



Le décrochage scolaire. Accrocher les décrocheurs en Histoire-Géographie

Julien Besson

► To cite this version:

Julien Besson. Le décrochage scolaire. Accrocher les décrocheurs en Histoire-Géographie. Education. 2015. dumas-01274012

HAL Id: dumas-01274012

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01274012>

Submitted on 15 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2014 - 2015
Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
2^{ème} année

ÉSPÉ de l'Académie de Grenoble, Antenne de Chambéry
Second degré, Histoire Géographie

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Accrocher les décrocheurs en Histoire-Géographie

Présenté par Julien Besson, Professeur-stagiaire en Histoire-Géographie au collège Marlioz à Aix-les-Bains

Première partie élaborée en collaboration avec Raphaël Miranda, Professeur-stagiaire en Histoire-Géographie au collège Marlioz à Aix-les-Bains

Mémoire encadré par Ludovic Riquier, Tuteur ÉSPÉ

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Je souhaite ainsi les remercier au sein de ce paragraphe.

En premier lieu, je tenais à remercier M. Ludovic Riquier, qui a encadré ce mémoire, mais qui a également grandement contribué à la construction de ma personne en tant qu'enseignant. Ses nombreux conseils pratiques, sa disponibilité, mais également son intérêt pour ce travail ont permis d'élaborer les premières bases de ce mémoire.

Complémentaire dans les enseignements, je souhaitais également exprimer mes remerciements à M. Michel Paquier, responsable de notre année de formation à l'ÉSPÉ. Ses nombreux conseils théoriques sur la complexité et sa passion pour l'enseignement ont également fortement influencé mon approche de la discipline, et donc par extension ce mémoire.

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'accompagnement de Mme Gisèle Schoffer-Bouvier, tutrice de grande qualité. Sa grande présence, sa disponibilité, ses nombreux conseils sur les ficelles du métier, de la salle de classe au projet de sortie scolaire, ont construit également mon approche de l'enseignement. Un grand merci pour ce que tu m'as transmis cette année !

D'un mémoire à l'autre, leurs conseils sont toujours aussi avisés et plein de sens. Ils ont fait de moi un étudiant diplômé, et continuent encore et toujours à me guider. Merci à vous deux, une nouvelle fois, Messieurs Kévin Sutton et Xavier Bernier, respectivement Maîtres de Conférences à l'Université Joseph Fourier de Grenoble et à l'Université Savoie Mont-Blanc.

Mes camarades de promotion ne sont pas en reste. Ils ont également participé, en racontant leurs différentes expériences, à alimenter ma réflexion dans ce travail. Je tiens, à ce titre, adresser de solides remerciements à M. Kévin Janin, pour ses conseils habiles, avec qui j'ai pris également beaucoup de plaisir à discuter de nos journées, de nos enseignements, de nos mémoires respectifs.

SOMMAIRE

INTRODUCTION. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE, UNE PRIORITÉ AU SEIN DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE	1
PREMIÈRE PARTIE. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : ENJEUX, ACTEURS ET POLITIQUES DE LUTTE.	2
1.1. Définir le décrochage scolaire et les décrocheurs	2
1.2. Le décrochage scolaire, d'un phénomène nouveau à un enjeu public	6
1.2.1. <i>Le décrochage, un phénomène nouveau ?</i>	6
1.2.2. <i>Le décrochage, un enjeu public au croisement de la citoyenneté</i>	8
1.3. Le décrochage, un processus complexe	10
1.3.1. <i>Les facteurs sociaux</i>	10
1.3.2. <i>Les facteurs scolaires</i>	12
1.3.3. <i>Vers une interaction des facteurs : les temps du décrochage</i>	13
1.4. Lutter contre le décrochage, quelles politiques de lutte ?	15
1.4.1. <i>Lutter contre le décrochage : entre prévention et réparation</i>	15
1.4.2. <i>« Prévenir le décrochage au quotidien dans la classe » Anne Armand, 2013</i>	16
1.5. Problématique : prévenir et agir contre le décrochage scolaire en Histoire-Géographie ?	18
DEUXIÈME PARTIE. ACCROCHER LES DÉCROCHEUR EN HISTOIRE GÉOGRAPHIE : QUELLE MISE EN ŒUVRE DANS NOS PRATIQUES EN CLASSE ?	19
2.1. Lutter contre les manifestations du décrochage en histoire-géographie : quelle élaboration ?	19
2.1.1. <i>Une contextualisation de la genèse de cette élaboration</i>	19
2.1.2. <i>Expérimenter pour lutter contre ces décrocheurs potentiels dans une classe : vers une pédagogie différenciée ?</i>	21
2.1.3. <i>Pour évaluer et mesurer la pertinence de ces deux expérimentations : la triple- progression</i>	24
2.2. De l'élaboration à l'expérimentation : mises en œuvre et résultats	26
2.2.1. <i>L'usage des outils de la quotidienneté, premières expérimentations</i>	26
2.2.2. <i>Le travail de groupe, un outil de progression et d'inclusion dans les apprentissages ??</i>	30
2.3. Discussion	34
2.3.1. <i>Une efficacité face au risque de décrochage scolaire ?</i>	34
2.3.2. <i>Un nouveau rapport des élèves à l'histoire et à la géographie ?</i>	35
CONCLUSION. PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE EN HISTOIRE GÉOGRAPHIE: UNE OPPORTUNITÉ FORMATRICE POUR UN JEUNE ENSEIGNANT.	36
BIBLIOGRAPHIE	37
ANNEXES	39
FICHE DESCRIPTIVE	46

INTRODUCTION.

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE, UNE PRIORITÉ DE L'ÉDUCATION AU SEIN DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

"Lutter contre ce fléau qui conduit chaque année 120 000 jeunes à sortir du système éducatif sans diplôme implique une action déterminée et la mobilisation coordonnée de tous les acteurs de l'éducation, de la formation et de l'insertion des jeunes"

Luc Châtel, ancien ministre de l'Éducation Nationale, Communication au Conseil des ministres du 19 janvier 2011¹.

Connu dans le système éducatif étasunien depuis les années 1960, le décrochage scolaire est découvert en France à la fin des années 1990, alors que l'intérêt du ministère se portait sur l'échec scolaire. Dans les années 2000, les chercheurs des sciences de l'éducation et ministère de l'Éducation Nationale étudient ce fléau international, qui touche de nombreux systèmes éducatifs des pays du Nord. Comme le rappelle la communication au Conseil des ministres de Luc Châtel, la lutte contre le décrochage, cette rupture scolaire précoce nécessite une « action déterminée » et la « mobilisation coordonnée de tous les acteurs de l'éducation ». La lutte contre ce fléau devient un pilier de la refondation de l'École de la République, inauguré en 2012. Phénomène délaissé, le décrochage est un phénomène au cœur de l'institution. Cette thématique est alors reprise à l'échelle des académies, comme dans l'Académie de Grenoble où nous effectuons notre stage. Lors de la pré-rentrée en août 2014, le discours de Daniel Filâtre, recteur de l'académie, Chancelier des universités, imagine pour son académie une école qui se veut inclusive, avec des mesures de lutte contre le décrochage scolaire (*MLDS, réseau FOQUALE*). Mais le décrochage n'est pas qu'un phénomène visible par les discours politiques, mais il est également visible sur le terrain, au sein des établissements. Ces derniers se saisissent de la question, à l'image de notre établissement de stage, le collège Marlioz à Aix-les-Bains (Savoie), qui inscrit dans son contrat d'objectif, cette lutte contre le décrochage. Cette lutte s'est traduite dans le discours du principal lors de prérentrée, mais également lors d'événements au sein du collège, comme les commissions éducatives ou l'organisation de conférences durant l'année.

Toutefois, un paradoxe apparaît : toujours plus visible dans toutes les sphères de l'institution (Ministère, Académie, Établissement), avec différentes mesures de lutte, le nombre de décrocheurs tend à se réduire depuis les années 1990. **Pourquoi lutter ainsi contre le décrochage ?** Notre première partie a l'ambition de répondre à cette question, en dévoilant ces enjeux qui entourent le décrochage scolaire. Alors que le décrochage gagne en visibilité, **comment un jeune enseignant en Histoire-Géographie, peut lutter contre ce phénomène, dans ses pratiques quotidiennes ?** Notre seconde partie proposera des expérimentations pour prévenir le décrochage scolaire au sein de notre discipline. Les méthodes, les résultats, les limites et les problèmes rencontrés seront ainsi présentés.

¹ Archives du gouvernement, 2011, « La lutte contre le décrochage scolaire, une priorité nationale », disponible sur : http://archives.gouvernement.fr/fillon_version2/gouvernement/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-une-priorite-nationale.html

1. PREMIÈRE PARTIE.

LE DECROCHAGE SCOLAIRE : ENJEUX, ACTEURS, ET POLITIQUES DE LUTTE.

Depuis la Révolution française, une scolarité pour tous est imaginée. Il faut attendre le XIXe siècle pour voir ce rêve d'instruction pour tous devenir réalité. La seconde moitié du XXe siècle est quant à lui synonyme de démocratisation de l'éducation en France, ainsi que dans le monde occidental. Avec cette démocratisation, des problématiques nouvelles sont apparues dans les années 1980, comme celles de l'échec scolaire par exemple. Mais les années 1990, et surtout les années 2000, ont vu apparaître un concept nouveau : le décrochage scolaire. C'est un phénomène nouveau qui voit des jeunes quitter le système scolaire sans diplôme. D'un phénomène social récent, il est devenu un fondement de la refondation de l'École de la République au début des années 2010.

Comment ce concept de décrochage scolaire est passé d'un phénomène récent au sein du système éducatif à un nouveau fondement, un nouveau défi de l'École de la République ?

1.1. Définir le décrochage scolaire et les décrocheurs

Depuis les années 2000, le décrochage scolaire est un terme omniprésent, qui profuse dans toutes les instances de l'institution. Toutefois, la littérature sur ce thème insiste très fréquemment sur le flou qui entoure sa définition.

Dans une conférence tenue à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Grenoble le 20 janvier 2015, Bernard Gerde, Professeur de lettres, Co-fondateur du CLEPT (Collège-Lycée Elitaire Pour Tous) et directeur du C4R (Centre Ressources Rhône-alpin pour le Raccrochage des jeunes en Rupture scolaire, association La Bouture), définissait le décrochage scolaire comme cette « **incapacité de continuer à fréquenter l'école, cette insuffisance de l'ordre scolaire** ». Il rejoint ainsi la définition institutionnelle du décrochage scolaire, inscrite dans le Code de l'éducation (article L. 317-7 ; loi 2009-1437 du 24 novembre 2009-article 36). En effet, cette dernière définit le décrochage scolaire comme « *les anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire* ». Comme le rappelle P.-Y. Bernard², ce niveau de qualification correspond « à l'obtention :

- 1 soit du baccalauréat général ;
- 2 soit d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles ».

² Bernard Pierre-Yves, 2011, *Le décrochage scolaire*, Que sais-je, p. 5

Au regard de cette définition institutionnelle, le décrochage scolaire apparaît comme **cet acte de sortie prématurée du système éducatif**. Toutefois, en restant sur cette définition, il ne faut pas confondre le décrochage scolaire avec la déscolarisation scolaire, qui est quand à elle un manquement au droit de l'éducation, à l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans³. Le décrochage scolaire ne peut pas être qualifié comme un manquement au droit à l'éducation, puisque la majorité des décrocheurs, ces « jeunes qui quittent l'école⁴ » (B. Gerde, 2015) sortent du système scolaire après l'âge de 16 ans. Une nouvelle fois, la confusion nous guette puisque tous les jeunes qui quittent l'enseignement sans diplôme ne sont pas nécessairement des décrocheurs, comme le rappelle Anne Armand⁵. **Le décrochage scolaire**, dans sa définition institutionnelle, **apparaît comme un concept difficilement appréhendable**.

La littérature sur le décrochage scolaire s'accorde toutefois qu'il ne faut pas s'arrêter à cette définition institutionnelle, au « passage à l'acte » de ce phénomène. P.-Y. Bernard, par exemple, montre tout l'enjeu de ne pas résumer le décrochage scolaire à ce départ prématuré du système éducatif, au risque de stigmatiser, simplifier et ignorer les causes⁶ ce concept de décrochage scolaire. En stagnant sur ce principe, le décrochage scolaire serait selon cet auteur une conséquence de l'échec scolaire. Or, le décrochage scolaire n'est pas uniquement cela, puisque c'est la conséquence d'un environnement complexe, multifactoriel, qui est responsable du décrochage. L'échec scolaire n'est donc qu'une réalité parmi tant d'autres, qui caractérise un décrocheur. À travers cette idée d'environnement, P.-Y. Bernard pointe le doigt sur le fait que **le décrochage scolaire est à la fois le fait d'une trajectoire sociale, mais également un phénomène social**. Ces deux éléments, la trajectoire et le phénomène, ont participé à définir ce qu'est le décrochage scolaire aujourd'hui.

En effet, **l'acte de décrocher n'est pas que la situation issue d'une conséquence, mais bien un processus, en différentes étapes de la trajectoire d'un individu**, où les causes sont à la fois externes et internes au système scolaire, mais également complexes. C'est ce que nous développerons notamment dans le troisième temps de cette première partie (1.3.). À titre d'exemple, au sein de l'institution, dès l'entrée en sixième, des élèves sont étiquetés comme des potentiels décrocheurs pour les niveaux à venir, au regard de leur « *culture familiale* », mais également vis-à-vis de leur comportement au sein des établissements scolaires (difficultés, perturbations, absentéisme). Cet étiquetage de certains élèves au sein de l'institution s'inscrit dans une conception scientifique du décrochage, où les auteurs⁷ cherchent à identifier les causes d'un passage à l'acte. Le décrochage est

³ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 6

⁴ Gerde Bernard, 2015, « Le décrochage scolaire », conférence tenue à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Grenoble

⁵ Armand Anne, 2013, *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, p. 3

⁶ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 8

⁷ Broccolichi Sylvain, 1998, « Qui décroche ? », in Marie-Cécile Bloch, Bernard Gerde (dir.). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. P. 39-51

donc bien un concept qui désigne un processus, où se succède différentes étapes, dans un temps variable au sein du système éducatif.

Mais comme le rappelle l'exemple précédent, au delà du processus, ces élèves « potentiellement décrocheurs » sont **stigmatisés, étiquetés** comme tels, et ce parfois dès l'école primaire⁸. Ces stigmatisations peuvent intervenir très tôt, dans le repérage d'élèves en difficultés, d'élèves « à problèmes ». Ces élèves sont inscrits dans une « prédiction autoréalisatrice »⁹ de la part des équipes administratives et pédagogiques des établissements, et deviennent très vite la figure du « **décrocheur** », cette personne susceptible de « passer à l'acte » dans les années qui arrivent. Le décrochage, comme concept, se définit également par cet attribut d'**étiquetage**, de **stigmatisation** de certains élèves.

Ces définitions du décrochage comme un processus ou un étiquetage s'inscrivent dans le champ de la trajectoire des élèves. **Mais un deuxième champ d'étude du décrochage apparaît dans la définition du décrochage : celui du phénomène social.** Comme le rappelle les premières lignes du rapport d'Anne Armand remis au Ministère de l'Éducation nationale, « depuis les années 1990, la question du décrochage scolaire est devenue prioritaire au sein de nos sociétés »¹⁰. En Amérique du Nord, comme au Québec, puis en Europe, notamment en France, le phénomène du décrochage est une forme visible au sein de nos sociétés, par l'ampleur quantitative que celui-ci représente. Un travail européen recensait plus de sept millions de jeunes décrocheurs de 15 à 24 ans étant « passé à l'acte », représentant en moyenne 12,9% de la classe d'âge concernée. En d'autres termes, un jeune sur dix en Europe sur cette classe d'âge serait un décrocheur¹¹. Le décrochage apparaît comme une **situation** problématique pour les sociétés occidentales, le décrochage étant un « manque à gagner important » et un « coût pour la société »¹², comme nous le présenterons dans le deuxième temps de notre première partie (1.2.).

Cette **situation** problématique participe également à définir le décrochage, puisqu'elle amène le pouvoir politique à prendre des mesures, pour lutter contre ce phénomène qui ne cesse de progresser dans les sociétés. La **situation** et les **constructions politiques** qui sont induites sont donc deux attributs qui permettent de définir le concept de décrochage scolaire.

Bonnéry Stéphane, 2003, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de proression sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers ». *Les Sciences de l'éducation. – pour l'ère nouvelle*, p. 39-57;

Bonnéry Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*.

⁸ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 19

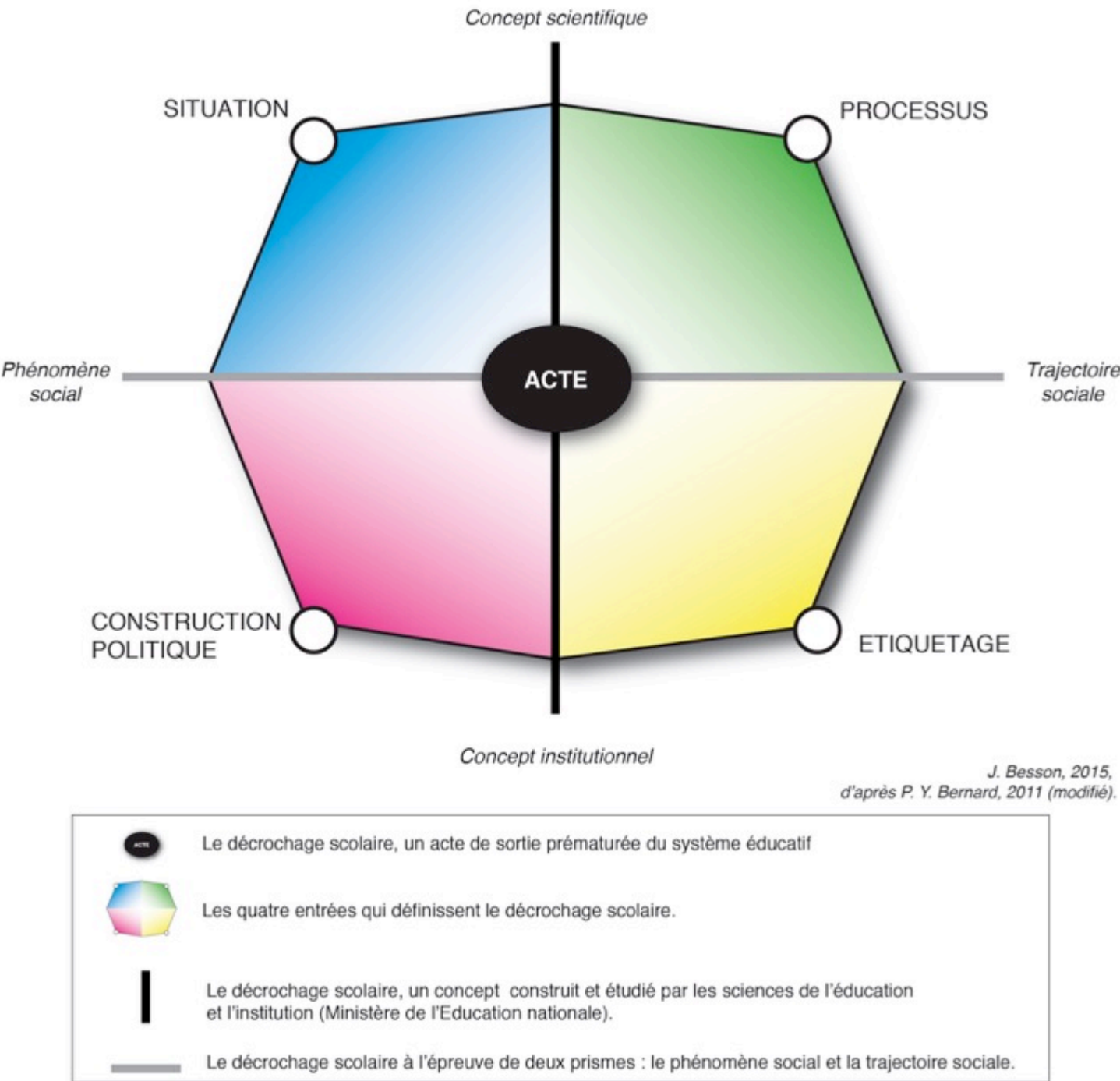
⁹ *ibid*, p. 19

¹⁰ Armand Anne, *op. cit.*, p. 1

¹¹ Eurofound (2012), *NEETS – Young people not in employment, education or training : Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

¹² Armand Anne, *op. cit.*, p. 4

Finalement, le décrochage ne peut se réduire au simple « passage à l’acte », puisqu’il est un concept aux attributs multiples. Depuis les années 1990, le décrochage scolaire est en construction, entre les sciences de l’éducation et l’institution, autour deux champs d’étude : le **phénomène social** et la **trajectoire sociale**. Les décrochés, ce sont donc ces jeunes qui quittent le système scolaire, là où les décrocheurs sont également ceux qui sont étiquetés dans cette trajectoire qui les tend vers l’acte de décrocher.



