analyse de variance (ANOVA) entre le modèle de Napier et Gershenfeld à 3 niveaux et des mesures reliées à la vie scolaire	112
 <u>Article 3</u> 	
Tableau XXIX : Sommaire des crimes perpétrés dans les écoles primaires de district de Long Beach, Californie	149
Tableau XXX : Distribution des élèves participants à l'étude	156
Tableau XXXI : Niveau socio-économique familial des élèves participants dans les deux écoles privées	157
Tableau XXXII : Statistiques descriptives de l'échelle PSSM (Psychological Sense of School Membership) Secondaire 3, 4 et 5	161
Tableau XXXIII : Statistiques descriptives des mesures reliées au code vestimentaire et à l'uniforme dans les écoles	161

- Tableau XXXIV : Analyses de corrélations bivariées entre les échelles du PSSM et la conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école (Cohorte longitudinale, n=487) 163
- Tableau XXXV : Analyses de corrélations partielles (P) et bivariées (B) entre les échelles du PSSM et des mesures reliées au code vestimentaire dans l'école privée A (variable de contrôle : conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école), filles seulement, cohorte longitudinale, n=283 164
- Tableau XXXVI : Analyses de corrélations partielles (P) et bivariées (B) entre les échelles du PSSM et des mesures reliées au code vestimentaire dans l'école privée B (variable de contrôle : conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école), filles seulement, cohorte longitudinale, n=111 165
- Tableau XXXVII : Analyses de corrélations partielles (P) et bivariées (B) entre les échelles du PSSM et des mesures reliées au code vestimentaire dans l'école privée B (variable de contrôle : conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école), garçons seulement, cohorte longitudinale, n=93 166
- Tableau XXXVIII : Analyse de variance (ANOVA) entre les items relatifs au code vestimentaire et les deux écoles privées (Cohorte longitudinale, garçons et filles, n=487) 169

Tableau XXXIX : Analyse de variance (ANOVA) entre les items relatifs au code vestimentaire et les deux écoles privées (filles seulement, cohorte longitudinale, n=394)	171
Tableau XXXX : Répartition des élèves qui personnalisent leur apparence malgré les codes vestimentaires dans les deux écoles privées	172
Tableau XXXXI : Analyse de variance (ANOVA) entre les échelles du PSSM et le fait de personnaliser son apparence malgré le code vestimentaire strict dans les deux écoles privées (garçons et filles)	173

Liste des figures

Article 1

Figure 1 : Dropout Prevention Theory : School Factors (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989)	24
Figure 2 : Relations between scales of the sense of belonging according to Wehlage & al. (1989) and those measured by the PSSM (Goodenow, 1993b).	76

Article 2

- Figure 3 : Pyramide de la hiérarchie des besoins (Maslow, 1962) 89
- Figure 4 : Transformation du modèle théorique de Napier et Gershenfeld
de 4 à 3 niveaux 110
- Figure 5 : Exemple de mesure dont les quatre items vont
dans le sens du modèle théorique de Napier et Gershenfeld 115
- Figure 6 : Exemple de mesure dont les deux items intermédiaires
vont dans le sens contraire au modèle théorique
de Napier et Gershenfeld 116

Article 3

- Figure 7 : Identité sociale, désir d'appartenance et
sentiment d'appartenance (Boily, 1999) 133
- Figure 8 : Modèle de la satisfaction optimale (Brewer, 1991) 137

Dédicace

À mes filles Marie-Hélène et Catherine, les deux étoiles de ma vie.

À ma famille, qui m'a encouragé tout au long de cette grande aventure.

À tous ceux et celles que j'ai côtoyés à l'université et avec qui j'ai partagé de si bons moments ; je garderai précieusement le souvenir de ces années magiques.

À tous les jeunes qui s'interrogent sur la raison de leur présence dans un système scolaire parfois dénaturé, afin qu'ils ne perdent pas espoir et puissent un jour comprendre que l'école est un phare pour les guider... et qu'il revient à eux seuls de piloter leur navire car personne d'autre n'est maître de leurs destinées.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à mon directeur de recherche, monsieur François Bowen, pour son appui de tous les instants, sa patience, sa disponibilité et sa capacité à me faire donner le meilleur de moi-même. Dans les moments difficiles, il a su rallumer la flamme et me donner l'énergie nécessaire pour persévérer.

J'aimerais remercier également les membres du jury qui, grâce à leurs judicieuses observations, ont beaucoup aidé à donner plus de profondeur au document final.

Mes remerciements vont aussi à monsieur Michel Janosz, pour nous avoir permis d'utiliser les données de l'étude Action Concertée et pour ses pertinents commentaires ; madame Martine Lacroix, pour nous avoir aidé à clarifier les concepts reliés à l'Action Concertée ; monsieur Normand Rondeau, pour son aide lors des analyses statistiques ; les directions des quatre écoles participantes, pour leur intérêt et leur appui logistique qui a permis la réalisation de la présente étude.

Finalement, j'offre mes remerciements les plus sincères à mes parents qui m'ont appuyé inconditionnellement depuis le tout début ainsi qu'à tous ceux et celles qui ont permis, directement ou indirectement, l'accomplissement de cette thèse doctorale.

Avant-propos

Lorsque, à l'été 1990, j'ai fait part à mon entourage de mon projet de faire des études universitaires, plusieurs personnes m'ont demandé, avec raison, de leur expliquer les motifs d'une telle décision. Après tout, j'avais un bon travail bien rémunéré et un horaire déjà assez chargé sans avoir en plus à commencer de longues et coûteuses études, surtout que j'avais l'intention d'étudier dans les sciences de l'éducation, moi qui ai pourtant toujours travaillé dans le domaine des hautes technologies.

Pourtant, cette décision n'avait rien d'impromptu car j'y pensais depuis au moins vingt ans, dès le moment en fait où je me suis rendu compte que j'avais laissé l'école trop tôt, n'ayant jamais terminé mes études secondaires. À force de travail et de persévérance, j'avais quand même réussi à bien me positionner dans la vie mais j'ai toujours été hanté par cette question : comment un élève, qui a toujours eu de bonnes notes et qui pourtant aime l'école, peut-il en arriver à tout abandonner avant même d'avoir fini le secondaire 5 ?

Je sais qu'il y a de nombreuses réponses à cette question car je ne suis pas le seul à avoir vécu cette situation. En ce qui me concerne, c'est tout simplement le manque de sentiment d'appartenance envers l'école qui est la cause de mon départ. Ce n'est pas quelque chose que j'ai découvert récemment car je l'ai toujours su et j'en étais déjà parfaitement conscient à 18 ans, quand j'ai décidé que c'était terminé pour moi. Bien sûr, j'avais de la peine de quitter mes amis mais je sentais intérieurement que je n'avais plus le moindre attachement émotionnel envers l'école; j'avais perdu toute motivation envers l'institution scolaire. C'était le vide. Il n'y avait plus rien.

C'est donc par défi personnel, pour régler un vieux compte avec moi-même, que j'ai entrepris 15 ans plus tard ces études qui, en plus de me permettre de concrétiser mon vieux rêve d'être un jour diplômé universitaire, m'ont aussi permis de retrouver un milieu que j'ai toujours affectionné. L'école, les pupitres, la craie et les tableaux, la bibliothèque avec ses livres, l'enrichissement de rencontrer et discuter avec des gens qui se passionnent à disséquer les concepts reliés à l'esprit humain, tout cela me manquait beaucoup.

Lorsque j'ai commencé mon baccalauréat en éducation, je savais déjà que j'irais encore plus loin. Bien que fort intéressante, cette première étape n'était pour moi qu'un tremplin car j'avais l'idée de me rendre jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'au doctorat, et de faire une thèse qui porterait sur le sentiment d'appartenance des élèves de niveau secondaire envers leur école. À cause de mon passé de décrocheur, ce sujet me tenait personnellement à cœur. Je suis encore convaincu que le fait de pouvoir faire avancer les connaissances dans ce domaine, ne serait-ce que d'un seul pas, peut aider à faire de nos écoles de meilleurs environnements pour les personnes qui y vivent : les élèves, les enseignants et les directions d'écoles.

Voici donc le fruit de nombreuses années d'efforts et de sacrifices, la fin d'un long parcours parfois très difficile mais qui démontre sans l'ombre d'un doute que, lorsque la confiance en soi et la motivation sont là, tout devient possible.

Présentation de la thèse

Introduction

Un des grands défis auquel doit faire face l'école en ce moment, au même titre que la réflexion sur les programmes pédagogiques (quoi enseigner et comment enseigner), est de reprendre le contrôle de la situation en ce qui concerne une partie de la population étudiante qui est blasée, souvent démotivée, et qui ne s'identifie pas à son établissement scolaire. On peut parler ici d'un manque de sentiment d'appartenance de certains élèves envers leur école. Le Conseil Supérieur de l'Éducation a d'ailleurs reconnu l'importance de cette problématique en publiant un Avis à la ministre de l'Éducation intitulé : « Contre l'abandon au secondaire : Rétablir l'appartenance scolaire. » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996) et dans lequel il soulignait « *l'importance de rétablir, particulièrement auprès des élèves à risque de décrochage, une nécessaire appartenance scolaire* (page 5).»

À la limite, ce manque de motivation ou de sentiment d'appartenance chez certains élèves, combiné ou non à d'autres facteurs, peut les conduire au décrochage ou à l'abandon scolaire. La population à risque de décrochage peut atteindre 40 à 50 % de toute la clientèle bien que le taux canadien d'abandon scolaire se situait à 30 % en 1992 (Langevin, 1994). Des données récentes publiées par le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) confirment ces taux qui ont connu une légèrement augmentation ces dernières années (voir tableau I). De 50 à 60 % des décrocheurs proviennent des quatrième et cinquième années du secondaire, le taux étant de 8 à 9 % pour la troisième secondaire (Langevin, 1994).

Tableau I
Proportion des élèves du Québec
qui n'obtiennent pas de diplôme de niveau secondaire (%)

	<u>1995-1996</u>	<u>1997-1998</u>	<u>1998-1999</u>	<u>1999-2000*</u>
<u>Garçons</u>	35,9	41,2	37,9	39,3
<u>Filles</u>	23,0	25,8	23,9	24,5
<u>Total</u>	29,6	33,7	31,1	32,1

* : estimation

Source : MEQ, Indicateurs de l'éducation (2001), Fiche 2.6

Parmi les motifs d'abandon les plus fréquemment cités, une donnée publiée en 1991 fait état que 41,8% des décrocheurs au niveau secondaire ont mentionné le fait de ne pas se sentir à sa place dans l'école (Violette, 1991 *dans* : Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993). Cette donnée est appuyée par une étude publiée par Développement des Ressources Humaines Canada (DRHC) en 2000 et qui mentionne qu'environ 40 % des jeunes qui ont abandonné les études invoquent des raisons directement liées à l'école comme principale raison de l'abandon.

Tableau II
Principales raisons de l'abandon scolaire au niveau canadien
(DRHC, 2000)

	<u>Hommes</u>	<u>Femmes</u>
<u>Liées à l'école</u>	40 %	41 %
<u>Personnelles/familiales</u>	10 %	28 %
<u>Professionnelles</u>	38 %	15 %
<u>Autres</u>	12 %	16 %

Plusieurs facteurs doivent être considérés lorsqu'on aborde la question du décrochage, de la motivation ou de tout autre aspect de l'étude du comportement de l'être humain. Savin-Williams (1987) note que « *les nombreux et complexes changements survenant à l'intérieur d'un individu à la suite d'un événement ou d'un processus interagissent entre eux et, à leur tour, influencent et sont influencés par des contextes, des changements et des événements provenant de l'extérieur* ». C'est donc dire qu'il serait hasardeux de pointer du doigt un seul élément comme étant LA cause du décrochage scolaire ou du manque de motivation scolaire de certains élèves. D'un autre côté, ce travail ne vise pas à tenter de cerner tous les facteurs pouvant être considérés comme faisant partie d'un processus menant au décrochage. Nous ne tenterons pas non plus de mesurer l'importance du lien qui existerait entre le sentiment d'appartenance envers l'école et le décrochage ou l'abandon scolaire.

La présente thèse doctorale a été réalisée dans le but d'approfondir le concept de sentiment d'appartenance envers l'école pour les trois années où le nombre de décrocheurs qui passent à l'acte est le plus important, soit les niveaux secondaires 3, 4 et 5. Plus précisément, la recherche vise à tenter de mieux comprendre pourquoi, comment et à quelles conditions ce sentiment peut se développer chez les élèves qui fréquentent autant les écoles publiques que privées.

Notre thèse est divisée en trois parties distinctes, chacune d'elles touchant à une des nombreuses facettes de la problématique du sentiment d'appartenance en milieu scolaire. La première partie porte sur la validation empirique de l'instrument PSSM (Goodenow, 1993) qui a été développé spécifiquement pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves envers leur école. La deuxième partie de la thèse est une validation d'une théorie sur l'appartenance aux groupes (Napier et Gershenfeld, 1985) appliquée dans un contexte scolaire.

La troisième partie est une étude qui vise évaluer l'impact d'un symbole visuel d'appartenance tel que l'uniforme scolaire sur le sentiment d'appartenance des élèves envers leur école et sur le développement de l'identité.

Le sentiment d'appartenance (1^{ère} partie de la thèse)

La majorité des recherches qui ont été faites sur la motivation scolaire ont porté sur les aspects intra-psychiques de la réussite scolaire (Goodenow, 1991). Or, la motivation scolaire n'est pas un état inné mais quelque chose qui se construit à partir d'influences extérieures comme les relations sociales et personnelles (Goodenow et Grady, 1993).

Depuis une dizaine d'années, le nombre croissant d'études portant sur le sentiment d'appartenance est une indication que la communauté scientifique reconnaît de plus en plus son importance comme élément à part entière dans la compréhension des relations entre les individus et leur environnement. Le Conseil Supérieur de l'Éducation estime quant à lui qu'il y a un lien direct entre le sentiment d'appartenance envers l'école et la réussite scolaire (1998). C'est pourquoi il *« recommande à la ministre de l'Éducation, aux commissions scolaires et aux écoles secondaires de rechercher des modes d'organisation pédagogique suffisamment souples pour favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance des élèves à l'école. »* (CSE, 1998). Mais, comparé au concept d'identité qui bénéficie d'une abondante littérature scientifique, il existe quand même peu de documents qui traitent du sentiment d'appartenance en général et encore moins lorsqu'il s'agit du sentiment d'appartenance en milieu scolaire. Il faut souligner ici le peu de littérature et d'études publiées sur un sujet aussi important. À cet effet, Duclos, Laporte et Ross (1995) se désolent que *« le milieu scolaire n'accorde malheureusement pas au sentiment d'appartenance toute l'importance qu'il mérite »*.

Le sentiment d'appartenance est pourtant reconnu comme un élément important de la santé mentale dont l'absence peut entraîner des désordres tels : dépression, anxiété, solitude et comportement suicidaire (Hagerty, Williams, Coyne et Early, 1996). Des études récentes ont par ailleurs établi un lien entre le sentiment d'appartenance envers l'école et les notes académiques (Goodenow, 1993a ; Hagborg, 1994 ; Roeser, Midgley et Urdan, 1996 ; Flynn, 1997), la participation aux activités parascolaires (Flynn, 1997), la motivation scolaire (Goodenow, 1993a ; Hagborg, 1994, 1998), le taux d'absentéisme à l'école (Flynn, 1997), le respect des règlements de l'école (Flynn, 1997), la qualité des relations élèves-enseignants (Hagborg, 1994) et la perception positive qu'ont les élèves de leur avenir (Israelashvili, 1997 ; Flynn, 1997 ; Hagborg, 1998).

Au cours des dix dernières années, la recherche empirique portant sur le sentiment d'appartenance dans un contexte scolaire s'est principalement articulée autour d'un instrument appelé le PSSM (Psychological Sense of School Membership) de Goodenow (1993b) qui est, à notre connaissance et selon les autres auteurs ayant travaillé avec cet outil (Hagborg, 1994, 1998 ; Gallagher, 1996 ; Israelashvili, 1997 ; Flynn, 1997), le seul instrument ayant été développé à ce jour pour mesurer spécifiquement le niveau de sentiment d'appartenance des élèves envers leur école.

Il existe d'autres instruments qui ont été développés pour mesurer l'appartenance mais ces instruments ne s'appliquent pas dans un contexte scolaire. Nous en présentons cependant quelques-uns à titre indicatif. Par exemple, le SOBI (Sense Of Belonging Instrument) de Hagerty et Patusky (1995) a été développé pour mesurer le sentiment d'appartenance des personnes âgées de plus de 18 ans qui sont dans un état dépressif.

Un autre exemple est le Negola Assessment Gang Survey (NAGS), qui vise à mesurer le potentiel que peuvent avoir certains jeunes à appartenir plus tard à des gangs criminels (Negola, 1998). Quelques instruments ont aussi été développés pour mesurer le sentiment d'appartenance des gens envers leur groupe ethnique. Des exemples de ces instruments sont le Ethnic Identity Questionnaire (Masuda, Matsumoto et Meredith, 1982), le Multigroup Ethnic Identity Measure (Roberts, Phinney, Masse, Chen, Roberts et Romero, 1999) et le Ethnocentrism Scale (Adorno, Levinson, Frenkel-Brunswick et Sanford, 1991).

Le PSSM est donc, à notre connaissance, le seul instrument qui a été développé spécifiquement pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves en milieu scolaire. Sa validité a fait l'objet de quelques publications antérieures (Goodenow, 1993b ; Hagborg, 1994, 1998) mais il s'agissait d'études ponctuelles qui ont été faites avec des populations d'élèves de niveau primaire. Nous désirons, avec la première partie de cette recherche qui en compte trois, faire une validation plus complète de l'instrument.

Originalité de la recherche (1^{ère} partie)

Les éléments suivants présentent les caractéristiques qui font de notre projet une recherche originale par rapport aux études antérieures.

- Il s'agira de la première étude d'une version française du PSSM.
- Cette étude sera faite avec une grande population d'élèves.
- Ces élèves seront de niveau secondaire.
- Deux types d'écoles (publique et privée) participeront à l'étude.
- L'étude sera faite sur une base longitudinale de trois ans.
- Le PSSM sera aussi validé auprès d'élèves en difficultés, à risque de décrochage.

L'appartenance aux groupes (2^{ème} partie de la thèse)

La deuxième partie de la thèse porte plus spécifiquement sur l'appartenance aux groupes d'amis à l'intérieur de l'école. Nous pensons que ce type d'appartenance est important car, pour les élèves, les petits groupes sont plus attirants que les gros (Wicker, 1969, *dans*: Napier et Gershenfeld, 1985) puisqu'il devient plus facile pour les membres de se connaître, de se découvrir des intérêts communs et de se sentir une part importante du groupe.

Par exemple, bien que plusieurs enseignant(e)s voient les classes comme des grands groupes d'élèves, la réalité est qu'une classe n'est pas une masse d'élèves indifférenciée mais bien une série de dyades, triades, de cliques et de petits groupes (Cusick, 1973). Au niveau de l'institution, les élèves ont davantage tendance à parler de leur appartenance en fonction d'un ou de plusieurs groupes à l'intérieur de l'école et non en regard de l'ensemble des élèves de cette école (Schnorr, 1997).

L'appartenance aux groupes est une composante essentielle de la structure psychologique de l'être humain, qui est à la fois individuelle et sociale (Rouchy, 1995). Les groupes d'amis peuvent donc avoir une grande influence sur l'attitude de l'élève envers l'école, de même que sur leur comportement en classe et, ultimement, leur réussite scolaire (Berndt et Keefe, 1996). Qui plus est, le niveau de conformité des jeunes adolescents à leurs groupes amis atteint généralement son maximum vers le milieu du niveau secondaire pour ensuite avoir tendance à décroître vers la fin du secondaire (Brown et al., 1986). Cependant, ce ne sont pas toutes les études qui convergent sur ce point.

Historiquement, la littérature scientifique sur les groupes d'appartenance (Peer groups, peer networks) a porté en grande partie sur les conséquences négatives des groupes d'amis et sur les « mauvaises influences » (conduite délinquante, usage de drogue, aversion envers l'école) que ces amis peuvent avoir à l'école (Berndt et Keefe, 1996). Cependant, pour la plupart des élèves, le fait d'appartenir à un groupe d'amis est quelque chose de très positif (Wright et Forsight, 1997 ; Berndt et Keefe, 1996). Des études ont démontré que les amis ont plutôt tendance à s'encourager pour ce qui est des études et à se protéger les uns les autres contre la consommation d'alcool ou de drogues, de même que contre les activités délinquantes et antisociales, ce qui favorise l'adaptation scolaire (Brown, Clasen et Eicher, 1986).

Ainsi, la qualité des relations avec les pairs a une double influence sur les risques de troubles émotionnels ou de comportement ; elles peuvent être la source de ces troubles si elles sont mauvaises ou bien, inversement, devenir des facteurs de protection si elles sont bonnes (Kools, 1998).

Les groupes d'amis jouent donc un rôle important dans la vie des élèves. Il faut dire que, contrairement aux parents et aux enseignant(e)s qui sont des éléments du réseau social qui sont *assignés* aux élèves et sur lesquels ceux-ci n'ont aucun contrôle, les amis sont les seuls éléments que les élèves peuvent choisir selon leurs besoins et désirs (Kindermann, McCollam et Gibson, 1996). Par ailleurs, alors que les parents sont des éléments du réseau social qui sont généralement stables pour la vie entière et que les enseignant(e)s, sauf exception, sont stables sur la base d'une année scolaire, l'appartenance à des groupes d'amis peut changer rapidement et de manière imprévue (ibid.). En fait, une des difficultés posées par l'étude de l'appartenance aux groupes, particulièrement en milieu scolaire, est que les réseaux d'amis consistent en de nombreux groupes qui se superposent (ibid.).

Cependant, notre étude sur l'appartenance aux groupes d'amis ne vise pas à comprendre la structure des réseaux d'amis ou à évaluer leur influence positive ou négative sur les élèves. Notre objectif est de voir si le fait d'appartenir à un ou plusieurs groupes d'amis (par rapport à un état de solitude, qu'elle soit volontaire ou involontaire) influence le sentiment d'appartenance envers l'école. L'appartenance à au moins un groupe d'amis sous-entend une capacité de socialisation de la part de l'élève, de même qu'une certaine popularité (ou, à tout le moins, une acceptation) qui peut favoriser le développement du sentiment d'appartenance global envers l'institution.

La théorie de Napier et Gershenfeld (1985) sur l'appartenance aux groupes traduit bien cette pensée et la présente selon une approche simple. Ainsi, selon les auteurs, le sentiment d'appartenance global envers une institution, quelle qu'elle soit, serait fonction de l'appartenance volontaire ou involontaire à cette institution, de même qu'à l'appartenance à des groupes informels (amis) à l'intérieur de ladite institution. Ainsi, le sentiment d'appartenance serait à son maximum lorsque les sujets (les élèves de l'école) se positionnent dans la catégorie d'appartenance volontaire (ont choisi leur école) tout en étant membre d'un ou de plusieurs groupes informels à l'intérieur du grand groupe formel représenté par l'ensemble des élèves de l'école. A l'opposé, le sentiment d'appartenance envers l'école serait à son plus faible lorsque l'élève fréquenterait une école qu'il n'aurait pas lui-même choisie et qu'en plus, il ne ferait partie d'aucun groupe informel à l'intérieur de cette école.

L'intérêt de cette théorie pour la présente recherche est que l'école est un milieu où les groupes informels sont très nombreux. De plus, les adolescents accordent une grande importance aux groupes d'amis (Côté-Jallade, 1982 ; Arsenault, 1994 ; Berndt et Keefe, 1996).

Il existe de nombreux instruments qui ont été développés pour mesurer certaines facettes des groupes d'amis à l'école. Par exemple, le « Teen Apperception Scale » (Quatman, Sokolik et Smith, 2000) mesure la perception positive ou négative qu'ont les élèves de la réussite de leurs amis. Le « Parent and Peer Inventory » (Werner-Wilson et Arbel, 2000) est quant à lui un instrument qui mesure l'influence des amis et des parents sur les adolescents pour ce qui est de certaines questions d'ordre moral et social. Notre dernier exemple est le « Inventory of Parent and Peer Attachment » (Nada Raja, McGee et Stanton, 1992) qui mesure le niveau de perception de l'attachement qu'éprouvent les adolescents envers leurs parents et amis.

Cependant, seule la théorie de Napier et Gershenfeld (1985) propose une mesure du sentiment d'appartenance global envers une institution selon l'appartenance aux groupes informels qui la composent.

Le PSSM sera notre principal outil de référence. Cependant, pour donner encore plus de profondeur à l'étude, nous utiliserons également pour fins d'analyse des mesures reliées à l'adaptation scolaire et sociale afin de voir comment se comporte le modèle théorique dans ces situations.

Originalité de la recherche (2^{ème} partie)

- Il s'agit de la première adaptation de la théorie de Napier et Gershenfeld à un contexte scolaire.
- La théorie n'a jamais été testée auparavant, dans quelque milieu que ce soit.
- En plus de tester la théorie à l'aide du PSSM, nous utilisons aussi des mesures reliées à la vie scolaire.

Codes vestimentaires et sentiment d'appartenance

(3^{ème} partie de la thèse)

La dernière partie de notre thèse a pour objet l'étude de la relation entre un symbole visuel d'appartenance à une institution (l'uniforme scolaire) et le développement ou le renforcement d'un sentiment d'appartenance envers cette institution. Cette étude se fera uniquement dans des écoles privées puisque ce sont elles qui imposent cette réglementation aux élèves, bien que ce ne soit pas toutes les écoles privées qui demandent aux élèves de porter l'uniforme. À notre connaissance, il n'existe pas au Québec d'écoles secondaires publiques qui imposent à leurs élèves le port d'un uniforme scolaire. Cependant, tout en laissant aux élèves le loisir de pouvoir exprimer leur identité librement par le biais de la tenue vestimentaire, plusieurs de ces écoles publiques ont mis en place des réglementations (aussi appelés « codes d'éthiques ») visant à contrôler certains aspects de cette tenue vestimentaire comme, par exemple, les vêtements jugés trop provocants ou à caractère raciste. De même, ces écoles ont du intervenir pour interdire à l'école les objets jugés dangereux (couteaux, chaînes, etc.).

Il est à noter que, autant pour les écoles privées que publiques, la question du code vestimentaire à l'école est surtout une affaire d'ordre et de discipline. Certaines écoles privées soutiennent cependant que l'uniforme sert également à promouvoir un sentiment d'unité et d'appartenance envers l'institution scolaire. Loesch (1995) pense également que les uniformes peuvent, de par leur visibilité, aider à propager dans l'école un sentiment de fierté, d'affiliation et d'identité. Le but de cette recherche est justement de vérifier cette affirmation de façon empirique.

Depuis quelques années, la question des codes vestimentaires dans les écoles a fait l'objet de nombreuses réflexions et discussions dans les écoles, les commissions scolaires, et les organismes gouvernementaux et ce, au Québec comme dans le reste du Canada et aux États-Unis. Les autorités scolaires ont en effet recensé de nombreux cas de violence, vols et absentéisme reliés aux vêtements portés par les élèves (McCarty, 2000). C'est ainsi que plusieurs importantes commissions scolaires américaines ont décidé de mettre en place des politiques d'uniformes dans leurs écoles primaires et secondaires publiques. Ce mouvement de droite n'a pas encore traversé la frontière canadienne mais plusieurs administrations scolaires se sont penchées sur la question. Au Québec, le débat a surtout porté sur le port à l'école de vêtements et accessoires à caractère religieux tels que le hijab, les poignards hindoux, etc.

La mise en place d'un code vestimentaire à l'école est un sujet qui a toujours été controversé car il oppose deux principes fondamentaux de notre société : d'une part, la liberté d'expression individuelle garantie pour tous les citoyens et, d'autre part, la nécessité pour toute organisation de se doter d'un cadre opérationnel afin d'éviter l'anarchie.

Des groupes de parents, appuyés par des organisations telles que l'Union Américaine des Libertés Civiles, ont contesté devant les tribunaux la légitimité des règlements visant à limiter les libertés individuelles quant à l'habillement dans un établissement scolaire. La Cour Suprême des États-Unis a cependant statué que le contrôle de la tenue vestimentaire des élèves par la direction des écoles ne constituait pas une violation du Premier Amendement de la Constitution qui garantit pourtant aux citoyens américains la liberté d'expression (Jahn, 1992).

Curieusement, malgré l'intérêt pour la question des uniformes et considérant l'impact que ces mesures peuvent avoir sur la vie scolaire des élèves, la littérature scientifique portant sur l'effet des uniformes à l'école sur les élèves est pauvre. En effet, Behling (1994) mentionne cependant que l'information publiée sur les effets des uniformes à l'école est anecdotique et qu'aucune étude rigoureuse n'a été conduite sur ce sujet. C'est également l'avis de Murphy (1998), qui précise que la recherche sur le sujet des uniformes scolaires est très limitée et de mauvaise qualité.

Nous voyons donc ici l'opportunité d'étudier la question du sentiment d'appartenance envers l'école sous un angle original, c'est-à-dire que notre recherche permettra de voir si le port d'un uniforme, qui symbolise visuellement l'institution scolaire, affecte positivement ou négativement le développement (ou le renforcement) d'un sentiment d'appartenance envers l'école ainsi que l'identité personnelle des élèves de niveau secondaire, donc très sensibles à tout ce qui touche l'identité.

Le PSSM sera encore une fois notre outil de référence pour mesurer le sentiment d'appartenance envers l'école. Des mesures de contrôle, toutes reliées au code vestimentaire à l'école, seront aussi utilisées pour enrichir notre étude.

Originalité de la recherche (3^{ème} partie)

- Il s'agit de la première étude réalisée spécifiquement pour établir le lien entre le sentiment d'appartenance et l'uniforme scolaire.
- Cette étude permettra de mieux comprendre la dynamique de la recherche, chez les adolescents, d'un équilibre entre le sentiment d'appartenance envers un groupe ou une institution (assimilation) et l'expression de l'identité personnelle (différenciation).

Questions de recherche

Notre principale question de recherche se pose ainsi :

Quels sont les facteurs qui composent le sentiment d'appartenance des adolescents envers leur école et comment se développe ce sentiment d'appartenance durant les trois années où l'on recense le plus de décrochage et d'abandon scolaire (Sec. 3, 4 et 5) ?

Cette question générale sera subdivisée en trois questions spécifiques.

- 1) Quelle est la validité de la version française d'un instrument (PSSM) développé pour mesurer le sentiment d'appartenance chez des élèves de niveau secondaire de milieux réguliers et défavorisés ?
- 2) Est-ce que la théorie sur l'appartenance aux groupes, telle que proposée Napier et Gershenfeld, se confirme avec des élèves de niveau secondaire ?
- 3) Quels sont les effets d'un code vestimentaire strict (i.e. le port d'un uniforme) sur le sentiment d'appartenance des adolescents envers leur école et sur le développement de leur identité ?

Présentation des trois articles

La recherche est présentée sous forme de trois articles, chacun d'eux touchant un point précis de la problématique du sentiment d'appartenance en milieu scolaire. Le premier article a été écrit en anglais, étant donné que nous avons l'intention de le soumettre pour fins de publication à des journaux scientifiques américains non encore sélectionnés. Les deux autres articles sont rédigés en français pour une future publication dans la « Revue des Sciences de l'Éducation » ou autres publications scientifiques francophones.

Article 1

L'article numéro un, intitulé « A Longitudinal Validation Study of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale », est une validation empirique et longitudinale du questionnaire PSSM dans sa version française, ce qui constitue une première. Bien que le PSSM ait déjà été utilisé et analysé par certains auteurs (Hagborg, 1994, 1998 ; Israelashvili, 1997 ; Gallagher, 1996 ; Flynn, 1997), c'est également la première fois que cet instrument de mesure a été employé avec un aussi grand nombre d'élèves, à la fois dans des écoles publiques et privées et ce, sur une base longitudinale de trois ans.

Ce premier article se divise en deux parties. Dans « Study 1 », le PSSM est validé avec une population d'environ mille élèves provenant d'écoles secondaires publiques et privées régulières. Nous validons l'instrument pour son construit, sa convergence et sa fiabilité.

La deuxième partie de l'article 1 (Study 2) a été réalisée sur une population d'élèves à haut risque de décrochage qui fréquentent des écoles secondaires spéciales. Afin de valider la valeur prédictive du PSSM pour identifier les élèves à risque de décrochage scolaire, nous avons utilisé les données recueillies lors du projet « Action concertée » (Janosz, Deniger, Roy, Lacroix, Fallu, Langevin et Le Blanc , 2001) dans lequel les questions du PSSM avaient été posées lors de l'année scolaire 1998-1999 à environ 300 adolescents et adolescentes répartis dans 5 écoles.

Article 2

Le deuxième article, « Validation empirique d'un modèle théorique prédisant le sentiment d'appartenance en milieu scolaire », est une étude qui vise à déterminer si la théorie de Napier et Gershenfeld, selon laquelle le niveau de sentiment d'appartenance envers l'école serait déterminé par l'appartenance ou non à des groupes informels d'amis ainsi que par l'appartenance volontaire ou involontaire envers l'institution, se confirme dans la réalité.

Article 3

Finalement, le troisième article, intitulé « Influence du port de l'uniforme sur l'identité personnelle et le sentiment d'appartenance chez des élèves d'écoles secondaires privées », porte sur un sujet délicat, soit celui des codes vestimentaires dans les écoles privées. Il s'agit d'un thème très controversé qui met en cause, d'une part, les tenants de la liberté d'expression la plus complète et, d'autre part, ceux et celles qui croient en la nécessité d'avoir à l'intérieur des écoles une certaine réglementation afin d'éviter le chaos et l'anarchie.

L'élément d'intérêt pour notre étude est que de nombreuses écoles privées soutiennent que le port d'un uniforme pour les élèves permet à ceux-ci de développer un fort sentiment d'appartenance envers l'institution scolaire. Les opposants à théorie cette affirment qu'un code vestimentaire strict, et à plus forte raison le port de l'uniforme, brime le développement de l'identité chez les jeunes.

Méthodologie

La présente recherche est une étude longitudinale de 3 ans qui visait à suivre le développement du sentiment d'appartenance chez des élèves de secondaire 3 provenant de deux écoles publiques et de deux écoles privées.

La collecte de données a été effectuée au cours des années scolaires 1996-1997 (Sec. 3), 1997-1998 (Sec. 4) et 1998-1999 (Sec. 5). Il s'agit d'une période importante pour les élèves puisque, bien que le phénomène de décrochage et d'abandon scolaire soit souvent le résultat d'un long et complexe processus, c'est pendant ces trois années que se fait le plus souvent le « passage à l'acte » et, donc, que le taux de décrochage et d'abandon scolaire est le plus important (Langevin, 1994).

Toutes les autorisations nécessaires ont été obtenues des quatre directions d'écoles participantes. Nous avons fait des rencontres préparatoires avec les directions générales et de niveaux ainsi qu'avec le personnel enseignant qui avait la charge de passer les questionnaires à l'intérieur des périodes de classe de cours obligatoires, notre objectif étant de rejoindre le maximum possible d'élèves. Après avoir expliqué en détail les visées de la recherche, les autorités scolaires des quatre écoles nous ont allouées, pour chacune des trois années de l'étude, une période variant entre quarante-cinq et soixante minutes pour que les élèves puissent répondre au questionnaire, soit l'équivalent d'une période de classe.

Pour chacune des trois années qu'a duré le projet, la collecte de données s'est faite par le biais d'un questionnaire qui a été présenté aux élèves dans le sixième mois de l'année scolaire, soit au mois de février. Ceci avait pour but de s'assurer que les nouveaux élèves puissent avoir eu la chance de s'adapter à leur nouvel environnement et que l'ensemble des élèves ait eu la chance d'intégrer les nouveaux locaux, de connaître les nouveaux amis, professeurs, directeurs, etc. Le questionnaire a été administré en classe par les enseignants (aidés quelquefois par les directeurs de niveau). Des directives précises accompagnaient chaque questionnaire (voir document original en annexe) et en plus, les élèves ont eu au préalable des explications quant au projet de recherche et au questionnaire. En tout temps, une personne adulte était avec les élèves et agissait comme surveillant(e). Le tout devait être considéré avec autant de sérieux et d'application que s'il s'agissait d'un examen. Au cas où les enseignant(e)s auraient été incapables de répondre à une ou des questions posées par les élèves, il était possible de rejoindre en tout temps le chercheur principal par téléphone cellulaire. Cependant, au cours de trois années de l'étude, il n'a pas été nécessaire d'avoir recours à cette option.

Choix des participants

Les participants à cette étude étaient des élèves de 3^e secondaire provenant de quatre écoles (2 publiques et 2 privées) de la région nord de Montréal (Montréal, Laval, Rive-Nord). Ces écoles ont été sélectionnées à cause de l'intérêt des directions d'écoles pour le projet, de la proximité de ces écoles et de la disponibilité des élèves pour une étude longitudinale de trois ans.

Les quatre milieux scolaires, de même que les élèves qui ont participé à cette étude, étaient représentatifs de la majorité des écoles secondaires francophones de la région de Montréal et de leur clientèle.

Les deux écoles privées sont semblables dans leur organisation et leur population étudiante. Les deux exigent le port d'un uniforme pour les élèves mais le niveau de rigidité de ces règlements varie beaucoup entre les deux écoles. Dans une de ces écoles, le règlement est très rigide et les écarts à la norme amènent des sanctions sévères. Dans la deuxième école, le règlement en lui-même est plus souple et le niveau de tolérance est plus élevé en ce qui concerne les écarts au règlement. Donc, en plus de vérifier si le port d'un uniforme est un élément qui développe le sentiment d'appartenance envers l'institution scolaire dans les écoles privées, nous pourrons aussi évaluer si le niveau de rigidité des règlements concernant ce sujet est un facteur qui peut affecter le développement de l'identité et du sentiment d'appartenance.

Pour chacune des quatre écoles impliquées dans le projet de recherche, nous avons obtenu des autorités scolaires l'autorisation de travailler avec la totalité des élèves de secondaire 3 et de les suivre pendant les deux années subséquentes. Les élèves qui fréquentaient ces quatre écoles provenaient en majorité de milieux de classe moyenne de la banlieue nord de Montréal (Laval/Rive Nord).

Le tableau III (page suivante) présente le total des élèves qui ont participé à la première année de l'étude (secondaire 3). Il y a eu au cours des deux années subséquentes une attrition naturelle (élèves qui changent d'école, absences pour maladies, sorties pédagogiques, etc.). De plus, des élèves ont choisi de ne pas répondre à certains items du questionnaire.

Finalement, les trois articles n'utilisent pas exactement les mêmes échantillons d'élèves (par exemple, l'article numéro trois porte uniquement sur les deux écoles privées). Pour toutes ces raisons, nous retrouverons dans chaque article la présentation de son propre échantillon d'élèves participants.

Tableau III
Répartition des élèves participants à la collecte de données (Sec. 3)

	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Total</u>
<u>École A (publique)</u>	213	234	447
<u>École B (publique)</u>	106	117	223
<u>École C (privée)</u>	0	343	343
<u>École D (privée)</u>	135	151	286
<u>Total</u>	454	845	1 299

L'école privée C est une école secondaire qui a été réservée aux filles pendant quarante ans mais qui, depuis septembre 1996, accepte désormais les garçons. Cependant, les garçons étant tous au niveau du secondaire I lors de notre première prise de données, notre groupe échantillon pour cette école est composé uniquement de filles, soit 343 filles au total. Cette école a quand même été choisie à cause de sa longue réputation d'avoir à la fois un code vestimentaire très strict et un fort sentiment d'appartenance parmi sa population étudiante.

Prestige occupationnel

Pour évaluer le niveau socio-économique des familles, nous avons utilisé la classification du prestige occupationnel (Blisshen et McRoberts, 1976), tel qu'adapté et présenté dans le MASPQ (Le Blanc, 1998). Les emplois des parents sont classés selon une échelle de 1 (emplois professionnels tels que : ingénieurs, médecins, avocats, etc.) à 7 (emplois non spécialisés tels que journalier, manutentionnaire, concierge, etc.). Ainsi, plus le chiffre est petit et plus le niveau socio-économique est élevé.

Tableau IV
Cote de prestige occupationnel selon les écoles

	<u>Père</u>			<u>Mère</u>			<u>Famille</u>		
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>n</u>
École A (publique)	3,78	1,91	286	4,15	2,12	265	3,96	1,66	326
École B (publique)	3,64	1,72	190	3,85	2,23	172	3,75	1,75	218
Total écoles publiques	3,72	1,84	476	4,04	2,17	437	3,87	1,70	544
École C (privée)	3,15	1,75	308	3,42	2,17	266	3,30	1,64	325
École D (privée)	3,07	1,76	247	3,23	2,11	193	3,13	1,61	256
Total écoles privées	3,11	1,75	555	3,34	2,14	459	3,22	1,63	581

Tableau V
Prestige occupationnel (père, mère, famille) selon le type d'école

	<u>École A</u> (publique)		<u>École B</u> (publique)		<u>École C</u> (privée)		<u>École D</u> (privée)		<u>F</u>	<u>Post Hoc</u> <u>Significatifs</u>
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
<u>Quatre écoles</u>										
<u>Pères</u>	3,78	1,91	3,64	1,72	3,15	1,75	3,07	1,76	10,243 ***	A>C, A>D, B>D
<u>Mères</u>	4,15	2,12	3,85	2,23	3,42	2,17	3,23	2,11	8,745 ***	A>C, A>D
<u>Famille (Pères et mères)</u>	3,96	1,66	3,75	1,75	3,30	1,64	3,13	1,61	15,421 ***	A>C, A>D, B>D
<u>Écoles publiques</u>										
<u>Pères</u>	3,78	1,91	3,64	1,72					0,640	
<u>Mères</u>	4,15	2,12	3,85	2,23					1,999	
<u>Famille (Pères et mères)</u>	3,96	1,66	3,75	1,75					1,916	
<u>Écoles privées</u>										
<u>Pères</u>					3,15	1,75	3,07	1,76	0,289	
<u>Mères</u>					3,42	2,17	3,23	2,11	0,826	
<u>Famille (Pères et mères)</u>					3,30	1,64	3,13	1,61	1,427	

*** : p < 0,000

Tel que présenté au tableau V, les analyses de variance (ANOVAs) montrent une différence significative dans le prestige occupationnel des pères ($F_{(4,1027)}=10,243$; $p<0,000$), des mères ($F_{(4,892)}=8,745$; $p<0,000$) et de la famille ($F_{(4,1121)}=15,421$; $p<0,000$) lorsque les quatre écoles sont considérées. Ceci est normal puisque l'accès aux écoles privées demande des déboursés monétaires importants, ce qui exige un revenu familial plus élevé.

Cependant, les résultats démontrent aussi que, même si les analyses de variance sont significatives, le prestige occupationnel des pères, des mères et de la famille se situe en général dans la zone médiane « 3 » de la classification à 7 niveaux, la seule exception étant pour les mères de l'école A qui se classent au début du niveau 4. Les familles des écoles publiques se situent dans la partie supérieure de la zone médiane (3,64 à 3,96) alors que les familles des écoles privées se situent dans la partie inférieure de cette même zone médiane (3,07 à 3,42). En effet, dans la réalité, la population étudiante des quatre écoles provient du même environnement socio-économique et non pas de quartiers pauvres pour les écoles publiques et de quartiers riches pour les écoles privées. Bien que statistiquement significative, la différence n'est donc pas très importante et nous pouvons considérer que les niveaux socio-économiques des milieux publics et privés sont semblables.

