



Université A. Mira-Bejaia

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences et Techniques des Activités
Physiques et Sportives

Filière : Activité Physique et Sportive Educative

Spécialité : Activités physique et sportive scolaire

**Statues des élèves répétitifs, et âgés de 15 ans à 16 ans dans le
sociogramme pendant les séances d'EPS au Secondaire**

Réalisé par :

Nasri Lynda

Sadaoui Tassadit

Encadré par :

Mr Akache Mokrane

Année Universitaire : 2021/2022

Remerciements

*Tout d'abord nous remercions ALLAH, le tout puissant de nous accorder
santé et*

Courage pour accomplir ce travail.

*Nous remercions nos parents pour leurs soutiens durant le parcours
d'études On*

*Tient à témoigner notre gratitude et notre reconnaissance à notre
promoteur*

Mr, Mokrane Akache

*Qui est à l'origine de la réussite de notre travail pour tous ses conseils
judicieux,*

*Et pour sa disponibilité permanente, c'est pour quoi on tient plus
particulièrement*

à cette heureuse occasion pour lui présenter notre profond respect.

Et à tous les enseignants du département STAPS.

*Nous remercions également toutes les personnes qui sont chères qui
chacun à leur*

Manière de soutien, et d'encouragement.

*Nous remercions vont aussi au membre de jury, pour l'honneur qu'ils nous
ont fait*

En acceptant d'évaluer ce travail.

Dédicaces

Je Souhaiterai bien dédier ce modeste travail à mes parents les plus

Chers, à mes frères et sœurs, à toute ma famille et un ami qui m'a

Vraiment soutenu durant tous mon parcours universitaire

Hakim Milaz.

Et Mes chers amis de loin ou de près, pour leurs encouragements

Permanent, et leurs soutiens moraux.

Je vous remercie tous

Lynda. M

Dédicace

A mes chers parents Beremtane, Houa

Vraiment aucune dédicace ne saurait exprimer mon attachement, mon amour et mon affection, je vous offre ce modeste travail en témoignage de tous les sacrifices et l'immense tendresse dont vous m'avez toujours su me combler.

Puisse dieu tout puissant vous garder et vous procurer santé et bonheur.

A mes chères sœurs Rebiha, Rezika, Siham

Les mots ne suffisent guère pour exprimer l'amour que je porte pour vous.

A mes adorables petits anges Meria et Makhlouf

A mon chère ami Bouchoulounisqui a toujours été présente dans ma vie.

Je vous dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur, de santé et de réussite.

Tassadit,s

Sommaire

Sommaire

Remerciements

Dédicaces

Liste des figures

Liste des tableaux

Introduction 1

Partie théorique

Chapitre I: Education physique et sportive

I. Les définitions des concepts 5

 I.1. Définition des théoriciennes 5

 I.1 Définition opérationnelle 6

II. Présentation et Objectifs de l'EPS 7

 II.1. C'est quoi l'EPS et sert à quoi ? 7

III. Finalité et objectifs de l'Education Physique et Sportive au collège 7

 III.1 Une finalité 7

 III.2 Objectifs d'EPS 8

IV. Les compétences à acquérir en EPS au collège 8

 IV.1 Les compétences propres à l'EPS. 8

 IV.2 Les compétences méthodologiques et sociales. 9

Chapitre II: Les caractéristiques psychosociales des élèves du secondaire

I. Éléments psychosociaux de la réussite des élèves de 15-16ans 10

 I.1 Le sentiment d'auto-efficacité et l'adaptation scolaire des élèves..... 10

 I.2 L'estime de soi et l'adaptation scolaire d'élève..... 10

II. Nature des buts poursuivis et adaptation scolaire..... 12

III. Comportement, aptitudes, traits de personnalité et compétences..... 13

 III.1 Comportement et compétence 13

 III.2 Transversalité et transférabilité 13

III.3 Les compétences sociales (appelées également interpersonnelles ou de communication).....	14
III.4 Les compétences cognitives	15
III.5 Les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation).....	15
III.6 Traits de personnalité et compétences.....	15
Chapitre III: Interaction sociale au sein des groupes scolaires	
I.La socialisation	17
I.1 La socialisation primaire.....	17
I.2 La socialisation secondaire	17
II. La socialisation scolaire.....	18
III. La structure Sociale	18
IV. Les institutions sociales	18
IV.1 Le champ.....	18
V. Les théories de l'adaptation psychosociale	19
V.1 Le sentiment d'appartenance.....	19
V.2 Le sentiment d'acceptation vs l'exclusion et l'isolement social	20
V.3 Le développement psychosocial.....	21
VI. Les perspectives théoriques en lien avec le climat relationnel	25
VI.1 Les relations avec les pairs.....	25
VI.2 Les relations avec les enseignants.....	26
VI.3. Les relations avec les parents.....	27
Chapitre IV: Les difficultés d'apprentissage et le retard scolaire	
I. Le décrochage scolaire.....	30
II. Les retardataires scolaires et la Différences entre les garçons et les filles	31
III. La persévérance scolaire	34
IV. La réussite scolaire et le concept de soi scolaire.....	35
V. A la recherche d'un dispositif pour mieux soutenir les élèves en situation d'échec.....	37

V.1. Des mesures administratives de soutien aux élèves en difficulté.....	37
V.2. Le redoublement.....	38
V.3. La prolongation de cycle.....	39
Partie pratique	
Cadre méthodologique	
I. Questionnaire.....	40
II. Les moyens statistiques.....	40
Présentation et discussions des résultats.....	41
I.Présentation et discussion des résultats du nombre de choix obtenus.....	41
I.1 Résultats du choix techniques.....	41
I.2 Présentation des résultats des choix techniques.....	41
II.3 Discussion des résultats du choix technique de l'ensemble d'éléments des deux groupes (retardataires et non retardataires).....	42
II.4 Résultats relatifs au choix affectifs.....	43
II.5 Présentation des résultats du choix affectif.....	43
II.6 Discussion des résultats des choix affectifs.....	43
Conclusion.....	44
Liste bibliographique	
Résumé	

Liste des figures

Figure1 Le sentiment d'acceptation vs l'exclusion et l'isolement.....	20
Figure2 Schéma du développement psychosocial.....	25
Figure 3 Choix technique de deux groupes.....	40
Figure 4 Choix affectif de deux groupes.....	42

Liste des tableaux

Tableau 1 Nombre de choix obtenus des résultats 1 AS retardataires et non retardataires.....	40
Tableau 2 Nombre de choix obtenus des garçons 1AS.....	42

Introduction

L'éducation physique et sportive est une discipline d'enseignement, qui permet l'acquisition des connaissances et la construction de savoir permettant la gestion de la vie physique, prépare les jeunes à une vie adulte tant qu'individu complet, sein de corps et d'esprit.

À l'école l'EPS doit apprendre à tous les élèves le respect de leurs différences et quelles que soient leurs ressources, de développer des compétences motrices, méthodologiques et sociales, selon. (Allain, 1986) : « L'EPS conserve et enrichit les moyens et développe les possibilités de compréhension des réactions affectives et émotionnelles à l'environnement physique et humains susceptible de favoriser la vie réactionnelle et les prises de décisions individuelles et collectives ».

Dans le cadre de notre recherche nous visons à présenter et analyser le statut social des élèves retardataires sur le sociogramme durant les séances d'EPS, ceci fonctionne comme un outil qui permet de tracer les relations au sein d'un groupe. C'est une représentation visuelle des liens sociaux et des préférences de chaque personne.

Le sociogramme a pour but de découvrir les élèves qui dominent et contrôlent la classe et celui qui est leader charismatique des groupes.

Le décrochage scolaire, retardataires et des redoublants, d'après (Lambillote & Leclefet, 1996) : est lié à la « détérioration du lien entre jeune, l'école et la société ».Et le considèrent eux, que le décrochage scolaire est « un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire ».

Le sport est révélateur des règles et des modèles qu'une société essaie de se donner. Selon (Fize, 1993) le sport peut être, pour les jeunes en difficulté, un lien de resocialisation par dépassement des différences, retournement des stigmates, réappropriation d'identité positive ».

Sur le plan pratique pour comprendre les différents liens et choix des élèves, la méthode descriptive par enquête (le questionnaire), dans le but de collecter des données (les informations), des deux échantillons semble mieux placée, par des questions directes on peut identifier clairement les choix affectifs et techniques des uns et des autres, et par la suite dégager les différences entre les deux groupes et préciser ainsi l'éventuel effet du retard sur les liens sociaux.

Problématique

L'éducation physique et sportive est une discipline d'enseignement, permettant l'acquisition de connaissance et la contraction de savoir l'EPS mais aussi un outil de socialisation, elle est considérée le milieu le plus favorable permettant aux élèves de s'exprimer, s'interagir et construire des liens d'échange et de coopération permettant au élèves de mieux travailler ensemble et tracer des relations au sein de groupe c'est-à-dire le travail d'équipe et la collaboration sont plus importants cela signifie que les relations sont plus importantes que jamais engendrant ainsi un apprentissage positif dans une classe .

Sauf que ces relations qui peuvent avoir lieu entre élèves et groupes d'élèves peuvent être de natures et d'ampleurs différents. Des études ont montré qu'il peut y avoir des relations de sympathie, comme il peut y avoir des relations d'antipathie, ou même des relations d'indifférence notamment avec l'aspect compétitive parfois et ludique autrefois des différentes APS qui se pratique dans le cadre de l'EPS. Il y a également le paramètre des préoccupations et les caractéristiques des élèves qui peuvent varier d'un élève a l'autre, généralement ceux qui se ressemblent notamment psycho socialement tendent à s'assembler autour d'un élément (leader cheap), dans des groupes et des clans, suivant plusieurs paramètres telle que l'âge du sujet, mais la question qui se pose dans notre travail est la suivante :

Quelle est la place des retardataires sur la carte des relations interpersonnelles des élèves d'une classe, autrement dire quelle place occupent les élèves retardataires sur le sociogramme des relations inter élèves ?

Cette question nous ramène à poser les sous questions suivantes relatives aux élèves retardataires : Sont-ils assez choisis affectivement que les autres élèves ?

Sont-ils assez choisis techniquement que les autres élèves ?

II. Hypothèses

II.1. Hypothèse générale

La place des élèves retardataire sur le sociogramme diffère selon le contexte, elle peut être favorable sur le plan affectif, mais plus favorable sur le plan technique.

II.2. Sous hypothèses

- Sur le plan affectif les élèves retardataires se choisissent entre eux d'avantage.
- Sur le plan technique les élèves s'intéressent plus aux habilités techniques qu'à la personne.

III. Objectif de la recherche

- Identifier les élèves dominants (les leaders cheap) de la classe et qui maîtrise la classe durant la séance d'éducation physique et sportive.
- Identifier les clans de la classe pendant la séance d'EPS pour intervenir psychologiquement pour régler les problèmes.
- Identifier les situations d'isolement pour les prendre en charge.
- Identifier le positionnement des élèves retardataires pour les poursuivre d'une manière efficace.

IV. L'importance de l'étude

- L'identification des relations et choix techniques permet le choix des stratégies appropriées pour mieux gérer les groupes.
- Ceci va permettre de prédire d'une manière précoce tous éventuels conflits et en faire face.

V. Méthodologie et outils de recherche

- La nature de notre sujet ainsi que ces tâches impliquent l'utilisation de la méthodologie descriptive ou le questionnaire s'avère l'outil le plus approprié considéré comme une technique d'investigation scientifique, à utiliser aux prés d'individus dans le but de voire le lien socio-affectif entre les élèves, pour notre sujet de recherche.

VI. L'observation

- L'observation a été utilisée pendant la phase exploratoire pour obtenir des informations préliminaires en observant les élèves de la population d'enquête, on a pu mettre formuler les questions, et développer les hypothèses.

VII. Questionnaire

- Notre questionnaire se compose de trois items :

Le premier item composé de questions d'informations générales relatives aux élèves interrogés. Le deuxième item se compose de questions relatives au choix socio-affectif de l'élève.

Le troisième et le dernier composé essentiellement de questions relatives au choix techniques des élèves.

Pour le construire, le chercheur s'est appuyé sur un ensemble de sources et de références académiques, en plus de multiples consultations de l'enseignant.

Partie théorique

Chapitre I

**Education physique et
sportive**

I. Les définitions des concepts

I.1. Définition des théoriciennes

• **EPS** : Éducation physique et sportive est une pratique d'invention qui exerce une influence sur la conduite motrice des pratiquants en fonction de norme éducative implicite ou explicite (p. parlebas, 1981). Une discipline d'enseignements, elle propose favorisant le développement des connaissances et la construction de savoir permettant l'organisation et la gestion de la vie adulte physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives (c. pineau, 1991). Et d'après A. Hebrard : « l'EPS conserve et enrichit les moyens et développe à l'environnement physique et humain susceptible de favoriser la vie réactionnelle et les prises de décision individuelles et collectives ».

• **Sociogramme** : Présentation graphique des relations individuelles entre le différent membre d'un groupe. (Dictionnaire le robert). Sociogramme est un diagramme des liens sociaux qu'une personne possède. Les critères qui servent à établir un tel diagramme sont divers : relations personnelles, relations professionnelles, canaux de communication. (Jacob Levy Moreno, 1933). Cet outil permet d'objectiver la dynamique du groupe, afin qu'un animateur ou un enseignant, par exemple, soit moins influencé par ses sentiments et ses préjugés lorsqu'il établit des équipes de travail. (Wikipédia). Un sociogramme est une technique qui, par la baisse de l'observation et de la contextualisation, présente sous un graphique les différentes relations entre les sujets faisant partie d'un groupe. Ainsi, il parvient à expliciter les liens d'influence et de préférence qui existent dans cet ensemble. Les sociogrammes sont utilisés pour expliquer la structure d'une organisation, peu importe si elle est grande ou petite. En outre, il s'agit d'un instrument permettant d'analyser le fonctionnement des réseaux sociaux. En matière graphique, un sociogramme représente les relations interpersonnelles moyennes des points (les individus) qui sont liées par une ou plusieurs lignes (les relations interindividuelles). Le sociogramme est donc un instrument assez habituel dans le domaine de la sociologie, soit la science qui étudie les groupes sociaux. Grâce à de telles techniques, la sociologie analyse les relations que les autres et avec le système, ainsi que le niveau de cohésion qui existe dans la structure sociale. Les méthodes de la sociologie peuvent être soit qualitatives (avec des descriptions détaillées de situations, de comportements et de personnes) soit quantitatives (lorsqu'elles se chargent des caractéristiques et des variables

prouvent être représentées par des valeurs numériques/chiffres). (définition de sociogramme-concept et sens, 2012).