J. Besson, 2015,
d'après P. Y. Bernard, 2011 (modifié).

Figure 1. Définir le décrochage scolaire : au-delà de l'acte, quatre entrées possibles.
J. Besson, février 2015, d'après P.-Y. Bernard, 2011

1.2. Le décrochage scolaire, d'un phénomène nouveau à un enjeu public : une question sociale

1.2.1. Le décrochage, un phénomène nouveau ?

L'institution présente depuis 2010 sur le décrochage comme un phénomène relativement récent, "apparu" dans les années 1990 en Europe. Cependant, **le décrochage naît parallèlement avec la démocratisation de l'éducation**. P.-Y. Bernard¹³ illustre notamment que le décrochage scolaire est une problématique ancienne aux Etats-Unis, puisque dès les années 1960, des politiques contre le décrochage sont mises en place. En effet, alors qu'en France en 1960, l'enseignement vient seulement de devenir obligatoire jusqu'à 16 ans, et que la démocratisation s'inscrit surtout autour de la réussite du certificat d'étude¹⁴, les « *high-school* » (lycées) étasuniens accueillent 90% de la population de 14 à 17 ans¹⁵. Toutefois, malgré cette massification, la hausse de délinquance et de l'insécurité parallèlement à l'émergence des ghettos dans les centres villes américains deviennent problématiques dans la société américaine des années 1960¹⁶. Des analystes étasuniens¹⁷ établissent alors un lien entre cette croissance de l'insécurité (pauvreté, ghetto, délinquance). Dans un contexte de guerre froide contre l'U.R.S.S., ce phénomène qui voit les jeunes américains quitter le système secondaire (*high school*) sans certification (*graduation*) prend également une dimension de devoir national, puisqu'éduquer est une source de puissance et de sécurité¹⁸.

La problématique du départ de jeunes sans certification du système éducatif devient internationale dans les années 1990. Après les Etats-Unis, c'est le Québec qui fait face à ce phénomène de décrochage, toujours en lien avec l'accession par le plus grand nombre des jeunes, sans sélection, au système éducatif supérieur. Dès les années 1990, des politiques publiques¹⁹ mais également des initiatives citoyennes²⁰ luttent contre ce phénomène. L'Union européenne voit émerger ce phénomène dans son territoire. La Commission européenne, avec son Livre Blanc de l'Éducation de décembre 1995²¹ par la commissaire Édith Cresson, souhaite « lutter contre exclusion » comme troisième objectif, et fait référence explicitement aux ruptures précoces avec la scolarité : « *L'évolution*

¹³ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 25

¹⁴ Savoie Philippe, 2000, « Quelle histoire pour le certificat d'étude », *Histoire de l'éducation*, p. 49-72

¹⁵ Goldin Claudia, 1994, *How America Graduated from High School (1910-1994)*, p. 2.

¹⁶ Nous pouvons rappeler ici le combat assidu de J.-F. Kennedy contre la ségrégation raciale au début des années 1960, qui illustre ces problématiques des Etats-Unis des années 1960.

¹⁷ Armand Anne, *op. cit.*,

¹⁸ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 25

¹⁹ Armand Anne, *op. cit.*,

²⁰ Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009, *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, p. 7-8

²¹ Commission Européenne, 1995, « Livre Blanc de l'Éducation », p. 48. Disponible sur : http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

de nos économies et les contraintes de compétitivité ont laissé sur le bord de la route plusieurs catégories de population : jeunes sans diplôme (...). ». Le livre préconise des dispositifs aux États membres, « afin d'endiguer ces processus de marginalisation », comme les écoles de la deuxième chance ou le service volontaire européen.

En France cependant, le terme décrochage scolaire, et tout ce que celui-ci implique (voir 1.1.), **n'apparaît que très tardivement par rapport à l'internationalisation du phénomène**. Les sorties précoces du système éducatif ont longtemps été considérées comme de la « **non-qualification** ». Découplé de la certification, ce terme de non-qualification pose cependant problème, puisque nous sommes face à l'idée de l'acte de décrocher que dans le processus. Or, dès les années 1960, des études américaines étudient ce phénomène de décrochage et posent les premiers facteurs de cet acte, qui devient donc un processus²².

C'est seulement à la fin des années 1990, avec des colloques, l'un organisé par l'association La Bouture en janvier 1998 sur les « lycéens décrocheurs », l'autre par l'École normale supérieure de Fontenay-Saint Cloud en juillet 1998 nommé « Comment repenser l'école à partir de la parole des décrocheurs », **que le terme décrochage est mis au premier plan**²³. Ces deux manifestations, publiées en deux ouvrages par la suite, présentent les responsabilités du système éducatif dans ces sorties précoces. Du côté de l'institution, en 1999, une circulaire, datée du 17 mai 1999, insiste sur la **rupture** de jeunes avec le système éducatif, qui quittent le système scolaire sans formation qualifiante :

*« Depuis dix ans, le nombre de jeunes sortant du système éducatif sans qualification a fortement diminué, passant de plus de 100 000 à 57 000 sur le territoire métropolitain. Mais depuis trois ans, un palier semble atteint : de 1994 à 1997, 8 % des jeunes qui ont quitté le système éducatif l'ont fait sans formation qualifiante, la moitié ne sont pas allés au-delà du collège, l'autre moitié a commencé à préparer un diplôme professionnel mais n'a pas atteint l'année terminale. »*²⁴

Le terme décrochage gagne en visibilité à la fin des années 2000 en France, lorsque le gouvernement Fillon affirme son objectif de lutter contre le décrochage scolaire, à travers des politiques publiques sur le système éducatif : « *le décrochage scolaire fera l'objet d'un repérage précoce et d'un suivi associant services de l'Education nationale et services sociaux* »²⁵.

Paradoxalement, cette définition toujours plus aboutie et cette préoccupation internationale croissante pour le décrochage scolaire apparaît lorsque le public concerné par ce problème diminue, et ce dans tous les pays²⁶. **Pourquoi devient-il un enjeu public ?**

²² Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 25

²³ *ibid.*, p. 38

²⁴ B.O. de l'Éducation Nationale, 1999, *Circulaire N°99-071 DU 17-5-1999*, Préambule

²⁵ Communiqué de presse du Premier ministre - 20 juin 2008, sur le site [Espoir-banlieues](http://www.espoir-banlieues.fr).

²⁶ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 41

1.2.2. Le décrochage, un enjeu public au croisement de la citoyenneté

« *Nous paierons tous collectivement cet échec, d'une manière ou d'une autre* »
Ioannides Ariane et Robert Richard, 2012²⁷.

Alors que toutes les données statistiques montrent une réduction du nombre de décrocheurs (au regard de l'acte de décrocher), pourquoi le décrochage est mis au devant de la scène, notamment de la scène institutionnelle en France ?

Ariane Ionides et Richard Robert identifie très clairement (voir citation) l'une des intentionnalités de cet investissement public : le collectif. En d'autres termes, **le décrochage devient un problème public car il est un des leviers qui peut perturber la société**. Nous entendons ici par société « le groupement humain fondé sur des relations d'interdépendance »²⁸, et la société auquel nous faisons allusion est la société nationale française.

L'ensemble de la société française peut être touché par le décrochage scolaire puisque l'éducation reste un des fondements de notre société, la démocratie. En instruisant des générations d'élèves, l'éducation a permis le maintien des démocraties, en apportant une culture générale et en incitant à une ouverture sur le monde, qu'elle soit culturelle ou naturelle. L'éducation a ainsi permis de consolider et maintenir les institutions du pouvoir, comme nous rappelle l'histoire de France²⁹. Mais l'éducation, c'est également l'opportunité d' « *entrer et partager dans les valeurs du groupe* »³⁰, c'est à dire d'intégrer les idéaux collectifs d'une société donnée (familiale, communauté, familiale), comme l'idéal démocratique par exemple ; mais également une occasion d'apprendre les normes des sociétés, avec un système de règles dès l'entrée à la maternelle.

L'éducation inclut des individus dans la société française. **Le décrochage scolaire**, dans sa dimension de trajectoire, **montre une forme de non-adhésion des individus qui décrochent**. Les décrocheurs entrent dans une potentialité, une virtualité de **marginalisation, d'exclusion** qu'elle soit éducative ou sociétale. Ces individus se retrouvent souvent écartés de la participation à la vie quotidienne, de la vie citoyenne, que ce soit au regard du droit de vote, du bénévolat, du don du sang (**ANNEXE 1**) comme le rappelle les études québécoises³¹. Les attentats de Paris du 7 janvier 2015 rappellent également les dangers de l'exclusion, au sein de nos sociétés. D'ailleurs, de nombreuses

²⁷ Ioannides Ariane et Robert Richard, 2012, *Comment lutter contre le décrochage scolaire*, p. 3

²⁸ Valade Bernard, « Société », In Encyclopédia Universalis, *Notions*, p. 1099

²⁹ Koubi Geneviève, Jean-Baptiste Sabine, « Entre 'civisme' et 'civilité', l'éducation à la citoyenneté », p. 2

³⁰ Billard Jacques, 1999, « École et société », *Philosophie politique*, p. 87

³¹ Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, *op. cit.*, p. 11

mesures inclusives³² sont appelées à être mises en place dans le monde éducatif pour lutter contre un « apartheid territorial, sociale, ethnique »³³.

« *Savoir, c'est pouvoir* »
Francis Bacon (1561-1626)

Cette **exclusion** potentielle des décrocheurs n'est pas que sociale, mais peut être également totale au sein de la société. En effet, **ne pas savoir est un manque**³⁴ **au sein de nos sociétés toujours plus cognitives**³⁵, avec l'information, la mondialisation, la science et la technique. Ne pas savoir est un manque puisque la littérature scientifique³⁶ insiste sur le fait que sortir prématurément du système éducatif pénalise fortement les populations non-diplômées (**ANNEXE 1**) : exposition au chômage et risque de dépression, revenus annuels moyens et espérance de vie moyenne plus faibles, etc. **L'éducation apparaît de nos jours comme une condition pour l'enrichissement des individus**, qu'il soit social, culturel, mais également économique.

Puisque le public concerné apparaît surexposé aux problèmes sociétaux (santé, emploi), cette population de décrocheurs devient un coût pour la société, pour la collectivité. Le coût est de deux ordres :

- un **manque à gagner**. Une cohorte de décrocheurs au chômage, avec des revenus annuels moyens souvent faibles, n'arrive que très rarement à régler les impôts imposés par les collectivités. Ce non-règlement fiscal entraîne ainsi une baisse des revenus ;
- un **coût supplémentaire**. Puisque ces populations sont surexposées au risque de dépression et d'incarcération (délinquance), cela entraîne le plus souvent un coût supplémentaire pour les collectivités, que ce soit du point de vue des aides, de l'assistance sociale, de la justice.

Au Québec (**ANNEXE 1**), le coût d'un décrocheur a été évalué à 120 000\$ par personne.

Le décrochage devient un enjeu public car dans un contexte de mutations, avec la crise économique et la compétitivité accrue entre les territoires au sein de la mondialisation, **les décrocheurs sont un facteur structurel néfaste**. Afin de lutter contre cet élément néfaste au sein des sociétés, les chercheurs étasuniens ont cherché à comprendre ce passage à l'acte, à savoir le **décrochage comme processus**.

³² Collas Aurélie, « L'école mobilisée pour former des citoyens » In *Le Monde*, 22 janvier 2015

³³ Le Monde.fr, « Manuel Valls évoque un 'apartheid territorial, social, ethnique' en France, In *Le Monde.fr*, disponible sur http://www.lemonde.fr/politique/article/2015/01/20/pour-manuel-valls-il-existe-un-apartheid-territorial-social-ethnique-en-france_4559714_823448.html

³⁴ Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, *op. cit.*, p. 9

³⁵ Commission Européenne, *op. cit.*, p. 6

³⁶ Armand Anne, *op. cit.*, p. 2

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, *op. cit.*, p. 9
Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p.53

1.3. Le décrochage scolaire, un processus complexe

En devenant un phénomène préoccupant l'échelle internationale (voir 1.2.), de nombreux travaux de recherche apparaissent depuis les années 1960 afin de comprendre et mesurer l'ampleur du décrochage scolaire dans le système éducatif. Ces derniers ont montré que le décrochage n'est pas la production d'un instant, mais « *un processus qui s'alimente de causes diverses, tout au long de la scolarité du jeune* »³⁷. Ces causes sont :

- des **facteurs sociaux** (âge, milieu socio-économique familial, structure familiale, environnement social) ;
- des **facteurs scolaires** (carrière scolaire, environnement scolaire, caractéristiques scolaires).

Décrocher s'inscrit, au regard de cette plurifactorialité, au sein d'un **système**, révélant ainsi le décrochage scolaire comme un processus, où l'élève décrocheur suit une trajectoire, un parcours qui se réalisent en trois temps avant la rupture scolaire.

1.3.1. Les facteurs sociaux

Les facteurs sociaux sont ceux sur lesquels l'institution n'a pas de prise, mais qui sont connus depuis plusieurs décennies, à l'image des travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron.

1. **L'âge et le genre.** Le décrochage s'accroît avec l'âge, les élèves s'éloignant progressivement des apprentissages scolaires au fur et à mesure de leur développement. En grandissant, l'autonomisation progressive des élèves³⁸, permettant les rencontres avec les autres jeunes, avec des centres d'intérêts nouveaux, est un des éléments qui crée de la distance entre les attentes des élèves et celles de l'institution. En outre, le **retard scolaire**³⁹, induit par le **redoublement**, participe également à renforcer ce décalage, et est donc un fort prédicteur du décrochage. L'un des niveaux le plus exposé à cette distanciation entre les attentes des élèves et celle de l'Éducation, d'après Anne Armand, est celui de 4^{ème}, un niveau-clé au sein du collège entre la Cinquième et la Troisième.

D'autre part, les statistiques nord-américaines, européennes, et françaises³⁸, montrent que les garçons sont souvent plus exposés que les filles au décrochage scolaire.

2. Le **milieu social et familial** de l'élève. Comme le notait P. Bourdieu et J.-C. Passeron, dans leur publication des *Héritiers*, la démocratisation de l'école est en partie illusoire. Bien que l'éducation est de plus en plus accessible à tous, avec un espoir d'ascension sociale⁴⁰, les deux auteurs cités

³⁷ Armand Anne, *op. cit.*, p. 4

³⁸ *ibid*, p. 5

³⁹ *ibid*, p. 5

Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p.65

⁴⁰ Prost Antoine, 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, T IV : *L'École et la Famille*

précédemment montrent que l'enseignement supérieur demeure accessible uniquement aux enfants des milieux à fort « capital culturel »⁴¹. Pour les enfants des milieux populaires, le secondaire « *s'apparente à un parcours d'obstacles qui les oblige à faire preuve de qualités intellectuelles et psychologiques supérieures à celles de leurs camarades des milieux cultivés* »⁴⁰. Les enfants héritent ainsi du capital culturel de leur environnement familial, qui les favorise ou au contraire les pénalise dans la réussite scolaire.

Sans référence à P. Bourdieu et J.-C. Passeron, mais probablement influencé, la publication de P.-Y. Bernard, mais également celle d'A. Armand, insiste sur cette notion de **capital culturel** et de **milieu** dans lequel grandissent les élèves. Pour le premier, le **milieu social et familial** peut accentuer le risque de décrochage dans le sens où celui-ci peut inculquer des codes sociaux en décalage avec les comportements attendus au sein de l'institution scolaire. A titre d'exemple, des parents avec un niveau d'études faibles, pour lesquels le parcours scolaire s'apparente à un chaos et se traduit par une mauvaise image de l'école, peuvent intégrer ce comportement à leur enfant, ce qui peut se traduire par une perte de sens de l'éducation. À l'inverse, des parents dont le niveau de diplôme est faible mais dont l'implication éducative est forte, avec cette idée d'ascension sociale pour leur enfant, peut prévenir le risque de décrochage et participer à la réussite de ces derniers⁴². En conséquences, les **valeurs** et les **pratiques familiales** ont une **grande influence** sur le risque de décrochage. Pour poursuivre ce raisonnement, la **structure familiale** peut également être un facteur de décrochage, puisque les statistiques⁴³ illustrent qu'une famille monoparentale, une famille éclatée par un divorce, sont souvent plus touchées par la rupture scolaire.

La rupture scolaire peut parfois être induite par un autre facteur, celui des **conditions économiques, la précarité de certaines familles**. Lorsque le milieu familial est confronté à des difficultés sociales, du fait de contraintes financières ou de contingences familiales (garde des plus jeunes éléments de la famille par exemple), le risque de rupture scolaire est d'autant plus grand. La question de la scolarisation et de la réussite scolaire passe d'ailleurs, le plus souvent dans ces types de structures familiales, au second plan.

