



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Quand l'hôpital se mêle de l'école

Auteure : Sobral Samantha

Directrice de mémoire : Bostelmann Elisabeth

Saint-Maurice, le 16 février 2009

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de mémoire.

Il n'aurait probablement pas vu le jour sans les conseils de ma directrice de mémoire, Madame Elisabeth Bostelmann, et ceux de Madame Danièle Périsset, professeure du thème 8.9 (Préparation et accompagnement du travail de mémoire) à la HEP-VS.

Je remercie également ma famille et mon ami pour leur soutien tout au long de l'élaboration de cette recherche, mais aussi de ma formation.

Enfin, j'adresse un merci particulier aux cinq enseignantes qui ont consacré du temps pour répondre à mes questions ainsi qu'à Patricia Imhof et Philippe Hatt qui ont eu la gentillesse de relire ce travail.

RÉSUMÉ

Après avoir longuement réfléchi sur le sujet à étudier dans le cadre de notre travail de mémoire, nous avons décidé de nous pencher sur la problématique d'enfants absents de l'école pour cause de maladies ou d'accidents. Nous souhaitons découvrir ce qui peut être mis en place pour aider de tels élèves à suivre leur scolarité de la manière la plus habituelle possible et pour leur permettre de ne pas se sentir exclus de leur classe durant leur absence et lors de leur retour. Notre but est de récolter un maximum d'informations sur les pratiques professionnelles pouvant aider les enfants ainsi que les enseignants confrontés à une situation similaire. Nous voulons découvrir les aides mises à disposition par l'Etat et ce à quoi il est important d'être attentif en tant que titulaire de classe.

Pour étudier ce sujet, nous nous sommes appuyée sur le concept du sentiment d'appartenance. Nous avons également découvert et développé certains concepts sous-jacents qui sont en étroite lien avec cette notion. Il s'agit du groupe, de l'identité et de l'estime de soi. En nous appuyant sur le cadre théorique de notre recherche, nous avons été en mesure d'interroger cinq enseignantes du Bas-Valais ayant été confrontées à la problématique d'un enfant malade ou accidenté dans leur classe. Nous avons ensuite pu analyser et interpréter leurs propos afin de trouver des réponses à nos différentes interrogations sur le sujet.

L'analyse des données et l'interprétation des résultats nous permet de constater qu'il existe divers dispositifs pouvant être mis en place pour maintenir le sentiment d'appartenance d'un élève hospitalisé à sa classe. Ces dispositifs vont de la collaboration établie entre la titulaire et l'enseignante de l'hôpital à la sécurisation de l'enfant concerné dès son retour à l'école, en passant par le maintien du contact entre cet élève et ses camarades tout au long de son absence. La plupart des pratiques enseignantes sont semblables quel que soit le degré d'enseignement, il y a très peu de différences liées à l'âge des enfants concernés. Nous découvrons entre autres l'importance de favoriser l'estime de soi de tels élèves en travaillant autour de leurs sentiments de sécurité et de compétence dans le but de leur donner un réel sentiment d'appartenance à leur classe.

MOTS-CLÉS

Absence scolaire, hospitalisation, sentiment d'appartenance, groupe, identité, estime de soi

SOMMAIRE

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUCTION..... | 6 |
| 2 | PROBLÉMATIQUE | 6 |
| 2.1 | Certaines causes d'absence..... | 7 |
| 2.2 | Scolarisation mise en place durant l'absence | 8 |
| 2.3 | Contexte de la recherche..... | 10 |
| 3 | CADRE CONCEPTUEL..... | 11 |
| 3.1 | Sentiment d'appartenance..... | 11 |
| 3.1.1 | Sentiment d'appartenance et groupe | 13 |
| 3.1.2 | Sentiment d'appartenance et identité..... | 14 |
| 3.1.3 | Sentiment d'appartenance et estime de soi | 15 |
| 3.2 | Développement social et sentiment d'appartenance..... | 17 |
| 4 | QUESTIONNEMENT | 19 |
| 4.1 | Question de recherche | 19 |
| 4.2 | Hypothèses | 20 |
| 5 | DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE..... | 21 |
| 5.1 | Echantillon choisi..... | 21 |
| 5.2 | Méthode de recueil des données..... | 21 |
| 5.2.1 | Entretien | 21 |
| 5.2.2 | Entretien semi-directif | 22 |
| 5.2.3 | Avantages de la méthode | 22 |
| 5.2.4 | Limites de la méthode..... | 22 |
| 5.2.5 | Guide d'entretien | 22 |
| 5.3 | Méthode d'analyse et d'exploitation des données..... | 23 |
| 5.3.1 | Analyse de contenu | 23 |
| 5.3.2 | Grille d'analyse | 23 |
| 5.4 | Protection des données / Considérations éthiques | 23 |
| 6 | ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 24 |
| 6.1 | Aides formelles pour la titulaire et l'élève durant l'absence | 25 |
| 6.1.1 | Deuxièmes enfantines | 25 |
| 6.1.2 | Troisième et quatrième primaires..... | 25 |
| 6.1.3 | Conclusions | 27 |
| 6.2 | Dispositifs mis en place pendant l'absence..... | 28 |
| 6.2.1 | Deuxièmes enfantines | 28 |
| 6.2.2 | Troisième et quatrième primaires..... | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 6.2.3 Conclusions | 31 |
| 6.3 Dispositifs mis en place lors du retour | 33 |
| 6.3.1 Deuxièmes enfantines | 33 |
| 6.3.2 Troisième et quatrième primaires..... | 34 |
| 6.3.3 Conclusions | 35 |
| 6.4 Retour sur les hypothèses et la question de recherche | 37 |
| 7 ANALYSE CRITIQUE | 39 |
| 8 CONCLUSION | 41 |
| 9 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 43 |
| 10 LISTE DES ANNEXES | 46 |
| 11 ANNEXES..... | 47 |
| 11.1 Annexe I | 47 |
| 11.2 Annexe II | 48 |
| 11.3 Annexe III | 50 |
| 12 ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ | 51 |

1 INTRODUCTION

Dès le début de notre formation à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS), nous avons tenté de lister les différents thèmes qui nous intéressent plus particulièrement afin de choisir le sujet de notre travail de mémoire. Pour cela, nous nous sommes inspirée de ce que nous apprenions dans les différents thèmes des premiers semestres. Très rapidement, nous nous sommes rendu compte que les sujets qui nous intéressent le plus sont très liés entre eux. En effet, il est toujours question de la scolarisation d'enfants à besoins particuliers, tels que les enfants à haut potentiel intellectuel (HPI), ceux atteints d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), ou encore les enfants qui ont un handicap ou une maladie.

Après diverses réflexions, nous avons choisi de nous pencher sur la problématique d'enfants absents de l'école pour cause de maladies ou d'accidents. Plusieurs raisons nous ont poussée vers ce sujet. En effet, étant donné que nous avons toujours été attirée par ce qui touche à la médecine, nous avons trouvé intéressant de pouvoir allier dans notre travail de recherche deux de nos centres d'intérêts, à savoir les enfants et la médecine en général. De plus, sur un point un peu plus personnel, la perspective de travailler autour de la scolarisation d'enfants malades ou accidentés nous a particulièrement touchée, car nous connaissons depuis plusieurs années une jeune fille qui a très souvent été amenée à s'absenter de l'école pour cause de maladies. Nous aimerions donc, au travers de ce travail, découvrir en partie quel a pu être son parcours depuis le début de sa scolarité.

Une autre raison qui nous a poussée vers cette problématique est que nous pensons qu'elle nous fournira un réel apport pour notre pratique future. En effet, nous avons déjà constaté, lors de nos différents stages, qu'il n'existe plus de classes "normales". Nous rencontrons des enfants à besoins particuliers dans pratiquement toutes les classes. Nous voulons donc étudier un sujet qui nous permettra de découvrir les ressources mises à la disposition des enseignants durant l'absence d'élèves ainsi que les différentes attitudes d'enseignants ayant vécu cela dans leur parcours professionnel. Nous pensons que ces éléments pourront nous être utiles lorsque nous nous retrouverons face à un élève absent de notre classe pour cause de maladies ou d'accidents.

2 PROBLÉMATIQUE

Comme cité précédemment, nous voulons découvrir comment se déroule la scolarisation d'un enfant absent de l'école pour cause de maladies ou d'accidents et ce qui est mis en place par son enseignant pour l'intégrer dans la vie de la classe, aussi bien pendant son absence que lors de son retour. Nous désirons également, au travers de ce travail, découvrir quelles sont les ressources mises à disposition des enseignants confrontés à une absence prolongée ou répétée d'un de leurs élèves, quelles sont les aides dont ils peuvent bénéficier.

Avant de nous pencher sur ce qui peut être mis en place par un enseignant durant l'absence d'un élève ou lors de son retour en classe, nous estimons devoir prendre connaissance de certaines causes pouvant provoquer une absence prolongée ou répétée et des dispositifs permettant à l'élève en question de tout de même suivre sa scolarité, dans la mesure du possible.

Dans ce qui suit, nous allons essentiellement parler du Valais en faisant état des causes d'absences scolaires les plus fréquentes ainsi que de ce qui est mis en place pour aider les enfants concernés. Cependant, avant de parler de notre canton et, au sens plus large, de notre Confédération, nous nous pencherons sur le cas de la France, car il s'agit d'un pays proche du nôtre et que nous trouvons intéressant de voir ce qu'il met en place lorsqu'il est confronté à la problématique que nous étudions.

2.1 Certaines causes d'absence

En France, selon le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2003), les affections de référence qui peuvent amener un enfant à manquer l'école pendant une durée plus ou moins longue sont la cardiopathie, les affections respiratoires chroniques, le diabète, l'asthme, l'épilepsie, l'hémophilie, l'insuffisance rénale, la mucoviscidose, la leucémie, etc. Cette liste est à titre d'indication et n'est pas limitative. Elle ne fait que reprendre les affections les plus répandues. Les enfants peuvent être atteints de nombreuses autres maladies qui n'ont pas été citées ci-dessus.

En ce qui concerne la Suisse, les causes d'hospitalisation parmi les plus nombreuses pour des enfants en âge d'être scolarisés et jusqu'à quatorze ans sont l'amygdalectomie, la bronchite, l'asthme, les commotions, les traumatismes intracrâniens avec coma, l'épilepsie, l'otite moyenne, les infections des voies respiratoires hautes, l'appendicectomie, la pneumonie simple, les infections des reins et des voies urinaires, notamment (Office fédéral de la statistique [OFS], 2008). Il existe beaucoup d'autres causes d'hospitalisation pour des enfants de cet âge en Suisse, mais nous avons décidé de n'en citer que certaines parmi les plus fréquentes.

Etant donné que notre recherche se base sur le Valais, nous allons maintenant citer certaines causes pouvant entraîner des absences prolongées ou répétées des écoles valaisannes. Ces causes d'absence peuvent être classées en diverses catégories. Il y a les maladies graves et chroniques tels que le cancer, la mucoviscidose et les diabètes inauguraux ; les maladies avec réadaptation comme l'encéphalite due à un accident ou à une maladie ; les accidents tels que les gros traumatismes touchant le mouvement ou la tête ; et les maladies psychiques comme les grandes crises familiales, l'encoprésie, l'hyperactivité et les phobies scolaires (B. Doggwiler, communication personnelle, 3 avril 2008). Encore une fois, ces quelques causes d'absence ne sont pas les seules que nous pouvons rencontrer dans notre canton, nous nous sommes contentée de n'en citer que les plus fréquentes. De plus, nous ne savons pas exactement quel pourcentage d'enfants scolarisés dans le canton du Valais est hospitalisé chaque année, car aucune étude n'a été faite à ce sujet. Le domaine des statistiques scolaires est un domaine qui n'a pas encore été très développé dans l'enseignement valaisan.

Afin de comprendre plus précisément pourquoi certaines maladies peuvent entraîner des absences prolongées ou répétées, nous allons en définir deux des plus récurrentes poussant les enfants qui en sont atteints à avoir recours à une aide pendant leur hospitalisation ou leur maintien à domicile.

Le cancer est une tumeur maligne qui s'étend rapidement et qui a tendance à se généraliser. Il apparaît lorsque l'équilibre entre les mécanismes de défenses et les forces provoquant l'anarchie cellulaire se rompt. Les causes du cancer ne sont pas encore totalement connues, mais elles peuvent être d'origine héréditaire ou être provoquées par des facteurs environnementaux, tels que les produits chimiques, les radiations, les virus, etc. Les traitements peuvent faire appel à la chirurgie, à la radiothérapie, à la chimiothérapie et à l'hormonothérapie (Delamare, 1998). Parmi la multitude de cancers qui existent, la leucémie aiguë et les tumeurs cérébrales sont ceux dont souffrent le plus

souvent les enfants (Interpharma, Association des sociétés pharmaceutiques suisses pratiquant la recherche, s.d.).

L'enfant atteint d'un cancer est souvent amené à s'absenter de sa classe afin de suivre son traitement. Cette absence peut parfois durer plusieurs semaines pendant lesquelles l'enfant en question est loin de ses camarades. Il peut se sentir mis à l'écart de la vie de la classe et même appréhender le moment où il devra retourner à l'école et affronter le regard de ses amis. Cela peut être accentué par les transformations physiques bien connues provoquées par les traitements contre le cancer telle que la chimiothérapie.

La mucoviscidose, aussi appelée fibrose kystique du pancréas, est la maladie génétique héréditaire la plus fréquente qui atteint un enfant sur 2000 environ. Elle provoque la sécrétion d'un mucus très épais par les bronches, le pancréas et les glandes de l'intestin. Cette sécrétion entraîne une obstruction des conduits de ces glandes et la formation de kystes. La mucoviscidose provoque des problèmes respiratoires et des bronchites à répétition qui abîment les bronches et les poumons. Le traitement est complexe, car il comprend une prise en charge respiratoire avec des prises d'antibiotiques régulières, de la kinésithérapie, des médicaments qui fluidifient les sécrétions et d'autres qui dilatent les bronches. Les personnes atteintes de mucoviscidose doivent également prendre des extraits pancréatiques et des vitamines tout en suivant un régime alimentaire particulier. Si la défaillance pulmonaire est totale, le patient doit recourir à une transplantation pulmonaire ou cardiopulmonaire (Prudhomme & d'Ivernois, 2003).

L'enfant atteint de mucoviscidose doit se rendre à l'hôpital trois fois par année durant deux semaines afin de suivre un traitement spécial. Cependant, il arrive qu'il doive être hospitalisé plus souvent, si son état de santé se dégrade (B. Doggwiler, communication personnelle, 3 avril 2008). Il arrive que ces trois hospitalisations obligatoires aient lieu pendant l'année scolaire ce qui oblige l'enfant en question à s'absenter de sa classe de manière répétée. Même s'il ne s'agit pas d'une absence prolongée, l'élève malade risque d'avoir quelques difficultés à se sentir intégré dans le groupe puisque ses hospitalisations provoquent une coupure dans son cursus scolaire et dans sa relation avec ses camarades.

Comme il a été cité plus haut, une autre grande cause d'absences scolaires sont les accidents. En effet, il peut arriver qu'un enfant soit blessé et ait besoin soit d'une longue hospitalisation, dans le cas de comas par exemple, soit d'un maintien à domicile, comme lors de certaines fractures.

Suite à cela, nous nous demandons comment ces enfants maintenus à l'écart de leur école pendant une certaine période vivent cette absence. Ne risquent-ils pas de se sentir mis à l'écart, voire même exclus de la vie de la classe ? Nous nous posons donc la question de savoir comment ils peuvent garder un sentiment d'appartenance à ce groupe et plus particulièrement ce qui est mis en place par leur enseignant pour les aider à surmonter cela.

2.2 Scolarisation mise en place durant l'absence

Les enfants victimes d'accidents ou atteints de maladies sont souvent amenés à s'absenter de l'école pendant une certaine période. Afin de ne pas prendre trop de retard dans leur scolarité, ils bénéficient de certains dispositifs mis en place à l'hôpital ou à domicile. Ces aides sont régies par des lois ou des obligations qui varient selon le pays ou le canton de domicile.

Nous trouvons, déjà à l'échelle mondiale, un article de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) qui fait état de cela :

1. *Toute personne a droit à l'éducation.* L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. (art. 26)

L'importance de l'éducation prend déjà une grande place dans les lois qui sont censées régir tous les pays de notre planète. En effet, il est dit que chaque personne a le droit à l'éducation quel que soit son statut, sa situation et ses moyens.

En France, lorsqu'un enfant est absent de l'école, tout est mis en œuvre afin d'éviter qu'il ne se sente exclu ou isolé. C'est pourquoi, certains dispositifs sont mis en place pour lui assurer une réelle continuité de sa scolarité, malgré son hospitalisation ou son maintien à domicile (Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2003). En effet, dans certains départements, des enseignants sont à la disposition des enfants hospitalisés pour leur permettre de suivre leur scolarité dans les meilleures conditions possibles. Pour ce faire, l'enseignant s'appuie sur le programme et les documents de l'établissement où est habituellement scolarisé l'enfant en mettant l'accent sur les disciplines fondamentales. Le temps d'enseignement se déroule en principe individuellement, mais il arrive aussi que certains enfants soient réunis en petits groupes dans des espaces collectifs prévus à cet effet (Novartis Pharma, 2003).

Selon la Constitution fédérale de la Confédération suisse, "le droit à un enseignement de base suffisant et gratuit est garanti" (*Droits fondamentaux*, art. 19, 1999). L'éducation prend donc une place importante dans les lois de la Confédération suisse, tout comme dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ici aussi, il est dit que toute personne a le droit à l'éducation. Cependant, il n'y a aucune directive précise concernant les enfants absents de l'école pendant une période prolongée ou répétée. Il est de la responsabilité de chaque canton d'organiser et de mettre en place des dispositifs d'aide.