• **Elève retardataire** : En parlant d'un élève, d'un enfant qui est peu avancé pour son âge ; qui scolairement est en retard par rapport à d'autres enfants. (Dictionnaire > Définitions du mot « retardataire » 2022). Le retard scolaire désigne le manque de réussite scolaire de l'élève par rapport au niveau de ses pairs. L'élève en retard scolaire est l'élève dont le niveau de réussite est inférieur au niveau de ses pairs du même âge, ou dont le niveau de réussite est inférieur à son niveau général d'intelligence.

I.1 Définition opérationnelle

• **EPS** : l'éducation physique et sportive et une discipline d'enseignement scolaire qui permet de préparer les jeunes à une vie adulte tant qu'individu complet aussi de l'apprentissage que reçoit l'élève dans une leçon d'EPS visent sont visées que long terme. L'éducation physique occupe une place importante dans le système éducationnel aussi en équipe le jeune pour le mettre en situation de se dépasser dans le respect de l'autre et de régler et le préparant à affronter la vie. Permet aussi l'acquisition de connaissance et construire le savoir.

• **Sociogramme** : c'est une représentation graphique visuel des liens sociaux et des préférences de chaque personne, est un outil précieux qui permet de tracer les relations au sein d'un groupe et débloquent des données sur les relations dynamiques de groupe, ainsi le leader d'une classe au sein d'un groupe, le sociogramme détermine les comportements des individus les uns par rapport aux autres.

• **Elève Retardataire** : On désigne ici par l'expression élèves retardataires les élèves d'une classe donnée qui se trouvent avec un âge avancé par rapport à leur pair pour des raisons différentes plus précisément les redoublements.

II. Présentation et Objectifs de l'EPS

II.1. C'est quoi l'EPS et sert à quoi ?

- **L'éducation Physique et Sportive au collège - Une vraie discipline scolaire :**

• **L'Éducation Physique et Sportive (EPS)**, à tous les niveaux de la scolarité, vise la réussite de tous les élèves et contribue, avec les autres disciplines, à l'instruction, la formation et l'éducation de chacun. Elle participe à l'acquisition et à la maîtrise du socle commun et permet de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Par la pratique scolaire d'Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), l'enseignement de l'EPS garantit à tous les élèves une culture commune. Elle permet à chacun d'améliorer ses possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction à son environnement physique et humain. L'école, le collège et le lycée, aident donc à l'appropriation d'une culture physique, sportive et artistique de façon critique, responsable, lucide et citoyenne. Au sein de l'ensemble des disciplines d'enseignement, l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages. Elle offre ainsi une complémentarité aux autres enseignements et assure l'indispensable équilibre du temps scolaire. En proposant une activité physique régulière, source de bien être, elle favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé, et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids. Elle participe ainsi à l'éducation à la santé.

III. Finalité et objectifs de l'Education Physique et Sportive au collège

III.1 Une finalité

L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.

- Le développement de capacité organique et la motricité organique
- L'acquisition de connaissance permettant l'entretien de la potentialité et l'organisation de sa vie -physique en différents âges de son existence.
- L'appropriation active des activités physique et sportive dans le but de favoriser l'accès de chacun à un domaine important dans la culture.

III.2 Objectifs d'EPS

• **Développer et mobiliser** : Ces ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite. L'éducation physique permet à chaque élève de s'engager pleinement dans les apprentissages, quelque que soit son niveau de pratique et sa condition physique et son degré d'aptitude au handicap.

• **Savoir gérer** : assurer sa sécurité et celle des autres, tenir sa santé, développer l'image et l'estime de soi pour savoir construire des relations avec les autres. L'éducation physique et sportive a la recherche de bien-être à la santé de la forme physique, il contribue à donner une image positive de son corps. A partir de la pratique physique d'EPS s'attache également à faire construire les attitudes, les comportements, la vie en société : Connaître les règles et comprendre le sens et le respect pour gérer une responsabilité.

• **Accéder au patrimoine culturel** : Pour la pratique d'une forme scolaire et des activités physiques et sportives et artistiques (APSA) associée à une approche réfléchie des pratiques sociales et des valeurs. L'EPS offre la possibilité de disposer des connaissances nécessaires pour se situer au sein des cultures. Cet apprentissage se fait à travers des pratiques scolaires issues des pratiques sociales. L'acquisition des compétences et des valeurs permet au collégien de se situer au sein d'une culture contemporaine.

IV. Les compétences à acquérir en EPS au collège

IV.1 Les compétences propres à l'EPS.

Pour le collège, compte tenu des caractéristiques et des spécificités des élèves, quatre compétences propres à l'EPS sont retenues.

1 – Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée. Réaliser et stabiliser une performance mesurée dans le temps ou l'espace, à une échéance donnée, en utilisant au mieux son potentiel, dans un milieu terrestre ou aquatique, standardisé ou normé, en sachant s'investir et persévérer quel que soit le type d'effort.

2 – Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains. Réaliser, maîtriser et adapter un déplacement, en faisant des choix d'itinéraires, dans un milieu plus ou moins connu, plus ou moins varié, situé en pleine nature ou en condition similaire, nécessitant de s'engager en sécurité dans le respect de l'environnement.

3 –Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique. Concevoir, produire et maîtriser une prestation devant un public ou un jury, selon un code ou des règles de scène en osant se montrer et s’assumer.

4 –Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. Rechercher le gain d’une rencontre, en prenant des informations et des décisions pertinentes, pour réaliser des actions efficaces, dans le cadre d’une opposition avec un rapport de forces équilibré et adapté en respectant les adversaires, les partenaires, l’arbitre.

IV.2 Les compétences méthodologiques et sociales.

1 –Agir dans le respect de soi (hygiène, tenue adaptée, sécurité), des autres (temps de travail, règles de travail et de sécurité, respect de l’intégrité de chacun) et de l’environnement par l’appropriation de règles. **L’EPS est un lieu d’éducation aux règles.**

2 –Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l’organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s’entraider.

3 –Se mettre en projet par l’identification, individuelle ou collective des conditions de l’action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d’action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l’efficacité de ses actions, développer sa persévérance.

4 –Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant s’échauffer, récupérer d’un effort, identifier les facteurs de risque, prendre en compte ses potentialités, prendre des décisions adaptées, maîtriser ses émotions, apprécier les effets de l’activité physique sur le corps humain, s’approprier des principes de santé et d’hygiène de vie.

L’objectif de l’E.P.S N’est pas uniquement d’obtenir une performance sportive dans une discipline ponctuelle mais de poursuivre des objectifs éducatifs en utilisant les Activités Physiques et Sportives.(présentation et objectifs de l'EPS)

Chapitre II

Les caractéristiques psychosociales des élèves du secondaire

I. Éléments psychosociaux de la réussite des élèves de 15-16ans

I.1 Le sentiment d'auto-efficacité et l'adaptation scolaire des élèves

De nombreuses recherches anglo-saxonnes ont montré un lien positif entre sentiment d'auto-efficacité et réussite scolaire (Mcomb, 1983, 1989). Plus les élèves sont en réussite plus le sentiment d'auto-efficacité est élevé. Se sentir capable de réussir dans tel ou tel domaine ou telle ou telle tâche est aussi important que de posséder réellement les compétences pour réussir. Un sentiment élevé d'auto-efficacité a également été mis en corrélation avec une plus grande motivation, une meilleure persévérance face aux difficultés et une plus grande potentialité à fournir des efforts. Selon (Albert, 2002) , le sentiment d'efficacité personnelle concerne les capacités subjectivement perçues que l'on pense pouvoir mobiliser pour réaliser des actions résultat. Il est clair que les sentiments d'efficacité ne peuvent pas suffire à expliquer, à eux seuls, la réussite d'une personne. Il convient également de prendre en compte ses compétences objectives. Toutefois, les personnes « entreprenantes » se caractériseraient par le fait que leur sentiment de compétence serait un peu (mais pas trop) supérieur à leurs compétences réelles, ce qui aurait un effet dynamisant en amenant ces personnes à se dépasser et à progresser. Si un élève perd à un moment donné le sentiment de pouvoir maîtriser les conséquences de sensations, il y a de fortes probabilités qu'il se désengage et décroche de ses activités scolaires. Se sentir capable de réussir est aussi important que de posséder réellement pour les compétences pour réussir.

I.2 L'estime de soi et l'adaptation scolaire d'élève

L'estime de soi ne se confond pas avec le sentiment d'auto-efficacité, car elle est liée au sentiment de valeur propre et non au sentiment de compétence. C'est une Dimension psychologique qui prend une double importance. D'une part, elle peut agir comme le sentiment d'auto-efficacité sur les apprentissages scolaires et, d'autre part, elle reste une dimension à part entière à partir du moment où l'on refuse de réduire la personne à l'élève, l'enfant à l'élève ou l'adolescent à l'élève. Elle prendra donc dans notre analyse une dimension particulière dans la mesure où nous ne renonçons pas à considérer qu'un élevé en difficulté scolaire devrait inéluctablement être une personne en échec, un adolescent dévalorisé et démotivé. C'est pourtant ce que l'on constate en écoutant le discours adolescente (sortie) trop tops de système scolaire temps à s'entendre dire qu'ils étaient « nuls ». Peu importe de savoir si on leur a vraiment dit les choses ainsi, notre intérêt porter ici sur :

comment faire pour qu'à l'école « avoir un zéro » ne se traduise pas par « je suis un zéro ou nul » ?

Une autre conduite de protection de l'estime de soi, le désengagement, est plus puissante que la précédente. Le désengagement consiste à ne plus accorder d'importance à une tâche ou à un domaine. Cela veut dire que ce domaine ne nous caractérise plus, ne définit plus notre soi et donc ne contribue plus à notre estime de soi. Si l'élève estime que l'école ne représente pas d'intérêt pour lui, peut lui provoquer un échec. Si le domaine ne nous définit plus, il ne sert à rien de lui consacrer du temps et de l'énergie. Son estime de soi reste protégée, mais la disparition de la motivation provoque la baisse des performances et peut entraîner un fort risque d'absentéisme. Un degré supplémentaire peut être franchi si l'élève, se « dés-identifiant » des normes scolaires devenues menaçantes pour son estime de soi, redéfinit ses propres critères identitaires avec des normes anti scolaires, « avoir une mauvaise note devient un critère de réussite sociale », voire antisociales (John C. Turner, 1986).

Les stratégies d'auto-handicap protègent l'estime de soi, elles garantissent des résultats affectifs positifs, mais provoquent des résultats cognitifs négatifs. On voit bien là le lien qui unit investissement affectif et cognitif. L'école aurait tort de ne privilégier que l'un des deux. Les psychologues de l'éducation doivent aussi s'intéresser à cet investissement affectif de l'apprentissage. Comme on l'aura bien compris, les stratégies auto handicapantes et les stratégies d'évitement d'effort, dont font preuve certains élèves, ne sont pas attribuables à un sujet génétiquement déterminé à la motivation ou présentant une personnalité à risques. Le cheminement scolaire, qui conduit certains élèves en difficulté à adopter des attitudes de rejet des normes antisociales, peut s'expliquer par des mécanismes psychosociaux qui n'ont pas de lien avec les explications naturalistes révélées par des études récentes, comme le rapport Inserm 2005, qui considère la déviance sociale comme la conséquence d'une interaction malencontreuse entre des susceptibilités génétiques et un environnement éducatif défavorable. Dans notre cheminement théorique, le contexte ne joue pas seulement un rôle révélateur ni celui d'un catalyseur de prédispositions génétiques ; il est lui-même un élément à part entière des processus d'adaptation du sujet et de son histoire scolaire.

De 17 ans et plus vient avec la consolidation des dernières étapes du développement pubertaire. Le grand adolescent est plus stable émotionnellement. Il s'intéresse aux autres et à leurs désirs, stabilisant ainsi ses relations affectives et sexuelles. L'identité est plus affirmée, en particulier l'identité sexuelle. Les rapports aux pairs restent importants, mais plus sur le

mode des relations duelles. Il à présent la capacité de mener un raisonnement complet. Il se préoccupe de l'avenir et, en s'intéressant à la culture et aux origines, il cherche sa position dans la société. Certains facteurs de risque, tels que des antécédents de carences, d'excès ou d'ambivalence dans les liens familiaux, peuvent entraver le travail psychique de l'adolescence et ainsi amener l'adolescent à attaquer son propre corps (mouvements d'auto agressivité, troubles des conduites alimentaires) ou remplacer leur dépendance ressentie vis-à-vis d'autrui, insupportable à leurs yeux, en une dépendance envers les produits, conduites, objets adductifs qu'ils ont l'illusion de pouvoir maîtriser; des mouvements dépressifs sont fréquents.