Les **facteurs sociaux** (âge, milieu socio-économique familial, structure familiale, environnement social) contribuent ainsi fortement à une distanciation entre les enfants et les attentes de l'institution (ce que l'on attend d'un élève). Cette distanciation, que P. Bourdieu et J.-C. Passeron nommaient le capital culturel, contribue fortement à l'échec scolaire, et peut donc conduire à la rupture scolaire.

⁴¹ Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 1964, *Les Héritiers*, minuit.

⁴² Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 66

⁴³ *ibid*, p.

Armand Anne, *op. cit.*, p. 6

1.3.2. Les facteurs scolaires

Au-delà des facteurs sociaux, l'institution scolaire a également sa part de responsabilité dans le processus de rupture scolaire. Deux catégories de facteurs internes à l'éducation peuvent être identifiées : la **carrière scolaire** et l'**environnement scolaire** de l'enfant.

1. La **carrière scolaire**. Comme nous l'avons déjà noté précédemment, l'âge est un facteur social de distanciation entre l'élève et l'institution. En grandissant, les attentes entre ces deux groupes divergent, ce d'autant plus lorsqu'il y a un redoublement et un retard scolaire. Ce retard scolaire est issu d'un **jugement scolaire**, qui devient donc un facteur qui contribue à créer des décalages entre les attentes de l'élève et celles de l'institution éducative. Au-delà de participer à la distanciation, le jugement scolaire, créé lors de la **notation**, peut participer à la rupture scolaire. En effet, les décrocheurs sont souvent en **échec scolaire**, avec donc des **notations** en-dessous de la moyenne, parfois en dehors des attentes des professeurs. Cet échec scolaire influence le comportement de l'élève vis à vis de l'école, avec une estime de soi qui diminue au fil des années. L'échec scolaire peut être favorisé par les **passages d'un cycle ou d'un degré à l'autre**, puisque les attentes et les exigences des enseignants diffèrent souvent de celles des élèves. L'autonomisation progressive attendue par l'institution diffère parfois avec celle des élèves, ce qui conduit le plus souvent à un échec scolaire, du fait de rythmes différenciés.

L'école devient ainsi un milieu péjoratif pour l'élève, un lieu de stigmatisation, où le ressenti, la perception, le vécu de l'élève deviennent catastrophiques au regard de l'instruction. Ce décalage scolaire se traduit pour l'élève par un faible engagement scolaire, un faible sentiment d'appartenance et des attentes faibles au regard du milieu scolaire, et par des difficultés d'apprentissages. La carrière scolaire, souvent médiocre voire catastrophique, est un facteur important des sorties précoces du système éducatif.

2. L'**environnement scolaire**. La classe, l'établissement, ont un effet sur la carrière et l'expérience scolaire des élèves. Comme le rappelle P.-Y. Bernard⁴⁴, des chercheurs comme Russel W. Rumberger évoquent un potentiel « effet de l'établissement » dans la rupture scolaire, notamment dans les établissements où la mixité sociale est faible, et où l'ensemble est plutôt défavorisé au regard du milieu social, économique et familial. Mais A. Armand⁴⁵ montre également que la classe, dans un climat scolaire déstabilisant (harcèlement, violence), peut conduire les élèves à fuir l'école. Cependant, les effets-établissements et les effets-classes restent d'une ampleur modeste, à la différence des autres facteurs évoqués précédemment⁴³.

⁴⁴ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 71

⁴⁵ Armand Anne, *op. cit.*, p. 13

La rupture scolaire prend acte à cause de l'ensemble de ces différents facteurs qu'a identifié la littérature scientifique. Facteurs sociaux mais également scolaires, ces derniers montrent que le décrochage peut-être appréhendé pas seulement comme un acte, mais comme un processus qui commence dès les premiers pas dans l'institution.

1.3.3. Vers une interaction des facteurs : les temps du décrochage scolaire

À l'image des travaux sur les facteurs de la rupture scolaire, il y a aujourd'hui un consensus pour appréhender le décrocheur comme un processus, comme une **trajectoire en différents temps**⁴⁶. Par exemple, Anthony Bryk et Yeow Meng Thum⁴⁷ écrivent en 1989 :

« En particulier, les recherches antérieures semblent indiquer que l'expérience scolaire de (ces) élèves suit une progression qui commence par les difficultés scolaires, conduisant à des problèmes de comportements et d'attitude au début du lycée, à de l'absentéisme avec finalement comme résultat finalement comme résultats l'acte de décrochage ».

Alors que Pierre-Yves Bernard voit dans ces travaux anglo-saxons trois étapes d'un processus⁴⁵, son ouvrage en laisse transparaître quatre, où chaque facteur interagisse entre eux, comme dans un système.

1. Les **difficultés scolaires précoces**. Dès l'école primaire, en lien avec une éducation familiale en décalage avec les exigences de l'institution, l'élève montre des premières situations d'échec, qui trouvent leur source dans le langage parlé et écrit de l'élève, mais également dans le décalage produit entre le « capital culturel » (voir 1.3.1.) et les attentes du professeur. Les programmes et les objets d'apprentissage ne font pas sens pour les élèves, et montrent les premières divergences entre l'élève et l'institution.

2. Les **difficultés scolaires avérées**. D'un trimestre à un autre, d'un niveau vers l'autre, d'un cycle à l'autre, cette distance entre les deux parties s'accroît. Dès l'entrée en Sixième, les difficultés scolaires sont d'autant plus présentes, face au choc de l'éclatement de l'enseignement en différentes disciplines, où chaque professeur a ses propres attentes sur son enseignement. Il apparaît ici une croissance du phénomène de décalage, où la distance entre l'école et son public est d'autant plus grande dans la secondaire. C'est un « décrochage de l'intérieur »⁴⁸ qui se produit, où l'institution participe grandement aux premières formes de rupture scolaire.

⁴⁶ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 72

⁴⁷ Bryk Anthony, Meng Thum Yeow, 1989, « The Effects of High School Organization on Dropping out : an Explory Investigation », p. 358

⁴⁸ Bonnéry Stéphane, 2003, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de procession sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers ». *Les Sciences de l'éducation. – pour l'ère nouvelle*, p. 39-57

3. **Le rejet scolaire.** Alors que le cycle du secondaire est le premier lieu de manifestation d'un décrochage, les difficultés scolaires avérées peuvent conduire, dès le collège, aux premières formes d'un **décrochage cognitif** de l'élève. Celui-ci consiste pour les élèves à être « présents-absents »⁴⁹ : ces derniers peuvent accrocher à certains apprentissages, mais peuvent également rapidement s'extraire de ceux-ci, en s'éloignant des acquis. En perdant le fil d'une construction progressive des savoirs, ces élèves accentuent leurs difficultés scolaires, et rejettent l'institution scolaire. Le décrochage scolaire est une étape qui conduit au **rejet scolaire**, se manifestant avec des formes de chahut et de perturbations, conduisant ainsi à des « situations a-scolaires »⁵⁰, avec un rejet réciproque entre élèves et enseignants. L'enseignant, dépassé par ce refus scolaire, a parfois souvent recours aux exclusions, créant ainsi une forme **d'absentéisme** pour l'élève, ce qui accroît une nouvelle fois la distance entre les savoirs attendus par l'Éducation et ceux acquis par l'élève, dans son capital culturel.

4. **Hors les murs : la rupture scolaire.** Avec l'absentéisme, le rejet scolaire conduit rapidement vers la rupture scolaire, puisque l'institution scolaire, l'établissement, devient un lieu perçu comme une contrainte. Le domicile familial devient le lieu de l'absentéisme, et le jeune décroché, qui n'est plus élève, se marginalise toujours plus. Comme le rappelle les travaux étasuniens des années 1960, cette marginalisation et cet isolement conduisent parfois le jeune vers la carrière délinquante.

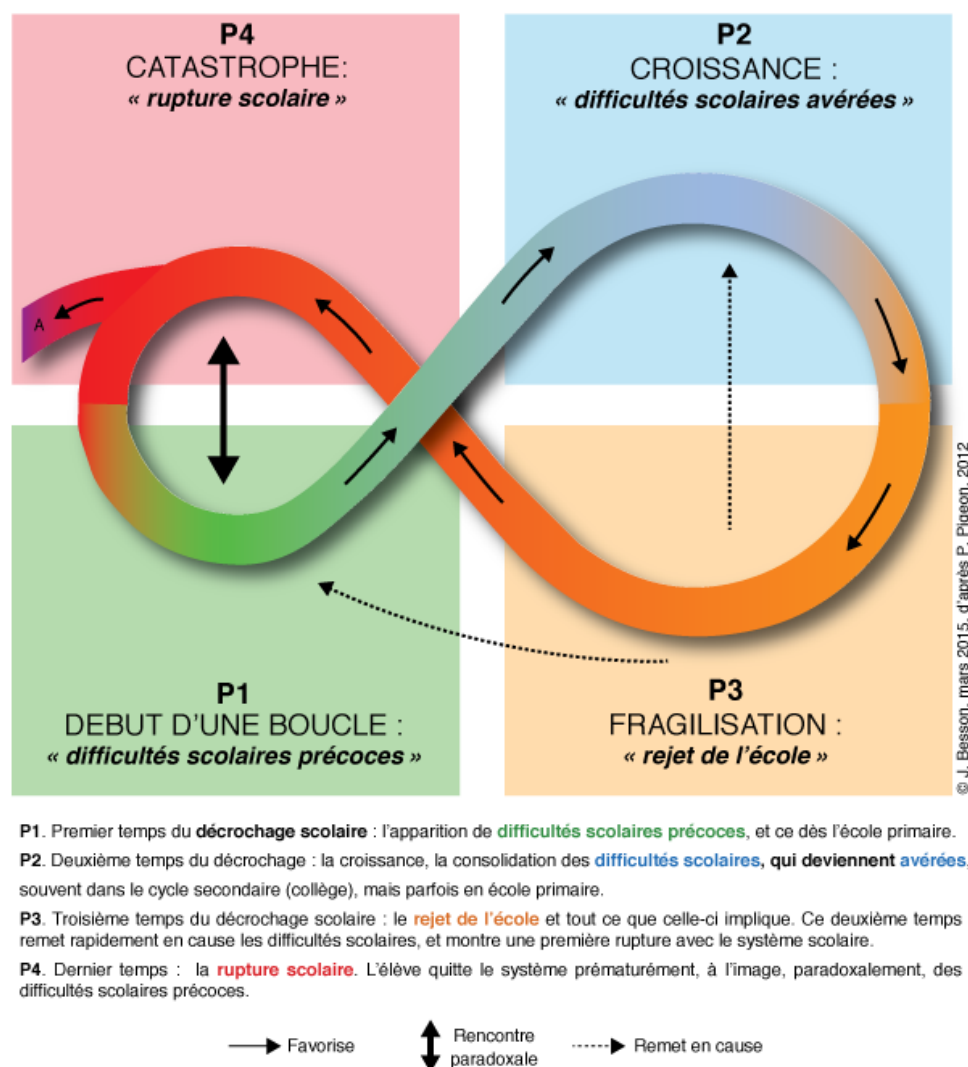


Figure 2 : Les temps du décrochage.

J. Besson, mars 2015, d'après P.-Y. Bernard, 2011

⁴⁹ Armand Anne, *op. cit.*, p. 10

⁵⁰ Millet Mathias, Thin Daniel, 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*.

1.4. Lutter contre le décrochage : quelles politiques de lutte ?

Alors que le nombre de décrocheurs est en baisse⁵¹, les jeunes en rupture scolaire deviennent de plus en plus visibles, par des discours ou des politiques de l'institution. En tant qu'enjeu public (voir 1.2.) mais également institutionnel (voir 1.3.), des politiques publiques sont mises en places afin de réduire le nombre de décrocheurs, mais également afin de les raccrocher à la société. Celles-ci s'inscrivent dans une mise en tension entre deux types d'action : la **prévention** et la **réparation**. Cependant, comme l'école est un des facteurs qui participent à la rupture scolaire (voir 1.3.), la littérature rappelle également que prévenir le décrochage scolaire se fait également « *au quotidien dans la classe* »⁵², en essayant au maximum d'accrocher les élèves aux savoirs disciplinaires⁵³.

1.4.1. *Lutter par des politiques publiques : entre prévention et réparation*

Bien que la rupture scolaire soit un phénomène plurifactoriel (voir 1.3.), les institutions ministérielles proposent un certain nombre de mesures pour lutter contre le décrochage scolaire. En France, la tradition veut que l'objectif soit curatif, donc réparateur⁵⁴. Mais des actions préventives sont également mises en places.

1. Les actions préventives. Ces actions ont pour objectif d'éviter et prévenir les conditions de rupture scolaire. Alors que certaines mesures sont structurelles (repoussement de l'âge obligatoire de 16 à 18 ans, comme en Belgique ou Angleterre, pour éviter les sorties précoces du système scolaire), ces dernières interviennent surtout sur les deux premiers temps du décrochage : les difficultés scolaires précoces et les difficultés scolaires. Bien qu'elles soient imaginées par les hautes sphères de l'institution (Ministère), **elles sont réalisées au sein des établissements**, pour prévenir l'échec scolaire, et le refus scolaire. Il s'agit d'offrir aux élèves en difficultés, des ressources supplémentaires individuelles afin d'insister sur le sens de l'enseignement. Ces actions peuvent prendre la forme d'un suivi personnalisé comme un **tutorat**, mais également celle de **l'aide au devoir**, du **soutien scolaire**. Ces mesures peuvent être également hors les murs de l'école, comme avec les **programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE)**. Ces derniers consistent à impliquer l'élève et sa famille à maîtriser le sens de l'apprentissage, notamment les connaissances et les compétences exigées par l'institution⁵⁵. D'après J.-P. Caille, mais avec des données datant de 1999, ces politiques d'aide personnalisée aux élèves en difficultés permettraient de réduire d'un tiers le nombre de décrocheurs⁵⁶.

⁵¹ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 41

Benasé-Rebeyrol Sandrine, Servois Julien, 2012, « Quel est le problème », in Cahiers pédagogiques, *Décrocheurs, décrochés*, p. 48

⁵² Armand Anne, *op. cit.*, p. 61

⁵³ Cahiers pédagogiques, 2012, *Décrocheurs, décrochés*, p. 32

⁵⁴ Bernard Pierre-Yves, 2014, « Contribution à la concertation nationale. Refondons l'école de la République ». p.3

⁵⁵ Éduscol, 2014, « Les programmes personnalisés de réussite éducation, disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>

⁵⁶ Caille Jean-Paul, 1999, « Qui sort sans qualification du système éducatif », *Note d'information*, DPD, p.3.

Alors que certains pays comme l'Israël ou l'Angleterre expérimentent des bourses d'études pour les élèves en grande difficulté scolaire⁵⁷, afin de les inciter à sortir qualifiés du système éducatif, la France privilégie plutôt, en parallèle de cette aide personnalisée, des parcours adaptés pour ces élèves en voie de décrochage. Cet enseignement spécialisé prend de multiples formes, de la classe spécialisée aux établissements du secondaire. Lorsque des élèves éprouvent un retard scolaire et également des difficultés, des classes de **troisième de découverte professionnelle (DP3 ; DP6)** sont proposées afin de redonner du sens aux apprentissages, pour des élèves qui sont souvent en décalage avec l'institution. Par cet aménagement du temps scolaire en classe de troisième, cela redonne du sens aux savoirs par l'aspect professionnel, afin de raccrocher l'élève au système éducatif. On retrouve cette volonté de donner du sens à l'instruction par la professionnalisation avec les **dispositifs d'initiation aux métiers de l'alternance (DIMA)**⁵⁸, ce dispositif est réservé aux élèves ayant 15 ans révolus, et est imaginé pour les classes de troisième mais également de quatrième. Ce sont des dispositifs de découverte des métiers et des formations, souvent spécifiquement destinés à des jeunes en échec voire refus scolaire. Étant souvent présentés comme des structures de la stigmatisation et la ségrégation, les **dispositifs relais** accueillent des élèves de collège et éventuellement de lycée entrés dans un rejet scolaire, dans « un triple objectif :

- aider l'élève à se réinvestir dans les apprentissages
- réinsérer l'élève dans un parcours de formation ;
- favoriser l'acquisition des connaissances et des compétences, exigées par l'institution. »⁵⁹

Des outils sont également développés pour prévenir le décrochage scolaire, mais surtout au lycée, comme avec le LYÇAM (le LYCée ÇA M'intéresse). Importé du Canada au début des années 2000, le LYÇAM est un questionnaire qui permet un recensement des élèves susceptibles d'abandonner l'école. Il s'adresse aux lycées et particulièrement aux lycéens professionnels. C'est une mesure de la motivation et de la vision des élèves. L'intérêt est de proposer un enseignement individualisé et spécialisé pour accrocher au maximum les élèves.

2. Les actions réparatrices. L'éducation en France a pour tradition, dans sa lutte contre le décrochage scolaire, les actions réparatrices. L'État, par le biais de ses ministères, propose plusieurs mesures pour raccrocher les décrocheurs à une formation initiale. Plusieurs structures ont été ainsi développées en France, afin de proposer une nouvelle chance à des jeunes marginalisés scolairement mais également socialement. L'un des fers de lance du raccrochage scolaire, par la seconde chance, est la **Mission Générale d'insertion (MGI)**, qui est devenue en 2014 la **Mission de Lutte contre le Décrochage scolaire (MLDS)**. Celle-ci a « deux finalités :

⁵⁷ Bernard Pierre-Yves, *op. cit.* p. 115

⁵⁸ ONISEP, « Découvrir l'entreprise au collège : parcours individualisés, 3^e prépa-pro, DIMA », disponible sur : <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Au-college/Collegiens-a-besoins-educatifs-particuliers/Decouvrir-l-entreprise-au-college-parcours-individualises-3e-Prepa-pro-DIMA>

⁵⁹ Ministère de l'éducation nationale, 2010, *Dispositifs relais. Pour les élèves en risque de rupture scolaire*. p. 2

- *réduire, par la prévention, le nombre de sorties sans diplôme ;*
- *prendre en charge les élèves décrocheurs de plus de 16 ans en vue d'un raccrochage et/ou d'une qualification reconnue, pour une insertion sociale et professionnelle durable »⁶⁰.*

Cette mission réparatrice travaille en étroite collaboration avec le réseau **FOQUALE** (Formation, Qualification, Emploi), qui « *rassemble des établissements (collège, lycées professionnels, lycées généraux et technologiques) et dispositifs susceptibles d'accueillir les jeunes décrocheurs* »⁶¹. Il s'agit ainsi de raccrocher des jeunes en rupture scolaire pour une professionnalisation. Ces dispositifs sont donc dans la **remédiation** mais également dans la **certification**⁶², c'est-à-dire que l'Éducation Nationale propose des moyens permettant de résoudre les difficultés d'apprentissage en vue d'une insertion, par le diplôme, des jeunes décrocheurs dans la société.