Si nous comparons ensemble les deux écoles publiques, il n'y a pas de différence significative entre le prestige occupationnel des pères ($F_{(2,474)}=0,640$; $p<0,424$), des mères ($F_{(2,435)}=1,999$; $p<0,158$) et de la famille ($F_{(2,542)}=1,916$; $p<0,167$). Nous obtenons des résultats similaires en comparant les deux écoles privées : il n'y a pas de différence significative entre le prestige occupationnel des pères ($F_{(2,553)}=0,289$; $p<0,591$), des mères ($F_{(2,457)}=0,826$; $p<0,364$) et de la famille ($F_{(2,579)}=1,427$; $p<0,233$).

Description des instruments de mesure

Nous avons choisi d'utiliser des questionnaires pour notre étude car il s'agissait de la manière la plus commode d'aller chercher l'information dont nous avons besoin auprès d'un aussi grand nombre d'élèves.

Les questionnaires ont été préparés en tenant compte de la différence qui peut exister entre les écoles publiques et les écoles privées, surtout en ce qui concerne les codes vestimentaires. Ils ont été construits à partir de questionnaires ou de parties de questionnaires déjà existants et nous avons complété avec nos propres questions pour tenter d'aller chercher tous les éléments nécessaires à notre sujet d'étude. Certaines questions étaient génériques et communes aux deux types d'école alors que d'autres n'étaient posées qu'aux types d'écoles (publiques ou privées) auxquelles elles s'appliquaient. Le questionnaire intégral est présenté en annexe.

Tableau VI
Structure du questionnaire utilisé dans la recherche

	<u>Échelles de Likert</u>	<u>Questions ouvertes</u>	<u>Total</u>
1 ^{ère} partie : Informations générales	15	3	18
2 ^e partie : Votre école	33	6	39
3 ^e partie : Évaluation de l'échelle PSSM	18	0	18
4 ^e partie : Le code vestimentaire à l'école	12	5	17
5 ^e partie : Le réseau social	7	0	7
6 ^e partie : Autoévaluation des compétences académiques	7	0	7
7 ^e partie : Relations interpersonnelles	8	0	8
8 ^e partie : Bilan et perspectives	4	1	5
Total	104	15	119

Première partie : Renseignements généraux (18 questions)

La première partie du questionnaire servait essentiellement à recueillir les données de base afin de permettre d'établir les profils socio-économiques et familiaux des élèves de même que certains aspects de leur vécu scolaire (redoublement, etc.). La plupart des questions étaient à choix de réponse.

Deuxième partie : Votre école (39 questions)

Les questions posées dans cette deuxième partie étaient axées sur la recherche des éléments qui composent le sentiment d'appartenance des élèves envers leur école. Elles visaient à établir la qualité de la relation que chacun des élèves peut avoir envers son école et envers les gens qui l'habitent. Les questions portaient sur différents aspects de l'école : le bâtiment, les cours, les horaires, le personnel enseignant et non-enseignant, les autres élèves, la discipline, l'ambiance, etc. Les réponses à ces questions ont permis de positionner les élèves vis-à-vis l'institution scolaire.

La plupart des questions de cette section se répondaient sur des échelles de Likert à 5 points. Selon le type de question demandée, les valeurs de l'échelle pouvaient être (1=jamais, 5=souvent), (1=pas du tout d'accord, 5=très d'accord) ou (1=très insatisfaisant, 5=très satisfaisant). Quelques questions ouvertes et d'autres à choix de réponse complétaient le tout.

Troisième partie : Évaluation de l'échelle PSSM (18 questions)

Nous avons utilisé intégralement un instrument de mesure appelé PSSM (*Psychological Sense of School Membership*) qui été développé pour évaluer spécifiquement le niveau de sentiment d'appartenance des élèves envers leur école. Cet instrument, comprenant 18 questions à répondre sur des échelles de Likert de 5 points (1=tout à fait en désaccord, 5=tout à fait d'accord) a été conçu et validé par Goodenow (1993) de l'université Tufts à Boston. Par la suite, Hagborg (1994, 1998) a également établi la validité de l'instrument auprès de différents groupes d'élèves de niveau primaire.

Quatrième partie : Le code vestimentaire à l'école (17 questions)

Cette quatrième partie du questionnaire visait à nous permettre d'établir s'il existe un lien entre le code vestimentaire à l'école et le sentiment d'appartenance des élèves envers cette même école puisqu'il existe dans les deux écoles privées de la présente étude un règlement qui impose l'uniforme à tous les élèves. Encore ici, les questions se répondaient sur des échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord, 5 = très d'accord) ou (1 = jamais, 5 = souvent).

Cinquième partie : Le réseau social (7 questions)

La cinquième partie du questionnaire servait à évaluer le réseau des amis. Dans cette section, les questions ont porté sur les aspects quantitatifs (nombre d'amis) et ont établi la distinction entre les connaissances et les amis intimes. Nous demandions aux élèves d'indiquer le nombre d'amis (garçons, filles) à l'école et en dehors de l'école. Les élèves devaient évaluer leur statut au sein de leur réseau social et se positionner par rapport à ces amis.

Sixième partie : Auto-évaluation des compétences académiques (7 questions)

Pour chacune des matières scolaires (français, mathématiques, anglais, sciences pures, sciences humaines, arts, sports/activité physique), nous avons demandé aux élèves de s'évaluer sur une échelle de Likert de 5 points (1 = très faible, 5 = très fort(e)) afin de voir s'il était possible d'établir une relation entre les résultats académiques et le sentiment d'appartenance. Bien qu'étant une solution moins précise que l'utilisation des notes exactes des bulletins scolaires, nous avons préféré le principe du questionnaire autorévéle pour des considérations pratiques.

Septième partie : Relations interpersonnelles (8 questions)

Cette série de questions portait sur certains aspects qualitatifs (solitude, popularité, gêne, etc.) de la vie sociale des élèves à l'école. Ces huit questions sont la partie intitulée « Social Problems » du questionnaire « Youth Self-Report » de Achenbach (1991) qui se répond sur des échelles de Likert à 3 points (1=faux, 2=quelquefois vrai, 3=souvent vrai).

Huitième partie : Bilan et perspectives (5 questions)

Dans cette partie du questionnaire, qui n'a été présentée qu'en secondaire 5, nous avons demandé aux élèves de porter un regard sur l'ensemble des cinq années passées au secondaire et de porter un jugement global quant à l'évolution positive ou négative de leur sentiment d'appartenance envers l'école. Nous leurs avons également demandé quels sont leurs projets d'avenir et, pour ceux et celles qui ont fait le choix de poursuivre leurs études au CEGEP ou dans un collège privé, d'évaluer leur satisfaction en ce qui concerne leur niveau de préparation académique et sociale.

Essais préliminaires des questionnaires

Afin de déterminer le temps moyen requis pour répondre au questionnaire et aussi pour déceler les anomalies et incongruités qui auraient pu s'y trouver, un essai préliminaire (pré-test) a été effectué avec une version quasi-finale des questionnaires auprès de quelques élèves de niveau secondaire provenant d'écoles publiques et privées différentes de celles qui font partie de l'étude. Le temps requis pour compléter le questionnaire variait entre 30 et 40 minutes, ce qui correspondait au critère exigé par les écoles, à savoir que le questionnaire devait pouvoir être rempli par les élèves à l'intérieur d'une seule période de classe.

Cette période pouvant varier entre 45 minutes (écoles privées) et 70 minutes (écoles publiques), nous avons donc une marge de manoeuvre nécessaire à ceux et celles qui travaillent plus lentement et qui ont pris plus de temps pour répondre au questionnaire.

Les commentaires des élèves qui ont participé à ces essais préliminaires ont permis d'affiner et d'améliorer le questionnaire qui a, par la suite, été imprimé dans sa version finale.

Éthique et confidentialité

Après avoir obtenu l'approbation et le support des directions d'écoles, nous avons rencontré les directeurs/directrices de niveau afin de leur expliquer le projet et la démarche. Afin d'empêcher les élèves de s'échanger des réponses et aussi pour démontrer le sérieux du projet, une surveillance constante a été demandée dans chaque classe, comme s'il s'agissait d'un examen.

Les élèves étaient libres de répondre ou non au questionnaire. Au total, environ une dizaine d'élèves a choisi de ne pas participer à l'étude. Même si nous garantissons la confidentialité de l'information auprès des élèves, nous devons quand même leur demander de s'identifier car il s'agissait pour nous du seul moyen que nous avons de les suivre durant les trois années de la collecte des données. Pour cette raison, une enveloppe opaque accompagnait le questionnaire. Les répondants étaient invités à y glisser leur questionnaire complété et à sceller cette enveloppe avant de la remettre au personnel surveillant. Des directives en ce sens accompagnaient le questionnaire.

Article # 1

**A Longitudinal Validation Study
of the
Psychological Sense of School Membership
(PSSM) Scale**

Robert Boily, François Bowen
Department of Psychopedagogy and Andragogy

Michel Janosz
School of Psychoeducation

University of Montreal

© 2002

Abstract

A French version of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) questionnaire was tested for validity and reliability over a 3-year period using a longitudinal cohort of 547 students from standard private and public high schools.

In Study 1, we thoroughly analyzed a french version of the PSSM scale with a large sample of regular high school students ($n = 934$). The factorial analysis revealed four scales, two of which are related to the social aspect of school life while the two others are related to the personal aspect. Significant correlations were found between the PSSM and several elements of school life during the same year and two years later. ANOVAs also provided very significant results. The PSSM was found to be a reliable and legitimate tool to measure the sense of belonging of students towards their school.

In Study 2, the PSSM was tested with a group of at-risk students ($n = 296$) from disadvantaged schools to evaluate its capability to predict drop-outs. Results show that the global PSSM score has a good predictive value for short term drop out prediction. Scales 3 (sense of being accepted) and 4 (sense of attachment to the school) of the PSSM, both related to the personal experience of school life, have shown significant levels of prediction for drop-outs a few months later. Results from this study suggest that, for at-risk high school students, the senses of acceptance and belonging in school are more effective resilient factors than the quality of social relations with peers or with adults.

Introduction

The majority of studies that have been made on school motivation have focused mainly on the intrapsychic aspects of school achievement (Goodenow, 1991). However, school motivation is not an innate state but rather something that builds itself from exterior influences like social and personal relationships (Goodenow & Grady, 1993).

Since about ten years, the increasing number of studies focusing on the sense of belonging is an indication that, from now on, the scientific community acknowledges its importance as a full element in understanding relations between individuals and their environment. The sense of belonging is also recognized as an important element of mental health and its absence can lead to disorders such as : depression, anxiety, loneliness and suicidal behaviour (Hagerty, Williams, Coyne & Early, 1996).

The goal of this article is to present the characteristics of the sense of belonging in general and especially in school environments. Theoretical models of the belonging concept will be presented and we will show the balance between identity and the sense of belonging at the group level.

In study 1, we have evaluated the validity, fidelity and predictive potential of the PSSM (Psychological Sense of School Membership) in standard public and private high school environments. In study 2, we have evaluated the capability of the PSSM to predict drop out with at-risk high school students from disadvantaged environments.

The Sense of Belonging

Maslow (1963) introduced the belonging concept in his famous “Hierarchy of Needs” pyramid and gave it its fundamental nature by placing it at the same level than the need for affection. In the development of every person, there is a need of belonging which opposes the need of autonomy, meaning that a person must find a satisfying balance between independence and social bonds (Gallagher, 1996 ; Brewer, 1991). Several terms have been used in the literature on groups theory to designate the belonging concept. Mailhot (1968) used the word *inclusion* to define the desire that every member of a group feels in having a positive status inside the group, to not feel marginal of the group. Smith & Berg (1987) provided this definition of a *membership* to a group :

« Membership means involving oneself in the search for ways to mesh individual needs and wishes with what the group has to offer and determining what one will give in the light of what the group needs and wants. »

This definition introduces the concept of exchange by which the member of a group must establish how a specific group can meet his needs and desires. On the other side, the member must evaluate his contribution to the group with respect to the needs and expectations of that group. The sense of belonging can also be defined as the experience of a personal commitment in a system or an environment with the result that the person has the feeling of being an integral part of this system or environment (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier, 1992). In this definition, the system can be a relation or an organization while the environment can be natural or cultural (ibid).

For Hagerty, Williams, Coyne & Early (1996), the sense of belonging is a psychological experience comprising cognitive and affective components and which results in a quest for affiliation having an impact on proper psychological and social functioning. According to Hagerty & Patusky (1995), the sense of belonging possesses two dimensions which are "Valued involvement", the experience of feeling valued, needed or accepted and "Fit", the perception that the individual's characteristics articulate with the system or environment.

Antecedents to the sense of belonging are the conditions which make its development possible (Hagerty & al., 1992). First, the person must have enough energy to consider a commitment ; this implies that a sense of belonging is something that must be built and this process requires efforts (Hagerty, Williams, Coyle & Early, 1996 ; Goodenow & Grady, 1993 ; Hagerty & al., 1992 ; Schnorr, 1997). Second, that person must identify a group in which he or she feels enough desire of belonging in order to justify these efforts, to make a sense of all this (Hagerty & al, 1992). Finally, the person must have characteristics that will permit to feel that his presence brings to the group a positive contribution, either by the similarity or by the complementarity of his ideas with those of the group (ibid.). Smith & Berg (1987) have also made reference to this point by stating that groups are looking for individuals who have a profile that is as similar as possible to the one of the group, those whose presence can bring enrichment, either by the mere presence of a new member who shares (and thus, reinforces) the ideologies of the group or by the arrival of a member whose original ideas will give a new positive dimension to the values of the group.

The experience of a sense of belonging brings to people a sense of valorization and harmonization with others (Hagerty & al., 1992), having for consequence a commitment which means something and brings emotional satisfaction and a sense of security.

However, it is important not to confuse social acceptance with the sense of belonging. When it is necessary to measure the sense of belonging, one must not take into account observations done with individuals because taking part in activities of a group and proximity with members of that group don't necessarily mean there is a sense of belonging but rather a social acceptance of those individuals in the group (ibid).

The Sense of Belonging in School

While the concept of belonging has been known for a long time, its study in the school environment is something relatively new. The question of belonging has first been studied by a number of researchers who were interested in the theory and functioning of groups. It is only later, near the end of the 1980's, following research on the increasing phenomena of drop-out in schools, that some authors (Finn, 1989 ; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989) have clearly identified the sense of belonging towards school as being a major element directly linked to academic achievement. This position is a support to other authors who have considered that the need for belonging is a prerequisite element to the acquisition of knowledge (Spear, Penrod & Baker, 1988).

Recent studies have showed links between the sense of belonging towards school and academic scores (Goodenow, 1993a ; Hagborg, 1994 ; Roeser, Midgley & Urda, 1996 ; Flynn, 1997), participation in extracurricular activities (Flynn, 1997), school motivation (Goodenow, 1993a ; Hagborg, 1994, 1998), attendance in school (Flynn, 1997), compliance with school rules (Flynn, 1997), quality of teacher/student relations (Hagborg, 1994) and the positive perception that students may have of their future (Israelashvili, 1997 ; Flynn, 1997 ; Hagborg, 1998).

Newmann, Wehlage & Lamborn (1992) believe that the sense of belonging towards school is an essential element for educational engagement. Duclos, Laporte & Ross (1995) have also emphasized the importance of a sense of belonging in the school :

“High School is a privileged environment to favour cooperation and a sense of belonging in adolescents. It is a mission that High Schools often neglect but it is as much important as teaching abilities and didactic knowledge.”

This position is also shared by Roeser, Midgley & Urdan (1996) who insist on the school responsibility to develop a sense of belonging for students. Finally, the “Conseil Supérieur de l’Éducation”, an advisory organization to the Quebec Minister of Education, has also recognized the importance of a sense of belonging towards school by submitting a document titled : « Against Dropping-Out in High School : Restoring a Sense of Belonging in Schools” (Conseil Supérieur de l’Éducation, 1996).

Definitions and Theoretical Models

Goodenow (1993), author of the *Psychological Sense of School Membership (PSSM)* Scale for measuring the sense of belonging of students towards their school, gives the following definition to belonging :

« Belonging is defined here as students’ sense of being accepted, valued, included and encouraged by others (teachers and peers) in the academic classroom setting and of feeling oneself to be an important part of the life and activity of the class. More than simple perceived liking or warmth, it also involves support and respect for personal autonomy and for the student as an individual. »

Langevin (1994) proposes another definition (translated from french) :

“Belonging to school or the fact of feeling a member of the school is more than a simple inscription on the official lists of the institution. It means that students have established solid bonds with peers, adults and rules of the school. Belonging is achieved when students are attached, involved in activities and when they have faith in the institution. For students, the sense of belonging is developed by a reciprocal relationship between them and adults who represent the school. Those relationships between students and adults are present at the formal and informal levels of school life.”

What makes this definition so interesting is that it groups together many concepts. For example, the “simple inscription on the official lists” refers to the group theory of Napier & Gershenfeld (1985) who make a distinction between belonging to formal groups (all students from the school) and belonging to “*influence groups*” inside the larger formal group. We can also see in Langevin’s definition the “faith in the institution” which links to positive factor “belief in the institution” Wehlage & al. (1989). As for the “reciprocal relationship”, it links to the attachment factor of Wehlage & al. (1989) who also emphasize this necessary mutuality.

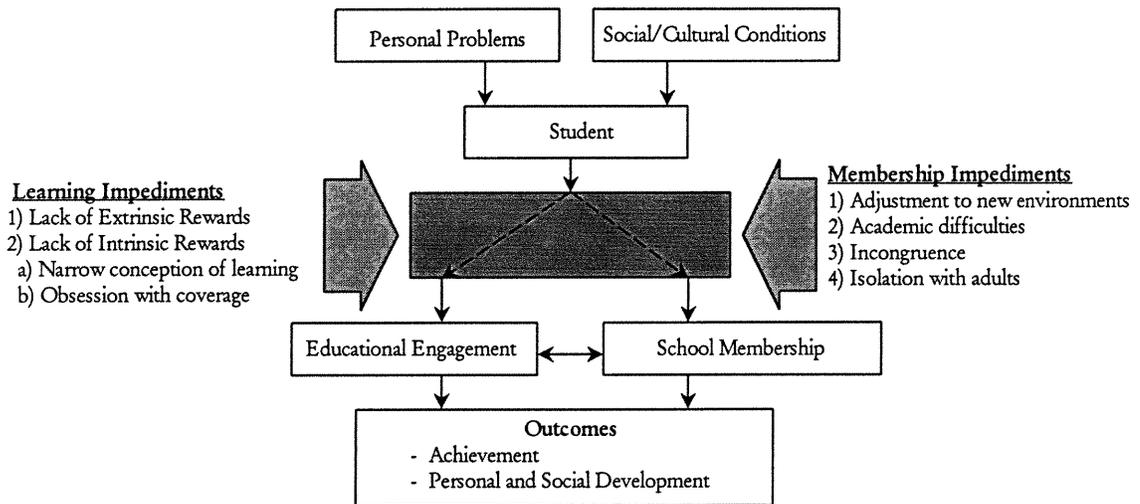
Goodenow’s PSSM is based on the dropout prevention model of Wehlage & al.(1989) which we now explain along with other theoretical models having the sense of belonging in school as an element.

Theoretical Model of Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez (1989)

Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez (1989) have published a theoretical model on dropout prevention. In this model, for the very first time, the sense of belonging towards school was shown as a full part and a separate element.

This model has been the source of many subsequent studies on belonging in a school environment and especially to the work leading to the development of the PSSM scale (Goodenow, 1991, 1993, 1993a). According to the theory of Wehlage & al. (1989), the sense of belonging towards school (School Membership) would depend mainly of eight factors (four positive and four negative).

Figure 1
Dropout Prevention Theory : School Factors
 (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989)



Even though they don't appear in the theoretical model, Whelage & al. (1989) have defined four elements who contribute to increase the sense of belonging towards school :

Attachment. Attachment is expressed by the interest of students about what others think and demand. They will desire to meet social standards that were established by the institution and also satisfy the persons who represents this institution.

Commitment. If attachment is linked to the emotional side of the students, commitment represents the rational aspect of their participation in school. Commitment is a more or less rational calculation of what one must do to achieve goals. It may be necessary for students to put up with unattractive demands, like performing well in courses that are less interesting, in order to reach the ultimate goal of graduation (Wehlage & al., 1989).

Involvement. Students must be involved in school activities. Academic activities are the first level of commitment but, for students who have difficulties in school, it may be necessary to turn towards extracurricular activities to maintain their interest in school (Wehlage & al., 1989 ; Langevin, 1994).

Belief. Students must have faith in the legitimacy and efficiency of the institution. This statement is the very basis of the belonging theory. It is indeed very difficult for students to feel attached, committed and involved in an institution they don't trust (Wehlage & al., 1989). Langevin (1994) also stated that belonging is achieved when students have confidence in the institution.

As important as the four elements which favour the sense of belonging in school, Wehlage & al. (1989) have identified four elements which are obstacles to the development of that sense of belonging.

Adjustment. The transition from Primary School to High School requires students to adjust (or adapt) to a new school environment which is most of the time larger and more impersonal. Students form new groups of peers and there may be a greater distance between those groups of peers.

Students are also in contact with a greater number of adults who don't share the same expectations and demands towards them regarding academic work and behaviour. Teaching methods are often different from one teacher to another and also different from methods which were used in Primary School. In general, students are required to be more autonomous in regard of academic work. Those who can't adjust to those conditions of their new environment can be confronted to school failure or develop a sense of reject towards the school (Wehlage & al., 1989).

Difficulty. Academic difficulties are a reason which seem evident to explain school failure but the work of Wehlage & al. (1989) have showed that the majority of students who are considered to be « at risk » have the capacity to succeed their school year. The real problem is the difficulty they have in showing interest and giving a sustained effort in school.

Incongruence. Incongruence is a more ambiguous notion to define. We can say incongruence is the social and personal bonds that students will develop (or not) towards their school. The quality of those bonds is directly related to answers that students may ask themselves about their presence in school (Wehlage & al., 1989) : Who am I ? What are my future goals ? In which way does this school responds to my needs and aspirations ? Incongruence, which applies mostly to students from lower socioeconomic levels, is the perception that students may have about the justification of their presence in school.

Isolation. Wehlage & al. (1989) state that students need frequent and quality interactions with adults in school to develop a sense of belonging towards that same school.

Other Models

Other theoretical models have been developed to represent the sense of belonging in school. These models have many similarities between them, in particular about the importance of quality social relations. We present briefly these models for the benefit of our readers but, to our knowledge, only Wehlage's model on dropout prevention has resulted in an operational tool (the PSSM) which can be used to measure the sense of belonging of students towards their school.

Theoretical Model of Finn (1989)

Finn (1989) introduced the sense of belonging in his *theoretical model on school participation/identification*. While the construct is somewhat basic, the interest of this model is to present the belonging as being a result of school achievement and also to show a retroactivity effect between identification and participation ; that is, if academic achievement depends in part on belonging towards school (by means of an increased participation in school activities), this same achievement becomes in turn an element which directly reinforces the sense of belonging of students towards their school and so on. In his theoretical model, Finn (1989) proposes that identification with school would be composed of two distinct dimensions : belonging towards school and valorization of school (understanding by students that school is important and useful for general culture and also for having a good employment and a good future).

Theoretical Model of Newmann, Wehlage & Lamborn (1992)

Another example of the growing recognition of the sense of belonging as an essential factor of school life is the *theoretical model of school achievement* developed by Newmann, Wehlage & Lamborn (1992), in which the sense of belonging towards school is a full element made up of the following five components : participation in activities, fair and equitable treatment, personalized relationships, opportunities of success, interest of teachers. In this model, the sense of belonging is presented as a prerequisite to the engagement in academic work, which is in accordance with the views of Spear, Penrod & Baker (1988).

Theoretical Model of Roeser, Midgley & Urdan (1996)

Roeser, Midgley et Urdan (1996) have also proposed a *theroretical model of school achievement* in which the sense of belonging in school is outlined as being an important factor in school success. In this model, the authors are stating that the sense of belonging depends on the quality of relations between students and adults. While we acknowledge the importance of this relationship, we believe there are other factors that must be taken into account in the study of the sense of belonging in school.

Theoretical Model of Janosz, Georges & Parent (1998)

More recently, another team of researchers (Janosz, Georges & Parent, 1998) has proposed a theoretical model of the school socio-educational environment. In this model, three poles (school climate, school and social problems, educational practices) are the components of that socio-educational environment.

When we look at the pole labeled « school climate », we find that the sense of belonging is at the heart of this construct, that this sense of belonging will develop in an environment that make sense for the students, an environment where they can find security and justice, where human relationships are easy to make.

This model will lead to the development of an instrument to evaluate the socio-educational environment of high schools.

Significant Belonging Differences between Boys and Girls

Finally, it is important to say there is no unanimity in the research community when it comes to possible differences in the level of belonging in school between boys and girls. While some research has showed that girls have a greater sense of belonging towards school than boys (Goodenow, 1993b; Hagborg, 1994 ; Voelkl, 1996 ; Flynn, 1997), other research conclude there is no significant difference between the two sexes on this subject (Gallagher, 1996).

Measuring the Sense of Belonging in School with the PSSM

The only tool we found that was designed specifically to measure the sense of belonging of students in a school environment is the PSSM (Psychological Sense of School Membership) scale, developed in 1993 by Goodenow at Tufts University in Boston. The PSSM consists of 18 questions targeting several dimensions of school life. Students answer the questions on 5-point Likert scales (1 = Totally False, 5 = Totally True) and 5 of the 18 questions are reversed. The PSSM scale (18 items viewed as a whole) has a strong internal consistency (Hagborg, 1994). Goodenow (1993b) and Hagborg (1994) have established the validity of the original english version of the questionnaire.

Validity of the PSSM

Goodenow didn't publish any factorial analysis for the PSSM but she validated its construct validity by a series of comparisons with contrast groups (1993b).

- Geographical localization of the school (urban or suburban)

It was predicted that students from suburban schools would have a greater sense of belonging than students from urban schools because they live in smaller, more homogeneous environments and because the families have in general a higher schooling level. This hypothesis was confirmed by the PSSM who showed scores that were significantly higher for suburban students (87% having more than 3 on the Likert scale (3 represents the middle of the scale)) than for city students (54.6 % having more than 3) (Goodenow, 1993).

- Length of residence in the school and in the city

It was also predicted that the level of experience and familiarity with the city (students who have lived in the city for more than 3 years versus other students) and with the school (being in 6th, 7th or 8th grade) would favour a sense of belonging towards school. In other words, the *time* factor could be important in the development of a sense of belonging in school. However, the results of a two-way ANOVA showed a relation between the length of residence in the city and the sense of belonging but only for suburban students, not for city students. Grade level didn't have a significant effect on belonging for both suburban and city students. Furthermore, Goodenow (1993b) didn't find any relation between those two factors.

- Students' status towards their peers

Another hypothesis formulated by Goodenow was about the social status of students among their peers. It was predicted that students who would have a higher social status with their friends would also have a greater sense of belonging in school. The results showed that, indeed, PSSM scores were related to the social status of students in the opinion of the peers (4,23 for students having a high status versus 3,87 for average status and 3,32 for low status).

- Ethnic minorities, special education and sex differences

It was also predicted that students from ethnic minorities, those who are in special education classes and boys in general would have a lower sense of belonging than students from the ethnic majority (white, middle class), students from regular classes and girls. A three-way ANOVA has confirmed that girls have a greater sense of belonging towards school than boys.

The ethnic minority status was a predictive factor for a lower sense of belonging only for city students, not for suburban students. The fact of being in special education classes had significant impact on the sense of belonging of the students who were tested and there were no interaction between those three measures (Goodenow, 1993b). Hagborg (1994) also verified the construct validity of the PSSM with a quite small number of students ($n = 50$) by finding correlations between the sense of belonging, as measured by the PSSM, and dimensions such as : self-esteem, academic scores, time devoted to homework, etc.

Hagborg's factorial analysis (1994) resulted in the finding of three scales for the PSSM :

- Belonging, a scale which includes student/teacher relationships, identification to school and active participation in school life. This factor accounts for 13 of PSSM's 18 questions ;
- Rejection, includes three items directed to personal acceptance by peers ;
- Acceptance is a measure of the acceptance of the legitimacy of school which translates by respect towards teachers. Two questions are related to this factor.

Use of the PSSM in recent studies

At the time of the writing of this article, we had found 8 studies in which the PSSM was used, either as a stand-alone tool or combined with other tools, since it was published in 1992 (Goodenow, 1993 ; Goodenow, 1993a ; Hagborg, 1994 ; Gallagher, 1996 ; Israelashvili, 1997 ; Flynn, 1997 ; Hagborg, 1998 ; Hagborg, 1998a). All of those were one-time studies with students mostly from middle schools. Only three studies (Hagborg, 1998a ; Israelashvili, 1997 ; Gallagher, 1996) were done with high school students. The number of students involved on those studies ranged from 30 (Hagborg, 1998) to 454 (Goodenow, 1993a). Of all those studies, only three (Goodenow, 1993 ; Hagborg, 1994, 1998) were validation studies for the PSSM. Results from those three studies indicated a strong internal consistency of the scale (Hagborg, 1994) and a 0,78 test-retest fidelity (Hagborg, 1994).

Our research provides the PSSM its first ever opportunity to be tested longitudinally on a three-year period with such a large number of students (about 900 total, ~550 for the longitudinal cohort) from both standard public and private High Schools and also with a second group of at-risk students from disadvantaged high schools.

Study 1

Validation of the PSSM in Regular Public and Private Schools

The goal of Study 1 was to validate the PSSM in its French version over a three-year period of time in two different academic settings : public and private high schools. We chose to conduct our study with Secondary 3, 4 and 5 students (equivalent to Grade 10, 11 and 12 in USA) because it is at these levels that the drop-out rate is the highest in Quebec.

In fact, between 50 and 60 % of the drop-outs are from Secondary 4 and 5 students (Langevin, 1994). And among the most frequently cited reasons for leaving school, 42 % of the drop-out students have said they felt out of place in school (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993).

The PSSM has already been validated in the past (Goodenow, 1993 ; Hagborg, 1994, 1998) but never at this level of extensiveness. In this study, we will establish the PSSM's validity for construct, convergence, reliability and predictability.

Method

Two public and two private high schools from the northern part of Montreal (Quebec, Canada) participated in the study. All of those schools are located in mid-level economic environments. Student population comes mostly from white, average socio-economic families. However, there are also some ethnic families (black, latin, asian). The two private schools have a reputation for strict discipline, high scores at exams and arts programs. Students from private schools are selected according to their school reports and results from entry exams. They are also required to wear uniforms.

The two public high schools are quite similar to the two private schools in regards to their music projects, sport activities, size, etc. However, they don't select their students as private schools do. There is also discipline in those public schools but it is less strict than in the two private schools. Students are not required to wear uniforms but that doesn't mean they can wear whatever they want. For example, those public schools have rules that prevent students to wear clothes with violent/racist/sexist messages.

In order to select the four schools for this study, we first made contact with several public and private regular high schools from the Montreal region. We described our project and asked them about their interest and the availability of their students for a collect of data over a period of three years. Those were the only criterias for school selection. Most of the schools turned down our request for their participation so we simply selected the first four schools who showed their interest, who were willing to give us access to their students for the 3-year period and which we believed were representative of the majority of the french high schools in the Montreal region.

Participants

A total of 1,299 students (454 boys, 845 girls), aged 13-16 ($M=14,41$; $S.D.=0,58$) from Secondary 3 of four different high schools (two public and two private) were invited to participate in the study on a voluntary basis. The unbalance between the number of boys and girls comes from private school C which, at the time of data collection, was a private school for girls only. The school was chosen despite this situation because of its reputation for having a long tradition of establishing a strong sense of belonging in its student population.

On a longitudinal basis, the number of students who were present for the three years of the study was 690 (see Table V). Besides natural attrition, we experienced important losses in the two public schools because of uncontrollable circumstances. The Regional School Board made a revision of school territories between years 2 and 3 of this study (i.e. between Secondary 4 and Secondary 5) and a lot of students were moved from one school territory to another.

The longitudinal number of participants in school C was 284 (a loss of only 59 over the 3-year period) so we decided to randomly select approximately half of that number in order to keep the boys-girls percentage to the original ratio of 35/65 which, if not ideal, was nevertheless acceptable. The remaining 547 students became our longitudinal cohort. To make sure that our longitudinal group was representative of the total group of students, we performed some preliminary ANOVAs with the PSSM using students' belonging to the longitudinal cohort (yes/no) as the independent variable. Results show that there is no overall significant difference between the longitudinal group and the non-longitudinal group.

Table V
Distribution of students in Study 1
before and after the formation of a longitudinal cohort

	Public Schools		Private Schools		Total	% Boys	% Girls
	A	B	C	D			
Boys	213	106	0	135	454		
Girls	234	117	343	151	845		
Total	447	223	343	286	1,299	35	65
Loss of students (Boys)	155	71	0	40	266		
Loss of students (Girls)	168	76	59	40	343		
Loss of students (Total)	323	147	59	80	609	44	56
Longitudinal (Boys)	58	35	0	95	188		
Longitudinal (Girls)	66	41	284	111	502		
Longitudinal Group (Total)	124	76	284	206	690	27	73
Longitudinal Group (Corrected)	124	76	141	206	547	35	65

To measure the socio-economic level of students' families, we used the *Revised Socioeconomic Index for Occupations in Canada* (Blisshen & McRoberts, 1976), as adapted and presented in the MASPAC (Le Blanc, 1998). Employments of parents are classified on a scale of 1 (professional employment such as engineer, doctor, lawyer, etc.) up to 7 (non-specialized employment such as laborer, warehouseman, janitor, etc.). The lower the number, the higher the socio-economic level.

Table VI
Descriptive statistics of the Socio-economic Index

	Father			Mother			Family		
	M	S.D.	n	M	S.D.	n	M	S.D.	n
School A (public)	3,78	1,91	286	4,15	2,12	265	3,96	1,66	326
School B (public)	3,64	1,72	190	3,85	2,23	172	3,75	1,75	218
Total public schools	3,72	1,84	476	4,04	2,17	437	3,87	1,70	544
School C (private)	3,15	1,75	308	3,42	2,17	266	3,30	1,64	325
School D (private)	3,07	1,76	247	3,23	2,11	193	3,13	1,61	256
Total private schools	3,11	1,75	555	3,34	2,14	459	3,22	1,63	581

Table VII
Analysis of variance (ANOVA) of the Socio-economic Index
according to the type of school and parents (father, mother, family)

	School A (public)		School B (public)		School C (private)		School D (private)		F	Significant Post Hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<u>All Four Schools</u>										
Fathers	3,78	1,91	3,64	1,72	3,15	1,75	3,07	1,76	10,243 ***	A>C, A>D, B>D
Mothers	4,15	2,12	3,85	2,23	3,42	2,17	3,23	2,11	8,745 ***	A>C, A>D
Family (Fathers/Mothers)	3,96	1,66	3,75	1,75	3,30	1,64	3,13	1,61	15,421 ***	A>C, A>D, B>D
<u>Public Schools</u>										
Fathers	3,78	1,91	3,64	1,72					0,640	
Mothers	4,15	2,12	3,85	2,23					1,999	
Family (Fathers/Mothers)	3,96	1,66	3,75	1,75					1,916	
<u>Private Schools</u>										
Fathers					3,15	1,75	3,07	1,76	0,289	
Mothers					3,42	2,17	3,23	2,11	0,826	
Family (Fathers/Mothers)					3,30	1,64	3,13	1,61	1,427	

*** : $p < 0,000$

As presented in Table VII, analyses of variance (ANOVAs) show a significant difference in the occupational Index of fathers ($F_{(4,1027)} = 10,243$; $p < 0,000$), mothers ($F_{(4,892)} = 8,745$; $p < 0,000$) and families ($F_{(4,1121)} = 15,421$; $p < 0,000$) when the four schools are considered together. This result is normal as access to private schools requires important money disbursements, which are in accordance with higher family income.

However, those results also reveal that, even if the analyses of variance are showing statistically significant differences, the socio-economic index of the fathers, mothers and families are located in general in the middle part (« 3 ») of the 7 level scale. Except for the mothers of public school A, who are in the lower part of level 4 (4,15), the families of students who are going to the public schools are situated in the upper part of the median zone (3,64 to 3,96) while the families of students who are going to private schools are situated in the lower part of that same median zone (3,07 to 3,42).

Indeed, in reality, the student population from those four schools comes from the same socio-economic environment ; not from a poor district of the city for public schools and a rich district for private schools. While being statistically significant, the difference is therefore not that important and we can consider that the socio-economic levels are similar for both public and private schools in this study. When we compare together the two public schools, there is no significant difference between the socio-economic level of fathers ($F_{(2,474)}=0,640$; $p<0,424$), mothers ($F_{(2,435)}=1,999$; $p<0,158$) and families ($F_{(2,542)}=1,916$; $p<0,167$). We find similar results when we compare the two private schools : there is no significant difference between the socio-economic level of fathers ($F_{(2,553)}=0,289$; $p<0,591$), mothers ($F_{(2,457)}=0,826$; $p<0,364$) and families ($F_{(2,579)}=1,427$; $p<0,233$).

Instruments

All the data used in this study come from a questionnaire that has been answered by students in classes. The PSSM was part of that larger questionnaire that we have distributed to all of the students in the four schools. For the purpose of this study, we only used selected items from that questionnaire. We created most of those questions and used them as variables for the analyses of variances (ANOVAs) and analyses of correlations.

1) The PSSM

The PSSM (Psychological Sense of School Membership) Scale consists of 18 questions that are answered on 5-point Likert scales (1= Totally False, 5= Totally True). Five of those questions are reversed. The scale has been designed by Goodenow (1993) at Tufts University in Boston and has been described extensively in the preceding section. Table VIII presents the 18 items of the PSSM.

Table VIII
The Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale

<u>Items</u>
1) I feel a real part of (name of school)
2) People here notice when I'm good at something
3) It is hard for people like me to be accepted here (<i>reversed</i>)
4) Other students in this school take my opinions seriously
5) Most teachers at (name of school) are interested in me
6) Sometimes, I feel as if I don't belong here (<i>reversed</i>)
7) There's at least one teacher or adult in this school I can talk to if I have a problem
8) People at this school are friendly to me
9) Teachers here are not interested in people like me (<i>reversed</i>)
10) I am included in lots of activities at (name of school)
11) I am treated with as much respect as other students
12) I feel very different from most other students here (<i>reversed</i>)
13) I can really be myself at this school
14) The teachers here respect me
15) People here know I can do a good work
16) I wish I were in a different school (<i>reversed</i>)
17) I feel proud of belonging to (name of school)
18) Other students here like me the way I am

2) Self-evaluation of the sense of belonging

The PSSM scale is a composite score of 18 items related to school life. The mean of the scores of those 18 items gives the level of sense of belonging but there are no item that directly asks for the level of sense of belonging. This is why we asked the students to evaluate their sense of belonging level separately on a 10-point scale (1=Very Low, 10=Very High) so that we could confront two different scales, one which asks directly in one question the level of the sense of belonging and a second one, which provides a score of belonging through a set of 18 questions. We chose a 10-point Likert scale to measure the self-evaluation of the sense of belonging because we believed it would provide students with more flexibility and more precision than the 5-point scale in their self-evaluation.

We also used other measures to validate the convergence of the PSSM. Those measures were related to relations with peers, relations with adults and adaptation to school life. We will now describe each of the scales in those categories.

3) Relations with Peers

We find three items in the « Relations with Peers » category. The first item, labelled « relationships with other students », is a measure of the quality of interactions with other students in the school. The second item, labelled « leadership among group of friends », measures if the student sees himself/herself as a leader among the group of friends, if he/she has an active participation in decision making process among the group of friends and if those friends listen and respect his/her opinions. We designed those two items when we prepared the larger questionnaire and they were answered by students on 5-point Likert scales (1= Totally False, 5= Totally True). The third item, labelled « interpersonal relationships », is a group of 8 questions related to social problems. Those questions come from Achenbach's Youth Self-Report (1991) and were answered on 3-point Likert scales (1=False, 2=Sometime true, 3=Always true) because this is the way they were designed in the original instrument. .

4) Relations with Adults

The second category (Relations with Adults) also consists of three items. The first and second items, labelled « relations with teachers » and « relations with administrative staff », were similar in their nature as they measured the quality of interactions with adults in the school. Those two items were answered on 5-point Likert scales (1= Totally False, 5= Totally True).

As for the third item, labelled « feel close to teachers », we asked the students to specify the number of teachers they felt close to. That number could range from 0 to any number because students didn't have to necessarily select and count teachers from their present school level; they also had the possibility to count teachers from other school levels if they felt a sense of proximity to those teachers. However, teachers needed to be in their present school.

5) Adaptation to School Life

There are six items in the last category of measures (Adaptation to School Life). The first item, labelled « participation in activities » was related to extra-curricular activities in school. The second, third and fourth items, labelled « likes to go to school », « likes to have strict rules in school » and « has good scores in most exams » speak for themselves. As for the last two items, the one labelled « satisfied about school atmosphere » related to the psychosocial climate (tense and cold, warm and relax, personalized or not) of the school and the last item, labelled « feels a sense of belonging in school » is the same measure we described previously on page 36 (Self-Evaluation of the Sense of Belonging). Except for that last measure, which was answered on a 10-point Likert scale (1=Very low, 10=Very high), all other measures were answered on 5-point Likert scales (1=Totally False, 5=Totally True).

For the ANOVAs, we used 3 items from the larger questionnaire as independent variables. We chose those three measures because we believed they are simple but, at the same time, important issues of school life ; so this would give us the opportunity to see how the PSSM scales behaves with such basic elements.

With the measure labelled « has decided to go to this school », students were asked to answer « No » to that question ONLY if they didn't want to go to that school and felt like they were *forced* to go. If they had the opportunity to select their school, if they were happy about the school they were sent to or in case of a joint decision with their parents or any other adults, they had to answer « Yes » to the question.

For the second independent measure, labelled « feels proud to go to this school », we asked the students if they felt proud (Yes/No) about going to their own specific school, not just *any* school. This particular variable is in accordance with the views of Janosz, Georges & Parent (1998) who stated that a sense of proudness is component of the sense of belonging.

The last independent measure we used for that study was about students' sociability, i.e. we wanted to know if the students had been able to make new friends since the beginning of the school year (Yes/No).

Procedure

We first translated the PSSM questionnaire from its original english version to a french version. That french version was then tested with a small group of students to see if they understood the correct meaning of all the questions. The french PSSM was then included in its integrity in the larger questionnaire. Data was collected in the four high schools over a three-year period (1997-1999), always at the same moment in the month of February, in order to give some time to the students to learn and adapt to their environment, friends and teachers.

Students were allowed between 45 and 60 minutes (equivalent to a single period of class) to answer it. Only a very small number of students were not able to answer all of the questions in the given time. In order for us to keep track of the data on the three-year period, students were asked to identify themselves but were guaranteed full confidentiality in writing.

Only during the first year of the study, all available Secondary 3 (10th Grade) students answered the PSSM two times in a three-month interval in February 1997 and again in May of 1997 for a Test-Retest reliability analysis.

Results

We first present a factorial analysis of the PSSM, followed by a test-retest analysis to verify the stability of the scale. We then present our analyses of correlation between the PSSM scales and other measures (Relations with Peers, Relations with Adults, Adaptation to School Life) as this will lead to a validation of convergence for the scale.