II. Nature des buts poursuivis et adaptation scolaire

-La prise en compte du contexte dans les représentations des élèves est opérationnalisée dans les recherches anglo-saxonnes à travers les concepts de « buts Poursuivis en allant à l'école ». On y différencie trois sortes de but : les buts d'apprentissage, les buts de performance et les buts d'évitement. Le lecteur intéressé pourra se référer à l'excellente revue de questions de L. (Laurent Cosnefroy, 2004). Un engagement scolaire fondé sur des buts d'apprentissage signifie que l'on apprend pour augmenter ses performances, pour comprendre et maîtriser quelque chose de nouveau. Ils sont à mettre en lien avec la recherche d'une progression personnelle et un dépassement de soi. Les buts de performance sont centrés sur la valorisation de soi. Ils sont plus proches du registre de la compétition et fonctionnent sur la base de la comparaison sociale avec les pairs.

-Certaines recherches ont même mis en évidence que c'est l'adoption simultanée de buts d'apprentissage et de buts de performance qui conduit à une meilleure réussite scolaire. Toutefois, un lien a été établi entre ces deux types de but et la nature des apprentissages(Eric Anderman, 1998). Les buts d'apprentissage sont plus propices à un traitement en profondeur des connaissances et les buts de performance plus liés à un traitement superficiel et accumulatif des connaissances. Mais on peut très bien réussir ses examens à partir d'un traitement superficiel des informations, ce qui signifierait qu'il devient nécessaire d'y mettre des freins et de renverser la dynamique d'engagement dans laquelle l'élève est en train de se perdre.

III. Comportement, aptitudes, traits de personnalité et compétences

Il nous importe de confronter ces compétences à des notions qui sont souvent jugées comme proches et de faire apparaître des similitudes, mais aussi des différences entre ces mêmes compétences et le comportement, les traits de personnalité ou encore les aptitudes. Si ces compétences se confondaient avec les traits de personnalité (qui seraient stables ou n'évolueraient que modérément), pourrions-nous encore les qualifier avec le terme « compétences » qui sont dynamiques et évolutives, comme nous l'avons précisé précédemment ? Nous pourrions ensuite proposer une définition en utilisant des éléments qui auront structuré notre raisonnement.

III.1 Comportement et compétence

L'usage commun veut souvent que le comportement se confonde avec la compétence. Or le comportement n'est qu'un élément de la compétence. L'élève recourt à divers processus pour faire face à une situation dans sa classe. Ainsi mobilise-t-il plusieurs ressources à la fois sociales, émotionnelles, affectives et cognitives pour mettre en œuvre des comportements, caractérisés par une « aptitude à faire », susceptibles de répondre aux événements qu'il rencontre (antonio hernandez madrid, 2015) . Le comportement est donc un élément essentiel de la compétence, puisqu'il constitue la partie observable et procédurale de la compétence, mais il ne suffit pas à décrire celle-ci dans sa globalité. C'est grâce à un aller-retour entre ses introspections quotidiennes et ses interactions régulières avec les autres élèves qu'il pourra devenir performante compétent. Selon (Nangle, 2010) Nangle, l'élève étudie la situation sociale qu'il rencontre et essaie d'ajuster son comportement individuel en mobilisant ses ressources (capacités à gérer les émotions, à comprendre celles des autres, etc.). Le comportement constitue donc un élément nécessaire, mais non suffisant de la compétence. À l'origine des comportements, nous pouvons bien souvent répertorier des aptitudes, des traits de personnalité qui structurent sa manière de réagir et d'agir cognitivement, socialement et émotionnellement.

III.2 Transversalité et transférabilité

Il apparaît en premier lieu que les compétences psychosociales sont « transversales » (Rodolfo A. Rey, 1996). Établit que les compétences transversales ne sont attachées à aucune discipline spécifique, mais peuvent être utilisées dans diverses disciplines ou domaines. Ces compétences Transversales, selon (Lies Langouche, 1996) , peuvent être « à dominante Socio

affective (respecter l'autre, coopérer, etc.) ou à dominante cognitive (mémoriser, structurer l'information, etc.) ». Outre qu'elles rassemblent tous les attributs de la compétence, les compétences psychosociales ne sont pas circonscrites à un domaine ; elles peuvent être mobilisées dans un grand nombre de situations, y compris dans des situations nouvelles, ce qui est essentiel pour l'élève et pour l'enseignant.

(Rodolfo A. Rey P. P., 1996,1997) Lient transversalité, transfert et compétences. Toute compétence serait transversale, au sens où « elle traverse diverses situations et ne s'enferme pas dans la situation initiale. Même une connaissance disciplinaire à cet égard transversale. Elle est en quelque sorte une “ promesse de transfert ” ». Être compétent, c'est être capable d'affronter une situation nouvelle en mobilisant ce que l'on connaît déjà. Il ne s'agit pas cependant, comme le rapporte (Boterf, 1994) , de piocher dans un stock de connaissances ou de capacités. Être compétent réside davantage dans la capacité à inférer, à produire des hypothèses, dans un contexte donné, pour construire de nouvelles informations. Travailler le transfert suppose certes qu'il y ait des connaissances acquises par l'élève, mais cela revient donc également « à former à des compétences » (Perrenoud P. , 1997) , et plus spécifiquement à savoir mobiliser des représentations disponibles en mémoire de travail, construites à partir de connaissances et d'informations préalables, disponibles en mémoire à long terme. Ainsi, pour être capable de coopérer dans la classe avec ses pairs, un élève devrait, par exemple, savoir mobiliser en mémoire de travail, des connaissances sur les principes de fonctionnement en relation duelle, qu'il aura développées au préalable et mémorisées en tirant parti de ses expériences scolaires, familiales ou amicales. Lorsqu'il mobilise ses acquis et qu'il développe des compétences, l'élève doit transférer des connaissances acquises préalablement dans une situation donnée et les utiliser pour devenir compétent dans une situation nouvelle.

III.3 Les compétences sociales (appelées également interpersonnelles ou de communication)

Regroupent : les compétences de communication verbale et non verbale (écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedbacks), les compétences de résistance et de négociation (gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui), l'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension), les compétences de coopération et de collaboration en groupe, les compétences de plaidoyer (advocacy) qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.

III.4 Les compétences cognitives

Regroupent les compétences de prise de décision et de résolution de problèmes, la pensée critique et l'autoévaluation qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous identifient les (sources d'informations pertinentes).

III.5 Les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation)

Regroupent les compétences de la régulation émotionnelle (gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes), les compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation, les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'autoévaluation et la régulation.

Renforcer ces compétences psychosociales chez l'enfant reviendrait à améliorer son développement global dans différents domaines : social, émotionnel, cognitif et physique. Ces compétences contribuent également à de meilleures interactions et à l'augmentatif bien-être, ce qui peut à terme diminuer les comportements défavorables à la santé. En outre, les compétences psychosociales « jouent un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite Éducative » (Luís Carlos de Sá, 2015).

Dans la lignée des travaux de (Damasio, 1995,1999) Damasio qui relie émotion et cognition et questionnent le rôle des émotions dans la prise de décision ou dans la construction de soi, nous retrouvons, dans la description qui précède, différentes dimensions intra-individuelles, cognitives, émotionnelles, interindividuelles, relationnelle interpersonnelles dans la plupart des descriptions scientifiques et même neuroscientifiques des compétences psychosociales. Ces dimensions semblent propres à décrire les caractéristiques personnelles, cognitives, émotionnelles et sociales des élèves.

III.6 Traits de personnalité et compétences

Nous nous intéressons particulièrement aux rôles que les traits de personnalité peuvent jouer dans la mise en œuvre de la compétence psychosociale dans des situations diverses, mais nous n'oublions pas de mentionner dans le même temps, les influences environnementales avec Notamment le rôle de l'éducation, qui est à même de déterminer les comportements de l'élève.

(Lavier's, 2017)Articule les soft skills autour de deux composantes qui seraient acquises : « qualité » et « compétences comportementales ». La notion de qualité renvoie aux traits de personnalité, c'est-à-dire aux préférences comportementales, aux « talents » que l'élève possède depuis l'enfance et qui seraient donc innés. Cette première composante fait référence aux recherches de (John M. Digman, 1981,1990) et, puis (Goldberg, 1990) , qui ont identifié cinq grands facteurs susceptibles de caractériser la personnalité des individus. Ils ont contribué à développer un modèle fondé sur l'analyse démarqueurs lexicaux employés pour désigner les traits dans le langage courant. Un questionnaire, le NEO-PIR, mis au point par Costa et (McCrae, 1995) , contribue à mesurer et à mettre en évidence différents marqueurs de ce modèle des Big Five (modèle des 5 facteurs pour la version française). Malgré de nombreux débats sur la terminologie, les cinq facteurs retenus semblent convenir à un grand nombre d chercheurs : (1) l'extraversion, (2) l'agréabilité (le fait d'être au service des autres, d'être très attentionné), (3) la conscienciosité (le fait d'être scrupuleux, attentif, sérieux), (4) le névrosisme qui renvoie aux émotions et particulièrement à l'anxiété et (5) l'ouverture vers l'extérieur (original et créatif sont, par exemple, deux adjectifs qui la caractérisent), le facteur le plus controversé.

Chapitre III

Interaction sociale au sein des groupes scolaires

I. La socialisation

La socialisation peut se définir comme l'apprentissage des manières d'être et d'agir. Grâce à la socialisation l'individu s'approprie les normes et les valeurs spécifiques à son milieu social, les valeurs (respect...) n'ont pas de caractère contraignant. Ce sont des principes dont s'inspirent les individus pour se comporter au quotidien. Elle se déroule tout au long de la vie. Deux types de socialisation, établies (Luckmann, 1966-1986). Dans « la construction sociale de la réalité ».

I.1 La socialisation primaire

Se déroule pendant l'enfance et concerne l'apprentissage des savoirs et des comportements de base et généraux. Cette socialisation s'opère dans la famille et l'école, mais aussi les amis et les médias. L'enfant apprend sans remettre en question – la distance critique avec ce qu'on lui inculque apparaît grâce à l'implication de l'individu dans divers groupes sociaux. Transmission d'un système normatif et interprétatif de la réalité qui sert de boussole au quotidien. Les savoirs qu'incorpore le jeune enfant dépendent à la fois du milieu dans lequel se déroule la socialisation primaire (famille ou école) et des connaissances que lui fournissent les adultes socialisateurs.

Par ex, les familles des milieux populaires éduquent de manière plus autoritaire que les familles de milieux plus aisés qui laissent davantage d'autonomie.

I.2 La socialisation secondaire

Se déroule à l'âge adulte dans le sens où la socialisation n'est jamais achevée, ni complètement réussie. Elles s'opèrent grâce aux apprentissages pendant la vie d'adulte et de comportements spécifiques – l'individu personnalise son identité, et il a la capacité de s'opposer aux normes et valeurs en raison de son implication dans de multiples groupes sociaux.

Le processus de socialisation s'opère dans un double sens :

L'Identification – apprentissage des comportements communs au groupe social auquel on appartient.

L'identification (ou personnalisation) – processus par lequel l'individu tend à se différencier, à devenir autonome, à s'affirmer par une relative distinction aux autres.

La socialisation secondaire s'opère donc dans ce double mouvement : s'identifier à son groupe d'appartenance et s'en distinguer.

II. La socialisation scolaire

Apparaît en Europe au XVIII^e siècle avec l'école. Les enfants sont alors aperçus comme des êtres immatures qui' il faut éduquer. Socialisation scolaire basée sur relation pédagogique entre maître et élèves. La socialisation peut être définie comme ensemble des apprentissages réalisés dans le cadre du système éducatif. La socialisation scolaire implique un rapport pédagogique, une soumission un certain nombre de règles. Les comportements et interrelations entre enfants et adultes socialisateurs peuvent aussi produire des changements ou un ethos (esprit, ombre) particulier. Les élèves construisent les situations scolaires dans un processus de subjectivation d'expérience scolaire. Acquisition du « métier élèves» (Philippe, 1994).

III. La structure Sociale

Le groupe social : c'est un ensemble de personnes qui maintiennent des relations durables avec des conduites similaires et ayant des objectifs, des croyances et des valeurs communes. Pour qu'un groupe social existe il faut qu'il y ait une conscience de groupe une identification une cohésion dans les actions et une intégration mutuelle des membres (la famille, la classe...)

IV. Les institutions sociales

Une institution sociale est une unité constitutive de la structure de la société. Elle a pour objectif de réguler les relations entre les individus. C'est l'ensemble des normes et des règles de conduite qui régulent l'activité d'une société.

Ex d'institution sociales = pratiques sociales qui jouissent d'une signification importante, elles concernent à parenté, la reproduction, des bien etc... Exemple : d'une institution familiale (le mariage), éducative (les règlements scolaires), économique (le contrat de travail) politique (les principes démocratiques).

IV.1 Le champ

Le terme « champ » selon pierre Bourdieu, désigne une partie du mode social (appelé espace social) régit par des lois qui sont en partie spécifiques et en partie communes au reste de la

société. Il se définit par des rapports de force. Ex : champ politique, religieux, scientifique, scolaire.

V. Les théories de l'adaptation psychosociale

Certaines composantes psychosociales peuvent également influencer de façon déterminante l'ajustement des élèves à leur environnement scolaire et aux défis qui leur sont proposés (Schunk, 2000). Parce que cette recherche s'intéresse à de tels déterminants, le sentiment d'appartenance, le sentiment d'acceptation, l'isolement social et l'anxiété sociale ont été documentés. À cet effet, un soin est encore accordé à la définition de ces concepts qui font l'objet de mesures.

V.1 Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance se développe alors que les élèves expérimentent des interactions positives avec leurs pairs, leurs enseignants et d'autres acteurs de leur environnement éducatif. Ces derniers éprouvent alors des sentiments de communauté et de connexité (Lisell Osterman, 2000,2005). À cet effet, le sentiment d'appartenance a été défini comme suit par (Goodenow, 1993): le fait de se sentir accepté, respecté, influencé et supporté par les autres dans le milieu scolaire.