En ce qui concerne le canton du Valais, il existe également des lois tirées du règlement d'exécution de la Loi sur l'Enseignement Spécialisé qui évoquent le problème d'enfants hospitalisés ou maintenus à domicile pendant une certaine période. Ces lois fixent les dispositions à prendre dans le cas d'une absence scolaire prolongée : "L'enseignement à domicile ou en établissement hospitalier est destiné aux élèves dont l'état ne permet pas les déplacements, mais qui seraient en mesure de bénéficier d'un enseignement" (*L'organisation des mesures particulières : l'enseignement à domicile ou en établissement hospitalier*, art. 34, 1987). A cet article, s'ajoutent les compléments suivants :

- 1 L'application de cet enseignement peut être introduite dès la première semaine d'absence et pour une durée minimale de quinze jours.
- 2 La fréquence hebdomadaire et la durée des cours seront adaptées aux conditions et aux besoins du patient.
- 3 Sur la demande des parents ou de la commission scolaire, le Département de l'instruction publique décide des modalités d'application de cette mesure. (*L'organisation des mesures particulières : l'enseignement à domicile ou en établissement hospitalier*, art. 35, 1987)

C'est donc sur la base de ces deux articles que sont organisés les soutiens mis à disposition des enfants absents de leur classe pour une période plus ou moins prolongée.

Maintenant que nous avons vu les diverses lois et obligations régissant la scolarisation en milieu hospitalier ou à domicile, nous pouvons nous pencher sur le soutien mis concrètement à disposition des enfants valaisans absents de l'école, sur ce qui leur permet de garder un contact avec leur vie scolaire. Afin d'expliquer cela, nous allons essentiellement nous appuyer sur les informations reçues lors d'un entretien avec la personne responsable de l'enseignement à l'hôpital, Madame Brigitte Doggwiler.

Des dispositions ont été prises afin de favoriser la réintégration des enfants éloignés de l'école pour cause de maladies ou d'accidents. Pour ce faire, depuis septembre 1982, une enseignante nommée par le Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) est à la disposition des enfants admis à l'hôpital de Sion afin de dispenser un enseignement individuel ou collectif. Il lui arrive également de se rendre à domicile, auprès des élèves qui ne peuvent pas se déplacer en classe. Elle prend en charge tous les enfants en scolarité obligatoire, des classes enfantines aux classes du cycle d'orientation (B. Doggwiler, communication personnelle, 3 avril 2008 ; Comby, 1991).

Cette enseignante spécialisée ne peut pas se déplacer sur la totalité du territoire valaisan pour se rendre chez tous les élèves absents de l'école. Les enfants habitant hors du Valais central bénéficient alors d'un système de soutien et d'aide organisé par leur commune et subventionné par l'Office de l'enseignement spécialisé (B. Doggwiler, communication personnelle, 3 avril 2008).

Afin de cibler au mieux son enseignement, l'enseignante spécialisée contacte elle-même les parents et le titulaire des élèves avec lesquels elle travaille. Elle demande les objectifs généraux à l'enseignant régulier afin de suivre le programme de la classe en mettant la priorité sur les branches principales. Il lui arrive aussi de travailler les autres branches, lorsque les parents peuvent l'aider (B. Doggwiler, communication personnelle, 3 avril 2008 ; Comby, 1991).

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à ce qui est mis en place par les titulaires d'enfants absents de l'école pour les intégrer dans la vie de la classe. C'est pourquoi nous nous intéressons également à la collaboration qui s'installe entre ces enseignants et l'enseignante de l'hôpital.

2.3 Contexte de la recherche

Nous nous posons énormément de questions concernant la problématique exposée ci-dessus. Nous nous demandons si les enfants qui sont éloignés de leurs camarades pendant une certaine période ne risquent pas de ressentir un sentiment d'exclusion. Nous voulons donc savoir d'une part comment les enseignants mettent à profit les mesures mises en place par l'Etat et d'autre part quelles sont les stratégies développées pour maintenir des liens entre l'enfant malade ou accidenté et le groupe-classe. Nous désirons, en résumé, découvrir ce que les enseignants titulaires font pour donner un réel sentiment d'appartenance à ces élèves pendant leur absence et lors de leur retour.

Pour répondre à ces différentes interrogations et pour savoir comment agir le jour où nous nous trouverons dans un cas similaire, nous allons nous pencher sur le cas de quatre élèves de degrés différents, allant de la deuxième enfantine à la quatrième primaire. Nous allons découvrir leur parcours en nous entretenant avec leur enseignant titulaire. Nous veillerons toutefois à rencontrer des personnes ayant vécu cela pendant l'année scolaire 2007-2008 de manière à ce que leurs souvenirs soient encore présents.

3 CADRE CONCEPTUEL

Etant donné que nous voulons découvrir ce qui est mis en place par des enseignants afin d'éviter qu'un élève absent de la classe ne se sente mis à l'écart ou même exclu de la vie du groupe, nous allons nous pencher sur le *sentiment d'appartenance* qui est le concept central de notre recherche. Ce travail se situe donc dans le champ de la psychologie sociale, également appelée psychosociologie.

Allport (1924) a été l'un des premiers à définir la psychosociologie : "La psychologie sociale a pour objet l'étude des relations réelles ou imaginées de personne à personne dans un contexte social donné, en tant qu'elles affectent les personnes impliquées dans cette situation" (cité par Fischer, 1996, p. 13).

Selon Fischer (1996), la psychologie sociale est une science étudiant les phénomènes sociaux sous l'angle des relations qui s'établissent entre l'individuel et le collectif. Cette dimension collective, aussi appelée dimension sociale, a toujours été prise en compte par les différents philosophes qui se sont intéressés à la psychosociologie. Parmi ces penseurs, nous retrouvons notamment Comte, Tarde, Le Bon, Durkheim et Freud.

L'objet de la psychologie sociale est donc l'ensemble des rapports sociaux au travers desquels chaque personne se trouve déterminée de l'extérieur par ses relations, mais également au-dedans d'elle-même (Fischer, 1996).

Dans ce qui suit, nous allons définir le sentiment d'appartenance ainsi que certaines de ses dimensions. Nous partirons à chaque fois d'aspects théoriques avant de nous tourner vers des aspects plus pratiques en lien avec le domaine scolaire. Enfin, pour clore ce cadre conceptuel, nous parlerons du développement social des jeunes enfants, de leur naissance à la fin de leur scolarité primaire.

3.1 Sentiment d'appartenance

Selon Maslow (1943), psychologue américain, les besoins humains se répartissent sous la forme d'une pyramide à cinq niveaux. A sa base, se trouvent les besoins physiologiques suivis des besoins de sécurité. Au troisième niveau, nous trouvons les *besoins d'appartenance* et de relations composés de la fraternité, la solidarité et la convivialité, notamment. Au-dessus, se trouvent les besoins d'être reconnu comme l'estime, les pouvoirs et les honneurs. Enfin, au sommet de cette pyramide, sont placés les besoins de réalisation de soi. Pour se sentir bien, l'individu doit satisfaire chacun de ces besoins, mais pour cela, il doit respecter la hiérarchie. En effet, il faut tout d'abord satisfaire un besoin de niveau inférieur avant de prétendre accéder au niveau supérieur. Selon Vianin (2006), un enfant doit pouvoir combler chacun des besoins de la pyramide de Maslow pour se sentir bien à l'école et persévérer dans les tâches qui lui sont proposées.

Cette introduction au sentiment d'appartenance nous fait déjà comprendre à quel point il est important pour l'individu de savoir qu'il appartient à un groupe, qu'il y est intégré et qu'il est accepté par les autres membres. En effet, le sentiment d'appartenance fait partie de la construction de toute personne et il est primordial de l'entretenir auprès d'un enfant qui serait absent de la classe pendant une période plus ou moins longue.

Avant d'arriver à une définition plus précise du sentiment d'appartenance, il est important de comprendre tout d'abord ce qu'est l'appartenance. Selon Mucchielli (1980),

l'appartenance n'est pas déterminée par le fait que plusieurs individus se trouvent dans un groupe, car ils peuvent s'y trouver par hasard, sans le vouloir. L'appartenance implique donc que les différents membres s'identifient personnellement en se référant au *groupe*, en s'attachant à leurs pairs et en adoptant les valeurs, les normes et les habitudes du groupe. Cette définition de l'appartenance peut-être complétée par les propos de Devillard (2003), selon qui, l'appartenance sociale est une aspiration essentielle de l'homme qui lui apporte des effets de *reconnaissance* et qui fait partie intégrante de son *identité*. De plus, l'appartenance se manifeste toujours à deux niveaux : le premier affectif et relationnel qui est le processus subjectif et le second autour de la définition de fonction qui est le processus objectif.

L'appartenance, comme il a déjà été cité ci-dessus, est très importante pour l'individu. En effet, en se regroupant avec d'autres personnes, l'être humain tente de se protéger de l'anxiété. De plus, l'intégration dans des groupes et l'appartenance à des catégories aident l'individu à se forger une *définition de soi* (Schachter, 1959). Selon Mucchielli (2007), nous avons l'impression d'appartenir à un groupe lorsque :

Nous savons qui fait partie du groupe ; [...] nous avons des buts communs ; [...] il y a des rôles et une certaine structure du groupe, et nous sommes capables de nous situer et de situer les autres dans ce système de rôles ; il y a des valeurs que tous reconnaissent, des normes de conduite (implicites ou explicites), un langage (ou code) commun. (p.52)

Il existe différentes définitions du sentiment d'appartenance selon les auteurs. Nous avons choisi celle de Devillard (2003), car elle nous semble être l'une des plus complètes. En effet, dans son ouvrage, l'auteur souligne que pour passer au stade d'appartenance, les membres d'un groupe doivent apprendre à se connaître et doivent avoir des sentiments plus ou moins similaires à l'égard de leur chef. Cela se produit grâce à un rapprochement des individus à travers leur vécu commun qui provoque chez eux un sentiment d'unité. Ce n'est qu'après cela qu'ils pourront s'engager au service d'un but commun. De plus, le sentiment d'appartenance provoque un clivage entre l'intérieur (ceux qui appartiennent) et l'extérieur (ceux qui n'en sont pas). Enfin, pour appartenir à un même groupe, ses membres doivent établir une confiance réciproque entre eux et se reconnaître comme partageant la même appartenance.

Dans ces définitions de l'appartenance et du sentiment d'appartenance, nous percevons déjà quelques dimensions du concept central de notre recherche ; à savoir le groupe, l'identité, la définition de soi et la reconnaissance ; qui nous seront utiles pour la suite de ce travail. Nous allons donc, dans ce qui suit, développer trois dimensions principales du sentiment d'appartenance. Il s'agit du groupe, de l'identité qui est très liée à la définition de soi, et de l'estime de soi qui fait partie du besoin de reconnaissance.

Cependant, avant de passer aux différentes dimensions de notre concept central, nous allons revenir sur la problématique étudiée dans ce travail de recherche. Comme nous l'avons déjà dit, nous nous intéressons au sentiment d'appartenance d'un enfant éloigné de sa classe pendant une certaine période. Nous nous demandons s'il ne risque pas de se sentir exclu de ce groupe et donc ce qui peut être mis en place par son enseignant pour maintenir son sentiment d'appartenance. Il est possible, pour un titulaire, de vérifier si ses actions sont utiles ou non en se basant sur certains indicateurs. Selon Duclos et Laporte (1995) ainsi que Boucher et Morose (1990), il existe certains indices révélateurs du degré du sentiment d'appartenance d'élèves à leur classe. En effet, selon eux, un enfant a un fort sentiment d'appartenance à sa classe s'il s'y sent bien et détendu, s'il a hâte d'y aller et s'il sent qu'il fait partie du groupe. De plus, un élève qui a un fort

sentiment d'appartenance à son école ressent de la fierté à son égard, en parle souvent et en vante les mérites lorsqu'il est chez lui. Il se sent responsable, utile et solidaire des autres. Il participe activement aux différentes activités et est prêt à aider ses camarades lorsque le groupe se trouve face à une difficulté. Enfin, plus un enfant a un fort sentiment d'appartenance à sa classe, plus il aura tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite du groupe dans lequel il se trouve.

Nous pouvons maintenant continuer à définir le concept du sentiment d'appartenance au travers de trois de ses dimensions.

3.1.1 Sentiment d'appartenance et groupe

Un ensemble de personnes n'est un groupe que si des liens se nouent entre les différents individus. Le groupe n'est réel que s'il y a une interaction entre les personnes, des objectifs communs, une vie affective commune et une participation de chacun (Mucchielli, 2004).

Selon Martinot et Toczec (2004), le groupe d'appartenance sociale est un ensemble qui réunit des personnes ayant au moins une dimension en commun (sexe, ethnie, catégories socio-économiques, etc.). De ce point de vue, le groupe est produit par le processus de catégorisation sociale. On ne peut parler de groupe qu'à partir du moment où ses membres ont le sentiment d'y appartenir et que cette appartenance est confirmée par des individus extérieurs au groupe.

Afin de se sentir réellement intégré dans un groupe, l'individu doit ressentir un sentiment d'appartenance à son égard. Il ne doit pas se considérer comme un participant ou un simple élément d'une totalité, mais comme un représentant de la totalité du groupe (Sartre, 1960). De plus, la cohésion d'un groupe se fonde sur la qualité du lien d'appartenance de ses membres et sur l'implication personnelle de chaque personne. Cela peut se voir au travers de différents facteurs telles que l'interconnaissance, la confiance dans les autres membres, l'implication de chacun dans les objectifs fixés et l'assimilation des normes groupales (Mucchielli, 2004).

Avant son entrée à l'école enfantine, l'enfant appartient déjà à plusieurs groupes qui sont importants pour lui et qui lui ont permis d'évoluer jusque là. Ces groupes peuvent être nombreux et varier d'un enfant à un autre. Parmi eux, nous rencontrons notamment la famille, les clubs sportifs, les fanfares, les groupes d'amis du quartier, etc. Lors de son arrivée dans sa première classe, l'enfant va devoir s'adapter à ce nouveau groupe et aux nouvelles personnes qui l'entourent afin de continuer à évoluer. L'école a donc une grande importance pour les enfants, car elle constitue un groupe qui permettra à chacun d'entre eux d'évoluer et de se construire une identité propre. Il est donc du devoir de l'école de mettre en avant le développement social afin que tous les élèves s'y sentent bien.

L'école étant un lieu où les enfants passent une grande partie de leur temps, il est normal qu'ils y développent une certaine relation entre eux et un sentiment d'appartenance à l'égard du groupe-classe. Ce sentiment qui lie les élèves entre eux peut être très fort, notamment après une certaine période où des conflits entre les différents membres du groupe éclatent à cause des caractéristiques personnelles de chacun. Seules ces mésententes peuvent amener le groupe-classe à une véritable cohésion et à une bonne coopération. De plus, le groupe-classe est vu par les enfants comme une société miniature où chacun doit trouver sa place parmi ses camarades (Panier Bagat, 2005).

Il peut arriver que le sentiment d'appartenance au groupe-classe soit menacé dans certaines conditions, notamment lorsqu'un de ses membres est absent. En effet, selon

Michinov (2004a), bien que la proximité physique soit importante pour nouer des affinités, elle ne suffit pas. Il faut aussi qu'il y ait des opportunités d'échanges et de communication entre les différents membres du groupe. Cela ne suffit donc pas d'être dans la même classe pour se connaître, il faut pouvoir être en contact et communiquer avec ses camarades pour se sentir intégré dans le groupe.

Comme il vient d'être cité, il faut pouvoir s'impliquer personnellement et être en interaction avec d'autres individus pour faire partie d'un groupe et avoir un sentiment d'appartenance qui nous lie à eux. Un enfant qui se retrouve éloigné de sa classe pendant une certaine période risque de perdre ce sentiment. Il est donc du devoir de l'enseignant de veiller à éviter cela. Selon Duclos et Laporte (1995), il est, par exemple, possible de mettre en place des projets collectifs favorisant la participation active de tous les élèves et développant leurs capacités de coopération. Un enseignant doit également tenter de comprendre ce que vit l'enfant absent au travers d'échanges réguliers avec les personnes qui l'entourent, comme les parents, l'enseignante de l'hôpital, les médecins, etc.

C'est en nous appuyant sur les propos de Michinov (2004a) que nous sommes amenée à penser que des enfants absents de l'école pour cause de maladies ou d'accidents risquent de perdre le sentiment d'appartenance qui les lie à leur groupe-classe. Etant donné qu'ils n'ont pas la possibilité de développer des affinités au travers d'échanges avec leurs camarades, les élèves absents de la classe risquent de se sentir exclus du groupe. Cela pourrait être ennuyeux puisqu'il s'agit d'un groupe important pour l'enfant. En effet, le rapport avec le groupe-classe peut l'aider dans son processus d'apprentissage et développer son sens de la coopération et de la justice (Panier Bagat, 2005). Nous voulons donc, dans le cadre de notre recherche, voir si les enseignants interrogés ont mis en place certains dispositifs similaires à ceux proposés ci-dessus pour pallier à cet éloignement et garder un lien entre l'enfant absent et la classe. Nous aimerions également comprendre pourquoi ils ont mis en place tel ou tel dispositif, quels étaient les buts visés par ces titulaires.

3.1.2 Sentiment d'appartenance et identité

Selon Fischer (1996), la notion d'identité est composée de deux pôles. Le premier est le pôle individuel, ou concept du Soi, rassemblant les caractéristiques individuelles que l'individu s'attribue et qui lui permettent de montrer qui il est. Le second est le pôle social. Il est défini par le système des normes et s'exprime à travers les rôles auxquels une personne se conforme afin de répondre aux attentes des autres ou d'un groupe social.

Les individus définissent qui ils sont en fonction de leur appartenance sociale. En effet, la notion d'appartenance existe parce que les individus entrent dans des catégories sociales et qu'ils en acceptent les valeurs en s'y intégrant. De plus, l'identité se forge à travers l'influence des groupes sociaux auxquels l'individu s'identifie ou appartient (Fischer, 1996).

Selon Marc (2005), l'identité sociale "est relative à l'appartenance de l'individu à des catégories bio-psychologiques [...], à des groupes socioculturels [...] ou à l'assomption de rôles et de statuts sociaux [...] ou encore d'affiliations idéologiques [...]" (p. 122). De plus, elle désigne la représentation de soi que l'individu cherche à construire et à montrer dans les interactions où il est impliqué. Cette représentation demande à être reconnue et confirmée par les personnes qui font partie des mêmes modèles culturels et sociaux.