These analyses of correlation have been done between secondary 5 scales and measures (for the validation of convergence) and also between secondary 3 scales and secondary 5 measures in order to verify the prediction value of the PSSM.

Finally, we present an analysis of variance (ANOVA) between the scales of the PSSM and three binomial measures from our questionnaire in order to demonstrate how those scales can discriminate students on basic school dimensions.

Table IX shows the descriptive statistics of the PSSM for the entire group of students in secondary 5 (n ranging between 847 and 851 depending on the questions). We clearly see the effect of the five reversed questions on the mean scores.

Table IX
Descriptive Statistics of
the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale
(Secondary 5, February 1999)

<u>Items</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>n</u>
1) I feel a real part of (name of school)	3,63	1,01	851
2) People here notice when I'm good at something	3,35	0,98	851
3) It is hard for people like me to be accepted here (<i>reversed</i>)	1,72	0,98	851
4) Other students in this school take my opinions seriously	3,61	0,93	850
5) Most teachers at (name of school) are interested in me	3,48	1,00	851
6) Sometimes, I feel as if I don't belong here (<i>reversed</i>)	2,33	1,27	849
7) There's at least one teacher or adult in this school I can talk to if I have a problem	3,94	1,30	850
8) People at this school are friendly to me	4,07	0,81	850
9) Teachers here are not interested in people like me (<i>reversed</i>)	1,83	1,03	847
10) I am included in lots of activities at(name of school)	2,95	1,23	851
11) I am treated with as much respect as other students	4,26	0,89	850
12) I feel very different from most other students here (<i>reversed</i>)	2,48	1,33	849
13) I can really be myself at this school	3,75	1,18	848
14) The teachers here respect me	4,15	0,89	849
15) People here know I can do a good work	4,09	0,85	848
16) I wish I were in a different school (<i>reversed</i>)	2,11	1,27	850
17) I feel proud of belonging to (name of school)	3,53	1,15	850
18) Other students here like me the way I am	4,06	0,90	849

Our factorial analysis revealed that the french version of the PSSM was made up of four Scales (see table X). We only present in that table the scores which loaded 0,40 and over. Scale 1 (relations with students) is made of 7 items which explain 16,364 % of the variance. Scores for those items ranged from 0,47 to 0,73. Scale 2 (relations with teachers) consists of a group of 4 items and explains 16,175 % of the variance. For that scale, scores of items were between 0,42 and 0,81. Scale number 3 (sense of being accepted by peers) is a group of 4 items and explains 14,882 % of the variance with scores ranging between 0,57 and 0,75.

Finally, scale 4 (sense of attachment to school) is made of 3 items explaining 11,439 % of the variance with scores of 0,59 to 0,67. Standardized Cronbach's Alphas ranged between 0,66 and 0,84 for the four scales which explained 59 % of the variance.

Over the three years of secondary 3, 4 and 5, the factorial structure presented a high level of stability. Through our analyses, all the items from the PSSM scale were always back to their respective positions except for item # 10 (participation in school activities) which showed instability and was moving back and forth between the two factors related to the sense of acceptance and the sense of attachment to school. So we decided to remove it from the PSSM scale to gain even more global stability. The 17 remaining items became the modified PSSM scale we used for the rest of Study 1 and also in Study 2.

(Table X is on next page)

Table X
PSSM's Factorial Analysis with Varimax Rotation
(All of secondary 5 students, n = 851)

Items	Scale 1 Relations with Students	Scale 2 Relations with Teachers	Scale 3 Sense of being Accepted	Scale 4 Sense of Attachment to School
2- People here notice when I'm good at something	0,47			
4- Other students in this school take my opinions seriously	0,71			
8- People at this school are friendly to me	0,68			
11- I am treated with as much respect as other students	0,53			
13- I can really be myself at this school	0,47			
15- People here know I can do good work	0,48			
18- Other students here like me the way I am	0,73			
5- Most teachers at (name of school) are interested in me		0,69		
7- There's at least one teacher or adult in this school I can talk to if I have a problem		0,42		
9- Teachers here are not interested in people like me (reversed)		0,73		
14- The teachers here respect me		0,81		
3- It is hard for people like me to be accepted here (reversed)			0,66	
6- Sometimes I feel as if I don't belong here (reversed)			0,73	
12- I feel very different from most other students here (reversed)			0,75	
16- I wish I were in a different school (reversed)			0,57	
1- I feel a real part of (name of school)				0,60
10- I am included in lots of activities at (name of school)				0,67
17- I feel proud of belonging to (name of school)				0,59
Eigenvalue (% of variance)				
	2,946 (16,364)	2,911 (16,175)	2,679 (14,882)	2,059 (11,439)
Standardized Cronbach's Alphas				
	0,84	0,74	0,76	0,66

Test-Retest Analysis

In order to verify its stability, the PSSM was answered by all of the students in February (Time 1) and May (Time 2) of 1997. As shown in Table XI, significant correlations were found, ranging between 0,62 and 0,72 for the complete group of students ($n = 934$).

Table XI
Test-Retest Pearson Correlations between PSSM scales
(All Students, $n=934$)

February 1997	May 1997				
	Factor 1 Relations with Students	Factor 2 Relations with Teachers	Factor 3 Sense of being Accepted	Factor 4 Sense of Attachment	PSSM Overall Sense of Belonging
Factor 1	0,620**				
Factor 2		0,636 **			
Factor 3			0,669**		
Factor 4				0,644**	
PSSM					0,720**

** : $p < 0,000$

Correlations with other measures

In our study, the PSSM is a composite score made of 17 items describing different aspects of school life. Since the PSSM was designed to give the level (from 1 to 5) of the students' overall sense of belonging toward their school, we wanted to verify its accuracy by asking directly to the students, on a 10-point scale, how high was there sense of belonging.

That question was only asked in the last year of the study, i.e. secondary 5, but we also asked the students to give a score for the preceding two years. Table XII shows that the correlations between the scores are significant. The correlation is lowest for secondary 3 and we believe this is because the students' memories of events that happened two years before may not be as clear as events that happened during the present year. Also, we believe that correlations could have been higher if we had used a 5-point scale for that question (just like the PSSM).

Table XII
Pearson Correlations between PSSM global scores and students' self-evaluated score of sense of belonging in school during the same years
(Longitudinal Cohort, n=538)

Self-Evaluation of the Sense of Belonging	PSSM Scores		
	Secondary 3	Secondary 4	Secondary 5
Secondary 3	0,401**		
Secondary 4		0,466**	
Secondary 5			0,634**

** : p <0,000

Validation for Convergence

Scores of the PSSM for Secondary 5 were correlated with several other measures from the questionnaire to see if there was significant links between items related to similar concepts. Table XIII shows that, indeed, there are numerous significant correlations between the items and all four scales plus the total PSSM score, thus validating the convergence of the PSSM. The same analysis was done for Secondary 3 and 4. In both cases, results were similar to those of Secondary 5.

Table XIII
Pearson Correlations between the PSSM scales
and other measures from the general questionnaire in Secondary 5
(n = 547)

Secondary 5 Measures	Secondary 5 Scales				
	Scale 1 Relations with Students	Scale 2 Relations with Teachers	Scale 3 Sense of being Accepted	Scale 4 Sense of Attachment	PSSM Overall Sense of Belonging
<u>Relations with Peers</u>					
Relationships with other students	0,505**	0,169**	0,412**	0,325**	0,461**
Leadership among group of friends	0,343**	0,197**	0,209**	0,186**	0,307**
Interpersonal Relationships	0,555**	0,253**	0,590**	0,352**	0,571**
<u>Relations with Adults</u>					
Relationships with teachers	0,358**	0,574**	0,302**	0,397**	0,487**
Relationships with administrative staff	0,384**	0,375**	0,240**	0,305**	0,405**
Feel close to teachers	0,239**	0,459**	0,197**	0,286**	0,347**
<u>Adaptation to School Life</u>					
Participation in activities	0,263**	0,196**	0,245**	0,205**	0,286**
Likes to go to school	0,365**	0,372**	0,311**	0,390**	0,435**
Likes to have strict rules in school	0,214**	0,291**	0,179**	0,337**	0,294**
Satisfied about school atmosphere	0,453**	0,329**	0,450**	0,501**	0,527**
Has good scores in most exams	0,289**	0,277**	0,192**	0,155**	0,294**
Feels a sense of belonging in school	0,540**	0,357**	0,509**	0,720**	0,634**

** : p < 0,000

We also wanted to evaluate the predictive value of the PSSM over a period of time. Table XIV presents the correlations between the PSSM scales in Secondary 3 and other measures that were part of the larger questionnaire along with the PSSM scales in Secondary 5, i.e. two years later. We found that all the correlations were significant at ($p < 0,000$) except the measure “has good scores in most exams » in relation with scale 4 (sense of attachment) which was significant to a lower level ($p < 0,01$), thus supporting the good convergence/construct validity of the PSSM and its predictive value. Finally, correlations were done for the PSSM scales between Secondary 3 and 5. Outputs ranged between 0,51 and 0,65 for the longitudinal cohort (n = 547), again supporting its predictive value.

Table XIV
Pearson Correlations between the PSSM scales in Secondary 3
and other measures from the general questionnaire in Secondary 5
plus the PSSM scales in Secondary 5
(n = 547)

Secondary 5 Measures	Secondary 3 Scales				
	Scale 1 Relations with Students	Scale 2 Relations with Teachers	Scale 3 Sense of being Accepted	Scale 4 Sense of Attachment	PSSM Overall Sense of Belonging
<u>Relations with Peers</u>					
Relationships with other students	0,367**	0,180**	0,312**	0,221**	0,359**
Leadership among group of friends	0,260**	0,182**	0,178**	0,137**	0,253**
Interpersonal Relationships	0,429**	0,245**	0,427**	0,333**	0,465**
<u>Relations with Adults</u>					
Relationships with teachers	0,215**	0,428**	0,220**	0,260**	0,340**
Relationships with administrative staff	0,237**	0,281**	0,130**	0,182**	0,263**
Feel close to teachers	0,133**	0,280**	0,171**	0,183**	0,231**
<u>Adaptation to School Life</u>					
Participation in activities	0,188**	0,207**	0,194**	0,223**	0,249**
Likes to go to school	0,286**	0,327**	0,290**	0,316**	0,376**
Likes to have strict rules in school	0,106**	0,229**	0,116**	0,184**	0,187**
Has good scores in most exams	0,165**	0,213**	0,185**	0,102*	0,216**
Feels a sense of belonging in school	0,207**	0,258**	0,236**	0,207**	0,283**
Satisfied about school atmosphere	0,188**	0,267**	0,221**	0,237**	0,278**
<u>Secondary 5 Scales</u>					
Scale 1 (Relations with Students)	0,591**				
Scale 2 (Relations with Teachers)		0,562**			
Scale 3 (Sense of being Accepted)			0,555**		
Scale 4 (Sense of Attachment)				0,506**	
PSSM (Overall Sense of Belonging)					0,647**

** : p < 0,000

* : p < 0,01

An analysis of variance was performed between the PSSM scales and 3 items of the general questionnaire in Secondary 5. Table XV shows that the PSSM provided significant results for all 3 items but especially for the item related to the feeling of proudness students may feel about going to their school. For that specific measure, results show that students who felt proud of going to their school reported very significant higher scores on the PSSM scales. Especially significant was scale 4 related to the Sense of Attachment students have to their school.

Table XV
Analysis of variance (ANOVA) between the PSSM scales (Secondary 5)
and other measures of the general questionnaire (Secondary 5)
Longitudinal Cohort, n = 547

	Has decided to go to this school		Feels proud to go to this school		Has made new friends at school		
	Yes (n=492) M	No (n=55) SD	Yes (n=357) M	No (n=187) SD	Yes (n=490) M	No (n=54) SD	
<u>Scale 1</u> Relations with Students	3,89	0,64 3,58 0,80	4,03	0,58 3,54 0,70	3,90	0,64 3,48 0,69	20,927***
<u>Scale 2</u> Relations with Teachers	3,99	0,73 3,61 0,80	4,16	0,64 3,57 0,79	3,97	0,74 3,76 0,81	3,958*
<u>Scale 3</u> Sense of being Accepted	3,92	0,85 3,18 1,06	4,10	0,77 3,35 0,93	3,89	0,88 3,46 0,89	11,655**
<u>Scale 4</u> Sense of Attachment	3,68	0,91 3,00 1,10	4,06	0,65 2,76 0,84	3,65	0,93 3,32 1,04	5,855*
<u>PSSM</u> Overall Sense of Belonging	3,90	0,60 3,42 0,74	4,08	0,51 3,41 0,60	3,89	0,61 3,52 0,66	16,932***

*** : p < 0,001 ** : p < 0,01 * : p < 0,05

Relations with students ($F_{(2,542)}=74,983$; $p<0,000$), relations with teachers ($F_{(2,542)}=87,022$; $p<0,000$), the sense of being accepted ($F_{(2,542)}=100,625$; $p<0,000$), the sense of attachment to school ($F_{(2,542)}=396,378$; $p<0,000$) and the sense of belonging ($F_{(2,542)}=182,788$; $p<0,000$) were all very significant. The second item was related to the decision students had made (or not) to go to their school. Students who were involved in the decision to go to a specific school reported significantly higher scores on the PSSM scales. Results were ($F_{(2,545)}=11,063$; $p<0,001$) for the relations with students, ($F_{(2,545)}=13,422$; $p<0,000$) for the relations with teachers, ($F_{(2,545)}=34,798$; $p<0,000$) for the sense of being accepted, ($F_{(2,545)}=26,714$; $p<0,000$) for the sense of attachment to school and ($F_{(2,545)}=29,091$; $p<0,000$) for the sense of belonging. Finally, the third item was about sociability, i.e. the making of new friends at school. Here again, students who have made new friends at school scored significantly higher on the PSSM scales. However, relations with teachers ($F_{(2,542)}=3,958$; $p<0,047$) and the sense of being attachment to school ($F_{(2,542)}=5,855$; $p<0,016$) were only moderately significant as relations with students ($F_{(2,542)}=20,927$; $p<0,000$), the sense of being accepted ($F_{(2,542)}=11,655$; $p<0,001$) and the sense of belonging ($F_{(2,542)}=16,932$; $p<0,000$) were all more significant. The same analysis was also done for secondary 3 and 4 ; all presented similar results. Analyses made with sex as the independent variable revealed that, at any time, girls from private and public schools scored higher than boys on most scales and on the global PSSM score, although the difference was not always statistically significant.

The PSSM makes it possible to discriminate between performing subjects and those who have psychosocial difficulties (relationships, attachment to school, sense of belonging) in a population of regular high school students. In Study 2, we will see how the PSSM behaves with a population of at-risk students and if it is able to predict Drop Outs.

Study 2

Use of the PSSM with At-Risk Students

In the late 1990s', a team of researchers (Janosz, Deniger, Roy, Lacroix, Fallu, Langevin & Le Blanc, 2001) was in charge of a project called *Action Concertée* in which they had to evaluate drop-out prevention programs for at-risk adolescents in disadvantaged schools from the Montreal area. They investigated five programs in five different settings. The goal was to evaluate short and mid term effects of the programs and also, to better understand the factors responsible for their success or failure in the real world.

Our main interest for this project is that researchers included the integral PSSM in the questionnaire that was distributed to the students. This is an excellent opportunity for us to see how the PSSM behaves with at-risk students from special high schools as it has never been used in this context to this day.

Method

Participants

A total of 289 students answered the questionnaires, of which approximately 60 % boys and 40 % girls. Aged 12-18 ($M=14,28$; $S.D.=1,69$), these students were going to special high schools located in underprivileged environments in the city of Montreal and surrounding areas. Most of those students were cumulating several risk factors that could have lead them to drop out of school (negative school experience, fragile psychosocial adaptation, etc.). The students were out of the regular school system and were benefiting from a special adaptative educational environment (small and stable group of students, less but more available teachers, special academic and behavioral supervision).

Instruments

The sense of belonging was measured with the PSSM (Psychological Sense of School Membership) scale, developed by Goodenow at Tufts University in Boston (1993). The scale consists of 18 questions that are answered on 5-point Likert scales (1= Totally False, 5= Totally True). Five of those questions are reversed. The PSSM scale has been validated by Goodenow (1993), Hagborg (1994), Boily, Bowen & Janosz (2002, in preparation - this thesis) and presents a good validity of construct, convergence and prediction with students from regular primary and high schools.

Along with the PSSM scores, we used two measures and a classification from the larger questionnaire to be used as control variables in our analyses of variance (ANOVAs) : Drop Out Typology, Drop Out Process and Drop Out Status.

Drop Out Typology

The Drop-Out Typology has been elaborated by Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay (2000) from the MASPAC (*Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*, in english: Measures of social and personal adaptation for Quebec adolescents) instrument which was designed by Le Blanc (1998). The Drop Out Typology is not a variable but rather a classification, on a four-item scale, of the students' potential to drop out of school during the year. Items of that scale were: Discreet (high school commitment, good school work, less apparent behavior problems), Disengaged (low school commitment, good school work, less apparent behavior problems), Underperforming (low school commitment, poor school work, less apparent behavior problems) and Unadapted (low school commitment, poor school work, more apparent behavior problems).

For the purpose of this study, we recoded the four items in two new categories so that we could use it as a control variable for an analysis of variance. “Less at Risk” students were those included in the Discreet group while all students from the 3 other groups were included in a group labelled “More at Risk”.

Drop Out Process

The *Drop Out Process* measure indicated, on a four-item scale, the levels at which the students were positioning themselves in their plans for dropping out. Items of the scale were : Precontemplation (has never considered dropping out of school), Contemplation (has considered dropping out of school), Preparation (is considering dropping out of school in the next 30 to 90 days but has not yet started missing school), Action (is considering dropping out of school in the next 30 to 90 days and has started missing school). Here again, we recoded the four items in two new categories. Students in the Precontemplation group were labelled as “Not Engaged” in a Drop Out Process while all students from the 3 other groups were included in a group labelled “Engaged”.

Drop Out Status

Drop Out Status refers to students labelled as “drop outs” in the *Action Concertée* study, i.e. those who were out of school for more than two consecutive weeks and did not register in another school or another academic program.

Procedure

Students were asked to answer a questionnaire which contained, among several other measures, the PSSM and the measures presented above. Data was collected over 3 periods of a single school year : T1 (November 1998), T2 (February 1999) and T3 (May 1999).

Results

Drop Out Prediction Capability of the PSSM

Most of the time, dropping out of school is not something that students decide on a sudden impulse but is rather the result of a process that can be sometimes quite long (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000 ; Alexander, Entwisle & Horsey, 1997). This is why, on top of the Drop Out Status measure, we used the Drop Out Typology classification and the Drop Out Process measure described earlier, to challenge even more the predictive value of the PSSM.

Since those students were aged from 12 to 18 years old, we first made all the ANOVAs using those three Drop Out items and the age as independent variables to make sure that age would not cause a bias to the results. Those analyses showed that the age of the students had no single or combined significant effect on the results. Therefore, we will only present the results from our analyses which used the three Drop Out items as independent variables.

For the Drop Out Typology measure, table XVI shows that the PSSM was able to discriminate between “More at Risk” and “Less at Risk” students.

Table XVI
 Analysis of variance (ANOVA) between the PSSM scales
 and the Drop Out Typology classification (Winter 1999, n = 223)

	<u>Boys</u>						<u>Girls</u>						<u>Total</u>					
	Less at Risk (n=61)			More at Risk (n=69)			Less at Risk (n=40)			More at Risk (n=53)			Less at Risk (n=101)			More at Risk (n=122)		
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>F</u>
<u>Scale 1</u> Relations with Students	3,97	0,77	3,60	0,79	7,104 **	3,90	0,76	3,76	0,78	0,805	3,93	0,76	3,67	0,79	6,823 *			
<u>Scale 2</u> Relations with Teachers	3,89	0,94	3,36	0,92	10,762 **	4,06	0,66	3,63	0,83	7,387 **	3,94	0,85	3,50	0,90	14,405 ***			
<u>Scale 3</u> Sense of being Accepted	4,01	0,82	3,54	0,84	10,708 **	3,98	0,88	3,63	0,94	3,402	3,99	0,83	3,57	0,91	13,428 ***			
<u>Scale 4</u> Sense of Attachment	4,08	0,82	3,25	1,26	19,161 ***	3,88	0,84	3,54	1,04	2,816	3,98	0,84	3,38	1,20	18,799 ***			
<u>PSSM</u> Sense of Belonging	3,97	0,67	3,49	0,67	17,021 ***	3,96	0,57	3,67	0,69	4,499 *	3,96	0,63	3,57	0,71	18,741 ***			

*** : p < 0,001 ** : p < 0,01 * : p < 0,05

With boys and girls together, only the relations with students were moderately significant ($F_{(2,221)}=6,823$; $p<0,010$) in their capacity to discriminate “More at Risk” from “Less at Risk” students. Other results were ($F_{(2,221)}=14,405$; $p<0,000$) for the relations with teachers, ($F_{(2,221)}=13,428$; $p<0,000$) for the sense of being accepted, ($F_{(2,221)}=18,799$; $p<0,000$) for the sense of attachment to school and ($F_{(2,221)}=18,741$; $p<0,000$) for the sense of belonging. All the scales of the PSSM were able to significantly discriminate “More at Risk” from “Less at Risk” boys only with ($F_{(2,99)}=7,104$; $p<0,009$) for the relations with students, ($F_{(2,99)}=10,762$; $p<,001$) for the relations with teachers, ($F_{(2,99)}=10,708$; $p<0,001$) for the sense of being accepted, ($F_{(2,99)}=19,161$; $p<0,000$) for the sense of attachment and finally ($F_{(2,99)}=17,021$; $p<,000$) for the sense of belonging. For girls, only the relations with teachers ($F_{(2,91)}=7,387$; $p<0,008$) and the sense of belonging ($F_{(2,91)}=4,499$; $p<0,037$) were significant in discriminating “More at Risk” students from “Less at Risk”.

When using the Drop Out Process measure, table XVII shows that, for the total group, the analysis of variance provides significant results, especially for the sense of being accepted ($F_{(2,226)}=19,122$; $p<0,000$), the sense of attachment ($F_{(2,226)}=16,964$; $p<0,000$) and the sense of belonging ($F_{(2,226)}=12,511$; $p<0,000$) who were able to discriminate very significantly between students who were “Engaged” in a Drop Out Process from those who were “Not Engaged”. for the composite PSSM score. Relations with teachers were not significant while relations with students were only moderately significant ($F_{(2,226)}=5,658$; $p<0,018$). For the girls, only the sense of being accepted was significant ($F_{(2,91)}=8,934$; $p<0,004$). Our analysis for the boys group provided better results as the sense of being accepted ($F_{(2,133)}=10,162$; $p<0,002$), the sense of attachment to school ($F_{(2,133)}=14,764$; $p<0,000$) and the sense of belonging to school ($F_{(2,133)}=8,987$; $p<0,003$) were all significant.

Table XVII
 Analysis of variance (ANOVA) between the PSSM scales
 and the Drop Out Process measure (Winter 1999, n = 228)

	<u>Boys</u>			<u>Girls</u>			<u>Total</u>								
	Not Engaged in Process (n = 103)	Engaged in Process (n = 32)	F	Not Engaged in Process (n = 67)	Engaged in Process (n = 26)	F	Not Engaged in Process (n = 170)	Engaged in Process (n = 58)	F						
<u>Scale 1</u> Relations with Students	3,82	0,78	3,55	0,84	2,797	3,90	0,68	3,62	0,95	2,411	3,85	0,74	3,58	0,88	5,658 *
<u>Scale 2</u> Relations with Teachers	3,67	0,91	3,32	1,07	3,338	3,79	0,73	3,87	0,93	0,148	3,72	0,84	3,56	1,04	1,378
<u>Scale 3</u> Sense of being Accepted	3,87	0,81	3,34	0,90	10,162 **	3,95	0,84	3,34	1,01	8,934 **	3,90	0,82	3,34	0,94	19,122 ***
<u>Scale 4</u> Sense of Attachment	3,81	1,01	2,95	1,35	14,764 ***	3,88	0,84	3,54	1,04	2,639	3,80	0,99	3,16	1,22	16,964 ***
<u>PSSM</u> Overall Sense of Belonging	3,80	0,65	3,38	0,83	8,987 **	3,87	0,58	3,59	0,79	3,627	3,83	0,62	3,47	0,81	12,511 ***

*** : p < 0,001

** : p < 0,01

* : p < 0,05

Using only the Drop Out Status measure (student is out of school at the end of the year : yes/no), we first tried to see how the PSSM and its factors, taken during winter 1999, could predict the dropping out of those students a few months later (June 1999). As can be seen in table XVIII, the global PSSM score in winter 1999 was able to predict a significant number of drop outs in June of the same year ($F_{(2,232)}=4,980$; $p<0,027$). Scales 3 and 4, related to the senses of acceptance and attachment to the school, were even more performing in their capabilities to predict future drop outs ($F_{(2,232)}= 12,471$; $p<0,000$) and ($F_{(2,232)}=9,453$; $p<0,002$).

Table XVIII
Analysis of variance (ANOVA) between scores of sense of belonging
of students with school problems (Winter 1999)
and their Drop Out Status (June 1999)

Sense of belonging (Winter 1999)	Drop Out Status, June 1999				
	Drop Out (n = 13)		No Drop Out (n=221)		F
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	
Scale 1 (Relations with Students)	3,62	0,79	3,80	0,77	0,638
Scale 2 (Relations with Teachers)	3,50	1,12	3,70	0,89	0,644
Scale 3 (Sense of being Accepted)	2,92	1,21	3,80	0,85	12,472 ***
Scale 4 (Sense of Attachment)	2,77	1,40	3,70	1,04	9,453 **
PSSM (Sense of Belonging)	3,33	0,92	3,77	0,67	4,980 *

*** : p <0,001 ** : p <0,01 * : p <0,05

Discussion

The objectives of this study were to validate a french version of the PSSM questionnaire over a three-year period of time in two different academic settings : public and private high schools. We wanted to establish the PSSM's validity for construct, convergence, reliability and predictability. Another objective of the present study was to see how the PSSM behaves with at-risk students from special high schools.

When used in regular public and private high schools students, the PSSM showed good validity, reliability and stability. Over the 3-year period of this study, correlations were high between the PSSM scales and several other measures on similar concepts that were taken during those years, thus certifying that the PSSM has very good convergence. Using our longitudinal cohort (n=547), we also demonstrated that the PSSM also have good predictive value.

Our analyses showed significant correlations over a two-year period, from Secondary 3 to Secondary 5, on several items. Results from our 3-month test-retest analysis showed positive correlations between all the items. ANOVA results were also significant with students from regular public and private high schools. It must be noted however that our results from our factorial analysis differ from those obtained by Hagborg (1994) who had found only 3 scales from his analysis : Belonging (13 items), Acceptance (3 items) and Rejection (2 items) where we have found four scales : Relations with Students (7 items), Relations with Teachers (4 items), Sense of being Accepted (4 items), Sense of Attachment to the School (2 items). Some methodological aspects may explain observed differences between results from our validation studies. We haven't used exactly the same statistical procedure for the factorial analysis (oblique rotation for Hagborg, varimax rotation for our study) and the samples were also different: 240 students from Grade 5 to Grade 12 for Hagborg, 934 students from Secondary 3 (10th Grade) to Secondary 5 (12th Grade) for our study.

For the group of at-risk students, our results showed that the global PSSM score and the factors related to the sense of attachment to the school and the sense of being accepted had a significant link with the action of dropping out of school 6 months later.

If we put our results in a continuum, we see that the PSSM and all four scales were able to discriminate between “More at risk” and “Less at risk” students for the Drop Out Typology classification. When using the Drop Out Process measure (which is conceptually closer to the actual Drop Out), only scale 3 (sense of being accepted), scale 4 (sense of attachment to school) and the PSSM (sense of belonging) correctly discriminated students who were “engaged” or “not engaged” in a Drop Out Process. Finally, when using the actual Drop Out Status measure, results were the same, i.e. scales 3, 4 and the composite PSSM score were the only ones who could predict the actual dropping out of school of those students from disadvantaged schools.

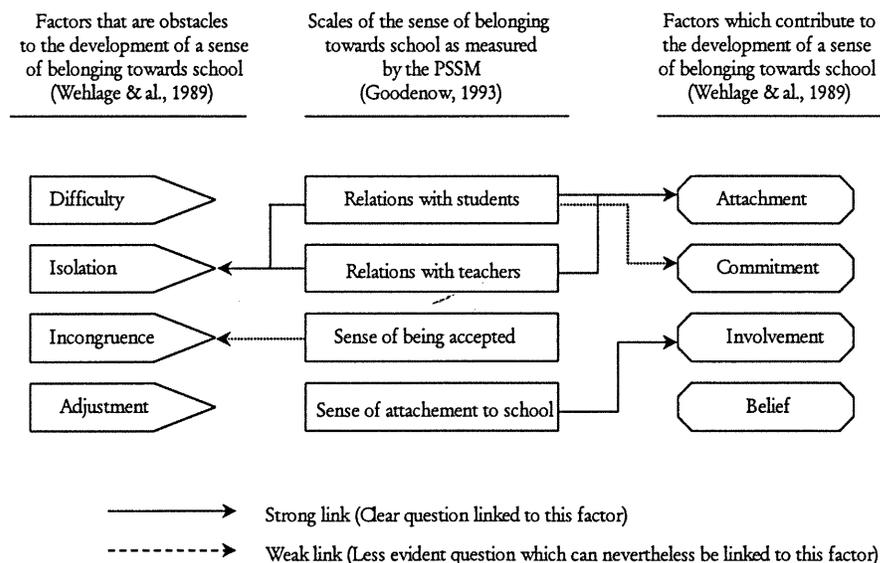
Thus, a main finding of our study with the PSSM is that, when it comes to identify what school factors were related to students dropping out of school, and even though we found that the quality of relationships in school was indeed very important, scales who were linked to the sense of being accepted (scale 3) and the sense of attachment to the school (scale 4) far outweighed those linked to the quality of relationships between students and their peers/teachers (scales 1 and 2). That is, scales related to personal school experience were more important than scales related to the social aspect of going to school.

We have observed the same pattern with our population of regular high school students where we also noticed that scales 3 and 4, although they contained fewer items, had more power than scales 1 and 2. This finding supports the views of searchers (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000 ; Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000) who believe that general interest in school and ultimately, dropping out of school, are more than a simple question of social relation abilities.

All these results support the PSSM as being a reliable tool to measure the sense of belonging of students toward their schools, either in a regular public or private high school environment or in special schools with at-risk students. The PSSM can also be used as a tool to help identify students who are at-risk of dropping out of school. However, caution is required when using the PSSM for this purpose as its capacity to predict behaviors fluctuates considerably depending on the type of student and conduct.

On the minus side, we found inconsistency between the PSSM and the theoretical model that inspired its development. Hagborg (1994) and Flynn (1997) already noted that the PSSM was lacking coherence with the theory of Wehlage & al. (1989). We have to agree with this position when we take into account that we find only five of the eight factors from Wehlage's model in the PSSM questionnaire.

Figure 2
Relations between factors that promote or are obstacles to the sense of belonging (Wehlage & al., 1989) and the PSSM scales according to the present study



As can be seen in figure 2, there are no questions related to the negative factors « difficulty » (low academic scores, difficulty in showing interest and giving a sustained effort in school) and « adjustment » (how students adjusted to high school following their transition from primary school). Also, there are no questions related to the positive factor « belief » (faith that students may have about the legitimacy and efficiency of the school). This leads us to say that future studies could focus on making a more elaborate version of the PSSM by adding new questions that would make this instrument even more refined and more in accordance with the model from Wehlage & al. (1989).

A final note about possible differences between scores from boys and girls in this study : during all the analyses we made, we found that PSSM scores for the girls were higher than those of boys. The difference was sometime very small and sometime much larger but no matter which type of school or the year the data was taken, girls consistently reported higher PSSM scores than boys. This was true for the composite score of belonging (PSSM) and also for each of the four scales related to the PSSM.

Limits to the study

Despite the large number of regular school subjects we had for Study 1 and its longitudinal character, we would have needed even more schools and students to be able to generalize the results. Also, we must not forget that this study focused specifically on the most critical 3 years of school for dropping out. This period of time is one of intensive personality development for most adolescents which can lead to conflicts of ideas, uncertainty and symptoms like agitation, confusion, general dissatisfaction, etc. (Erikson, 1963, 1968; Kidwell, Dunham, Roderick, Pastorino & Portes, 1995).

Therefore, what is happening during those 3 years is not representative of the rest of the K-12 academic journey. Finally, we must caution again from the use of the PSSM as an absolute tool for predicting future outcomes or behaviors from students. It is an instrument that can certainly help identify and track at-risk students but observations should be backed by other means of control, which could complement the PSSM in this use.

References

Achenbach, T.M. (1991), *Manual for the Youth self-report and 1991 profile*. Vermont, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., (2000), Predictors of Early High School Dropout : A Test of Five Theories, *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.

Brewer, Marilyn B., (1991). The Social Self : On Being the Same and Different at the Same Time., *Personality & Social Psychology Bulletin.*, 17 (5), 475-482.

Conseil Supérieur de l'Éducation., (1993) *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*. Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation, (1996). *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Avis au Ministre de l'Éducation, Septembre 1996, Québec.

Cusick, P., (1973)., *Inside High School: The Students World.*, Holt, Rinehart & Winston., New York.

Duclos, G., Laporte, D., Ross, J., (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents : vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans*. Saint-Lambert, Québec : Éditions Héritage.

Erikson, E.H., (1963), *Childhood and Society*., W.W. Norton., New York.

Erikson, Erik H., (1968), *Identity : Youth and Crisis*., W.W. Norton., New York.

Finn, Jeremy D., (1989). Withdrawing From School, *Review of Educational Research*., 59 (2), 117-142.

Flynn, Terri M., (1997). *A Sense of School Membership and Extracurricular Activities*., Ph.D. Thesis., University of Pittsburgh, USA.

Gallagher, Shawn L., (1996). *Adolescents' Perceived Sense of Belonging*., Master's Thesis., Fort Hays University, USA.

Goodenow, Carol., (1991). *The Sense of belonging and its Relationship to Academic Motivation among Pre- and Early Adolescent Students*., American Educational Research Association Convention., Chicago, USA, April 1991.

Goodenow, C. (1993) Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*., 13 (1), 21-43.

Goodenow, Carol. (1993a). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students : Relationships to Motivation and Achievement., *Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 21-43.

Goodenow, C. (1993b) The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30 (1), 79-90.

Goodenow, Carol.; Grady, Kathleen E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friend's Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students., *Journal of Experimental Education*., 62 (1), 60-71.

Hagborg, Winston J., (1994). An Exploration of School Membership among Middle and High-School Students, *Journal of Psychoeducational Assessment*., 12, 312-323.

Hagborg, Winston J., (1998). An Investigation of a Brief Measure of School Membership., *Adolescence*, 33 (130), Summer 1998, 461-468.

Hagborg, Winston J. (1998a). School Membership among Students with learning Disabilities and Nondisabled Students in a Semirural High School, *Psychology in the Schools*, 35 (2), 183-188.

Hagerty, Bonnie M., Lynch-Sauer, J., Patusky, Kathleen L., Bouwsema, M., Collier, P., (1992). Sense of Belonging : A Vital Mental Health Concept, *Archives of Psychiatric Nursing*, 6 (3), 172-177.

Hagerty, Bonnie M., Patusky, Kathleen., (1995). Developing a Measure of Sense of Belonging., *Nursing Research*., 44 (1), 9-13.

Hagerty, Bonnie M. ; Williams, Reg A. ; Coyne, James C. ; Early, Margaret R. , (1996). Sense of Belonging and Indicators of Social and Psychological Functioning, *Archives of Psychiatric Nursing*, 10 (4), 235-244.

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*, Berkeley, CA., University of California Press.

Israelashvili, Moshe., (1997). School Adjustment, School Membership and Adolescents' Future Expectations., *Journal of Adolescence.*, 20, 525-535.

Janosz, M.; Deniger, M-A.; Roy, G.; Lacroix, M.; Fallu, J-S.; Langevin, L.; Le Blanc, M., (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents en milieux défavorisés (1998-2000).*, Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES) et Institut de Recherche pour le Développement Social des Jeunes (IRDS).

Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B.; Tremblay, R.E., (2000), Predicting different types of school dropouts : A typological approach on two longitudinal samples, *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., Carlson, B., (2000), A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts: Examining Multiple Predictors across Development, *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.

Kidwell, J.S. ; Dunham, R.M. ; Bacho, R.A. ; Pastorino, E. ; Portes, P.R., (1995), Adolescent Identity Exploration : A Test of Erikson's Theory of Transitional Crisis, *Adolescence*, 30 (120), 785-793.

Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire - On ne naît pas décrocheur*. Montréal : Éditions LOGIQUES.

Le Blanc, M. (1998), *MASPAQ: Manuel sur des mesures de l'adaptation scolaire et personnelle pour les adolescents québécois.*, École de psychoéducation, Groupe de Recherche sur les adolescents en difficultés, Montréal, Université de Montréal.

Mailhiot, G.B. (1968)., *Dynamique et genèse des groupes*. Paris : Éditions de l'Épi.

Maslow, A. H. (1963). *Toward a psychology of being*. Princeton, New-Jersey : Van Nostrand.

Napier, R.W., Gershenfeld, M.K. (1985). *Groups: Theory and Experience*. Boston: Houghton Mifflin.

Newmann, F.M.; Wehlage, G.G.; Lamborn, S.D., (1992), The Significance and Source of Student Engagement, Book Chapter, *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Madison, Wisconsin : National Center on Effective Secondary Schools.

Roeser, Robert W., Midgley, Carol., Urdan, Timothy C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School : The Mediating Role of Goals and Belonging., *Journal of Educational Psychology*, 88 (3). 408-422.

Schnorr, Roberta F., (1997). From Enrollment to Membership : « Belonging » in Middle and High School Classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22 (1), 1-15.

Smith, K.K., Berg, D.N. (1987). *Paradoxes of Group Life*, San Francisco: Jossey-Bass.

Spear, P.D., Penrod, S.D., Baker, T.B., (1988). *Psychology: Perspectives on Behavior*, New-York : Wiley.

Voelkl, Kristin E., (1996). Measuring Students' Identification with School, *Educational and Psychological Measurement.*, 56 (5), 760-770.

Wehlage, Gary G. ; Rutter, Robert A. ; Smith, Gregory A. ; Lesko, Nancy ; Fernandez, Ricardo R. (1989). *Reducing the risk : Schools as communities of support*, Philadelphia : Falmer Press.

Article # 2

**Validation empirique d'un modèle théorique
prédisant le sentiment d'appartenance en milieu scolaire**

Robert Boily, François Bowen
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Université de Montréal

© 2002

Résumé

À partir d'un modèle théorique de Napier et Gershenfeld sur l'appartenance aux groupes, une étude de validation a été réalisée sur une base longitudinale avec un échantillon d'élèves (n=818) provenant de quatre écoles secondaires (deux publiques et deux privées) de la région de Montréal. Le modèle a été conçu pour établir le niveau de sentiment d'appartenance des élèves envers l'école selon quatre niveaux (faible, moyen, élevé, très élevé) par rapport à leur appartenance ou non-appartenance à des groupes informels à l'intérieur de l'école et à leur appartenance volontaire ou involontaire dans l'école. Le modèle a été testé à l'aide du Psychological Sense of School Membership (PSSM) qui sert à mesurer le sentiment d'appartenance des élèves envers l'école. D'autres mesures reliées à la vie scolaire ont également servi à l'étude de validation.

Les résultats de l'étude confirment partiellement la théorie de Napier et Gershenfeld. Le modèle discrimine bien les élèves dont le sentiment d'appartenance est faible par rapport à ceux qui ont un sentiment d'appartenance très élevé. Par contre, ce même modèle est moins performant pour bien discriminer les deux niveaux d'appartenance intermédiaires (moyen et élevé). Une version modifiée du modèle avec 3 niveaux (faible, moyen, élevé) au lieu des quatre originaux (faible, moyen, élevé, très élevé) est proposée et permet de rendre le modèle plus conforme à la théorie.

La recherche n'a démontré aucune différence significative entre les résultats des élèves selon le type d'école (publiques ou privées). À part quelques rares exceptions, les résultats étaient les mêmes pour les garçons que pour les filles ; il y avait donc très peu de différences entre les sexes.

Abstract

A validation of the theoretical model from Napier & Gershenfeld on group belonging has been conducted on a longitudinal basis with a sample of students (n=818) from four high schools (two public and two private) from the Montreal area. The model has been developed to establish the students' sense of belonging towards school according to four levels (low, medium, high, very high) in regard to their belonging or non-belonging to informal groups within the school and their voluntary or involuntary belonging to the school. The model has been tested using the Psychological Sense of School Membership (PSSM), which measures the level of sense of belonging of students in school. Other measures related to school life have also been used in this validation study.

Results from the study partially confirm Napier & Gershenfeld's theory. The model makes a good discrimination of students who have a low sense of belonging in regard to those who have a very high sense of belonging. However, that same model is a less performing when it comes to discriminate the two intermediate belonging levels (medium, high). A modified version of the model with 3 levels of belonging (low, medium, high) instead of the four original levels (low, medium, high, very high) is proposed as it makes the model more in accordance to the theory.

Our research has not shown any significant difference between the results according to the type of school (public or private). Except for some rare exceptions, results were identical for boys and girls; thus, there were very few differences between the sexes.

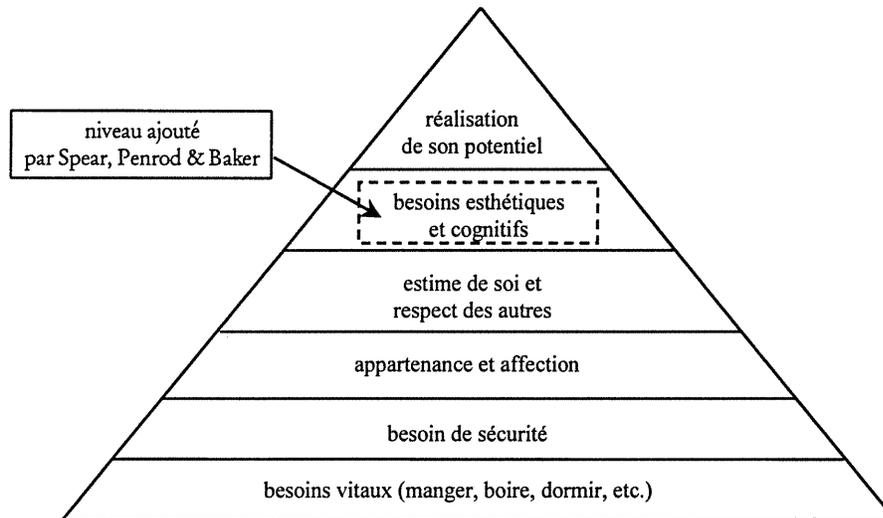
Le sentiment d'appartenance

La jeune adolescence est la période développementale dans laquelle le sentiment d'appartenance envers l'école ainsi que le support socio-émotionnel des enseignants et des autres élèves sont susceptibles d'influencer significativement la motivation et l'engagement de l'élève (Goodenow, 1992). Malheureusement, certaines données révèlent qu'à ce stade du développement de l'adolescent où le sentiment d'appartenance peut devenir particulièrement important, il décroît souvent dans le milieu scolaire. Ceci est particulièrement vrai lorsque les élèves font leur entrée dans des écoles secondaires de grande taille et relativement impersonnelles (Eccles et Midgley, 1989 ; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989 *dans* Goodenow, 1992).