1.4.2. « Prévenir le décrochage scolaire au quotidien dans la classe » Anne Armand, 2013, p. 61

Au-delà des politiques publiques, le rapport d'Anne Armand préconise une prévention au-delà des sphères politiques (Ministère, Académie, avec des préventions au niveau des établissements mais également au niveau des classes. Comme nous le rappellent les stages sur le décrochage effectué au sein de notre établissement de stage, une collaboration est essentielle entre l'équipe enseignante et l'équipe administrative (AED, CPE, principal, principal adjoint). Par exemple sur les questions d'exclusion, les acteurs du collège doivent considérer une stratégie commune afin de ne pas favoriser l'absentéisme, et dans une certaine mesure le décrochage scolaire (voir 1.3.2.).

Mais l'aspect le plus innovant du rapport d'Anne Armand demeure la prévention du décrochage au sein des classes, celles-ci seraient potentiellement « *le levier majeur sur lequel agir pour espérer une prévention effective du décrochage scolaire* »⁶³. Cette prévention en sein des classes se ferait sur trois volets :

1. La **lutte contre l'absentéisme** sous toutes ses formes. Les enseignants, en limitant les exclusions de cours, en intervenant dans des élèves qui sont présents en classe mais absents cognitivement, auraient un rôle essentiel pour lutter contre le décrochage cognitif.
2. **Une bienveillance concernant la réussite.** La notation à la française, sur 20 avec des devoirs essentiellement écrits, constituerait un levier du décrochage cognitif. Selon le rapport d'Anne Armand, le fait de privilégier d'autres voies de réussite, comme l'oral ou les compétences, serait un moyen d'accrocher les élèves, en remontant leur estime de soi.

⁶⁰ ESÉN, 2014, « MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire », disponible sur : <http://www.esen.education.fr/?id=79&a=7&cHash=4267c88ff7>

⁶¹ Éduscol, 2015, « Remédiation du décrochage scolaire », disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid48493/reseaux-formation-qualification-emploi-foquale.html>

⁶² Bernard Pierre-Yves, *op. cit.*, p. 116

⁶³ Armand Anne, *op. cit.*, p. 49

3. Donner du sens aux apprentissages. Comme présenté précédemment, les décrocheurs ne perçoivent pas le sens des apprentissages, et n'arrivent pas à donner du sens à leur présence en classe. Donner du sens aux apprentissages et aux disciplines serait le premier levier pour prévenir le décrochage scolaire, et accrocher les élèves aux enseignements.

L'ensemble de ces politiques de lutte cherche à avoir un effet sur les différents facteurs (**Figure 2**) qui conduisent à la rupture scolaire, sur le décrochage. Facteur participant au décrochage, l'ensemble des acteurs des établissements peut également, selon le rapport d'Anne Armand remis au Ministère de l'Éducation Nationale, prévenir et agir contre le décrochage scolaire. ***Peut-on prévenir le décrochage scolaire en Histoire-Géographie ?***

1.5. Prévenir et agir contre le décrochage scolaire en Histoire-Géographie ?

La littérature scientifique démontre clairement que le décrochage est un phénomène qui naît qu'un processus complexe, qui naît dès les premières années pour les élèves au sein de l'institution. Ce n'est pas uniquement un phénomène marqué par l'acte, mais d'un système où interviennent plusieurs facteurs. Bien que les recherches scientifiques cherchent aujourd'hui à mesurer l'impact des politiques de lutte contre la rupture scolaire, le rapport d'Anne Armand mais également le numéro sur les décrocheurs dans les *Cahiers pédagogiques* ouvrent une voie nouvelle de prévention contre le décrochage scolaire : la salle de classe. L'enseignant étant le premier acteur confronté au décrochage, il apparaît intéressant d'explorer cette voie, en se posant la question suivante : **comment l'enseignant, dans ses pratiques quotidiennes, peut prévenir le décrochage scolaire dans sa salle de classe ?**

En m'appuyant sur cette question, des expérimentations ont été mises en place au sein de nos disciplines, l'histoire, la géographie, l'éducation civique. Celles-ci souhaitent toujours répondre à l'objectif suivant : **comment, dans ses pratiques, l'enseignant en histoire-géographie peut lutter contre le décrochage scolaire ?** Au regard des travaux scientifiques cités précédemment, l'enseignant peut essentiellement prévenir le décrochage en essayant au maximum d'inclure les élèves aux apprentissages. En cela, la réflexion à ce sujet s'est portée sur la question suivante :

Dans ses pratiques, comment l'enseignant en histoire-géographie peut accrocher des élèves en voie de décrochage scolaire ?

2. DEUXIÈME PARTIE.

ACCROCHER LES DÉCROCHEURS EN HISTOIRE GÉOGRAPHIE : QUELLE MISE EN ŒUVRE DANS NOS PRATIQUES EN CLASSE ?

Le décrochage scolaire est au cœur de l'institution, mais également des préoccupations du collège (Contrat d'objectifs) dans lequel nous effectuons notre stage en établissement. Comme le rappelle la littérature scientifique (v. Première partie), lutter contre le décrochage scolaire, c'est dans un premier temps prévenir le décrochage scolaire, avec un rôle déterminant au sein de la classe. L'enseignant peut devenir un acteur pour prévenir ce décrochage. Ainsi, afin de lutter contre le décrochage scolaire, il faut raccrocher, voir même accrocher, les élèves dont les facteurs peuvent conduire dans un avenir proche, à un départ prématuré au sein du système éducatif. L'enseignant est donc face à cette question principale :

Comment accrocher des élèves pour prévenir le décrochage scolaire en Histoire-Géographie, notamment dans nos pratiques quotidiennes en classe ?

Face à cela, deux expérimentations ont été réalisées et confrontées au terrain, au fil de la progression annuelle, des séquences et des séances, afin d'accrocher au maximum les élèves :

- l'usage de la quotidienneté pour donner du sens aux apprentissages.*
- le travail de groupe comme outil d'inclusion et de réussite au sein des classes en Histoire Géographie. Cette seconde partie de ce mémoire souhaite donc justifier ces deux expérimentations, mais également démontrer leurs mises en œuvre ainsi que révéler leurs résultats. Là encore, l'étude des décalages éventuels entre ambition et réalité pourra se révéler intéressante.*

2.1. Lutter contre les manifestations du décrochage en histoire-géographie : quelle élaboration ?

2.1.1. Une contextualisation de la genèse de cette élaboration : une justification du sujet et du choix de la classe

Bien que les résultats au Brevet des Collèges soient satisfaisants⁶⁴, l'établissement dans lequel j'effectue mon stage **semble marqué par le processus du décrochage scolaire**. Pourtant, l'établissement est marqué par la diversité, éduquant aussi bien des enfants de familles défavorisées, habitant dans des « quasi » zones urbaines sensibles (quartier prioritaire de Marlioz, inscrit dans le

⁶⁴ En 2014, le collège Marlioz d'Aix-les-Bains a obtenu un taux de réussite au Diplôme national du brevet (DNB) était de 83,97% (contre 88,14% pour la moyenne départemental). Cependant, le taux de mention du collège était de 56,49%, légèrement supérieur à la moyenne du département (54,57%) et de l'académie (52,99%).

CUCS non-ZUS⁶⁵), mais surtout des élèves provenant de classes moyennes supérieures ou de familles de cadres ou professions intellectuelles supérieures, vivant dans un espace périurbain aisé. Certaines classes accueillent ainsi un ou plusieurs élèves étiquetés comme décrocheurs, soit parce qu'ils sont en décrochage cognitif (absentéisme physique ou cognitif de l'élève pendant les cours), voire en rupture scolaire (refus d'apprentissage). Depuis la prérentrée, le principal fait de la prévention contre le décrochage scolaire, un objectif de l'établissement, en proposant de nombreux stages mais également des réunions afin de mettre en place une politique de lutte dès l'entrée en Sixième.

Le décrochage scolaire, en tant que processus (voir 1.3.), **particulièrement marqué dans les changements de cycles**, où les connaissances (savoir) et les compétences (savoir-faire) gagnent en complexité. En tant qu'individu, ces transformations marquent également une rupture, quelle soit intellectuelle (du CM2 à la 6^{ème} ; de la 5^{ème} à la 4^{ème}) ou physique (puberté). Les deux niveaux dans lesquels j'enseigne, la Sixième tout comme la Quatrième, sont souvent ressentis comme une année de « cassure » pour les élèves, comme pour les parents. Ces niveaux sont donc un moment où le décrochage peut s'accroître, et passer d'un temps à un autre (**Figure 2**).

Bien que trois élèves rentrent difficilement dans l'année de Sixième, avec des difficultés scolaires prononcées, il paraît assez difficile d'étiqueter ces élèves comme décrocheurs, puisque ces derniers montrent un intérêt, de par leur participation en classe, à l'école. **Cependant, mon unique classe de Quatrième apparaît comme un cas d'école sur cette dynamique de décrochage.** Celle-ci est fréquemment considérée par l'ensemble de l'équipe éducative ou administrative comme difficile, avec deux élèves étiquetés comme décrocheurs, et quatre élèves qui sont en grandes difficultés scolaires, participants à chahuter les cours. Les deux élèves mentionnés précédemment peuvent être classés dans la catégorie des décrocheurs puisque ces derniers montrent quotidiennement un désintérêt certain au système scolaire, en chahutant dans les classes, mais en n'adoptant pas une attitude d'élèves, refusant le plus souvent l'autorité éducative. D'autre part, les quatre élèves en grande difficulté constituent un autre groupe à étudier, puisqu'il est important de rappeler que les difficultés scolaires sont une des voies qui conduisent vers une rupture scolaire prématurée (voir 1.3.).

Cette classe de quatrième apparaît comme un cas d'école pour expérimenter des procédés pour prévenir le décrochage scolaire au sein de la classe. En effet, comme il a été présenté dans la première partie, au-delà de la réparation, la prévention du décrochage scolaire peut s'inscrire à différentes échelles, de l'établissement jusqu'à la classe, où l'enseignant peut jouer un rôle premier dans la lutte contre ce phénomène.

⁶⁵ Depuis 2007, les *Contrats Urbains de Cohésion Sociale* (CUCS) sont un dispositif d'aménagement du territoire qui s'engage en faveur des quartiers défavorisés. Tous les quartiers défavorisés n'étant pas des ZUS, on retrouve la dénomination « quartier CUCS non-ZUS », comme à Aix-les Bains, pour le quartier de Marlioz. Source : <http://sig.ville.gouv.fr/zone/CS8230>

2.1.2. Expérimenter pour lutter contre ces décrocheurs potentiels dans une classe : vers une pédagogie différenciée ?

Justifié, le projet doit être expérimenté. Une nouvelle fois, cette ambition est confrontée à la réalité du terrain, et pose la question suivante : **comment l'enseignant d'Histoire-Géographie, peut dans sa classe, prévenir le décrochage scolaire ?** Au regard de la salle de classe, le raisonnement amène une seconde question : **dans ses pratiques pédagogiques et didactiques, comment l'enseignement en histoire et en géographie peut mettre en place des stratégies d'apprentissages pour prévenir le décrochage scolaire ?**

Le rapport d'Anne Armand⁶⁶, ainsi que le *Cahiers pédagogiques*⁶⁷ consacrés au décrochage scolaire, montraient tous deux que l'enseignant pouvait jouer sur deux leviers pour prévenir la rupture scolaire : la réussite et le sens des apprentissages. Dès lors, deux stratégies d'apprentissage sont apparues au fil d'une réflexion de plusieurs semaines :

- l'intégration de la quotidienneté des élèves pour accéder aux apprentissages et leur donner du sens (1) ;
- la mise en place d'un travail de groupe, permettant d'inclure dans la masse des élèves en difficultés et en décrochage, afin de créer une progression et des formes de réussite.

1. Intégrer la quotidienneté des élèves pour accéder aux apprentissages et leur donner du sens.

Empruntée à H. Lefebvre (Lefebvre, 1968⁶⁸, p. 50), la quotidienneté est le lieu où « *nous nous approprions les choses ; dans lequel nous sommes appropriés par les choses* » (Raffestin, Bresso, 1982⁶⁹). La quotidienneté est « *l'inévitable référentiel, le système de coordonnées concret par rapport auxquels nous nous situons et qui nous situent... malgré nous* » (Raffestin, Bresso, 1982⁶⁹). En d'autres termes, la quotidienneté est ce dont on use ou ce que l'on fait tous les jours ou presque tous les jours. C'est un phénomène auquel on est sans cesse confronté.

Bien que les élèves de collège aient tous leur propre quotidienneté, celle-ci demeure toutefois sensiblement identique, comme le rappelle la sociologie. En effet, les **élèves forment une même génération sociologique**, du fait qu'ils forment « *un cercle assez étroit d'individus qui, malgré la diversité des autres facteurs entrant en ligne de compte, sont reliés en un tout homogène par le fait qu'ils dépendent des mêmes grands événements et changements survenus durant leur période de réceptivité* » (W. Dilthey⁷⁰, 1947). La cohésion sociale (E. Durkheim⁷¹, 1893) de cette génération réside

⁶⁶ Armand Anne, *op. cit.*

⁶⁷ Cahiers pédagogiques, 2012, *Décrocheurs, décrochés*

⁶⁸ Lefebvre Henri, 1968, *La Vie quotidienne dans le monde moderne*, 384 p.

⁶⁹ Raffestin Claude, Bresso Mercedes, 1982, « Tradition, modernité, territorialité », in *Cahiers de géographie du Québec*, Québec, 26, n°68, p.186-198.

⁷⁰ Dilthey Wilhelm, 1947, *Le Monde de l'esprit (Die geistige Welt)*, trad. M. Rémy, Tome 1, p. 42

essentiellement dans les pratiques et les représentations que partagent les élèves du même âge et de même appartenance à une époque. Ainsi, ils sont souvent qualifiés de « cyber-génération » ou de *digital natives* (M. Prensky⁷², 2001) dans les pays anglo-saxons : ces enfants grandissent dans un monde où l'ordinateur personnel, Internet, le jeu vidéo, la vidéo, réunis au sein de **la notion d'image, sont omniprésents dans leur quotidienneté.**

Utiliser leurs pratiques et leurs représentations du quotidien est une stratégie pédagogique de passer par un autre chemin pour accéder aux savoirs. En utilisant ce levier, il s'agit de contourner l'obstacle cognitif du document texte, souvent répulsif et inintelligible pour les élèves en difficulté ou en décrochage, pour accéder aux savoirs, mais également aux capacités d'histoire-géographie, en proposant de raconter, décrire, expliquer, réaliser un croquis. L'usage de la vidéo, des études de cas portant sur les réseaux sociaux « jeunes » comme *Facebook*, *Snapchat*, l'étude de produits les passionnant (*iPod*, *produits manufacturés de « marques »*), sont autant de leviers qui font partie de leur quotidien, pouvant donner du sens à l'apprentissage de l'histoire, de la géographie et de leurs compétences.

2. Inclure ces élèves dans les apprentissages et potentiellement faire progresser ces élèves afin de réussir : l'intérêt du travail de groupe. Comme le rappellent des enseignants, comme Sébastien Clerc⁷³ mais également Fabrice Erre⁷⁴, la classe traditionnelle a laissé place à des territoires de la classe. Ce type de classe laissait place à une division de l'espace qui était approprié par les acteurs de la classe : le professeur et les élèves. Deux paroxysmes territoriaux apparaissent : le mauvais élève a cette tendance à rester au fond de la classe, alors que le professeur demeure à proximité de son tableau. Afin de dépasser cette « *série de relations duelles et unilatérales* », Philippe Meirieu⁷⁵ préconise une classe divisée en groupes, puisque ces derniers deviennent des lieux avec « *des relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec qui est donné comme le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité du maître* ». À travers le travail de groupe, l'élève n'est alors plus confronté à ces dialectiques « maître/élève », mais est rendu acteur de son enseignement en étant en interaction avec d'autres élèves.

⁷¹ Durkheim Emile, 1893, *De la division du travail social*, p. 133

⁷² Prensky, Marc, 2011. "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon* 9. pp. 1–6

⁷³ Sébastien Clerc est professeur de français. Dans un livre paru en 2008, *Au secours ! Sauvons notre école*, il publie des « solutions concrètes pour faire face à la violence dans les classes difficiles ». Parmi les pistes « pour restaurer l'autorité des profs », Sébastien Clerc propose de maîtriser « le territoire de classe », à travers des déplacements du professeur au service d'un contrôle systématique du comportement des élèves. La classe traditionnelle a donc des espaces qui sont appropriés par les différents acteurs de la classe, soit le professeur et les élèves.

⁷⁴ Fabrice Erre est professeur d'Histoire-Géographie. Agrégé et docteur en histoire, il est également dessinateur de bande-dessinée, racontant par le dessin « son expérience quotidienne », en tentant d'être « rigoureusement authentique ». En 2014, il est l'auteur de l'ouvrage « Une année au lycée » et d'un blog éponyme, disponible à l'adresse suivante : <http://uneanneaulycée.blog.lemonde.fr>

⁷⁵

Bien que différentes formes du travail de groupe existent⁷⁶, **nous avons surtout mis en place des groupes d'apprentissage**, appréciés par Philippe Meirieu, **afin de favoriser les interactions entre les élèves dans une ambition d'inclure au maximum les élèves décrocheurs ou potentiellement décrocheurs dans les situations d'apprentissage**. En effet, le groupe d'apprentissage met en activité plusieurs individus différents, mais ces derniers se regroupent et s'influencent mutuellement afin de réaliser au mieux un but commun⁷⁷ (souvent une production finale). Bien que le travail de groupe « *ne peut couvrir toutes les pratiques pédagogiques* »⁷⁸, il apparaît ainsi comme une occasion de briser le « public », le territoire frontal de la classe, puisque l'ensemble de la classe entre en activité. L'élève décrocheur, souvent source de perturbation, perd ainsi son public, se retrouve isolé et devient plus facilement gérable au sein du groupe classe. Puisque l'ensemble de la classe entre en interaction au sein des groupes, ces derniers sont d'ailleurs inclus, malgré eux, par les autres élèves, au sein de leur groupe.

Le travail de groupe est cependant un outil pédagogique parmi d'autres. En allant assister aux cours de ma tutrice, mais également à ceux d'une collègue de français qui a fondé sa pédagogie exclusivement sur une classe organisée en groupe, il est apparu que le **travail de groupe était efficace uniquement lorsque les objectifs étaient précis, mais également complexes**. Alors que l'usage de la quotidienneté a surtout été mis en place pour illustrer des apprentissages, le travail de groupe d'apprentissage a été mis en place dans deux situations, appréciées par Pascale Boulais et Odile Métayer :

- la découverte d'une notion nouvelle complexe ;
- l'acquisition d'un savoir-faire (capacités d'historien-géographe).

Puisque le travail de groupe avait l'ambition d'inclure les décrocheurs ou en difficulté dans les activités et dans la classe, et renforcer leur statut d'élèves, un deuxième dessein s'esquissait à travers ces groupes d'apprentissage : **faire acquérir à ces élèves, des savoir et savoir-faire propres à l'histoire-géographie**.