La catégorisation sociale, dont découle l'appartenance à un groupe, fournit une identité sociale à l'individu et lui permet donc de se définir socialement (Tajfel & Turner, 1986). En effet, selon Tajfel (1972), l'identité sociale d'une personne est étroitement liée à la connaissance de son appartenance à divers groupes.

Pour se forger une identité, et plus particulièrement une identité sociale, l'individu doit appartenir à divers groupes qui l'influencent dans ses actions. Il doit également connaître les groupes auxquels il appartient pour pouvoir se construire lui-même. Selon Duclos (2002b), pour se forger un sentiment d'identité, un enfant doit apprendre à se connaître lui-même en percevant les traits physiques qui lui sont propres ainsi que ses traits de caractère particuliers afin de se distinguer des autres. Ce n'est qu'en se percevant différent de ses camarades qu'un enfant peut, petit à petit, découvrir son caractère unique. Cela est primordial pour se forger une identité, car s'il se sent pareil à quelqu'un d'autre, l'enfant ne pourra pas percevoir sa propre identité. Il devra donc partir de l'observation pour accepter ses différences qui lui permettront de construire son identité. Cela l'aidera par la suite à éprouver un sentiment de fierté et de valeur personnelle.

Lorsqu'un élève se trouve séparé de ses camarades de classe, il risque d'avoir quelques difficultés à connaître ce groupe et à se forger une identité en lien avec son école et ses camarades. C'est pourquoi, l'enseignant doit veiller à ce qu'il y ait des échanges réguliers entre l'élève absent et les autres enfants de la classe. Il est également important que celui qui a été absent soit accueilli chaleureusement par son titulaire et ses camarades lors de son retour (Duclos & Laporte, 1995). Dans notre recherche, nous voulons découvrir ce que fait un enseignant confronté à un élève absent afin de lui permettre de rester en interaction avec son groupe-classe et de sentir qu'il est reconnu en tant que membre de la classe au moment de son retour. Nous voulons en outre comprendre ce qui pousse un titulaire à mettre en place un certain dispositif plutôt qu'un autre.

3.1.3 *Sentiment d'appartenance et estime de soi*

L'estime de soi est la perception positive qu'un individu a de lui-même (Meram, Eyraud, Fontaine & Oelsner, 2006). Plus précisément, l'estime de soi est le résultat du jugement qu'une personne porte sur elle-même. Il s'agit de la comparaison entre le concept de soi ; l'idée que je me fais de moi-même ; et l'idéal du Moi ; une représentation de qui je voudrais être (de Saint Paul, 2004).

Selon de Saint Paul (2004), l'estime de soi est primordiale pour l'être humain. Elle est essentielle à sa santé physique et mentale, à son efficacité, à sa capacité d'adaptation et à son épanouissement. De plus, l'estime de soi n'est pas constante, elle évolue en même temps que l'individu. En effet, le concept de soi et l'idéal du Moi sur lesquels elle se base évoluent petit à petit, au travers des interactions avec autrui. Meram *et al.* (2006) font également état d'une évolution de l'estime de soi au cours des trois premières années de vie d'un enfant. Selon eux, durant sa première année, l'enfant prend conscience de la différence qu'il y a entre le soi et le non-soi. Lors de sa seconde année de vie, il renforce la notion qu'il détient de la continuité de son identité personnelle. Et ce n'est que durant sa troisième année qu'il acquiert le sens de l'estime de soi. Il met en place des défenses psychologiques afin de lutter contre des sentiments d'infériorité, par exemple.

L'estime de soi étant très complexe, elle influe sur différents sentiments qui composent l'individu. L'un d'entre eux est la confiance en soi. Il s'agit d'un sentiment d'assurance et de sécurité ressenti par une personne qui sait qu'elle peut se fier à elle-même. Un être humain qui a une bonne confiance en soi sait qu'il possède les capacités nécessaires pour compter sur lui, faire face aux aléas de la vie et prendre soin de lui-même (de Saint Paul, 2004).

Selon Meram *et al.* (2006), l'estime de soi ne se construit pas qu'à l'intérieur de l'individu, elle est également influencée par ses contacts avec autrui. C'est grâce aux signaux émis par les autres personnes que l'individu sait s'il est digne d'estime ou non. En effet, l'estime de soi nécessite d'être valorisée et développée par les personnes, hors du champ familial, qui l'entourent. De plus, l'estime de soi constitue en partie la compétence sociale étant donné qu'elle permet de prendre en compte les personnes de son

entourage. Si un enfant se fait écouté par ses camarades, il aura une bonne estime de soi et prendra l'habitude de se tourner vers eux et de sympathiser avec les autres.

Comme nous venons de le citer, l'estime de soi est l'appréciation favorable qu'un individu a de lui-même, elle est essentielle et étroitement liée à ses interactions avec les personnes de son entourage. Cependant, cela ne montre pas réellement en quoi elle est liée au sentiment d'appartenance qu'une personne peut ressentir à l'égard d'un groupe donné.

Pour reprendre ce que nous avons dit auparavant, l'être humain a besoin de remplir certains besoins pour survivre et vivre dans des conditions satisfaisantes. Cela peut être illustré par la pyramide de Maslow (1943) composée de cinq niveaux dont font partie *le besoin d'appartenance* et *le besoin d'estime*. Selon de Saint Paul (2004), le besoin d'estime de soi est un besoin psychologique fondamental qu'il est possible d'entretenir grâce à la réalisation des besoins qui se trouvent en dessous. En d'autres termes, pour obtenir une bonne estime de soi, un individu doit avoir un sentiment d'appartenance à un groupe dans lequel il se sent bien. Sans cela, il sera difficile pour lui d'avoir une haute estime de soi.

Il est possible pour un enseignant d'augmenter l'estime de soi d'un élève absent de la classe en lui donnant la conviction de jouer un rôle important au sein du groupe auquel il appartient et en lui donnant l'impression qu'il est responsable et utile à ses camarades. Il peut aussi le faire en mettant l'élève au centre de toutes ses activités et en tenant compte de ses besoins dans son organisation (Duclos & Laporte, 1995).

Selon Duclos (2000 ; 2002a), il est également possible d'augmenter l'estime de soi de l'élève absent en travaillant sur son sentiment de sécurité dans la classe ainsi que sur son sentiment de compétence qui en sont des composantes.

Pour développer son sentiment de sécurité, l'enseignant doit offrir à l'enfant une sécurité extérieure (physique) afin de lui permettre d'intérioriser une sécurité intérieure (psychologique). La sécurité extérieure peut être établie par une stabilité dans le temps et dans l'espace, une constance dans l'application des procédures et des règles de conduite qui doivent être concrètes, claires et cohérentes, notamment. Afin de vérifier si cet élève a réellement un sentiment de sécurité et, par la même occasion, une bonne estime de soi, l'enseignant peut observer s'il semble détendu dans le groupe et s'il a une attitude de confiance face aux adultes qui l'entourent.

Pour développer son sentiment de compétence, l'enseignant doit permettre à l'élève de connaître du succès dans ses activités. En effet, un enfant ne peut pas prendre conscience de ses capacités si toutes ses entreprises échouent. Le formateur a donc le devoir de proposer des défis à la mesure de ses élèves pour les motiver et les inciter à l'autonomie. Il est indispensable pour un enfant d'être conscient de sa valeur personnelle et de ses compétences pour réaliser des apprentissages. Un enseignant ne doit jamais perdre de vue qu'il est possible de stimuler le sentiment de compétence à chaque stade du développement par des attitudes adéquates et en valorisant les élèves. Afin de vérifier si un enfant a réellement un sentiment de compétence, il faut tenir compte de sa capacité à répondre aux attentes des adultes et de sa capacité à résoudre des difficultés et des conflits (Duclos, 2000).

Étant donné que les enfants auxquels nous nous intéressons dans notre recherche sont séparés de leur classe pendant une période plus ou moins prolongée, nous pensons que leur sentiment d'appartenance à ce groupe risque de diminuer. Cela pourrait, si nous

nous basons sur ce qui précède, provoquer une baisse de leur estime de soi et de leur confiance en soi. C'est pour ces raisons que nous nous intéressons à ce qui est organisé par les enseignants titulaires de tels enfants afin de maintenir leur sentiment d'appartenance à la classe et, par la même occasion, d'éviter que leur estime de soi et leur confiance en soi ne baissent.

Comme nous l'avons annoncé au début de notre cadre conceptuel, nous allons maintenant parler du développement social de l'enfant, de sa naissance jusqu'à son douzième anniversaire, environ.

3.2 Développement social et sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance d'un enfant étant directement lié à son développement social, nous allons découvrir quelles sont certaines spécificités de cette évolution. Pour cela, nous découvrirons le développement social d'un enfant en nous appuyant sur les différentes tranches d'âges proposées par Panier Bagat (2005), puis nous verrons le lien qui existe entre la socialisation et le sentiment d'appartenance, concept central de notre recherche, ainsi que le rôle de l'école dans leur développement.

Selon Panier Bagat (2005), c'est durant sa première année que l'enfant vit un lien d'attachement avec une personne particulière, habituellement sa mère, qui déterminera ses futurs rapports sociaux avec autrui. Lors des deux années qui suivent, l'enfant découvre les relations sociales avec d'autres de son âge. Selon Deldime et Vermeulen (1995), c'est à partir de deux ans que l'enfant ressent le désir d'être en contact avec d'autres enfants et qu'il s'intéresse à ce qu'ils font. En effet, il a besoin de se sentir accompagné malgré le fait que ses capacités de coopération se trouvent entravées par son égocentrisme encore bien présent à cet âge-là. Cette difficulté à coopérer est due au fait que le jeune enfant est encore dans l'incapacité à se décentrer, à se mettre à la place d'autrui et à coordonner son point de vue avec celui de quelqu'un d'autre (Piaget, 1977).

C'est entre trois et cinq ans, c'est-à-dire à l'âge de l'entrée à l'école, que le jeune enfant commence à manifester des comportements coopératifs envers ses pairs. Lors de cette période, il privilégie les relations à deux et est très lié à ses parents et à son enseignant par un rapport essentiellement affectif (Panier Bagat, 2005). De plus, selon André et Lelord (2007), c'est déjà à l'âge de trois ou quatre ans que l'enfant commence à se soucier de son acceptation sociale. Il souhaite pouvoir s'intégrer au mieux et être accepté de tous.

La période de six à dix ans, l'âge de l'école primaire, est essentiellement marquée par la manière dont les parents, les enseignants et le groupe de camarades entrent en rapport avec un enfant. Son développement social est fortement influencé par toutes les personnes faisant partie de son entourage immédiat. C'est également à cet âge-là que s'approfondissent ses capacités de coopération rendues possibles par la décentration (Panier Bagat, 2005 ; Tourrette, 2005). En effet, selon Piaget (1977), c'est plus ou moins à cet âge-là, et plus particulièrement à partir de sept à huit ans, que l'enfant diminue ses réponses égocentriques et va progressivement se décentrer pour pouvoir envisager simultanément différents points de vue, autres que le sien. Ce dépassement de l'égocentrisme permet également à l'enfant de développer l'aptitude à se mettre à la place d'autrui. Enfin, selon Meram, Eyraud, Fontaine et Oelsner (2006), c'est plus ou moins à cet âge que les relations avec les pairs deviennent plus importantes et que les enfants commencent à se distinguer de leurs parents et de leur famille pour se construire en tant que personne à part entière.

L'adaptation scolaire et l'intégration à la classe ne sont pleinement réalisées qu'entre 10 et 12 ans. C'est à partir de ce moment-là que l'on peut réellement parler du "groupe-classe" (Deldime & Vermeulen, 1995).

Selon Duclos et Laporte (1995), le sentiment d'appartenance à un milieu est lié au développement de la socialisation. En effet, au fur et à mesure que l'enfant grandit, les amis prennent plus d'importance dans sa vie que ses propres parents. Le désir d'appartenir à un groupe est un besoin inné. Il se développe au travers de différentes relations d'attachement et de complicité qui s'établissent avec les parents et la famille, puis avec les amis. Ce besoin d'appartenir à un groupe est repris dans l'ouvrage de Mucchielli (2007). Le fait d'être dans un groupe et de ressentir un sentiment d'appartenance à son égard est primordial quelque soit l'âge de la personne, car il satisfait des aspirations humaines universelles, comme :

Le besoin de sécurité ; le besoin de reconnaissance sociale, d'identité sociale et d'existence ; le besoin de communiquer ; le besoin d'actualisation de ses possibilités ; le besoin de connaître et d'apprendre ; le besoin de participation affective ; le besoin d'union pour réussir une action. (p.56)

Enfin, il ne faut pas oublier que l'école a un rôle très important dans le développement de la socialisation et dans celui du sentiment d'appartenance. En effet, selon Michinov (2004b), "à côté de sa mission de transmission des connaissances, l'école aurait aussi comme mission de préserver et/ou développer les relations entre élèves afin de faire naître un sentiment d'appartenance à ce milieu de vie qu'est l'école" (p. 55). Cette idée est également appuyée par Sabatier (1999), selon qui, "l'école est le lieu de transmission des savoirs et d'apprentissage des outils cognitifs. C'est sa première fonction. C'est aussi un lieu de socialisation et de formation de la personne" (p. 179-180). L'école, et par conséquent la classe, ont une forte influence sur les enfants et leur développement social. Elles leur permettent d'être en interaction quasi constante avec autrui, de nouer des liens entre eux et de se développer personnellement.

Comme nous venons de le voir, le développement social d'un enfant et le sentiment d'appartenance qu'il peut ressentir à l'égard de ses camarades de classe évoluent tout au long de son enfance. En effet, bien qu'il soit en interaction avec d'autres jeunes de son âge dès son entrée à l'école enfantine, et même avant pour certains, ce n'est qu'entre sept et douze ans qu'un enfant commence à ressentir un réel sentiment d'appartenance à sa classe. Cela ne veut cependant pas dire qu'il soit totalement détaché de ses camarades avant l'âge de sept ans. En effet, il ressent déjà certains sentiments pour eux, mais ils ont tendance à être entravés par son égocentrisme encore bien présent. Dans notre recherche, nous allons nous intéresser aux pratiques mises en place par les enseignants afin de maintenir le sentiment d'appartenance de leur élève absent. Etant donné que ce sentiment évolue avec l'enfant, nous allons vérifier s'il y a des pratiques différentes liées au degré de scolarisation de ces élèves.

Afin d'avoir une vue d'ensemble des apports de notre cadre conceptuel, nous avons synthétisé les informations qui nous semblent les plus importantes pour la suite de notre recherche. Elles nous serviront de base pour construire la grille d'analyse sur laquelle nous nous appuierons durant nos entretiens.

| Sentiment d'appartenance | | |
|--|---|---|
| Bien-être dans le groupe Sentiments de responsabilité, d'utilité et de solidarité envers les autres membres Adoption des valeurs, des normes et des règles de conduite du groupe Fierté à l'égard de l'école Allusions fréquentes de l'école dans ses discours Participation active aux diverses activités Toujours prêt à rendre service aux autres membres | | |
| Groupe | Identité | Estime de soi |
| Connaissance des membres du groupe (interconnaissance) Buts communs Langage commun Interaction entre les différents membres Participation et implication de chacun | Connaissance de son appartenance à des groupes sociaux Sentiment de reconnaissance de la part d'autrui | Sentiment de responsabilité et d'utilité Sentiment de sécurité Sentiment de compétence (valorisation) |
| Mise en place de projets collectifs favorisant la participation active de tous les élèves Echanges réguliers entre l'enseignant titulaire et les différents intervenants (parents, enseignante de l'hôpital, médecins, etc.) | Echanges réguliers entre l'élève absent et ses camarades de classe Accueil chaleureux lors du retour de l'élève absent | Conviction de jouer un rôle important au sein de la classe donnée à l'élève lors de son retour Placement de l'élève au centre de toutes les activités de la classe Mise en place d'une certaine stabilité (temps, espace, procédures, etc.) Mise en place de nouvelles règles de conduite liées à la situation de l'élève Proposition de défis à la mesure de l'élève |

Tableau 1 : Indicateurs du sentiment d'appartenance et de ses dimensions, et stratégies pouvant maintenir les différentes dimensions

4 QUESTIONNEMENT

4.1 Question de recherche

En nous basant sur les lectures effectuées durant nos recherches et sur notre cadre théorique, nous avons énoncé la question de recherche suivante :

Quels sont ; pendant et après l'absence d'un élève ; les dispositifs mis en place, les démarches entreprises et les rôles joués par les enseignants du Bas-Valais afin de permettre aux élèves malades ou accidentés, absents de manière répétée ou prolongée, d'avoir un réel sentiment d'appartenance à leur classe ?

4.2 Hypothèses

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons posé diverses hypothèses issues de nos réflexions à partir de notre cadre théorique. Ces hypothèses pourront être testées d'après les informations reçues pendant nos entretiens avec des enseignants des degrés enfantins et primaires. Nous pourrions donc vérifier si elles sont fondées ou non.

L'être humain a l'impression de faire partie d'un groupe lorsqu'il sait exactement qui en fait partie (Mucchielli, 2007). De plus, selon Michinov (2004a), les affinités ne peuvent se développer que s'il y a des opportunités d'échanges et de communication. Ce sont ces échanges qui permettent à l'individu de se sentir intégré dans un groupe.

Hypothèse 1 : Pendant son absence, l'élève malade ou accidenté garde le contact avec ses camarades de classe au travers d'activités proposées et mises en place par leur enseignant. Ces activités permettent aux enfants d'échanger des informations et de se tenir au courant de ce qui se passe, aussi bien à l'école qu'à l'hôpital ou à domicile.

Selon Mucchielli (2007), pour avoir le sentiment d'appartenir à un groupe, il faut que tous ses membres aient des buts communs.

Hypothèse 2 : L'élève absent suit le même programme scolaire et les mêmes objectifs généraux que ses camarades de classe qui lui sont fournis soit directement par l'enseignant, soit par l'intermédiaire de l'enseignante de l'hôpital.

L'école n'a pas pour seule mission de transmettre des connaissances, elle doit également développer et préserver les relations entre les élèves afin de faire naître un sentiment d'appartenance à l'école (Michinov, 2004b). En effet, selon Duclos et Laporte (1995), l'école se doit de favoriser le développement de la socialisation des enfants.

