

1/ Maintenir l'engagement des élèves en cours. Est-ce que l'EPS a un rôle spécifique face au décrochage scolaire ?

2/ Les apprentissages sociaux en EPS en tenant compte de la diversité. Peut-on apprendre à se démarquer en sports collectif et à être citoyen en même temps ?

1/ Maintenir l'engagement des élèves en cours. Est-ce que l'EPS a un rôle spécifique face au décrochage scolaire ?

INTRODUCTION

Pourquoi la lutte contre le décrochage

En 2000, l'échec scolaire en Europe représentait une moyenne de 22,5% de la population. Dans ce rapport demandé par l'UE, apparaissent des différences importantes entre pays, entre régions (CE, 2000). L'abandon scolaire est mis en rapport avec la l'indicateur de qualité « taux d'échec scolaire » (chap 8).

Les jeunes qui ont une attitude négative à l'égard de l'apprentissage et/ou qui quittent l'école sans qualifications ont par conséquent de fortes chances de rencontrer des problèmes considérables pour trouver un emploi (p.32).

De plus, n'ayant souvent pas les compétences de base, ils ne peuvent s'embarquer sur une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, la menace du chômage peut, à long terme, s'avérer un facteur constant (ibid).

Troisièmement, ils auront plus de difficulté que les autres en matière d'intégration sociale et de participation active à la société démocratique (marginalisation et exclusion sociale).

MAIS

Janosz (2000) souligne quand même que le DS était massif pendant des décennies sans poser de problème d'intégration sociale ni professionnelle (p.106). Comme Fortin et Picard (1999), Janosz rapporte la quantité de données montrant la corrélation entre le DS précoce et la délinquance ?la précarité professionnelle, l'alcoolisme, l'usage des stupéfiants, etc. sans savoir si le DS est un symptôme ou une cause.

Bernard (2007) montre que l'émergence de la notion de DS vise à rendre compte d'une préoccupation de chômage, référer l'école à un « référentiel de marché » (logique néolibérale : l'école devrait être notée pour ses performances ; il ne s'agit plus de rendre cultivé, ... mais d'insérer).

DEFINITION DU DECROCHAGE

D'après Janosz (2000),

-3 semaines d'absence continue non motivée ?

-interruption volontaire ou exclusion ?

-interruption avant diplôme ?

(Voir la différence avec les travaux plus récents et français qui distinguent les décrocheurs passifs / actifs Hugon (2010) ou des décrocheurs de l'intérieur / de l'extérieur Bautier (2003)).

Facteurs sociaux

Les travaux américains notent que les francophones décrochent plus que les anglophones (Canada), les noirs et hispaniques plus que les whasp (US) et les garçons plus que les filles. Mais ces différences disparaissent une fois que l'on considère les caractéristiques familiales et socioéconomiques

Facteurs familiaux : nombre d'études nord américaines : familles désunies, pauvres, parents peu scolarisés, valorisant peu l'école, peu impliqués dans l'encadrement scolaire, réactions négatives ou pas de réaction à l'échec, plusieurs enfants = facteurs aggravants (Janosz 2000 p.113)

Facteurs interpersonnels L'isolement social, le rejet par les pairs, les relations conflictuelles avec les enseignants = facteurs aggravants

Facteurs individuels : faibles habiletés verbales et intellectuelles, sentiment de compétence faible, niveau d'aspiration faible, sentiment de contrôle faible, agressivité, indiscipline, = facteurs aggravants

Facteurs scolaires Janosz (2000) montre que l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire. La grande taille de l'école, l'accueil de la diversité culturelle sont des facteurs aggravants (p.112)

- ➔ usage étendu des pratiques pédagogiques et des stratégies de gestion de classe efficaces, l'implantation d'un bon système d'encadrement et un système de reconnaissance qui privilégie le renforcement plutôt que la punition.
- ➔ multiples occasions pour découvrir leurs intérêts, leurs habiletés sportives et artistiques, et pour se développer sur les plans personnel (autonomie) et social (amitiés, compétence sociale).
- ➔ lorsque les adultes valorisent ouvertement la réussite éducative et qu'ils maintiennent des attentes élevées et réalistes à l'égard du rendement des élèves.
- ➔ une direction soutenance plutôt que contrôlante, et qui fait preuve d'un leadership efficace, capable de susciter la coopération.
- ➔ communiquer avec les parents, leur faire une place et susciter leur participation,
- ➔ offrir un soutien aux parents sur les meilleures façons d'aider leurs enfants dans leurs études.