Les adolescents sont nombreux à ressentir le besoin de s'engager activement dans la vie de leur école (Joseph DORNBUSCH, 2001)). Or, souvent, celle-ci ne leur offre pas cette possibilité. D'ailleurs, l'école secondaire a été décrite amiantes reprises comme un milieu qui met l'accent autour les performances individuelle et qui ne déploie pas suffisamment d'efforts(Ou ne dispose pas des ressources nécessaires) pour combler ce besoin qu'éprouvent les adolescents de s'investir dans une communauté solidaire pourtant, les recherches indiquent que les élèves qui se considèrent comme des membres à part entière de leur groupe classe, ou mieux encore de leur école, participent davantage aux activités, adoptent des comportements plus positifs et tendent à être plus motivés (C Goodenow, 1993), à mieux performer (Tierra M. Freeman, 2004), et à terminer leur secondaire avec succès (Jon Booker, 2000,2006) , témoigner davantage de confiance aux différents intervenants de leur école et à se montrer plus respectueux des règles (Gary W. Ladd, 2005,2006, 1997,1993).De plus, ils éprouvent moins de détresse émotionnelle et sont dès lors moins susceptibles d'adopter des conduites déviantes (tabagisme, consommation d'alcool et de marijuana)et de commettre certains délits(recours à la violence), à condition de n'avoir jamais adopté de tels comportements auparavant (Arnold Sameroff, 2000) Bref, l'acceptation, le respect et le

soutien par les pairs et les enseignants et l'établissement de relations qui dépassent les rôles traditionnels de la classe, semblent constituer les bases du sentiment d'appartenance à l'école, un besoin qui semble fondamental pour une majorité d'adolescents. En plus de réduire leur détresse émotionnelle, de telles circonstances agissent positivement sur leurs attentes de succès, la valeur qu'ils accordent aux apprentissages et leurs intentions par rapport à ceux-ci.

V.2 Le sentiment d'acceptation vs l'exclusion et l'isolement social

Les élèves ressentent donc le besoin fondamental de tisser des liens avec leurs camarades et de se sentir aimés et respectés (Fenzel, 2000). En fait, les relations qu'ils établissent avec leurs pairs sont source de camaraderie, de divertissement et de validation personnelle et elles contribuent au développement de l'identité (Connal Eardley, 2001). Elles sont aussi une source de soutien face aux difficultés, elles déterminent l'orientation de leur motivation et leur rendement (Jacquelyne Sue Eccles A. S., 1999). Malheureusement, certains élèves deviennent victimes d'exclusion et d'isolement et ne peuvent donc profiter des bénéfices associés aux relations positives avec les pairs.

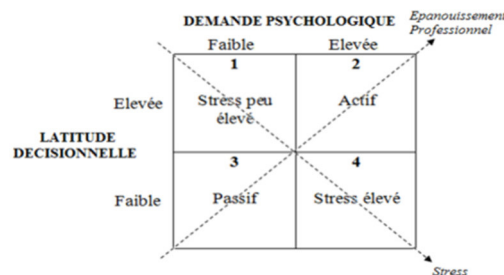


Figure 01 : Le sentiment d'acceptations vs l'exclusion et L'isolément

Modèle « Tension-isolement » de Karasek & Theorell (1990)

Tel que stipulé, le sentiment d'isolement est intimement relié l'exclusion délibérée dont sont victimes certains élèves. Inhibés et vulnérables sur le plan affectif, les élèves rejetés peuvent effectivement en venir à éprouver des émotions négative (ex : colère, honte, Culpabilité) (Carrie J. Furrer G. S., 2003), qui peut encore une fois s'accompagner de doutes liés à la valeur personnelle et de troubles intériorisés (anxiété, dépression, etc.) (Heidi Gazelle, 2003); Et (John Laursen, 2007, 1988). Cela peut engendre un repli sur soi, de la méfiance et parfois même de l'hostilité envers l'environnement social (PAUL LAURSEN, 2007). Enfin, ces différents symptômes peuvent agir très négativement sur les apprentissages des élèves (James Guthrie, 2009).

Il a été observé que l'élève qui réussit à rencontrer les attentes de leur groupe bénéficie d'un meilleur traitement, lequel a une incidence directe sur leur appréciation de l'école et leur engagement (Carrie J. Furrer G. L., 2003, 1999). Ils se montrent aussi davantage motivés à apprendre (Wenzel, 2003, 2009) et ils performant mieux (Eric S. Buhs, 2001, 2003) Wenzel, 2003, 2009). De plus, ils ont tendance à adopter des conduites pros sociales, à expérimenter des niveaux supérieurs de bien-être et à adopter des perceptions de soi plus positives (Kenneth H. Rubin, 2006).

À l'inverse, ceux qui font l'objet d'une évaluation négative peuvent être exclus par leurs pairs. Cela peut générer chez eux certains troubles intériorisés (ex : sentiment d'isolement, anxiété sociale, épisodes de dépression) et une remise en question de la valeur et de l'efficacité personnelle (Lisa Flook, 2005, 2006).

V.3 Le développement psychosocial

L'école occupe une longue période de la vie de chaque individu de l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence et, pour nombre de personnes, jusqu'à l'âge adulte. Les résultats de cette expérience, à savoir les résultats scolaires, tendent en général à une distribution « normale » : un petit nombre de très bons élèves (assez négligés par la recherche scientifique jusqu'à une époque récente) obtiennent d'excellents résultats ; la majorité des élèves obtient des résultats satisfaisants ou en tout cas acceptables ; enfin, quelque autres, eux aussi en nombre limité, obtiennent des résultats insatisfaisants, parfois tellement insatisfaisants qu'ils décident d'abandonner les études.

Les raisons de l'abandon scolaire et des résultats scolaires insuffisants ont fait l'objet de nombreuses études ces dernières années et plusieurs catégories ont été proposées pour décrire ces jeunes. Les « sous-réalisateurs » (Under achievers) sont des élèves ayant des troubles d'apprentissage, dont le risque d'échec est important, ayant un parcours scolaire problématique ou qui ont quitté l'école avant d'obtenir un diplôme. On a même suggéré des différenciations supplémentaires à l'intérieur de certains de ces parcours scolaires insatisfaisants (Morrow, 1986).

La recherche sociologique et la recherche psychologique ont proposé une longue liste de facteurs que l'on considère responsables ou en tout cas coresponsables, bien qu'avec un poids différent, des résultats scolaires insuffisants ou de l'abandon scolaire. Parmi ces figurent (Perrenoud, 1990, 1980) : le bas niveau socioculturel et socio-économique de la famille d'origine de l'élève ; les aspects structurels, d'organisation et de fonctionnement de

l'établissement scolaire fréquenté ; les difficultés de l'élève à s'adapter à la vie et aux tâches imposées par l'école (concernant le processus d'apprentissage, les règles de la vie scolaire, ou l'interaction avec les camarades et les enseignants), et enfin les raisons personnelles (ayant trait, par exemple, à des aspects de la personnalité de l'élève ou à ses capacités cognitives et sociales). Nous n'estimons que les différents niveaux d'adaptation ou de désadaptation scolaires puissent être provoqués par les difficultés à affronter et à surmonter avec succès un ou plusieurs types de problèmes. Par conséquent, le présent travail vise à développer un outil permettant d'évaluer deux des facteurs susmentionnés : l'adaptation à la vie et aux tâches scolaires, d'une part, et les caractéristiques du développement psychosocial de l'élève, d'autre part.

la plupart des changements et des défis que les adolescents doivent affronter ont été qualifiés de tâches de développement, à savoir des tâches qui se présentent dans des périodes déterminées de la vie de l'individu et dont l'accomplissement amène au bien-être et à la création de bonnes conditions pour affronter les tâches à venir, alors que leur non accomplissement amène à l'insatisfaction et à des difficultés vis-à-vis des tâches qu'il faudra affronter par la suite (Havighurst, 1953)

Les tâches de développement et les domaines de la vie sociale que les adolescents doivent affronter sont nombreux (Palmonari, 1997). Dans cette présentation, nous nous concentrons surtout sur les tâches ayant trait aux changements physiques, à la transition scolaire et à l'élargissement des intérêts et des activités interpersonnelles.

Une tâche de développement que tous les adolescents affrontent, car elle est fondée sur des mécanismes biologiques, est l'expérience de la puberté et des changements physiques qu'elle entraîne, qui intervient surtout entre 11 et 15-16 ans. Ces changements appellent des modifications de l'identité corporelle de l'adolescent puisqu'ils sont rapides(ils se produisent en très peu de temps), profonds, multiples (morphologiques, sexuels, organiques) et ils se déroulent au sein d'un individu qui en est conscient (Speltini, 1997). Ces transformations et leur « timing » (à savoir la précocité ou le retard de leur manifestation) ont des effets psychologiques sur l'adolescent : la peur ou la honte d'avoir un aspect physique anormal ou inadapté, le degré d'acceptation et de prestige obtenu chez les copains en fonction de l'aspect physique, ne sont que quelques exemples. On constate que le développement pubertaire est associé à une baisse des résultats scolaires au début de l'adolescence, lors du passage de l'école primaire (Roberta G. Simmons, 1987).

À côté des changements physiques, les adolescents doivent faire face à un grand défi social : la réussite scolaire. Celle-ci est considérée par les adolescents comme l'une des expériences les plus difficiles à affronter (Erich Kirchler, 1989). En tant qu'institution sociale, l'école définit et impose aux élèves des objectifs tels que : développer de nouvelles connaissances, utiliser et affiner les habiletés relationnelles (afin d'interagir avec les enseignants et les autres élèves), apprendre des compétences utiles pour leur travail futur, mettre en pratique des valeurs sociales et collectives (telles que l'honnêteté, la participation ou la collaboration). Ces acquisitions permettent à l'élève d'interagir, d'abord avec l'institution scolaire et ensuite avec le milieu du travail et la société elle-même (Gasperoni, 1997).

L'acquisition et l'exercice de quelques-unes de ces habiletés dépendent exclusivement de l'école. Selon (Bruce E. Kimme, 1985), les principales tâches évolutives typiques de la mi-adolescence sont : renforcer la confiance en soi et acquérir un sentiment d'autonomie vis-à-vis des parents ; élargir les relations avec ses pairs et acquérir la capacité d'avoir des amitiés intimes. Le collège et le lycée sont donc, d'une part, le domaine privilégié dans lequel on affronte des tâches évolutives (par exemple les relations avec ses pairs et l'autre sexe) et, d'autre part, ils constituent eux-mêmes une tâche évolutive (l'interaction avec les règles, les modes de fonctionnement et les exigences d'une institution organisée). Ces deux facettes de l'école s'influencent réciproquement : la réussite dans une tâche (par exemple les relations avec des adultes significatifs tels que les parents) peut influencer les modes d'accomplissement d'une autre tâche (par exemple, les rapports avec les enseignants). (Brant Isakson, 1999) Par exemple, ont remarqué que les difficultés de l'élève avec ses pairs et avec ses parents avaient une influence négative sur les résultats scolaires et sur le sentiment d'appartenance à l'école.

Lorsque les parcours scolaires imposent un « saut » d'un cycle à un autre, il devient encore plus difficile d'affronter les tâches de développement de l'adolescence et de l'école. (acquelynne Sue Eccles, 1997) .ne soulignent que le changement d'école peut être à l'origine de la perte de motivation que l'on observe en général chez les élèves qui passent de l'école primaire au collège. Selon ces auteurs, le second cycle d'études, qui se caractérise par de grands changements au niveau de l'organisation (un établissement scolaire avec plus de salles, d'élèves et d'enseignants, une organisation bureaucratique accrue, moins d'occasions de relations individuelles entre les élèves et les enseignants), exige une plus grande attention au contexte extérieur, aux nouvelles règles, aux nouveaux camarades, qui contraste avec l'attention concentrée principalement sur le soi typique de l'adolescence. Cependant, le

parcours scolaire est tellement long qu'il se superpose à nombre d'acquisitions et de défis que les adolescents doivent affronter avec succès. Le processus de construction de l'identité, le gain d'autonomie vis-à-vis des parents, le développement de relations satisfaisantes avec les camarades et les enseignants, l'acceptation et l'adhésion aux règles de l'institution scolaire, etc., représentent des « problèmes » à résoudre aussi bien dans les dernières années de collège que dans les dernières années de lycée.

L'acquisition d'habiletés sociales et le réseau des amitiés du jeune sont également très importants. Les habiletés sociales constituent, au même titre que les habiletés cognitives, des conditions préalables ou des dotations de base nécessaires pour la réussite (Mark Greenberg, 2001)), par exemple, ont constaté que les comportements sociaux, émotionnels et scolaires sont influencés par la qualité des relations avec les enseignants.

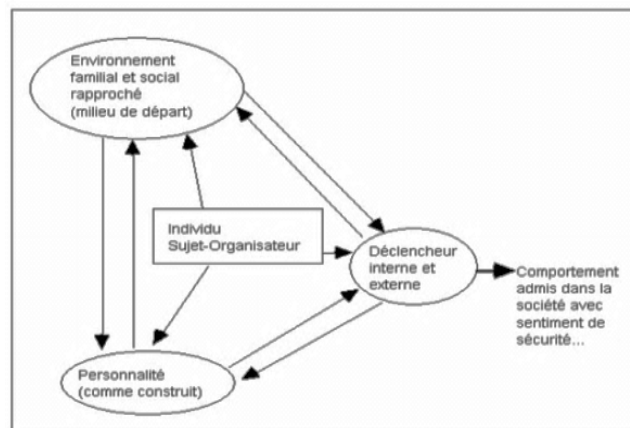
Par ailleurs, (Berndt Mueller, 1999) affirment que la stabilité et la qualité des relations amicales, d'une part, et les caractéristiques du comportement et de la personnalité des amis eux-mêmes, d'autre part, influencent directement l'adaptation scolaire. Ils ont interviewé 101 enfants en dernière année de l'école primaire et, l'année suivante, pendant la première année du collège. Ils ont constaté que, chez ces derniers, l'estime de soi restait stable lorsque les enfants fréquentaient des écoles où l'on constitue des classes stables, alors qu'elle baissait lorsqu'ils fréquentaient des écoles traditionnelles (où le groupe d'élèves varie pour chaque cours et chaque enseignant). L'adaptation d'un individu au collège était également influencée par le niveau d'adaptation de ses amis : lors du passage de l'école primaire au collège, les élèves avaient respectivement plus de confiance dans leurs compétences sociales, ou plus de problèmes de comportement quand leurs amis avaient aussi une grande confiance dans leurs habiletés sociales ou de gros problèmes de comportement. Cependant, (Thomas J. Berndt, 1999) ont constaté également un effet d'interaction entre ces deux variables : les problèmes de comportement diminuaient quand les élèves mettaient fin à des amitiés avec des camarades socialement peu adaptés (c'est-à-dire lorsque leurs amitiés étaient peu stables).