Hypothèse 3 : Dès le retour de l'élève absent, les travaux de groupe sont mis en avant de manière à ce qu'il puisse interagir plus particulièrement avec chacun de ses camarades et renouer le contact avec eux.

Comme nous l'avons déjà cité, le sentiment d'appartenance que peut ressentir un enfant pour son groupe-classe évolue en même temps que lui. En effet, selon Duclos et Laporte (1995), le sentiment d'appartenance à un milieu est lié au développement de la socialisation. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, les amis prennent plus d'importance dans sa vie que ses propres parents. Ce développement, également lié aux capacités de coopération, est en partie dû au fait que l'enfant dépasse l'égoïsme et est capable de se décentrer en envisageant d'autres points de vue que le sien plus ou moins dès sept ans (Piaget, 1977).

Hypothèse 4 : Les dispositifs mis en place par les enseignants titulaires pendant et après l'absence de l'élève varient selon son âge. Les enfants des degrés enfantins ne sont pas réintégrés dans le groupe-classe de la même manière que ceux des degrés primaires.

Selon Duclos et Laporte (1995), un enfant a besoin de se sentir responsable et utile à ses camarades afin d'avoir une haute estime de soi et de savoir qu'il appartient au groupe. Il a également besoin d'être convaincu de jouer un rôle important dans la vie de la classe.

Hypothèse 5 : Lors du retour de l'élève, l'enseignant lui attribue des responsabilités particulières afin de l'intégrer dans l'organisation de la classe et de lui montrer qu'il en fait toujours partie.

5 DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

5.1 Echantillon choisi

Afin de vérifier si nos hypothèses sont correctes ou non, nous allons nous appuyer sur le cas de quatre enfants scolarisés dans des classes de différents degrés du Bas-Valais. Nous allons donc rencontrer deux enseignantes de deuxième enfantine ; deux enseignantes de troisième primaire, ayant collaboré durant l'année scolaire ; et une enseignante de quatrième primaire. Chacune de ces personnes a été contactée, car elle a été confrontée à l'absence d'un élève pour cause de maladies ou d'accidents durant l'année scolaire 2007-2008. Cette proximité dans le temps leur permettra, selon nous, d'avoir de meilleurs souvenirs de ce qu'elles ont pu mettre en place concernant cet élève. Notre objectif dans cette recherche est de découvrir ce qui a été entrepris par ces enseignantes afin de lui donner un réel sentiment d'appartenance à la classe malgré son absence.

Outre les enseignantes, il aurait également été intéressant d'interroger les enfants ayant été absents de leur classe pendant une certaine période. Cela nous aurait permis de découvrir leur parcours ainsi que leur ressenti concernant leur (ré)intégration dans la classe. Cependant, étant donné qu'il s'agit d'un sujet assez délicat, nous avons décidé de nous tourner vers les enseignantes. En effet, il aurait probablement été difficile d'obtenir le consentement des parents et il est probable que certains enfants, en particulier les plus jeunes, ne se rendent pas réellement compte de ce qui leur est arrivé pendant leur absence et lors de leur retour en classe. De plus, nous estimons que le fait de rencontrer des enseignantes sera plus bénéfique pour nous et notre pratique. Nous pourrions, plus tard, nous servir de ce que nous aurons découvert si nous nous retrouvons dans une situation similaire.

5.2 Méthode de recueil des données

5.2.1 Entretien

La méthode que nous avons choisie pour recueillir les données nécessaires à notre recherche est l'entretien. Nous estimons qu'il s'agit de la méthode la plus adaptée à notre thématique dans la mesure où nous nous intéressons essentiellement à des pratiques mises en place par des enseignantes. Grâce à l'entretien, nous aurons la possibilité de nous entretenir avec cinq enseignantes du Bas-Valais et plus particulièrement d'écouter leurs explications et descriptions.

L'entretien se distingue des autres méthodes de recueil de données, car il met en œuvre des processus de communication et d'interaction humaines. En effet, cette méthode est caractérisée par un contact direct entre le chercheur peu directif et ses interlocuteurs (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Selon Jones (1996/2000), l'entretien est la plus sociable de toutes les méthodes d'investigation puisqu'il est constitué de questions et de réponses et instaure un échange entre deux individus dont l'un sollicite des informations auprès de l'autre.

Durant l'entretien, un véritable échange est mis en place entre le chercheur, qui pose des questions ouvertes permettant de faciliter la conversation et d'éviter qu'elle ne s'éloigne trop des objectifs de la recherche, et son interlocuteur, qui exprime ses perceptions, ses interprétations ou ses expériences. Bien qu'il doive laisser son interlocuteur le plus libre possible, le chercheur doit veiller à ne pas trop s'éloigner de son sujet de recherche. Pour cela, il doit intervenir de manière à amener des éléments d'analyse féconds et se concentrer sur l'échange autour de ses hypothèses de travail (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

5.2.2 *Entretien semi-directif*

Étant donné qu'il existe différentes sortes d'entretien, nous avons dû en choisir une. Notre choix s'est alors porté sur l'entretien semi-directif, aussi appelé semi-dirigé, qui semble être le plus approprié à notre recherche.

Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), l'entretien semi-directif est le plus utilisé en recherche sociale. Il est appelé ainsi parce qu'il n'est pas totalement ouvert, mais n'est non plus pas canalisé par un grand nombre de questions.

Avant de rencontrer son interlocuteur, le chercheur doit préparer une série de questions relativement ouvertes qui lui permettront d'obtenir les informations nécessaires à sa recherche. Cependant, il ne les posera pas forcément dans l'ordre prévu, ni de la manière dont il les a formulées. Durant l'entretien, le chercheur doit laisser son interlocuteur le plus libre possible afin qu'il puisse parler ouvertement en utilisant ses propres mots. Le chercheur n'est là que pour recentrer l'entretien lorsqu'il constate que l'interviewé s'écarte de ses objectifs de recherche et pour poser les questions auxquelles son interlocuteur ne répond pas de lui-même (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

5.2.3 *Avantages de la méthode*

Dans leur ouvrage, Quivy et Van Campenhoudt (2006) relèvent deux avantages de cette méthode. Selon eux, l'entretien permet un grand degré de profondeur des informations reçues. De plus, étant donné qu'il s'agit d'un dispositif souple et peu directif, le chercheur peut récolter les témoignages de ses interlocuteurs en respectant leur langage et leurs ressentis.

5.2.4 *Limites de la méthode*

Quivy et Van Campenhoudt (2006) citent également trois limites de cette méthode. Étant donné que l'entretien est un dispositif très souple, il peut effrayer les chercheurs qui n'ont pas l'habitude d'en mener parce qu'ils risqueraient de se perdre dans les diverses informations reçues qui ne seraient pas structurées. Une seconde limite à cette méthode est qu'il n'existe pas de mode d'analyse particulier pour un entretien alors que les dispositifs de recueil et d'analyse doivent être choisis et construits conjointement. Enfin, les propos de l'interviewé ne peuvent pas être analysés comme s'ils étaient totalement spontanés, car il y a une certaine relation qui s'installe entre lui et le chercheur et qu'elle a tendance à influencer sa manière de se comporter et de parler.

Une autre limite qu'il faut relever dans le cadre de notre travail de mémoire est qu'il n'a pas été évident de trouver des personnes qui seraient d'accord de participer à notre recherche étant donné que le fait de parler d'enfants malades ou accidentés peut s'avérer délicat.

5.2.5 *Guide d'entretien*

Dans la mesure où nous avons décidé de mener des entretiens semi-directifs, nous allons essentiellement laisser les enseignantes parler de leurs pratiques. Nous avons cependant préparé quelques questions afin de recadrer au mieux les discours de nos interlocutrices et d'obtenir des informations utiles pour la suite de notre recherche. Ces différentes questions, accompagnées de notre grille d'analyse, nous permettront de ne pas perdre de vue nos objectifs durant les entretiens.

Nous commencerons nos entrevues par quelques questions qui serviront à situer plus précisément le cas de l'enfant dont nous parlerons avec chaque enseignante. Ensuite, durant l'entretien à proprement parler, nous laisserons les titulaires s'exprimer librement sur le sujet. Nous ne les interrompons que pour recadrer leur discours ou obtenir des informations complémentaires. Les questions que nous avons préparées sont peu nombreuses et concernent, pour la majorité d'entre elles, les dispositifs mis en place par les enseignantes ainsi que les buts visés. Elles sont également accompagnées de sous

questions permettant d'approfondir certains éléments qui nous sembleront importants sur le moment.

5.3 Méthode d'analyse et d'exploitation des données

5.3.1 Analyse de contenu

La méthode la plus appropriée pour analyser les informations reçues lors de nos différents entretiens est l'analyse de contenu. En effet, selon Quivy et Van Campenhout (2006), "le contenu de l'entretien fera l'objet d'une analyse de contenu systématique, destinée à tester les hypothèses de travail" (p. 174).

Dans leur ouvrage, Guibert et Jumel (1997) ainsi que Bardin (1980) parlent de la marche à suivre pour procéder à une analyse de contenu. Il faut tout d'abord retranscrire fidèlement les propos de chaque interviewé sans oublier les marques du langage oral. Il faut ensuite recenser les thèmes de tous les discours en s'aidant de la grille d'analyse afin d'être en mesure de comparer ces données d'un entretien à un autre. Enfin, la dernière étape est celle de l'interprétation réalisée à l'aide du cadre théorique fixé.

Dans notre recherche, nous allons séparer les informations tirées de nos entretiens en trois parties, les aides formelles pour l'enseignant titulaire et l'élève absent, les dispositifs mis en place durant l'absence de l'enfant concerné et les dispositifs mis en place lors de son retour à l'école. Nous allons également grouper les résultats des deux classes enfantines ainsi que ceux des deux classes primaires étant donné qu'il s'agit, à chaque fois, d'enfants ayant plus ou moins le même âge afin d'avoir une vue d'ensemble des pratiques des enseignantes interrogées et d'éviter certaines répétitions. Nous suivrons, dans chaque partie, le même canevas de manière à ce que notre travail soit le plus cohérent possible. Nous commencerons par ressortir les informations principales concernant les aides formelles obtenues par les enseignantes de deuxième enfantine que nous lierons avec différents indicateurs et dimensions tirés de notre grille d'analyse. Ensuite, nous ferons de même avec les classes de troisième et quatrième primaires avant de revenir sur notre cadre théorique et plus particulièrement sur le sentiment d'appartenance. Nous concluons la partie sur les aides formelles en comparant ce qui a été réalisé par les enseignantes des classes enfantines et celles des degrés primaires. Nous suivrons le même schéma pour les deux autres parties tirées des entretiens, à savoir, les dispositifs mis en place durant l'absence de l'enfant concerné et les dispositifs mis en place lors de son retour à l'école.

5.3.2 Grille d'analyse

Afin d'analyser au mieux les apports des différents entretiens, nous avons ressorti, à la fin de notre cadre conceptuel, les indicateurs de notre concept central, le sentiment d'appartenance, ainsi que ceux de ses différentes dimensions, le groupe, l'identité et l'estime de soi, qui nous semblent être les plus concrets et les plus pertinents pour la suite de notre recherche. Nous avons également relevé quelques stratégies proposées par certains auteurs pouvant maintenir ces différentes dimensions. Ce tableau récapitulatif, comme nous l'avons déjà précisé, nous a servi de base pour construire la grille d'analyse que nous utiliserons lors de nos entretiens.

5.4 Protection des données / Considérations éthiques

En tant qu'auteure de ce mémoire basé sur les informations récoltées au travers d'entretiens, nous nous engageons à respecter le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques du 31 mai 2002 dont nous allons reprendre les principes ci-dessous.

Respect des droits fondamentaux de la personne : Nous veillerons à toujours respecter les droits fondamentaux des personnes concernées par notre travail de recherche, aussi bien les enseignantes interrogées que les enfants cités et leur famille.

Appréciation et limitation des risques : Notre recherche ne nuira à personne puisque nous garantissons la confidentialité des données recueillies. Toutefois, si un risque devait exister, nous nous engageons à avertir les personnes concernées et à assurer un suivi.

Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche : Les enseignantes participant à cette recherche ont été libres de donner leur accord ou non pour répondre à nos questions. Avant de commencer chaque entretien, nous veillerons à énoncer les buts de notre recherche en précisant que des précautions ont été prises afin d'assurer l'anonymat des personnes concernées.

Respect de la sphère privée : Aucune information permettant d'identifier les participants à cette recherche ou touchant à leur sphère privée ne sera publiée.

Utilisation des informations : Toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche ne serviront qu'à éclairer notre problématique et n'auront pas d'autres usages.

Restitution des résultats de la recherche : Tous les résultats trouvés et jugés pertinents seront publiés et accessibles au public dans ce mémoire. Les personnes ayant participé à cette recherche auront donc la possibilité de prendre connaissance des conclusions tirées dans ce travail.

Responsabilité personnelle et solidarité collective : Nous nous sentons personnellement responsable de notre travail de recherche et concernée sur le plan éthique par les recherches menées dans le cadre de la Haute Ecole pédagogique du Valais (HEP-VS).

6 ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous allons, dans cette partie, analyser et interpréter les informations issues de nos différents entretiens.

Avant de commencer, nous pensons qu'il est indispensable de parler en quelques mots des élèves sur lesquels nous nous sommes basée dans notre travail afin de cadrer un peu mieux ce qui suit. Le premier élève, scolarisé en deuxième enfantine, est un garçon ayant contracté une maladie qui l'a maintenu à l'hôpital durant quatre semaines entre février et mars de l'année scolaire passée. La seconde élève, également scolarisée en deuxième enfantine, a la mucoviscidose et a dû s'absenter de sa classe pour une durée de deux semaines en automne et au printemps. La troisième élève, scolarisée en troisième primaire, a été victime d'une chute qui l'a forcée à s'absenter de sa classe durant quatre mois dès le mois de septembre. Lorsqu'elle est revenue, en janvier, elle n'était présente qu'à temps partiel pendant un certain temps avant de pouvoir suivre à nouveau la classe comme auparavant. Il s'agit également de cette élève pour qui nous avons rencontré deux enseignantes, comme il l'a été expliqué précédemment. Enfin, la quatrième élève, scolarisée en quatrième primaire, a eu une récurrence de leucémie et n'a pu venir que durant les deux premières semaines de l'année scolaire. Elle a donc été absente dès le mois de septembre et n'est revenue qu'à la rentrée de sa cinquième année primaire.

6.1 Aides formelles pour la titulaire et l'élève durant l'absence

6.1.1 Deuxièmes enfantines

L'enseignante de ce garçon n'a eu aucun contact direct avec l'enseignante de l'hôpital. Elle est toujours passée par l'intermédiaire de la maman à qui elle transmettait le matériel nécessaire pour que l'enfant puisse suivre le programme de la classe. La maman donnait donc ce qu'elle recevait à l'enseignante spécialisée qui travaillait avec l'élève en l'aidant à remplir les fiches. Afin que l'enfant comprenne pourquoi il faisait ces fiches, sa titulaire est allée le voir, au début de son hospitalisation, et lui a expliqué qu'elle avait prévu de donner le travail à sa maman, qu'il pourrait le faire avec la maîtresse de l'hôpital et que ce serait elle qui le corrigerait ensuite avec lui, lors de ses visites. Le but de l'enseignante n'était pas que cet élève atteigne toutes les exigences comme ses camarades, mais qu'il puisse garder un lien avec l'école.

La titulaire de cette fille n'a jamais rencontré l'enseignante de l'hôpital, mais a eu quelques contacts téléphoniques avec elle au sujet de l'enfant. C'est également la maman qui a fait le lien entre les deux enseignantes. Lorsque l'élève est partie de la classe, elle a pu prendre certaines fiches qui allaient être réalisées durant son absence pour les faire avec la maîtresse de l'hôpital. Cela lui a permis de se rendre compte qu'elle faisait le même travail que ses camarades. Durant le reste de l'absence, l'enseignante titulaire transmettait le matériel à la maman qui le donnait à son tour à l'enseignante spécialisée. Les contacts téléphoniques étaient habituellement courts, sauf le premier où il a fallu tout mettre en place, et servaient à faire le point sur les activités menées. Le but de la titulaire, au travers de cette collaboration, était que cette fille continue à se sentir dans le milieu scolaire, qu'elle puisse garder le lien entre l'école et l'hôpital et qu'elle ne se sente pas déconnectée lors de son retour.

Nous constatons, au travers des informations fournies par ces deux enseignantes, qu'elles ont tenté de donner à l'élève absent de leur classe le sentiment d'appartenir au même *groupe* que ses camarades. Pour ce faire, les titulaires ont veillé à ce qu'il ait des *buts communs* avec les autres enfants de la classe. En effet, elles ont toutes deux transmis le matériel nécessaire pour que l'élève concerné puisse travailler comme à l'école et continuer à se sentir dans le milieu scolaire malgré son hospitalisation.

Nous pouvons également observer certains dispositifs mis en place pour développer l'*estime de soi* de ces deux enfants. Les enseignantes interrogées ont tenté de *sécuriser* au mieux leur élève en l'aidant à se rendre compte qu'il faisait le même travail que ses camarades durant son absence. La première lui a rendu visite et le lui a expliqué, alors que la seconde lui a donné une partie du matériel lors de son départ de l'école. Ces enfants ont donc, tous les deux, compris que le travail qu'ils accomplissaient avec la maîtresse de l'hôpital avait un réel lien avec leur classe. Comme démontré ici, il est possible de renforcer l'estime de soi d'un enfant en lui donnant un sentiment de sécurité étant donné qu'il en est l'un des fondements (Duclos, 2002a).

La seconde enseignante a veillé à maintenir l'*estime de soi* de son élève par un autre moyen que celui cité ci-dessus. Outre développer un sentiment de sécurité, elle a également tenté de maintenir le *sentiment de compétence* de cette enfant durant toute la durée de son absence. C'est pour cela qu'elle lui a permis de suivre le programme scolaire pendant son hospitalisation. Elle voulait éviter que l'enfant ne se sente dépassée lors de son retour en classe. Elle ne voulait pas qu'elle ait des lacunes par rapport à ses camarades et qu'elle se sente mal à l'aise à cause de cela.