On retrouve la même vision chez Archambault en 2006 :

L'Influence des Enseignants (p15) : Une étude récente portant sur les relations maîtres/élèves a démontré que chez les adolescents plus à risque, des relations chaleureuses avec les enseignants agiraient comme facteur de protection sur la motivation et le rendement académique (Fallu & Janosz, 2003). Le meilleur prédicteur de l'engagement scolaire des élèves serait d'ailleurs les exigences à long terme de la part des enseignants (Murdock, 1999). Les enseignants qui offrent un

environnement de classe soutenant, tout en permettant le développement de l'autonomie des élèves, favoriseraient l'engagement et la persévérance scolaires (Hardre & Reeve, 2003; Reezigt, Creemers, & De Jong, 2005)(Park, 2005).

L'Influence de l'Environnement Scolaire (p16) : La violence peut nuire à la qualité de vie des élèves et de ce fait, influencer le décrochage (Astor, Meyer, & Behre, 1999; Janosz et al., 1997). Certaines caractéristiques de la structure, climat éducatif négatif et le manque de leadership de la direction, pourraient également nuire à la réussite et à l'engagement des élèves (Janosz, Georges, & Parent, 1998; Lee & Burkam, 2003).

LE LIEN ENTRE DECROCHAGE ET ENGAGEMENT

Archambault (2006) a fait une thèse sur le désengagement F et G dans les milieux populaires (processus qui conduit à l'abandon scolaire). Elle définit un désengagement tridimensionnel : affectif (utilité des tâches et sentiment d'appartenance), cognitif (aspirations scolaires) et comportemental (participations aux activités scolaire set para scolaires, ce qui différencie l'engagement de la stricte motivation). Elle distingue aussi 6 groupes de jeunes (1 groupe normatif + 5 groupes présentant des risques en fonction des trois dimensions de l'engagement ci-dessus)

➔ interventions différencielles pour les G et les F

Ca ne me parle pas ces profils.

Selon Hugon (2010) :

Le désengagement serait une des étapes préalables au décrochage scolaire. L'hypothèse est donc que, si on arrive à prévenir le désengagement et à stimuler l'engagement de l'élève, on pourrait l'éviter de décrocher.

Distinction p.36, l.9 Hugon distingue deux types de décrochage scolaire, le premier est le **décrochage passif** dit *drop in* il est manifesté par un désintérêt, une passivité et/ou une violence de l'élève. Le second, est le **décrochage actif** (*drop out*), il s'agit d'une sortie prématurée du système scolaire.

Ca ne me parle pas cette distinction passif/actif

Le DS est-il préalablement cognitif ?

Bauthier (2003) avance que le DS est lié à plusieurs éléments, à une accumulation de difficultés :

(a) les apprentissages et rapports aux savoirs scolaires en lien avec le jeu institutionnel de l'établissement et les pratiques enseignantes face aux difficultés proprement scolaires,

(b) la subjectivité (rapport à soi) et les **rapports** sociaux chez les élèves (rapport aux autres élèves et enseignants),

(c) le langage *pour la compréhension du travail scolaire, *pour la stigmatisation lorsque les productions des élèves sont très éloignées des attentes scolaires.

pp31 32 « Nous faisons en effet l'hypothèse que

la déscolarisation procède d'un décrochage cognitif (ou d'une absence d'accroche cognitive) qui peut lui être bien antérieur, et qui peut d'ailleurs s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilités, absentéisme), ou, si l'on préfère, que ceux qui abandonnent l'école avaient d'abord été des « décrochés » de l'intérieur.