Le fait de posséder des habiletés sociales adéquates permet aux élèves de s'impliquer dans des activités telles que le dialogue avec les enseignants en-dehors des cours ou la participation à des activités de clubs ou de groupes d'élèves, qui ont une corrélation faible, mais significative, avec l'image de soi en tant qu'élève (Allan House, 2000). Au contraire, les élèves qui se préoccupent d'eux-mêmes, de la manière dont ils sont perçus par les autres et

des confrontations sociales, présentent également des niveaux plus élevés d'anxiété vis-à-vis de leurs résultats (Einar M. Skaalvik, 1997).

Bref, les développements physiques, psychologiques et sociaux des adolescents absorbent beaucoup d'énergies. L'acquisition et la consolidation, plus ou moins adéquates, de ces nouvelles habiletés ont forcément des conséquences sur les résultats scolaires et sur le concept de soi en tant qu'élève.

Figure 02 : Schéma du développement psychosocial



Dans ce schéma, l'individu comme un organisateur au centre des trois interactions principales est influencé et influence en retour les trois éléments, parce que conférant un sens à ceux-ci. A partir de ce sens, l'individu oriente, organise son comportement consciemment ou inconsciemment afin de répondre à son propre manque suscité par les trois éléments. L'individu va utiliser sa stratégie pour résoudre le problème moral, cognitif, social ou interpersonnel qui se pose à lui par rapport aux attentes du milieu familial et social. Ainsi, l'adaptation n'est pas définitive mais construite. Des difficultés internes et externes peuvent la remettre en question si les ressources pour ajuster le comportement sont faibles par rapport aux sollicitations externes et internes. A partir de ce schéma sur l'adaptation psychosociale, il est possible de prédire l'inadaptation psychosociale ou difficultés d'adaptation psycho-sociale.

VI. Les perspectives théoriques en lien avec le climat relationnel

VI.1 Les relations avec les pairs

Les relations avec les pairs peuvent influencer le bon fonctionnement scolaire des élèves. Vraisemblablement, les élèves qui établissent des relations positives avec leurs pairs se sentent mieux sur le plan affectif, adoptent des perceptions de soi plus positives et des

comportements sociaux mieux adaptés (Altermatt, 1995). En général, ils expérimentent aussi des relations interpersonnelles qui sont plus solides que leurs camarades qui ne profitent pas de telles relations (Rena L. Repetti J. J., 2000). Il semble également que les relations chaleureuses aident les élèves à relever les défis scolaires. Par exemple, lorsqu'ils sont invités à participer et à coopérer lors des activités, ou qu'ils se sentent soutenus par leurs pairs (plutôt qu'exclus, ignorés et impliqués dans des conflits), les élèves ont tendance à mieux se développer et performe (Brown, 1994). Ils développent alors des perceptions de soi plus positives, ils se sentent plus compétents, ils sont davantage engagés et ils apprennent. Ainsi Lorsque les élèves établissent des relations de qualité avec leurs pairs, ils mettent la main sur des moyens et des ressources qui les aident à mieux s'adapter aux exigences du milieu scolaire. (Ladd, 2005)

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer les influentes variables que les adolescents exercent les uns sur les autres. Les recherches indiquent que lorsqu'un élève performant se lie d'amitié avec des pairs qui performent eux aussi très bien, cela agit positivement sur la motivation scolaire de chacun d'eux. Hélas, la situation inverse est également vraie. Lorsque des élèves en difficulté se lient d'amitié avec des pairs qui expérimentent eux aussi des difficultés, cela a un effet négatif sur leur motivation individuelle. Ils ont alors tendance à se désengager des activités scolaires et à s'investir dans d'autres entreprises qui sont valorisées par les groupes.

VI.2 Les relations avec les enseignants

Les enseignants qui établissent avec leurs élèves des relations chaleureuses et respectueuses et qui permettent à ces derniers de se sentir soutenus, leur procurent les ressources émotives et cognitives nécessaires pour être en mesure de se focaliser sur les apprentissages, de s'y engager et persévérer (Edward L. Deci, 2002); telles relations peuvent effectivement avoir un effet important sur la motivation scolaire des élèves. Elles peuvent influencer positivement leur sentiment de compétence (Rider, 2005), L'intérêt et la valeur qu'ils accordent aux apprentissages et leurs buts d'accomplissement (Wentzel, 2003). De plus, elles peuvent influencer favorablement leurs réalisations; De telles relations conditionnent également la qualité de l'adaptation psychosociale des élèves. En effet, elles leur permettent d'expérimenter des émotions positives et elles contribuent à leur bien-être, alors que le milieu familial n'est parfois pas en mesure d'offrir de telles ressources (Jacquelyne Sue Eccles R. W., 1996); national (Bernard Wentzel, 2010)). En fait, les

élèves qui profitent de relations positives avec leur enseignant sont moins susceptibles d'éprouver des troubles intérieurs (Ex : anxiété, dépression, etc. (Pierce, 1990) .et sont portés à adopter des conduites plus positives, ce qui les mènerait à établir des relations plus harmonieuses avec leurs pairs, à se comporter de façon plus responsable (Kathryn R. Wentzel J. R., 2002, 2003) et s'engager plus activement dans la vie de leur école (Jamie Peck, 2002,2006); (Melanie J. Zimmer-Gembeck, 2006) . Des relations positives génèrent donc une meilleure sociabilité avec l'enseignant et avec les autres élèves.

VI.3. Les relations avec les parents

Les parents contribuent eux aussi à la façon dont leur enfant aborde les apprentissages scolaires. En ce sens, plusieurs chercheurs, qui se consacrent à l'étude de programmes visant à favoriser la persévérance scolaire, insiste sur l'importance de faire participer ces derniers à la scolarisation de leur enfant (Christenson S. &, 2004,2007,1995) ; U.S. Département of Education, 2011).Apparemment, leur appréciation du parcours scolaire de leur enfant a un effet très positif sur la confiance de ce dernier en ses capacités et ses attentes de succès (Florrie Fei-Yin Ng, 2004). De plus, l'importance qu'ils accordent à la scolarisation et leur engagement dans les entreprises scolaires exercent une influence reconnue sur la valeur que leur enfant accorde aux situations et ses intentions face à celles -ci (Eva Pomerantz F. N.-B., 2004). Plus concrètement, les perceptions des parents, en ce qui concerne les capacités de leur enfant, peuvent influencer ces mêmes croyances chez ce dernier. En fait, il semble que les perceptions des parents sont de meilleurs prédicateurs de croyances plutôt positives ou négatives chez l'enfant que les performances antérieures de ce dernier dans des situations semblables. De plus, la valeur que les parents accordent à l'école peut Conditionner cette même perception chez l'enfant. Cela lance à ce dernier le message que ce qui est fait est utile et peut l'inciter à poursuivre des buts personnels (Eva Pomerantz K. N., 2004).

Plus concrètement, les perceptions des parents, en ce qui concerne les capacités de leur enfant, peuvent influencer ces mêmes croyances chez ce dernier. En fait, il semble que les perceptions des parents sont de meilleurs prédicateurs de croyances plutôt positives ou négatives chez l'enfant que les performances antérieures de ce dernier dans des situations semblables. De plus, la valeur que les parents accordent à l'école peut Conditionner cette même perception chez l'enfant. Cela lance A ce dernier le message que ce qui est fait est utile et peut l'inciter à poursuivre des buts personnels (Eva Pomerantz K. C., 2004).

Par ailleurs, la participation des parents aux activités scolaires (devoirs, étude, projets, Activités en classe, etc.) et parascolaire (sorties éducatives) peut avoir des conséquences très positives sur les perceptions de l'enfant quant à l'école et les apprentissages et son adaptation à son environnement, de même que sur la relation parent adolescent (Rena L. Repetti P. A., 2000). De plus, cela peut agir positivement sur la construction des compétences (Peggy Hester, 2003).

Cela étant dit, s'ils ont avantage à participer aux activités et à aider leur enfant à s'organiser, ces bonnes intentionnés doivent pas mener les parents à faire usage de contrôle et d'ingérence. La pression, les directives, les ordres, les sanctions ont pour conséquences d'inhiber l'enfant. Des interventions qui visent à soutenir l'autonomie des enfants sont plutôt recommandées, par exemple : permettre à l'enfant d'explorer librement des contenus, de trouver des solutions à ses problèmes, de se doter de stratégies. Cela mène l'enfant à prendre davantage d'initiatives, ce qui contribue à la construction du sentiment de compétence. Cela contribue également à l'émergence de la motivation intrinsèque et à la poursuite de buts de maîtrise.

Chapitre IV

Les difficultés

d'apprentissage et le retard

scolaire

Les concepteurs des systèmes éducatifs ont longuement réfléchi aux mesures à mettre en place afin de mieux soutenir la réussite des élèves en difficulté. Différents dispositifs ont été expérimentés et ceux-ci ont rarement généré les effets escomptés. Le redoublement, par exemple, en plus de ne pas favoriser la mise à niveau des élèves, est réputé augmenter les risques de décrochage au secondaire (Jimerson, 2002).

La réforme scolaire instaurée au Québec, il y a un peu plus de dix ans, appelle les directions d'établissement à privilégier des solutions alternatives au redoublement (Gouvernement du Québec, 2003). À cet effet elle a engendré l'adoption de nouveaux dispositifs pédagogiques dans les écoles. La classe de prolongation de cycle au secondaire constitue l'un de ceux-ci. Elle vise à soutenir des élèves du 1er cycle en situation d'échec dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire visés par le programme, afin de leur permettre de vivre. Un passage réussi en 3e secondaire

Cela dit, l'efficacité de cette mesure est peu documentée, que ce soit sur les apprentissages des élèves, leur motivation ou leur adaptation psychosociale. Le problème de l'échec scolaire : un processus de démotivation :

Malgré une définition plus large du concept de réussite et l'instauration de nouvelles mesures visant à favoriser celle-ci une proportion importante des élèves se retrouve tout de même en situation d'échec. Si l'échec est préoccupant, les conséquences qui lui sont associées sont d'autant plus alarmantes. En fait, l'échec peut affecter la motivation et dans les pires cas, mener à l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme (Jacques Tardif, 2000,).

Cela étant dit, les définitions de l'échec varient et il convient donc de définir ce concept. Les définitions les plus courantes reposent sur le critère institutionnel selon lequel il existe un écart entre les résultats attendus de la part de l'élève et les résultats obtenus (Jacques Tardif, 2000,). Il n'est donc pas faux de penser que c'est de l'échec lorsqu'un élève ne réussit pas à rencontrer les attentes et exigences du milieu scolaire (Gérald Boutin, 2004). Conformément à ces définitions, les retards d'apprentissage, les cheminements atypiques et la non-diplômation, sont des situations contraires aux attentes du milieu scolaire et peuvent être considérés comme des symptômes associés à l'échec (Jacques Tardif, 2000,). sont très minces.

Enfin, les causes de l'échec sont nombreuses. Elles peuvent être physiques (Héréditaires, génétiques, biologiques ou neurologiques), psychologiques (affectives ou cognitives), sociales (origine de l'élève, de sa famille et son histoire scolaire), scolaires et/ou parascolaires (pratiques pédagogiques, ressources disponibles (Westreich, 2008). Il est profitable de tenter

d'identifier ces causes et de comprendre l'interaction entre celle-ci. Une telle réflexion peut mener à mieux interpréter la situation de l'élève en difficulté et à identifier des éléments sur lesquels il est possible d'agir afin d'éviter l'accumulation de difficultés scolaires, l'échec et les conséquences qui lui sont associées, par exemple le décrochage (Gérald Boutin, 2004).

I. Le décrochage scolaire

Il est admis que les retards scolaires accumulés dès le primaire augmentent les risques de décrochage au secondaire (Gouvernement du Québec, 2009). Cela étant dit, les pratiques pédagogiques, l'accompagnement et le soutien offert aux élèves peuvent inciter ceux-ci à déployer les efforts nécessaires pour franchir les obstacles qui se dressent devant eux et décrocher un diplôme (Gouvernement du Québec 2009).

Le décrochage est un problème préoccupant et différentes définitions lui sont données. Dans son dictionnaire de l'éducation, (Pierre Legendre, 2005,) fait référence au fait de quitter l'école, sans terminer le cycle commencé et sans obtenir un diplôme. La définition proposée par Ressources humaines et Développement des Compétences Canada (RHDC) va dans le même sens. Le ministère fédéral qualifie de décrocheur l'élève qui a abandonné ses études avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (Gouvernement du Canada, 2010). Le MELS, pour sa part, fait une distinction importante entre le décrochage et l'abandon scolaire. Il décrit le décrochage comme une interruption des études qui peut être temporaire (Gouvernement du Québec, 2003). L'abandon scolaire, au contraire, est plutôt présenté comme une situation définitive (Gouvernement du Québec, 2003). Ces distinctions sont importantes et il convient de les garder à l'esprit lors de la consultation de statistiques sur le taux de décrochage.