6.1.2 Troisième et quatrième primaires

Les deux enseignantes de cette élève ont également été amenées à collaborer avec l'enseignante de l'hôpital. C'est elle qui a pris contact avec la première titulaire en

expliquant qu'elle allait travailler avec l'enfant. Elles se sont donc rencontrées une fois durant laquelle la titulaire a transmis le programme annuel et le matériel nécessaire en expliquant ce qui avait déjà été fait et ce qui allait se faire par la suite, dans la classe. Ces informations servaient essentiellement de cadre pour l'enseignante spécialisée étant donné qu'il n'allait probablement pas être possible de tout réaliser. Elle a donc dû moduler la matière selon l'évolution de l'enfant. L'enseignante titulaire est allée rendre visite à cette élève pour lui expliquer ce qu'elle avait mis en place avec l'enseignante de l'hôpital. Cela a permis à l'enfant de se rendre compte qu'elle effectuerait le même travail que ses camarades. Lorsque la nouvelle titulaire est arrivée dans la classe, après les vacances d'automne, elle n'a pas eu besoin de transmettre de nouvelles informations à l'enseignante spécialisée dans la mesure où elle avait déjà tout reçu de la première titulaire. Elles se sont toutefois rencontrées une fois avant le retour de l'enfant dans la classe pour dresser un bilan de ce qui avait été réalisé durant l'absence et pour savoir où en était l'élève.

L'enseignante de quatrième primaire a rencontré l'enseignante de l'hôpital afin de lui transmettre le programme à suivre avec l'élève absente. Cette rencontre a été prévue pour cibler les objectifs principaux en lien avec les examens cantonaux de fin d'année. Après cet entretien, la titulaire transmettait chaque semaine le matériel nécessaire à l'enseignante spécialisée qui faisait un tri et mettait l'accent sur ce qu'elle jugeait primordial. Les deux enseignantes se sont encore rencontrées deux fois avant la fin de l'année scolaire. Une fois pour parler des examens finaux que l'élève avait passés à domicile et réussis, et une autre avec la participation de l'inspecteur. Cette rencontre était motivée par le fait que les deux enseignantes souhaitaient que l'élève puisse passer l'année malgré son absence afin de rester avec le groupe-classe. L'inspecteur n'y a vu aucune objection dans la mesure où il trouvait qu'il s'agissait de la meilleure solution pour l'enfant.

Ces enseignantes ont, comme leurs collègues des classes enfantines, veillé à maintenir chez les élèves absentes le sentiment de faire partie du *groupe-classe* malgré leur absence prolongée. Pour cela, elles ont beaucoup collaboré avec l'enseignante de l'hôpital afin de mettre en place ce qui devait être réalisé avec ces enfants. Chaque titulaire a transmis les objectifs tirés de son programme annuel ainsi que tout le matériel nécessaire pour permettre à son élève de suivre les mêmes *buts* que ses camarades et de travailler comme à l'école. La seconde enseignante a également fait en sorte, avec l'aide de l'enseignante spécialisée, que son élève puisse passer les examens cantonaux de manière à ce qu'elle poursuive sa scolarité comme les autres enfants de sa classe. Nous pensons, grâce aux propos de Mucchielli (2004), que le fait d'amener ces jeunes filles absentes du milieu scolaire à suivre des objectifs communs avec leurs camarades de classe leur a permis de sentir qu'elles faisaient toujours partie de ce groupe.

Nous observons également que chacune de ces titulaires a tenté de développer l'*estime de soi* de son élève en travaillant sur son *sentiment de sécurité*. La première est allée lui rendre visite pour lui expliquer que l'enseignante de l'hôpital était en possession de tout son matériel scolaire afin de travailler comme si elle était à l'école. La seconde, quant à elle, a régulièrement fait parvenir le matériel nécessaire pour que son élève puisse travailler avec la maîtresse de l'hôpital. En effet, selon Duclos (2002a), le sentiment de sécurité peut notamment être développé au travers d'une stabilité dans le temps marquée, ici, par l'envoi régulier du matériel scolaire.

La seconde enseignante, celle de quatrième primaire, a veillé à entretenir l'*estime de soi* de son élève par un autre moyen que celui cité précédemment. En effet, étant donné que cette jeune fille se faisait énormément de souci au sujet de sa scolarité, l'enseignante de l'hôpital et sa titulaire ont demandé à ce qu'elle puisse passer en cinquième primaire malgré sa longue absence afin de maintenir son *sentiment de compétence*. Elles

voulaient éviter qu'elle ne se sente dévalorisée et qu'elle doive quitter son groupe-classe. Pour que cette enfant puisse avoir une haute estime de soi, il était indispensable de la valoriser et de lui faire prendre conscience qu'elle était tout à fait compétente (Duclos, 2000).

6.1.3 Conclusions

Nous allons maintenant reprendre notre cadre théorique en revenant sur la collaboration qui s'établit entre l'enseignant titulaire et l'enseignante de l'hôpital ainsi que sur le concept central de notre recherche, le sentiment d'appartenance.

Dans le cas de ces quatre élèves, il y a, à chaque fois, eu une collaboration entre leur titulaire et l'enseignante de l'hôpital. Cependant, elle n'a pas été réalisée de la même manière pour tous les enfants. Les enseignantes des classes enfantines ont essentiellement transmis le matériel nécessaire par le biais des mamans alors que celles des classes primaires ont rencontré l'enseignante spécialisée pour cibler les objectifs à suivre et lui ont directement transmis le matériel utile. Nous avons vu, dans notre cadre théorique, que l'enseignante de l'hôpital a pour habitude de contacter elle-même les titulaires afin d'obtenir les objectifs généraux à suivre durant l'absence de l'élève concerné (B. Doggwiler, communication personnelle, 3 avril 2008 ; Comby, 1991). Nous voyons que le mode de fonctionnement habituel de cette enseignante n'a été appliqué à la lettre que dans sa collaboration avec les titulaires des classes primaires.

Le but principal de cette collaboration entre le titulaire et l'enseignante de l'hôpital est que l'élève puisse continuer sa scolarité malgré son absence en suivant les mêmes objectifs que ses camarades de classe. Par ce travail en commun, les enseignants tentent de favoriser sa réintégration le jour où il sera de retour à l'école. En effet, selon Mucchielli (2007), nous avons un *sentiment d'appartenance* à un groupe lorsque nous avons des buts communs avec ses différents membres, notamment. Cela est appuyé par les propos de Devillard (2003), selon qui, ce n'est qu'à partir du moment où différentes personnes passent au stade d'appartenance qu'elles pourront s'engager au service d'un but commun qui leur donnera la conviction d'appartenir au même groupe.

Afin d'avoir une vue d'ensemble de tout ce qui a été réalisé par les enseignantes interrogées, nous allons relever les points principaux énumérés ci-dessus sous forme de tableau. Cela nous sera utile pour comparer les différentes pratiques professionnelles mises en place.

| Degrés | Exploitation des aides formelles par la titulaire |
|--------------------|---|
| Deuxième enfantine | Prise en charge par l'enseignante de l'hôpital Aucun contact direct entre la titulaire et l'enseignante spécialisée Transmission du matériel nécessaire par le biais de la maman Explications données à l'élève par la titulaire <i>But : maintien d'un lien entre l'enfant et l'école</i> |
| Deuxième enfantine | Prise en charge par l'enseignante de l'hôpital Contacts téléphoniques entre la titulaire et l'enseignante spécialisée Transmission du matériel nécessaire par l'enfant ou par le biais de la maman <i>But : maintien d'un contact entre l'enfant et le milieu scolaire</i> |
| Troisième primaire | Prise en charge par l'enseignante de l'hôpital Collaboration entre la titulaire et l'enseignante spécialisée Transmission directe du programme annuel et du matériel nécessaire Explications données à l'élève par la titulaire <i>But : acquisition d'une partie du programme scolaire</i> Rencontre entre la titulaire et l'enseignante de l'hôpital en fin de |

| | prise en charge (bilan) |
|--------------------|--|
| Quatrième primaire | Prise en charge par l'enseignante de l'hôpital Collaboration entre la titulaire et l'enseignante spécialisée Transmission directe des objectifs Transmission directe et régulière du matériel nécessaire <i>But : acquisition des objectifs de quatrième primaire en vue de passer les examens cantonaux</i> Rencontres entre la titulaire et l'enseignante de l'hôpital en fin d'année |

Tableau 2 : Récapitulatif des aides formelles utilisées par les titulaires pour aider les élèves absents

Aux vues de ce tableau récapitulatif, nous constatons que toutes les enseignantes ont fait en sorte que les élèves hospitalisés puissent travailler comme leurs camarades durant leur absence. Cependant, cela n'a pas été réalisé de la même manière pour tous les élèves. Nous constatons que les deux titulaires enfantines ont essentiellement transmis des fiches dans le but de maintenir un contact entre l'élève absent et l'école, mais pas forcément pour lui permettre de réaliser tout le programme. Alors que les enseignantes primaires se sont plus appuyées sur les objectifs à atteindre en fin d'année scolaire. Leur but était réellement que les élèves puissent suivre la plus grande partie du programme en prenant le moins de retard possible.

Ces différences de pratiques sont probablement dues au fait qu'à l'école enfantine, il est souvent plus facile de rattraper le travail qui n'a pas été accompli qu'à l'école primaire. De plus, nous constatons que les deux filles des classes primaires ont eu des absences beaucoup plus longues que les élèves de deuxième enfantine. Cela a sûrement joué un rôle sur l'importance de l'aide apportée par l'enseignante de l'hôpital.

Nous avons vu que, selon Duclos (2000), un enfant a besoin de développer son sentiment de compétence pour obtenir une haute estime de soi. Ce sentiment peut être encouragé au travers de succès obtenus dans des activités adaptées au niveau de l'enfant concerné. Il est bien possible que les titulaires des classes primaires aient fait en sorte que leur élève absente puisse atteindre les objectifs de son année scolaire afin d'éviter qu'elle ne se sente inférieure à ses camarades lors de son retour. En effet, si elle n'avaient pas permis cette acquisition, ces jeunes filles se seraient probablement retrouvées en décalage par rapport à leurs camarades de classe et auraient douté de leur valeur personnelle ainsi que de leurs capacités.

6.2 Dispositifs mis en place pendant l'absence

6.2.1 Deuxièmes enfantines

Durant l'absence de cet élève, son enseignante est allée lui rendre visite à l'hôpital afin de finir avec lui un bricolage commencé avant son hospitalisation. Elle a décidé de continuer ce travail, car l'enfant s'angoissait à l'idée de ne pas pouvoir le terminer. Elle se rendait donc dans sa chambre, le soir après l'école, environ deux ou trois fois par semaine. Il lui arrivait également d'apporter des jeux de l'école afin que l'enfant ait le sentiment de travailler comme ses camarades. L'enseignante a également proposé à ses élèves d'écrire des cartes postales pour l'enfant malade afin de l'aider à se souvenir d'eux. Elle ne faisait pas cela régulièrement, elle attendait plutôt que ce soit les élèves qui le lui demandent. Pour réaliser ces cartes postales, tous les enfants devaient participer en disant ce qu'ils voulaient écrire à leur ami. Ils ont aussi réalisé un petit livre contenant un dessin fait par chaque enfant qu'ils ont transmis à leur camarade hospitalisé par le biais de sa maman. Enfin, l'enseignante titulaire a proposé aux parents de tous les élèves de rendre visite à l'enfant hospitalisé. Cela a permis au garçon malade de revoir ses camarades et de jouer avec eux, malgré son absence.

Pendant les deux absences de l'enfant concernée, l'enseignante a incité tous ses élèves à réaliser un petit dessin et les lui a envoyés. Son but était de permettre à l'enfant hospitalisée de garder un lien avec la classe et plus particulièrement avec ses camarades. Elle n'a pas mis d'autres dispositifs en place pour maintenir un lien entre l'élève absente et le reste de la classe. Cependant, elle a été mise au courant du fait que la majorité des élèves sont allés lui rendre visite à l'hôpital.

Durant l'absence de leur élève, ces deux enseignantes ont veillé à maintenir une certaine *interaction* entre l'enfant hospitalisé et ses camarades. Cela lui a permis d'avoir une *connaissance* des différents membres de la classe et de savoir qu'il avait toujours une véritable *appartenance* à ce groupe. Pour maintenir ce lien, ces titulaires ont mis certains dispositifs en place. La première a encouragé ses élèves à réaliser des cartes postales et des dessins pour les envoyer à l'enfant absent. Elle les a également incités à lui rendre visite de manière à ce qu'il puisse se souvenir des différents membres de la classe. La seconde enseignante a demandé aux enfants de faire un dessin pour leur camarade hospitalisée afin qu'elle puisse garder un contact avec eux. Selon Mucchielli (2004), il est très important que les différents membres d'un *groupe* puissent se connaître entre eux de manière à obtenir une bonne cohésion. De plus, selon Michinov (2004a), pour qu'il y ait une réelle connaissance entre les membres d'un groupe, il doit y avoir des opportunités d'échanges et de communication. Il était également important, pour ces deux enfants, de connaître leur appartenance au groupe-classe, car ce n'est qu'en se percevant membre de différents groupes qu'une personne peut se forger une *identité* sociale (Tajfel, 1972).

Nous constatons que la première enseignante a mis en place d'autres dispositifs pour permettre à son élève de prendre conscience de son appartenance au *groupe-classe* malgré son absence. En effet, elle a fait en sorte qu'il ait des *buts communs* avec ses camarades. Pour ce faire, elle lui a régulièrement rendu visite afin qu'il finisse un bricolage commencé à l'école. Elle a également pris l'habitude d'apporter des jeux de la classe pour pouvoir jouer avec lui et qu'il ait le sentiment de travailler comme ses amis.

Selon Mucchielli (2004), pour qu'il y ait une bonne cohésion dans un *groupe*, il faut que tous ses membres participent aux différentes activités menées et s'impliquent personnellement dans les objectifs fixés. Nous constatons que ces enseignantes devaient en être conscientes dans la mesure où, à chaque fois qu'elles proposaient à leurs élèves de réaliser un travail pour leur camarade absent, qu'il s'agisse de cartes postales ou de dessins, elles veillaient à ce que tous y *participent* et *s'impliquent* réellement. Il s'agissait, à chaque fois, d'une pensée envoyée à l'élève hospitalisé de la part de tous ses amis de classe.

La première titulaire a, durant toute la durée de l'absence de l'élève hospitalisé, tenté de maintenir son *estime de soi* en lui offrant une certaine stabilité dans le temps et une constance dans l'application de procédures. Elle l'a fait en rendant visite à ce garçon de manière régulière pour travailler avec lui sur le bricolage commencé en classe et pour lui permettre de jouer avec les jeux de l'école. L'élève savait donc à l'avance quand son enseignante allait lui rendre visite et cela le *sécurisait* probablement.

6.2.2 Troisième et quatrième primaires

Dès le début de l'absence de cette élève, son enseignante titulaire a placé une boîte dans la classe pour que les enfants puissent y déposer des lettres et des dessins réalisés lors de moments libres. C'était une élève, proche de l'enfant accidentée, qui prenait régulièrement le contenu de la boîte et qui l'apportait chez elle pour le transmettre à la famille de son amie. Une fois, l'enseignante a également proposé à tous ses élèves de faire des dessins au format de cartes postales et les a réunis pour réaliser un montage qui a été envoyé à l'hôpital. Son but était de garder un lien entre l'enfant absente et sa classe.

La titulaire a également appris que beaucoup d'élèves étaient allés la voir à l'hôpital. Étant donné que les enfants avaient très envie de garder le contact avec leur camarade absente, leur enseignante leur a proposé de lui envoyer des courriels. La seconde titulaire, quant à elle, n'a rien eu à instaurer de particulier pour maintenir un contact entre l'élève absente et ses camarades. Elle n'a fait que maintenir la boîte dans laquelle les enfants pouvaient déposer des lettres et des dessins. Elle est toutefois allée rendre visite à la jeune fille hospitalisée pour la rencontrer et se présenter dans la mesure où elle allait reprendre la classe jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Lorsque cette élève de quatrième primaire a pu rentrer chez elle, son enseignante a pris l'habitude d'aller la voir une fois par semaine, pendant environ quinze minutes, pour lui parler de ses camarades et lui raconter ce qui se passait en classe. Elle voulait, au travers de ces visites, aider l'élève à se souvenir de ses amis. Cela était important pour elle, car, étant donné qu'elle était très affaiblie par sa maladie, peu d'enfants osaient lui rendre visite. Il n'y avait que deux de ses amies les plus proches qui allaient chez elle. Pour garder un contact entre l'élève absente et les enfants qui n'allaient pas la voir, la titulaire leur a proposé d'écrire de petits mots ou de faire des dessins qu'elle transmettait chaque semaine à l'enseignante de l'hôpital avec le travail à accomplir. Ils ont également préparé et envoyé un grand cadeau le jour de son anniversaire pour lui montrer qu'ils pensaient tous à elle. Afin de pallier au manque de visites, beaucoup d'élèves avaient pris l'habitude de communiquer régulièrement avec leur camarade au moyen de la messagerie instantanée msn. Étant donné que la majorité de la classe n'a pas pu lui rendre visite durant l'année scolaire, l'enseignante a organisé une sortie où tous les élèves sont allés chez elle dans la mesure où son état de santé s'était amélioré. Enfin, durant toute l'absence de cette enfant, son enseignante n'a jamais enlevé ses affaires de la classe, elle avait toujours une place attribuée parmi ses camarades. L'élève avait été mise au courant de cela par sa maman qui était venue avec une infirmière pour expliquer à ses camarades ce que les médecins faisaient pour la soigner. Le but de l'enseignante était de montrer à l'élève qu'elle faisait toujours partie de la classe.