Ces deux stratégies d'apprentissage, le travail de groupe et l'usage de la quotidienneté, ont cherché à **différencier** la pédagogie, afin de « *donner à chacun des élèves présents dans la classe les moyens de s'approprier les savoirs en respectant leurs besoins spécifiques* », tout en les « *accompagnant au mieux* ».

⁷⁶ En 2005, Magali Ortuno⁷⁸ mettait en avant quatre types de travaux de groupe : des groupes de besoin, de niveaux, de maternelle et d'apprentissage, à partir des travaux des *Dossiers coopératifs n°3 (comment vivre et apprendre ensemble autrement ?)* de l'OCCE 66. Les *Cahiers pédagogiques* n° de 2007, consacrés au travail de groupe, recensaient quant à eux huit formes de travail de groupe.

⁷⁷ Raynal Française, Rieunier Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, p. 251

⁷⁸ Ortuno Magali, 2005, *Comment optimiser le travail en groupe d'apprentissage*, Mémoire soutenu à l'IUFM de l'Académie de Montpellier, Antenne de Perpignan, p. 10

dans leur démarche d'apprentissage »⁷⁹. Remplies d'ambitions, ces deux stratégies d'apprentissage ont toutefois un écueil : celui de ne pas réussir à accomplir leurs ambitions (Figure 3). Afin d'optimiser au maximum ces différenciations pédagogiques, il est nécessaire d'évaluer et mesurer l'ampleur de ces deux expérimentations.

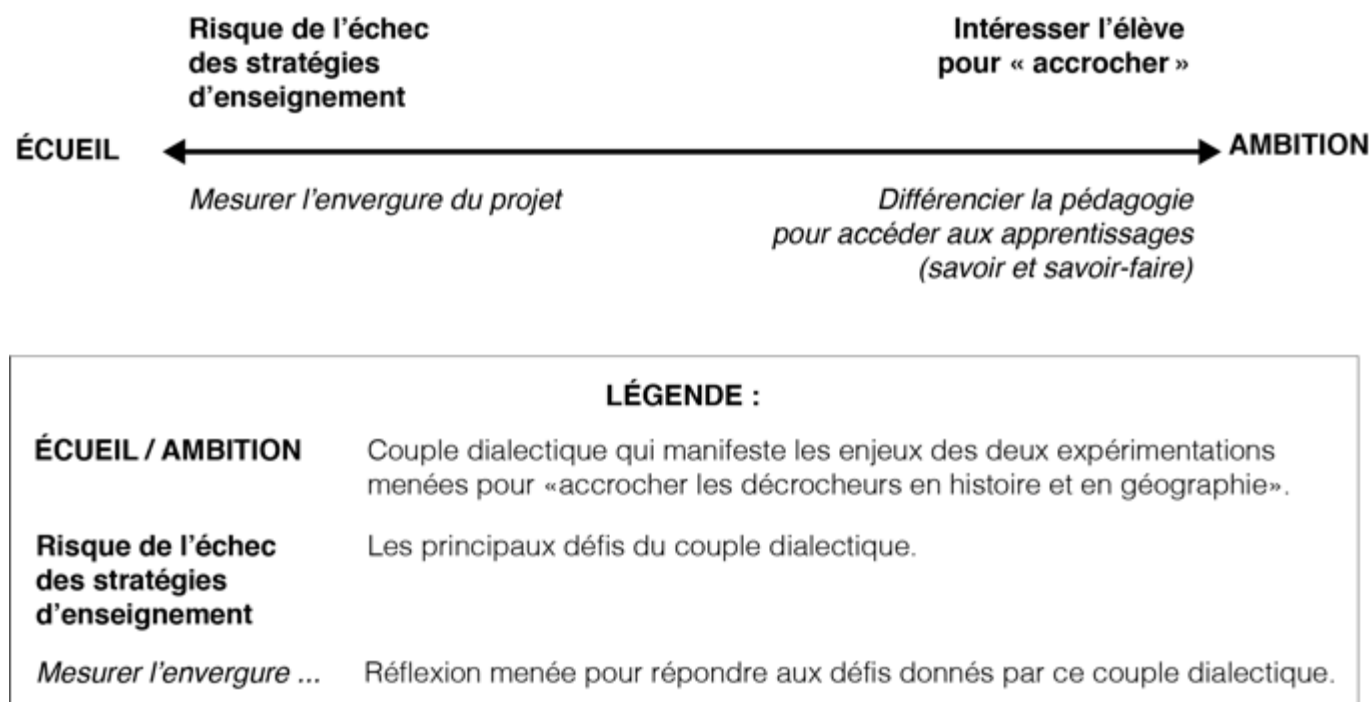


Figure 3 : Les expérimentations pour « accrocher les élèves décrocheurs en histoire géographie » : entre ambition et écueil. J. Besson, avril 2015, d'après A. Merle, 2009

2.1.3. Pour évaluer et mesurer la pertinence de ces deux expérimentations : la triple-progression.

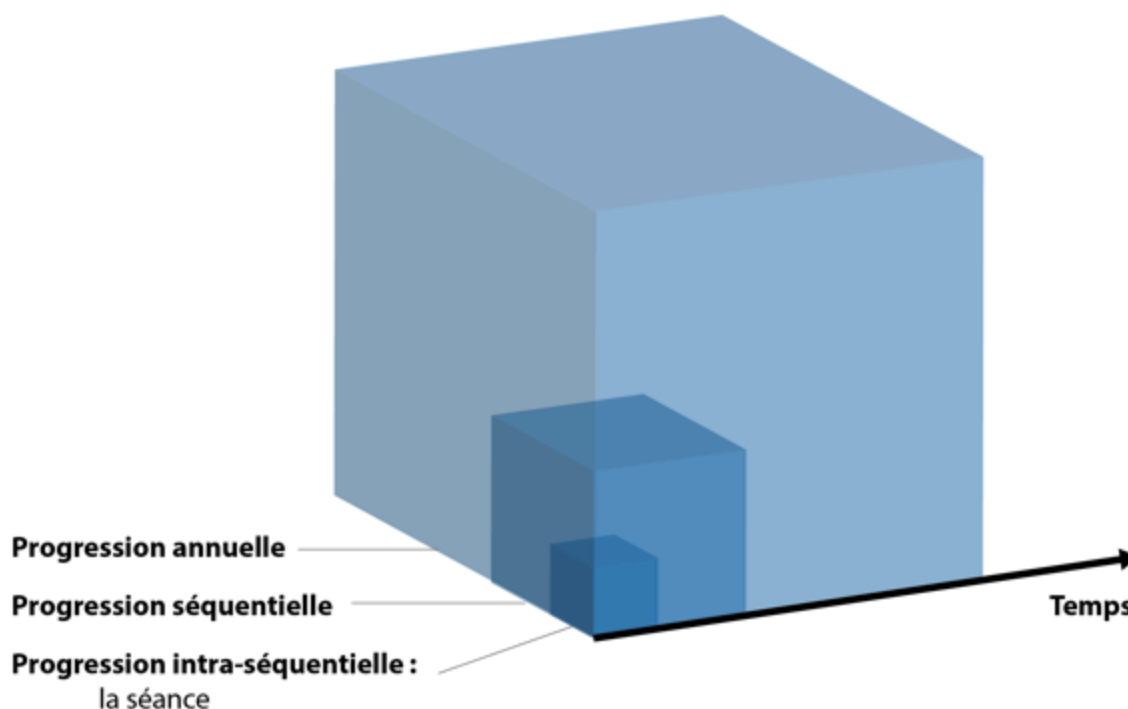
Afin d'optimiser la réussite de ces expérimentations, ce projet s'est inscrit dans une **triple-progression**, ou plus précisément une « **progression au cube** » comme le propose Anthony Merle⁸⁰. Celle-ci pourrait être définie comme l'emboîtement des progressions des savoirs et savoir-faire d'un élève, à l'échelle d'une séance, d'une séquence, d'une année, à la « manière des poupées russes »⁸⁰ (Figure 4). À travers ce paradigme, nous voyons ici l'opportunité de mesurer l'impact de ces deux pédagogies sur les élèves étiquetés comme décrocheurs ou les élèves en difficulté. En effet, cette **progression au cube apparaît comme une occasion d'évaluer et d'analyser des résultats de ces stratégies d'apprentissages**, mais **également comme une possibilité de les adapter afin d'optimiser leurs effets sur la catégorie d'élèves concernée**. En effet, de manière à éviter de dans

⁷⁹ Meirieu Philippe, 2004, *Faire l'École, faire la classe* », p. 110-111.

⁸⁰ Merle Anthony, 2010, *Faire utiliser Google Earth en classe de seconde pour l'apprentissage de la cartographie : enjeux épistémologiques et didactiques*, Mémoire soutenu à l'IUFM de l'Académie de Grenoble, Antenne de Chambéry, p. 24

l'écueil de l'expérimentation, à savoir renforcer l'échec de l'élève décrocheur ou en difficulté, cette triple-progression permet d'imaginer ces stratégies sur le long terme pédagogique (à l'échelle de l'année), et donc d'installer une bienveillance sur une progression plus générale. Mais elle reste surtout un outil pour mesurer l'impact de ces deux stratégies d'apprentissage, imaginées pour prévenir le décrochage scolaire dans une salle de classe.

LA « PROGRESSION AU CUBE » : UN OUTIL POUR MESURER L'IMPACT DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGES



La **séance** constitue la première étape pour **atteindre les objectifs** (savoir, savoir-faire) de la **séquence**. Bien qu'elle réponde aux objectifs de la séquence, elle répond à ses propres objectifs. La **séquence** d'enseignement, tout comme la **séance**, est une période d'apprentissage, qui **doit prévoir et décrire** ce que l'élève devra savoir ou savoir-faire à la fin de la séquence.

Les objectifs peuvent ainsi être considérés comme atteints et réussis lorsque l'élève produit une **performance** qui répond aux **conditions** posées par le savoir ou le savoir-faire, mais également lorsque celle-ci satisfait le **niveau d'exigence** posé par le professeur.

En cela, la réussite d'un élève dépend d'une **triple-progression** (séance, séquence, année) qui est fonction du temps.

Figure 4. La « progression au cube » : un outil pour mesurer l'impact des stratégies d'apprentissages

2.2. De l'élaboration à l'expérimentation : mises en œuvre et résultats

2.2.1. L'usage des outils de la quotidienneté, premières expérimentations et premiers résultats

Dès les premières heures de cours, la classe de Quatrième s'est révélée être très difficile, surtout pour un jeune enseignant inexpérimenté. La première séquence, sur l'« Europe dans le monde au début du XVIIIe siècle », qui était initialement prévu en trois heures, a été un vrai calvaire dans sa mise en œuvre, puisqu'il a été réalisé en six heures. La gestion de classe, pleine de lacunes, a créé une mauvaise ambiance de travail, et conduit à de nombreux chahuts pendant les cours. Sans grande surprise, face aux difficultés de la mise en œuvre du premier chapitre, la première évaluation, effectuée le 22 septembre 2014, bien qu'imparfaite avec de nombreux défauts, s'est révélée être une catastrophe, puisqu'un tiers de la classe n'atteignait pas la moyenne, révélant ici un échec de l'apprentissage.

Afin de favoriser l'apprentissage pour l'**ensemble de la classe**, il a été décidé d'utiliser presque instinctivement d'utiliser les outils de la quotidienneté des élèves de manière à ce que ces objets qui entourent leur quotidien les accompagnent dans leur apprentissage de l'histoire-géographie.

- **Conception et justification des outils de la quotidienneté des élèves au sein d'une séquence : les « Traites négrières et l'esclavage au XVIIIe siècle ».**

La mise en œuvre de second chapitre, nommé « Les traites négrières et l'esclavage au XVIIIe siècle » nécessite de réinvestir des connaissances sur les Grandes Découvertes ou des notions étudiées dans des cours en sixièmes (esclaves, affranchissement), afin de situer le contexte historique ; et de confronter l'élève à des notions nouvelles : traite négrière, traite atlantique, commerce triangulaire, colonie, empire colonial. Bien que pas exceptionnellement complexe dans son savoir, le savoir-faire quant à lui propose de réinvestir des capacités considérées comme plutôt complexes par la taxonomie de Bloom⁸¹, mais investies dès la sixième : « raconter ».

Dans un climat peu scolaire au sein de la classe, avec de nombreux élèves apparaissant en difficulté dès les premières semaines de classe, c'est instinctivement que j'ai décidé d'utiliser des vidéos de films récents ou des bandes-annonces de jeux vidéos. Celles-ci ont été mises à contribution pour montrer le contexte historique des traites négrières au XVIIIe siècle, ainsi que pour rendre visibles les conditions de l'esclavage dans la traite atlantique. **Grâce à l'Image**, l'ambition était de **donner une représentation visuelle d'un monde physique passé, plutôt abstrait donc**. Mais en utilisant ces médias, je me suis

⁸¹ La taxonomie de Bloom est un modèle pédagogique qui classe des niveaux d'acquisition des compétences. L'institution souhaite que dans ce chapitre 2 du programme de quatrième en Histoire, l'élève **raconte** une situation historique. Or, selon ce modèle, la capacité « **Raconter** » est une des capacités les plus complexes, de niveau 5, puisqu'en écrivant, l'élève doit faire une synthèse des informations. Pour en savoir plus sur la taxonomie de Bloom :

[http://www.heds-ge.ch/portail/welcome.nsf/cd5929a468f6a52fc12575890034ad4d/113b3d497c79ec70c125761d00423e56/\\$FILE/08873064.pdf/CH03_Cheminement%20du%20d%C3%A9veloppementComp%C3%A9tence.pdf](http://www.heds-ge.ch/portail/welcome.nsf/cd5929a468f6a52fc12575890034ad4d/113b3d497c79ec70c125761d00423e56/$FILE/08873064.pdf/CH03_Cheminement%20du%20d%C3%A9veloppementComp%C3%A9tence.pdf)

rendu compte que l'**image** était une **opportunité de donner du sens à l'Histoire**, puisque la quotidienneté des élèves était remplie de références historiques, auxquelles ces derniers ne faisaient pas nécessairement écho.

- **Mise en œuvre de l'expérimentation dans la séquence**

Comme pendant l'introduction, les élèves avaient du mal à resituer les Grandes découvertes, et la forme de compétition que celles-ci ont créé, j'ai décidé de leur illustrer ce Nouveau Monde américain à travers la bande-annonce d'un jeu vidéo récent : *Assassin's Creed Black Flag*. En effet, ce quatrième volet de la saga *Assassin's Creed* se déroule en 1715, dans la mer des Caraïbes, où demeurent des corsaires britanniques, espagnols, français, dans un territoire pourtant non européen. Dans ce monde historique réinventé, la bande-annonce présentait ce contexte, mais également cette possibilité de s'adonner à des actes de pirateries, en pillant des navires partant des Amériques pour venir en Europe, remplis de trésors des Caraïbes. **À l'aide de cette bande-annonce, les élèves ont pu entrevoir l'un des aspects du commerce triangulaire, mais également le contexte historique dans lequel on se trouve.** Pendant que la bande-annonce, les élèves avaient à prendre des notes selon deux thématiques que j'avais identifiées : les Européens et les Navires. Contrairement à la première séquence, les résultats au sein de la classe ont été immédiats : l'ensemble de la classe a été captivé par cette vidéo, et a tenté de participer dans le cours dialogué. Cependant, le manque d'explicite dans l'activité visuelle a conduit à des débordements, qui ont ralenti le cours les dix minutes suivantes. Nous reviendrons sur les limites de cette approche dans la partie résultat.

Après le premier temps de la séquence, celui de la traite négrière des esclaves d'Afrique en Amérique, la vidéo a été utilisée une seconde fois au cours de ce chapitre, pour illustrer la seconde leçon : les conditions de l'esclavage dans la traite atlantique. Bien qu'anachronique, puisque ce film prend place au XIX^e siècle, la diffusion d'extraits du film oscarisé *Twelve years a slave*⁸² m'a semblé être des bons documents visuels, puisqu'ils permettaient d'illustrer les conditions de vie d'un esclave, avec la figure du maître. Là encore, **les élèves ont été captivés, et ont semblé intéressés, accrochés par ce savoir historique.** À l'aide d'un travail documentaire et de ces extraits vidéo, un second récit a été réalisé en classe.

- **Premiers résultats de l'expérimentation**

Au-delà d'un aspect quantitatif, le premier résultat est surtout qualitatif. En effet, **le climat au sein de la classe apparaissait beaucoup plus scolaire**, moins en proie aux perturbations en classe. En utilisant ces images ancrées dans la quotidienneté des élèves, la mise en œuvre de la séquence

⁸² Le film réalisé par Steve McQueen retrace l'histoire de Solomon Northup. En 1841, quelques années avant la guerre de Sécession, Solomon Northup, un homme libre de New-York, est capturé. Envoyé par bateau à La Nouvelle-Orléans, il sera vendu sur un marché des esclaves, à un propriétaire d'une plantation de coton. Solomon, au cours du film, se bat pour rester en vie et garder sa dignité d'homme libre.

semblait plus réussie, et le savoir apparaissait comme plus acquis au fil des séances. En outre, alors que la première séquence s'était éternisée dans le temps, celle-ci a été mieux gérée, et a moins dépassé le cadre que je m'étais fixé au départ (cinq heures au lieu des trois prévues initialement).

Cependant, les résultats à l'évaluation sommative séquentielle se sont révélés très décevants, la classe affichant des notes très faibles, et donc une moyenne très faible. Les connaissances, tout comme la capacité à « raconter » une situation historique, qui avait pourtant été travaillée deux fois dans la classe, dont une avec l'aide d'extraits vidéo, sont apparues comme désillusionnantes (**Figure 5**) : les élèves n'ont pas été mieux accompagnés dans leur démarche d'apprentissage de savoir et de savoir-faire. Bien qu'apparaissant comme accroché à l'histoire géographie, cet échec a montré que des remédiations étaient urgentes et nécessaires, pour les prochains chapitres.

▪ **Les remédiations face à l'échec de cette expérimentation et leurs résultats**

Comme cette expérimentation a révélé ces premiers intérêts (plus grand sens de l'histoire-géographie, meilleur climat scolaire de travail), mais également ces limites (résultats encore faibles), une remise en question de l'activité a été nécessaire. J'ai réalisé que ces séances expérimentales n'ont pas été pensées exclusivement pour travailler des capacités d'historiens géographes. Elles ont surtout été une réponse à une volonté de donner du sens à l'histoire et à la géographie, plus que réellement imaginées comme une stratégie d'apprentissage de savoir et de savoir-faire.