Le décrochage est causé par des facteurs individuels, familiaux liés à l'école, liés au travail, ou autres. Cela dit, il est préoccupant d'apprendre que près de la moitié des adolescents (47%) qui abandonnent leurs études le font pour des motifs rattachés à l'école. Par exemple l'ennui ou le manque d'intérêt (23 %), les difficultés scolaire (12 %), des relations difficiles avec les enseignants, etc. (Gouvernement du Québec, 2007). Il arrive plus souvent que les garçons invoquent de tels motifs, ce qui révèle une démobilisation importante chez eux. Parmi les autres motifs fréquemment mentionnés, il y a le travail (29%) (Gouvernement du Québec, 2007). Effectivement, plusieurs abandonnent parce qu'ils souhaitent travailler ou parce qu'ils vivent des difficultés financières qui font en sorte qu'ils doivent intégrer rapidement le marché. Encore une fois, les garçons sont plus nombreux à se retrouver dans cette situation.

Enfin, des motifs personnels et familiaux sont plus rarement invoqués (11 %) (Gouvernement du Québec, 2007). Les filles y ont davantage recours. Il arrive par exemple que des élèves quittent l'école pour de raisons de santé, à cause d'une grossesse ou pour prendre soin d'un enfant pour des problèmes à la maison un déménagement, etc.

Le décrochage entraîne des conséquences tragiques sur les individus. Les recherches soulignent que les non –diplômés sont davantage susceptibles d'occuper des emplois précaires et qu'ils obtiennent généralement un revenu inférieur à celui des diplômés (Michel Janosz L. P., 1996). De plus, ils sont davantage touchés par le chômage et susceptibles de recourir à l'assistance sociale (Michel Janosz L. P., 1996). Ils sont également plus à risque d'être impliqués dans des activités criminelles et de subir une incarcération (Lifan Wang, 1999). Enfin, ils sont plus enclins à vivre des problèmes de santé mentale (épisodes de dépression) et leur espérance de vie est inférieure (Rumberger, 2011).

II. Les retardataires scolaires et la Différences entre les garçons et les filles

Les chercheurs en éducation se sont intéressés aux différences entre les garçons et les filles en ce qui concerne leur motivation. Certains ont attribué celles-ci aux différents processus de socialisation auxquels ces derniers sont soumis et aux rôles qui sont valorisés par les différents agents qui exercent une plus ou moins forte influence sur eux (ex : parents, intervenants scolaires, etc.) (Albert Bandura, 2001,2005) (Jacquelynn Sue Eccles A. ,, 1987,2003,1999); (Arreau, 2003,2009). D'autres ont exploré les hypothèses selon lesquelles des différences apparaissent très tôt entre les garçons et les filles en ce qui concerne leur sentiment de compétence et la valeur qu'ils accordent à certaines activités (Herbert W. Marsh, 1989,1997) et que l'association avec des pairs du même sexe pouvaient mener au développement d'habiletés, d'intérêts et de buts stéréotypés (Ruble, Martin et Berenbaum, 2006). À défaut d'adhérer à l'une ou l'autre de ces perspectives, quelques indications sont fournies en ce qui concerne les attentes de succès des garçons et des filles, la valeur qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages leurs intentions respectives face aux apprentissages.

D'abord, les résultats de recherches récentes n'indiquent pas de grandes différences entre les garçons et les filles en ce qui a trait à leur sentiment de compétence général (Cary M. Watson, 2001), si ce n'est que les filles tendent à sous m'estimer leurs compétences alors que les garçons tendent à surestimer celles-ci (Wigfield, 2006). Des observations semblables ont été effectuées en ce qui concerne le sentiment de compétence en mathématiques et le sens et la valeur (intérêt et utilité) accordés à cette matière. En effet, au primaire, les garçons

s'expriment plus favorablement par rapport à cette matière, mais ces différences s'atténuent à mi-parcours du secondaire (Jacobs, 2002). Quant à la motivation pour la langue d'enseignement (sentiment de compétence, intérêt et valeur accordée au français).

Il semblerait que les filles ressentent un plus grand sentiment d'appartenance à leur école (Carol Goodenow, 1993,2002), car elles éprouvent un plus grand besoin de connexité (Gilligan, 1982). Il est en effet reconnu qu'elles s'affichent plus complexes et à cet effet, les connaissances quant aux différences entre les garçons et les filles sont parcellaires. Tout d'abord, il semblerait que les garçons gagnent l'appréciation de leurs pairs grâce à certains de leurs attributs personnels : leur personnalité, leurs compétences sociales, leurs habiletés (Lübbers, 2006). Les filles, pour leur part, obtiendraient les mêmes considérations, dépendamment de leur réputation auprès de leurs pairs (Lubbers , 2006), leur apparence physique, leurs compétences sociales et leurs accomplissements scolaires seraient des caractéristiques qui leur permettraient de gagner l'estime de leurs pairs (Lubbers, 2006). Il convient de préciser que les garçons s'entendent davantage que les filles quant aux attributs qui suscitent l'acceptation par les pairs (Lubbers et autres, 2006). Il n'est fréquemment avec des amies (Joel and Ashton Kiesner, 2002), qu'elles comptent d'ailleurs en plus grand nombre, et qu'elles ont tendance à rechercher des relations plus intimes avec celles-ci (Cairns, 1995,2004). À l'inverse, les garçons rechercheraient des relations moins intimes et s'affilieraient à de grands groupes, afin d'avoir l'opportunité de se consacrer collectivement à des activités (ex : sports d'équipe) (Dolores Gallagher-Thompson, 1996). L'acceptation par les paires tributaires de processus plus complexes et à cet effet, les connaissances quant aux différences entre les garçons et les filles sont parcellaires.

Tout d'abord, il semblerait que les garçons gagnent l'appréciation de leurs pairs grâce à certains de leurs attributs personnels : leur personnalité, leurs compétences sociales, leurs habiletés (Lübbers, 2006). Les filles, pour leur part, obtiendraient les mêmes considérations, dépendamment de leur réputation auprès de leurs pairs (Lübbers, 2006). Leur apparence physique, leurs compétences sociales et leurs accomplissements scolaires seraient des caractéristiques qui leur permettraient de gagner l'estime de leurs pairs. Il convient de préciser que les garçons s'entendent davantage que les filles quant aux attributs qui suscitent l'acceptation par les pairs (Lübbers, 2006) Il n'est donc pas étonnant qu'il soit plus facile de prédire l'acceptation par les pairs chez ceux-ci.

De plus, chez les garçons autant que les filles, les comportements pros sociaux sont jugés avec déférence et favorisent l'acceptation par les pairs (Stormshak, 1999). À l'inverse, les comportements antisociaux sont jugés plus sévèrement par les filles et peuvent engendrer l'exclusion (Coie, 2006). Les garçons acceptent mieux ces comportements et dans certains cas, ceux qui les perpètrent peuvent gagner l'estime de leurs camarades (au même titre que ceux qui adoptent des comportements pros sociaux (Thomas W. Farmer, 1996,2000).

Par ailleurs, l'expression d'émotions suscite des réactions différentes chez les garçons et les filles. Lorsqu'elles partagent leur tristesse, les filles peuvent trouver du réconfort auprès de leurs camarades (Underwood, 2004) ou au contraire, être incomprises et exclues (Judy Garber, 1996). Pour leur part, les garçons qui partagent de tels états s'exposent à des représailles (des agressions) (Thelen, 1988). Ils apprennent ainsi à maîtriser et dissimuler leurs émotions (Scott A. Shipman, 1997).

De même, les garçons et les filles ne réagiraient pas de la même façon lorsqu'ils sont témoins d'exclusion. Les garçons auraient tendance à s'associer à l'agresseur, tandis que les filles offriraient leur réconfort à la victime (Tonja Nansel & Young, 2001,2003).

Aussi, les résultats de plusieurs recherches montrent que les comportements d'isolement sont moins bien acceptés chez les garçons que chez les filles. En fait, de nombreux garçons considéreraient l'isolement social comme la manifestation d'un problème psychosocial, alors que les filles y verraient plutôt l'expression d'un besoin de solitude (Engfer, 1993) (Wilson Sporting Goods, 1988 , 1993,1982). Ces constats devraient faire en sorte que leur fréquence varie chez les deux sexes, mais aucune recherche n'exhibe de tels résultats. Il a toutefois été montré que les garçons qui expérimentent des difficultés de socialisation s'isolent d'avantage que les filles qui se montrent insociables (Coplan, 1998).

En outre, tel que stipulé, les filles tendent à préférer des interactions en petits groupes, lesquelles leur permettent d'expérimenter des relations plus intimes (Marion K. Underwood, 1999, 2004). En comparaison, les garçons tendent à rechercher la compagnie de grands groupes, car cela leur permet de s'engager dans des activités qui leur permettent d'exercer leur compétitivité (Gordon Parker, 1999,2004). Cela étant dit, il est surprenant de constater qu'elles éprouvent des niveaux supérieurs d'anxiété sociale (Annette M. La Greca) (KorenAdrienne Nishina, 2004,2005) (Warner, 2004). En fait, lorsqu'elles «ruminent » leurs expériences difficiles avec leurs amies, cela peut avoir pour effet d'augmenter leur état de détresse (Rose, 2006). En ce sens, plusieurs recherches font valoir qu'elles développent

moins des troubles extériorisés, mais qu'elles sont plus en proie au développement de troubles intériorisés (Amanda J Rose, 2002, 2006), (Rudolph, 2006).

III. La persévérance scolaire

Parce que la persévérance scolaire constitue le principal enjeu de la stratégie gouvernementale « L'école, j'y tiens », il apparaît important de définir ce concept. Cela étant dit, il est difficile de mettre la main sur une définition univoque de celle-ci. Pour cette raison, différentes propositions sont considérées.

Dans son dictionnaire de l'éducation, (Pierre Legendre, 2005,)aborde le concept uniquement sous l'angle de la poursuite des études. Il définit donc la persévérance comme suit : « Le fait, pour un élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études ou en commençant un autre programme ou un autre cycle d'études ».

Afin de mieux cerner ce concept, il semble pertinent d'élargir ce cadre et de tenir compte des définitions proposées dans les dictionnaires usuels. Les définitions de la persévérance et de la persistance, permettent alors d'accéder aux propositions suivantes : « continu de faire, par un acte de volonté renouvelé », « demeurer inébranlable dans ses résolutions » et « qui dure malgré les obstacles » (Robert, 2011). La persévérance scolaire pourrait donc être décrite comme la capacité, dont fait preuve un élève, de maintenir (et parfois même d'accroître) ses efforts lorsqu'il est confronté à un obstacle, afin d'atteindre un but (finalisation d'une tâche, apprentissage, accès à un niveau supérieur ou à un programme d'études, choix d'un métier ou d'une profession, etc.).

Enfin, (Rolland Viau, 2009,) fournit des pistes très intéressantes qui viennent compléter ces définitions génériques. Celui-ci perçoit donc la persévérance comme une manifestation de la dynamique motivationnelle : elle serait influencée par la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, de sa compétence à réaliser celle-ci et du contrôle qu'il croit exercer et elle aurait le pouvoir d'agir sur la qualité des apprentissages (Viau, 2009). En ce sens, plus l'élève persévère dans l'accomplissement d'une activité, plus il augmente ses chances de faire les apprentissages visés (Rolland Viau, 2009,). Il importe toutefois que cette ténacité fraternise avec des comportements d'engagement pour qu'elle ait des effets réels sur les apprentissages (Rolland Viau, 2009,).

Il est reconnu que le vécu scolaire joue un rôle déterminant sur cette manifestation de la motivation. Plus l'élève entretient des perceptions positives quant à ses capacités et à la

valeur des apprentissages, plus il a tendance à s'engager activement, à contrôler ses processus cognitifs et à persévérer face à des difficultés (Allan Wigfield, 2006). Malheureusement, des perceptions négatives quant aux capacités produisent des effets contraires. En ce sens, l'élève qui a vécu des échecs répétés, est davantage porté à douter de ses capacités et a tendance à chercher, par tous les moyens, à préserver son estime personnelle par l'évitement des situations jugées risquées (Allan Wigfield, 2006). Sa motivation est reléguée à un rang secondaire et lorsqu'il est confronté à un obstacle, il a plus souvent recours à des stratégies d'évitement et à des comportements cognitifs inopérants (Allan Wigfield, 2006). Il peut aussi se décourager plus facilement, fournir des efforts limités ou, pire encore, abandonner.

IV. La réussite scolaire et le concept de soi scolaire

La psychologie éducative cognitive a étudié le bon ou mauvais fonctionnement de l'activité intellectuelle par rapport à quatre systèmes : les connaissances déclaratives (à savoir les informations qu'un individu possède par rapport au monde où il vit) ; les connaissances procédurales (qui concernent la manière dont il faut accomplir quelque chose) ; les connaissances métacognitives (les connaissances sur les connaissances) et la motivation (Comoglio, 1999).

Selon Borowski et Muthukrishna (1992), les connaissances concernant la tâche et les stratégies, ainsi que quelques aspects motivationnels, constituent des conditions de base de l'élève stratégiquement intelligent. Un élève, par exemple, connaît un grand nombre de stratégies d'apprentissage ; il sait quand, où et pourquoi ces stratégies sont importantes ; il choisit et il maîtrise efficacement ces stratégies ; il est intrinsèquement motivé, orienté vers la tâche et il se fixe des buts à haut niveau ; il ne craint pas les échecs ; il a des images concrètes et multiples de « soi possibles » ; il possède beaucoup de connaissances et il y accède rapidement ; il a un vécu personnel passé fait d'encouragements par les autres individus significatifs (les parents, l'école, la société au sens large). Cette liste d'habiletés/acquisitions suggère que cet élève est efficace non seulement s'il connaît beaucoup de stratégies, mais aussi s'il n'est pas « distrait », ou plutôt s'il a accompli avec succès les tâches de développement précédentes et s'il est capable de faire de même avec les tâches de développement actuelles.