Le sentiment d'appartenance est pourtant un élément important dans la nature de tout être humain. Maslow (1962) a d'ailleurs situé dans sa *pyramide de la hiérarchie des besoins* le sentiment d'appartenance au même niveau que le besoin d'affection, les deux étant considérés par certains auteurs comme faisant partie des préalables à l'acquisition des connaissances (Spear, Penrod et Baker, 1988).

« Le besoin d'appartenance, tout comme les besoins d'amour, de sécurité et de respect, ne peut venir que par d'autres personnes ; c'est donc faire état d'une dépendance envers l'environnement. Dans cette situation, la personne devient la variable dépendante tandis que l'environnement demeure une variable indépendante; c'est la personne qui aura donc à s'adapter à l'environnement si elle veut recevoir l'approbation des autres » (Maslow, 1962).

Figure 3
Pyramide de la hiérarchie des besoins
(Maslow, 1962)



Il est à noter que certains auteurs ont modifié la pyramide originale de Maslow. Par exemple, Spear, Penrod & Baker (1988) ont ajouté un niveau supplémentaire intitulé « besoins esthétiques et cognitifs » et l'ont situé au-dessus des besoins d'appartenance et d'affection (figure 3). Ces auteurs estiment donc que, pour les élèves, le développement d'un sentiment d'appartenance envers l'institution scolaire est un élément qui favorisera l'activité cognitive.

Plusieurs termes ont été utilisés dans la littérature sur la théorie des groupes pour désigner le concept d'appartenance. Mailhot (1968) parle d'*inclusion* pour définir « l'expression du désir qu'éprouve tout membre d'un groupe à posséder un statut positif et permanent à l'intérieur du groupe, à ne se sentir à aucun moment marginal du groupe ». C'est également l'expression du désir qu'éprouve tout membre d'un groupe à posséder un statut positif et permanent à l'intérieur du groupe, à ne se sentir à aucun moment marginal du groupe.

Pour ce faire, le membre voudra vérifier son degré d'acceptation et cherchera des preuves qu'il n'est pas ignoré, rejeté ou isolé par ceux qu'il perçoit comme étant les préférés du groupe. C'est au moment des prises de décision que ce besoin cherche à se satisfaire de la façon la plus impérieuse (ibid). Nous retrouverons d'ailleurs ce concept de « prise de décisions » dans la description du modèle théorique de Napier et Gershenfeld.

Pour Hagerty, Williams, Coyne et Early (1996), le sentiment d'appartenance est une expérience psychologique comprenant des composantes cognitives et affectives et qui résulte en une recherche d'affiliation ayant un impact sur le bon fonctionnement psychologique et social. Hagerty et Patuskay (1995) attribuent quant à eux deux dimensions au sentiment d'appartenance ; la valorisation, c'est-à-dire le sentiment de se sentir estimé, accepté, d'être important et l'harmonisation (« fit ») qui est la perception de s'intégrer parfaitement dans le système ou l'environnement. Finalement, Smith et Berg (1987) définissent ainsi le *membership* à un groupe:

« Membership means involving oneself in the search for ways to mesh individual needs and wishes with what the group has to offer and determining what one will give in the light of what the group needs and wants. »

Cette définition introduit le concept d'*échange* par lequel le membre doit établir dans quelle mesure le groupe peut répondre à ses besoins et désirs. De son côté, le membre doit évaluer son apport au groupe par rapport aux besoins et attentes du groupe. Pour établir ce sentiment d'appartenance, les élèves doivent établir des liens sociaux entre eux, avec les adultes de l'école et avec les normes qui gouvernent l'institution (Wehlage, 1989 dans: Goodenow, 1993b). Ce sentiment d'appartenance a une grande influence sur l'attitude de l'élève envers l'école et son acceptation des valeurs éducatives (Goodenow et Grady, 1993).

Par ailleurs, il existe dans le développement de toute personne un besoin d'appartenance qui s'oppose au besoin d'autonomie, c'est-à-dire que la personne doit trouver un équilibre satisfaisant entre son indépendance et ses liens sociaux (Gallagher, 1996 ; Brewer, 1991). Ainsi, pour les adolescents qui éprouvent à cette période de leur vie un très grand besoin d'appartenance tout en essayant de se définir comme personne (besoin d'identité), la situation peut sembler ambiguë et paradoxale. Nous pouvons parler du *paradoxe de l'identité* lorsqu'il s'agit d'établir le lien entre l'identité individuelle et l'identité de groupe (Smith et Berg, 1987). Laquelle a priorité sur l'autre ? Laquelle détermine l'autre ?

Le rôle des groupes dans le concept d'appartenance

Un des changements les plus importants et les plus significatifs affectant l'identité à l'adolescence est le changement du groupe d'influence ; le groupe d'amis va progressivement remplacer la famille comme base de références.

« L'émancipation de la tutelle parentale constitue une tâche universelle de l'adolescence et le transfert progressif de la famille au profit de nouveaux agents de socialisation nous amène à considérer ce passage comme un des problèmes psycho-biologiques fondamentaux de l'adolescence » (Claes, 1983).

Si le groupe d'amis a une grande importance sur le développement de l'identité, il serait faux de croire que cette importance ne survient qu'à l'adolescence. Dès qu'il commence à socialiser, l'enfant possède déjà son réseau d'amis mais ce réseau est différent de celui des adolescents. Le groupe d'amis de l'enfant est informel, habituellement composé de jeunes de son âge et du même sexe, qui sont souvent des voisins ou des enfants du même quartier. Dès l'âge de 5-6 ans, les enfants montrent déjà des signes de conformité aux normes de groupe (Spear, Penrod et Baker, 1988), c'est-à-dire qu'ils ont tendance à agir en fonction de ce qu'ils connaissent des comportements, valeurs et attentes des membres du groupe.

À l'adolescence, le groupe d'amis est plus hétérogène. Ce sont des amis de sexes différents venant de milieux également différents (Claes, 1983). Les groupes d'amis se construisent alors selon deux cercles concentriques : le groupe d'amis occasionnels, qui compte environ de 15 à 30 membres et le cercle plus restreint des amis intimes, qui compte de 2 à 9 membres. Les deux cercles ont des fonctions différentes : le premier fait référence aux activités sociales et sa présence se manifeste surtout les fins de semaine et les jours de congé. Le second groupe est celui dans lequel se font les échanges d'idées, de sentiments, de confidences (ibid)

C'est ainsi que les individus utilisent les groupes sociaux pour déterminer la place qu'ils occupent dans la société et pour se bâtir une image identitaire sociale spécifique (Gaskell et Smith, 1986). Certaines grandes catégories de groupes sociaux tels que le sexe, la nationalité, la religion et l'idéologie politique jouent d'ailleurs un rôle particulièrement important dans l'élaboration de l'identité (Turner, 1982).

En plus de répondre à un besoin d'approbation sociale (Berndt et Keefe, 1996), le groupe représente aussi pour l'adolescent un laboratoire d'essai où il pourra tester auprès de ses amis des opinions, des prises de positions et des stratégies. Par leurs réactions positives ou négatives, les membres du groupe apportent une information directe sur sa personne et ses agissements. Cette information, qui est indépendante des préjugés familiaux, semble plus crédible à l'adolescent, lui permettant ainsi de prendre un recul et, au besoin, de réajuster sa conduite sans l'intervention de l'autorité parentale (Cloutier, 1999).

D'autre part, il est intéressant de noter qu'une personne va accorder plus de valeur à l'appartenance à un groupe ou une institution si l'adhésion à ce groupe ne se fait pas facilement (Aronson et Mills, 1959 dans: Napier et Gershenfeld, 1985).

C'est-à-dire qu'une personne apprécie et reconnaît une valeur, un certain prestige à faire partie d'un groupe et à s'identifier à celui-ci lorsque ce groupe présente des attentes élevées envers ses membres tant pour en faire partie que pour s'y maintenir.

L'appartenance à un groupe n'est donc pas quelque chose qui va de soi ni qui se fait automatiquement. En premier lieu, la personne doit posséder en elle-même suffisamment d'énergie pour considérer un engagement, ce qui implique que le sentiment d'appartenance se construit et demande des efforts (Hagerty, Williams, Coyle et Early, 1996 ; Goodenow et Grady, 1993 ; Hagerty *et al.*, 1992 ; Schnorr, 1987). Deuxièmement, la personne doit identifier un groupe envers lequel elle éprouve suffisamment de désir d'appartenance pour justifier ses efforts, afin que ceux-ci aient un sens (Hagerty *et al.*, 1992). Finalement, la personne doit posséder en elle des caractéristiques qui lui permettront de sentir que sa présence peut amener un apport positif au groupe, soit par la similitude ou par la complémentarité de ses idées avec celles du groupe (*ibid.*). Smith et Berg (1987) font également référence à ce point en mentionnant que les groupes recherchent des individus qui ont un profil similaire aux autres individus de ce groupe, ceux dont la présence peut apporter un enrichissement, soit par la simple présence d'un nouveau membre qui partage (et donc renforce) les idéologies du groupe ou encore par l'arrivée d'un membre ayant des idées originales qui viendront donner une nouvelle dimension positive aux valeurs du groupe.

Théorie de Napier et Gershenfeld sur l'appartenance aux groupes

Napier et Gershenfeld (1985) ont présenté une théorie sur l'appartenance aux groupes qui introduit le concept de groupes formels et informels ainsi que le concept d'appartenance volontaire ou involontaire.

Ces concepts sont applicables à tout genre d'organisation (une école, une entreprise, une organisation à but non lucratif, etc.). Adaptés au contexte scolaire, nous pouvons les définir ainsi :

- Le groupe *formel* est l'ensemble des élèves de l'école; les conditions d'admission sont établies par l'institution et connues de tous. Le membre *formel* est l'élève dont le nom est officiellement inscrit aux registres de l'école. Il a donc droit aux avantages reliés à cet état mais doit également se soumettre aux règlements et normes de l'institution. Cette catégorie s'applique à tous les élèves inscrits dans l'école. Par conséquent, il ne s'agit donc pas d'une variable mais du groupe de base avec lequel nous allons maintenant travailler.
- (1^{er} type d'appartenance) Le groupe *informel* se définit comme étant un *groupe d'influence* à l'intérieur d'un groupe formel (qui est, dans notre exemple, les élèves de l'école). Les membres du groupe informel sont les élèves qui sont activement impliqués dans des activités scolaires et parascolaires, ce sont des « leaders » naturels qui participent presque toujours aux prises de décisions et dont on écoute et respecte les opinions. Il peut y avoir plusieurs groupes informels à l'intérieur d'un groupe formel. Il n'existe aucun critère d'admission pour en faire partie et pourtant, les membres de ces groupes ont une grande influence sur l'ensemble des membres du groupe formel (Napier et Gershenfeld, 1985).
- (2^e type d'appartenance) L'appartenance est dite *volontaire* lorsque l'élève a la possibilité de choisir son école. Cette possibilité se retrouve le plus souvent dans le cas des écoles privées mais peut également se rencontrer dans les écoles publiques (écoles internationales, écoles à vocations spéciales, projets sport-études, etc.).

- (2^e type d'appartenance) L'appartenance est *involontaire* lorsque ce sont les parents ou toute autre autorité (scolaire, judiciaire, etc.) qui choisit et impose à l'élève une école que celui-ci ne désire pas fréquenter.

La théorie proposée par Napier et Gershenfeld (1985) est que ces trois types d'appartenance forment un ensemble de quatre combinaisons possibles qui détermineraient le niveau de sentiment d'appartenance des membres du groupe formel envers ce même groupe formel. Autrement dit, le niveau de sentiment d'appartenance envers le groupe formel dépendrait du type d'appartenance à l'intérieur de ce groupe formel.

Tableau XIX
Types de sentiment d'appartenance selon la théorie de Napier et Gershenfeld
(adaptés au contexte scolaire)

		Appartenance VOLONTAIRE élève a choisi l'école	Appartenance INVOLONTAIRE élève n'a pas choisi l'école
Groupes INFORMELS élève est membre d'un ou plusieurs groupes d'influences	non	sentiment d'appartenance moyen	sentiment d'appartenance faible
	oui	sentiment d'appartenance très élevé	sentiment d'appartenance élevé

Selon l'adaptation au contexte scolaire que nous avons faite de la théorie de Napier et Gershenfeld (tableau XIX), le sentiment d'appartenance envers l'école serait à son maximum lorsque les élèves se positionnent dans la catégorie d'appartenance volontaire tout en étant membre d'un ou de plusieurs groupes informels à l'intérieur du groupe formel représenté par l'ensemble de tous les élèves de l'école.

À l'opposé, le sentiment d'appartenance envers l'école serait à son plus faible lorsque l'élève fréquenterait une école qu'il n'aurait pas lui-même choisie et qu'en plus, il ne ferait partie d'aucun groupe informel à l'intérieur de cette école. Ces deux positions opposées sont assez facilement identifiables. Lorsque l'élève a lui-même choisi son école mais qu'il ne fait partie d'aucun groupe informel, le sentiment d'appartenance est alors considéré « moyen » tandis que si l'élève n'a pas choisi son école mais qu'il fait partie d'un ou de plusieurs groupes informels, son sentiment d'appartenance envers l'école serait alors « élevé ». Ainsi, Napier et Gershenfeld (1985) considèrent que l'appartenance à des groupes informels aurait plus de poids que l'appartenance volontaire ou involontaire pour évaluer le niveau de sentiment d'appartenance global envers l'organisation (dans notre exemple, l'école) car cette appartenance à un ou plusieurs groupes informels exprimerait un plus grand niveau d'acceptation sociale, contrairement aux personnes qui sont isolées volontairement ou non. Cette appartenance donnerait également un certain pouvoir car une personne se sent plus forte lorsqu'elle fait partie d'un groupe qui peut la supporter au besoin.

Malgré les recherches poussées que nous avons effectuées dans la littérature scientifique, nous n'avons trouvé à ce jour aucune étude qui ait validé empiriquement le modèle théorique proposé par Napier et Gershenfeld et ce, dans quelque milieu que ce soit. Dans cette étude, nous tenterons de voir de quelle manière se comporte le modèle sur la période considérée la plus critique pour le décrochage scolaire, soit les secondaires 3, 4 et 5. L'intérêt d'une telle approche est que de plus en plus d'études établissent des liens entre le décrochage/abandon scolaire et le manque de sentiment d'appartenance envers l'école (Goodenow, 1993 ; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993; Hagborg, 1994, 1998 ; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996 ; Roeser, Midgley & Urdan, 1996 ; Flynn, 1997 ; Israelashvili, 1997 ; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998).

Objectif

L'objectif de la présente étude est de vérifier si la théorie de Napier et Gershenfeld (1985) est conforme à la réalité lorsqu'elle est appliquée dans des écoles de niveau secondaire. Plus précisément, nous chercherons à voir si le niveau de sentiment d'appartenance des élèves, tel que mesuré par un instrument validé, correspond aux quatre niveaux d'appartenance (faible, moyen, élevé, très élevé) proposés par ces auteurs.

La théorie sera évaluée en fonction du niveau scolaire et du sexe des élèves. De plus, nous ferons également une analyse exploratoire du modèle avec quelques mesures reliées à l'adaptation scolaire et sociale à l'école.

Méthodologie

Sujets et milieux

Une cohorte longitudinale d'élèves de niveau secondaire, âgés entre 13 et 16 ans ($M=14,42$; $\underline{É.T.}=0,56$) a été suivie pendant trois ans aux fins de la présente étude. Un total de 818 élèves (272 garçons et 546 filles) a participé à l'étude en secondaire 3, 740 élèves (247 garçons et 493 filles) en secondaire 4 et 615 élèves (158 garçons et 457 filles) en secondaire 5. Les élèves provenaient de quatre écoles secondaires de la région de Montréal (Québec). Deux de ces écoles sont publiques alors que les deux autres sont privées. Toutes les quatre sont situées dans des environnements socio-économiques moyens et nous pensons qu'elles sont représentatives de la majorité de la population étudiante francophone de la région de Montréal.

Ces milieux ont été sélectionnés après avoir contacté plusieurs écoles secondaires de la région de Montréal et avoir vérifié avec elles leur intérêt pour le projet ainsi que leur disponibilité pour trois collectes annuelles de données. Nous avons sélectionné les quatre premières qui ont répondu positivement à ces deux critères. Quant aux élèves, ils étaient libres de participer ou non à cette étude.

Le tableau suivant présente la répartition des élèves qui ont participé à l'étude selon l'année scolaire, le sexe et les écoles.

Tableau XX
Répartition des élèves pour la présente étude

		Garçons	Filles	Total	Attrition/Sec. 3 (%)
Sec. 3	École A	109	142	251	
	École B	77	78	155	
	École C	0	235	235	
	École D	86	91	177	
	Total	272	546	818	
Sec. 4	École A	112	112	224	-10,75
	École B	49	51	100	-35,50
	École C	0	235	235	0,00
	École D	86	95	181	+0,02
	Total	247	493	740	-9,50
Sec. 5	École A	59	89	148	-41,00
	École B	24	46	70	-54,75
	École C	0	224	224	-4,75
	École D	75	98	173	-2,25
	Total	158	457	615	-24,75

Nous avons malheureusement expérimenté un taux d'attrition élevé pour les deux écoles publiques à cause d'une réorganisation des territoires scolaires qui s'est produite entre les secondaires 4 et 5, ce qui nous a fait perdre de nombreux élèves. Des activités parascolaires ont aussi empêché plusieurs élèves d'être présents lors des collectes de données. Quant à l'école C, il s'agit d'une école de filles seulement, ce qui explique l'absence de garçons.

Pour évaluer le niveau socio-économique des familles, nous avons utilisé la classification du prestige occupationnel (Blisshen et McRoberts, 1976), tel qu'adapté et présenté dans le MASPAQ (Le Blanc, 1998). Les emplois des parents sont classés selon une échelle de 1 (emplois professionnels tels que ingénieurs, médecins, avocats, etc.) à 7 (emplois non spécialisés tels que journalier, manutentionnaire, concierge, etc.). Ainsi, plus le chiffre est petit et plus le niveau socio-économique est élevé.

Tableau XXI
Cote de prestige occupationnel selon les écoles

	<u>Père</u>			<u>Mère</u>			<u>Famille</u>		
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>n</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>n</u>
École A (publique)	3,78	1,91	286	4,15	2,12	265	3,96	1,66	326
École B (publique)	3,64	1,72	190	3,85	2,23	172	3,75	1,75	218
Total écoles publiques	3,72	1,84	476	4,04	2,17	437	3,87	1,70	544
École C (privée)	3,15	1,75	308	3,42	2,17	266	3,30	1,64	325
École D (privée)	3,07	1,76	247	3,23	2,11	193	3,13	1,61	256
Total écoles privées	3,11	1,75	555	3,34	2,14	459	3,22	1,63	581

Tableau XXII
Prestige occupationnel (père, mère, famille) selon le type d'école

	<u>École A</u> (publique)		<u>École B</u> (publique)		<u>École C</u> (privée)		<u>École D</u> (privée)		<u>F</u>	<u>Post Hoc</u> <u>Significatifs</u>
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
<u>Quatre écoles</u>										
<u>Pères</u>	3,78	1,91	3,64	1,72	3,15	1,75	3,07	1,76	10,243 ***	A>C, A>D, B>D
<u>Mères</u>	4,15	2,12	3,85	2,23	3,42	2,17	3,23	2,11	8,745 ***	A>C, A>D
<u>Famille (Pères et mères)</u>	3,96	1,66	3,75	1,75	3,30	1,64	3,13	1,61	15,421 ***	A>C, A>D, B>D
<u>Écoles publiques</u>										
<u>Pères</u>	3,78	1,91	3,64	1,72					0,640	
<u>Mères</u>	4,15	2,12	3,85	2,23					1,999	
<u>Famille (Pères et mères)</u>	3,96	1,66	3,75	1,75					1,916	
<u>Écoles privées</u>										
<u>Pères</u>					3,15	1,75	3,07	1,76	0,289	
<u>Mères</u>					3,42	2,17	3,23	2,11	0,826	
<u>Famille (Pères et mères)</u>					3,30	1,64	3,13	1,61	1,427	

*** : $p < 0,000$

Tel que présenté au tableau XXII, les analyses de variance (ANOVAs) montrent une différence significative dans le prestige occupationnel des pères ($F_{(4,1027)}=10,243$; $p<0,000$), des mères ($F_{(4,892)}=8,745$; $p<0,000$) et de la famille ($F_{(4,1121)}=15,421$; $p<0,000$) lorsque les quatre écoles sont considérées. Ceci est normal puisque l'accès aux écoles privées demande des déboursés monétaires importants, ce qui exige un revenu familial plus élevé.

Cependant, les résultats démontrent aussi que, même si les analyses de variance sont significatives, le prestige occupationnel des pères, des mères et de la famille se situe en général dans la zone médiane « 3 » de la classification à 7 niveaux, la seule exception étant pour les mères de l'école A qui se classent au début du niveau 4. Les familles des écoles publiques se situent dans la partie supérieure de la zone médiane (3,64 à 3,96) alors que les familles des écoles privées se situent dans la partie inférieure de cette même zone médiane (3,07 à 3,42). En effet, dans la réalité, la population étudiante des quatre écoles provient du même environnement socio-économique et non pas de quartiers pauvres pour les écoles publiques et de quartiers riches pour les écoles privées. Bien que statistiquement significative, la différence n'est donc pas très importante et nous pouvons considérer que les niveaux socio-économiques des milieux publics et privés sont semblables.

Si nous comparons ensemble les deux écoles publiques, il n'y a pas de différence significative entre le prestige occupationnel des pères ($F_{(2,474)}=0,640$; $p<0,424$) , des mères ($F_{(2,435)}=1,999$; $p<0,158$) et de la famille ($F_{(2,542)}=1,916$; $p<0,167$). Nous obtenons des résultats similaires en comparant les deux écoles privées : il n'y a pas de différence significative entre le prestige occupationnel des pères ($F_{(2,553)}=0,289$; $p<0,591$), des mères ($F_{(2,457)}=0,826$; $p<0,364$) et de la famille ($F_{(2,579)}=1,427$; $p<0,233$).

Instruments

Toutes les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire distribué auprès des élèves. Pour les besoins de la présente étude, nous avons uniquement utilisé les réponses données à certaines de ces questions.

Pour mesurer le sentiment d'appartenance envers l'école, nous avons utilisé le PSSM (Psychological Sense of School Membership), développé à l'université Tufts de Boston par Goodenow (1993). Le PSSM est constitué d'un ensemble de 17 questions qui sont répondues sur une échelle de Likert de 5 points (1=pas du tout d'accord, 5=très d'accord). Le PSSM a été validé par Goodenow (1993b) et Hagborg (1994) dans sa version anglaise ainsi que par Boily, Bowen et Janosz (2002, en préparation - cette thèse) dans sa version française. Il présente un bon niveau de fidélité (0,72) ainsi qu'une forte validité de convergence et de construit.

Tableau XXIII
L'échelle PSSM (Psychological Sense of School Membership)
(Goodenow, 1993)

Items

- 1) Je sens que je fais vraiment partie de mon école
 - 2) Lorsque je fais quelque chose de bien, les gens le remarquent
 - 3) C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés ici (*immersé*)
 - 4) Les autres élèves de cette école prennent mes opinions au sérieux
 - 5) La plupart des professeurs de l'école s'intéressent à moi
 - 6) Quelquefois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place ici (*immersé*)
 - 7) Dans cette école, il y a au moins un adulte avec qui je peux parler si j'ai un problème
 - 8) Dans cette école, les gens sont amicaux avec moi
 - 9) Dans cette école, les professeurs ne sont pas intéressés par les gens comme moi (*immersé*)
 - 10) Je suis traité(e) avec autant de respect que les autres élèves
 - 11) Je me sens différent(e) de la plupart des autres élèves de cette école (*immersé*)
 - 12) Je peux réellement être moi-même dans cette école
 - 13) Dans cette école, les professeurs me respectent
 - 14) Les gens ici savent que je peux faire un bon travail
 - 15) J'aimerais pouvoir être dans une autre école (*immersé*)
 - 16) Je me sens fier(ère) d'être étudiant(e) dans cette école
 - 17) Les autres étudiant(e)s de cette école m'aiment comme je suis
-

Autres mesures reliées à l'adaptation scolaire et sociale

Nous avons également utilisé d'autres mesures pour tester la validité du modèle de Napier et Gershensfeld. Le « sentiment de compétence » est une mesure tirée du « Self-Description Questionnaire II » (Marsh, 1990) et qui donne un indice de la perception que les élèves ont de leurs capacités et de leur habileté à comprendre et réussir dans les matières académiques. Les élèves répondaient sur une échelle de Likert de 5 points (1=pas du tout d'accord, 5=très d'accord).

Pour obtenir le « rendement scolaire autorévélé », les élèves devaient tout d'abord évaluer eux-mêmes leur rendement dans les principales matières scolaires (français, mathématiques, anglais, sciences pures, sciences humaines, arts, éducation physique) sur des échelles de Likert de 5 points (1=très faible, 5=très fort). La mesure a été calculée à partir de la moyenne de ces sept échelles. Cette solution avait été choisie de préférence à la consultation des véritables bulletins, ce qui nous aurait demandé d'entreprendre un long processus pour obtenir les autorisations spéciales permettant l'accès à ces informations confidentielles.

La mesure « aime aller à l'école » était une simple question par laquelle les élèves faisaient part de leur niveau d'intérêt à fréquenter l'école. L'échelle de Likert pour cette question offrait le choix de réponses allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (très d'accord). Finalement, les deux dernières mesures utilisées étaient reliées aux « relations avec les élèves » ainsi qu'aux « relations avec les enseignants » et visaient à mesurer la qualité des relations interpersonnelles de ces élèves avec leur entourage en milieu scolaire. Pour ces deux mesures, les réponses données sur l'échelle de Likert variaient également entre 1 (très mauvaises) et 5 (très bonnes).

Mesures de l'échelle Napier et Gershenfeld

Deux autres mesures étaient nécessaires pour évaluer le modèle de Napier et Gershenfeld. La première de ces mesures visait à distinguer les élèves qui avaient choisi leur école (appartenance volontaire) des élèves qui se trouvaient dans leur école contre leur volonté (appartenance involontaire). Dans le questionnaire, les élèves indiquaient simplement si c'était eux qui avaient fait le choix de s'inscrire à leur école ou si c'était la décision d'une autre personne. Une décision conjointe « élève-autre personne » était considérée comme étant la décision de l'élève.

Le fait d'avoir deux écoles privées dans notre échantillon était susceptible de provoquer un biais puisque les élèves qui fréquentent les écoles privées ont apparemment davantage le loisir de choisir leur école que les élèves des écoles publiques. Cependant, les élèves des écoles publiques peuvent également choisir certains types d'écoles (écoles internationales, écoles à vocation spéciale, projets sport-étude, etc.) et que plusieurs élèves se trouvent dans des écoles privées à cause de la volonté de leurs parents alors qu'eux-mêmes auraient préféré se trouver dans des écoles publiques.

Nos analyses ont d'ailleurs confirmé que le type d'école (privé ou publique) n'avait pas d'impact sur cette mesure puisque le taux d'appartenance volontaire versus celui d'appartenance involontaire était sensiblement le même dans les quatre écoles avec des proportions d'environ 90 % pour l'appartenance volontaire et 10 % pour l'appartenance involontaire.

Tableau XXIV
Répartition des élèves selon le type d'école
et leur appartenance volontaire ou involontaire dans l'école
(Secondaire 3)

	<u>Appartenance</u> <u>volontaire</u>	<u>Appartenance</u> <u>involontaire</u>	<u>Total</u> <u>(100%)</u>
<u>École publique A (mixte)</u>	145 (94%)	10 (6 %)	155
<u>École publique B (mixte)</u>	226 (90%)	25 (10%)	251
<u>École privée C (filles)</u>	201 (86%)	34 (14%)	235
<u>École privée D (mixte)</u>	161 (91%)	16 (9%)	177
<u>Total</u>	733 (90%)	85 (10%)	818

La deuxième mesure était reliée au leadership que les élèves peuvent avoir dans leur groupe informel d'amis à l'école. Selon Napier et Gershenfeld (1985), les élèves qui font partie de groupes informels sont des meneurs/meneuses, qui participent activement aux prises de décisions à l'intérieur du groupe et dont les opinions sont écoutées et respectées.

La mesure originale dans le questionnaire était une échelle de Likert à 5 niveaux (1=pas du tout d'accord, 5=très d'accord) par laquelle les élèves devaient s'autoévaluer en regard de cette description. Pour éviter toute ambiguïté, nous avons éliminé l'item central (numéro 3) et avons recodé la mesure en prenant les items 4 et 5, étiquetés « d'accord » et « très d'accord », pour en faire notre variable « niveau élevé » et les items 1 et 2, étiquetés « pas du tout d'accord » et « un peu d'accord », pour créer notre variable « niveau faible ».

Procédure

La collecte de données s'est faite en février de 1997, 1998 et 1999. Nous avons choisi le mois de février afin de s'assurer que les nouveaux élèves avaient eu le temps de s'adapter à leur nouvel environnement, à leurs enseignants et à leurs amis. Les élèves ont répondu en classe, sous la surveillance d'une personne adulte (enseignant(e) ou directeur de niveau), et la plus stricte confidentialité était garantie aux élèves.

Résultats

L'analyse des données a été réalisée avec des analyses de variance simples (ANOVA) dont les variables dépendantes étaient les échelles du PSSM (tableau XXV) ainsi que les mesures reliées à la vie scolaire (tableau XXVI). Les variables indépendantes étaient les 4 niveaux (faible, moyen, élevé, très élevé) du modèle de Napier et Gershensfeld. Le tableau XXV en page suivante présente tout d'abord les résultats de l'analyse de variance entre les échelles du PSSM et les niveaux du modèle de Napier et Gershensfeld à 4 items.

Tableau XXV
Analyse de variance (ANOVA) entre le modèle de Napier et Gershenfeld
à 4 items et les échelles du PSSM

	Faible		Moyen		Élevé		Très élevé		F	Post Hoc Significatifs
	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.		
Secondaire 3 (n=818)		(n=31)		(n=280)		(n=52)		(n=455)		
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,57	0,61	3,71	0,68	3,90	0,58	4,09	0,55	27,595 ***	F < T, M < T
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,44	0,83	3,80	0,78	3,51	0,86	4,02	0,75	13,309 ***	F < T, M < T, E < T
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	3,11	0,91	3,79	0,85	3,40	0,94	4,01	0,86	17,787 ***	F < M, F < T, M > E, M < T, E < T
Échelle 4 (Sentiment d'attachement à l'école)	3,06	0,94	3,51	0,91	3,27	1,06	3,84	0,93	15,175 ***	F < T, M < T, E < T
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,37	0,61	3,73	0,62	3,62	0,56	4,03	0,55	27,780 ***	F < M, F < T, M < T, E < T
Secondaire 4 (n=740)		(n=18)		(n=203)		(n=49)		(n=470)		
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,10	0,89	3,56	0,72	3,78	0,68	3,99	0,60	28,784 ***	F < M, F < E, F < T, M < T
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,33	0,80	3,68	0,73	3,60	0,95	4,04	0,78	15,618 ***	F < T, M < T, E < T
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	2,74	1,24	3,64	1,02	3,66	0,92	4,02	0,87	17,872 ***	F < M, F < E, F < T, M < T
Échelle 4 (Sentiment d'attachement à l'école)	2,53	1,10	3,34	0,96	3,24	1,09	3,70	0,95	15,585 ***	F < M, F < T, M < T, E < T
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,00	0,71	3,58	0,69	3,65	0,72	3,97	0,60	29,654 ***	F < M, F < E, F < T, M < T, E < T
Secondaire 5 (n=615)		(n=19)		(n=147)		(n=49)		(n=400)		
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,20	0,83	3,72	0,63	3,98	0,69	4,05	0,63	18,476 ***	F < M, F < E, F < T, M < T
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,29	0,99	3,84	0,72	3,79	0,83	4,07	0,77	9,349 ***	F < M, F < T, M < T
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	2,92	1,15	3,70	0,87	3,51	1,12	4,06	0,82	18,451 ***	F < M, F < T, M < T, E < T
Échelle 4 (Sentiment d'attachement à l'école)	2,82	1,11	3,48	0,85	3,38	1,06	3,76	0,98	9,431 ***	F < M, F < T, M < T
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,11	0,81	3,72	0,57	3,75	0,71	4,03	0,61	21,405 ***	F < M, F < E, F < T, M < T, E < T

*** : p < 0,001

Post Hoc : F = Faible, M = Moyen, E = Élevé, T = Très élevé

Pour le niveau secondaire 3, l'analyse de variance (ANOVA) révèle que les moyennes des échelles du PSSM varient de façon significative d'un groupe d'appartenance à un autre avec ($F_{(4,814)}=27,595$; $p < 0,000$) pour les relations avec les élèves, ($F_{(4,814)}=13,309$; $p < 0,000$) pour les relations avec les enseignants, ($F_{(4,814)}=17,787$; $p < 0,000$) pour le sentiment d'être accepté, ($F_{(4,814)}=15,175$; $p < 0,000$) pour le sentiment d'attachement à l'école et finalement ($F_{(4,814)}=27,780$; $p < 0,000$) pour le sentiment d'appartenance. Les résultats sont tout aussi significatifs en secondaire 4 avec ($F_{(4,736)}=28,784$; $p < 0,000$) pour les relations avec les élèves, ($F_{(4,736)}=15,618$; $p < 0,000$) pour les relations avec les enseignants, ($F_{(4,736)}=17,872$; $p < 0,000$) pour le sentiment d'être accepté, ($F_{(4,736)}=15,585$; $p < 0,000$) pour le sentiment d'attachement à l'école et ($F_{(4,736)}=29,654$; $p < 0,000$) pour le sentiment d'appartenance. Finalement, en secondaire 5, les résultats des analyses pour les relations avec les élèves ($F_{(4,611)}=18,476$; $p < 0,000$), les relations avec les enseignants ($F_{(4,611)}=9,349$; $p < 0,000$), le sentiment d'être accepté ($F_{(4,611)}=18,451$; $p < 0,000$), le sentiment d'attachement à l'école ($F_{(4,611)}=9,431$; $p < 0,000$) et le sentiment d'appartenance ($F_{(4,611)}=21,405$; $p < 0,000$) sont également significatifs.

Nous avons également effectué des tests Post Hoc Scheffé à comparaisons multiples afin de mesurer le niveau de signification entre chacun des quatre items du modèle. Les résultats montrent que, si les deux positions extrêmes du modèle (faible et très élevé) sont bien discriminées, les données pour les deux items intermédiaires (moyen et élevé) ne vont pas toujours dans le sens proposé par la théorie de Napier et Gershenfeld. En effet, bien que la différence ne soit pas toujours statistiquement significative, on note plusieurs cas où le sentiment d'appartenance « moyen » est plus grand que celui de la catégorie « élevé ».

En ce qui concerne les résultats des analyses que nous avons faites entre les autres mesures relatives à la vie scolaire et le modèle de Napier et Gershenfeld à 4 items, les variances se sont encore ici avérées en quasi-totalité fortement significatives comme le démontre le tableau XXII (page suivante). En secondaire 3, les résultats des analyses pour le sentiment de compétence ($F_{(4,814)}=8,327$; $p < 0,000$), le rendement scolaire autorévéélé ($F_{(4,814)}=18,510$; $p < 0,000$), la mesure « aime aller à l'école » ($F_{(4,814)}=13,302$; $p < 0,000$), les relations avec les élèves ($F_{(4,814)}=20,468$; $p < 0,000$) et les relations avec les enseignants ($F_{(4,814)}=9,840$; $p < 0,000$) sont tous significatifs. Pour le secondaire 4, les résultats étaient de ($F_{(4,736)}=13,344$; $p < 0,000$ pour le sentiment de compétence, ($F_{(4,736)}=14,694$; $p < 0,000$) pour le rendement scolaire autorévéélé, ($F_{(4,736)}=8,951$; $p < 0,000$) pour la mesure « aime aller à l'école », ($F_{(4,736)}=21,775$; $p < 0,000$) pour les relations avec les élèves et finalement ($F_{(4,736)}=15,016$; $p < 0,000$) pour les relations avec les enseignants. Finalement, en secondaire 5, le rendement scolaire autorévéélé ($F_{(4,611)}=9,857$; $p < 0,000$), la mesure « aime aller à l'école » ($F_{(4,611)}=7,126$; $p < 0,001$), les relations avec les élèves ($F_{(4,611)}=13,308$; $p < 0,000$) et les relations avec les enseignants ($F_{(4,611)}=6,373$; $p < 0,000$) sont tous significatifs. Seul le sentiment de compétence est légèrement moins significatif ($F_{(4,611)}=5,759$; $p < 0,001$).

Encore ici, les positions extrêmes (faible et très élevé) sont bien discriminées mais les deux positions intermédiaires (moyen et élevé) ne sont pas aussi bien distinguées et on voit des cas où l'appartenance « moyenne » est plus grande que celle qui est dans la catégorie « élevée ». Finalement, les analyses en fonction du sexe n'ont démontré aucune différence significative entre les garçons et les filles, sauf pour les deux mesures suivantes pour lesquelles les filles ont obtenu des scores significativement plus élevés : les relations avec les enseignants en secondaire 5 ($F_{(4,611)}=2,789$; $p < 0,040$) et les relations avec les élèves en secondaire 3 ($F_{(4,814)}=5,638$; $p < 0,001$).

Tableau XXVI
Analyse de variance (ANOVA) entre le modèle de Napier et Gershensfeld
à 4 items et des mesures reliées à la vie scolaire

	Faible		Moyen		Élevé		Très élevé		F	Post Hoc Significatifs
	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.		
Secondaire 3 (n=818)		(n=31)		(n=280)		(n=52)		(n=455)		
Sentiment de compétence	3,00	1,26	3,53	1,11	3,56	1,00	3,79	0,93	8,327 ***	F < T, M < T
Rendement scolaire autorévélé	3,22	0,58	3,53	0,52	3,73	0,53	3,74	0,48	18,510 ***	F < M, F < E, F < T, M < T
Aime aller à l'école	2,13	1,15	2,92	1,15	2,62	1,25	3,21	1,12	13,302 ***	F < M, F < T, M < T, E < T
Relations avec les élèves	4,00	0,63	4,01	0,71	4,21	0,80	4,39	0,61	20,468 ***	F < T, M < T
Relations avec les enseignants	3,61	0,76	3,83	0,71	3,71	0,82	4,05	0,69	9,840 ***	F < T, M < T, E < T
Secondaire 4 (n=740)		(n=18)		(n=203)		(n=49)		(n=470)		
Sentiment de compétence	2,94	1,00	3,39	1,04	3,14	1,00	3,75	0,92	13,344 ***	F < T, M < T, E < T
Rendement scolaire autorévélé	3,17	0,56	3,42	0,51	3,49	0,44	3,65	0,49	14,694 ***	F < T, M < T
Aime aller à l'école	2,44	1,25	2,78	1,15	2,73	1,20	3,18	1,08	8,951 ***	M < T
Relations avec les élèves	3,78	1,17	3,91	0,77	4,33	0,69	4,36	0,66	21,775 ***	F < E, F < T, M < E, M < T
Relations avec les enseignants	3,28	0,67	3,83	0,71	3,57	0,82	4,06	0,73	15,016 ***	F < M, F < T, M < T, E < T
Secondaire 5 (n=615)		(n=19)		(n=147)		(n=49)		(n=400)		
Sentiment de compétence	3,32	0,75	3,46	1,03	3,45	0,96	3,77	0,93	5,759 **	M < T
Rendement scolaire autorévélé	3,33	0,66	3,45	0,46	3,50	0,48	3,66	0,48	9,857 ***	F < T, M < T
Aime aller à l'école	3,00	1,20	3,02	1,04	2,59	1,22	3,30	1,15	7,126 ***	E < T
Relations avec les élèves	3,79	1,13	4,03	0,57	4,37	0,67	4,36	0,63	13,308 ***	F < E, F < T, M < E, M < T,
Relations avec les enseignants	3,68	0,82	3,87	0,62	3,82	0,78	4,10	0,72	6,373 ***	M < T

*** : p < 0,001

** : p < 0,01

Post Hoc : F = Faible, M = Moyen, E = Élevé, T = Très élevé

Le modèle conceptuel original de Napier et Gershenfeld présente quatre niveaux d'appartenance : faible, moyen, élevé et très élevé. Cependant, nous avons constaté lors de nos analyses que, pour cette configuration, le modèle discriminait de façon convaincante les deux positions extrêmes (faible et très élevé) alors que les deux positions intermédiaires (moyen et élevé) démontraient une certaine inconsistance, allant parfois dans le sens proposé par le modèle et parfois dans le sens contraire. Nous avons donc décidé de proposer une version modifiée du modèle théorique en fusionnant les deux positions intermédiaires afin d'en faire une seule position centrale. Ainsi reconfiguré, le nouveau modèle présente une structure à trois niveaux au lieu de quatre.

Figure 4
Transformation du modèle théorique de Napier et Gershenfeld
de 4 à 3 niveaux

Appartenance volontaire	+	Leadership dans le groupe informel	=	Sentiment d'appartenance
oui		oui		très élevé → élevé
non		oui		élevé → } moyen
oui		non		moyen → } moyen
non		non		faible → faible

Les tableaux XXVII et XXVIII (pages suivantes) présentent respectivement les résultats des analyses faites avec le modèle de Napier et Gershenfeld à trois niveaux (faible, moyen, élevé) pour les échelles du PSSM ainsi que pour les autres mesures reliées à la vie scolaire.