Ainsi, pour les chapitres suivants, en géographie, la quotidienneté des élèves a véritablement été pensée comme un outil d'accès au savoir et au savoir-faire. Dans les deux premières séquences de l'année de quatrième, nommées « Les ports et les littoraux, des espaces majeurs de production et d'échanges » et « Les échanges de marchandises », la mise en œuvre de cet outil pédagogique a été différente.

1. L'étude de cas sur Rotterdam, dans le premier chapitre, a été appréhendée tout d'abord par une vidéo de « C'est pas sorcier », présentant l'évolution du port du XIXe siècle à nos jours, puis elle a été approfondie par un reportage d'Arte sur les activités d'échanges du port de Rotterdam. À travers ces deux activités visuelles, les élèves ont acquis des connaissances, mais ont pu également **localiser et décrire** les principaux aménagements du port de Rotterdam, et ce à plusieurs échelles.

2. Le chapitre sur « Les ports et les littoraux » s'achevant peu avant les vacances, il a été décidé de faire réaliser des exposés pendant les vacances sur des « produits, symboles de la mondialisation », comme les véhicules Renault, la boisson Coca-Cola, les hamburgers Mc Donald, les ordinateurs Samsung, etc. Il s'agissait d'introduire le second chapitre de géographie sur les « échanges de marchandises », qui se fait à l'échelle mondiale. Les élèves devaient dans cet exposé, **identifier** les lieux de production et de consommation d'un produit mondialisé, et si possible d'en **décrire** le trajet.

Ces exposés réalisés après les vacances ont été mis en parallèle avec l'étude de cas de l'iPod, puis mise en perspective à l'échelle mondiale. Une nouvelle fois, le travail et l'apprentissage semblaient au rendez-vous dans une classe beaucoup plus studieuse.

Alors que les notes aux exposés montrent des résultats prometteurs (Figure 5), l'évaluation biséquentielle sommative de novembre 2014 révèle cependant une nouvelle déception quant aux résultats des élèves. Malgré le changement pédagogique, peu de changements sont observables entre les deux évaluations sommatives séquentielles. Les deux élèves considérés comme décrocheurs se retrouvent dans les notes les plus basses, réalisant des évaluations d'une piètre qualité (3/20), montrant **un échec de cette mise en œuvre pédagogique quant aux résultats au regard de notre problématique.**

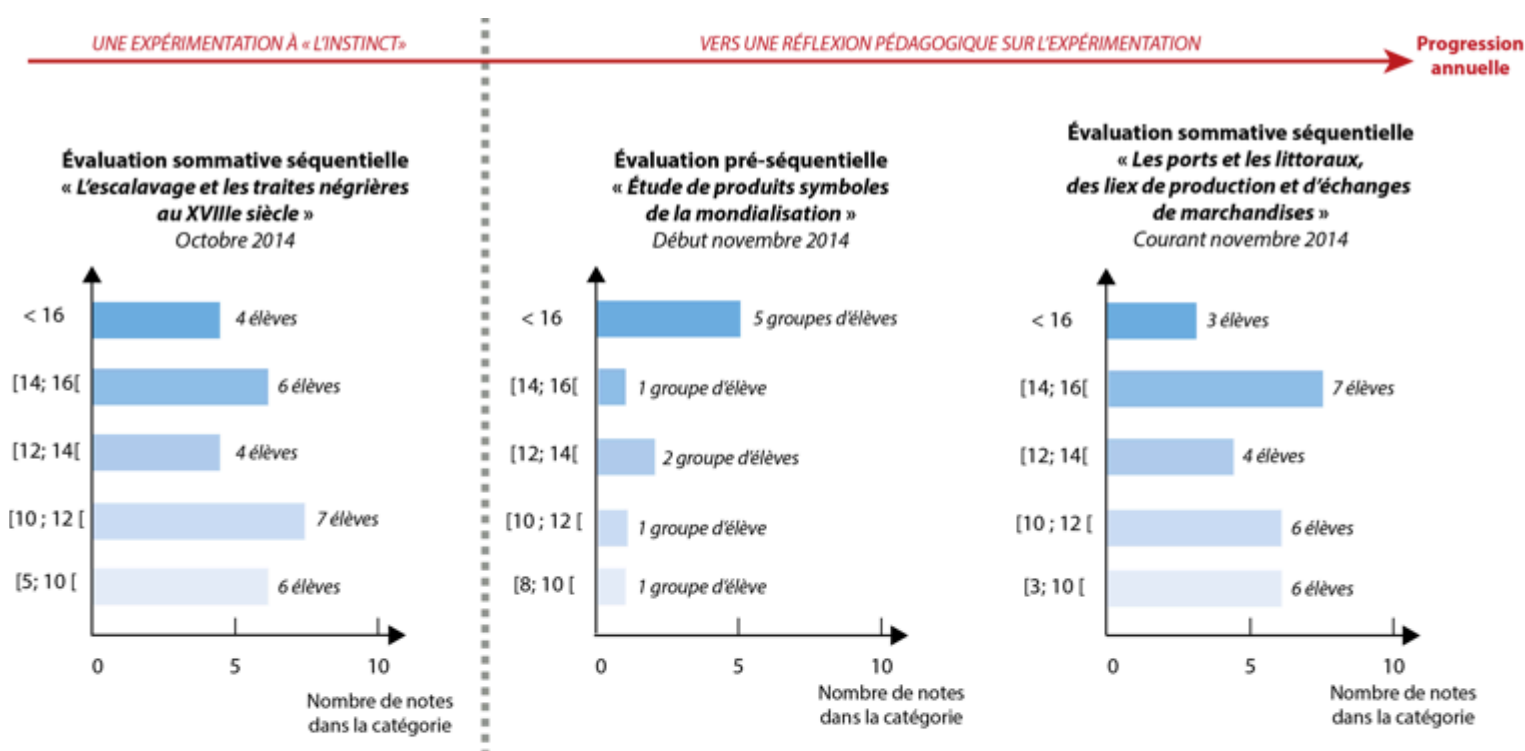


Figure 5. Quels effets de la quotidienneté sur la réussite des élèves ? J. Besson, avril 2015.

Cependant, les **travaux de groupe réalisés pour les exposés ont proposé quant à eux des productions d'une qualité sans précédent** au sein de cette classe, que ce soit **au regard du savoir** (mondialisation des marchandises), **que des savoir-faire** (localiser, décrire, expliquer aux autres élèves de la classe à l'oral). Les décrocheurs ont accroché au mélange de deux pratiques pédagogiques : l'usage de leur quotidienneté et un travail de groupe. Ils ont en effet eu une note au-dessus de la moyenne, ce qui demeure satisfaisant.

Bien que les élèves se comportent différemment dans la classe en utilisant leur quotidienneté, puisqu'elle donne du sens aux apprentissages, cette pratique pédagogique ne permet pas une progression et une inclusion des élèves au sein de la classe. Le travail de groupe apparaît comme un outil potentiel permettant de faire progresser et d'inclure au maximum les élèves.

2.2.2. Le travail de groupe, un outil de progression et d'inclusion dans les apprentissages ?

Bien qu'il ait été mis en œuvre après la rentrée de la Toussaint, avec des exposés, des activités en classe, le travail de groupe a été renforcé et a pris une grande part de mon enseignement au cours du deuxième trimestre. Afin de montrer les intérêts mais également les limites de cette stratégie d'apprentissages, j'ai fait le choix de vous présenter une séance au sein d'un chapitre complexe, tant au niveau des savoirs que des savoir-faire : « **Les temps forts de la Révolution française** ».

- **Conception et justification du travail de groupe au sein d'une séquence : les « temps forts de la Révolution française ».**

Cette séquence a pour objectif de présenter aux élèves comment des grands événements ont mis fin à *l'Ancien régime* en France, et donc à la *monarchie absolue* et la *société d'ordres*, deux notions étudiées dans le thème précédent. Afin de répondre à cette ambition, ma séquence suit donc un plan très chronologique, comme recommandé par le B.O. officiel spécial n° 6 du 8 août 2008 et par Éduscol⁸³. Dans sa conception, la séquence souhaite ainsi montrer les causes et les conséquences de ces différents événements sur la France de la fin du XVIII^e siècle. Après être revenu sur la période 1789-1791, qui raconte les différents événements qui conduisent à l'apparition d'une *monarchie constitutionnelle* et d'une *souveraineté populaire*, le deuxième temps du chapitre souhaite revenir sur les conditions dans laquelle naît et s'installe la première *République* française sur la période 1792-1794. Enfin, le chapitre se termine avec l'étude de Napoléon de 1799 à 1804, en se posant la question suivante : Napoléon est un protecteur ou un destructeur de la République, en établissant le *Consulat* et *l'Empire* ?

Ce chapitre apparaît comme relativement ambitieux, et donc au premier abord difficile et même complexe pour les élèves. En effet, ces derniers devront investir de nombreuses notions nouvelles et réinvestir des notions précédemment étudiées, dans une période très mouvementée historiquement. Ce chapitre apparaît comme un défi dans la classe dans laquelle il va être enseigné. D'autre part, l'institution² souhaite également que l'élève développe des capacités, comme **connaître** et **repérer dans le temps** des grandes dates de la Révolution, sur la période 1789-1804, mais aussi **raconter** quelques-uns des grands événements, afin d'en **expliquer** leur importance en France.

Dans sa conception, **le travail de groupe a particulièrement été mis en place pendant ce deuxième temps de la Révolution française : la République**. En effet, comme les premières bases

⁸³ Le B.O. officiel n°6 de 2008 souhaite que « l'accent soit mis sur trois moments : 1789-1791 (...) ; 1792-1792 (...) ; (1799-1804) ».

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/52/0/Programme_hist_geo_education_civique_4eme_33520.pdf

Éduscol propose également de suivre un plan en trois moments, afin de « dégager la logique politique » de la Révolution Française.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/65/9/College_Ressources_HGEC_4_Hist_07_TempsfortsRevol_187659.pdf

de la Révolution française (les années 1789-1791) ont pu être mises en place, et que les bons élèves semblaient se saisir des connaissances de la période et des compétences qui étaient attendues⁸⁴, il semblait intéressant à ce moment de la séquence de créer des groupes hétérogènes, aux niveaux divers. L'ambition première de ce travail de groupe était de créer des groupes d'apprentissages dont l'objectif était **d'inclure tous les élèves dans l'apprentissage de la Révolution**. Bien que les bons élèves se saisissaient de la période révolutionnaire, les élèves moyens semblaient en peine pour situer les premiers événements dans la révolution, et les élèves affichées comme en difficulté (dont les deux élèves étiquetés comme décrocheurs) se dissipaient rapidement pendant les activités.

Dès lors, j'ai constitué six groupes de quatre, chacun ayant les mêmes activités à réaliser. Un groupe était composé en règle générale d'un élève obtenant de très bons résultats, deux autres aux résultats se situant dans la moyenne et un dernier ayant plus de difficultés. L'avantage du groupe d'apprentissage hétérogène est qu'il favorise les interactions entre les protagonistes du groupe. Afin d'instaurer une micro société au sein du groupe, avec ses propres règles pour atteindre leur but commun, la réalisation complète de l'activité, les élèves avaient des fonctions, des rôles à jouer en plus pendant l'activité :

- l'élève le plus à l'aise dans notre discipline jouait un rôle de capitaine, afin de venir en aide à celui le plus en difficulté ;
- Les deux élèves étiquetés comme moyens avaient pour rôle de gérer le temps et de gérer le silence en classe. En d'autres termes, ces deux élèves devaient veiller à ce que le groupe ait le temps de répondre à l'ensemble des consignes, et que les autres groupes puissent travailler dans des conditions optimales (nuisance sonore au plus bas).

L'activité a été pensée de manière à ce qu'une répartition de travail se fasse en plus dans ces groupes, de manière à être la plus efficace possible. En effet, celle-ci **consistait à étudier l'été 1792**, à l'aide d'un corpus documentaire et de consignes préalablement construites par mes soins. Dans un premier temps, les groupes avaient à répondre aux cinq consignes, pendant une quinzaine de minutes. Pendant une dizaine de minutes, une correction dans un format de cours dialogué devait être effectuée, afin de remédier à certaines erreurs. À la fin de cette activité, les groupes devaient réaliser, à partir des consignes corrigées, un paragraphe qui **racontait** la prise des Tuileries le 10 août 1792, mais qui **expliquait** également l'importance de cet événement dans la Révolution française. Ces productions de groupes ont été évaluées par compétence, afin de donner un avis formatif, aux différents élèves, sur leurs capacités qui seront évaluées et notées en évaluation sommative.

⁸⁴ Vous pouvez retrouver les attentes en terme de savoir et savoir-faire dans le B.O. officiel n°6 de 2008, pour la séquence sur « Les temps forts de la Révolution ». Disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/special_6/52/0/Programme_hist_geo_education_civique_4eme_33520.pdf

▪ Mise en œuvre du travail de groupe pendant la séquence

La séance a été réalisée le lundi 9 mars en M1 de 8 h à 8 h 55. Après un rappel, de cinq minutes j'ai rapidement présenté la séance du jour, ainsi que l'objectif d'apprentissage, qui était le suivant : « **Dans quel contexte naît la première République française ?** » Ces jalons posés, j'ai ensuite placé les élèves en groupe de quatre, en respectant l'idée établie précédemment, puis j'ai distribué la fiche où se trouvaient les documents et les consignes. La grande majorité des élèves a montré, comme dans les séances précédemment réalisées précédemment selon cette pédagogie, un véritable enthousiasme. Les conditions de travail apparaissant optimales, les quatrièmes se sont attelés à la réalisation des consignes. En outre, ils ont respecté le temps que je m'étais fixé.

Après cette première phase en groupe, une seconde phase du cours est apparue, celle d'un cours dialogué qui faisait office de correction. Un des élèves décrocheurs a cherché immédiatement à répondre à des questions (Question 2), montrant ainsi un intérêt vif mais également une plus-value d'apprentissage par rapport à l'entrée en classe. En ciblant les élèves en difficulté pour répondre à des questions plus ouvertes, ces derniers ont également réussi des compétences moins complexes, comme **situer, identifier, prélever, trier des informations**, qui étaient l'une de mes attentes dans la réalisation de ces questions. Ce travail de groupe a été l'occasion d'ouvrir une voie vers la réussite pour ces élèves.

Dans les quinze minutes restantes, les groupes ont pu attaquer la dernière phase de la fiche d'activité, la plus complexe, à savoir, **raconter** la prise des Tuileries de 1792, et **expliquer** l'importance de cet événement dans la Révolution. L'idée était d'écrire une première forme de trace écrite sur la période 1792-1794, mais également de travailler une capacité qui traverse la séquence, qui sera évaluée en évaluation sommative, à savoir « Raconter et expliquer ». Comme cet exercice relève d'un haut niveau de complexité, selon la taxonomie de Bloom⁸⁵, le travail de groupe a été poursuivi. Les bons élèves avaient conceptuellement un rôle majeur : ils devaient être des « capitaines », afin de montrer l'exemple à leurs « coéquipiers » de groupe. Cependant, le travail de groupe montre ces premières limites.

Cependant, la mise en œuvre du travail de groupe a montré l'un de ces écueils. Face au peu de temps qui restait, certains groupes ont très peu échangé sur la manière de raconter puis d'expliquer, laissant aux « capitaines » la charge de la rédaction de cette capacité complexe. Or, en interagissant peu, ces groupes perdent l'intérêt pédagogique de ce travail. Bien que cette capacité, « **Raconter** un événement

⁸⁵ La taxonomie de Bloom est un modèle pédagogique qui classe des niveaux d'acquisition des compétences. L'institution souhaite que dans ce chapitre 6, l'élève **raconte** mais également **explique** l'importance d'un événement. Or, selon ce modèle, la capacité « **Raconter** » est une des capacités les plus complexes, de niveau 5, puisqu'en écrivant, l'élève doit faire une synthèse des informations. La capacité « **Expliquer** », quant à elle, est une capacité moins complexe, qui demande une compétence de compréhension, qui est plus accessible pour les élèves (de niveau 3). Pour en savoir plus sur la taxonomie de Bloom : [http://www.heds-ge.ch/portail/welcome.nsf/cd5929a468f6a52fc12575890034ad4d/113b3d497c79ec70c125761d00423e56/\\$FILE/08873064.pdf/CH03_Cheminement%20du%20d%C3%A9veloppementComp%C3%A9tence.pdf](http://www.heds-ge.ch/portail/welcome.nsf/cd5929a468f6a52fc12575890034ad4d/113b3d497c79ec70c125761d00423e56/$FILE/08873064.pdf/CH03_Cheminement%20du%20d%C3%A9veloppementComp%C3%A9tence.pdf)

afin d'en **expliquer** son importance dans la Révolution », ait été travaillée deux fois précédemment en classe durant la séquence, lors de la période 1789-1791, il ne semble pas évident que tous les élèves aient cerné la méthodologie attendue de l'exercice.