Ces enseignantes ont veillé à entretenir une certaine *interaction* entre l'enfant hospitalisée et ses camarades. Cela lui a permis d'avoir une *connaissance* des différents membres de la classe et de savoir qu'elle avait toujours une véritable *appartenance* à ce groupe. Pour maintenir ce contact, les enseignantes ont mis certains dispositifs en place. La première titulaire de troisième primaire a, par exemple, proposé à ses élèves d'écrire des lettres ou de faire des dessins pour leur camarade absente afin qu'elle puisse garder un contact avec la classe. Elle les a également encouragés à lui envoyer des courriels. L'enseignante qui l'a remplacée, après les vacances d'automne, est, quant à elle, allée rendre visite à la jeune fille hospitalisée de manière à ce qu'elle puisse faire connaissance avec sa future nouvelle enseignante. La titulaire de quatrième primaire a également mis certains dispositifs en place pour permettre à l'élève malade de garder le contact avec ses amis. Elle a pris l'habitude de lui rendre visite et de lui parler de la classe afin qu'elle se souvienne de ses camarades. Elle a aussi proposé à ses élèves d'écrire des lettres ou de faire des dessins pour l'enfant absente. Enfin, cette titulaire a organisé une sortie pendant laquelle tous les élèves ont pu être en interaction avec leur amie malade. Selon Mucchielli (2004), il est primordial que les différents membres d'un *groupe* puissent se connaître entre eux afin d'obtenir une bonne cohésion. Le meilleur moyen pour qu'il y ait une réelle connaissance entre les membres d'un groupe est qu'ils aient des opportunités d'échanges et de communication (Michinov, 2004a). Ces enseignantes ont fait en sorte que leur élève sache qu'elle appartenait toujours au groupe-classe, car ce n'est qu'en s'identifiant comme membre d'un groupe qu'une personne peut développer son sentiment d'*identité* sociale (Tajfel, 1972).

Les élèves de ces deux classes ont développé un *langage commun* durant l'absence de l'une d'entre eux. En effet, certains enfants de troisième primaire ont communiqué

avec leur amie accidentée par courriels et quelques jeunes de quatrième primaire ont gardé contact avec leur camarade malade par le biais de la messagerie instantanée msn. Ils ont donc utilisé d'autres moyens que ceux qui sont habituellement mis en pratique à l'école, comme les lettres par exemple. Selon Mucchielli (2007), il existe différents facteurs pouvant confirmer à un individu qu'il appartient à un *groupe*. Parmi ces facteurs, se trouve notamment le fait que les membres d'un groupe utilisent un langage commun.

Nous constatons que ces deux enseignantes ont veillé à maintenir la cohésion au sein de leur *groupe-classe* en veillant à ce que chaque membre participe à diverses activités proposées et s'implique personnellement dans les objectifs visés (Mucchielli, 2004). Pour ce faire, elles ont encouragé les élèves de leur classe à réaliser un travail en commun, en plus des lettres et des dessins, pour leur amie hospitalisée. Une enseignante a proposé de faire un montage avec un dessin de chacun d'entre eux, alors que l'autre a préparé avec ses élèves un cadeau d'anniversaire pour leur camarade. A chaque fois, les titulaires ont fait en sorte qu'il y ait une *participation* et une *implication* de chaque enfant.

Nous pouvons enfin observer certains dispositifs mis en place pour développer l'*estime de soi* de ces deux jeunes filles durant leur absence. En effet, les titulaires interrogées ont veillé à maintenir un *sentiment de sécurité* chez leur élève hospitalisée. Pour cela, l'enseignante de troisième primaire a fait en sorte que la jeune fille accidentée reçoive régulièrement les lettres et dessins réalisés par ses camarades. La seconde titulaire, celle de quatrième primaire, s'est rendue chez son élève une fois par semaine pour lui parler de la classe et a également fait attention à transmettre chaque semaine les lettres ou dessins de ses amis. Elle a aussi maintenu la place de cette enfant dans la classe, elle n'a jamais enlevé ses affaires. Cela lui a permis de se rendre compte qu'elle était toujours présente au sein du groupe.

6.2.3 Conclusions

Nous allons maintenant reprendre notre cadre théorique en revenant sur le concept central de notre recherche, le sentiment d'appartenance, ainsi que sur une stratégie relevée dans notre cadre conceptuel permettant le maintien du contact entre l'enfant absent et ses camarades.

Durant toute la durée de l'absence de ces quatre élèves, les titulaires ont veillé à ce qu'ils soient souvent en contact avec leurs camarades de classe. Cela était primordial pour elles dans la mesure où il est très important pour un enfant de connaître les groupes dont il fait partie ainsi que leurs différents membres. En effet, selon Devillard (2003), il faut tout d'abord apprendre à connaître les membres d'un groupe avant de ressentir un réel *sentiment d'appartenance* à son égard. Il y a donc une certaine part affective et relationnelle dans le processus d'intégration à un groupe. Cela est repris par Mucchielli (2007), selon qui, nous avons l'impression d'appartenir à un groupe à partir du moment où nous sommes capables de nous situer personnellement et de situer les autres membres, les uns par rapport aux autres.

Afin de maintenir ce contact primordial entre l'élève absent et ses camarades, chaque enseignante a fait en sorte qu'il y ait des échanges entre eux. Elles ont mis en place certains dispositifs ; tel que l'envoi de dessins et de lettres, par exemple ; qui ont permis à l'enfant absent de garder un contact avec la vie de la classe. Cette stratégie avait été proposée par Duclos et Laporte (1995) qui estiment qu'il est très important pour un enfant d'avoir des échanges réguliers avec les groupes auxquels il appartient afin d'en avoir une bonne connaissance et d'être en mesure de se forger une identité personnelle.

Afin d'avoir une vue d'ensemble de ce qui a été réalisé par les enseignantes interrogées durant l'absence d'un de leurs élèves, nous allons relever les points principaux énumérés ci-dessus sous forme de tableau. Cela nous sera utile pour comparer les différentes pratiques mises en place.

| Degrés | Dispositifs mis en place pendant l'absence |
|--------------------|--|
| Deuxième enfantine | Visites régulières de l'enseignante <i>But : maintien du contact avec le travail de l'école</i> Envoi de cartes postales de la part de la classe Envoi d'un petit livre constitué de dessins faits par les élèves <i>But : maintien du souvenir de la classe</i> Visites des camarades à l'hôpital |
| Deuxième enfantine | Envoi de dessins faits par les élèves <i>But : maintien d'un lien entre l'enfant hospitalisée et ses camarades</i> Visites des camarades à l'hôpital |
| Troisième primaire | Envoi régulier de lettres et de dessins réalisés par les élèves Envoi d'un montage constitué de dessins faits par les élèves <i>But : maintien d'un lien entre l'enfant et la classe</i> Envoi de courriels à l'élève absente Visite de la nouvelle enseignante à l'hôpital <i>But : connaissance de l'élève et présentation</i> Visites des camarades à l'hôpital et à domicile |
| Quatrième primaire | Visites régulières de l'enseignante <i>But : maintien du souvenir des membres de la classe</i> Envoi régulier de lettres ou de dessins réalisés par les élèves Envoi d'un cadeau d'anniversaire de la part de la classe <i>But : maintien du contact entre l'élève absente et ses camarades</i> Visite de la classe à domicile <i>But : contact avec tous les camarades</i> Maintien de la place de l'élève dans la classe (sous-mains, nom, etc.) <i>But : preuve à l'élève de son appartenance à la classe</i> Communication entre les élèves par la messagerie instantanée msn Visites de quelques camarades à domicile |

Tableau 3 : Récapitulatif des dispositifs mis en place pendant l'absence pour maintenir un contact entre les élèves absents et leurs camarades de classe

Nous constatons que les quatre enseignantes rencontrées ont fait en sorte que les élèves absents puissent garder le contact avec leurs camarades de classe. Pour cela, elles ont mis en place différents dispositifs qui se ressemblent pour certains d'entre eux. Toutefois, nous constatons une différence entre les classes enfantines et les classes primaires. Dans les plus petits degrés, l'initiative de prendre contact avec l'élève absent venait souvent de l'enseignante et chaque travail a été réalisé par la classe au complet. Alors que dans les plus grands degrés, les titulaires ont proposé différentes possibilités pour établir un lien avec l'élève absente, puis ont laissé les enfants libres d'agir comme ils le voulaient. Il leur arrivait rarement de réaliser un travail de classe, les élèves avaient plutôt tendance à écrire des lettres ou faire des dessins lorsqu'ils en avaient envie.

Cette différence entre les degrés est probablement due au fait que les enfants dépassent l'égoïsme et développent l'aptitude à se mettre à la place d'autrui dès sept ans environ. C'est également à ce moment-là qu'ils approfondissent leurs capacités de coopération en se décentrant progressivement de leur personne. Ils arrivent donc, dès l'école primaire, à comprendre plus facilement ce que peuvent vivre les autres (Panier Bagat, 2005 ; Piaget, 1977). Les élèves de troisième et quatrième primaires arrivaient sûrement à imaginer ce que l'éloignement de la classe pouvait provoquer chez leur camarade en se mettant à sa place. Ils pensaient donc plus facilement par eux-mêmes à

réaliser un travail pour l'envoyer à leur amie, sans que l'enseignante ne doive le leur demander.

6.3 Dispositifs mis en place lors du retour

6.3.1 Deuxièmes enfantines

Le jour du retour de l'élève malade, ses camarades l'ont accueilli en héros et l'ont très rapidement réintégré dans le groupe. Dès son arrivée, l'enfant qui avait été hospitalisé a eu un temps de parole pour raconter ce qui lui était arrivé durant son absence. Ensuite, étant donné que tous les enfants voulaient jouer avec lui, l'enseignante a mis son programme du jour de côté et les a laissés s'amuser ensemble. Elle n'a rien eu de particulier à mettre en place puisque les élèves se sont occupés de l'accueillir et de l'intégrer dans la classe. Il a pu rapidement reprendre ses marques et renouer avec ses amis. Le seul dispositif que l'enseignante a dû mettre en place pour que l'élève se sente à l'aise concernait ses apprentissages. Elle a repris certaines notions vues pendant son absence pour éviter qu'il ne se sente en retard par rapport à ses camarades, mais il ne s'agissait pas de grands rattrapages.

Lorsque l'élève malade est revenue en classe, elle a eu un temps de parole pour expliquer à ses camarades ce qui lui était arrivé et ce qu'elle avait fait à l'hôpital. Son enseignante estimait qu'il était très important de veiller à son intégration sociale dans le groupe, mais elle n'a rien eu de particulier à mettre en place étant donné que l'élève s'entendait très bien avec tous ses camarades. La titulaire a cependant dû faire quelques ajustements au niveau de la lecture avec cette enfant pour l'aider à rattraper ce qu'elle n'avait pas pu faire à l'hôpital et afin d'atteindre le même niveau que la majorité de ses camarades.

La première enseignante a veillé à ce que son élève puisse avoir une *connaissance* des différents membres de la classe et se rendre compte qu'il avait toujours une véritable *appartenance* à ce groupe au moment de son retour. Pour cela, elle n'a rien eu à mettre de particulier en place, il lui a suffi de laisser les enfants agir comme ils le désiraient. Étant donné qu'ils étaient très contents de l'accueillir à nouveau parmi eux, ils ont tous voulu jouer avec lui. La titulaire a juste dû modifier son programme afin de permettre à l'élève qui avait été absent de renouer avec chacun de ses camarades. Il était important que cet enfant ait une certaine connaissance des autres membres de ce *groupe* pour qu'il s'y sente intégré (Mucchielli, 2004). Il était également primordial qu'il sache qu'il en faisait toujours partie, malgré son absence, car ce n'est qu'en s'identifiant comme membre d'un groupe qu'un individu peut se forger une *identité* sociale (Tajfel, 1972).

Nous constatons, au travers de leur discours, que ces enseignantes ont tenté d'aider leur élève à construire son *identité* par rapport à la classe en lui donnant un *sentiment de reconnaissance* de la part de ses camarades. En effet, selon Marc (2005), un individu cherche à construire son identité par rapport aux groupes auxquels il appartient et il a besoin que cette représentation qu'il se fait de lui-même soit reconnue par les autres membres du groupe. Pour ce faire, les deux titulaires ont offert un temps de parole à l'enfant afin qu'il puisse expliquer ce qui lui était arrivé lors de son hospitalisation. Cela a permis à ces élèves de se rendre compte que leurs camarades voulaient savoir ce qu'ils avaient vécu durant leur absence. Les titulaires n'ont rien eu d'autre à mettre en place dans la mesure où ces deux enfants ont très facilement été réintégrés dans le groupe et reconnus comme membres par leurs camarades.

Enfin, nous pouvons observer que ces titulaires ont tenté d'accroître l'*estime de soi* de ces enfants après leur retour en classe. En effet, dans la mesure où ils n'ont pas pu travailler exactement comme leurs camarades lorsqu'ils étaient hospitalisés, ils avaient quelques lacunes lors de leur arrivée. Les enseignantes les ont alors aidés à rattraper leur

retard afin qu'ils se sentent *sécurisés*. Elles ont également entrepris cela dans le but de maintenir leur *sentiment de compétence* en leur évitant de se sentir inférieurs à leurs camarades. Selon Duclos (2000 ; 2002a), il est possible de maintenir l'estime de soi d'un élève en développant son sentiment de sécurité ainsi que son sentiment de compétence.

6.3.2 Troisième et quatrième primaires

Lorsqu'elle est revenue en classe, l'élève accidentée a pu expliquer à ses amis tout ce qui lui était arrivé pendant son hospitalisation, puis à la maison. Elle a également pu répondre à leurs questions. Ensuite, l'enseignante a expliqué aux élèves qu'il y avait certains changements dans l'organisation de la classe concernant cette enfant. Elle leur a dit que, comme elle avait des problèmes de dos, elle pouvait se lever durant les heures de cours sans demander la permission ; qu'elle n'allait pas prendre part aux leçons d'éducation physique pendant un certain temps ; qu'elle allait rester en classe pendant les récréations et qu'elle viendrait quelques minutes plus tôt afin de ne pas se retrouver dans la foule pour monter les escaliers. L'enseignante a également établi une nouvelle règle en lien avec ces modifications. Tous les élèves devaient faire très attention à ne surtout pas bousculer leur camarade parce qu'elle risquait de se blesser gravement si elle tombait. La titulaire a aussi dû ajuster quelque peu sa manière de fonctionner avec cette enfant. Peu de temps après son retour, elle avait des difficultés à suivre le même programme que ses camarades et avaient donc de mauvaises notes aux examens. Elle se sentait totalement déstabilisée et déprimée. L'enseignante a alors rencontré l'inspecteur qui a donné son accord pour un ajustement à ce niveau-là. Ils ont convenu que l'élève ne serait notée que sur les examens jugés suffisants et qu'elle passerait de toute façon l'année scolaire. Au niveau de la réintégration dans le groupe, l'enseignante n'a rien eu de particulier à mettre en place étant donné que l'élève accidentée avait eu énormément de contacts avec ses camarades durant son absence.

Lors de la rentrée scolaire en août, l'enseignante n'a rien mis de particulier en place pour accueillir l'élève qui avait été absente. Étant donné qu'elle avait très peur du regard des autres, la titulaire a estimé que ce n'était pas indispensable de revenir sur ce qui s'était passé l'année précédente. Elle n'a non plus rien eu de particulier à mettre en place pour la réintégrer dans la classe puisqu'elle avait eu quelques contacts avec ses camarades durant le courant de l'année précédente et pendant les vacances d'été. Les changements ont plutôt eu lieu au niveau de l'organisation. En début d'année, l'enseignante a constaté que cette enfant avait des difficultés à faire tous ses devoirs et à bien suivre en classe, car elle était encore très affaiblie par la maladie. Elle a donc convenu avec l'inspecteur qu'elle n'aurait pas de notes pendant le premier semestre parce qu'elle avait tendance à être trop stressée étant donné qu'elle avait très peur d'échouer et de devoir redoubler. La titulaire a également convenu avec la maman de l'élève que si elle était trop fatiguée, elle n'était pas obligée de réaliser tous ses devoirs et d'apprendre toutes ses leçons. Afin de lui laisser la possibilité de se reposer un peu, l'élève n'avait pas besoin de venir le mardi matin en cours d'éducation physique, elle ne venait en classe qu'à partir de dix heures. Enfin, les classes de troisième, quatrième, cinquième et sixième primaires ont monté un concert de Noël en faveur d'une association de lutte contre le cancer. Les enseignants ont alors proposé à la jeune fille qui avait été malade d'y participer plus que les autres en parlant de sa maladie et en présentant l'association durant le concert. Son enseignante estimait qu'il s'agissait d'une bonne idée, car cela permettait à l'élève de se sentir utile.

Les deux enseignantes primaires ont tenté d'aider leur élève à se construire une *identité* sociale en rapport avec la classe lors de son retour. Pour ce faire, elles ont veillé à ce que ces jeunes filles aient un *sentiment de reconnaissance* de la part de leurs camarades respectifs. La titulaire de troisième primaire a accordé à l'élève concernée un temps de parole pendant lequel elle a pu expliquer ce qui lui était arrivé durant son

hospitalisation et son maintien à domicile. Cette enfant a également répondu aux diverses questions des autres jeunes. Le fait qu'ils lui aient demandé des compléments et qu'ils soient beaucoup à lui avoir rendu visite pendant son absence ont permis à cette fille de se rendre compte qu'elle était reconnue en tant que membre de la classe par tous ses camarades. L'élève de quatrième primaire, quant à elle, n'a pas eu de moment de parole, mais, dans la mesure où elle avait eu énormément de contacts avec les autres membres de la classe avant son retour ; grâce aux différentes visites et à la messagerie instantanée msn, notamment ; elle a tout de même eu le sentiment que ses camarades s'inquiétaient pour elle et la considéraient comme un membre de leur classe.