Tableau XXVII
Analyse de variance (ANOVA) entre le modèle de Napier et Gershenfeld à 3 niveaux
et les échelles du PSSM

	Faible		Moyen		Élevé		F	Post Hoc Significatifs
	M	É.I.	M	É.I.	M	É.I.		
<u>Secondaire 3 (n=818)</u>		(n=31)		(n=332)		(n=455)		
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,57	0,61	3,74	0,67	4,09	0,55	43,037 ***	F < E, M < E
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,44	0,83	3,76	0,80	4,02	0,75	12,063 ***	F < E, M < E
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	3,11	0,91	3,73	0,88	4,01	0,86	16,407 ***	F < M, F < E, M < E
Échelle 4 (Sentiment d'attachement à l'école)	3,06	0,94	3,47	0,94	3,84	0,93	18,431 ***	F < E, M < E
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,37	0,61	3,71	0,61	4,03	0,55	36,877 ***	F < M, F < E, M < E
<u>Secondaire 4 (n=740)</u>		(n=18)		(n=252)		(n=470)		
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,10	0,89	3,60	0,72	3,99	0,60	37,202 ***	F < M, F < E, M < E
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,33	0,80	3,66	0,78	4,04	0,78	21,925 ***	F < E, M < E
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	2,74	1,24	3,64	1,00	4,02	0,87	22,345 ***	F < M, F < E, M < E
Échelle 4 (Sentiment d'attachement à l'école)	2,53	1,10	3,32	0,99	3,70	0,95	24,041 ***	F < M, F < E, M < E
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,00	0,71	3,59	0,70	3,97	0,60	40,136 ***	F < M, F < E, M < E
<u>Secondaire 5 (n=615)</u>		(n=19)		(n=196)		(n=400)		
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,20	0,83	3,78	0,65	4,05	0,63	23,600 ***	F < M, F < E, M < E
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,29	0,99	3,83	0,75	4,07	0,77	12,704 ***	F < M, F < E, M < E
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	2,92	1,15	3,65	0,94	4,06	0,82	18,757 ***	F < M, F < E, M < E
Échelle 4 (Sentiment d'attachement à l'école)	2,82	1,11	3,46	0,91	3,76	0,98	14,434 ***	F < M, F < E, M < E
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,11	0,81	3,72	0,61	4,03	0,61	28,034 ***	F < M, F < E, M < E

*** : p < 0,001

Post Hoc : F=Faible, M=Moyen, E=Élevé

Tableau XXVIII
Analyse de variance (ANOVA) entre le modèle de Napier et Gershfeld à 3 niveaux
et des mesures reliées à la vie scolaire

	Faible		Moyen		Élevé		F	Post Hoc Significatifs
	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.		
Secondaire 3 (n=818)								
Sentiment de compétence	3,00	1,26	3,53	1,09	3,79	0,93	12,175 ***	F<M, F<E, M<E
Rendement scolaire autorévélé	3,22	0,58	3,56	0,53	3,74	0,48	18,894 ***	F<M, F<E, M<E
Aime aller à l'école	2,13	1,15	2,87	1,17	3,21	1,12	15,667 ***	F<M, F<E, M<E
Relations avec les élèves	4,00	0,63	4,05	0,73	4,39	0,61	34,790 ***	F<E, M<E
Relations avec les enseignants	3,61	0,76	3,81	0,73	4,05	0,69	9,947 ***	F<E, M<E
Secondaire 4 (n=740)								
Sentiment de compétence	2,94	1,00	3,35	1,04	3,75	0,92	15,093 ***	F<E, M<E
Rendement scolaire autorévélé	3,17	0,56	3,43	0,50	3,65	0,49	16,975 ***	F<E, M<E
Aime aller à l'école	2,44	1,25	2,77	1,16	3,18	1,08	13,532 ***	F<E, M<E
Relations avec les élèves	3,78	1,17	3,99	0,77	4,36	0,66	23,708 ***	F<E, M<E
Relations avec les enseignants	3,28	0,67	3,78	0,74	4,06	0,73	16,206 ***	F<M, F<E, M<E
Secondaire 5 (n=615)								
Sentiment de compétence	3,32	0,75	3,45	1,01	3,77	0,93	8,477 ***	M<E
Rendement scolaire autorévélé	3,33	0,66	3,46	0,47	3,66	0,48	12,663 ***	F<E, M<E
Aime aller à l'école	3,00	1,20	2,91	1,10	3,30	1,15	7,653 **	M<E
Relations avec les élèves	3,79	1,13	4,12	0,61	4,36	0,63	11,494 ***	F<E, M<E
Relations avec les enseignants	3,68	0,82	3,86	0,66	4,10	0,72	9,841 ***	F<E, M<E

***: p < 0,001 **: p < 0,01

Post Hoc : F=Faible, M=Moyen, E=Élevé

En secondaire 3, les échelles du PSSM sont toutes significatives avec ($F_{(3,815)}=43,037$; $p<0,000$) pour les relations avec les élèves, ($F_{(3,815)}=12,063$; $p<0,000$) pour les relations avec les enseignants, ($F_{(3,815)}=16,407$; $p<0,000$) pour le sentiment d'être accepté, ($F_{(3,815)}=18,431$; $p<0,000$) pour le sentiment d'attachement à l'école et ($F_{(3,815)}=36,877$; $p<0,000$) pour le sentiment d'appartenance. Les résultats pour le secondaire 4 sont aussi significatifs avec ($F_{(3,737)}=37,202$; $p<0,000$) pour les relations avec les élèves, ($F_{(3,737)}=21,925$; $p<0,000$) pour les relations avec les enseignants, ($F_{(3,737)}=22,345$; $p<0,000$) pour le sentiment d'être accepté, ($F_{(3,737)}=24,041$; $p<0,000$) pour le sentiment d'attachement à l'école et ($F_{(3,737)}=40,136$; $p<0,000$) pour le sentiment d'appartenance. Finalement, les analyses faites en secondaire 5 ont démontré des niveaux de signification de ($F_{(3,612)}=23,600$; $p<0,000$) pour les relations avec les élèves, ($F_{(3,612)}=12,704$; $p<0,000$) pour les relations avec les enseignants, ($F_{(3,612)}=18,757$; $p<0,000$) pour le sentiment d'être accepté, ($F_{(3,612)}=14,434$; $p<0,000$) pour le sentiment d'attachement à l'école et ($F_{(3,612)}=28,034$; $p<0,000$) pour le sentiment d'appartenance.

Encore ici, les tests Post Hoc ne donnent pas toujours des résultats significatifs mais, contrairement à la version à 4 niveaux du modèle théorique, toutes les données vont maintenant dans le sens énoncé dans la théorie.

Pour les analyses faites avec les mesures reliées à la vie scolaire, les résultats au niveau secondaire 3 sont de ($F_{(3,815)}=12,175$; $p<0,000$) pour le sentiment de compétence, ($F_{(3,815)}=18,894$; $p<0,000$) pour le rendement scolaire autorévélé, ($F_{(3,815)}=15,667$; $p<0,000$) pour la mesure « aime aller à l'école », ($F_{(3,815)}=34,790$; $p<0,000$) pour les relations avec les élèves et ($F_{(3,815)}=9,947$; $p<0,000$) pour les relations avec les enseignants.

En secondaire 4, les résultats sont de ($F_{(3,737)}=15,093$; $p<0,000$) pour le sentiment de compétence, ($F_{(3,737)}=16,975$; $p<0,000$) pour le rendement scolaire autorévéélé, ($F_{(3,737)}=13,532$; $p<0,000$) pour la mesure « aime aller à l'école », ($F_{(3,737)}=23,708$; $p<0,000$) pour les relations avec les élèves et ($F_{(3,737)}=16,206$; $p<0,000$) pour les relations avec les enseignants. Pour le niveau secondaire 5, les analyses sont également significatives avec ($F_{(3,612)}=8,477$; $p<0,000$) pour le sentiment de compétence, ($F_{(3,612)}=12,663$; $p<0,000$) pour le rendement scolaire autorévéélé, ($F_{(3,612)}=7,653$; $p<0,001$) pour la mesure « aime aller à l'école », ($F_{(3,612)}=11,494$; $p<0,000$) pour les relations avec les élèves et ($F_{(3,612)}=9,841$; $p<0,000$) pour les relations avec les enseignants. Bien que les tests Post Hoc ne soient pas tous significatifs, toutes les données vont aussi dans le sens de la théorie de Napier et Gershenfeld.

Discussion

Notre analyse empirique longitudinale du modèle théorique de Napier et Gershenfeld sur l'appartenance aux groupes démontre que celui-ci possède à la fois des forces et des faiblesses. S'il est en effet capable de bien discriminer les élèves qui se situent dans les catégories extrêmes du modèle (sentiment d'appartenance faible versus très élevé) et ce, peu importe le sexe ou l'année scolaire, son efficacité diminue notablement lorsqu'il s'agit de bien situer les élèves des deux catégories intermédiaires (sentiment d'appartenance moyen ou élevé).

Ainsi, les analyses effectuées sur les échelles du PSSM (soit 5 items) pendant les 3 années de l'étude offraient un total de 15 probabilités de succès. Cependant, sur ces 15 possibilités, le modèle n'en a correctement affiché que 6, c'est-à-dire que son pouvoir d'explication est de seulement 40 %.

Pour les 9 autres tentatives (60 %), les deux éléments intermédiaires du modèle étaient inversés et allaient dans le sens contraire à celui proposé par la théorie. Cependant, lorsque ces deux éléments étaient combinés pour ne former qu'un seul élément central, le modèle devenait alors tout à fait conforme, comme le démontre les figures 5 et 6. De plus le niveau de signification de l'analyse des variances (ANOVA) était encore plus élevé avec la configuration à 3 items qu'avec celle originale de 4 items.

Les graphiques présentés dans les deux figures suivantes illustrent les deux types de résultats que nous avons obtenus et comment, en combinant les deux résultats intermédiaires, nous avons été en mesure d'obtenir des résultats conformes au modèle de Napier et Gershenfeld.

Figure 5
Exemple de mesure dont les quatre items
vont dans le sens du modèle théorique de Napier et Gershenfeld

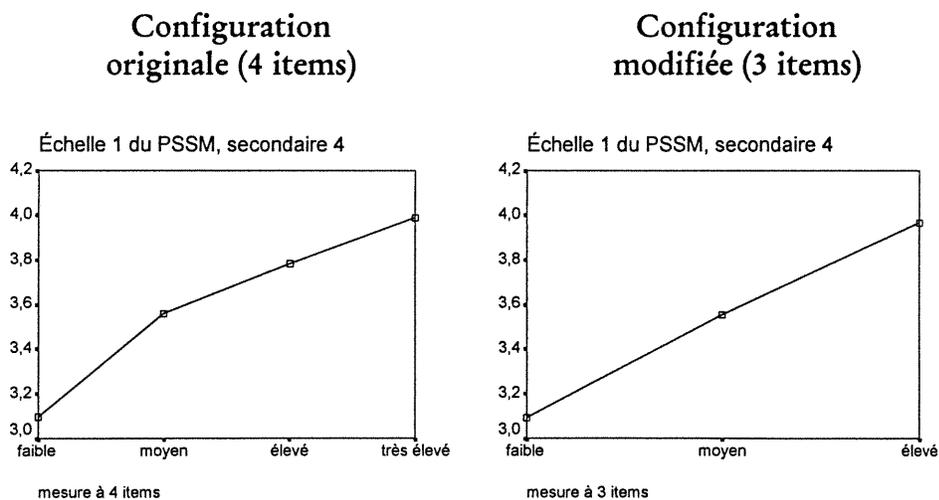
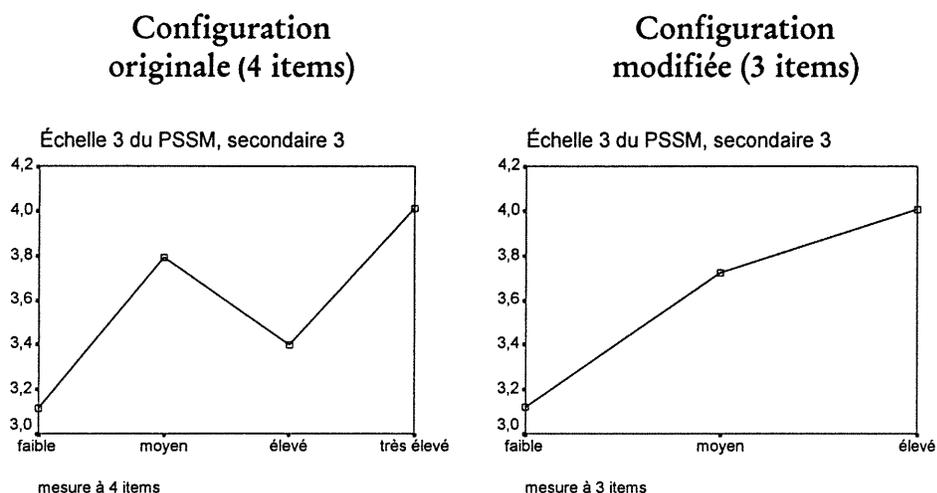


Figure 6
Exemple de mesure dont les deux items intermédiaires
vont dans le sens contraire au modèle théorique de Napier et Gershenfeld



Les analyses faites avec les autres mesures liées à la vie scolaire supportent également la validité du modèle dans sa configuration à 3 items. Il y a donc lieu de conclure que le modèle de Napier et Gershenfeld présente un potentiel intéressant et qu'il peut être utilisé avec confiance dans une configuration à 3 items.

Quant à la version originale à 4 items, celle-ci manque de finesse pour être en mesure de bien discriminer les catégories intermédiaires qui sont d'ailleurs, en général, toujours plus nuancées que les catégories extrêmes. En fait, les résultats de notre étude démontrent que, dans 60 % des cas analysés, l'appartenance *volontaire* des élèves à l'école s'est avérée avoir plus de poids que leur appartenance à des groupes informels pour établir leur sentiment d'appartenance envers l'école, ce qui est contraire au schème proposé par le modèle théorique. Pour le 40 % restant, les résultats étaient conformes au modèle.

L'appartenance à des groupes informels n'est donc peut-être pas aussi importante que le pensaient les auteurs lors de l'élaboration de leur théorie. Nous pouvons très bien concevoir, en effet, que des élèves au tempérament plutôt solitaire se sentent tout à fait bien dans l'école et puissent avoir développé un fort sentiment d'appartenance envers leur école sans pour autant avoir adhéré à des groupes d'amis organisés. Considérant que faire partie d'un groupe d'amis informel est un acte réfléchi et volontaire, nous croyons que le modèle pourrait gagner en finesse s'il permettait de voir, pour les élèves qui disent ne pas faire partie d'un groupe d'amis informel, si cette situation est le résultat d'un choix personnel qu'ils ont fait (donc considéré intrinsèquement positif) plutôt qu'une situation négative telle que le laisse sous-entendre le modèle de Napier et Gershenfeld.

Dans la conceptualisation et l'opérationnalisation de leur théorie, Napier et Gershenfeld font de l'appartenance aux groupes informels un bloc monolithique et absolu. Or, si l'appartenance à un groupe est effectivement un concept bipolaire, l'*intensité* avec laquelle s'établit le lien d'appartenance avec le groupe est un élément tout aussi important et qui peut varier considérablement d'un membre à un autre. C'est pourquoi nous sommes d'avis que les sept facteurs positifs et les neuf facteurs négatifs, pourtant identifiés et caractérisés par Napier et Gershenfeld dans l'élaboration de leur théorie comme étant des éléments pouvant avoir une influence sur l'intérêt des gens quant à l'adhésion à un groupe, devraient faire partie du modèle car ils pourraient permettre de nuancer ou, à tout le moins, caractériser cette notion d'appartenance à un groupe.

Par ailleurs, un autre élément important à considérer est que les élèves qui font partie de ces groupes d'amis informels peuvent ressentir un fort sentiment d'appartenance envers le groupe d'amis plutôt qu'envers l'école, celle-ci n'étant en fait qu'un prétexte pour devenir le lieu de rencontre privilégié de ces jeunes.

Voilà un autre argument qui nous porte à penser que la prise en considération des caractéristiques des groupes informels pourrait permettre de mieux expliquer les différences au niveau du sentiment d'appartenance.

Ces réflexions nous amènent à soulever le fait que Napier et Gershenfeld (1985), dans l'élaboration de leur théorie, font une description de certaines caractéristiques importantes de l'appartenance aux groupes. Les auteurs énumèrent ainsi une série d'items qui peuvent augmenter ou diminuer le désir d'appartenance à un groupe. Or, nous ne trouvons aucun de ces éléments positifs ou négatifs dans le modèle proposé qui se résume à une simple classification selon trois catégories d'appartenance. Pourtant, ces éléments permettraient justement de nuancer le concept d'appartenance et de désir d'appartenance, ce qui pourrait donner comme résultante une plus grande précision dans la mesure.

À titre indicatif, voici les éléments pouvant accroître l'intérêt d'une personne pour l'appartenance à un groupe et qui sont absents du modèle :

- Le prestige personnel qu'une personne peut aller chercher en étant membre d'un groupe. Ce prestige est particulièrement recherché par les individus qui perçoivent dans l'appartenance au groupe un moyen de pouvoir se positionner favorablement à l'intérieur de ce groupe.
- Le climat du groupe. Plus les membres du groupe perçoivent les autres membres comme étant engagés envers le groupe et compatibles les uns envers les autres, plus l'attrait envers le groupe sera élevé (Piper, 1983 *dans*: Napier et Gershenfeld, 1985).

- Le degré d'interaction entre les membres. Être membre d'un groupe permet d'accroître les contacts avec des gens qui se ressemblent, de se faire des amis et, surtout, permet au membre de déterminer son degré d'influence ou de non-influence sur les autres membres du groupe.
- L'ampleur du groupe. Les petits groupes sont plus attirants que les grands (Wicker, 1969, *dans*: Napier & Gershenfeld, 1985) puisqu'il devient plus facile pour les membres de se connaître, de se découvrir des intérêts communs et de se sentir une part importante du groupe.
- Les relations du groupe avec d'autres groupes. Un groupe sera plus attirant lorsque sa situation est perçue favorablement en comparaison avec d'autres groupes.
- Le succès du groupe. Lorsqu'un groupe connaît du succès, l'attrait pour l'appartenance à ce groupe s'en trouve augmenté. Les membres du groupe deviennent satisfaits les uns des autres, ils savent qu'ils ont les ressources nécessaires en leurs collègues et leurs talents pour connaître le succès et, de ce fait, voient leur sentiment d'appartenance augmenter.
- La crainte. Lorsque des sujets ont été placés dans des conditions expérimentales de crainte, ils ont préféré être avec d'autres personnes plutôt que d'être seuls. De plus, ces mêmes personnes préféreraient être avec des personnes qui partageaient les mêmes craintes, les mêmes anxiétés, de manière à pouvoir établir des "comparaisons sociales" de leurs sentiments (Buck et Parke, 1971; Dutton et Aron, 1974; Morris, 1976; Smith, Smythe et Lien, 1972 *dans*: Napier et Gershenfeld, 1985).

À l'inverse, certains facteurs peuvent rendre l'appartenance à un groupe moins intéressante comme, par exemple, les discordes sur la manière de régler les conflits concernant l'ensemble du groupe, les demandes déraisonnables ou excessives envers les membres du groupe, la domination excessive ou le comportement déplaisant de certains membres envers les autres membres du groupe, les membres qui ont des comportements centrés sur eux-même et qui limitent sévèrement la participation des autres aux discussions, les restrictions imposées envers les membres pour la participation à des activités extérieures au groupe et l'évaluation négative du groupe par des personnes qui ne font pas partie de ce groupe, particulièrement les pairs. La compétition entre les groupes va également diminuer l'intérêt pour l'appartenance à un groupe, à moins que la personne pense pouvoir faire partie des "gagnants". L'incapacité ou l'impossibilité du groupe à satisfaire les besoins du membre de même que les blâmes envers des membres pour l'échec du groupe et le fait de faire de ces membres des "boucs émissaires" les amènera à se sentir plus isolés, à moins s'identifier au groupe, ce qui les mènera éventuellement au processus de séparation (Napier & Gershenfeld, 1985).

En conclusion, nos analyses faites avec d'importants échantillons d'élèves sur une base longitudinale de trois ans n'ont permis de valider qu'en partie seulement le modèle original à quatre niveaux de Napier et Gershenfeld sur l'appartenance aux groupes, c'est-à-dire que nous confirmons uniquement sa capacité à bien discriminer les élèves ayant un niveau d'appartenance « faible » de ceux et celles qui se situent dans le niveau « très élevé ». D'autres études devraient porter sur la recherche de moyens permettant de mieux nuancer les niveaux d'appartenance intermédiaires (moyen et élevé) qui sont plus difficiles à caractériser et qui demandent donc une version encore plus affinée du modèle.

Références

Berndt, Thomas J. ; Keefe, Keunho., (1996), *Friends' influence on school adjustment : A motivational analysis.*, Social Motivation, pp. 248-278, Cambridge University Press, New York.

Boily, R.; Bowen, F.; Janosz, M., (2002), *A Longitudinal Validation Study of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale*, Ph. D. Thesis, University of Montreal.

Brewer, Marilyn B., (1991). The Social Self : On Being the Same and Different at the Same Time., *Personality & Social Psychology Bulletin.*, 17 (5), 475-482.

Claes, Michel, (1983), *L'expérience adolescente.*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles.

Cloutier, Richard, (1999), *Psychologie de l'adolescence.*, Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi.

Conseil Supérieur de l'Éducation., (1993)., *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité.* Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation., (1996)., *Contre l'abandon au secondaire : Rétablir l'appartenance scolaire.* Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation., (1998)., *L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire.* Québec.

Eccles, J. S. ; Midgley, C., (1989)., *Stage/environment fit : Developmentally appropriate classrooms for early adolescents*. In R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education.*, Vol. 3., Academic Press, New York.

Flynn, Terri M., (1997), *A Sense of School Membership and Extracurricular Activities*, Ph.D. Thesis, University of Pittsburgh, USA.

Gallagher, Shawn L., (1996). *Adolescents' Perceived Sense of Belonging.*, Master's Thesis., Fort Hays University, USA.

Gaskell, George. ; Smith, Patten., (1986), *Group Membership And Social Attitudes of Youth : An Investigation of Some Implications of Social Identity Theory.*, *Social Behaviour*, 1, 67-77.

Goodenow, C. (1992) *School Motivation, Engagement, and Sense of Belonging among Urban Adolescent Students. Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24, 1992)*, 31 p.

Goodenow, Carol. (1993), *Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement*, *Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 21-43.

Goodenow, C., (1993). *The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates*, *Psychology in the Schools*, 30 (1), 79-90.

Goodenow, C. ; Grady, K. E. (1993), The Relationship of School Belonging and Friend's Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students, *Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.

Hagborg, Winston J., (1994), An Exploration of School Membership among Middle and High-School Students, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 312-323.

Hagborg, Winston J., (1998), An Investigation of a Brief Measure of School Membership, *Adolescence*, 33 (130), Summer 1998, 461-468.

Hagerty, Bonnie M. ; Lynch-Sauer, Judith ; Patusky, Kathleen L. ; Bouwsema, Maria ; Collier, Peggy, (1992), Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept, *Archives of Psychiatric Nursing*, 6 (3), 172-177.

Hagerty, B. M. ; Patusky, K., (1995), Developing a Measure of Sense of Belonging, *Nursing Research*, 44 (1), 9-13.

Hagerty, B. M. ; Williams, R. A. ; Coyne, J.C. ; Early, M. R. , (1996), Sense of Belonging and Indicators of Social and Psychological Functioning, *Archives of Psychiatric Nursing*, 10 (4), 235-244.

Israelashvili, Moshe., (1997), School Adjustment, School Membership and Adolescents' Future Expectations, *Journal of Adolescence*, 20, 525-535.

Mailhiot, G.B., (1968), *Dynamique et genèse des groupes*. Paris, Éditions de l'Épi.

Marsh, H.W. (1990), *Manual and Research Monograph II.*, Australia: University of Western Sydney, School of Education.

Maslow, A. H. (1962)., *Toward a psychology of being.* Princeton, New-Jersey: Van Nostrand.

Napier, R.W. ; Gershenfeld, M.K., (1985), *Groups: Theory and Experience.* Boston: Houghton Mifflin.

Roeser, Robert W. ; Midgley, Carol. ; Urdan, Timothy C. (1996), Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School : The Mediating Role of Goals and Belonging, *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 408-422.

Schnorr, Roberta F., (1997), From Enrollment to Membership : « Belonging » in Middle and High School Classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22 (1), 1-15.

Smith, K.K.; Berg, D.N. (1987). *Paradoxes of Group Life* , San Francisco: Jossey-Bass.

Spear, P.D. ; Penrod, S.D. ; Baker, T.B. (1988), *Psychology: Perspectives on Behavior.* New-York: Wiley.

Turner, J.C., (1982), *Towards a Cognitive Redefinition of the Social Group.*, in: Tajfel, H. (Eds.), *Social Identity and Intergroup Relations*, University Press, Cambridge, 15-40.

Article # 3

**Influence du port de l'uniforme sur
l'identité personnelle et le sentiment d'appartenance
chez des élèves d'écoles secondaires privées**

Robert Boily, François Bowen

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Université de Montréal

© 2002

Résumé

Traditionnellement, les politiques de codes vestimentaires stricts et d'uniformes dans les écoles ont eu pour objectif premier d'établir un climat de discipline et de contrôle. Cependant, de nombreuses écoles privées soutiennent que l'uniforme est également un élément important qui permet aux élèves de développer ou de renforcer leur sentiment d'appartenance envers l'école.

Une étude longitudinale de trois ans a été effectuée dans deux écoles privées de la région de Montréal auprès d'élèves du secondaire 3 au secondaire 5 ($n=629$) afin de vérifier cette affirmation. Nous avons travaillé avec l'aide d'une version française du PSSM (Psychological Sense of School Membership ; Goodenow, 1993) pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves en milieu scolaire ainsi que de questions relatives au code vestimentaire et à la politique d'uniformes imposés de ces écoles.

Les résultats obtenus montrent que l'uniforme est effectivement un élément qui favorise le développement d'un sentiment d'appartenance envers l'école, surtout lorsque l'application du règlement est rigide, c'est-à-dire que les élèves ont peu de marge de manœuvre pour personnaliser leur apparence. Dans le cas où, au contraire, l'application du règlement est souple, le lien entre l'uniforme et l'appartenance envers l'école se fait plus difficilement. La conviction (ou la croyance) par les élèves que l'uniforme développe ou renforce l'appartenance envers l'école est cependant un facteur important qui multiplie la puissance du lien entre ces deux éléments.

Dans ces environnements contrôlés, les élèves cherchent à conserver un équilibre entre leur identité personnelle et l'appartenance en trouvant des moyens habiles et originaux de contourner les règlements. Ce sont d'ailleurs les élèves qui ne sont pas trop conformistes aux règlements, ceux qui ont donc trouvé l'équilibre entre l'appartenance au groupe et l'expression de leur identité propre, qui obtiennent les meilleurs scores au PSSM.

Mots-clés

Code vestimentaire, uniformes, écoles privées, écoles secondaires, sentiment d'appartenance, identité personnelle, PSSM

Abstract

Traditionally, the primary objective of politics for strict dress codes and uniforms in schools has been to establish a climate of discipline and control. However, many private schools maintain that uniforms are also important elements which allow students to develop or reinforce a sense of belonging towards school.

A 3-year longitudinal study has been conducted in two private schools from the Montreal area with students from High School level ($n=629$) in order to validate this assertion. We have worked with the PSSM instrument (Psychological Sense of School Membership) to measure the sense of belonging of students in academic environments and also with questions related to the dress code and imposed uniform politics in those schools.

Results have shown that a uniform is indeed an element which favours the development of a sense of belonging towards school, especially when the application of the rules is strict, that is, when students have little room to manoeuvre in order to personalize their appearance. In the case where, on the contrary, applications of the rules are loose, the link between the uniform and belonging is more difficult to make. The conviction (or the belief) by students that the uniform develops or reinforces the sense of belonging towards school is however an important factor which multiplies the strength of the link between those two elements.

In those controlled environments, students try to keep a balance between personal identity and by finding clever and original means to bypass the rules about uniforms and dress codes. For that matter, it is those students which are not too conformists to the rules, those who have found a balance between belonging to the group and expressing their own identity who have obtained the best PSSM scores.

Keywords

Dress Code, Uniforms, Private Schools, High Schools, Sense of Belonging,
Personal Identity, PSSM

Introduction

L'adolescence est une période particulièrement intense et fragile à la fois, d'importants et nombreux changements physiques et psychiques survenant simultanément sur une période de temps relativement courte de quelques années. C'est une phase de questionnement intérieur, d'observation et de recherche de l'identité. Le jeune adolescent sait qu'il n'est plus un enfant mais il ne sait pas encore ce qu'il est et cette situation peut être source d'angoisse et d'anxiété parce qu'il n'a aucune référence antérieure de telles expériences (Birraux, 1990). Et si la formation de l'identité est un processus développemental qui dure toute notre vie (Erikson, 1972), la définition psychosociale de ce que nous sommes et ne sommes pas survient durant l'adolescence (Michelman, Eicher et Michelman, 1991), cette période de la vie où les jeunes vont accéder à une autonomie émotionnelle et affirmer leur identité en s'affranchissant de la tutelle parentale et en s'engageant dans des relations nouvelles avec les pairs (Arseneault, 1994). En effet, les relations sociales de l'adolescent vont passer du mode vertical et hiérarchique (obéissance et subordination aux parents et adultes) au mode horizontal et ce, sous l'influence particulière de l'école. L'adolescent va se regrouper avec ses pairs (le "nous" sécurisant) pour lutter contre le sentiment de solitude. C'est avec ses pairs que l'adolescent trouvera l'équilibre entre l'avantage d'une communauté affective et l'indépendance qu'il recherche (Côté-Jallade, 1982).

“La quête de l'identité de l'adolescent l'amène à se différencier et à se singulariser mais en même temps à s'intégrer aux autres jeunes. Aujourd'hui, on pourrait même dire que l'adolescence se caractérise plus par les particularités collectives que par les particularités individuelles. Stimulé par les médias et les pairs, le désir de conformité a remplacé les normes parentales” (p.18).

La recherche de l'identité chez les adolescents peut les amener à expérimenter toutes sortes de choses dans le but de tenter de démêler la confusion qui est souvent engendrée par le désir simultané et paradoxal des besoins d'appartenance et d'identité. Duclos, Laporte et Ross (1995) le soulignent d'ailleurs explicitement : « *Se différencier et se singulariser tout en s'intégrant aux autres : voilà en quoi consiste, pour tous les adolescents, la quête de l'identité personnelle* ». Le Conseil Supérieur de l'Éducation (1993) tient également un discours semblable : « *En somme, c'est en construisant son identité qu'il établit un équilibre entre les forces d'acculturation et les forces d'individualisation, entre les contraintes culturelles de son milieu de vie et ses aspirations personnelles* ».

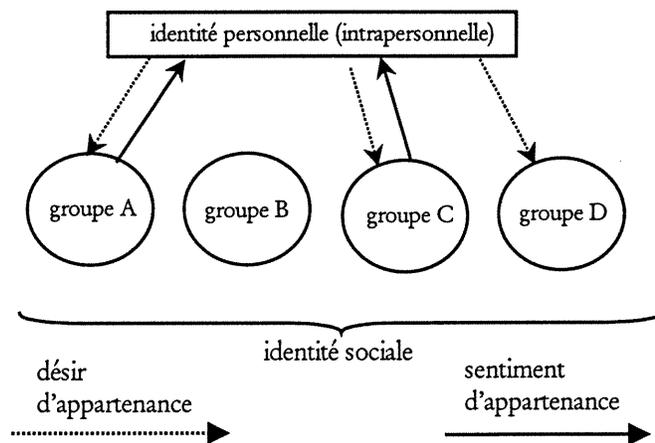
Ces expérimentations se feront dans tous les milieux mais particulièrement avec les pairs, avec qui les adolescents se sentent le plus à l'aise. Étant donné que l'école secondaire est un lieu naturel de rassemblement d'adolescents et par le nombre d'heures que les adolescents peuvent passer chaque semaine à l'école, il s'agit donc d'un endroit stratégique pour étudier tout ce qui peut entourer la quête de l'identité et de l'appartenance dans cette population.

Identité versus appartenance

L'identité sociale se définit par le fait d'être membre de groupes sociaux spécifiques (Widdicombe, 1988 ; Hogg, Terry et White, 1995) et la théorie de l'identité sociale repose sur le principe que les gens vont chercher à atteindre une identité sociale qui est positive et valorisée, c'est-à-dire qu'ils vont chercher à faire partie de groupes sociaux qui se comparent favorablement par rapport à d'autres groupes (Ellemers, Van Knippenberg, De Vries et Wilke, 1988).

Nous avons trouvé de nombreux documents scientifiques qui traitent soit du sentiment d'appartenance ou soit de l'identité mais aucun cependant qui propose un modèle conceptuel sur les relations possibles entre ces différents concepts que sont le sentiment d'appartenance, l'identité personnelle et l'identité sociale. En conséquence, nous proposons le construit suivant :

Figure 7
Identité sociale, désir d'appartenance et sentiment d'appartenance
 (Boily, 1999)



- 1) L'identité *personnelle*, aussi appelée intrapersonnelle par certains auteurs, est l'image que la personne a d'elle-même dans son ensemble (image sociale, physique et psychologique).
- 2) L'identité *sociale* est représentée par les groupes sociaux dont cette personne fait partie volontairement ou non (race, religion, milieux aisés ou défavorisés, milieu familial, groupes d'amis, équipes sportives, etc.).
- 3) Le désir d'appartenance est la qualité et l'intensité avec laquelle la personne s'identifie à chacun de ces groupes sociaux. C'est donc un lien qui se dessine de la personne vers les groupes.

Il arrive fréquemment qu'une personne puisse ressentir un très fort désir d'appartenance envers un groupe ou une organisation. Pour illustrer notre propos, nous dirons que ce phénomène est facilement observable chez les supporteurs de certaines équipes sportives ou chez les jeunes qui vouent une grande admiration pour des artistes du monde de la musique ou du cinéma. Ces gens peuvent éprouver un très fort désir d'appartenance, pouvant aller parfois jusqu'à une quasi-dévotion, qui les amènera à vouloir démontrer de façon concrète leur attachement (collection de toutes sortes d'objets relatifs à ces groupes/organisations, participation à des groupes de discussion, port de vêtements représentant ces groupes/organisations, etc.). Ce désir d'appartenance est quelque chose que la personne ressent envers des éléments qui lui sont extérieurs, c'est pourquoi les flèches pointent de la personne vers les groupes.

4) Le *sentiment d'appartenance* est le sentiment que ressent une personne qu'elle est bien intégrée dans les groupes dont elle fait partie, qu'elle est acceptée des autres membres de ces groupes et que sa présence est importante pour ces groupes. C'est une rétroaction qui se dessine donc à partir des groupes vers la personne.

Il ne s'agit pas seulement d'être membre officiel d'un groupe pour ressentir automatiquement que l'on est bien perçu par les autres membres de ce groupe, que notre présence est appréciée et même, recherchée. Les gens qui manifestent un désir d'appartenance, aussi fort soit-il, ne peuvent ressentir de sentiment d'appartenance envers un groupe ou une organisation s'ils ne reçoivent pas des autres membres de groupe ou de cette organisation un « signal » convaincant disant que leur présence est importante, que les autres ont besoin d'eux et qu'ils font vraiment partie intégrante de l'équipe. Or, ce signal ne peut venir que par les personnes qui sont déjà des membres de ces groupes ou de ces organisations, d'où la direction des flèches qui pointent à partir des groupes vers la personne.

Cette position rejoint d'ailleurs celle exprimée par Maslow (1963) :

« Le besoin d'appartenance, tout comme les besoins d'amour, de sécurité et de respect, ne peut venir que par d'autres personnes; c'est donc faire état d'une dépendance envers l'environnement. Dans cette situation, la personne devient la variable dépendante tandis que l'environnement demeure une variable indépendante : c'est la personne qui aura donc à s'adapter à l'environnement si elle veut recevoir l'approbation des autres ».

Ainsi, une personne peut avoir un très fort désir d'appartenance à un groupe ou à une institution mais ne ressentir aucun sentiment d'appartenance si elle ne reçoit pas de l'institution ou des autres membres du groupe les signaux qui confirment cette appartenance. Ce phénomène est aussi très facilement observable dans certains groupes déjà formés au milieu desquels arrive un nouveau membre qui a un fort désir de s'intégrer. Même si le désir d'appartenance de ce nouveau membre est fort dès le début, le sentiment d'appartenance que ce membre pourra éventuellement ressentir peut ne survenir que plus tard, lorsqu'il aura « fait sa place » dans le groupe.

Deux constats émanent du modèle de la figure 7 :

- l'identité personnelle et l'identité sociale sont des éléments d'un même construit tandis que le désir d'appartenance et le sentiment d'appartenance sont des produits des relations entre ces éléments.
- pour qu'il y ait un sentiment d'appartenance, il doit nécessairement y avoir un désir d'appartenance envers le ou les groupes d'intérêt mais l'inverse n'est pas forcément vrai.

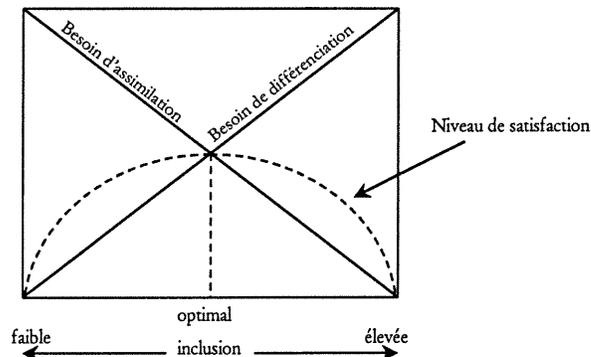
Équilibre entre identité et appartenance

Il n'existe pas de groupe parfait. En effet, un groupe ne serait parfait que dans la mesure où tous les membres de ce groupe partageraient les mêmes valeurs et idées sans aucune exception. Chaque membre du groupe aura bien sûr sa propre vision de groupe parfait : un groupe dont tous les membres partageraient ses points de vue et ses choix.

Or, plus il y a de membres à l'intérieur du groupe, plus il est difficile de faire l'unanimité sur ces questions et plus il y a de risques de divergences d'opinions et de valeurs. En conséquence, Smith et Berg (1987) estiment que chaque individu qui approche un groupe dans le but d'en faire partie aura nécessairement quelque chose de lui-même à céder, à taire ou à mettre de côté pour pouvoir en faire partie mais les individus vont chercher à faire partie de groupes où leur identité sera la moins compromise, ceux où ils auront le moins de concessions à faire au niveau de leur personnalité. Il y donc recherche d'équilibre entre l'identité et l'appartenance.

Une augmentation de la perception du niveau d'inclusion dans le groupe s'accompagne d'un besoin grandissant de différenciation afin que la personne puisse conserver un juste équilibre. De même, une baisse de la perception du niveau d'inclusion entraîne chez l'individu un accroissement du besoin d'assimilation afin qu'il puisse se rassurer quant à son appartenance dans le groupe. Le niveau de satisfaction à l'égard du groupe atteint un sommet lorsque les forces d'assimilation et d'individualisation sont équilibrées (voir figure 8).

Figure 8
Modèle de la satisfaction optimale (Brewer, 1991)



On appelle *paradoxe de l'identité* l'ajustement constant entre les valeurs des individus et celles du groupe pour en arriver à concilier le tout en un ensemble homogène et harmonieux (Smith et Berg, 1987).

Le vêtement comme symbole d'identité et d'appartenance

Autant chez les peuplades dites "primitives" que dans les sociétés évoluées, et ce, depuis toujours, les vêtements et les symboles d'apparat ont servi à établir l'identité, le niveau hiérarchique, le statut social. Dans la plupart des tribus indigènes, les chefs et les sorciers portent des tenues qui font état de leur statut et de leur puissance. Chez les peuplades Amérindiennes, les maquillages sont parfois très élaborés et associés à des événements significatifs : mariages, batailles, fêtes, chasse, etc. (Laurent, 1979). L'être humain est le seul animal possédant ce besoin instinctif de vouloir contrôler son apparence naturelle par des modifications plus ou moins importantes qui symbolisent son pouvoir sur l'univers qui l'entoure. "On peut expliquer fonctionnellement l'armure du chevalier, la tunique du plongeur parce qu'elles sont des outils mais on passe en un autre monde dès que l'on assiste à l'apparition du hennin, des talons hauts ou de la cravate." (ibid).

Michelman, Eicher et Michelman (1991) définissent l'*habillement* comme étant tout objet qui recouvre, modifie, s'attache ou peut être tenu par un individu. Cette définition inclut les vêtements, les maquillages, les bijoux et les marques corporelles. Goffman (1961, 1963) nommait les vêtements et les cosmétiques « matériel d'identité » ou « articles d'apparence », objets utilisés pour établir une façade qui fait état du contrôle qu'un individu exerce sur son apparence envers les autres. Le vêtement est donc le véhicule qui annonce l'identité d'une personne (Stone, 1962 *dans*: Miller, Jasper et Hill, 1991). Par contre, cette expression de l'individualité peut devenir socialement difficile à balancer avec les pressions extérieures provenant consciemment ou inconsciemment des autres. Une étude effectuée dans une école secondaire a révélé que, contrairement à l'individualisme, la conformité avec la « norme » du groupe quant à l'habillement est un élément favorable pour l'acceptation par les pairs (Creekmore, 1980 *dans*: Kaiser, 1985). Dans un milieu scolaire, une meilleure connaissance des codes vestimentaires des adolescents, incluant l'importance du vêtement dans un contexte scolaire, a des implications autant pour les enseignants que pour les personnes qui ont à travailler avec ces élèves. (Eicher, Baizerman et Michelman, 1991).

Pour Birraux (1990), il existe à l'adolescence, plus qu'aux autres âges de la vie, une véritable religion du vêtement. Kernaleguen (1980) souligne par ailleurs que l'importance du vêtement chez les adolescents est mesurable au temps et à l'argent qu'ils dépensent à ce sujet. Ceci est normal dans une société où l'on prône l'expression des valeurs individuelles mais il est cependant paradoxal de constater que dans cette ère de liberté vestimentaire se recréent de véritables sectes où l'habillement devient le symbole identificatoire qui permet le repérage des ces regroupements. Cependant, la cohésion de ces bandes d'adolescents tient plus du sens qu'ils accordent au vêtement, dont la vertu magique est d'éponger leur insécurité à partir du moment où il devient un « uniforme » (Birraux, 1990).

Les adolescents ont un tel besoin d'identification et d'appartenance qu'ils se créent eux-même leurs propres codes vestimentaires. En observant des groupes de jeunes, tous habillés à peu près de la même manière à l'intérieur de leur groupe, on peut comprendre que mêmes les pantalons en denim et les vestes de cuir deviennent des « uniformes » dans la mesure où ces vêtements identifient un groupe, personnalisent et définissent l'apparence selon un style voulu et pensé.

La chemise sortie du pantalon, les lacets dénoués, les pantalons déchirés, même l'apparence souvent qualifiée de « négligée » est soigneusement pensée et organisée car elle respecte un code. Et si de nombreux changements peuvent être observés au cours d'une même année scolaire dans la manière qu'ont les adolescents de se vêtir, il serait faux de croire que la brève durée de vie de la mode est un fait de notre ère moderne. Au XVIIe siècle, Descartes écrivait déjà sur ce sujet: « *La même chose qui nous a plu il y a dix ans et nous plaira peut-être avant dix ans nous paraît aujourd'hui extravagante et ridicule* » (Laurent, 1979). Un autre écrivait encore: « *Les colifichets qu'aujourd'hui l'on admire à la foire ou au palais dans deux jours feront rire* » (ibid).

Dans son approche psychanalytique, Birraux (1990) mentionne que les vêtements auraient le mérite de dissimuler, du moins en partie, les différences corporelles des adolescents et d'uniformiser l'apparence extérieure, ce qui donnerait aux jeunes un sentiment de sécurité, de conformité avec la « norme ». Cette opinion est partagée par Duclos, Laporte et Ross (1995) qui mentionnent que : « *Des adolescents se conforment au groupe d'appartenance afin de se rassurer sur ce qu'ils sont ou sur ce qu'ils représentent. L'uniformité rassure chacun quant à sa normalité* ».

Traversant une période fétichiste et narcissique, l'adolescent passera des heures devant le miroir à soigner son "look", se coiffer et se maquiller, autant d'opérations visant à maîtriser le sentiment d'étrangeté qui l'habite et à tenter de se reconnaître (Birraux, 1990).

« Il arrive aussi que l'adolescent, faisant déjà du vêtement un objet fétiche, se tourne vers d'autres moyens pour tenter d'affirmer à la fois son identité et son appartenance : cheveux teints en rouge ou tête rasée, anneaux et autres quincailleries accrochés aux oreilles, au nez ou aux parties du corps les plus originales, les tatouages sont également populaires chez certains groupes de jeunes » (ibid).

Si l'école a longtemps été la seule dispensatrice du savoir et des connaissances, il existe aujourd'hui une école parallèle: les médias (presse, radio, télévision, cinéma, disques, etc.). Ces moyens de communications rapides et sensoriels plaisent aux adolescents et font partie intégrante de notre culture. Les médias peuvent être considérés comme des instruments d'uniformisation qui créent des émotions communes et des attitudes communes telles les tenues vestimentaires, etc. (Côté-Jallade, 1982). Et en dépit de l'agitation provoquée par les habillements extrêmes de certains groupes de jeunes, Eicher, Michelman et Baizerman (1991) estiment que ces extrêmes jouent un rôle important dans le développement des adolescents dits « normaux » en étant un point de référence que ces adolescents peuvent utiliser pour se situer et prendre des décisions relativement à leur propre apparence.