▪ Résultats

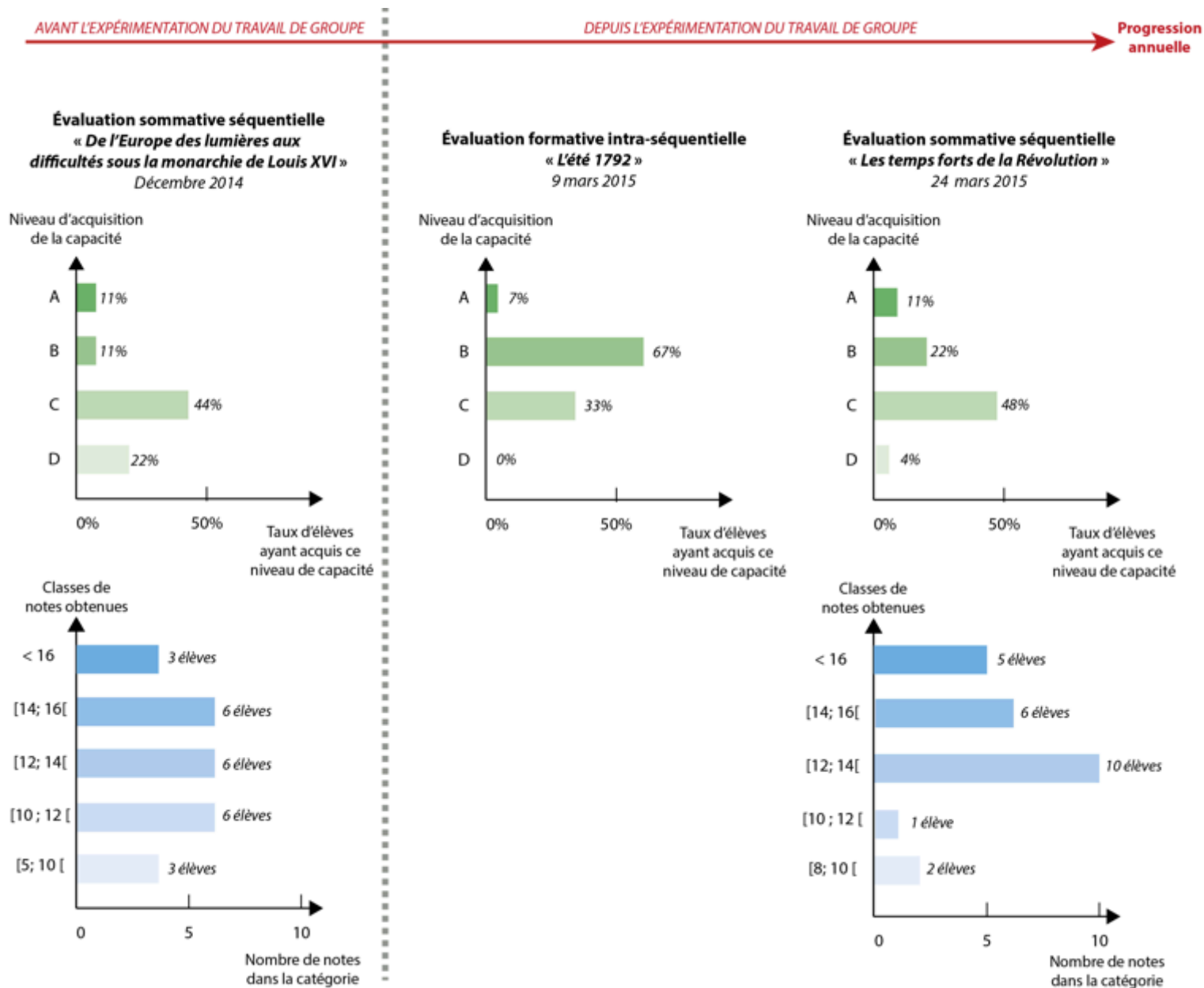


Figure 6. Le travail de groupe, une stratégie pédagogique pour faire progresser et inclure les élèves dans les apprentissages ? J. Besson, avril 2015

Les résultats obtenus sur cette activité lors de la séance apparaissent plutôt satisfaisants. Cependant, ils sont plus la représentation du travail des capitaines de groupe que véritablement celle du groupe dans son intégralité. Au regard de l'évaluation sommative arrivant à la fin de la séquence, les résultats sont plutôt satisfaisants : quasiment 30 % des élèves parviennent à faire des récits de qualité (niveau B et A), avec une explication cohérente vis-à-vis de la période. 48 % des élèves produisent un récit satisfaisant, présentant toutefois des lacunes. Uniquement un élève, décrocheur, peu présent suite à une exclusion,

persiste à réaliser des productions de faible qualité. **Cependant, cette mise en œuvre en travail de groupe apparaît très satisfaisante, par rapport au devoir réalisé trois mois plus tôt, évaluant la même capacité.** En décembre 2014, plus de 20 % des élèves avaient rédigé des productions insuffisantes pour un niveau de quatrième, et 50 % d'entre eux réalisaient des rédactions satisfaisantes. Malgré les écueils de la mise en œuvre, une **progression a pu donc être observée par rapport à décembre 2014 (Figure 6)**. En effet, la figure 6 montre un déficit des productions considérées comme débutantes (D), souvent insatisfaisantes à ce stade de la quatrième, au profit de productions de meilleure qualité. Ce déficit se confirme au regard des notes, puisque la note minimale était à 5/20 en Décembre, et celle-ci est remontée à 8/20, montrant un travail plus conséquent pendant l'évaluation sommative séquentielle. D'autre part, peu d'élèves demeurent en dessous de 12/20.

Bien qu'au regard de la séance, les résultats de l'évaluation sommative de fin de séquence sont plutôt stagnants, ils sont en nette progression par rapport à la progression annuelle. Ainsi, au regard des élèves en difficultés (encadré en orange dans [ANNEXE 4](#)) et des élèves étiquetés comme décrocheurs (encadré en rouge dans [ANNEXE 4](#)), **le travail de groupe semble permettre à la classe de former un ensemble plus homogène, s'accrochant à l'histoire-géographie en répondant aux exigences de savoir et de savoir-faire**, le tout dans un climat très scolaire par rapport au début de l'année. Les élèves décrocheurs sont inclus par les interactions créées par le travail, et ces mêmes interactions participent à la progression des élèves, les bons élèves montrant une voie vers la réussite pour ceux en plus grande difficulté.

2.3. Discussions

2.3.1. *Une efficacité face au risque de décrochage scolaire ?*

En quoi nos deux expérimentations peuvent-elles être efficaces dans la prévention en classe contre le décrochage scolaire ?

D'un point de vue qualitatif, utiliser de la quotidienneté des élèves (usage de la vidéo, des jeux vidéos, des objets de leur quotidien) pour enseigner l'histoire géographie semble apporter un sens à notre discipline. En classe, **tous** les élèves ont semblé concernés et intéressés par cette stratégie d'apprentissage. Il me semble d'ailleurs que cette expérimentation leur a donné plus facilement accès à un savoir historique ou géographique. Cependant, cette démarche empirique a un biais, puisque les résultats ([Figure 5](#)) ne semblent pas vraiment prometteurs. Bien qu'au sein d'une séquence, l'intérêt et un climat très scolaire soient au rendez-vous, les évaluations séquentielles montrent que finalement, **tous les élèves n'ont pas aussi bien assimilé ce savoir et ce savoir-faire géographique**. D'un regard interne, cette expérimentation semble une réussite, luttant contre une forme d'absentéisme cognitif et participant à donner du sens, mais au regard du décrochage scolaire et de ses problématiques de réussite, le bilan reste plus mitigé.

Cependant, le travail de groupe a quant à lui révélé être un véritable outil d'inclusion et de progression des élèves, ouvrant la voie à la réussite. Cette pédagogie a permis à des élèves décrocheurs ou des élèves en difficulté, d'accéder plus facilement. En favorisant l'interaction entre les élèves et en donnant un but commun au groupe (savoir et savoir-faire en histoire ou géographie), il a créé un climat très scolaire en classe, où l'absentéisme cognitif était quasiment absent. Bien qu'il soit communément admis que sur un groupe de quatre ou cinq élèves, seulement 60 % travaillent pleinement au maximum de leur capacité⁸⁶, un travail dans une classe traditionnelle frontale ne parvient pas à atteindre un chiffre de participation aussi intense. Ainsi, les résultats (Figure 6) ont montré que **le travail de groupe peut se révéler intéressant et efficace pour inclure tous les élèves dans les démarches d'apprentissage de l'histoire géographie**, et donc prévenir le décrochage au sein de la classe en rendant l'élève actif.

2.3.2. *Les expérimentations, des démarches propres à la discipline ?*

Utiliser des outils modernes, du quotidien des élèves, pour enseigner l'histoire-géographie apparaît comme propre à nos disciplines, car celles-ci contribuent avant tout « de façon essentielle à la compréhension des enjeux des sociétés contemporaines. Elle donne les repères spatio-temporels, chronologiques, culturels indispensables à la culture générale d'un citoyen du XXI^e siècle »⁸⁷. Elles sont résolument ancrées dans la société contemporaine. Utiliser des outils modernes pour enseigner l'histoire et la géographie pose des questions résolument didactiques, puisque cette expérimentation pose une « réflexion sur la transmission et l'appropriation d'un ensemble de connaissances »⁸⁸. Ces outils posaient la question : quelle histoire ou « *quelle géographie est-il bon d'enseigner pour donner du sens au monde, éclairer les pratiques, nourrir les débats (...)* ? »⁸⁸.

Alors que ces outils modernes participent à prévenir le décrochage au sein de la classe, c'est surtout dans le travail de de groupe, qui reste une forme de pédagogie accessible à toutes les disciplines, que les résultats ont semblé les plus efficaces et pertinents. En effet, le travail de groupe reste une « méthode dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former »⁸⁹. L'ensemble des professeurs peut utiliser cette démarche, qui reste donc moins spécifique à l'histoire-géographie.

Finalement, ce n'est pas tant dans la didactique que les solutions ont été le plus efficaces pour prévenir le décrochage, mais surtout dans la pédagogie.

⁸⁶ Raynal Française, Rieunier Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, p. 251

⁸⁷ Ministère de l'Éducation Nationale. 2015. « Collège : mieux apprendre pour mieux réussir ». Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html#1.1_%20Un%20nouveau%20socle%20et%20des%20programmes%20pensés%20pour%20garantir%20la%20maîtrise%20du%20français,%20des%20mathématiques%20et%20de%20l'histoire

⁸⁸ Gérin-Grataloup Anne-Marie, 2014, « Didactique », In Lévy J., Lussault M., *Dictionnaire de la géographie de l'espace des sociétés*, pp. 278-279.

⁸⁹ CNRTL, 2015. « Pédagogie ». Disponible sur <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/pedagogie>

CONCLUSION.

PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE : UNE OPPORTUNITÉ FORMATRICE POUR UN JEUNE ENSEIGNANT.

Sujet de mémoire proposé par mon chef d'établissement, celui-ci s'est révélé comme **une véritable opportunité de se former**. En effet, il a été une occasion de réinvestir de nombreux enseignements dispensés à l'ÉSPÉ (encadré en vert dans la [Figure 7](#)), afin de comprendre l'enjeu de décrochage scolaire au sein du système éducatif. En tant que jeune enseignant sans aucune expérience au sein du monde du secondaire, l'état de l'art effectué en première partie a ensuite nécessité de mettre en place une réflexion sur mes propres pratiques éducatives. Celle-ci est passée par une prise de recul sur l'efficacité de mon enseignement, d'un point de vue de la didactique ou de la pédagogie. D'ailleurs, afin de prévenir le décrochage scolaire, il a fallu approfondir mes connaissances en science de l'éducation, afin de prévenir au mieux le décrochage scolaire dans les classes d'Histoire-Géographie. Au final, **ce mémoire a été riche en expérience, et a poursuivi ma formation** ([Figure 7](#)).

Au sein d'une classe considérée comme difficile, ce raisonnement sur le décrochage m'a d'ailleurs permis de prendre conscience de la place qu'un enseignant devait tenir. Au fur et à mesure des expérimentations, un climat scolaire s'est construit progressivement au sein de cette classe, où je ressens de plus en plus de plaisir aujourd'hui à enseigner.

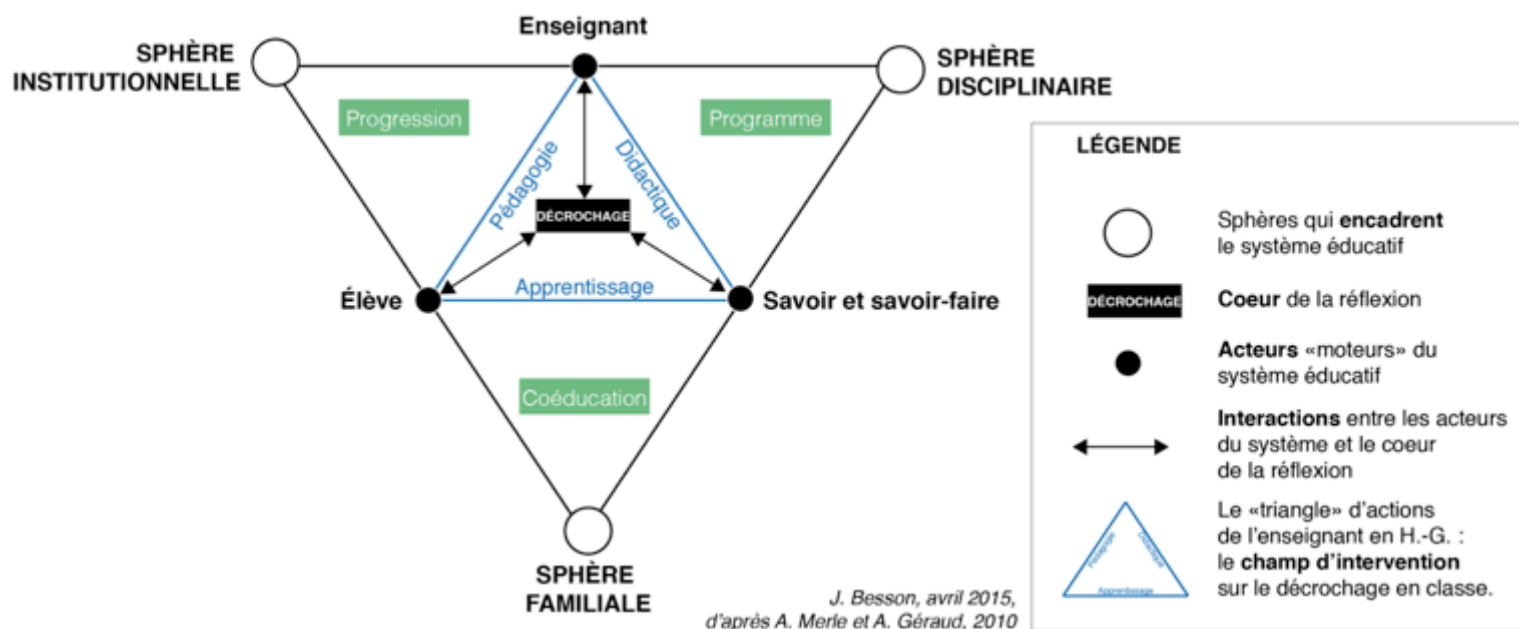


Figure 7. Figure de synthèse qui représente les lignes de force de ce mémoire sur le décrochage scolaire. J. Besson, 2015

Cette figure reprend de manière synthétique les grandes lignes de force qui ont guidé ce travail. Le décrochage est place au cœur de la réflexion, mais également au cœur des acteurs du système éducatif, que sont l'élève et l'enseignant, le savoir et le savoir-faire disciplinaire. Ce mémoire avait l'ambition de prévenir le décrochage scolaire dans une classe marquée par ce phénomène. Afin de lutter à l'échelle d'une classe, l'enseignant devait investir un champ d'action au cœur de ces trois acteurs : la pédagogie, la didactique, l'apprentissage. Ce travail ne peut être dissocié de trois paramètres qui encadrent ce système : l'institution, la discipline, et la sphère familiale, souvent source de décalage. Réussir à prévenir le décrochage nécessite de prendre en compte l'ensemble de ces paramètres.

BIBLIOGRAPHIE

Dans cette bibliographie, plusieurs ouvrages cités dans ce travail n'ont pas intégrés, du fait de leur faible influence dans ce travail. Afin de rendre plus évident les recherches, les références bibliographiques apparaissent dans l'ordre alphabétique. Les recueils essentiels de ce travail sont en gras.

ARMAND ANNE, 2013, *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale,

BERNARD PIERRE-YVES, 2011, *Le décrochage scolaire, Que sais-je,*

BERNARD PIERRE-YVES, 2014, « Contribution à la concertation nationale. Refondons l'école de la République ».

BILLARD JACQUES, 1999, « École et société », *Philosophie politique*, p. 87

BONNERY STEPHANE, 2003, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de procession sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers ». *Les Sciences de l'éducation. – pour l'ère nouvelle*, p. 39-57;

BONNERY STEPHANE, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*,

BOURDIEU PIERRE, PASSERON JEAN-CLAUDE, 1964, *Les Héritiers*, Éd. Minuit.

BROCCOLICHI SYLVAIN, 1998, « Qui décroche ? », in Marie-Cécile Bloch, Bernard Gerde (dir.). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. P. 39-51

BRYK ANTHONY, MENG THUM YEOW, 1989, « The Effects of High School Organization on Dropping out : an Explory Investigation », p. 358

CAHIERS PEDAGOGOGIQUES, 2004, *Le travail de groupe*, n°424

CAHIERS PEDAGOGIQUES, 2012, *Décrocheurs, décrochés*, n°496

CAILLE JEAN-PAUL, 1999, « Qui sort sans qualification du système éducatif », *Note d'information, DPD*,

CLERC SEBASTIEN, 2008, *Au secours ! Sauvons notre école*,

COLLAS AURELIE, 2015, « L'école mobilisée pour former des citoyens », *Journal Le Monde*, n° du 22 janvier 2015

COMMISSION EUROPEENNE, 1995, *Livre Blanc de l'Éducation*, p. 48.

GOLDIN CLAUDIA, 1994, *How America Graduated from High School (1910-1994)*, p.

GERIN-GRATALOUP ANNE-MARIE, 2014, « Didactique », In Lévy J., Lussault M., *Dictionnaire de la géographie de l'espace des sociétés*, pp. 278-279

GROUPE D'ACTION SUR LA PERSEVERANCE ET LA REUSSITE SCOLAIRES AU QUEBEC, 2009, *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec,

IOANNIDES ARIANE ET ROBERT RICHARD, 2012, *Comment lutter contre le décrochage scolaire*,

KOUBI GENEVIEVE, JEAN-BAPTISTE SABINE, « Entre 'civisme' et 'civilité', l'éducation à la citoyenneté »,

MEIRIEU PHILIPPE, 2004, *Faire l'École, faire la classe* », 200 p.

MERLE ANTHONY, 2010, *Faire utiliser Google Earth en classe de seconde pour l'apprentissage de la cartographie : enjeux épistémologiques et didactiques*, Mémoire soutenu à l'IUFM de l'Académie de Grenoble, Antenne de Chambéry

MILLET MATHIAS, THIN DANIEL, 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*

ORTUNO MAGALI, 2005, Comment optimiser le travail en groupe d'apprentissage, Mémoire soutenu à l'IUFM de l'Académie de Montpellier, Antenne de Perpignan

PROST ANTOINE, 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, T IV : L'École et la Famille

RAFFESTIN CLAUDE, BRESSO MERCEDES, 1982, « Tradition, modernité, territorialité », in *Cahiers de géographie du Québec*, Québec, 26, n°68, p.186-198.