Les bons résultats scolaires, s'ils sont constants, permettront à l'élève d'élaborer une importante connaissance métacognitive : sa propre identité scolaire. Celle-ci a été définie

comme « l'ensemble des attitudes, des sentiments et des perceptions concernant ses propres compétences intellectuelles ou scolaires » (Lent, Brown, & Gore, 1997, p. 308) ; elle peut être considérée comme la manière dont un élève considère ou juge ses habiletés scolaires par rapport aux autres élèves. Même avec des étudiants universitaires, Cokley (2000) a remarqué que les résultats scolaires (les notes) et la qualité des relations avec les professeurs déterminaient l'image de soi scolaire.

Les résultats et les succès scolaires n'influencent pas seulement le concept de soi en tant qu'élève, mais exercent également un effet direct, ou indirect, sur les résultats que l'on obtiendra dans la suite de la carrière scolaire. Par exemple, Ripple et Luthar (2000) ont étudié un groupe d'élèves de la première et de la dernière année du lycée, afin d'évaluer l'influence possible des conditions socio-économiques, tous les élèves étant issus de familles économiquement et socialement défavorisées. Ils n'ont observé que les capacités intellectuelles (mesurées à l'aide des matrices progressives de Raven au Temps 1) n'influençaient pas les résultats scolaires de la dernière année (Temps 2). Par contre, ces derniers dépendaient des résultats précédents et du comportement positif de l'élève en classe (tolérance à la frustration, capacités d'affirmation de soi, orientation vers la tâche). Ross et Broh (2000) ont utilisé un échantillon représentatif d'élèves fréquentant des écoles publiques, privées et religieuses des États-Unis. Ils ont constaté que les réussites scolaires précédentes, mesurées à l'âge de 14 ans, augmentaient aussi bien l'estime de soi que le sentiment de maîtrise des élèves observés à l'âge de 16 ans. Et de plus, ils ont constaté que seul le sentiment de maîtrise était fortement associé aux meilleures notes des élèves à l'âge de 18 ans, alors que l'estime de soi ne l'était pas.

En résumé, nous pouvons affirmer que, d'un côté, les résultats scolaires positifs (c'est-à-dire l'emploi de stratégies cognitives efficaces, l'acquisition des nouvelles connaissances, l'accomplissement des tâches scolaires assignées, etc.) influencent la probabilité d'obtenir d'autres résultats scolaires positifs dans l'avenir et le sentiment d'être un bon élève (et que les résultats scolaires négatifs influencent la probabilité d'autres résultats négatifs et d'un concept de soi scolaire négatif) et que, de l'autre, ce mécanisme d'auto-renforcement influence et est influencé par les autres tâches de développement que l'adolescent doit affronter. Des difficultés scolaires peuvent rendre plus difficile un développement psychosocial présentant déjà des lacunes (et vice versa), alors que celles-ci peuvent rester limitées au seul domaine scolaire si le développement psychosocial est suffisamment solide. On pourrait donc envisager une sorte de continuum dans lequel on retrouve à une extrémité la

solution ou la maîtrise efficace des deux domaines (le domaine scolaire et celui du développement de soi et de l'identité), et à l'autre extrémité, des difficultés à affronter les tâches des deux domaines (le domaine scolaire et celui du développement de soi et de l'identité), et à l'autre extrémité, des difficultés à affronter les tâches des deux domaines (cette condition correspondrait mieux à la formée malaise « extrême » ou malaise « évident » qu'est l'abandon scolaire). Les situations intermédiaires dans ce continuum correspondraient à des difficultés scolaires ou psychosociales (redoublements, problèmes de comportement, etc.) que les enseignants peuvent affronter plus facilement car ils résultent du non-accomplissement ou de problèmes de maîtrise d'un des deux domaines.

V. A la recherche d'un dispositif pour mieux soutenir les élèves en situation d'échec

Le redoublement a longtemps été utilisé afin d'aider les élèves en situation d'échec à « rattraper leur retard » et à rencontrer les exigences du programme de formation (Peter H Reynolds, 1999). Pourtant, les chercheurs qui ont étudié cette mesure n'ont jamais constaté son incidence positive sur les acquisitions (Marcel Crahay, 1998, 2007). D'ailleurs, certains d'entre eux soutiennent que les élèves qui expérimentent cette pratique présentent plus de risques de décrocher avant la fin du secondaire (Jimerson-Lipsey Funeral Home, 2002). Parce que le redoublement offre peu de bénéfices aux élèves en situation d'échec et qu'il renforce le problème du décrochage, il semble approprié de privilégier de nouvelles mesures afin de les aider à faire les acquisitions nécessaires pour rencontrer les exigences du programme de formation. À cet effet, la classe de prolongation de cycle est un modèle qui cherche à se positionner à titre de solution alternative. Elle vise à soutenir les apprentissages d'élèves en fin de 1er cycle au secondaire, qui n'ont pas les acquis pour passer au cycle supérieur. Cela dit, les connaissances en ce qui la concerne sont très limitées et il est donc difficile de la situer par rapport au redoublement qui, lui aussi, est utilisé pour aider des élèves en difficulté à rattraper leur retard dans les deux matières principales.

V.1. Des mesures administratives de soutien aux élèves en difficulté

Compte tenu que l'environnement pédagogique est susceptible de jouer un rôle déterminant sur la motivation des élèves et certains comportements associés, il vaut de jeter un regard sur des mesures administratives qui sont mises en place à l'intention des élèves qui cumulent un retard scolaire. En fait, le redoublement, longtemps privilégié pour favoriser la mise à niveau de ces élèves, a été abandonné au profit de mesures alternatives dont l'efficacité a fait l'objet

de peu d'études empiriques (Christenson S. L., 2004). Une meilleure connaissance du vécu scolaire des élèves qui expérimentent ces conditions de scolarisation méconnues pourrait très certainement contribuer à la lutte contre le décrochage (l'échec scolaire) et à l'identification de nouvelles ressources pour soutenir la persévérance scolaire.

V.2. Le redoublement

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le redoublement (Hong G. ., 2001, 2006) et ont constaté que cette pratique rapporte peu aux élèves. Pour une majorité, le redoublement ne favorise pas les acquisitions (Anne Guevremont K. D., 2007). En fait, il a été montré que deux ans après l'année de reprise, les résultats des doubleurs ne sont pas meilleurs que ceux des élèves faibles qui ont été promus, et cela, même s'ils sont plus âgés que ces derniers (Guevremont, 2007). Pour cette raison, certains auteurs soulignent qu'il est préférable de faire passer les élèves en situation d'échec au niveau supérieur, même s'ils ne maîtrisent pas les connaissances et compétences visées dans le programme (Hong G. ., 2001, 2005). De plus, le redoublement précoce a des effets négatifs sur les performances ultérieures (Caillé, 2004). Pire encore, plusieurs recherches montrent que les doubleurs sont davantage susceptibles de décrocher de l'école que leurs pairs qui ne reprennent pas une année (Michel Janosz D. C., 1997, 2002) ; Par ailleurs, les élèves qui ont vécu le redoublement sont moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires que leurs pairs de même statut socioéconomique en niveau scolaire qui ont suivi un cursus plus normatif (Jodene Goldenring Fine, 2003).

Dans un autre ordre d'idées, il a été observé que le taux de redoublement a tendance à varier d'une école à une autre (Anne Guevremont L. L., 2007). Par exemple, les petites écoles ont davantage recours à cette pratique que les grandes écoles (Anne Guevremont Marni Brownell, 2007). Les écoles qui accueillent à la fois des élèves du primaire et du Secondaire emploient elle aussi plus fréquemment cette mesure (Anne Guevremont L. L., 2007). Il semblerait enfin que de nouvelles politiques d'évaluation contribuent à l'augmentation d'un taux de redoublement (Melissa Roderick, 2005). Cela dit, il est difficile de mettre la main sur des rapports précisant ce taux au Canada. Conscient des risques associés au redoublement, dans le cadre de sa réforme, le MELS recommande des pratiques visant à contrebalancer plus possible cette mesure (Gouvernement du Québec, 2003).

V.3. La prolongation de cycle

La prolongation de cycle se positionne donc comme une mesure alternative au redoublement. Elle s'adresse à des élèves en difficulté au secondaire qui ont échoué dans leur tentative de rencontrer les attentes de la fin du 1er cycle. Âgés pour la plupart de quatorze et quinze ans, les élèves en question ont déjà vécu le redoublement et leurs performances en français et en mathématiques sont jugées trop faibles pour permettre leur passage au second Cycle. De plus, certains d'entre eux disposent de méthodes de travail déficientes et/ou présentent des difficultés d'ordre comportemental.

Des mesures de soutien sont offertes à ces élèves afin de leur permettre de combler leur retard et de vivre un passage réussi en 3^{em} secondaire. En ce sens, la prolongation de cycle présente des points communs avec le cheminement particulier de type temporaire (CPFT), qui vise la rééducation d'élèves en difficulté reconnue (dont les capacités nécessitent une réorganisation des services pédagogiques) et dont le retard scolaire en mathématiques et en français se situe entre un an et deux ans (Trépanier, 2005). Cela dit, d'un point de vue administratif, elle n'est pas considérée comme une mesure d'adaptation scolaire et elle vise à mener une majorité d'élèves à la complétion d'une formation générale et à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Les élèves en classe de prolongation de cycle expérimentent des conditions de scolarisation qui sont différentes de celles observées en classe ordinaire. En fait, les conditions en question varient au sein de ce dispositif. Par exemple, certaines variantes accueillent davantage d'élèves et misent sur l'intervention conjointe de plusieurs enseignants, ce qui offre peut-être un terrain plus fertile pour l'expérimentation et l'innovation pédagogique et permet possiblement un partage des responsabilités et l'établissement de liens astucieux entre les composantes du programme. Bref, différentes variantes de Prolongation de cycle sont dénombrées et il y a lieu de croire que leurs caractéristiques ont une incidence propre sur l'expérience scolaire des élèves et plus particulièrement leur motivation (générale et spécifique aux disciplines) et leur adaptation psychosociale.

Partie pratique

Cadre méthodologique

I. Questionnaire

Notre questionnaire se compose de trois items : Le premier item composé de questions d'informations générales relatives aux élèves interrogés. Le deuxième item se compose de questions relatives au choix socio-affectif de l'élève.

Le troisième et le dernier composé essentiellement de questions relatives au choix techniques des élèves.

Pour le construire, le chercheur s'est appuyé sur un ensemble de sources et de références académiques, en plus de multiples consultations de l'enseignant.

II. Les moyens statistiques

Un certain nombre de statistiques ont été obtenir à l'aide du programme statistique XL states, parmi ces mesures :

• Les moyennes arithmétiques

Soit un échantillon de n valeurs observées $x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_n$ la moyenne d'un caractère quantitatif X, On définit sa moyenne: (wikipédia, 2012; 1995)

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

• L'écart type

• Une mesure de dispersion des valeurs d'un échantillon statistique ou d'une distribution de probabilité. Il est défini comme la racine carrée de la variance ou, de manière équivalente, comme la moyenne quadratique des écarts par rapport à la moyenne. (WIKIP2DIA, 2012)

• Tests statistiques

Test Student, Ce test permet de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillon. Il s'agit de savoir si les moyennes de deux groupes sont significativement différentes au point de vue statistiques. Le test Student, parfois appelé test T, est un outil permettant de vérifier une hypothèse formulée sur un jeu de donner. (wikipedia)

Présentation et discussions des résultats

I. Présentation et discussion des résultats du nombre de choix obtenus.

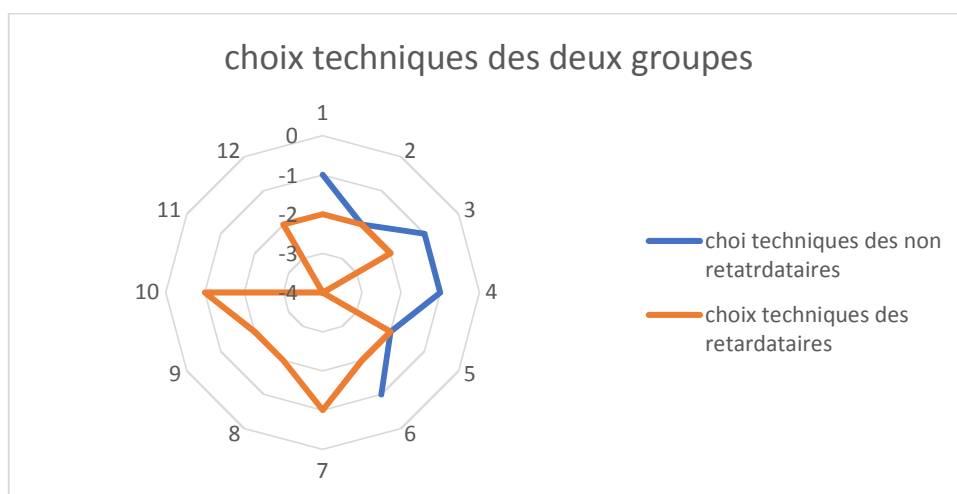
I.1 Résultats du choix techniques

I.2 Présentation des résultats des choix techniques

Tableau n 01 : Nombre de choix obtenus les élèves 1AS retardataires et non

Statistiques	Groupes		T test						
	Élèves non retardataires	Élèves retardataires	Différence	T observée	T critique	ddl	P value	Alpha	Signification
Taille échantillon	06	12							Non significatif
Moyenne	1,333	2,167	-0,833	-2,010	2.120	16	0,062	0,050	
Ecart type	0,516	0,937							

Sources : résultats de l'étude de terrain



Graphique n 01 : Les résultats du nombre de choix affectifs obtenus deux groupes.