Dans leurs travaux, Michelman, Eicher et Michelman (1991) déclarent que l'apparence non conventionnelle de certains adolescents a souvent été une source de préoccupations pour les parents, les enseignants et les autres personnes appelées à côtoyer ces jeunes.

Cependant, ils concluent que le port de vêtements excentriques ou marginaux ne constitue pas le signe d'une pathologie mais bien une expérimentation de l'identité. Les résultats de leurs études confirment l'utilisation du vêtement et des marques corporelles chez les adolescents comme méthode symbolique de communication et comme élément de formation de l'identité. Les vêtements et les marques corporelles représentent des symboles du Moi visible qui mènent à une compréhension du Moi invisible, la personnalité.

Les codes vestimentaires à l'école

La mise en place d'un code vestimentaire à l'école est un sujet qui a toujours été controversé car il met en cause deux principes fondamentaux qui régissent notre société : d'une part, la liberté d'expression individuelle garantie pour tous les citoyens et, d'autre part, la nécessité pour toute organisation de se doter d'un cadre opérationnel afin d'éviter l'anarchie.

LaPoint, Holloman & Alleyne (1992) mentionnent que le code vestimentaire à l'école pourrait servir de symbole ou de représentation de l'établissement scolaire, certifiant les élèves comme étant des membres légitimes de l'organisation et générant ainsi un sentiment d'unité parmi les jeunes. Les opposants au principe du code vestimentaire à l'école soulèvent quant à eux les motifs suivants pour justifier leur position : restriction des droits à la liberté d'expression et du développement normal de l'identité par l'expérimentation de différents styles vestimentaires, intrusions dans la vie privée des élèves et de leurs parents, manque de recherche prouvant les effets positifs d'un code vestimentaire sur les résultats scolaires et les bons comportements sociaux à l'école (ibid). L'aspect éthique est donc le plus délicat et le plus difficile en ce qui concerne l'imposition d'un code vestimentaire à l'école.

Les supporteurs et les opposants de cette option se confrontent depuis plusieurs années sans jamais avoir réussi, semble-t-il, à trouver un terrain d'entente. Pour les uns, un code vestimentaire reflète une attitude positive envers l'école et envers la société. Selon Loesch (1995), les uniformes à l'école permettent de réduire le phénomène des gangs, réduisent les différences culturelles et socio-économiques qui sont souvent source de conflits, aident les parents à contrôler les coûts élevés reliés à l'achat de vêtements et finalement, ont un effet bénéfique sur le sentiment de fierté et d'affiliation envers l'école. Pour les autres, un code vestimentaire à l'école freine la créativité des élèves, le développement de leur personnalité, la liberté d'expression, et devrait donc être appliqué dans certains cas extrêmes seulement.

Il serait trop long et hors propos d'entrer dans l'aspect légal de l'affaire mais qu'il nous suffise de dire que, depuis quelques années, plusieurs grandes administrations scolaires américaines telles que celles des villes de Los Angeles, Oakland, New York et Philadelphie ont adopté avec une forte majorité des règlements qui font de l'uniforme un item obligatoire pour tous les élèves qui vont dans les écoles publiques primaires (ainsi que quelques écoles secondaires) et cette tendance s'étend à travers le pays.

Certains groupes de parents et l'Union Américaine des Libertés Civiles ont tenté de contester devant les tribunaux la légitimité des règlements visant à limiter les libertés individuelles quant à l'habillement dans un établissement scolaire mais sans grand succès. Tous les niveaux judiciaires ont reconnu et confirmé que les écoles possèdent le droit de mettre en place des règlements qui peuvent permettre un meilleur environnement pour l'apprentissage et que ce droit l'emporte par une forte marge sur le droit des élèves à la liberté d'expression au moyen des vêtements.

La Cour Suprême a également statué que le contrôle de la tenue vestimentaire des élèves par la direction des écoles ne constituait pas une violation du Premier Amendement de la Constitution qui garantit pourtant aux citoyens américains la liberté d'expression (Jahn, 1992).

Dans son étude sur la perception qu'ont les enseignants et les élèves de niveau secondaire des adolescents qui portent l'uniforme à l'école, Behling (1994) conclut que le vêtement, qu'il s'agisse de l'uniforme classique ou d'une tenue un peu moins rigide, influence positivement la perception des enseignants et même des pairs quant à la conduite de ces adolescents à l'école (school-related behavior) ainsi qu'à leurs potentiels et habiletés académiques.

Il est intéressant de noter que les résultats de l'étude étaient les mêmes pour l'école publique où il n'y avait pas de code vestimentaire que pour l'école privée où le port de l'uniforme était exigé. L'uniforme aurait donc à remplir donc un rôle très important en permettant aux membres d'une équipe de développer : discipline, harmonie, prestige et esprit d'équipe (Harris, Ramsey, Sims et Stevenson, 1974). Il aurait également l'avantage de permettre une pause aux jeunes dans leur incessante recherche d'un style, démarche qui entraîne des dépenses pouvant être très élevées chez certains.

LaPoint, Holloman et Alleyne (1992) rapportent à cet effet que des élèves dépensent l'argent alloué pour les livres et les effets scolaires en vêtements et accessoires décoratifs. D'autres adolescents travaillent de longues heures après l'école, certains manquent même l'école pour travailler ou, pire encore, vont s'adonner à des activités illicites pour pouvoir financer leur garde-robe à la mode (Birraux, 1980).

N'ayant trouvé dans la littérature sur les uniformes et les codes vestimentaires aucune définition des *types* de codes vestimentaires dans les écoles, nous proposons donc les deux concepts suivants :

1) le concept de type *restrictif*

Les écoles qui n'imposent aux élèves aucun habillement particulier ont toutefois un code d'éthique, parfois officiel et parfois officieux, qui vise à restreindre ou interdire certains éléments jugés offensant ou incitateurs de violence à l'école comme, par exemple, les vêtements imprimés de propos haineux, les vêtements trop suggestifs ou provocants, les accessoires potentiellement dangereux (couteaux, chaînes, etc.). Les écoles classées dans cette catégorie sont celles qui réglementent ce que l'élève ne doit pas porter. On retrouve ce concept principalement dans les écoles publiques.

2) le concept de type *directif*

D'autres établissements (en majorité des écoles privées mais aussi quelques rares écoles publiques) vont mettre en place un code vestimentaire allant du simple chandail arborant le logo de l'école jusqu'à l'uniforme complet, où chaque pièce de vêtement est réglementée. Plus le règlement sur la tenue vestimentaire est élaboré, plus il devient contraignant pour les élèves. Dans cette catégorie, les écoles réglementent ce que l'élève doit porter. Il est important de noter que toutes les études sur ce sujet indiquent que le fait de « forcer » des normes vestimentaires chez des élèves sans leur permettre de participer au développement de ces normes peut être préjudiciable à l'*esprit de corps* de l'organisation. Ainsi, un code vestimentaire peut promouvoir l'esprit de corps seulement s'il est reconnu par les membres comme étant caractéristique de leurs valeurs (Kaiser, 1985).

Les uniformes

Alors que le code vestimentaire est l'ensemble des règlements qui définissent et régissent l'habillement des élèves à l'intérieur d'une institution scolaire, l'uniforme est la représentation concrète d'un code vestimentaire directif car, dans ce contexte, c'est bel et bien l'école qui décide tout. Ainsi, les uniformes constituent la forme extrême du code vestimentaire.

Selon Kaiser (1985), les uniformes sont des éléments qui ont été conçus pour résoudre certains dilemmes à l'intérieur d'organisations complexes. L'uniforme permettrait ainsi à un groupe d'exercer auprès de ses membres un certain degré de contrôle (Joseph, 1986).

Certains chercheurs (Joseph et Alex, 1979 *dans*: Kaiser, 1985), définissent deux types d'uniformes: le type « formel » et le type « quasi ». Le type *formel* réfère aux organisations ou institutions qui imposent l'uniforme réglementé de manière obligatoire à leurs membres qui sont dans l'exercice de leurs fonctions. On retrouve dans cette catégorie les militaires, la police, les pompiers, etc. C'est également dans cette catégorie que l'on pourrait inscrire les élèves qui fréquentent des écoles où l'uniforme est obligatoire.

Les uniformes de type *quasi* sont informels et on les rencontre surtout dans les organisations bureaucratiques (complet veston-cravate pour les messieurs, jupe et tailleur pour les dames, etc.). L'organisation exige alors une certaine tenue vestimentaire à ses membres tout en leur laissant une liberté de choix quant aux couleurs, motifs, style, etc.

On peut attribuer cinq fonctions primaires à l'uniforme (Kaiser, 1985):

- 1) les uniformes sont des *symboles de l'appartenance* à un groupe. De ce fait, ils permettent et même forcent les membres du groupe de s'identifier les uns aux autres.
- 2) Les uniformes *expriment* et *dissimulent* simultanément les rôles sociaux. Par exemple, une élève qui porte l'uniforme communique aux autres son statut actuel (étudiante) tout en dissimulant l'information concernant les autres aspects de sa personnalité (aime s'habiller à la mode, aime les bijoux, etc.)
- 3) les uniformes *légitiment* le rôle d'un individu dans une situation en le certifiant comme étant membre du groupe, c'est-à-dire qu'une partie de la responsabilité de l'action d'un individu est répartie sur l'ensemble du groupe. LaPoint, Holloman et Alleyne (1992) croient également qu'un code vestimentaire dans une école peut devenir un symbole qui lie les élèves à l'institution, les certifiant en tant que membres légitimes de l'organisation et générant un sentiment d'unité parmi eux
- 4) les uniformes *freinent l'individualité* en symbolisant que la personne n'est pas seulement un individu mais un « élément » d'un groupe. L'uniforme symbolise le degré de contrôle qu'une organisation possède sur un individu.
- 5) les uniformes *aident à gérer les problèmes des organisations* en définissant le cadre du groupe, en promouvant les buts du groupe et en réduisant les conflits associés aux rôles.

Le fait pour une personne de porter une tenue vestimentaire qui la rend conforme aux membres de son entourage et aux attentes de l'institution peut avoir des conséquences positives et négatives (Kaiser, 1985). Parmi les conséquences positives, nous pouvons noter: l'identification de la personne avec le groupe et l'institution, la loyauté envers l'institution, la solidarité envers le groupe, le développement d'un sentiment d'appartenance, le développement d'un sentiment de sécurité. En contrepartie, les aspects négatifs sont un sentiment d'étouffement chez certaines personnes ainsi que l'ennui et la monotonie qui peuvent se développer envers l'uniforme (ibid.). L'obligation de porter une tenue vestimentaire contrôlée telle un uniforme peut étouffer le sens de l'individualité de la personne qui le porte (Kaiser, 1985).

Joseph (1986) partage cette opinion : « *l'uniforme supprime les caractéristiques individuelles reliées à l'apparence, aux attributs physiques et au comportement. A la limite, l'uniforme peut conduire à une dépersonnalisation de l'individu* ».

Le besoin primaire d'identité personnelle de l'être humain l'amènera donc à essayer de trouver un « compromis » avec l'uniforme pour pouvoir exprimer son identité. Les élèves qui fréquentent des écoles où l'uniforme est obligatoire vont généralement chercher à personnaliser leur apparence avec des items intéressants (par exemple: souliers, rubans dans les cheveux, ceintures, etc.) (Kaiser, 1985).

Mais s'il est relativement facile de créer un sentiment d'appartenance lorsqu'on a affaire à un petit groupe d'individus, cela devient beaucoup plus difficile pour des centaines ou des milliers d'élèves qui peuvent avoir des difficultés à trouver un point commun qui favoriserait le développement de liens solides envers l'école.

Un code vestimentaire pourrait justement constituer ce point commun à tous les élèves et favoriser ainsi l'identification à leur école en développant ou augmentant leur sentiment d'appartenance. Les uniformes peuvent, de par leur visibilité, aider à propager dans l'école un sentiment de fierté, d'affiliation et d'identité (Loesch, 1995). Behling (1994) mentionne cependant que l'information publiée sur les effets des uniformes à l'école est anecdotique et qu'aucune étude rigoureuse n'a été conduite sur ce sujet. Une mise à jour de la littérature confirme l'inexistence d'études visant à valider l'existence d'un lien entre le code vestimentaire dans les écoles et le développement ou le renforcement d'un sentiment d'appartenance envers l'école.

Applications des codes vestimentaires à l'école

La documentation portant sur le port de l'uniforme ou sur l'imposition d'un code vestimentaire à l'école est en effet basée en quasi-totalité sur des objectifs de maintien d'ordre et de discipline dans les écoles publiques. Aux États-Unis, on a relevé ces dernières années de nombreux problèmes de violence et de comportements antisociaux parmi la population étudiante, beaucoup de ces problèmes étant directement ou indirectement reliés aux codes vestimentaires (McCarty, 2000), sources de confrontations entre groupes ethniques qui sont de plus en plus nombreux dans les écoles (LaPoint, Holloman et Alleyne, 1992).

Le problème de la violence à l'école était à ce point important aux États-Unis que le président Clinton a publiquement encouragé toutes les écoles américaines à adopter un code vestimentaire afin que les jeunes arrêtent de se tuer pour une veste de cuir ou une paire de souliers de basketball (Maushard, 1996).

L'état de la Californie a approuvé en août 1994, avec une très forte majorité, la loi SS-1269 permettant aux réseaux scolaires d'imposer un code vestimentaire à l'école. Loesch (1995) note que la plupart des institutions le font cependant sur une base volontaire, avec le support de la communauté locale. Le *Long Beach Unified School District* (LBUSD) est la première grande commission scolaire aux États-Unis, avec ses 72,000 élèves, à exiger le port de l'uniforme depuis la maternelle jusqu'à la 8e année (soit l'équivalent de notre secondaire 2). Selon la loi californienne, les parents peuvent demander que leur enfant soit exempté de porter l'uniforme à l'école. Cependant, chaque année, seulement 2 % des parents demandent cette exemption, soit environ 1,500 parents (LBUSD, 2001). Une aide financière est disponible pour aider les familles à faible revenu à défrayer les coûts reliés à l'achat de l'uniforme. Ces sommes, des fonds privés provenant d'organisations locales philanthropiques et de donateurs individuels qui supportent le principe du code vestimentaire à l'école, totalisent environ 160,000 dollars américains. (LBUSD, 2001). Depuis l'introduction de la politique de l'uniforme dans les écoles, le LBUSD rapporte une baisse significative des crimes perpétrés à l'école (tableau XXIX) de même qu'une amélioration du niveau d'assiduité scolaire (~94 %).

Tableau XXIX
Sommaire des crimes perpétrés dans les écoles primaires
du district de Long Beach, Californie.

	1993-94 avant les uniformes	1994-95 uniformes 1 ^{re} année	1995-96 uniformes 2 ^e année	1996-97 uniformes 3 ^e année	1997-98 uniformes 4 ^e année	1998-99 uniformes 5 ^e année
<u>Nombre d'élèves</u>	57,497	58,376	59,822	62,039	63,602	65,451
<u>Voies de fait</u>	319	214	53	47	46	82
<u>Voies de fait armées</u>	6	3	16	11	8	24
<u>Délits sexuels</u>	57	15	5	4	2	4
<u>Vols et extorsions</u>	34	12	13	5	3	5
<u>Drogues</u>	71	29	24	20	27	37
<u>Armes</u>	145	78	28	24	12	36
<u>Vandalisme</u>	1,409	1,155	127	93	98	106
<u>Objets dangereux</u>	46	23	1	2	0	2
<u>Total</u>	2,087	1,529	267	206	196	296

Référence : Long Beach Unified School District (www.lbusd.k12.ca.us)

Le même programme a également été implanté au Oakland Unified School District (Californie), qui compte 59 écoles primaires et 17 écoles secondaires pour une population étudiante de 40,000 élèves, dans le but d'amener les élèves à se concentrer sur leurs études plutôt que sur leur statut social. 126 parents ont demandé l'exemption du port de l'uniforme et 3,050 familles ont demandé une aide financière (Fimrite, 1995). À l'ouverture des écoles, en septembre 1995, une moyenne globale de 91 % des 29,000 élèves de l'élémentaire portaient leur nouvel uniforme, certaines écoles enregistrant un taux de 100 %. Pour le niveau secondaire, ce sont 83 % des 6,000 élèves qui s'étaient rangés du côté du nouveau code vestimentaire. (San Francisco Chronicle, 1995/09/14: C16). Behling (1994) rapporte qu'en Virginie, le Département de l'Éducation a mis en place une politique afin d'aider les écoles publiques à planifier, implanter et évaluer un programme d'uniformes. Selon le LBUSD (Long Beach Unified School District), le même mouvement se propage en Floride, au Maryland et en Caroline du Sud. Kennedy (1995) mentionne également les états de New York, de la Georgie et de la Louisiane.

Le mouvement prend donc une ampleur qui serait justifiée par les désordres survenus ces dernières années alors que le phénomène des gangs s'est infiltré jusque dans les écoles, provoquant de nombreux actes de violence et dans certains cas, la mort de jeunes adolescents. Les directions d'école, bien qu'encouragées par les résultats spectaculaires obtenus au niveau de la gestion et de la discipline, se montrent prudentes et évitent de faire des conclusions trop hâtives:

« We had significant reductions in every category of the kind of incidents you report on the school crime report. We also saw major drop in absenteeism. The why is the hard thing to get at. There is nothing that conclusively proves cause and effect with the uniforms. But it certainly sends a visible message that school is a place of business and students are ready to learn ». (Richard Van Der Laan, LBUSD in Olszewski, 1995).

Au Québec, le débat sur les codes vestimentaires à l'école a surtout été médiatisé lorsque des jeunes filles de religion musulmane qui fréquentaient des écoles catholiques ont voulu se rendre à l'école en portant le hijab (voile qui recouvre le visage). Depuis 1993, quelques écoles québécoises ont commencé à remettre en place des codes vestimentaires. Le Riverdale High School a notamment interdit les jeans et les t-shirts à l'automne 1993. À Montréal, certaines écoles telles l'école secondaire publique Sir Wilfrid-Laurier, à Montréal-Nord, ont mis en place un code vestimentaire également pour des raisons de maintien de l'ordre et de la discipline. Cependant, ces initiatives relèvent des écoles elles-mêmes et chacune est libre de faire comme bon lui semble.

En résumé, la littérature publiée révèle que, pour les autorités scolaires des secteurs publics, le code vestimentaire à l'école est d'abord et avant tout une affaire de maintien de l'ordre et de bonne gestion de la population étudiante. Nous n'avons trouvé aucune étude qui porte sur la recherche d'une relation entre le port de l'uniforme et le développement ou le renforcement du sentiment d'appartenance des élèves envers l'école. Cependant, plusieurs écoles privées ayant une longue tradition de code vestimentaire strict dans leurs établissements sont convaincues que cette relation existe.

Objectifs de la recherche

L'originalité de la présente étude est donc d'observer dans des écoles privées les effets du port d'un uniforme sur le développement ou le renforcement du sentiment d'appartenance des élèves et ce, en fonction de quatre dimensions : le sexe, la rigueur du règlement sur le code vestimentaire, le temps et la conviction (croyance) que l'uniforme a un effet positif sur le sentiment d'appartenance des élèves.

Nous relient cette dernière dimension au désir d'appartenance que les élèves peuvent ressentir envers l'école (voir section « identité versus appartenance »). Nous évaluerons également dans quelle mesure le niveau de rigidité des règlements concernant ce sujet est un facteur qui peut influencer positivement ou négativement le sentiment d'appartenance des élèves. Un troisième objectif de cette étude est de voir si les élèves gardent un équilibre entre les besoins d'appartenance et d'identité personnelle dans des environnements rigides et contraignants.

Hypothèses

Nous posons comme première hypothèse que le port de l'uniforme devrait effectivement renforcer chez les élèves le sentiment d'appartenance envers l'école, tel que proposé par Loesch (1995), Behling (1994) ainsi que LaPoint, Holloman et Alleyne (1992).

En accord avec les travaux de Brewer (1991), de Smith et Berg (1987) et de Kaiser (1985) sur la recherche d'un équilibre entre l'appartenance au groupe et la recherche d'identité personnelle, nous posons comme deuxième hypothèse que les règlements concernant le code vestimentaire dans les écoles auront une conséquence négative si leur niveau de sévérité est trop élevé étant donné que le besoin d'expression de l'identité personnelle des élèves pourrait alors être compromis.

Nous n'avons trouvé aucune étude empirique antérieure qui porte sur les codes vestimentaires dans les écoles en fonction de la variable « sexe » mais de nombreuses études ont démontré que les filles ont, en général, une meilleure adaptation scolaire que les garçons. En conséquence, notre troisième hypothèse est que les filles s'accommoderont plus facilement que les garçons d'un code vestimentaire à l'école.

Finalement, nous pensons que le temps, ainsi que la conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance, devraient tous deux être des facteurs qui influencent positivement la relation « uniforme-sentiment d'appartenance ».

Méthodologie

La présente étude a été réalisée de 1997 à 1999 dans deux écoles secondaires privées de la région de Montréal, dans la province de Québec. Les deux écoles ont été sélectionnées après que nous ayons contacté plusieurs écoles secondaires privées pour leur présenter notre projet et nous enquérir de la disponibilité des élèves pour une collecte de données qui s'étalerait sur trois ans. Nous avons retenu les deux premières écoles qui ont démontré un intérêt, tout en étant situées dans la région de Montréal et dont les directions s'étaient engagées à nous donner accès aux élèves pour les trois années de l'étude.

Les deux écoles se ressemblent beaucoup au point de vue des programmes, activités, règlements et clientèle étudiante. Elles entretiennent d'ailleurs des liens étroits depuis de nombreuses années. Cependant la différence significative et importante pour notre étude est que, même si ces deux écoles exigent le port d'un uniforme pour les élèves, le degré de rigidité de l'application des règlements concernant la tenue vestimentaire varie considérablement selon l'école A (application très stricte d'un code vestimentaire directif) ou B (application souple d'un code vestimentaire directif).

Ainsi, une tenue vestimentaire « normale » dans l'école B serait considérée comme inacceptable dans l'école A. Ces deux écoles nous permettront de valider les points relatifs à la différence dans la rigidité des règlements concernant les codes vestimentaires.

Participants

Tous les élèves de secondaire 3, âgés de 13 à 16 ans ($M = 14,30$; $É.T. = 0,49$) des deux écoles ont été invités à participer à l'étude sur une base volontaire. Les élèves provenaient en majorité de milieux de classe moyenne de la banlieue nord de Montréal (Laval/Rive Nord).

L'école privée A est une école secondaire privée qui a été réservée aux filles pendant quarante ans mais qui, depuis septembre 1996, accepte désormais les garçons. Cependant, la première cohorte de garçons n'était pas encore rendue au niveau secondaire 3 lors de notre première prise de données. En conséquence, notre groupe échantillon pour cette école était composé uniquement de filles. Cette école a quand même été choisie malgré le fait qu'il n'y avait pas de garçon dans l'échantillon à cause de sa réputation pour avoir un contrôle très strict du code vestimentaire sur la population étudiante et des nombreux moyens mis en place pour générer un fort sentiment d'appartenance. L'école B est quant à elle une école secondaire privée mixte qui existe depuis plus de cent ans et qui a longtemps été une école pour garçons seulement. Ancien séminaire dirigé autrefois par des religieux, l'école a changé de vocation au cours des ans pour devenir une école secondaire privée laïque et mixte.

Les deux écoles sélectionnent leurs élèves. L'excellence des dossiers académiques et la réussite de l'examen d'admission permettent l'entrée dans ces deux établissements. De nombreux programmes sont offerts pour permettre aux élèves de se développer davantage dans leurs domaines de prédilection : les sports, les arts, les sciences, etc.

Comme il a été mentionné précédemment, les règlements sur le port de l'uniforme diffèrent dans les deux écoles, bien qu'elles aient toutes les deux des codes vestimentaires de type directif, c'est-à-dire que les écoles réglementent ce que les élèves doivent porter. La différence se situe dans le degré de rigidité de ces règlements ainsi que dans le degré de sévérité des conséquences aux infractions.

Par exemple, dans l'école privée A, le fait pour les filles d'avoir une longueur de jupe non-réglementaire, un simple bouton mal attaché, les manches de chemise remontées ou un chandail pas tout à fait bien placé sont des infractions qui entraîneront des sanctions sévères pouvant aller jusqu'à l'expulsion de l'école. Dans l'école B, la direction ne se formalise pas avec ce genre de détails et les élèves ont une certaine liberté pour personnaliser leur apparence, bien que tous et toutes doivent obligatoirement porter l'uniforme réglementaire. Pour être considéré comme des infractions, les manquements au règlement doivent être beaucoup plus importants que ceux commis par les élèves de l'école A.

Excepté pour le fait que l'école A soit une école de fille seulement (lors de notre collecte de données) et que l'école B est mixte, cette distinction entre l'application des règlements sur le code vestimentaire est la différence la plus marquante entre les deux écoles qui sont autrement très semblables

Tableau XXX
Distribution des élèves participants à l'étude (Sec. 3)

<u>Groupes de départ (sec. 3)</u>			
	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Total</u>
<u>École A</u>	0	343	343
<u>École B</u>	135	151	286
<u>Total</u>	135	494	629

<u>Cohorte longitudinale (sec. 3-4-5)</u>				
	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Total</u>	<u>Attrition (%)</u>
<u>École A</u>	0	283	283	17,5
<u>École B</u>	93	111	204	28,7
<u>Total</u>	93	394	487	22,6

Comme le démontre le tableau XXX, nos groupes de départ ont été touchés par une attrition due à des facteurs incontrôlables (absences d'élèves causées par des sorties éducatives, maladies, etc.). Ainsi, le taux d'attrition pour la cohorte longitudinale dans l'école A était de 17,5 % sur la période de trois années. Pour l'école B, ce taux a été de 31 % pour les garçons et de 26,5 % pour les filles pour un taux d'attrition total de 28,7 %. Lorsque les deux écoles sont considérées dans la cohorte longitudinale, le taux d'attrition des garçons demeure inchangé alors que celui des filles (deux écoles combinées) est de 20,25 % pour un total de 22,6 %.

Pour évaluer le niveau socio-économique des familles, nous avons utilisé la classification du prestige occupationnel (Blisshen et McRoberts, 1976), tel qu'adapté et présenté dans le MASPAQ (Le Blanc, 1998). Les emplois des parents sont classés selon une échelle de 1 (emplois professionnels tels que ingénieurs, médecins, avocats, etc.) à 7 (emplois non spécialisés tels que journalier, manutentionnaire, concierge, etc.). Ainsi, plus le chiffre est petit et plus le niveau socio-économique est élevé.

Tableau XXXI
Niveau socio-économique familial des élèves participants
dans les deux écoles privées

	École A (privée)		École B (privée)		F
	M	É.T.	M	É.T.	
<u>Pères</u>	3,15	1,75	3,07	1,76	0,289
<u>Mères</u>	3,42	2,17	3,23	2,11	0,826
<u>Famille (Pères et mères)</u>	3,30	1,64	3,13	1,61	1,427

Tel que présenté dans le tableau XXXI, il n'y a pas de différence significative entre le prestige occupationnel des pères ($F_{(2,553)}=0,289$; $p<0,591$), des mères ($F_{(2,457)}=0,826$; $p<0,364$) et de la famille ($F_{(2,579)}=1,427$; $p<0,233$) pour les deux écoles de cette étude.

Instruments

Les mesures ayant servi à la présente étude ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire auquel ont répondu les élèves en classe. Dans le cadre de la présente recherche, nous utilisons une partie seulement des items de ce questionnaire décrivant les mesures suivantes :

Pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves envers leur école, nous avons utilisé pour notre étude une version française du questionnaire PSSM (Psychological Sense of School Membership), développé au début des années 1990 à l'université Tufts de Boston par Goodenow (1993). Le PSSM consiste en 17 questions (tableau XXVII) qui sont répondues sur une échelle Likert de 5 points (1=pas du tout d'accord, 5=très d'accord).

Des études de validation ont confirmé la pertinence du PSSM comme mesure du sentiment d'appartenance en milieu scolaire (Goodenow, 1993 ; Hagborg, 1994 ; Boily, Bowen & Janosz, 2002, en préparation – cette thèse). Notre étude de validation (Boily, Bowen et Janosz, 2002) a démontré que la version française du PSSM présentait une bonne validité de construit et de convergence ainsi qu'une bonne validité prédictive au plan du décrochage scolaire. L'analyse a permis de mettre en évidence quatre facteurs qui décrivent : 1- la qualité des relations avec les élèves; 2- la qualité des relations avec les enseignants; 3- le sentiment d'acceptation par les pairs; 4- le sentiment d'attachement à l'école. La moyenne globale des scores de ces quatre échelles représente le score PSSM qui est le niveau de sentiment d'appartenance des élèves envers l'école. La distribution (moyennes et écart-types) des scores obtenus pour chacun des items du PSSM est présentée au tableau XXVII.

Code vestimentaire/uniforme

En ce qui concerne les mesures concernant l'uniforme et le code vestimentaire, nous avons utilisé cinq mesures que nous avons créées à cette fin. Il s'agit de cinq questions auxquelles les élèves devaient répondre sur des échelles de Likert de 5 points. La première mesure portait sur la fierté que les élèves avaient de porter l'uniforme pour aller à leur école. Pour cette question, les réponses allaient de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (très d'accord). Les mesures numéro deux et trois étaient respectivement liées aux commentaires positifs et négatifs que les élèves pouvaient recevoir de leurs amis concernant le fait de porter un uniforme pour aller à l'école. Pour ces deux mesures, les réponses variaient entre 1 (jamais) et 5 (souvent). La quatrième mesure représentait la croyance pour les élèves que le code vestimentaire de l'école était trop sévère.

Quant à la cinquième et dernière mesure, elle portait sur la croyance pour les élèves que leurs valeurs personnelles n'étaient pas respectées à cause de l'obligation qu'ils avaient de porter l'uniforme pour aller à l'école. Les choix de réponses pour ces deux dernières questions allaient de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (très d'accord). Le tableau XXXIII présente les statistiques descriptives de ces cinq mesures.

Procédure

Les données ont été recueillies sur une période de trois ans (1997 – 1999), toujours en février de chaque année. Les élèves avaient l'équivalent d'une période complète de classe pour répondre aux questionnaires sous la surveillance des enseignants. Les réponses étaient par la suite remises aux surveillants dans des enveloppes scellées pour garantir l'anonymat et ainsi, avoir les données les plus exactes possibles.

Résultats

Toutes les données que nous présentons dans cette section sont le résultat d'analyses de corrélations ou de variance (ANOVA) qui ont été réalisées pour chacune des trois années de l'étude (sec. 3, 4 et 5).

Afin de pouvoir vérifier notre première hypothèse, à l'effet que les uniformes devraient renforcer le sentiment d'appartenance envers l'école pour la majorité des élèves, nous présentons des analyses de corrélations bivariées et partielles entre les mesures reliées aux uniformes et aux codes vestimentaires, d'une part, et les échelles du PSSM d'autre part. Nous avons choisi comme variable de contrôle la « conviction des élèves que les uniformes renforcent le sentiment d'appartenance envers l'école ».

Le choix de cette variable de contrôle avait pour but de s'assurer que c'était bien l'uniforme qui produisait l'effet recherché, et non la conviction des élèves que l'uniforme pouvait agir en ce sens. Les analyses de corrélations partielles nous ont effectivement permis de bien discriminer l'effet réel des uniformes sur les élèves. Ces analyses ont été faites par école et par sexe. La validation de notre deuxième hypothèse, qui porte sur les conséquences négatives d'une trop grande sévérité des règlements concernant le code vestimentaire, a été faite par le biais d'analyses de variance (ANOVAs) entre les deux écoles puisque l'application des règlements était beaucoup plus sévère dans l'école A que dans l'école B. Les analyses de corrélations et de variance ont été réalisées en tenant compte de la variable sexe, ce qui nous a permis d'éprouver notre troisième hypothèse voulant que les filles s'accommodent mieux que les garçons des uniformes et des codes vestimentaires stricts.

Notre quatrième hypothèse, à l'effet que le sentiment d'appartenance envers l'école est influencé positivement par la conviction des élèves que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école, sera vérifiée par le biais de l'utilisation de cette conviction comme variable de contrôle dans les analyses de corrélations partielles entre les échelles du PSSM et les mesures reliées aux uniformes ainsi qu'aux codes vestimentaires dans les écoles. Finalement, le fait qu'il s'agisse d'une étude longitudinale de trois ans nous permettra de constater si notre dernière hypothèse, voulant que le temps a un effet positif sur la relation « uniforme - sentiment d'appartenance », est valide.

Les deux tableaux suivants présentent dans un premier temps les statistiques descriptives pour les 17 questions du PSSM (tableau XXXII) ainsi que pour les mesures reliées au code vestimentaire et à l'uniforme dans les écoles en secondaire 3, 4 et 5 (tableau XXXIII).

Tableau XXXII
Statistiques descriptives de
l'échelle PSSM (Psychological Sense of School Membership)
(Secondaire 3, 4 et 5)

<u>Items</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>n</u>
1) Je sens que je fais vraiment partie de mon école	3,63	1,01	851
2) Lorsque je fais quelque chose de bien, les gens le remarquent	3,35	0,98	851
3) C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés ici	1,72	0,98	851
4) Les autres élèves de cette école prennent mes opinions au sérieux	3,61	0,93	850
5) La plupart des professeurs de l'école s'intéressent à moi	3,48	1,00	851
6) Quelquefois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place ici	2,33	1,27	849
7) Dans cette école, il y a un adulte avec qui je peux parler si j'ai un problème	3,94	1,30	850
8) Dans cette école, les gens sont amicaux avec moi	4,07	0,81	850
9) Dans cette école, les enseignants ne sont pas intéressés par les gens comme moi	1,83	1,03	847
10) Je suis traité(e) avec autant de respect que les autres élèves	4,26	0,89	850
11) Je me sens différent(e) de la plupart des autres élèves de cette école	2,48	1,33	849
12) Je peux réellement être moi-même dans cette école	3,75	1,18	848
13) Dans cette école, les professeurs me respectent	4,15	0,89	849
14) Les gens ici savent que je peux faire un bon travail	4,09	0,85	848
15) J'aimerais pouvoir être dans une autre école	2,11	1,27	850
16) Je me sens fier(ère) d'être étudiant(e) dans cette école	3,53	1,15	850
17) Les autres étudiant(e)s de cette école m'aiment comme je suis	4,06	0,90	849

Tableau XXXIII
Statistiques descriptives des mesures reliées
au code vestimentaire et à l'uniforme dans les écoles
(Secondaire 3, 4 et 5)

<u>Items</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>n</u>
Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école	2,37	1,19	487
Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme	1,98	0,94	479
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme	2,08	1,02	479
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère	3,10	1,22	487
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme	1,83	1,09	483

Notre première analyse visait à mesurer chez les élèves le lien qui pouvait exister entre leur conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école et les échelles du PSSM. Le tableau XXXIV montre que la mesure « conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école » est le plus fortement corrélée positivement avec le sentiment d'attachement envers l'école et ce, pour les deux écoles et pour les trois années de l'étude. C'est dans l'école A, là où les règlements sur l'uniforme sont les plus sévères, que les corrélations positives sont les plus généralisées sur l'ensemble des quatre échelles qui composent le PSSM.

Chez les filles de l'école B, seul le sentiment d'attachement à son école est significatif en secondaire 3 et 4. Par contre, le sentiment d'être accepté par les pairs et le sentiment d'attachement à l'école sont tous deux significatifs en secondaire 5 mais les niveaux de corrélations sont faibles avec les mesures reliées aux relations sociales dans l'école. Pour les garçons de l'école B (et contrairement aux filles de la même école) nous notons une augmentation, entre les secondaires 3 et 5, du degré de signification des relations avec les élèves qui passe de 0,172 à 0,511 et de celui des relations avec les enseignants qui passe de 0,269 à 0,488.

Finalement, considérant uniquement le score global PSSM qui représente le sentiment d'appartenance comme tel, les corrélations sont toutes modérément significatives avec la mesure « conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école » et ces corrélations augmentent avec le temps (de 0,360 à 0,381 pour les filles de l'école A, de 0,248 à 0,355 pour les filles de l'école B, de 0,290 à 0,541 pour les garçons de l'école B).

Tableau XXXIV
Analyses de corrélations bivariées entre les échelles du PSSM et la conviction
que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école
(cohorte longitudinale)

		Échelle 1 Relations avec les élèves	Échelle 2 Relations avec les enseignants	Échelle 3 Sentiment d'être accepté	Échelle 4 Sentiment d'attachement à l'école	PSSM Sentiment global d'appartenance
Sec. 3						
École A, filles	(n=283)	0,249***	0,295***	0,286***	0,463***	0,360***
École B, filles	(n=111)	0,099	0,218*	0,231*	0,389***	0,248**
École B, garçons	(n=93)	0,172	0,269**	0,243*	0,362***	0,290**
Sec. 4						
École A, filles	(n=283)	0,279***	0,283***	0,294***	0,500***	0,378***
École B, filles	(n=111)	0,198*	0,209*	0,123	0,375***	0,247**
École B, garçons	(n=93)	0,297**	0,318**	0,207*	0,612***	0,393***
Sec. 5						
École A, filles	(n=283)	0,294***	0,299***	0,284***	0,495***	0,381***
École B, filles	(n=111)	0,229*	0,172	0,358***	0,526***	0,355***
École B, garçons	(n=93)	0,511***	0,488***	0,254*	0,528***	0,541***
		*** : p < 0,001	** : p < 0,01	* : p < 0,05		

Pour notre deuxième analyse, nous avons pris cette mesure reliée à la conviction et l'avons utilisée comme variable de contrôle dans une analyse de corrélations partielles entre les échelles du PSSM et les mesures reliées au code vestimentaire. Ceci nous permettait alors de voir dans quelle mesure l'uniforme en lui-même favorisait le sentiment d'appartenance et non la croyance qu'il le faisait.

Les tableaux XXXV, XXXVI et XXXVII montrent que, pour les deux écoles et indépendamment du sexe, les corrélations sont fortement significatives de manière positive en plusieurs endroits et plus particulièrement entre la fierté de porter l'uniforme de l'école et le sentiment d'attachement que les élèves éprouvent envers leur institution scolaire.

Tableau XXXV
Analyses de corrélations partielles (P) et bivariées (B) entre les échelles du PSSM
et des mesures reliées au code vestimentaire dans l'école privée A
(variable de contrôle : conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école)
filles seulement, cohorte longitudinale, n = 283

	Échelle 1 Relations avec les élèves	Échelle 2 Relations avec les enseignants	Échelle 3 Sentiment d'être accepté	Échelle 4 Sentiment d'attachement envers l'école	PSSM Sentiment global d'appartenance
Sec. 3					
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	0,087	0,107	0,176**	0,281***	0,173**
Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,230***	0,274***	0,318***	0,498***	0,362***
2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	0,093	0,097	0,030	0,003	0,079
Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	0,156**	0,174**	0,108	0,137*	0,173**
3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,101	-0,106	-0,197**	-0,173**	-0,168**
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,109	-0,114	-0,201**	-0,173**	-0,172**
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,055	-0,148*	-0,118*	-0,170**	-0,135*
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,157**	-0,256***	-0,226***	-0,336***	-0,270***
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,173**	-0,139*	-0,249***	-0,192**	-0,228**
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,213***	-0,199**	-0,291***	-0,260***	-0,280***
Sec. 4					
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	0,153*	0,176**	0,205**	0,357***	0,244***
Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,300***	0,318***	0,347***	0,569***	0,425***
2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	0,045	0,097	0,115	0,061	0,098
Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	0,097	0,147*	0,165**	0,147*	0,162**
3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,184**	-0,100	-0,174**	-0,192**	-0,197**
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,177**	-0,096	-0,167**	-0,169**	-0,183**
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,021	-0,081	-0,144*	-0,197**	-0,113
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,117*	-0,171**	-0,235***	-0,332***	-0,231***
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,198**	-0,148*	-0,249***	-0,257***	-0,253***
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,224***	-0,176**	-0,275***	-0,284***	-0,280***
Sec. 5					
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	0,238***	0,165**	0,283***	0,371***	0,303***
Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,363***	0,313***	0,390***	0,571***	0,461***
2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	0,116	0,171**	0,058	0,156**	0,142**
Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	0,181**	0,234***	0,124*	0,253***	0,222***
3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,104	-0,096	-0,211***	-0,121*	-0,163**
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,130*	-0,123*	-0,231***	-0,157**	-0,190**
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,101	-0,046	-0,220***	-0,154*	-0,157**
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,166**	-0,115	-0,291***	-0,271***	-0,243***
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,253***	-0,122*	-0,337***	-0,185**	-0,286***
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,266***	-0,149*	-0,363***	-0,220***	-0,308***

*** : p < 0,001

** : p < 0,01

* : p < 0,05

Tableau XXXVI
Analyses de corrélations partielles (P) et bivariées (B) entre les échelles du PSSM
et des mesures reliées au code vestimentaire dans l'école privée B
(variable de contrôle : conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école)
filles seulement, cohorte longitudinale, n = 111

	Échelle 1 Relations avec les élèves	Échelle 2 Relations avec les enseignants	Échelle 3 Sentiment d'être accepté	Échelle 4 Sentiment d'attachement envers l'école	PSSM Sentiment global d'appartenance
Sec. 3					
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	0,219*	0,280**	0,224*	0,307**	0,295**
Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,225*	0,348***	0,320**	0,479***	0,381***
2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	0,039	0,088	0,075	-0,062	0,055
Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	0,036	0,078	0,064	-0,071	0,045
3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,341***	-0,244**	-0,267**	-0,318**	-0,351***
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,348***	-0,274**	-0,299**	-0,360***	-0,378***
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,265**	-0,285**	-0,175	-0,219*	-0,283**
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,259**	-0,318**	-0,238*	-0,349***	-0,334***
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,087	-0,096	-0,145*	-0,051	-0,153
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,095	-0,092	-0,232*	-0,167	-0,172
Sec. 4					
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	0,311**	0,349**	0,165	0,415***	0,350***
Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,351***	0,380***	0,205*	0,539***	0,412***
2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	0,045	0,005	-0,055	0,034	0,005
Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	0,061	0,029	-0,039	0,069	0,031
3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,062	-0,119	0,018	-0,063	-0,058
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,099	-0,160	-0,011	-0,133	-0,106
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,076	-0,204*	0,088	-0,177	-0,010
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,051	-0,288**	0,002	-0,300**	-0,140
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,177	-0,115	-0,239*	-0,127	-0,218*
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,253**	-0,188*	-0,283**	-0,221*	-0,298**
Sec. 5					
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	0,085	0,229*	0,119	0,304**	0,184
Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,203*	0,268**	0,308**	0,509***	0,347***
2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,047	-0,050	-0,010	0,182	0,016
Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,003	0,056	0,053	0,225*	0,069
3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,135	-0,206*	-0,086	-0,040	-0,149
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,147	-0,216*	-0,104	-0,075	-0,164
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,192*	-0,235**	-0,130	-0,335***	-0,243**
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,261**	-0,252**	-0,251**	-0,440***	-0,337***
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,140	-0,202*	-0,212*	-0,128	-0,206*
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,176	-0,218*	-0,257**	-0,197*	-0,250**

*** : p < 0,001

** : p < 0,01

* : p < 0,05

Tableau XXXVII
Analyses de corrélations partielles (P) et bivariées (B) entre les échelles du PSSM
et des mesures reliées au code vestimentaire dans l'école privée B
(variable de contrôle : conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école)
garçons seulement, cohorte longitudinale, n = 93

	Échelle 1 Relations avec les élèves	Échelle 2 Relations avec les enseignants	Échelle 3 Sentiment d'être accepté	Échelle 4 Sentiment d'attachement envers l'école	PSSM Sentiment global d'appartenance
<u>Sec. 3</u>	1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	0,207	0,039	0,455***	0,263*
	Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,267*	0,171	0,553***	0,372***
	2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	0,151	0,049	0,090	0,146
	Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	0,183	0,106	0,163	0,205
	3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,090	-0,187	-0,252*	-0,254*
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,124	-0,236*	-0,313**	-0,263*	
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,111	-0,043	-0,085	-0,087	-0,106
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,152	-0,128	-0,147	-0,190	-0,182
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,040	-0,038	0,011	-0,091	-0,044
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,053	-0,072	-0,012	-0,121	-0,070
<u>Sec. 4</u>	1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	-0,029	0,142	0,337**	0,173
	Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,246*	0,257*	0,611***	0,416***
	2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	0,159	0,107	0,073	0,128
	Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	0,156	0,104	0,059	0,120
	3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,201	-0,154	0,258*	-0,255*
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,269*	-0,255*	-0,315**	-0,353**	
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,011	-0,058	0,019	-0,046	0,018
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,142	-0,131	0,124	-0,321**	-0,198
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,171	-0,212	-0,071	-0,385***	-0,217*
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,219*	-0,259*	-0,133	-0,454***	-0,289**
<u>Sec. 5</u>	1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (P)	-0,013	-0,010	0,117	0,019
	Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école (B)	0,384***	0,376***	0,463***	0,423***
	2- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,292**	-0,220*	-0,255*	-0,258*
	Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,212*	-0,156	-0,177	-0,176
	3- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (P)	-0,109	-0,122	0,024	-0,275**
Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme (B)	-0,030	-0,055	0,062	-0,128	
4- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (P)	-0,203	-0,096	-0,145	-0,092	-0,189
Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère (B)	-0,389***	-0,285**	-0,253*	-0,301**	-0,387***
5- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (P)	-0,037	-0,037	-0,011	-0,172	-0,065
Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme (B)	-0,193	-0,186	-0,090	-0,306**	-0,224*

*** : p < 0,001

** : p < 0,01

* : p < 0,05

Le tableau XXXV montre, que dans un environnement où le règlement sur le code vestimentaire est très rigide (école A, filles seulement), les corrélations partielles ou bivariées pour la fierté de porter l'uniforme deviennent plus significatives avec le temps au niveau du sentiment d'attachement à l'école, de la qualité des relations avec les élèves et avec les enseignants, du sentiment d'être accepté par les pairs et du PSSM (sentiment global d'appartenance envers l'école). Les commentaires négatifs ont en général plus d'impact que les commentaires positifs en ce qui concerne les relations avec les élèves, le sentiment d'être accepté par les pairs et le sentiment d'attachement à l'école. Par contre, les commentaires positifs sont plus significatifs que les négatifs lorsqu'ils sont mis en relations avec les relations avec les enseignants. Les mesures reliées à la croyance que le code vestimentaire est trop rigide et à la croyance que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme sont corrélées négativement avec le PSSM et toutes ses échelles.