Deux malentendus à la base du décrochage de l'intérieur (Bautier, 2003) ;

Ce phénomène repose en grande partie sur des évidences socialement situées :

*pour les élèves, il faut « faire ce que l'enseignant dit de faire », au pied de la lettre, leur focalisation sur les bons résultats occultant ainsi les enjeux d'apprentissage.

*les enseignants fonctionnent sur l'évidence de prérequis aux apprentissages qui seraient partagés par tous ; ces prérequis ne font donc pas l'objet d'une construction dans leurs classes et, lorsqu'ils font défaut aux élèves, les apprentissages sont adaptés au regard des caractéristiques supposées des élèves à qui on a affaire. → ça passe.

Pour Bautier, ce constat questionne l'ambiguïté sur les places que chacun occupe

L'individualisation de la pédagogie, comme la prise en compte des « enfants », de leur vie privée réelle ou supposée, le souci d'« épanouissement » de chaque enfant, le non-formalisme des relations pédagogiques, la multiplication des activités « non scolaires » dans les établissements scolaires... semblent autant de facteurs qui contribuent à ce que les jeunes (...) croient être à l'école « uniquement » en tant que personne vis-à-vis d'autres personnes, et non pour s'approprier des savoirs structurés en discipline que des enseignants sont là pour transmettre. On retrouve ici les éléments déjà analysés par Bébi et Terrail au niveau du CP. Les adultes rencontrés dans l'école sont donc vus comme « gentils » ou « méchants », car ayant une position de force dans l'institution, et délivrant arbitrairement, personnellement, des verdicts.

Mis en concurrence de « conformités »

Pour aller plus loin que Bautier, Hugon, Janosz (juxtaposition de facteurs sociaux, cognitifs, ...pour expliquer le décrochage), → mise en concurrence entre les règles énoncées du prof (travail scolaire) et celles implicites du collectif d'élèves. Beaucoup de recherches donnent des signes de ces dilemmes (Rossard et Saury, Testevuide ...)

Par exemple dans l'article de Guérin, Pasco, & Riff (2008) :

Lycée ZEP classe de 2^{nde}. Le but est de décrire et de comprendre l'activité en classe d'un élève identifié comme un décrocheur de l'intérieur → chez Karim, préoccupations parfois très éloignées des tâches mathématiques, activité dissimulée à l'enseignante en partie orientée vers une dimension sociale de l'apprentissage en mathématiques (pertinence de la conception individualiste de l'apprentissage des mathématiques ?).

Selon **Deville (2010)** (socialisation adolescente au lycée), met en exergue que logiques scolaires et sociabilité juvénile coexistent, s'affrontent ou se rejoignent. Il existe une rencontre entre normes scolaires et adolescentes. Méthode : travail d'observation au sein d'une association d'accompagnement des élèves. Le public considéré se caractérise par un fort investissement et un respect des normes imposées par le lycée, mais également par une socialisation scolaire entre pairs qui conduit à la relecture de ces normes et au développement d'exigences envers le lycée.

Liens harcèlement et décrochage

Sharp & Smith (1994) ainsi que **DeRosier, & al. (1994)** suggèrent que les enfants victimes de harcèlement s'isolent et mettent en place des stratégies d'évitement → davantage d'absentéisme, des troubles de la concentration, ainsi qu'une perte d'estime de soi et de confiance vis-à-vis de l'école et des enseignants (quand ils ne sont pas capables de protéger les victimes).

Blaya (2006) met en évidence des effets somatiques, dépression et pensées suicidaires qui, ajoutés aux conditions d'apprentissage (absentéisme, concentration) influeraient sur les résultats scolaire et l'insertion professionnelle future.