II.3 Discussion des résultats du choix technique de l'ensemble d'éléments des deux groupes (retardataires et non retardataires)

Selon les résultats présentés dans le tableau et la courbe ci-dessus, on peut constater que :

Pour un échantillon de 18 individus comprenant 12 élèves 1AS retardataires et 06 élèves non retardataires de la même classe, les résultats étaient comme suit :

- Une moyenne de 1,333 choix pour les élèves du groupe des non retardataires, avec un écart type de 0,516.
- Une moyenne de 2,167 choix pour les élèves du groupe des retardataires, avec un écart type de 0,937.
- On peut constater qu'en moyen les élèves retardataires sont plus choisis techniquement que les autres qui n'en sont pas.

Cependant la comparaison de ces résultats par le t test suivant les hypothèses H_0 , H_a indique

H_0 : La différence entre les moyennes est égale à 0.

H_a : La différence entre les moyennes est différente de 0.

Etant donné que la p-value calculée est supérieure au niveau de signification seuil $\alpha=0,05$, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle H_0 .

Donc pas de différences significatives entre les choix techniques des élèves retardataires et non retardataires.

La non-signification peut être vu comme une différence de petite taille.

De même la courbe montre que les élèves retardataires sont plus choisis, plus structurés autour d'un élément central considéré comme leader cheap.

Ceci peut être interprété par l'expérience et la maîtrise technique des élèves retardataires ce qui les a rendus plus désirés techniquement parlant.

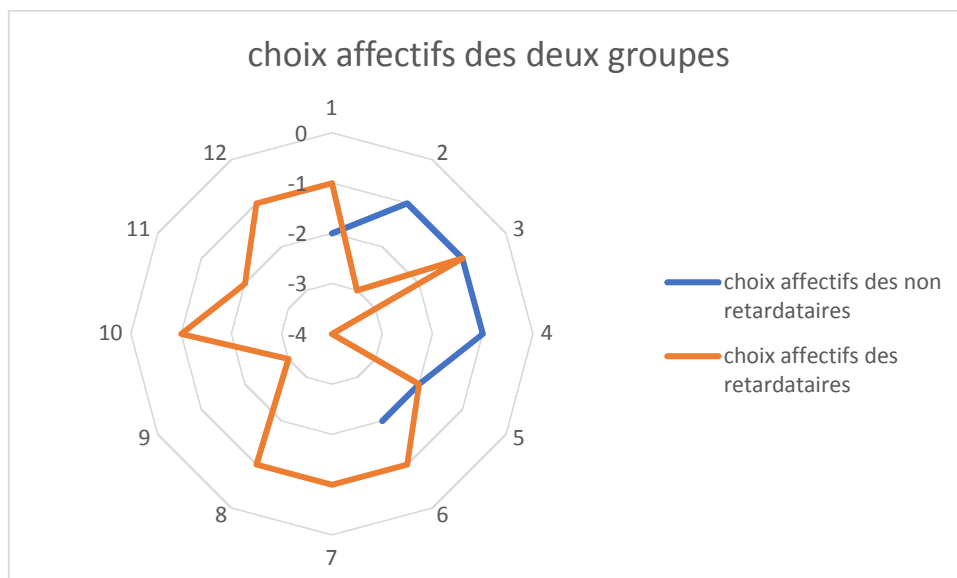
II.4 Résultats relatifs au choix affectifs

II.5 Présentation des résultats du choix affectif

Le tableau n 02 : **Nombre de choix obtenus des garçons de 1 AS.**

Statistiques	Groupes		T test						
	Retardataires	Non retardataires	Différence	T observé	Tcritique	P value	ddl	Alpha	Signification
Taille d'échantillon	12	06	-0,250	-0,539	2.120	0.597	16	0.050	Signifiantes
Moyenne	1,500	1,750							
Ecart type	1,050	0,548							

Sources : résultats de l'étude de terrain



Graphique n° 02 : représentant les choix affectifs deux groupes d'élèves retardataires et non retardataires

II.6 Discussion des résultats des choix affectifs

Suite aux résultats présentés dans le tableau et le graphique ci-dessus, on peut constater que :

Pour un échantillon de 18 individus comprend 12 élèves retardataires et 06 élèves non retardataires, les résultats étaient comme suit :

Une moyenne de 1,500 choix pour les élèves retardataires, avec un écart type de 1,050.

Une moyenne de 1,750 choix pour les élèves non retardataires, avec un écart type de 0,548.

Cela rend le groupe constituant les élèves non retardataires plus choisis affectivement que les autres.

La comparaison de ces résultats par le t test suivant les hypothèses H_0 , H_a indique :

H_0 : La différence entre les moyennes est égale à 0.

H_a : La différence entre les moyennes est différente de 0.

Etant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification seuil $\alpha=0,05$, on ne rejette l'hypothèse nulle H_0 .

Donc les différences sont significatives entre les choix affectifs des deux groupes d'élèves retardataires et non retardataires.

Dans l'autre côté le figure ci-dessus montre les élèves retardataires sont éparpillés par rapport aux non retardataires.

C'est le même constat qui peut être fait à partir de la courbe.

On peut dire que les non retardataires sont affectivement plus regroupés autour de leur groupe que les autres élèves, et ceci à cause des liens, amitié, et périodes ayant passé ensemble, contrairement aux retardataires qui constituent souvent des nouveaux visages.

Conclusion

Plus les élèves sont en réussite et plus le sentiment d'auto-efficacité est élevé. Se sentir capable de réussir dans tel ou tel domaine ou telle ou telle tâche est aussi important que de posséder réellement les compétences pour réussir. Certains facteurs de risque, tels que des antécédents de carences, d'excès ou d'ambivalence dans les liens familiaux, peuvent entraver le travail psychique de l'adolescence

L'estime de soi est liée au sentiment de valeur propre, un adolescent dévalorisé et démotivé.

De 17 et plus vient avec la consolidation des dernières étapes du développement pubertaire. Le grand adolescent est plus stable émotionnellement. Il s'intéresse aux autres et à leurs désirs,

Les compétences psychosociales sont « transversales » ne sont attachées à aucune discipline Spécifique, mais peuvent être utilisées dans diverses disciplines ou domaines. Ces compétences Transversales peuvent être « à dominante Socio affective ou à dominante cognitive ce qui est essentiel pour l'élève et pour l'enseignant.

Les compétence sociales (appelées également interpersonnelles ou de communication) regroupent : les compétences de communication verbale et non verbale (écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedbacks), les compétences de résistance et de négociation (gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui), l'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension), les compétences de coopération et de collaboration en groupe, les compétences de plaidoyer qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.

On parle de socialisation primaire concerne l'apprentissage des comportements de base et généraux et l'autre secondaire par l'implication dans de multiples groupes sociaux.

Le décrochage scolaire, retardataires et des redoublants, d'après (Lambillote & Leclefet, 1996) : est lié à la « détérioration du lien entre jeune, l'école et la société ».Et le considèrent eux, que le décrochage scolaire est « un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire ».

L'adaptation psychosociale des élèves comme les autres sujets s'explique à la lumière de plusieurs théories qui varient entre le sentiment d'appartenance, Le sentiment d'acceptation vs l'exclusion et l'isolement social, ainsi que le développement psychosocial.

Cependant l'étude de ces interactions relationnelles entre élèves pour les retardataires et les non retardataires montrent l'existence de quelques différences bien que non significantes parfois mais montrées clairement sur les courbes de répartitions illustrant les liens, et les choix des élèves que les élèves retardataires tendent à s'éloigner des autres non retardataires en s'isolant par rapport à leur groupe, contrairement aux non retardataires qui tendent à se structurer autour d'un élément appelé le leader-cheap.

A partir de ces résultats l'enseignant d'EPS est appelé à proposer des situations facilitant l'intégration de tous les élèves pour empêcher ou minimiser l'apparition des clans sauvent sources de plusieurs problèmes. Car les élèves rejetés peuvent effectivement en venir à éprouver des émotions négative (ex : colère, honte, Culpabilité) (Carrie J. Furrer G. S., 2003), qui peut encore une fois s'accompagner de doutes liés à la valeur personnelle (Laursen et autres, 2007) et de troubles intériorisés (anxiété, dépression, etc.) (Heidi Gazelle, 2003); Et (John Laursen, 2007, 1988). Cela peut engendre un repli sur soi, de la méfiance et parfois même de l'hostilité envers l'environnement social (PAUL LAURSEN, 2007). Enfin, ces différents symptômes peuvent agir très négativement sur les apprentissages des élèves (James Guthrie, 2009).

Liste bibliographique

Articles :

- Abdelhak, Q, (2020 /2) P133-137 ; Socialisation et identité. L'apport de Berger et Lukchmann à travers " la socialisation de la réalité" Dans Bulletin DE psychologie, N°506.
- Bourdieu, N ; Elias, B ; Lukchuman, (2016) : Sociologie de l'éducation- introduction générale.
- Collège le grand Beaugard 10 rue Léo Lagrange 44,240
- Georges, Auric : le sociogramme (fiche méthode) – blog d'initiatives DMP initiatives, 10 avenue – 72021 LE MANS CEDEX2.
- Gilbert, T ; « Généralités en sociologie de l'éducation » 2012 « éducation ».
- Heneri, W, (2008/7) p64-67 : Journal des psychologues ; « les caractéristiques des élèves : la face cachée de l'école » n°260.
- Lambillotte, L ; Leclefet, (1996, Novembre, 17) : décrochage scolaire un phénomène complexe et multi factoriel, pour la solidarité Fédération Wallonie Bruxelles.
- Le journal psychologues 1998), p64-67 : Les caractéristiques des psychologues des élèves : la face cachée de l'école. N°260.
- Morrow, (1986) : L'orientation scolaire et professionnelle 31/3/2002 : expérience scolaire et développement psychosociale ; une recherche sur les adolescents.
- Wax, W, (2016) : La sociologie de l'éducation par Léandro : éducateur du SER ; la fondation carrefour, 2021.
- Einar M. Skaalvik, Borowski, Muthukrishna Lent, Brown, & Gore, (1992), (1997),31 / 3/ (2002)2 : Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents.
- Ripple et Luthar (2000),31 / 3/ (2002) : Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents.
- Ross et Broh, Luis, Lamboy, (2000), 31 / 3/ (2002) : Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents.
- Damasio Bertrand (2017), (1995, 1999), (86704-TAVANT 2021archivage PDF : Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré.
- Digman et Takemoto-Chock, Digman (1990), Goldberg (1981), (86704-TAVANT 2021archivage PDF : Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré.

- Psychosociales des élèves dans le premier degré.
- Eccles, 1983 ; McComb, 1989. P 64-67 : Les caractéristiques des psychologues des élèves : la face cachée de l'école. N°260.

Livre :

- Philippe, P, (1994) ; p207 : « Métier d'élèves et sens du travail scolaires » (pédagogies références), Editeur esf.
- Pinceau, C, (1990) : Introduction à une didactique de L'EP Dossier EPS.

Magazine :

- Qu'est-ce que la sociologie de l'éducation ? (2012-2021) les droit réservé : être parents.

Mémoires :

- Bernard, R, (1996-1997) ; 86704-TAVANT 2021archivage PDF : Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré.
- Goodenow, J, Tierra M. Freeman, (2004) ; (1993) ; Jonathan, S, 2012, mémoire : Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe prolongation de cycle.
- Joseph DORNBUSCH, 2001 ; Jonathan, S, 2012, mémoire : Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe prolongation de cycle.
- Tierra M. Freeman, (2004), Jonathan, S, 2012, mémoire : Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe prolongation de cycle
- Jon Booker, Gary W. Ladd, Fenzel, (2000), (2006), (1997), (1993) ; Jonathan, S, 2012, mémoire : Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe prolongation de cycle.

Ouvrage :

- Allain, H, (1986) : réflexion et perspectives.
- C, Pineau, (1991) : introduction à une didactique de l'EPS dossier n°8
- Jacob Levy, M, (1934) : Fondement de la sociométrie.
- P.Parlebas, (1981) : enseignement éducation physique et sportive

Dictionnaires :

- Le petit Robert ; définition sociogramme

Site web (internet) :

- Wikipédia écate type 12H00 (15/06/12)
- Wikipédia moyenne aithmetique 12 H23 (15/06/12)

Résumé

L'objectif de notre étude est : identifier les élèves dominants (les leaders cheap) de la classe et qui maîtrise la classe durant la séance d'éducation physique et sportive. Aussi identifier les clans durant la séance d'EPS pour intervenir psychologiquement pour régler les problèmes et pour identifier les situations d'isolement pour les prendre en charge.

L'étude portée sur un échantillon de 18 individus comprenant 12 élèves 1as retardataires et 06 élèves non retardataires de la même classe 1as, à établissement secondaire Oujedi Chouhada à Sidi Aiche.

Les résultats obtenus montrent que y'a pas de différences significatives entre le choix technique et l'ensemble des élèves de classe 1as retardataires et non retardataires.

Et les résultats de choix affectif deux groupes d'élèves retardataires et non retardataires Ya pas de différences significatives.

On peut dire que les retardataires sont techniquement plus regroupés autour de leurs groupes que les autres élèves.

Abstract

The objective of our study is to identify the students dominating the cheap leaders of the class and who master the class during the physical education and sports session. Also identify the clans during the PE session to intervene psychologically to solve the problems and to identify the situations of isolation to take charge of them.

The study focuses on a sample of 18 individuals, including 12 students and 06 laggards' 1as not backward students in the same class at secondary school Oujedi Chouhada à Sidi Aiche.

The results show there in no significant difference between the technical choices and all classmates 1as late and not late.

And the results of the affective choice of two groups of latecomers and not backward students are no significant differences.

We can say that the latecomers are technically more grouped around their groups than the other students.