Nous pouvons aussi observer plusieurs dispositifs mis en place par ces deux titulaires pour maintenir l'*estime de soi* de ces enfants. En effet, elles ont toutes les deux tenté de les *sécuriser* dès leur retour en classe. La titulaire de troisième primaire a mis en place certains changements dans son organisation. Par exemple, l'enfant n'assistait plus aux leçons d'éducation physique et venait en classe avant le début des cours. Cela était indispensable vu son état de santé et avait pour but de la préserver. Il a également fallu expliquer toutes ces modifications à ses camarades en imposant une nouvelle règle, à savoir, faire attention à ne surtout pas la bousculer. Cette enfant a été sécurisée par des mesures supplémentaires peu de temps après son retour. Etant donné qu'elle avait des difficultés à suivre le programme à cause de sa longue absence, elle avait tendance à avoir de mauvaises notes. L'enseignante a alors cessé de lui en mettre en dessous de la moyenne afin d'éviter qu'elle ne se démotive. En ce qui concerne l'élève de quatrième primaire, son enseignante a aussi veillé à développer son sentiment de sécurité face à l'école. Elle n'est, par exemple, pas revenue sur ce qui lui était arrivé l'année précédente dans la mesure où la jeune fille avait énormément peur du regard des autres et ne voulait pas être montrée du doigt. Elle a également décidé de ne pas lui mettre de notes durant le premier semestre de l'année scolaire afin de ne pas l'angoisser. Enfin, cette élève venait plus tard le mardi matin pour pouvoir se reposer plus longtemps. Dans les deux cas présentés ici, les titulaires ont mis en avant certains dispositifs permettant une sécurité physique ; comme le fait de permettre à l'élève de rester en classe durant les récréations, par exemple ; ainsi que des dispositifs destinés à développer une sécurité psychologique ; comme la suppression des notes, notamment (Duclos, 2002a).

La titulaire de quatrième primaire a tenté, avec l'aide de ses collègues du centre scolaire, d'augmenter l'*estime de soi* de son élève malade. En effet, ils lui ont attribué une *responsabilité* particulière lors du concert de Noël organisé par plusieurs classes. Etant donné qu'ils avaient choisi une association de lutte contre le cancer, les enseignants des classes participant à la manifestation lui ont proposé de faire un discours sur son parcours et l'association. Cette jeune fille a donc pu se sentir *utile* à sa classe et à son école dans la mesure où elle était la seule personne à pouvoir le faire.

Enfin, dans la mesure où la première élève était déprimée à cause de ses mauvaises notes et que la seconde était angoissée à l'idée d'échouer et de devoir redoubler, les enseignantes ont décidé, avec l'accord des inspecteurs, de ne pas les noter. Cela avait pour buts de ne pas les démotiver et de les valoriser en développant leur *sentiment de compétence*. Il est primordial qu'un enseignant tente de donner à ses élèves l'impression d'être compétents afin de les aider à développer une haute *estime de soi* (Duclos, 2000).

6.3.3 Conclusions

Nous allons maintenant reprendre notre cadre théorique en revenant sur le concept central de notre recherche, le sentiment d'appartenance, ainsi que sur une stratégie relevée dans notre cadre conceptuel permettant la mise en place d'une certaine sécurité au sein de la classe pour l'enfant qui en a été absent.

Lors du retour de ces quatre enfants, nous constatons que les enseignantes ont mis en place différents dispositifs pour les réintégrer dans la vie de la classe. Elles ont essentiellement mis l'accent sur des stratégies développant la sécurité des élèves. En

effet, selon Maslow (1943), il existe divers besoins hiérarchisés que l'individu doit satisfaire pour se sentir bien. Il doit tout d'abord assouvir un besoin inférieur avant de prétendre accéder à un niveau supérieur. Parmi ces besoins nous trouvons le besoin de sécurité qui se place juste en dessous du besoin d'appartenance. Un individu a donc besoin de se sentir sécurisé dans un groupe avant de pouvoir ressentir un réel *sentiment d'appartenance* à son égard. De plus, selon Schachter (1959), le fait d'appartenir à des groupes est très important pour l'être humain, car c'est en se regroupant avec d'autres personnes qu'il tente de se protéger de l'anxiété, notamment.

Afin de donner un sentiment de sécurité à son élève, chaque enseignante a mis en place certains dispositifs ; tels que le rattrapage de certaines notions, la suppression des notes ou des changements d'organisation, par exemple. Les titulaires ont tenté, par ces différents dispositifs, de donner une sécurité physique ainsi que psychologique à ces enfants. Ces stratégies avaient été relevées par Duclos (2002a), selon qui, il est important pour un enseignant d'offrir un sentiment de sécurité à ses élèves afin qu'ils se sentent à l'aise lorsqu'ils viennent à l'école. Il est notamment possible de les sécuriser en établissant une stabilité dans le temps et dans l'espace ou une constance dans l'application des procédures et des règles de conduite.

Afin d'avoir une vue d'ensemble de ce qui a été mis en place par les titulaires interrogées lors du retour de leur élève, nous allons relever les points principaux énumérés ci-dessus sous forme de tableau. Cela nous sera utile pour comparer les différentes pratiques enseignantes découvertes.

| Degrés | Dispositifs mis en place lors du retour |
|--------------------|---|
| Deuxième enfantine | Temps de parole laissé à l'élève Temps accordé aux élèves pour jouer avec l'enfant <i>But : renouement avec les camarades</i> Reprise de certaines notions théoriques <i>But : écartement d'un sentiment d'infériorité par rapport aux camarades</i> |
| Deuxième enfantine | Temps de parole laissé à l'élève Ajustements au niveau de la lecture <i>But : atteinte d'un niveau similaire à la majorité des autres élèves</i> |
| Troisième primaire | Temps de parole laissé à l'élève Permission accordée à l'enfant pour se lever durant les heures de cours Dispense de leçons d'éducation physique et de récréations Permission accordée à l'élève pour venir plus tôt en classe Mise en place d'une nouvelle règle pour tous les élèves <i>But : préservation physique de l'enfant</i> Ajustement au niveau de la notation Promotion automatique <i>But : motivation donnée à l'enfant</i> |
| Quatrième primaire | Pas de temps de parole <i>But : mise en place d'un sentiment de bien-être dans la classe</i> Suppression des notes durant le premier semestre <i>But : sécurisation de l'enfant</i> Ajustement au niveau des devoirs et des leçons Horaire particulier le mardi matin Responsabilité particulière accordée durant le concert de Noël <i>But : augmentation du sentiment d'utilité</i> |

Tableau 4 : Récapitulatif des dispositifs mis en place par les titulaires lors du retour des élèves pour les réintégrer dans le groupe et les sécuriser

Afin d'accueillir et de sécuriser au mieux l'élève qui avait été absent, les enseignantes ont mis en place différents dispositifs. Nous constatons cependant que les titulaires des degrés primaires se sont plus penchées sur le sentiment de sécurité de leur élève que celles des classes enfantines.

Nous pensons que ces différences sont essentiellement dues au fait que les élèves des degrés primaires ont été absentes durant une période plus longue que ceux des classes enfantines. Il a donc plus fallu les sécuriser lors de leur retour. De plus, dans la mesure où il n'y a pas de notes en enfantine, il est normal que ces enseignantes n'aient rien eu à modifier de ce côté-là. Les divergences de pratiques entre les titulaires interrogées n'ont donc rien à voir avec l'âge des enfants, mais sont en lien direct avec le degré dans lequel ils sont scolarisés.

Dans la mesure où il est possible de maintenir l'estime de soi d'un élève en lui donnant un sentiment de sécurité ainsi qu'un sentiment de compétence, il est normal qu'ils soient liés entre eux. Nous constatons, dans les propos des enseignantes interrogées, qu'elles ont toutes fait certains ajustements au niveau des savoirs pour sécuriser leur élève et pour le valoriser.

Nous avons déjà relevé que les titulaires des classes enfantines ont essentiellement repris certaines notions théoriques avec l'enfant qui avait été absent. Cela était probablement mené dans le but de donner la possibilité à l'élève de connaître du succès dans ses activités futures (Duclos, 2000).

Les enseignantes des degrés primaires, quant à elles, ont mis en place des ajustements au niveau de la notation. En effet, dès la deuxième primaire, moment de l'introduction des notes dans le quotidien de la classe, les élèves prennent l'habitude de mesurer leurs capacités selon leurs résultats. Lorsqu'un enfant obtient régulièrement de mauvaises notes, il risque de se sentir dévalorisé. C'est probablement pour cette raison que ces deux titulaires ont décidé de modifier leur fonctionnement pour ces jeunes filles. Elles voulaient éviter qu'elles aient l'impression d'échouer dans toutes leurs entreprises et qu'elles perdent, par la même occasion, leur sentiment de compétence (Duclos, 2000).

6.4 Retour sur les hypothèses et la question de recherche

Maintenant que nous avons vu de plus près ce qui a été entrepris et mis en place par les enseignantes interrogées, nous allons revenir sur les hypothèses posées précédemment. Nous allons les revoir une à une afin de constater si elles sont vérifiées ou non. Ensuite, nous reviendrons également sur notre question de recherche et nous tenterons d'y répondre en nous basant sur les découvertes issues de notre analyse.

La première hypothèse ; Pendant son absence, l'élève malade ou accidenté garde le contact avec ses camarades de classe au travers d'activités proposées et mises en place par leur enseignant. Ces activités permettent aux enfants d'échanger des informations et de se tenir au courant de ce qui se passe, aussi bien à l'école qu'à l'hôpital ou à domicile ; n'est pas vérifiée dans tous les cas étudiés. Nous avons vu que les enfants ayant été absents de leur classe ont eu des contacts avec leurs camarades grâce aux initiatives prises par leur titulaire respective. Ils ont donc obtenu des informations concernant leur classe. Cependant, la plupart de ces contacts étaient à sens unique. Les enseignantes des classes enfantines n'ont rien proposé de particulier pour que l'élève absent puisse donner de ses nouvelles à ses amis. Les titulaires de troisième et quatrième primaire ont, quant à elles, veillé à ce que leurs élèves puissent recevoir des informations de la part de leur camarade absente soit par l'envoi de courriels, soit par une visite collective à domicile.

La seconde hypothèse ; L'élève absent suit le même programme scolaire et les mêmes objectifs généraux que ses camarades de classe qui lui sont fournis soit

directement par l'enseignant, soit par l'intermédiaire de l'enseignante de l'hôpital ; n'est non plus pas entièrement vérifiée. Il est vrai que chaque enfant absent a travaillé comme ses camarades de classe, en utilisant les mêmes fiches et donc en suivant les mêmes objectifs, mais il n'a pas été possible pour l'enseignante spécialisée de tout réaliser. En ce qui concerne la transmission du matériel, c'était habituellement l'enseignante spécialisée qui s'en chargeait. C'est elle qui donnait les fiches à réaliser aux élèves qu'elle suivait. La fille de deuxième enfantine est la seule à avoir reçu une partie du matériel directement de sa titulaire, le jour de son départ de la classe.

La troisième hypothèse ; Dès le retour de l'élève absent, les travaux de groupe sont mis en avant de manière à ce qu'il puisse interagir plus particulièrement avec chacun de ses camarades et renouer le contact avec eux ; n'est pas du tout vérifiée. En effet, les titulaires n'ont rien eu de particulier à mettre en place pour que l'élève puisse renouer avec ses amis le jour de son retour. La réintégration s'est à chaque fois fait naturellement dans la mesure où le contact entre eux n'a jamais été rompu. Nous pouvons cependant relever le fait qu'une enseignante de deuxième enfantine a permis à ses élèves de jouer une matinée complète avec leur camarade de retour de l'hôpital. Il ne s'agit toutefois pas d'un dispositif mis en place par la titulaire puisque l'initiative avait été prise par les enfants.

La quatrième hypothèse ; Les dispositifs mis en place par les enseignants titulaires pendant et après l'absence de l'élève varient selon son âge. Les enfants des degrés enfantins ne sont pas réintégrés dans le groupe-classe de la même manière que ceux des degrés primaires ; n'est pas entièrement vérifiée. Nous avons constaté, lors de notre analyse des données et de notre interprétation des résultats, que durant l'absence des élèves concernés, les dispositifs mis en place par les enseignantes étaient plus ou moins semblables. La seule grande différence relevée est que les enfants des classes enfantines étaient moins libres que ceux des degrés primaires pour réaliser des travaux destinés à leur camarade absent. Nous avons également remarqué que, après le retour de l'élève malade ou accidenté, les titulaires primaires ont appliqué plus de stratégies que leurs collègues pour sécuriser leur élève. Nous serions donc tentée de dire que cette hypothèse est vérifiée. Cependant, nous réalisons que les différences de pratiques apparues après le retour de l'enfant concerné ne sont pas en lien avec l'âge ou le niveau de développement social de ces enfants, mais plutôt avec le degré dans lequel ils sont scolarisés.

La dernière hypothèse ; Lors du retour de l'élève, l'enseignant lui attribue des responsabilités particulières afin de l'intégrer dans l'organisation de la classe et de lui montrer qu'il en fait toujours partie ; n'est vérifiée que dans le cas d'une élève. Il s'agit de l'enfant de quatrième primaire qui s'est vue attribuer un rôle particulier durant le concert de Noël donné par certaines classes de son centre scolaire. Il faut toutefois relever que cette démarche n'a pas pour seul but de l'intégrer dans l'organisation de sa classe, mais aussi dans celle de l'école.

Comme annoncé, nous allons maintenant répondre à la question de recherche que nous nous sommes posée au début de ce travail. Pour mémoire, il s'agissait de : Quels sont ; pendant et après l'absence d'un élève ; les dispositifs mis en place, les démarches entreprises et les rôles joués par les enseignants du Bas-Valais afin de permettre aux élèves malades ou accidentés, absents de manière répétée ou prolongée, d'avoir un réel sentiment d'appartenance à leur classe ?

En ce qui concerne les dispositifs mis en place par les enseignantes rencontrées, nous constatons qu'ils sont très nombreux. Durant l'absence de leur élève, elles se sont toutes efforcées de maintenir un contact entre lui et ses camarades en appliquant différentes stratégies. Les plus récurrentes étaient l'envoi de *lettres*, de *cartes postales* ou de *dessins*, mais certaines ont également pris l'habitude de se déplacer pour *rendre*

régulièrement visite à l'enfant absent de manière à ce qu'il puisse garder un contact plus concret avec le milieu scolaire. Une enseignante a aussi organisé une *sortie de classe* afin que ses élèves puissent passer du temps avec leur amie et a *maintenu sa place*, durant toute l'absence de l'enfant, de manière à lui prouver son appartenance à la classe. Lors du retour de ces élèves, ils se sont tous vus accorder, à une exception près, un *temps de parole* pour expliquer ce qui leur était arrivé et reprendre contact avec les autres membres de la classe. Nous avons également constaté que les enseignantes interrogées ont mis en place divers dispositifs pour sécuriser ces élèves afin qu'ils se sentent bien dans leur classe. Ces mesures étaient très différentes les unes des autres. Nous avons rencontré des *rattrapages scolaires*, des *adaptations au niveau des notes*, des *changements d'organisation* et des *établissements de nouvelles règles*. Enfin, une enseignante a tenté de responsabiliser son élève en lui offrant un *rôle* important dans une manifestation organisée par l'école.

Concernant les démarches entreprises par les enseignantes confrontées à l'absence d'un de leurs élèves, nous en relèverons deux. Toutes les enseignantes ont été amenées, d'une manière ou d'une autre, à *collaborer avec l'enseignante de l'hôpital*. Certaines l'ont fait de manière peu poussée, alors que d'autres ont établi une collaboration plus importante, comme il a été le cas pour les titulaires des classes primaires. Ces mêmes enseignantes ont également pris l'initiative de *rencontrer l'inspecteur* de leur région pour parler de l'enfant concernée et pouvoir adapter leur manière de travailler afin de la sécuriser au mieux.

En ce qui concerne les rôles joués par les enseignantes rencontrées, nous n'en relèverons qu'un seul. Elles ont toutes fait en sorte de *maintenir un lien* entre l'enfant et le milieu scolaire, entre l'enfant et sa classe. Elles ont toujours veillé à ce qu'il se sente intégré dans le groupe et jamais mis à l'écart, aussi bien durant son absence qu'après son retour.

Nous aimerions, pour conclure, relever le fait que ces dispositifs mis en place, ces démarches entreprises et ces rôles joués par les enseignantes interrogées ne sont pas les seuls moyens pour faire face à de telles situations. Il ne s'agit donc pas là d'un mode d'emploi à appliquer dans tous les cas, mais plutôt de pistes pouvant être exploitées. Il incombe à l'enseignant titulaire de s'adapter selon le cas qu'il rencontre.

7 ANALYSE CRITIQUE

Après avoir clos la partie empirique de notre travail de recherche, un retour critique sur l'ensemble de la démarche s'impose. Nous avons pris conscience de plusieurs imperfections nous interdisant de considérer notre travail comme parfait. Nous allons donc en reprendre certaines parties afin de montrer les limites de ce mémoire et de proposer quelques pistes pour l'améliorer.

Suite à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats, en répondant à notre question de recherche, nous avons constaté qu'elle appelle une réponse "recette". En effet, nous nous rendons compte que ce que nous avons découvert au travers de nos entretiens est plutôt un mode d'emploi qui indique aux enseignants comment agir si un de leurs élèves est absent pendant une certaine période. C'est pour cette raison que nous avons mis le lecteur en garde en l'informant qu'il ne faut pas considérer ces résultats comme une marche à suivre, mais comme des pistes pouvant l'aider.

En ce qui concerne le dispositif méthodologique de ce travail, nous pouvons relever quelques points à améliorer. Cependant, nous sommes consciente qu'il serait difficile de tout modifier vu le sujet que nous avons traité. Tout d'abord, nous pensons qu'il serait judicieux de revoir l'échantillon sélectionné dans le cadre de notre recherche. En effet, en comparant les pratiques des enseignantes enfantines et primaires, nous avons rencontré quelques difficultés, dans la mesure où les cas étudiés étaient bien différents les uns des autres. Nous voulions notamment découvrir s'il y a des différences de pratiques selon l'âge des enfants, mais nous pensons que cela aurait été plus réalisable si nous avions trouvé quatre élèves ayant eu une absence de même durée et une maladie ou un accident similaire. Cette proposition de modification n'est probablement pas réalisable étant donné qu'il serait difficile de trouver des cas aussi ressemblants. La seule possibilité que nous aurions serait de rencontrer des enseignants ayant eu dans leur classe un élève absent pour cause de maladies ou d'accidents il y a déjà plusieurs années. Le seul souci que nous aurions est qu'ils n'auraient probablement pas souvenir de tout ce qu'ils auraient mis en place à ce moment-là. Un autre point à modifier dans notre dispositif méthodologique serait le moyen utilisé pour le recueil des données. Nous avons vu, lors du thème 8.9 (Préparation et accompagnement du travail de mémoire) de la HEP-VS, qu'il est préférable d'observer des enseignants pour découvrir leurs pratiques. Cela peut nous éviter d'obtenir des informations faussées par leurs discours. Cependant, il n'aurait pas été possible pour nous d'appliquer un dispositif d'observation dans le cadre de notre recherche. En effet, comme il n'est pas toujours possible de prévoir l'absence d'un élève, nous n'aurions pas été en mesure de trouver à l'avance des classes à observer. De plus, le temps mis à disposition pour réaliser ce travail ne nous aurait pas permis de suivre les enseignants participant à notre recherche. Nous aurions dû les observer dans leur classe pendant l'absence de l'enfant, lors de leurs rencontres avec l'enseignante de l'hôpital, après le retour de l'élève, etc. Cela nous aurait pris plusieurs mois dans le cas de longues absences scolaires, notamment.