Le tableau XXXVI présente les résultats des mêmes analyses faites dans l'école B avec les filles seulement. On y voit des résultats similaires à ceux des filles de l'école A mais avec des niveaux de corrélations cependant moins élevés en secondaire 5. Pour les niveaux secondaires 3 et 4, les corrélations sont plus élevées dans l'école B. Le fait que les règlements soient moins sévères concernant l'uniforme semblent avoir une influence sur les réponses des élèves.

La fierté de porter l'uniforme est encore fortement corrélée avec le sentiment d'attachement envers l'école mais moins avec les autres échelles du PSSM. Par contre, contrairement aux filles de l'école A, les commentaires positifs ou négatifs ne sont pas significatifs en secondaire 4 et 5. De manière générale, les commentaires négatifs envers l'uniforme ont cependant toujours plus d'impact que les positifs.

Les différences les plus significatives se trouvent au niveau de la croyance que le code vestimentaire est trop sévère et de la croyance que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme qui sont moins corrélées avec le sentiment d'être accepté et le sentiment d'attachement à l'école.

Du côté des garçons de l'école B (tableau XXXVII), les corrélations entre la fierté de porter l'uniforme et le sentiment d'attachement envers l'école sont significatives mais modérées et ce, pendant les trois années de l'étude. La même observation s'applique pour le sentiment global d'appartenance tel que mesuré par le PSSM. Les mesures concernant les commentaires positifs ou négatifs des amis en rapport avec l'uniforme à l'école et le sentiment d'acceptation par les pairs montrent des différences significatives pour les secondaires 3 et 4 mais pas en secondaire 5. Ainsi, bien que nos résultats confirment que l'uniforme est en lui-même un élément qui favorise chez les élèves le renforcement d'un sentiment d'appartenance envers l'école, la croyance chez ces élèves que l'uniforme agit de cette façon est cependant un facteur puissant qui augmente parfois de façon substantielle le degré de corrélation des éléments analysés. Les corrélations partielles, contrôlant pour cette croyance, sont en effet systématiquement plus faibles que les corrélations bivariées, même si elles vont dans le même sens. Les mesures rattachées aux codes vestimentaires semblent liées au sentiment d'appartenance mais cette relation est grandement déterminée par la croyance (conviction) que l'uniforme représente un lien entre l'élève et l'école.

Une analyse de variance ANOVA des mesures relatives au code vestimentaire entre les deux écoles (tableau XXXVIII) démontre que les élèves de l'école A, là où les règlements concernant le code vestimentaire sont les plus sévères, montrent une plus grande fierté de porter l'uniforme pour aller à l'école que les élèves de l'école B, sexes confondus.

L'écart entre les deux écoles pour cette mesure spécifique est très significatif en secondaire 3 ($F_{(2,485)} = 20,747$; $p < 0,000$), modérément significatif en secondaire 4 ($F_{(2,485)} = 11,306$; $p < 0,001$) et encore fortement significatif en secondaire 5 ($F_{(2,485)} = 14,226$; $p < 0,000$). La conviction que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école est significativement plus élevée chez les élèves de l'école A en secondaire 3 ($F_{(2,485)} = 13,515$; $p < 0,000$) et marginalement significative en secondaire 5 ($F_{(2,485)} = 3,762$; $p < 0,053$) mais égale à celle des élèves de l'école B en secondaire 4.

Tableau XXXVIII
Analyse de variance (ANOVA) entre les items relatifs
au code vestimentaire et les deux écoles privées
Cohorte longitudinale, garçons et filles, n = 487

Items de secondaire 3	Secondaire 3				
	École A (n = 283)		École B (n=204)		F
	M	É.T.	M	É.T.	
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école	2,69	1,28	2,17	1,16	20,747 ***
2- Croit que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école	2,66	1,29	2,24	1,22	13,515 ***
3- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme	2,10	0,93	1,81	0,86	12,124 **
4- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme	2,06	1,02	2,27	1,17	4,338 *
5- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère	3,01	1,28	3,23	1,29	3,593
6- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme	1,78	1,02	2,05	1,10	8,000 **
Items de secondaire 4	Secondaire 4				
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école	2,54	1,27	2,16	1,16	11,306 **
2- Croit que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école	2,40	1,29	2,41	1,28	0,007
3- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme	2,09	0,94	1,91	0,92	4,147 *
4- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme	2,13	1,02	2,11	1,01	0,041
5- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère	3,32	1,25	3,30	1,16	0,016
6- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme	1,87	1,07	2,00	1,14	1,797
Items de secondaire 5	Secondaire 5				
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école	2,54	1,24	2,13	1,10	14,226 ***
2- Croit que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école	2,40	1,24	2,19	1,08	3,762
3- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme	2,07	0,95	1,85	0,92	6,532 *
4- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme	2,11	0,98	2,03	1,07	0,649
5- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère	2,96	1,22	3,30	1,19	9,573 **
6- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme	1,70	1,08	2,01	1,08	9,458 **

*** : p < 0,001 ** : p < 0,01 * : p < 0,05

Toujours en secondaire 3 et 5, ce sont les élèves de l'école B, là où le règlement concernant le code vestimentaire est le moins rigide, qui pensent que le code vestimentaire de leur école est trop sévère ($F_{(2,485)}=3,593$; $p<0,059$ et $F_{(2,485)}=9,573$; $p<0,002$) par rapport aux élèves de l'école A. Le résultat de cette mesure est encore une fois semblable pour les deux écoles en secondaire 4.

Les élèves de l'école B pensent davantage que leurs valeurs personnelles ne sont pas respectées à cause de l'obligation de porter l'uniforme. Cette différence entre les deux écoles est significative en secondaire 3 ($F_{(2,485)}=8,000$; $p<0,005$) et en secondaire 5 ($F_{(2,485)}=9,458$; $p<0,002$). Les résultats sont encore semblables en secondaire 4. Finalement, les élèves de l'école A disent recevoir plus de commentaires positifs de la part des amis que les élèves de l'école B. Cette différence est significative pour les secondaires 3 ($F_{(2,485)}=12,124$; $p<0,001$), secondaire 4 ($F_{(2,485)}=4,147$; $p<0,042$) et secondaire 5 ($F_{(2,485)}=6,532$; $p<0,011$). Ils ont également reçu un nombre significativement inférieur de commentaires négatifs en secondaire 3 ($F_{(2,485)}=4,338$; $p<0,038$). Aucune différence significative n'a été enregistrée pendant les deux autres années subséquentes pour cette mesure.

Lorsqu'on compare les deux écoles avec la population de filles seulement (tableau XXXIX), la fierté de porter l'uniforme est plus élevée dans l'école A que dans l'école B en secondaire 3 ($F_{(2,392)}=9,400$; $p<0,002$), en secondaire 4 ($F_{(2,392)}=6,783$; $p<0,010$) et en secondaire 5 ($F_{(2,392)}=7,728$; $p<0,006$). La croyance que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école est significativement plus élevée dans l'école A en secondaire 3 ($F_{(2,392)}=14,558$; $p<0,000$) et en secondaire 5 ($F_{(2,392)}=5,360$; $p<0,021$) mais pas en secondaire 4.

Concernant les commentaires positifs des amis à propos de l'uniforme, les filles de l'école A en ont reçu davantage pendant les trois années de l'étude mais la différence était significative uniquement en secondaire 3 ($F_{(2,392)}=4,063$; $p < 0,045$) et en secondaire 5 ($F_{(2,392)}=4,830$; $p < 0,029$). Même si les différences ne sont pas significatives, les filles de l'école A disent recevoir moins de commentaires négatifs que les filles de l'école B en secondaire 3 mais en reçoivent plus en secondaire 4 et 5. La croyance que le code vestimentaire est trop sévère est plus élevée chez les filles de l'école B (sauf en secondaire 4) mais la variance est significative uniquement en secondaire 5 ($F_{(2,392)}=8,676$; $p < 0,003$). Finalement, la conviction que les valeurs personnelles ne sont pas respectées à cause de l'uniforme ne présente aucune différence significative entre les deux écoles, contrairement aux résultats obtenus lorsque les analyses sont faites avec l'ensemble garçons-filles (tableau XXXVIII).

Tableau XXXIX
Analyse de variance (ANOVA) entre les items relatifs
au code vestimentaire dans les deux écoles privées (filles seulement)
Cohorte longitudinale, n = 394

Items de secondaire 3	Secondaire 3				
	École A (n = 283)		École B (n=111)		F
	M	É.T.	M	É.T.	
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école	2,69	1,28	2,26	1,13	9,400 **
2- Croit que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école	2,66	1,29	2,13	1,15	14,558 ***
3- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme	2,10	0,93	1,89	0,93	4,063 *
4- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme	2,06	1,02	2,10	1,05	0,150
5- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère	3,01	1,28	3,23	1,29	2,312
6- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme	1,78	1,02	1,86	1,03	0,438
Items de secondaire 4	Secondaire 4				
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école	2,54	1,27	2,18	1,13	6,783 **
2- Croit que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école	2,40	1,29	2,39	1,28	0,005
3- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme	2,09	0,94	1,96	0,87	1,470
4- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme	2,13	1,02	2,10	0,95	0,066
5- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère	3,32	1,25	3,32	1,15	0,002
6- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme	1,87	1,07	1,91	1,04	0,119
Items de secondaire 5	Secondaire 5				
1- Est fier(ère) de porter l'uniforme pour aller à l'école	2,54	1,24	2,17	1,05	7,728 **
2- Croit que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école	2,40	1,24	2,09	1,00	5,360 **
3- Reçoit des commentaires positifs des amis concernant l'uniforme	2,07	0,95	1,84	0,86	4,830 *
4- Reçoit des commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme	2,11	0,98	2,03	0,97	0,556
5- Croit que le code vestimentaire de l'école est trop sévère	2,96	1,22	3,36	1,18	8,676 **
6- Croit que les valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'uniforme	1,70	1,08	1,89	0,97	2,452

*** : p < 0,001

** : p < 0,01

* : p < 0,05

Le tableau XXXX montre le nombre d'élèves qui, dans la recherche de l'équilibre entre les besoins d'identité personnelle et d'appartenance, personnalisent leur apparence malgré l'imposition d'un code vestimentaire strict et ce, au risque de recevoir des sanctions disciplinaires. Ainsi, près des deux tiers des filles de l'école A disent personnaliser leur apparence. Dans cette école, la proportion des filles qui défient le règlement atteint un sommet en secondaire 4 avec 70 %. Les filles de l'école B sont également majoritaires à personnaliser leur apparence en dépit de l'uniforme obligatoire et ce, dans la même proportion que les filles de l'école A soit environ les deux tiers. Les garçons sont moins portés à défier le règlement que les filles (de 38 % en secondaire 3 à 46 % en secondaire 5) mais on note dans les deux cas une augmentation progressive des élèves qui disent personnaliser leur apparence.

Tableau XXXX
Répartition des élèves qui personnalisent leur apparence malgré les code vestimentaire dans les deux écoles privées

		<u>Secondaire 3</u>		<u>Secondaire 4</u>		<u>Secondaire 5</u>	
		<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>
<u>École A</u>	Garçons	0	0	0	0	0	0
	%	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
	Filles	200	131	221	95	195	110
	%	(60,4)	(39,6)	(70)	(30)	(64)	(36)
	Total	200	131	221	95	195	110
%	(60,4)	(39,6)	(70)	(30)	(64)	(36)	
<u>École B</u>	Garçons	47	76	51	69	49	57
	%	(38)	(62)	(42,5)	(57,5)	(46,2)	(53,8)
	Filles	83	52	89	49	80	45
	%	(61,5)	(38,5)	(64,5)	(35,5)	(64)	(36)
	Total	130	128	140	118	129	102
%	(50,4)	(49,6)	(54,3)	(45,7)	(55,8)	(44,2)	

Finalement, le tableau XXXXI donne le résultat d'une analyse de variance (ANOVA) entre les échelles du PSSM et le fait de personnaliser ou non son apparence à l'école malgré le code vestimentaire strict.

Cette analyse montre que les élèves qui personnalisent leur apparence (et qui expriment donc un équilibre entre l'identité et l'appartenance) ont des scores supérieurs sur plusieurs points aux élèves qui sont de type conformiste. Pour le secondaire 3, les résultats montrent une différence significative au niveau des relations avec les élèves ($F_{(2,587)} = 14,105$; $p < 0,000$), du sentiment d'acceptation par les pairs ($F_{(2,587)} = 3,992$; $p < 0,046$) et d'attachement envers l'école ($F_{(2,587)} = 6,307$; $p < 0,012$) ainsi que du score PSSM ($F_{(2,587)} = 8,864$; $p < 0,003$). En secondaire 4, seule la variance de la relation avec les élèves est significative ($F_{(2,572)} = 4,247$; $p < 0,040$) tandis qu'en secondaire 5, la relation avec les élèves ($F_{(2,534)} = 9,374$; $p < 0,002$), la relation avec les enseignants ($F_{(2,534)} = 10,339$; $p < 0,001$) et le PSSM ($F_{(2,523)} = 6,612$; $p < 0,010$) présentent des variances significatives entre les deux groupes.

Tableau XXXXI
Analyse de variance (ANOVA) entre les échelles du PSSM et le fait de personnaliser son apparence malgré le code vestimentaire strict dans les deux écoles privées (garçons et filles)

Secondaire 3	Oui (n = 330)		Non (n = 259)		F
	M	É.T.	M	É.T.	
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,99	0,59	3,80	0,66	14,105 ***
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,92	0,75	3,85	0,76	0,961
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	3,90	0,87	3,75	0,86	3,992 *
Échelle 4 (Sentiment d'attachement envers l'école)	3,83	0,92	3,63	0,98	6,307 *
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,93	0,60	3,78	0,62	8,864 **
Secondaire 4	Oui (n = 361)		Non (n = 213)		
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,83	0,68	3,71	0,67	4,247 *
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,87	0,80	3,86	0,76	0,037
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	3,73	0,96	3,72	1,03	0,015
Échelle 4 (Sentiment d'attachement envers l'école)	3,61	0,97	3,58	0,99	0,078
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,79	0,67	3,73	0,67	0,991
Secondaire 5	Oui (n = 324)		Non (n = 212)		
Échelle 1 (Relations avec les élèves)	3,90	0,67	3,71	0,74	9,374 **
Échelle 2 (Relations avec les enseignants)	3,93	0,82	3,84	0,79	1,611
Échelle 3 (Sentiment d'être accepté)	3,77	0,93	3,68	1,02	1,167
Échelle 4 (Sentiment d'attachement envers l'école)	3,68	0,95	3,39	1,10	10,339 **
PSSM (Sentiment global d'appartenance)	3,85	0,65	3,70	0,72	6,612 *

*** : $p < 0,001$ ** : $p < 0,01$ * : $p < 0,05$

Discussion

Les résultats de notre étude ont permis de confirmer la plupart de nos hypothèses de départ. Pour la majorité des élèves des deux écoles privées et nonobstant leur croyance ou leur conviction que l'uniforme peut avoir un effet positif sur leur sentiment d'appartenance envers l'école, il existe effectivement un lien réel entre le port de l'uniforme et le développement ou le renforcement d'un sentiment d'appartenance envers l'institution scolaire. À cause de sa grande visibilité, l'uniforme permet donc aux élèves de s'identifier plus facilement à leurs écoles et de sentir qu'ils font partie « d'une grande famille ».

Par le biais de discussions informelles faites tout au long des trois années de cette étude avec des élèves choisis au hasard, nous avons appris de manière anecdotique que la majorité de ces élèves disent reconnaître à l'uniforme son côté pratique. Les élèves sont aussi d'avis que l'uniforme contribue à mettre tout le monde sur le même pied en dissimulant en grande partie le statut social et qu'il permet aussi de faire en sorte qu'il y ait moins de conflits et de jalousie entre les élèves, ce qui leur apporte un sentiment de sécurité.

La conviction chez les élèves que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers l'école est cependant un élément très important qui peut multiplier cet effet de plusieurs points, comme l'ont clairement démontré les analyses de corrélations partielles réalisées avec cette variable de contrôle. Ainsi, pour ces élèves, le développement du sentiment d'appartenance envers l'école se fait plus intensément et plus rapidement.

Nous pensons que cette croyance (conviction) est liée au désir d'appartenance, c'est-à-dire que ces élèves considéreraient probablement leur école d'une manière positive et manifestaient un fort désir d'y étudier avant même d'être admis officiellement. Cette image positive de l'école et le désir d'en faire partie qui en découle peuvent avoir différentes origines : réputation de l'école, amis ou parents qui y ont déjà été, programmes spéciaux, etc.

Les écoles privées sont des entreprises et elles ont un « produit » à vendre : l'admission à leur école plutôt qu'à une autre. C'est pourquoi elles dépensent beaucoup d'efforts et d'argent pour rendre leur établissement le plus attirant possible et créer chez les jeunes, comme chez les parents, un désir d'appartenance (il est à noter que cette approche visant à « créer le désir » est utilisée depuis longtemps et avec beaucoup de succès par les sociétés de marketing dans la promotion de produits pour les jeunes : vêtements, disques, boissons, etc.). Ainsi, pour ces élèves, le fait de porter un uniforme qui les certifie comme étant membres d'une organisation à laquelle ils aspiraient fortement appartenir peut même être considéré comme une récompense.

Nos résultats démontrent également que c'est dans l'école B, là où les règlements sur l'uniforme et le code vestimentaire sont les plus permissifs, que les élèves ressentent le moins l'existence d'un lien entre cet uniforme et leur école. Nous expliquons ces résultats par le fait que les élèves de l'école A, qui vivent dans une institution où l'uniforme est très contrôlé, sont plongées jour après jour dans un environnement de deux mille élèves toutes habillées exactement de la même manière, le nombre d'accessoires décoratifs autorisés étant assez restreint. Dans ce contexte très « uniformisant », les élèves acceptent plus rapidement l'idée que l'uniforme est associé à l'école et que le fait de porter cet uniforme les rend partie intégrante de cette école.

Cette explication s'applique surtout aux élèves qui n'ont pas expérimenté le désir d'appartenance et qui n'ont pas de lien pré-établi entre l'uniforme et le sentiment d'appartenance, tel que précisé précédemment. Les élèves de l'école B ont beaucoup plus de marge de manœuvre concernant la personnalisation de l'uniforme et la grande majorité utilise à son avantage la souplesse des règlements sur ce sujet. En conséquence, le concept d'un uniforme unique qui représente l'école est en quelque sorte « dilué » par le fait que ces élèves peuvent modifier leur uniforme. Ainsi, on voit dans l'école une multitude de variantes personnalisées de l'uniforme réglementaire, presque autant de variantes qu'il y a d'élèves, ce qui ralentit chez ces élèves l'émergence de l'idée d'un lien conceptuel entre l'uniforme et l'école.

Malgré la sévérité des règlements et le peu d'espace de manœuvre pour l'expression de l'identité personnelle par le biais de l'apparence générale, ce sont également les élèves de l'école A qui croient le moins que le règlement est trop sévère et que leurs valeurs personnelles ne sont pas respectées avec l'imposition d'un uniforme. L'analyse des résultats nous montre également que, de manière générale, les commentaires négatifs des amis concernant l'uniforme ont plus d'impact que les commentaires positifs sur le sentiment d'appartenance envers l'école et ce, peu importe l'école, le sexe ou le temps.

La différence garçons-filles a été établie à partir des résultats provenant de l'école B qui est mixte. Ainsi, pour les garçons de cette école, la fierté de porter l'uniforme était fortement corrélée avec le sentiment d'attachement à l'école en secondaire 3 mais l'intensité de ce lien a considérablement diminué au long des trois temps de l'étude pour finalement n'être plus du tout significatif en secondaire 5. Aucune des autres échelles du PSSM, à l'exception des relations avec les enseignants en secondaire 3 et 4, n'était corrélée significativement avec cette mesure.

Par contre, les filles de cette même école B ont vu le lien entre l'uniforme et leur sentiment d'attachement envers l'école se maintenir pendant les trois dernières années du secondaire.

De plus, la fierté de porter l'uniforme était en corrélation significative avec les relations avec les élèves (secondaires 3 et 4) ainsi que les relations avec les enseignants (secondaires 3, 4 et 5). C'est donc dire que, pour les filles, l'uniforme à l'école a créé un lien plus fort et plus durable que pour les garçons et ce, même si cet uniforme ne donne pas nécessairement une image complètement unifiée et stable de l'école fréquentée, ce qui confirme notre hypothèse à l'effet que les filles s'accommoderaient mieux que les garçons d'un uniforme et d'un code vestimentaire.

La conviction chez les élèves que leurs valeurs personnelles n'étaient pas respectées à cause de l'obligation de porter l'uniforme était une variable de contrôle que nous avons utilisée afin de voir si les élèves avaient la perception que l'uniforme imposé par l'école « empiétait » sur l'expression de leur identité personnelle.

Chez les élèves de l'école A, cette mesure a été négativement significative pour tous les facteurs du PSSM et particulièrement en ce qui concerne le facteur relié au sentiment d'être accepté par les autres. Autrement dit, les élèves qui ont démontré les meilleurs résultats aux niveaux des relations interpersonnelles, d'attachement à l'école et d'acceptation par les autres élèves étaient celles qui avaient trouvé un juste équilibre entre l'appartenance au groupe et leur identité personnelle.

Chez les filles et les garçons de l'école B, nous n'avons pas trouvé de corrélations significatives pour cette même mesure et nous en déduisons que ces élèves, à cause de la plus grande liberté d'expression dont ils jouissaient au niveau du code vestimentaire, ne sentaient pas vraiment leur identité « menacée » par l'imposition du port d'un uniforme à l'école. En fait, nous pourrions dire que cette mesure était presque hors de propos pour eux. Ces résultats confirment donc le modèle théorique de la *satisfaction optimale* de Brewer (1991) ainsi que le *paradoxe de l'identité* de Smith et Berg (1987). Ainsi, plus la politique de l'uniforme est rigide dans une école, plus il est apparaît impératif pour les élèves de trouver un juste équilibre entre l'appartenance et l'identité pour éviter la sensation d'étouffement, ce qui confirme notre hypothèse qui allait dans le même sens. L'ingéniosité et la persévérance avec laquelle les élèves de l'école A cherchaient à trouver des failles dans le règlement portant sur l'uniforme étaient d'ailleurs des plus éloquents à ce sujet. Quant aux commentaires que les élèves peuvent entendre de leurs pairs par rapport à l'uniforme, nos résultats, bien que peu significatifs, démontrent tout de même que les élèves semblent être en général plus sensibles aux commentaires négatifs qu'aux commentaires positifs, c'est-à-dire qu'un commentaire négatif va contribuer davantage à faire baisser leur niveau de sentiment d'appartenance envers l'école qu'un commentaire positif pourrait le faire augmenter.

Paradoxalement, ce sont les élèves de l'école B, c'est-à-dire là où les règlements sur l'uniforme sont les plus souples, qui croient davantage que ces règlements sont trop sévères, surtout en secondaire 3 et 5. À notre avis, ceci s'explique par le fait que ces élèves, ayant une certaine liberté d'action quant au code vestimentaire, ont tendance à vouloir « étirer » cette liberté encore plus, ce qui provoque régulièrement des accrochages avec la direction qui doit alors intervenir pour rappeler aux élèves la portée des règlements.

Le problème ne se pose à peu près pas dans l'école A où la marge de manoeuvre des élèves est quasi-inexistante à cet égard et où le concept d'uniforme unique est implanté dès la première année du secondaire. Les réticences se font surtout sentir en première secondaire mais, une fois que le concept est accepté, les élèves y prêtent moins d'attention puisqu'il s'agit d'un fait qu'ils savent immuable. Cependant, malgré les effets positifs de l'uniforme sur le sentiment d'appartenance des élèves, il n'en demeure pas moins que ces mêmes élèves, en pleine période adolescente de recherche identitaire, font des efforts de tous les instants afin de trouver des moyens de pouvoir exprimer leur besoin d'identité personnelle.

C'est lors de nos observations dans les deux écoles de la présente étude que nous avons pu constater ce fait et ce, même s'il s'agissait d'institutions scolaires privées avec un code vestimentaire strict et une politique d'uniforme obligatoire. Qui plus est, il se forme à l'intérieur du grand groupe formel des élèves de l'école de multiples sous-groupes informels ayant chacun leurs propres codes d'identification. Ceci soutient apparemment la théorie de l'appartenance aux groupes de Napier et Gershenfeld (1985) qui soutiennent que, dans tout groupe formel (dans ce cas-ci, l'ensemble des élèves de l'école) se forment de multiples sous-ensembles informels formés par des personnes ayant un fort leadership. Ces groupes informels auraient souvent un fort pouvoir d'influence sur l'ensemble des élèves et l'appartenance à un de ces sous-groupes serait déterminante dans le degré sentiment d'appartenance envers l'école. La validation empirique longitudinale de cette théorie est d'ailleurs le sujet d'une autre étude que nous avons réalisée avec la même cohorte d'élèves (Boily et Bowen, 2002, en préparation – cette thèse). Ainsi, grâce aux visites et aux observations que nous avons pu faire dans ces écoles pendant trois ans, nous avons été à même de constater que non seulement les élèves cherchent effectivement à trouver un équilibre entre l'identité personnelle et l'appartenance au groupe mais qu'ils dépensent aussi beaucoup d'énergie et de temps à cet effet.

Cette situation était plus facilement visible dans l'école B car, si les élèves devaient obligatoirement porter l'uniforme pour aller à l'école, ils avaient par contre passablement de latitude pour personnaliser l'uniforme scolaire. Les écarts à la norme étaient parfois tels qu'il était même permis de se demander s'il y avait vraiment une véritable politique d'uniforme dans l'école. Le manque de directives claires et rigides était cependant un élément pouvant compliquer la tâche des autorités scolaires car il devenait alors plus difficile d'éviter les nombreux débordements qui se produisaient.

Même les filles de l'école A démontraient beaucoup d'habileté et parfois d'audace à trouver, au risque de subir des sanctions disciplinaires, des manières de contourner les sévères règlements de leur école afin de pouvoir exprimer leur identité personnelle ou leur appartenance à un sous-groupe d'élèves.

Par exemple, un groupe d'une dizaine d'étudiantes avait choisi comme signe d'identification et d'appartenance à leur sous-groupe trois barrettes jaunes qu'elles disposaient dans leurs cheveux d'une certaine manière bien particulière. Une autre façon que les élèves avaient trouvée de se distinguer des autres était dans la manière parfois très élaborée dont leurs souliers étaient lacés. La démarche, le langage, certains bijoux, la coiffure et le maquillage étaient également des moyens tous plus originaux les uns que les autres de montrer son originalité et sa personnalité malgré des règlements contraignants.

Ces moyens d'expression de l'identité personnelle manifestés dans une optique de recherche constante d'équilibre entre appartenance et identité concordent tout à fait avec ceux formulés par Kaiser (1985) dans son ouvrage sur la psychologie sociale du vêtement.

Certaines personnes pourraient être portées à croire que cette continuelle recherche d'un état d'équilibre peut devenir à la longue un élément de distraction dans un contexte scolaire. Cependant, nous savons que les élèves des écoles publiques vivent exactement le même dilemme mais d'une manière tout à fait différente, puisque l'appartenance visuelle à l'école est un concept inexistant pour eux.

Alors que les élèves qui portent l'uniforme dans des écoles privées cherchent des moyens d'exprimer leur identité personnelle pour contrebalancer l'effet assimilatif de cet uniforme, la très grande majorité des élèves des écoles publiques cherchent quant à eux à exprimer une appartenance à un des multiples sous-groupes sociaux à la mode (technos, skaters, rockers, etc.) qui co-existent dans ces écoles.

En conclusion, nous croyons que les résultats de cette étude permettront aux chercheurs, aux directions des écoles privées et publiques et même aux parents d'avoir une meilleure idée des effets de l'imposition du port d'un uniforme dans un milieu scolaire.

Limites de la recherche

Cette recherche présente cependant les limites suivantes : nous n'avons que deux écoles pour la réalisation de cette étude et notre échantillon de l'école A était composé uniquement de filles. Cependant, comme il a déjà été mentionné, notre intérêt pour cette école se situait au niveau de la rigidité des règlements concernant l'uniforme et de sa réputation pour générer un fort sentiment d'appartenance parmi les élèves, ce qui justifiait donc son choix. Une deuxième limite est que l'étude a été faite avec des élèves d'écoles secondaires privées seulement.

Les résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des écoles secondaires, et surtout pas aux écoles secondaires publiques, mais nous sommes confiants qu'ils donnent une assez bonne représentation de ce qui se passe dans les écoles secondaires privées étant donné que les deux écoles participantes étaient représentatives de la majorité des établissements français de même type au Québec.

Pour compléter la présente étude, des recherches subséquentes pourraient être faites dans des écoles primaires privées et dans des écoles publiques. Il est intéressant de noter à cet effet que certaines écoles primaires et secondaires publiques ont mis en place ces dernières années des politiques d'uniformes dans leurs écoles, bien que ce soit surtout à des fins de contrôle et de discipline. Cependant, nous savons maintenant que l'uniforme (ou à tout le moins un code vestimentaire strict) a bien d'autres implications sur le profil psychologique et social des élèves en milieu scolaire et il reste encore beaucoup à faire pour approfondir nos connaissances à ce sujet.

Références

Behling, D., (1994)., *School uniforms and person perception*. Perceptual and Motor Skills., 79, 723-729.

Birraux, A., (1990)., *L'adolescent face à son corps*. Paris: Editions Universitaires.

Boily, R. ; Bowen, F., (2002), *Validation empirique longitudinale du modèle théorique de Napier et Gershenfeld sur l'appartenance aux groupes*, Article en préparation, Université de Montréal.

Brewer, Marilyn B., (1991)., The Social Self : On Being the Same and Different at the Same Time, *Personality & Social Psychology Bulletin*, 17 (5), 475-482.

Côté-Jallade, M.F., (1982)., *14-19 ans: l'adolescence, la difficulté d'être*. Paris: Chronique sociale de France.

Eicher, J.B., Baizerman, S., Michelman, J., (1991), Adolescent Dress, Part II: A Qualitative Study of Suburban High School Students. *Adolescence*, 26 (103), 679-686.

Ellemers, Naomi ; Van Knippenberg, Ad ; De Vries, Nanne ; Wilke, Henk., (1988)., Social Identification and Permeability of Group Boundaries, *European Journal of Social Psychology*, 18, 497-513.

Erikson, E., (1972) *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Flammarion.

Fimrite, P., (1995)., *Smooth Start for Uniforms in Oakland : Most Students, Parents seem happy with Policy.*, San Francisco Chronicle., September 12, 1995., Page A13.

Harris, M.B., Ramsey, S., Sims, D. Stevenson, M., (1974), Effects of uniforms on perceptions of pictures of athlete., *Perceptual and Motor Skills*, 39, 59-62.

Hogg, Michael A. ; Terry, Deborah J. ; White, Katherine M., (1995), A Tale of Two Theories : A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory, *Social Psychology Quarterly*, 58 (4), 255-269.

Jahn, K.L., (1992), *School Dress Codes v. The First Amendment : Ganging up on Student Attire.*, Conférence présentée à la 78e Rencontre Annuelle de l'Association de la Communication Orale (Chicago, IL, 29 octobre - 1 novembre 1992), 21 pages.

Joseph, N., (1986), *Uniforms and Nonuniforms : Communication through Clothing*, Westport: Greenwood Press.

Kaiser, S.B., (1985)., *The Social Psychology of Clothing*, New-York: Macmillan Publishers.

Kernaleguen, A., (1980)., *Clothing : An important symbol for adolescents*, School Guidance Worker., 35 (3), 37-41.

LaPoint, V., Holloman, L.O., Alleyne, S.I. (1992)., *The role of dress codes, uniforms in urban schools*. NASSP Bulletin., 76 (546), 20-26.

Laurent, J., (1979)., *Le nu vêtu et dévêtu*. Paris: Gallimard.

Loesch, P., (1995)., *A school uniform program that works*. Principal, NAESP, 74 (4), 28-30.

Long Beach Unified School District (www.lbusd.k12.ca.us)

Los Angeles Unified School Board District, (1995) *School Uniform Fact Sheet*..

Maushard, M., (1996)., *Clinton urges Schools to Use Uniforms ; Dress Code Raises Pride, Reduces Misbehavior, Educators Report*., Baltimore Morning Sun, February 25, 1996., Page 8A.

McCarty, J.M., (1998), The Effects of School Uniforms on Student Behavior and Perceptions in an Urban Middle School. *Dissertation Abstracts International*, 60 (11-A), Juin 2000

Michelman, J.D., Eicher, J.B., Michelman, S.O. (1991), Adolescent Dress, Part 1: Dress and body markings of psychiatric outpatients and inpatients, *Adolescence.*, 16 (102), 375-385.

Napier, R.W. ; Gershenfeld, M.K. (1985), *Groups: Theory and Experience*. Boston: Houghton Mifflin.

Olszewski, L., (1995)., *Oakland schools start year with a uniform approach.*, San Francisco Chronicle, 11 sept. 1995, p. A13.

Widdicombe, Sue., (1988)., Dimensions of Adolescent Identity., *European Journal of Social Psychology*, 18, 471-483.

Conclusion

Cette thèse doctorale avait pour but d'analyser en profondeur certains aspects du sentiment d'appartenance des élèves envers l'école. Nous avons choisi de la présenter sous forme de trois articles que nous soumettrons ultérieurement pour fins de publications dans des revues scientifiques ou comme chapitres de livres.

Plusieurs facteurs originaux et pertinents caractérisaient notre étude et lui conféraient sa pleine valeur. Tout d'abord, cette recherche a été faite sur une base longitudinale de trois ans (secondaire 3, 4 et 5), ces trois années étant celles où l'on recense les plus hauts taux de décrochage et l'abandon scolaire. Ensuite, la taille de notre échantillon longitudinal était importante, soit près de mille élèves qui provenaient à la fois d'écoles secondaires publiques et privées régulières. Nous avons également eu l'opportunité de pouvoir examiner le sentiment d'appartenance d'un plus petit échantillon d'élèves de niveau secondaire considérés « à risque » de décrochage dans des environnements défavorisés.

Notre étude a permis d'évaluer le sentiment d'appartenance des élèves des écoles régulières selon plusieurs variables reliées à la vie scolaire comme, par exemple, les relations avec les autres élèves et les enseignants ainsi que le personnel non-enseignant, le leadership parmi le groupe d'amis, la participation dans les activités scolaires, le sentiment de compétence, le rendement scolaire autorévélé, etc. Elle a aussi permis de vérifier empiriquement, pour la première fois, un modèle théorique sur l'appartenance aux groupes transposé dans un contexte scolaire.

Enfin, nous avons considéré dans notre étude une mesure originale sur laquelle aucune autre étude ne s'était encore penchée en dehors du contexte de discipline et de contrôle des élèves, c'est-à-dire l'influence des uniformes scolaires sur le sentiment d'appartenance et l'identité personnelle des élèves dans les écoles privées.

Le premier article nous a permis de démontrer la validité du PSSM comme instrument de mesure du sentiment d'appartenance envers l'école chez les élèves de niveau secondaire. Le PSSM avait déjà fait antérieurement l'objet d'études de validation qui avaient souligné son potentiel intéressant mais ces études avaient été faites avec de petits nombres d'élèves de niveau primaire et elles n'avaient ni la profondeur ni l'exhaustivité de la recherche que nous avons présentée dans cette thèse. Les résultats de notre étude permettent de dire que le PSSM est un instrument fiable et efficace pour mesurer le sentiment d'appartenance chez les élèves des écoles de niveau primaire et secondaire.

Avec l'échantillon d'élèves de milieux défavorisés, le PSSM s'est avéré être en mesure de prédire le décrochage scolaire sur une période d'environ six mois, en plus d'être également capable d'une très bonne discrimination de la mesure liée au processus de décrochage et de la classification typologique des décrocheurs. Ainsi, en plus de confirmer la validité du PSSM de manière générale, notre étude étend son potentiel d'utilisation à d'autres types d'écoles et de sujets.

Cependant, sur le plan conceptuel, cet instrument présente certaines faiblesses. Nos résultats ont en effet démontré que les deux facteurs du PSSM les plus puissants pour expliquer le sentiment d'appartenance envers l'école sont ceux reliés au sentiment d'être accepté et au sentiment d'attachement à son école, qui sont des dimensions personnelles de l'expérience scolaire.

Les deux autres facteurs, reliés aux habiletés sociales (relations avec les élèves et les enseignants), ont moins de pouvoir explicatif. Or, le nombre de questions se rapportant à ces deux derniers facteurs est de onze sur un total de dix-sept. Il y aurait donc lieu développer davantage les dimensions reliées à l'expérience personnelle de la vie scolaire. De plus, bien que se disant inspiré du modèle de la prévention du décrochage scolaire de Wehlage et al. (1989), le PSSM n'y est pas tout à fait conforme car trois des huit éléments-clés du modèle en sont absents.

Avec le deuxième article, nous avons été en mesure de valider partiellement la théorie de Napier et Gershenfeld (1985) sur l'appartenance aux groupes en utilisant le PSSM comme mesure de référence. Nous avons vu que le modèle réussissait bien à identifier les élèves dont les sentiments d'appartenance sont très élevés ou très bas. Cependant, nous avons également constaté que le modèle manque de finesse pour être en mesure de bien discriminer les deux catégories d'appartenance intermédiaires, c'est-à-dire les niveaux « moyen » et « élevé ».

Nous avons proposé comme solution une lecture des données à trois niveaux au lieu des quatre proposés par les auteurs, ce qui se traduit par la combinaison des deux catégories intermédiaires en une seule alors que les deux niveaux extrêmes demeurent inchangés. Avec cette nouvelle configuration, les résultats sont conformes à la théorie des groupes d'appartenance. Nous avons conclu par l'identification d'éléments pouvant permettre, dans le cadre de recherches ultérieures, de nuancer les catégories intermédiaires du modèle et ainsi permettre une mesure du sentiment d'appartenance qui serait plus exacte.

Finalement, le troisième article nous a permis de voir de quelle manière les uniformes scolaires agissent sur le sentiment d'appartenance et l'identité personnelle des élèves dans les écoles privées.

Notre étude a mis en lumière le fait que les uniformes ont réellement un effet positif sur le développement ou le renforcement d'un sentiment d'appartenance envers l'école chez les élèves. La conviction chez les élèves que l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance est cependant un élément qui peut donner une puissance encore beaucoup plus élevée à cette relation « uniforme - sentiment d'appartenance ».

Notre recherche a démontré qu'une réglementation plus stricte concernant l'uniforme et le code vestimentaire a pour effet de créer un milieu visuellement plus homogène, ce qui augmente la vitesse avec laquelle se développe chez les élèves le lien conceptuel « uniforme = école » et donc, le sentiment d'appartenance. Cependant, les élèves qui travaillent dans ces environnements contrôlés cherchent à conserver un équilibre entre l'assimilation et la différenciation par la recherche de moyens pouvant exprimer visuellement leur identité personnelle et ce, malgré les restrictions imposées par les règlements sévères à ce sujet et les risques de sanctions disciplinaires.

Notre étude a également révélé une adaptation scolaire généralement plus grande chez les filles que chez les garçons, bien que la relation entre le sentiment d'appartenance et la réussite scolaire soit la même pour les deux sexes.

En conclusion, le sentiment d'appartenance se présente, dans un contexte scolaire, comme un construit dont les composantes personnelles (sentiment d'être accepté et sentiment d'attachement à l'école) présentent pour les élèves une plus grande importance que les composantes d'ordre social (relations avec les autres élèves et avec les enseignants) dans le développement ou le maintien de cette appartenance.

Quant à l'uniforme scolaire, c'est un élément qui contribue en lui-même et de manière significative au développement ou au renforcement du sentiment d'appartenance dans les écoles privées. Cet effet peut être encore beaucoup plus manifeste si l'école a su créer chez les élèves un désir d'appartenance. Cependant, pour que cette appartenance puisse se développer sainement et harmonieusement, les directions de ces écoles doivent aussi permettre aux élèves une certaine liberté dans l'expression visuelle de leur identité personnelle afin qu'ils puissent conserver un juste équilibre entre leurs besoins d'appartenance et de différenciation.