Selon Hugon, pour réduire le décrochage passif et prévenir le décrochage actif, il faut

- **stimuler l'engagement des élèves** (donc lien entre engagement et décrochage)
- **Éviter les activités stéréotypées** : p.40, l.14-15 « on ne réveille pas les curiosités intellectuelles et le désir d'apprendre avec des activités stéréotypées ».
- **Assurer la continuité éducative entre les différents intervenants** : P.40, l.21 « Ajoutons, enfin, la nécessité de la continuité éducative entre les différents intervenants, entre les responsables du dispositif ». **4ième tice de Maupassant ? (pas effet des TICE mais effet de la continuité éducative ?)**
- **Privilégier l'activité, la coopération et le décroisement des matières** : P.41, l.10 « Les apprentissages y sont conduits de façon à privilégier l'activité, la coopération et le décroisement des matières.
- **Mettre en place un tutorat adulte/jeune et ateliers liés au projet professionnel de l'élève** : p.41, l.11
- **Focaliser sur le progrès plutôt que sur les lacunes, implication des familles** : p.41, l.13 « Le conseil de classe est un « conseil de progrès » auquel tous les élèves participent, ainsi que les familles si elles le souhaitent. »

Thierry Piot , « Formaliser un processus de construction de pratiques professionnelles collectives au niveau d'un établissement de formation », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, Consulté le 02 février 2012. URL : <http://tfe.revues.org/index1447.html>

Le DS masqué par les perturbations d'élèves

Pourquoi le décrochage de l'intérieur est invisible ainsi que le DS des décrocheurs réservés (surtout filles ?). Exemple dans l'article de **Bonniot-Paquien & al. (2009)** Analyse des interventions des enseignants d'EPS / comportements hors tâche ou passifs d'élèves

*les profs interviennent plus systématiquement et plus rapidement auprès des garçons qui décrochent de l'activité.

*Leurs propos sont marqués par les stéréotypes de sexe. Ces résultats permettent de questionner la place que les enseignants d'EPS tiennent dans la reproduction de ces stéréotypes au cours de leur pratique quotidienne du métier.

Et la dispense d'EPS ?

BIBLIO DECROCHAGE SCOLAIRE (V1, 27 mars 2012)

- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Université de Montréal, non publiée.
- Archambault, I. & Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles: une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de Psychoéducation*, 36/1, 81-108.
- Ballion, R. (1995). La démobilité scolaire. Conférence au Collège St Exupéry, Velisy.
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. *VEI-Enjeux*, 132, 30-45.
- Bautier, E. (eds) (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD / MEN.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernard, (2007). La construction du décrochage scolaire comme problème public. In Actes du Colloque International « La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques ». Nantes.
- Blaya, C. (2003). Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prévention. PIREF. Ministère délégué à la Recherche et aux Nouvelles Technologies.
- Blaya, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : A. Colin.
- Blaya, C. (2010a). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2010b), Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*, 161, 46-54. PROFESSIONNEL
- Blaya, C. et Borteyroux, X. (2006). School dropout, school violence and mental health : is there a link ? 26th international Congress of Applied Psychology, Juillet, Athènes (Gr).
- Blaya, C. & Hayden, C. (2003). Le décrochage scolaire en France et en Angleterre. In Glasman, D. Ouevrard, F. (eds). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Bonnery, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 36, 39-57.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*. Paris : La dispute
- Bonniot-Paquet, N., Cogérino, G. & Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *STAPS*, 84, 77-92.
- CE (2000). Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité. Rapport de la Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Esterle, M. & Douat, E. (2010). Recherche-action autour de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire et pour le renforcement de l'assiduité. *Etudes & données pénales*, 108, 5-38.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25/2, 359-374.
- Glasman, D. & Ouevrard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Guérin, J., Pasco, D. & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 63-82.
- Haut Conseil à l'Intégration (2010). *Relever les défis de l'intégration à l'école. L'école, espace d'intégration sociale et culturelle*. Rapport annuel au premier ministre. Paris : La documentation française.
- Hugon, M-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45. PROFESSIONNEL
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I. & Chouinard, R. (2005). Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées. Rapport, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec, Stratégie d'intervention « Agir autrement » (SIAA).
- Perrenoud, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 314, 23-27. PROFESSIONNEL
- Saury, J., Huet, B., Rossard, C., & Sève, C. (2010). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton: une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35(3), 195-216.
- Saury, J., & Rossard, C. (à paraître). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 154, 111-121.