Un dernier point faible à relever dans notre démarche est notre manière d'analyser les données et d'interpréter les résultats. Nous avons le sentiment, avec un peu de recul, de ne pas avoir réellement approfondi cette partie-là. Nous estimons qu'il aurait été possible d'aller plus loin si nous avions développé plus particulièrement certaines notions ; tels que le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence, notamment ; de notre cadre conceptuel.

Malgré ces différents points qui pourraient être améliorés, nous estimons que notre travail de recherche est pertinent. Nous pensons qu'il nous a énormément appris et qu'il nous a permis de relever différentes pistes utiles pour les enseignants qui se retrouveraient face à un élève absent de leur classe. Nous avons, par exemple, pu découvrir et comprendre le fonctionnement de l'aide mise à disposition des enseignants et des élèves. Dans la mesure où nous l'avons découvert d'un point de vue théorique, mais aussi pratique, nous nous sommes rendu compte que, malgré les directives posées, il peut y avoir différentes manières de collaborer avec l'enseignante de l'hôpital selon le cas de l'enfant concerné. Nous avons également reçu, au travers de nos entretiens, différentes pistes sur ce qu'il est possible de mettre en place durant l'absence et lors du retour d'un élève pour maintenir son sentiment d'appartenance à la classe. Encore une fois, nous ne considérons pas ces pratiques comme des vérités qu'il faut appliquer dans tous les cas, mais comme des idées pouvant aider les enseignants se sentant démunis face à une situation similaire. Enfin, cette recherche nous a amenée à relever certains points auxquels il est important de faire attention lorsque nous voulons maintenir le sentiment d'appartenance d'un enfant à son groupe-classe. Le plus important, selon nous, est qu'il faut également travailler sur son sentiment de sécurité dans la classe. Nous n'étions absolument pas consciente du lien qui peut exister entre ces deux notions avant

notre recherche. C'est pourquoi nous pensons que ce travail pourra être utile à plusieurs enseignants et élèves.

8 CONCLUSION

L'objectif que nous nous étions fixée dans le cadre de ce travail de recherche était de découvrir quel peut être le parcours d'un enfant absent de sa classe pour cause de maladies ou d'accidents et plus particulièrement ce qui est mis en place par son enseignant titulaire pour lui permettre de garder un lien avec son école et ses camarades. Nous voulions voir quelles sont les pratiques enseignantes pouvant être appliquées durant l'absence et après le retour de tels enfants pour maintenir leur sentiment d'appartenance à la classe.

Pour cela, nous nous sommes penchée sur le concept du sentiment d'appartenance afin de découvrir certaines de ses spécificités et les différentes notions qui lui sont sous-jacentes. Afin de voir concrètement ce qui peut être mis en place par un enseignant pour permettre à un enfant de garder un contact avec son école malgré son absence, nous nous sommes entretenue avec cinq enseignantes ayant vécu une situation similaire. Nous avons donc découvert comment elles ont mis à profit les mesures proposées par l'Etat ainsi que diverses stratégies permettant le maintien des liens entre l'enfant malade ou accidenté et son groupe-classe.

En prenant du recul par rapport à notre démarche et aux résultats obtenus, nous sommes en mesure d'affirmer que ce travail nous a énormément apporté aussi bien d'un point de vue professionnel que personnel.

Sur le plan professionnel, nous avons acquis de nouvelles connaissances, notamment en ce qui concerne les ressources mises à disposition des enseignants durant l'absence d'élèves. Nous avons également découvert certaines particularités du sentiment d'appartenance dont nous n'avions pas conscience auparavant et ce à quoi il faut particulièrement être attentif pour le maintenir. Les particularités qui nous ont le plus étonnée sont le fait qu'il faut développer les sentiments de sécurité et de compétence des élèves pour leur donner un sentiment d'appartenance à la classe. Nous estimons que les diverses pratiques proposées par les titulaires interrogées nous serviront de pistes si nous nous retrouvons un jour face à un élève absent de notre classe. En outre, les résultats issus de notre recherche nous permettront de ne pas nous sentir démunie si une telle situation se présente. Nous espérons enfin que cette recherche sera utile à d'autres enseignants.

Sur un plan un peu plus personnel, nous avons pris conscience, en écoutant les enseignantes interrogées, qu'il n'est pas évident de faire face à pareille situation. Que malgré les conseils que nous pouvons recevoir, il n'est jamais facile d'agir au mieux avec un enfant victime d'un grave accident ou d'une maladie importante. Il n'y a pas de recettes toutes faites qui nous indiquent comment faire pour l'aider et lui donner l'impression de toujours appartenir à la classe malgré son absence. Nous avons particulièrement été touchée par le discours de certaines enseignantes qui s'étaient énormément investies, aussi bien du point de vue professionnel qu'émotionnel. Nous avons pris conscience, grâce à cette recherche, que même si nous travaillons avec de jeunes enfants, nous ne sommes jamais à l'abri d'un "malheur" et que nous nous devons d'y être préparée.

Enfin, nous allons conclure notre travail en relevant certains aspects sur lesquels nous pourrions encore travailler pour approfondir et prolonger notre recherche.

Ici, nous avons étudié le problème du point de vue des enseignantes titulaires. Nous pensons qu'il serait intéressant de rencontrer les élèves hospitalisés afin de découvrir leurs ressentis et de vérifier si ce qui a été mis en place durant leur absence et lors de leur retour leur a réellement permis de ressentir un sentiment d'appartenance à leur classe.

Un autre point qu'il serait très intéressant d'explorer est ce qui est proposé aux enfants restés en classe concernant leur camarade absent. Nous avons constaté que les différents dispositifs mis en place par les titulaires pour maintenir le contact entre l'élève malade ou accidenté et ses amis n'ont pas eu pour seul but d'entretenir son sentiment d'appartenance au groupe. Ils ont aussi permis à ses camarades de se sentir utiles. En effet, nous avons appris que certaines mesures avaient été prises pour qu'ils aient régulièrement des nouvelles de leur camarade durant son absence. Nous pensons donc qu'il pourrait être intéressant d'étudier cette problématique du point de vue des autres élèves de la classe, soit en les interrogeant, soit en parlant avec leur titulaire.

9 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allport, F.H. (1924). *Socialpsychology*. Boston : Houghton Mifflin.
- André, C. & Leclerc, F. (2007). *L'Estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres* (3^e éd.). Paris : Odile Jacob.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Boucher, L.-P. & Morose, J. (1990). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, 16, (N° 3), 415-431. [Page Web]. Accès : <http://www.acsm-ca.qc.ca/virage/enfance-jeunesse-famille/l-ecole-un-milieu-de-vie.html> [02.06.08]
- Comby, L. (avec Michellod, G. & Theytaz, P. (Ed.)). (1991, février et mai). *L'enseignement en milieu hospitalier*. (Circulaire). Sion : Département de l'instruction publique du canton du Valais, Service administratif – Office de l'enseignement spécialisé.
- Conférence des Directeurs des Hautes Ecoles pédagogiques (CDHEP). (2002, 31 mai). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. [Page Web]. Accès : https://extranet.hepl.ch/hep2/officiel/code_ethique_recherche.pdf [18.08.08]
- Déclaration universelle des droits de l'homme (Loi sur le droit à l'éducation, Art. 26, 10 décembre 1948).
- Delamare, J. (avec Delamare, F., Gélis-Malville, E. & Delamare, L.). (1998). *Le Garnier Delamare : Dictionnaire des termes de médecine* (25^e éd. rev. et aug.). Paris : Maloine.
- Deldime, R. & Vermeulen S. (1995). *Le développement psychologique de l'enfant* (6^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- De Saint Paul, J. (2004). *Estime de soi, Confiance en soi : S'aimer, s'apprécier et croire en soi* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Devillard, O. (2003). *La dynamique des équipes* (2^e éd.). Paris : Editions d'Organisation.
- Droits fondamentaux (Constitution fédérale de la Confédération suisse, Art. 19, 18 avril 1999).
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Duclos, G. (2002a, 6 mai). *Sentiment de sécurité*. [Page Web]. Accès : <http://www2.csmb.qc.ca/estimeso/theorie/securite.html> [13.10.08]
- Duclos, G. (2002b, 6 mai). *Sentiment d'identité*. [Page Web]. Accès : <http://www2.csmb.qc.ca/estimeso/theorie/identite.html> [13.10.08]
- Duclos, G. & Laporte, D. (1995). *Du côté des enfants* (Vol. III). [Page Web]. Accès : <http://www.acsm-ca.qc.ca/virage/enfance-jeunesse-famille/l-ecole-un-milieu-de-vie.html> [02.06.08]
- Fischer, G.-N. (1987/1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (2^e éd. rev. et aug.). Paris : Bordas/Dunod.
- Guibert, J. & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Interpharma, Association des sociétés pharmaceutiques suisses pratiquant la recherche. (s.d.). *Cancer de l'enfant*. [Page Web]. Accès : <http://www.interpharma.ch/fr/272.asp> [25.09.08]

- Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines* (N. Burnay & O. Servais, trad.). Belgique : De Boeck. (Original publié 1996)
- L'organisation des mesures particulières : l'enseignement à domicile ou en établissement hospitalier* (Règlement d'exécution de la Loi sur l'Enseignement Spécialisé, Art. 34, 25 février 1987).
- L'organisation des mesures particulières : l'enseignement à domicile ou en établissement hospitalier* (Règlement d'exécution de la Loi sur l'Enseignement Spécialisé, Art. 35, 25 février 1987).
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Martinot, D. & Toczec, M.-C. (2004). Enseigner, éduquer : une question de psychologie... sociale ! In M.-C. Toczec & D. Martinot (Ed.), *Le défi éducatif : Des situations pour réussir* (pp. 15-27). Paris : Armand Colin.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *The Psychological Review*, 4, 370-396.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D. & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école : Enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique Sociale.
- Michinov, E. (2004a). Apprendre à vivre ensemble : les relations d'attraction et de répulsion entre les élèves. In M.-C. Toczec & D. Martinot (Ed.), *Le défi éducatif : Des situations pour réussir* (pp. 147-167). Paris : Armand Colin.
- Michinov, E. (2004b). L'influence des relations entre élèves. *Sciences Humaines*, 45, 52-55.
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. (2003, 18 septembre). *Encart n°34 du 18 septembre - Enfants et adolescents atteints de troubles de santé*. [Page Web]. Accès : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0300417C.htm#1> [17.06.08]
- Mucchielli, R. (1967/2004). *La Dynamique des groupes : Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes* (17^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF/ESF.
- Mucchielli, R. (1975/2007). *Le travail en équipe : Clés pour une meilleure efficacité collective* (10^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF/ESF.
- Mucchielli, R. (1980). *Le travail en groupe*. Issy-les-Moulineaux : ESF. [Page Web]. Accès : <http://www.acsm-ca.qc.ca/virage/enfance-jeunesse-famille/l-ecole-un-milieu-de-vie.html> [02.06.08]
- Novartis Pharma. (2003). *L'école à l'hôpital*. [Page Web]. Accès : http://www.proximologie.com/c_minisite_cancer/c02_role_aidant/c02_03_organisation/c02_03_07_ecole_hopital/ [26.09.08]
- Office fédéral de la statistique. (2008, 28 février). *Hôpitaux – Données*. [Page Web]. Accès : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/14/04/01/data/01.html> [07.07.08]
- Panier Bagat, M. (2005). Le développement social et moral de l'enfant. In D. Gaonac'h & C. Golder (Ed.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 222-249). Paris : Hachette.
- Piaget, J. (1977). *La Naissance de l'intelligence*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Prudhomme, C. & d'Ivernois, J.-F. (2003). *Connaître et comprendre 1000 maladies de A à Z*. Paris : Vigot.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995/2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd. rev. et aug.). Paris : Dunod/Dunod.

- Sabatier, C. (1999). Enfants et milieux. In J.A. Rondal & E. Esperet (Ed.), *Manuel de psychologie de l'enfant*. (pp. 155-190). Belgique : Pierre Mardaga.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique* (Tome 1). Paris : Gallimard.
- Schachter, S. (1959). *The Psychology of Affiliation. Experimental Studies of the Sources of Gregariousness*. Stanford : University Press.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Ed.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago, IL : Nelson-Hall.
- Tourrette, C. (2005). Le développement des enfants d'âge scolaire. In C. Tourrette & M. Guidetti (Ed.), *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent* (2^e éd., pp. 93-138). Paris : Armand Colin.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

10 LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Marche à suivre pour les entretiens

Annexe II : Guide d'entretien

Annexe III : Grille d'analyse

11 ANNEXES

11.1 Annexe I

Temps : 30' à 45'

1. Se présenter
2. Expliquer le sujet de la recherche

Recherche sur la scolarisation d'enfants absents de l'école pour cause de maladies ou d'accidents. Découvrir les pratiques mises en place par les enseignants afin de maintenir le sentiment d'appartenance de l'élève à la classe (pendant l'absence et après le retour).

3. Rappeler que les données seront traitées de manière anonyme
4. Mener l'entretien
5. Remercier pour la participation
6. Demander les coordonnées pour l'envoi du travail (éventuel)

11.2 Annexe II

| GUIDE D'ENTRETIEN |
|--|
| 1. Pourquoi l'élève a-t-il (a-t-elle) été absent(e) ? |
| 2. Pendant combien de temps l'élève a-t-il (a-t-elle) été absent(e) ? |
| 3. A quel moment de l'année scolaire a eu lieu cette absence ? |
| 4. Avez-vous obtenu du soutien durant l'absence de cet(te) élève ? <ul style="list-style-type: none"> a. Enseignante spécialisée de l'hôpital ou quelqu'un d'autre ? b. Mise en place de la collaboration ? Comment ? Par qui ? c. A quelle fréquence ? Sous quelle forme ? d. Informations à l'enfant absent(e) ? e. Quels buts ? |
| 5. De quelle manière avez-vous maintenu le contact entre l'élève absent(e) et la classe ? <ul style="list-style-type: none"> a. Projets collectifs dans la classe ? <ul style="list-style-type: none"> - Quelle forme ? - Comment ? - Participation de l'élève absent(e) ? b. Echange d'informations entre l'élève absent(e) et la classe ? <ul style="list-style-type: none"> - Quelle forme ? - Quels buts ? - A quelle fréquence ? Régulier ou spontané ? |
| 6. Savez-vous si les élèves de la classe ont eu des contacts avec l'élève absent(e) en-dehors de vos sollicitations ? <ul style="list-style-type: none"> a. Quels enfants ? b. Sous quelle forme ? c. A quelle fréquence ? |
| 7. De quelle manière avez-vous accueilli cet(te) élève lors de son retour ? <ul style="list-style-type: none"> a. Discussions autour de son absence ? <ul style="list-style-type: none"> - Quel genre ? - Participation de l'élève absent(e) ? - Quels buts ? b. Manifestations particulières ? <ul style="list-style-type: none"> - Lesquelles ? - Qui les a organisées ? |
| 8. De quelle manière avez-vous permis le renouement des relations entre les élèves ? <ul style="list-style-type: none"> a. Projets de classe ou travaux de groupe ? <ul style="list-style-type: none"> - Quelle forme ? - Quels buts ? |
| 9. De quelle manière avez-vous sécurisé cet(te) élève après son retour ? <ul style="list-style-type: none"> a. Rappel de certaines règles ? <ul style="list-style-type: none"> - Lesquelles ? |

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Comment ?b. Mise en place de nouvelles règles, habitudes ou procédures ?<ul style="list-style-type: none">- Lesquelles ?- Pourquoi ? Comment ? |
| <p>10. De quelle manière avez-vous intégré cet(te) élève dans l'organisation de la classe ?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Responsabilités donnée à l'élève ?<ul style="list-style-type: none">- Quel genre ?- Comment ?- Quels buts ? |

11.3 Annexe III

| GRILLE D'ANALYSE |
|---|
| <p>Aides formelles pour le (la) titulaire et l'élève durant l'absence</p> <p><i>Dimensions & Indicateurs :</i></p> <p><i>Groupe :</i> Buts communs</p> <p><i>Estime de soi :</i> Sentiment de sécurité, Sentiment de compétence</p> <p>Liens avec le sentiment d'appartenance</p> |
| <p>Dispositifs mis en place pendant l'absence</p> <p><i>Dimensions & Indicateurs :</i></p> <p><i>Groupe :</i> Interconnaissance, Buts communs, Langage commun, Interaction entre les différents membres, Participation et implication de chacun</p> <p><i>Identité :</i> Connaissance de son appartenance à des groupes sociaux</p> <p><i>Estime de soi :</i> Sentiment de sécurité</p> <p>Liens avec le sentiment d'appartenance</p> |
| <p>Dispositifs mis en place lors du retour</p> <p><i>Dimensions & Indicateurs :</i></p> <p><i>Groupe :</i> Interconnaissance</p> <p><i>Identité :</i> Connaissance de son appartenance à des groupes sociaux, Sentiment de reconnaissance de la part d'autrui</p> <p><i>Estime de soi :</i> Sentiment de sécurité, Sentiment de responsabilité et d'utilité, Sentiment de compétence</p> <p>Liens avec le sentiment d'appartenance</p> |

12 ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sierre, le 16 février 2009

Signature :