Nous sommes confiants que la présente thèse doctorale aura permis de faire progresser l'état des connaissances sur le sentiment d'appartenance des élèves envers l'école. Il s'agit d'un sujet qui intéresse de plus en plus les chercheurs et les autorités scolaires, principalement à cause des liens récents qui ont été identifiés entre ce sentiment d'appartenance et la qualité de l'adaptation scolaire chez les élèves du primaire comme ceux du secondaire. Cependant, le concept est complexe et encore relativement nouveau, du moins dans un contexte scolaire, et beaucoup reste encore à faire pour bien comprendre toutes ses nuances et ses finesses.

Nous proposons comme piste de recherche le développement d'un instrument plus complet qui tiendrait compte des facteurs importants identifiés dans cette étude et qui sont absents du PSSM. Tout d'abord, les trois dimensions ignorées du modèle de Wehlage et al. (1989), soit :

- La foi en l'institution scolaire : est-ce que l'élève a confiance dans l'école en général et dans son école en particulier ?

- Les difficultés académiques : est-ce que l'élève a de bons résultats scolaires ?
Connaît-il du succès ou des échecs ?
- L'ajustement : est-ce que l'élève a bien réussi sa transition du primaire au secondaire, à s'intégrer dans cette nouvelle structure scolaire et s'y sentir confortable ?

Cette dernière variable (ajustement psychosocial lors du passage du primaire au secondaire) serait sans doute plus pertinente pour un questionnaire qui serait administré durant les deux premières années du secondaire. Cependant, on peut également considérer l'ajustement qui doit aussi se faire lors d'un changement d'école, que ce changement soit pour l'élève un acte volontaire (école internationale, programme sport-étude, etc.) ou involontaire (réorganisation des territoires scolaires, déménagement de la famille, etc.). Or, les élèves qui vivent plus d'une transition (celle du primaire au secondaire) ont un plus grand risque de difficultés académiques (Seidman et al., 1994). Alspaugh (1998) a également démontré que le taux de décrochage est plus élevé dans les structures scolaires américaines qui demandent aux élèves de vivre deux transitions (primary – middle school ou junior high school – high school) au lieu d'une seule (primary – high school). Le nombre de transitions vécues par l'élève pourrait donc être un élément qui a une influence sur sa capacité à développer un sentiment d'appartenance envers l'école.

Une autre variable à considérer est l'équilibre entre le sentiment d'appartenance envers l'école et le développement de l'identité personnelle, c'est-à-dire dans quelle mesure l'école réussit à permettre aux élèves l'expression de leur identité individuelle tout en favorisant le développement d'un sentiment d'unité et d'appartenance envers l'institution.

Cette variable serait cependant plus importante pour les élèves de niveau secondaire, qui sont généralement en phase de recherche d'identité, que pour ceux du niveau primaire qui ne se sentiraient pas concernés par cette mesure.

L'appartenance volontaire ou involontaire en relation avec l'appartenance aux groupes informels (Napier et Gershenfeld, 1985) est une autre piste qu'il serait intéressant d'explorer davantage. Il est vrai qu'une meilleure compréhension de la dynamique de l'appartenance (et de la non-appartenance) aux groupes à l'intérieur de l'école pourrait amener à la découverte d'indices qui permettraient de mieux comprendre le sentiment d'appartenance global envers l'école. Toutefois, cette exploration ne pourra se faire que par le développement d'un modèle conceptuel plus élaboré et plus affiné que le modèle original proposé par les auteurs (*ibid.*).

Finalement, une dernière variable à considérer pour la construction d'un PSSM plus élaboré pourrait être le désir d'appartenance envers l'école. Il s'agirait de voir dans quelle mesure l'école réussit à susciter chez les élèves un attrait (ou à tout le moins, un intérêt) et aussi d'identifier dans l'école les éléments qui favorisent ce désir d'appartenance chez les élèves.

Avant de conclure, nous désirons apporter un dernier élément de réflexion sur le PSSM. Dans sa version actuelle, le PSSM est un instrument « passe-partout » qui peut être aussi bien utilisé avec des élèves du niveau primaire que du secondaire. Cependant, ces deux types d'écoles présentent de grandes différences au niveau de l'environnement, des préoccupations des élèves, de leur niveau de développement et de maturité. En conséquence, nous croyons que de futures recherches devraient porter sur le développement de deux versions du PSSM, une version dédiée aux élèves du primaire et une autre version pour les élèves du secondaire. Ceci devrait permettre la mise au point d'instruments plus précis car mieux adaptés aux réalités vécues par les élèves.

Références

Achenbach, T.M. (1991), *Manual for the Youth self-report and 1991 profile*. Vermont, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Alexander, K.L., Entwisle, D.R., Horsey, C.S., (1997), From First Grade Forward : Early Foundations of High School Dropout., *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.

Alspaugh, J.W., (1998). Achievement Loss Associated With the Transition to Middle School and High School, *Journal of Educational Research*, 92 (1), 20-25.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., (2000), Predictors of Early High School Dropout : A Test of Five Theories, *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.

Behling, D., (1994)., School uniforms and person perception, *Perceptual and Motor Skills*, 79, 723-729.

Berndt, Thomas J. ; Keefe, Keunho., (1996), *Friends' influence on school adjustment : A motivational analysis.*, Social Motivation, pp. 248-278, Cambridge University Press, New York.

Birraux, A., (1990)., *L'adolescent face à son corps*. Paris: Editions Universitaires.

Blishen., B.R., McRoberts, H.A., (1976), A Revised Socioeconomic Index for Occupations in Canada, *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 13 (1) , 71-79.

Boily, R. ; Bowen, F., (2002), Validation empirique longitudinale du modèle théorique de Napier et Gershenfeld sur l'appartenance aux groupes, article en préparation, Thèse doctorale, Université de Montréal.

Boily, R.; Bowen, F.; Janosz, M., (2002), *A Longitudinal Validation Study of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale*, Ph. D. Thesis, University of Montreal.

Brewer, Marilyn B., (1991). The Social Self : On Being the Same and Different at the Same Time., *Personality & Social Psychology Bulletin.*, 17 (5), 475-482.

Brown, B.B. ; Clasen, D.R. ; Eicher, S.A., (1986), Perceptions of Peer Pressure, Peer Conformity Dispositions, and Self-reported Behavior among Adolescents., *Developmental Psychology*, 22, 521-530.

Claes, Michel, (1983), *L'expérience adolescente.*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles.

Cloutier, Richard, (1999), *Psychologie de l'adolescence.*, Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi.

Conseil Supérieur de l'Éducation., (1993)., *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité.* Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation., (1996)., *Contre l'abandon au secondaire : Rétablir l'appartenance scolaire.* Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation., (1998)., *L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire.* Québec.

Côté-Jallade, M.F., (1982)., *14-19 ans: l'adolescence, la difficulté d'être*. Paris: Chronique sociale de France.

Cusick, P., (1973)., *Inside High School: The Students World.*, Holt, Rinehart & Winston., New York.

Développement des Ressources Humaines Canada (2000), *Dropping Out of High School: Definitions and Costs.*, Document R-01-1E, Applied Research Branch, October 2000.

Duclos, G., Laporte, D., Ross, J., (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents : vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans*. Saint-Lambert, Québec : Éditions Héritage.

Eccles, J. S. ; Midgley, C., (1989)., *Stage/environment fit : Developmentally appropriate classrooms for early adolescents*. In R.E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education.*, Vol. 3., Academic Press, New York.

Eicher, J.B., Baizerman, S., Michelman, J., (1991), *Adolescent Dress, Part II: A Qualitative Study of Suburban High School Students*. *Adolescence.*, 26 (103), 679-686.

Ellemers, Naomi ; Van Knippenberg, Ad ; De Vries, Nanne ; Wilke, Henk., (1988)., *Social Identification and Permeability of Group Boundaries*, *European Journal of Social Psychology*, 18, 497-513.

Erikson, E.H., (1963), *Childhood and Society.*, W.W. Norton., New York.

Erikson, Erik H., (1968), *Identity : Youth and Crisis.*, W.W. Norton, New York.

Erikson, E., (1972) *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Flammarion.

Fimrite, P., (1995)., *Smooth Start for Uniforms in Oakland : Most Students, Parents seem happy with Policy.*, San Francisco Chronicle., September 12, 1995., Page A13.

Finn, Jeremy D., (1989). *Withdrawing From School, Review of Educational Research.*, 59 (2), 117-142.

Flynn, Terri M., (1997). *A Sense of School Membership and Extracurricular Activities.*, Ph.D. Thesis., University of Pittsburgh, USA.

Gallagher, Shawn L., (1996). *Adolescents' Perceived Sense of Belonging.*, Master's Thesis., Fort Hays University, USA.

Gaskell, George. ; Smith, Patten., (1986), *Group Membership And Social Attitudes of Youth : An Investigation of Some Implications of Social Identity Theory.*, *Social Behaviour*, 1, 67-77.

Goodenow, Carol., (1991). *The Sense of belonging and its Relationship to Academic Motivation among Pre- and Early Adolescent Students.*, American Educational Research Association Convention., Chicago, USA, April 1991.

Goodenow, C. (1992) *School Motivation, Engagement, and Sense of Belonging among Urban Adolescent Students.* *Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24, 1992)*, 31 p.

Goodenow, C. (1993) Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence.*, 13 (1), 21-43.

Goodenow, Carol. (1993a). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students : Relationships to Motivation and Achievement., *Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 21-43.

Goodenow, C. (1993b) The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools.*, 30 (1), 79-90.

Goodenow, Carol. ; Grady, Kathleen E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friend's Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students., *Journal of Experimental Education.*, 62 (1), 60-71.

Hagborg, Winston J., (1994). An Exploration of School Membership among Middle and High-School Students, *Journal of Psychoeducational Assessment.*, 12, 312-323.

Hagborg, Winston J., (1998). An Investigation of a Brief Measure of School Membership., *Adolescence*, 33 (130), Summer 1998, 461-468.

Hagborg, Winston J. (1998a). School Membership among Students with learning Disabilities and Nondisabled Students in a Semirural High School, *Psychology in the Schools*, 35 (2), 183-188.

Hagerty, Bonnie M., Patusky, Kathleen., (1995). Developing a Measure of Sense of Belonging., *Nursing Research.*, 44 (1), 9-13.

Hagerty, Bonnie M. ; Lynch-Sauer, Judith ; Patusky, Kathleen L. ; Bouwsema, Maria ; Collier, Peggy, (1992), Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept, *Archives of Psychiatric Nursing*, 6 (3), 172-177.

Hagerty, B. M. ; Williams, R. A. ; Coyne, J.C. ; Early, M. R. , (1996), Sense of Belonging and Indicators of Social and Psychological Functioning, *Archives of Psychiatric Nursing*, 10 (4), 235-244.

Harris, M.B., Ramsey, S., Sims, D. Stevenson, M., (1974), Effects of uniforms on perceptions of pictures of athlete., *Perceptual and Motor Skills*, 39, 59-62.

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*, Berkeley, CA., University of California Press.

Hogg, Michael A. ; Terry, Deborah J. ; White, Katherine M., (1995), A Tale of Two Theories : A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory, *Social Psychology Quarterly*, 58 (4), 255-269.

Israelashvili, Moshe., (1997). School Adjustment, School Membership and Adolescents' Future Expectations., *Journal of Adolescence.*, 20, 525-535.

Jahn, K.L., (1992), *School Dress Codes v. The First Amendment : Ganging up on Student Attire.*, Conférence présentée à la 78e Rencontre Annuelle de l'Association de la Communication Orale (Chicago, IL, 29 octobre - 1 novembre 1992), 21 pages.

Janosz, M.; Deniger, M-A.; Roy, G.; Lacroix, M.; Fallu, J-S.; Langevin, L.; Le Blanc, M., (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents en milieux défavorisés (1998-2000)*., Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES) et Institut de Recherche pour le Développement Social des Jeunes (IRDS).

Janosz, M., Georges, P., Parent, S., (1998), L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27 (2), 285-306.

Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B.; Tremblay, R.E., (2000)., Predicting different types of school dropouts : A typological approach on two longitudinal samples, *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., Carlson, B., (2000), A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts: Examining Multiple Predictors across Development, *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.

Joseph, N., (1986), *Uniforms and Nonuniforms : Communication through Clothing*., Westport: Greenwood Press.

Kaiser, S.B., (1985)., *The Social Psychology of Clothing*., New-York: Macmillan Publishers.

Kernaleguen, A., (1980)., *Clothing : An important symbol for adolescents*, School Guidance Worker., 35 (3), 37-41.

Kidwell, J.S. ; Dunham, R.M. ; Bacho, R.A. ; Pastorino, E. ; Portes, P.R., (1995), Adolescent Identity Exploration : A Test of Erikson's Theory of Transitional Crisis, *Adolescence*, 30 (120), 785-793.

Kindermann, T.A.; McCollam, T.L; Gibson, E., (1996), Peer Networks and Students' Classroom Engagement during Childhood and Adolescence., *Social motivation : Understanding children's school adjustment*, (pp. 279-312), New York, Cambridge University Press.

Kools, S., (1998)., Prevention of Mental Health Problems in Adolescence., *Annual Review of Nursing Research.*, 16, 83-116.

Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire - On ne naît pas décrocheur*. Montréal : Éditions LOGIQUES.

LaPoint, V., Holloman, L.O., Alleyne, S.I. (1992)., *The role of dress codes, uniforms in urban schools*. NASSP Bulletin., 76 (546), 20-26.

Laurent, J., (1979)., *Le nu vêtu et dévêtu*. Paris: Gallimard.

Le Blanc, M. (1998), *MASPAQ: Manuel sur des mesures de l'adaptation scolaire et personnelle pour les adolescents québécois.*, École de psychoéducation, Groupe de Recherche sur les adolescents en difficultés, Montréal, Université de Montréal.

Loesch, P., (1995)., *A school uniform program that works*. Principal, NAESP, 74 (4), 28-30.

Long Beach Unified School District (www.lbusd.k12.ca.us)

Los Angeles Unified School Board District, (1995) *School Uniform Fact Sheet.*

Mailhiot, G.B., (1968), *Dynamique et genèse des groupes.* Paris, Éditions de l'Épi.

Marsh, H.W. (1990), *Manual and Research Monograph II.*, Australia: University of Western Sydney, School of Education.

Maslow, A. H. (1962)., *Toward a psychology of being.* Princeton, New-Jersey: Van Nostrand.

Masuda, M.; Matsumoto, G.; Meredith, G.M., (1982), *Research instruments in social gerontology: Vol. 1, Clinical and social psychology.*, Minneapolis, MN., University of Minnesota Press

Maushard, M., (1996)., *Clinton urges Schools to Use Uniforms ; Dress Code Raises Pride, Reduces Misbehavior, Educators Report.*, Baltimore Morning Sun, February 25, 1996., Page 8A.

McCarty, J.M., (1998), *The Effects of School Uniforms on Student Behavior and Perceptions in an Urban Middle School.* Dissertation Abstracts International, 60 (11-A), Juin 2000

Michelman, J.D., Eicher, J.B., Michelman, S.O. (1991), *Adolescent Dress, Part 1: Dress and body markings of psychiatric outpatients and inpatients, Adolescence.*, 16 (102), 375-385.

Ministère de l'Éducation du Québec, (1999), *Indicateurs de l'éducation, Fiche 2.6.*, Québec

Nada Raja, S. ; McGee, R. ; Stanton, W.R., (1992), Perceived Attachments to Parents and Peers and Psychological Well-Being in Adolescence., *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471-485.

Napier, R.W. ; Gershenfeld, M.K. (1985), *Groups: Theory and Experience*. Boston: Houghton Mifflin.

Negola, T.D., (1998), Development of an instrument for predicting at-risk potential for adolescent street gang membership, *Journal of Gang Research*, 5 (4), 1-14.

Newmann, F.M.; Wehlage, G.G.; Lamborn, S.D., (1992), The Significance and Source of Student Engagement, Book Chapter, *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Madison, Wisconsin : National Center on Effective Secondary Schools.

Olszewski, L., (1995)., *Oakland schools start year with a uniform approach.*, San Francisco Chronicle, 11 sept. 1995, p. A13.

Quatman, T., Sokolik, E., Smith, K., (2000) Adolescent Perception of Peer Success : A Gendered Perspective over Time., *Sex Roles*, 43, 61-84.

Roeser, Robert W., Midgley, Carol., Urdan, Timothy C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School : The Mediating Role of Goals and Belonging., *Journal of Educational Psychology*, 88 (3). 408-422.

Rouchy, J.C. (1995), Identification and Groups of Belonging, *Group Analysis*, 28 (2), 129-141.

Savin-Williams, R.C. (1987), *Adolescence: an ethological perspective*, New York, Springer-Verlag.

Schnorr, Roberta F., (1997). From Enrollment to Membership : « Belonging » in Middle and High School Classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22 (1), 1-15.

Seidman, E., Alklen, L., Aber, J., Mitchell, C., Feinman, J., (1994). The Impact of School Transitions in Early Adolescence on the Self-Esteem and Perceived Social Context of Poor Urban Youth, *Child Development*, 65, 507-522.

Smith, K.K., Berg, D.N. (1987). *Paradoxes of Group Life* , San Francisco: Jossey-Bass.

Spear, P.D., Penrod, S.D., Baker, T.B., (1988). *Psychology: Perspectives on Behavior*, New-York : Wiley.

Turner, J.C., (1982), *Towards a Cognitive Redefinition of the Social Group.*, in: Tajfel, H. (Eds.), *Social Identity and Intergroup Relations*, University Press, Cambridge, 15-40.

Voelkl, Kristin E., (1996). Measuring Students' Identification with School, *Educational and Psychological Measurement.*, 56 (5), 760-770.

Wehlage, Gary G. ; Rutter, Robert A. ; Smith, Gregory A. ; Lesko, Nancy ; Fernandez, Ricardo R. (1989). *Reducing the risk : Schools as communities of support*, Philadelphia : Falmer Press.

Werner-Wilson, R.J. ; Arbel, O., (2000), Assessment of Interpersonal Influences on Adolescents : The Parent and Peer Influence Scale, *American Journal of Family Therapy*, 28, 264-274.

Widdicombe, Sue., (1988)., Dimensions of Adolescent Identity, *European Journal of Social Psychology*, 18, 471-483.

Wright S.S., Forsyth, D.R., (1997), Group Membership and Collective Identity : Consequences for Self-Esteem, *Journal of Social & Clinical Psychology*, 16 (1), 43-56.

Annexe A

ESSS Sec.5 - 1999

Partie 1 Renseignements généraux

Écrivez en lettres carrées sup.

1.1) Nom de famille : _____

1.2) Prénom : _____

1.3) Sexe : Garçon Fille

1.4) Date de naissance: _____
 jour mois année

1.5) Origine ethnique (encerclez) 1) canadienne-française
 2) autre: spécifiez _____

1.6) Depuis combien d'années fréquentez-vous cette école ? (encerclez) 1 2 3 4 5

1.7) Avant d'aller à cette école, alliez-vous à l'école publique ou privée ? publique privée

1.8) Avez-vous des frères ou soeurs qui fréquentent ou ont fréquenté cette école ? Oui Non

1.9) Depuis combien d'années au total allez-vous à l'école privée ? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

1.10) Votre père travaille-t-il ?

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1) Oui, à temps plein. | 6) Il est aux études. |
| 2) Oui, à temps partiel. | 7) Non, il est invalide. |
| 3) Il s'occupe de la maison. | 8) Non, il est à la retraite. |
| 4) Non, il est au chômage. | 9) Non, il est décédé. |
| 5) Non, il est sur l'assistance sociale (B.S.) | |

Si oui, quel est son travail (soyez aussi précise que possible)

1.11) Votre mère travaille-t-elle ?

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1) Oui, à temps plein. | 6) Elle est aux études. |
| 2) Oui, à temps partiel. | 7) Non, elle est invalide. |
| 3) Elle s'occupe de la maison. | 8) Non, elle est à la retraite. |
| 4) Non, elle est au chômage. | 9) Non, elle est décédée. |
| 5) Non, elle est sur l'assistance sociale (B.S.) | |

Si oui, quel est son travail (soyez aussi précise que possible)

- 1.12) Combien avez-vous de : frères soeurs demi-frères demi-soeurs.
- 1.13) Si nous classons les enfants de votre famille par ordre selon leur âge (le plus vieux ou la plus vieille ayant le numéro 1, le suivant ou la suivante ayant le numéro 2 et ainsi de suite jusqu'aux plus jeunes) quel est votre rang parmi vos frères et soeurs ?
- Mon rang parmi les enfants de ma famille est le numéro
- 1.14) Avec qui vivez-vous le plus régulièrement ?
- père et mère père seulement mère et conjoint
 mère seulement père et conjointe garde partagée 50/50
- 1.15) Dans quelle catégorie situez-vous l'âge de vos parents ? (*écrivez P pour père et M pour mère*)
- 55 ans et + _____ 45 à 49 ans _____ 35 à 39 ans _____
50 à 54 ans _____ 40 à 44 ans _____ 30 à 34 ans _____
- 1.16) Quel est le plus haut niveau d'études atteint par vos parents ? (*écrivez P pour père et M pour mère*)
- école primaire _____ études collégiales _____
école secondaire _____ études universitaires _____
- 1.17) À combien évaluez-vous le revenu de vos deux parents ensemble (revenu familial) ?
- plus de 75 000 \$ par année
 entre 50 000 \$ et 75 000 \$ par année
 entre 25 000 \$ et 50 000 \$ par année
- 1.18) Avez-vous déjà redoublé(e) une ou plusieurs années scolaires ?
- a) une seule année scolaire Oui Non
b) plus qu'une année scolaire Oui Non

Partie 2 Votre école

2.1) Qui a décidé que vous iriez à cette école ?

Vous devez cocher la case « vos parents » seulement si vous n'étiez pas d'accord pour aller à cette école. Si c'était votre décision ou une décision conjointe avec vos parents, cochez la case « vous ».

vous

vos parents

2.2) Ressentez-vous une *fierté* d'aller à votre école ? Oui Non

Le sentiment d'appartenance est le « niveau d'attachement » que vous avez envers votre école. C'est ce qui fait que vous aimez y aller et que vous vous sentez bien lorsque vous y êtes. C'est ce qui fait que vous aimez vous identifier à VOTRE école.

2.3) Parmi les éléments suivants, numérotez par ordre d'importance ceux qui ont une influence sur votre *sentiment d'appartenance* envers votre école (le plus important = 1, etc.).

le prestige de cette école.

l'ambiance amicale qui existe dans l'école.

l'ambiance de travail qui existe dans l'école.

les activités para-scolaires (activités sportives et culturelles, loisirs et sorties, etc.).

le fait de porter un uniforme qui symbolise mon école.

autre (précisez) : _____

je ne ressens aucun sentiment d'appartenance envers mon école.

2.4) Pouvez-vous donner d'autres raisons pour lesquelles vous ressentez un sentiment d'appartenance envers votre école?

2.5) J'apprends rapidement dans la plupart des matières scolaires.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Très d'accord
1	2	3	4	5

2.6) En général, je suis une personne qui aime aller à l'école.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Très d'accord
1	2	3	4	5

2.7) Je suis bon(ne) dans la plupart des matières scolaires.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Très d'accord
1	2	3	4	5

2.8) Qu'est-ce que vous aimez: le plus à l'école ? _____
le moins à l'école ? _____

2.9) Je pense qu'il est nécessaire qu'une école mette en place des règlements sévères pour que ce soit plus facile de travailler et qu'il y ait plus de discipline.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Très d'accord
1	2	3	4	5

2.10) Si je travaillais vraiment fort, je pourrais être un(e) des meilleur(e)s élèves du secondaire 5.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Très d'accord
1	2	3	4	5

2.11) Je ne suis pas bon(ne) dans la plupart des matières scolaires.

Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Très d'accord
1	2	3	4	5

2.12) Que ressentez-vous par rapport aux règlements de votre école ?

- je me sens « étouffé(e) » parce qu'ils sont trop sévères et contraignants.
- je me sens en sécurité lorsque je vois qu'il y a beaucoup de contrôle autour de moi.
- ça me laisse indifférent(e).

2.13) J'obtiens de mauvaises notes dans la plupart des matières scolaires.

Jamais	Rarement	À l'occasion	Régulièrement	Souvent
1	2	3	4	5

2.14) Je participe aux activités para-scolaires de l'école (sorties, sports, activités culturelles, etc.).

Jamais 1	Rarement 2	À l'occasion 3	Régulièrement 4	Souvent 5
-------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------

2.15) Comment sont vos relations avec les autres élèves ?

Très mauvaises 1	Mauvaises 2	Moyennes 3	Bonnes 4	Excellentes 5
---------------------	----------------	---------------	-------------	------------------

2.16) Comment sont vos relations avec les enseignant(e)s ?

Très mauvaises 1	Mauvaises 2	Moyennes 3	Bonnes 4	Excellentes 5
---------------------	----------------	---------------	-------------	------------------

2.17) Je ne suis pas assez bon(ne) à l'école pour pouvoir aller dans un bon CEGEP.

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Plutôt d'accord 3	D'accord 4	Très d'accord 5
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--------------------

2.18) Comment sont vos relations avec le personnel non-enseignant de votre école (directeurs, secrétaires, concierges, personnel de la cafétéria, etc.)

Très mauvaises 1	Mauvaises 2	Moyennes 3	Bonnes 4	Excellentes 5
---------------------	----------------	---------------	-------------	------------------

2.19) Des élèves s'adressent à moi pour que je les aide dans la plupart des matières scolaires.

Jamais 1	Rarement 2	À l'occasion 3	Régulièrement 4	Souvent 5
-------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------

2.20) J'ai de la difficulté dans la plupart des matières scolaires.

Jamais 1	Rarement 2	À l'occasion 3	Régulièrement 4	Souvent 5
-------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------

2.21) Je réussis bien aux examens dans la plupart des matières scolaires.

Jamais 1	Rarement 2	À l'occasion 3	Régulièrement 4	Souvent 5
-------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------

2.22) La plupart des matières scolaires sont tout simplement trop difficiles pour moi.

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Plutôt d'accord 3	D'accord 4	Très d'accord 5
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--------------------

Pour chacun des points suivants, évaluez dans la grille du haut votre niveau de satisfaction pour cette année et, dans la grille du bas, votre niveau de satisfaction pour l'année dernière (peu importe l'école où vous étiez).

2.23) Transport (autobus, distance à marcher, etc.)

Votre niveau de satisfaction de *cette année*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Votre niveau de satisfaction de *l'année dernière*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

2.24) Horaire des cours (début et fin des classes)

Votre niveau de satisfaction de *cette année*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Votre niveau de satisfaction de *l'année dernière*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

2.25) Horaire du dîner (adéquat, trop tôt, trop tard)

Votre niveau de satisfaction de *cette année*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Votre niveau de satisfaction de *l'année dernière*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

2.26) Classes (espace disponible, confort, éclairage, couleurs des murs, etc.)

Votre niveau de satisfaction de *cette année*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Votre niveau de satisfaction de *l'année dernière*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

2.27) Activités parascolaires (sorties, sports, activités culturelles, radio-étudiante, etc.)

Votre niveau de satisfaction de *cette année*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Votre niveau de satisfaction de *l'année dernière*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

2.28) Services offerts par l'école (cafeteria, bibliothèque, soutien aux élèves, etc.)

Votre niveau de satisfaction de *cette année*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Votre niveau de satisfaction de *l'année dernière*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

2.29) Atmosphère de l'école (détendue ou tendue, chaleureuse ou froide, personnalisée ou non)

Votre niveau de satisfaction de *cette année*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Votre niveau de satisfaction de *l'année dernière*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

2.30) Autre (spécifier) : _____

Votre niveau de satisfaction de *cette année*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Votre niveau de satisfaction de *l'année dernière*

Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Moyen	Satisfaisant	Très satisfaisant
1	2	3	4	5

Partie 3 Évaluation de l'échelle PSSM.

Pour cette troisième partie, vous devez encercler au meilleur de votre connaissance un chiffre de 1 à 5.

Attention : n'encerclez qu'un seul chiffre.

1 = Tout à fait en désaccord 2 = Plutôt en désaccord 3 = Plus ou moins d'accord
 4 = Plutôt d'accord 5 = Tout à fait d'accord

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 3.1) Je sens que je fais vraiment partie de mon école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.2) Lorsque je fais quelque chose de bien, les gens le remarquent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.3) C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés ici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.4) Les autres élèves de cette école prennent mes opinions au sérieux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.5) La plupart des professeurs de l'école s'intéressent à moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.6) Quelquefois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place ici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.7) Dans cette école, il y a au moins un professeur ou un adulte avec qui je peux parler si j'ai un problème. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.8) Dans cette école, les gens sont amicaux envers moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.9) Dans cette école, les professeurs ne sont pas intéressés par les gens comme moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.10) Je participe à plusieurs activités à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.11) Je suis traitée avec autant de respect que les autres élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.12) Je me sens différente de la plupart des autres élèves dans cette école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.13) Je peux réellement être moi-même dans cette école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.14) Dans cette école, les professeurs me respectent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.15) Les gens ici savent que je peux faire un bon travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.16) J'aimerais pouvoir être dans une autre école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.17) Je me sens fière d'être étudiante dans cette école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.18) Les autres étudiantes de cette école m'aiment comme je suis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Partie 4 Le code vestimentaire à l'école.

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le plus à ce que vous pensez.

4.1) Je suis fier(e) de porter l'uniforme pour aller à l'école.

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Plutôt d'accord 3	D'accord 4	Très d'accord 5
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--------------------

4.2) Je crois que le fait de porter l'uniforme renforce le sentiment d'appartenance envers mon école.

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Plutôt d'accord 3	D'accord 4	Très d'accord 5
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--------------------

4.3) Parmi les choix suivants, indiquez quels sont les **avantages** d'avoir un code vestimentaire à l'école et numérotez-les par ordre d'importance (le plus important = 1, le moins important = 5).

- Tout le monde est sur le même pied.
- Moins de conflits et de jalousie entre les élèves.
- C'est pratique, on sait toujours comment s'habiller pour aller à l'école.
- On peut mieux s'identifier à notre école (sentiment d'appartenance).
- Autres (précisez) : _____

4.4) Parmi les choix suivants, indiquez quels sont les **désavantages** d'avoir un code vestimentaire à l'école et numérotez-les par ordre d'importance (le plus important = 1, le moins important = 5).

- On ne peut pas affirmer notre personnalité.
- L'uniforme est laid.
- On fait rire de nous autres.
- On se sent isolées des élèves qui vont dans des écoles où il n'y a pas d'uniformes.
- Autres (précisez) : _____

4.5) Je pense que le code vestimentaire de mon école est trop sévère.

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Plutôt d'accord 3	D'accord 4	Très d'accord 5
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--------------------

4.6) J'ai déjà eu personnellement des problèmes (remarques, retenues, suspension, etc.) parce que ma tenue vestimentaire à l'école n'était pas conforme au règlement.

Jamais 1	Rarement 2	À l'occasion 3	Régulièrement 4	Souvent 5
-------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------

4.7) En dehors de l'école, je fréquente des ami(e)s qui ne portent pas d'uniforme à leur école.

Jamais 1	Rarement 2	À l'occasion 3	Régulièrement 4	Souvent 5
-------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------

4.8) Si vous avez répondu 2, 3, 4 ou 5 à la question précédente, est-ce que ces ami(e)s vous font parfois des remarques ou des critiques (positives ou négatives) parce que vous portez un uniforme à votre école ?

a) critiques ou remarques positives :

Jamais 1	Rarement 2	À l'occasion 3	Régulièrement 4	Souvent 5
-------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------

b) critiques ou remarques négatives :

Jamais 1	Rarement 2	À l'occasion 3	Régulièrement 4	Souvent 5
-------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------

4.9) Je me sens bien accepté(e) par mes ami(e)s qui vont dans des écoles où il n'y a pas d'uniforme.

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Plutôt d'accord 3	D'accord 4	Très d'accord 5
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--------------------

4.10) Mes valeurs personnelles ne sont pas respectées à cause de l'obligation que j'ai de porter l'uniforme à mon école.

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Plutôt d'accord 3	D'accord 4	Très d'accord 5
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--------------------

4.11) Malgré le fait que tous les élèves portent l'uniforme, voyez-vous dans votre école des élèves que l'on peut relier à des styles associés à des modes vestimentaires (par exemple: techno, grunge, rappers, skaters, disco, rockers, etc.) Oui Non

4.12) Si vous avez répondu oui à la question précédente, comment pouvez-vous reconnaître un style particulier malgré le fait que les élèves soient habillé(e)s pareils ?

4.13) Existe-t-il à l'intérieur de votre école des groupes d'élèves qui se tiennent ensemble à cause principalement de leur style ? Oui Non

4.14) Dans votre école, existe-t-il des "codes" (manière de porter un vêtement ou de se coiffer, un bijou, etc.) qui permettent aux élèves de ces groupes de se reconnaître entre eux et de s'identifier à leur groupe ?

Oui Non

4.15) Si vous avez répondu oui à la question précédente, donnez des exemples de ces codes.

4.16) Personnalisez-vous votre apparence malgré le fait que vous devez porter l'uniforme? Oui Non

4.17) Si oui, de quelle manière le faites-vous ?

Partie 5 Le réseau social

Il n'est pas toujours facile de savoir combien nous avons exactement d'ami(e)s.

Pour les questions suivantes, vous pouvez donc inscrire des nombres approximatifs si vous vous sentez incapables de déterminer le nombre exact de vos ami(e)s.

5.1) Combien d'ami(e)s avez-vous à l'école et en dehors de l'école? garçons _____ filles _____

5.2) Parmi ces ami(e)s, combien fréquentent votre école? garçons _____ filles _____

5.3) Avez-vous fait des nouveaux amis (nouvelles amies) depuis le début de l'année scolaire ?

Oui Non

5.4) Parmi ces nouveaux amis (nouvelles amies) , combien de filles et de garçons ?

filles : _____ garçons : _____

5.5) Combien d'ami(e)s intimes avez-vous ?

(Ami(e)s intimes veut dire les jeunes de votre âge avec qui vous passez beaucoup de temps, avec qui vous partagez beaucoup de choses et même des confidences. Ce ne sont pas nécessairement des ami(e)s de votre école).

nombre d'ami(e)s intimes qui ne **fréquentent pas** votre école :

filles _____ garçons _____

nombre d'ami(e)s intimes qui **fréquentent** la même école que vous :

filles _____ garçons _____

5.6) Avec combien d'enseignant(e)s vous sentez-vous proche ? _____

5.7) Parmi mes ami(e)s de l'école, je suis un meneur (une meneuse) et je participe presque toujours aux prises de décisions. Mes ami(e)s écoutent et respectent mes opinions.

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Plutôt d'accord 3	D'accord 4	Très d'accord 5
---------------------------	----------------------	----------------------	---------------	--------------------

Partie 6 Auto-évaluation des compétences académiques

Jusqu'à présent, comment évaluez-vous globalement vos performances pour chacune des matières suivantes :

6.1) Français

Très faible 1	Faible 2	Dans la moyenne 3	Forte 4	Très forte 5
------------------	-------------	----------------------	------------	-----------------

6.2) Mathématiques

Très faible 1	Faible 2	Dans la moyenne 3	Forte 4	Très forte 5
------------------	-------------	----------------------	------------	-----------------

6.3) Anglais

Très faible 1	Faible 2	Dans la moyenne 3	Forte 4	Très forte 5
------------------	-------------	----------------------	------------	-----------------

6.4) Sciences pures (chimie, physique, biologie, etc.)

Très faible 1	Faible 2	Dans la moyenne 3	Forte 4	Très forte 5
------------------	-------------	----------------------	------------	-----------------

6.5) Sciences humaines (histoire, géographie, philosophie, etc.)

Très faible 1	Faible 2	Dans la moyenne 3	Forte 4	Très forte 5
------------------	-------------	----------------------	------------	-----------------

6.6) Arts (musique, arts plastiques, théâtre, etc.)

Très faible 1	Faible 2	Dans la moyenne 3	Forte 4	Très forte 5
------------------	-------------	----------------------	------------	-----------------

6.7) Sports et activités physiques

Très faible 1	Faible 2	Dans la moyenne 3	Forte 4	Très forte 5
------------------	-------------	----------------------	------------	-----------------

Partie 7 Relations interpersonnelles

Voici une liste de phrases qui décrivent certains sentiments et comportements des adolescent(e)s. Indiquez dans quelle mesure chaque phrase correspond à votre situation actuelle ou à celles que vous avez vécues depuis le début de l'année scolaire (septembre 1998).

7.1) Je ne m'entends pas avec les autres élèves.

Faux 1	Quelquefois vrai 2	Souvent vrai 3
-----------	-----------------------	-------------------

7.2) Je n'ai pas beaucoup d'énergie à l'école.

Faux 1	Quelquefois vrai 2	Souvent vrai 3
-----------	-----------------------	-------------------

7.3) J'évite de me mêler aux autres à l'école.

Faux 1	Quelquefois vrai 2	Souvent vrai 3
-----------	-----------------------	-------------------

7.4) Je préférerais être avec des élèves moins âgé(e)s qu'avec des élèves de mon âge.

Faux 1	Quelquefois vrai 2	Souvent vrai 3
-----------	-----------------------	-------------------

7.5) Je me fais beaucoup agacer par les autres élèves.

Faux 1	Quelquefois vrai 2	Souvent vrai 3
-----------	-----------------------	-------------------

7.6) Je ne suis pas aimé(e) des autres élèves.

Faux 1	Quelquefois vrai 2	Souvent vrai 3
-----------	-----------------------	-------------------

7.7) Je préférerais être seul(e) plutôt qu'avec d'autres personnes.

Faux 1	Quelquefois vrai 2	Souvent vrai 3
-----------	-----------------------	-------------------

7.8) J'ai l'impression que les autres élèves me veulent du mal.

Faux 1	Quelquefois vrai 2	Souvent vrai 3
-----------	-----------------------	-------------------

Partie 8 Bilan et perspectives

La grande majorité d'entre vous êtes élèves de cette école depuis maintenant 5 ans. Vous avez eu le temps de bien la connaître et, peut-être, de vous y habituer, de développer des amitiés, d'apprendre un certain style de vie, bref, de vous y intégrer. À mesure que les années passent, le sentiment d'appartenance que les élèves ressentent envers leur école peut augmenter, diminuer ou demeurer au même niveau.

8.1) Pour chacune de vos 5 années passées au niveau secondaire, indiquez :

- quel a été le niveau de votre sentiment d'appartenance envers votre école (de 1 à 10).
- si vous avez changé d'école pendant votre secondaire, indiquez quand même le niveau de sentiment d'appartenance que vous aviez envers l'autre école où vous alliez avant et indiquez le nom de cette école.

a)	Sentiment d'appartenance										b) J'étais dans une autre école (nommez-là svp)
	Très faible					Très fort					
Sec. 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	_____
Sec. 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	_____
Sec. 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	_____
Sec. 4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	_____
Sec. 5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	_____

8.2) Dites en quelques mots ce qui a fait que votre sentiment d'appartenance envers votre école a changé (positivement ou négativement) ou est demeuré au même niveau durant ces 5 dernières années.

8.3) Qu'avez-vous l'intention de faire l'année prochaine ?

- aller dans un collège public (CEGEP)
- aller dans un collège privé
- je vais travailler
- je vais prendre un congé (voyages, etc.)
- autre (précisez) _____

8.4) Si vous avez décidé de poursuivre vos études au collège (public ou privé), vous sentez-vous suffisamment préparé(e) pour faire face à ce nouvel environnement ?

oui, j'ai confiance que tout va bien aller.

non, j'ai des craintes et des inquiétudes car : (vous pouvez cocher plus d'une réponse)

je devrai m'habituer à une nouvelle école (CEGEP), des nouveaux règlements, etc.

on va me demander d'être encore plus autonome et j'ai besoin d'être encadré(e)

je devrai m'éloigner encore plus de mon quartier et de ma maison

je vais probablement perdre des ami(e)s et je devrai m'en faire d'autres

ici, j'ai un statut d'ancien(ne) tandis que dans la prochaine école, je serai considéré(e) comme un nouveau (une nouvelle) auprès des autres élèves.

autre (expliquer) : _____

8.5) Si vous avez décidé de poursuivre vos études au collège, vous sentez-vous bien préparé(e) en ce qui concerne les matières académiques (français, maths, anglais, sciences, etc.)

Pas du tout 1	Un peu 2	Moyennement 3	Assez bien 4	Très bien 5
------------------	-------------	------------------	-----------------	----------------

Ceci termine le questionnaire.

Merci d'avoir participé à cette étude. Nous tenons à vous rappeler que toutes vos réponses seront gardées strictement confidentielles.

N'oubliez pas de mettre votre questionnaire dans l'enveloppe et de sceller l'enveloppe avant de la remettre. Merci beaucoup !

Annexe B

Bonjour !

La plupart d'entre vous avez participé l'année dernière à la deuxième étape d'une enquête préparée dans le cadre de mon projet de Doctorat au département de Psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ma recherche porte sur le sentiment d'appartenance envers l'école chez des élèves du niveau secondaire qui vont dans des écoles publiques et privées. La recherche vise également à évaluer l'impact que peut avoir un code vestimentaire sur le niveau d'appartenance d'une personne envers une organisation (l'école) ou un groupe plus informel (les amis).

Cette étude s'étendait sur trois ans (secondaires 3, 4 et 5), c'est donc la troisième et dernière fois que je demande votre collaboration afin de m'aider à réaliser ce projet.

Je suis moi-même un ex-décrocheur et j'ai abandonné l'école après mon secondaire 4 à cause justement d'un manque de sentiment d'appartenance envers mon école. Quinze ans plus tard, je suis retourné aux études et maintenant que j'en suis rendu au doctorat, j'essaie de faire un travail de recherche qui pourra aider à mieux comprendre le sentiment d'appartenance (ou le manque de sentiment d'appartenance) que peuvent avoir des élèves envers leur école et envers leurs groupes d'amis.

L'année dernière, il y a eu beaucoup plus d'élèves qui ont pris la peine de bien répondre au questionnaire que lors de la première année (sec.3). Je vous remercie beaucoup !!!

Je vous rappelle que moi-même et l'Université de Montréal garantissons la stricte confidentialité de ce travail. Vous pouvez donc écrire en toute liberté, franchement et spontanément vos réponses. Personne d'autre que l'équipe de recherche de l'Université de Montréal n'aura accès à vos réponses. Si on vous demande de vous identifier, c'est uniquement pour qu'on puisse suivre l'évolution de vos réponses pendant les 3 années de l'étude. La seule et unique manière de pouvoir y arriver est de vous demander vos noms et dates de naissance.

Une personne demandait ce que voulait dire PSSM dans la troisième partie du questionnaire. Il s'agit de l'abréviation du terme « Psychological Sense of School Membership », un outil de 18 questions qui a été créé dans une université de Boston, aux États-Unis, pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves envers leur école.

Ceci n'est pas un examen mais un travail de recherche. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Si une question vous semble un peu plus difficile, mettez-la de côté et répondez aux autres questions. Vous reviendrez aux questions plus difficiles par la suite. Si vous avez envie d'ajouter des commentaires ou des explications, vous pouvez les écrire directement sur le questionnaire.

Après avoir complété le questionnaire, vous devez le mettre dans l'enveloppe ci-jointe et sceller l'enveloppe avant de la remettre à la personne en charge de votre groupe.

**Encore une fois, un gros merci à tous et à toutes
et bonne chance dans vos futurs projets !**