RAYNAL FRANÇAISE, RIEUNIER ALAIN, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*,

SAVOIE PHILIPPE, 2000, « Quelle histoire pour le certificat d'étude », *Histoire de l'éducation*, p. 49-72

SITOGRAPHIE

B.O. officiel n°6 de 2008, « Classe de Quatrième »

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/52/0/Programme_hist_geo_education_civique_4eme_33520.pdf

ESÉN, 2014, « MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire », disponible sur

<http://www.esen.education.fr/?id=79&a=7&cHash=4267c88ff7>

Éduscol,

2014, « Les programmes personnalisés de réussite éducation »

<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalises-de-reussite-educative-ppre.html>

2015, « Remédiation du décrochage scolaire »,

<http://eduscol.education.fr/cid48493/reseaux-formation-qualification-emploi-foquale.html>

Ministère de l'Éducation nationale,

janvier 2014, « Mobilisation contre le décrochage scolaire : bilan 2013 et perspectives 2014 »,

<http://www.education.gouv.fr/cid76190/mobilisation-contre-le-decrochage-scolaire-bilan-2013-et-perspectives-2014.html>

novembre 2014, « Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire » : <http://www.education.gouv.fr/cid80518/evaluation-partenariale-de-la-politique-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>

janvier 2015, « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » :

<http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire.html>

janvier 2015, « La lutte contre le décrochage scolaire »,

<http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>

avril 2015. « Collège : mieux apprendre pour mieux réussir ».

http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html#1.1_-_Un_nouveau_socle_et_des_programmes_pensés_pour_garantir_la_maitrise_du_français_des_mathématiques_et_de_l'histoire

ANNEXES

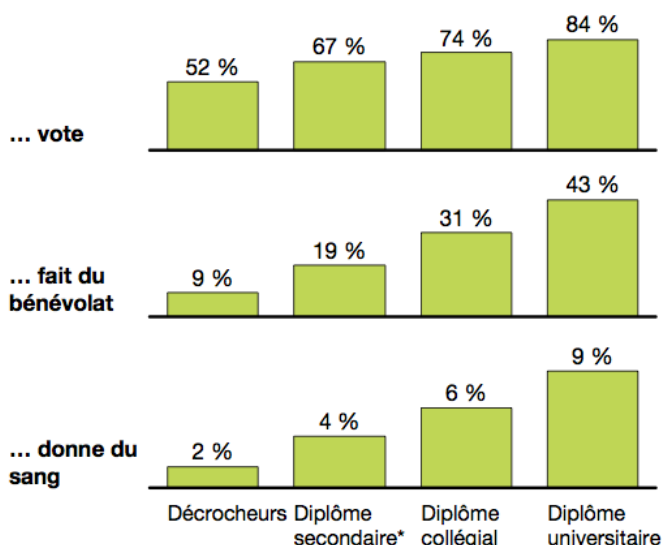
TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Les décrocheurs, un coût pour la société. L'exemple du Québec	40
ANNEXE 2 : Évaluation sommative sur les Traites négrières et l'Esclavage au XVIIIe siècle	41
ANNEXE 3 : Exemple de devoir maison en groupe sur les « Échanges de marchandises »	41
ANNEXE 4 : Présentation de la séquence sur les Temps forts de la Révolution.	42
ANNEXE 5 : Fiche d'activité sur l'été 1782, servant de support au travail de groupe	43
ANNEXE 6 : Évaluation sommative sur les Temps forts de la Révolution (Mars 2015)	44
ANNEXE 7 : Évaluation sommative les Lumières (Décembre 2014)	45

ANNEXE 1 : Les décrocheurs, un coût pour la société. L'exemple du Québec.

La diplomation et la participation citoyenne

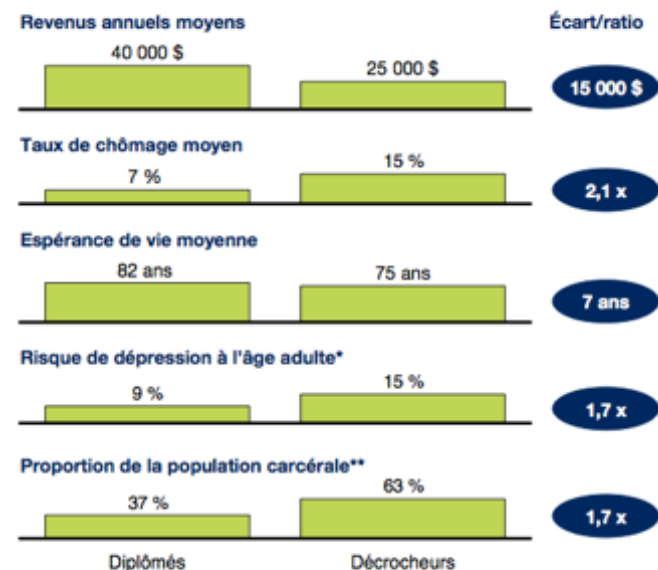
Pourcentage du segment de la population qui...



* Diplôme d'études secondaires ou professionnelles

Sources : Journal of Public Economics; College Board; McKinsey & Compagnie

Les non-diplômés sont pénalisés à plusieurs égards



* Données pour les femmes

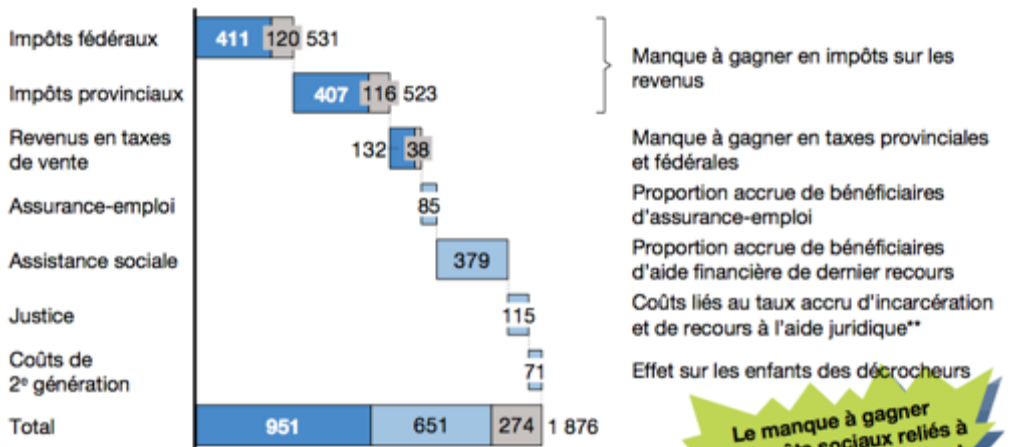
** Proportion de l'ensemble des détenus représentant 100 %

Sources : Statistique Canada; Institut de la statistique du Québec; Health Affairs; ministère de la Sécurité publique; OCDE; McKinsey & Compagnie

Coût d'une cohorte de décrocheurs au Québec

Coûts actualisés du décrochage scolaire pour une cohorte* d'élèves

Millions \$



* Une cohorte basée sur 89 574 élèves, dont 15 % de décrocheurs permanents et 16 % de raccrocheurs

** Frais de cour exclus

*** Le coût représente la différence entre un décrocheur et un diplômé du secondaire

Sources : Statistique Canada; Institut de la statistique du Québec; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; McKinsey & Compagnie

Le manque à gagner et les coûts sociaux liés à un décrochage permanent s'élèvent à 120 000 \$ en valeur actualisée***

In Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009, *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, p. 11-12

ANNEXE 2 : Évaluation sommative sur les Traites négrières et l'Esclavage au XVIII^e siècle.

EVALUATION : LES TRAITES NEGRIERES ET L'ESCLAVAGE AU XVIII^e SIECLE

Objectifs :

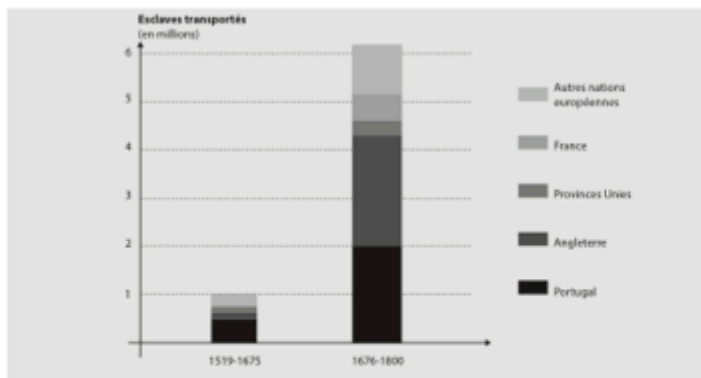
- Je sais analyser un texte et un graphique
- Je sais raconter la traite négrière d'un esclave
- Je sais décrire et raconter les conditions d'un esclave

Acquis	Non acquis
+	-
+	-
+	-

I. LA TRAITE NEGRIERE, UN PHENOMENE ANCIEN ?

Je sais analyser un texte et un graphique

/ 7 pts



1. D'après le document, combien d'esclaves ont été transportés d'Afrique en Amérique de 1676 à 1800 ?

2. D'après tes connaissances, quelles sont les régions d'Amérique « acheteuses » d'esclaves ?

D'après le document, quelles sont les trois principales nations européennes qui organisent la traite négrière atlantique ?

3. D'après tes connaissances, qui met en place la traite atlantique ? Pourquoi ?

II. LES ESCLAVES, D'AFRIQUE EN AMERIQUE

Je sais raconter la traite négrière d'un esclave

/ 7 pts

Le trajet d'un navire nantais

« Le 21 juin a comparu J. E. Tanquerel, capitaine du navire *Le Maréchal du Luxembourg*, du port de Nantes, de 25 tonneaux, armé de 12 canons et équipé de 60 hommes par Desaigne, Drouin et Dulac, négociants à Nantes, bourgeois et armateurs. Il a déclaré être parti le 1^{er} Février 1768 pour aller à la Côte de l'Or* chargé de marchandises propres à la traite des Noirs. Il y serait arrivé le 28 mars. Il y aurait traité 691 noirs de tous sexes et âges. Il serait reparti le 30 octobre pour Saint-Domingue**. Le 17 novembre, il aurait relâché à l'île du Prince*** pour rafraîchir les Noirs et son équipage et y faire des vivres. Il en serait reparti le 19 décembre pour suivre sa destination. Il serait arrivé à Saint-Domingue le 20 février 1769 et aurait fait la vente de ses Noirs, à l'exception de 50 qui sont morts pendant la traversée. La vente finie, il aurait chargé 270 tonneaux de sucre brut, 67 tonneaux et 125 sacs de café, 132 ballots de coton, 12 tonneaux d'indigo. Son chargement fini, il serait arrivé le 15 mai dernier pour venir à Nantes et serait arrivé le 19 de ce mois (juin) ».

D'après le *Registre d'entrée de long cours de l'Amirauté de Nantes, 1769*

* Côte de l'Or : Côte dominant sur le golfe de Guinée ; ** Saint-Domingue : une île des Antilles ; *** Ile du Prince : île dans le Golfe de Guinée

4- A l'aide du document et du récit écrit en classe, raconte comment se déroule les traites négrières au XVIII^e siècle, en insistant sur la traite atlantique.

N'oublie pas d'aborder la capture, la destination et le transport des esclaves, ainsi que leur vente. (6 points)

III. LES CONDITIONS DES ESCLAVES

/ 6 pts

5. D'après tes connaissances, qu'est-ce qu'une plantation ?

6. D'après tes connaissances, en quoi consiste le travail des esclaves ? Montre la dureté du travail de la journée de travail des esclaves ?

7. D'après tes connaissances, quelles sont les caractéristiques d'une économie de plantation ?

ANNEXE 3 : Exemple de devoir maison en groupe sur les « Échanges de marchandises ».

Exposé. Les symboles de la mondialisation : de la conception à la vente.

CONSIGNE : Avec votre groupe, à partir de la sitographie ci-dessous et de vos recherches personnelles, **montrez** l'itinéraire d'un produit **Coca-Cola**, de sa conception (lieu d'invention, lieu de fabrication) à son lieu de consommation (lieu de vente).

Pour décrire l'itinéraire d'une marchandise, n'oubliez pas :

- d'utiliser une carte pour repérer le point d'origine du produit Coca-Cola, mais également l'itinéraire ainsi que les lieux de vente de la marchandise ?
- réaliser un graphique, pour localiser les différents lieux de conception, différents lieux de consommation.

Sitographie :

<http://www.coca-cola-france.fr/125-ans-d-histoire/la-saga-coca-cola/la-saga.html#http://www.coca-cola-france.fr/125-ans-d-histoire/la-saga-coca-cola/1919-1940.html>

ANNEXE 4 : Présentation de la séquence sur les Temps forts de la Révolution.

Leçon	Séance	Connaissances (ce qu'il faut savoir)	Capacités (ce qu'il faut savoir faire)	Vocabulaire
Leçon 1. Intro			Situer la Révolution française (1789 – 1799)	
Leçon 1. 1789-1791.	A. L'affirmation de la souveraineté de la Nation : le serment du jeu de Paume	Comment la monarchie absolue s'effondre-t-elle ?	- Situer, connaître et utiliser la Prise de la Bastille (14 juillet 1789) ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (août 1789) - Etablir des liens entre des œuvres et des événements pour mieux les comprendre - Raconter et expliquer l'importance de ces deux événements.	- Souveraineté populaire - Abolition des privilèges - Déclaration des droits - Monarchie constitutionnelle - Constitution - Suffrage censitaire - Veto royal
	B. La souveraineté populaire en actions			
	C. Vers la monarchie constitutionnelle	Comment passe-t-on d'une monarchie absolue à une monarchie constitutionnelle ?		
Leçon 2. 1792 – 1794 :	A. De la monarchie constitutionnelle vers la République	- Dans quel contexte est né la première République française ?	- Situer, connaître et utiliser la proclamation de la République (septembre 1792) - Raconter et expliquer l'importance de cet événement	République Comité du Salut Public ; Terreur
	B. Une République proclamée, légitimée, mais menacée	- Quelles sont les difficultés qu'elle a connues ?		
	C. La Terreur et la défense de la République	- En quoi les divisions du mouvement révolutionnaire, attisé par la guerre, fragilisent la République ?		
Leçon 3. 1799 – 1804 : Du Consulat à l'Empire.	A. L'arrivée de Napoléon, la fin de la Révolution ?	- Quels sont les actions de Napoléon suite à sa prise de pouvoir ? - Comment la Première République prend-t-elle fin ?	- Situer, connaître et utiliser le Consulat et l'Empire (1799 – 1815) ; Napoléon Ier, empereur des Français (1804) - Etablir des liens entre des œuvres et des événements pour mieux les comprendre - Raconter et expliquer l'importance de ces événements	Consulat Constitution de l'an VIII Coup d'État Empire
	B. 1804 : le retour à un pouvoir autoritaire. Napoléon Ier, empereur des Français.	- Quel régime politique naît à la suite de la Première République ? - Napoléon est-il un protecteur ou un fossoyeur de la République ?		
Leçon 5. Conclusion	De la monarchie absolue à l'Ancien régime : les temps forts de la Révolution française.	- Comment les temps forts de la Révolution française ont-ils marqué une rupture avec la monarchie absolue et la société d'ordres ?	- Construire une frise chronologique simple pour situer dans le temps les événements historiques	

DOC. 1 - LES MENACES DU DUC DE BRUNSWICK

Le duc commande les armées autrichienne et prussienne.

« Le but de Leurs Majestés impériale et royale* est de faire cesser l'anarchie qui règne en France, de rétablir le pouvoir légal, de rendre au Roi** la sécurité et la liberté dont il est privé. Les deux souverains demandent aux habitants de Paris de se soumettre sans délai au Roi. Si le château des Tuileries est forcé, s'il est fait la moindre violence, le moindre outrage au Roi, à la Reine et à la famille royale, Leurs Majestés en tireront une vengeance exemplaire et à jamais mémoire, en livrant la ville de Paris à une exécution militaire totale. »

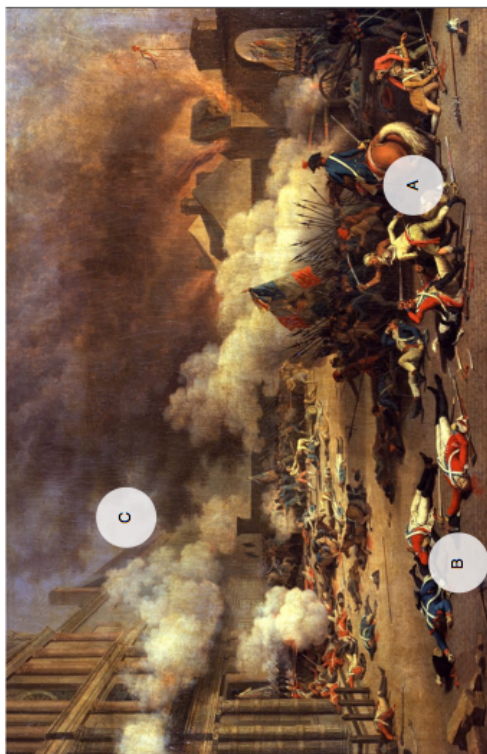
Donné au quartier général de Coblenze, le 25 juillet 1792

* L'empereur d'Autriche et le roi de Prusse

** Louis XVI, beau-frère de l'empereur d'Autriche

*** Marie-Antoinette

DOC. 3 – LA PRISE DES TUILERIES LE 10 AOUT 1792



La Prise du palais des Tuileries, cour du Carrousel, 10 août 1792.

Jacques Bertaux, 1793. Huile sur Toile (124x192cm), Musée national du Château de Versailles, Versailles.

Les événements révolutionnaires inquiètent les autres rois européens. Au printemps 1792, la France déclare la guerre à l'Autriche. Louis XVI y est favorable car il espère qu'une défaite de la France révolutionnaire lui permettra de retrouver ses pouvoirs. Face à cette « trahison du roi », le peuple de Paris ainsi que certains soldats (A) prennent d'assaut le palais des Tuileries (actuellement musée du Louvre). L'assaut est tellement puissant que les gardes royaux suisses (B) sont tués, et les Tuileries sont en feu (C). Le roi est capturé par les « sans-culottes », qui renversent la monarchie.

DOC. 2 – DANSONS LA CARMAGNOLE Chant révolutionnaire populaire, aout 1792

Madam' Veto avait promis (bis)
De faire égorgier tout Paris (bis)
Mais son coup a manqué
Grâce à nos canonniers.

Refrain :

Dansons la Carmagnole
Vive le son (bis)
Dansons la Carmagnole
Vive le son du canon !

Monsieur Veto avait promis (bis)
D'être fidèle à son pays (bis)
Mais il y a manqué,
Ne faisons pas de quartier.

Antoinette avait résolu (bis)
De nous faire tomber sur le cul (bis)
Mais son coup a manqué,
Ne faisons pas de quartier.

Refrain

Amis, restons unis (bis)
Ne craignons pas nos ennemis (bis)
S'ils viennent nous attaquer,
Nous les ferons sauter.

Refrain

Oui, nous nous souviendrons toujours (bis)
Des sans-culottes des faubourgs (bis)
A leur santé buvons,
Vivent ces francs lurons.

Capacité :

- **Situer dans le temps, Connaître et utiliser** les événements historiques.
- **Raconter** une journée révolutionnaire et en **expliquer** son importance ?

QUESTIONS

Situer dans le temps, connaître et utiliser les événements historiques

DOC. 1*

- 1) Par qui et à qui sont adressées ces menaces ?
 - 2) Quelle est la relation entre l'empereur d'Autriche et Louis XVI ?
- Au regard du texte, que peut-on en déduire des relations entre les adversaires de la République et le roi ?

DOC. 2

- 3) Quelle est l'opinion du peuple en aout 1792, selon ce chant révolutionnaire ?

Doc 2

- 4) Quel événement est peint par J. Bertaux en 1793 ?
- 5) Pourquoi cet événement a lieu le 10 aout 1792 ?
- 6) Quelle est la conséquence de cet événement ?

RACONTER ET EXPLIQUER

A l'aide de l'étude du tableau de J. Bertaux sur la prise des Tuileries ainsi que des questions précédentes, **racontez** l'ambiance politique durant l'été 1792, et **expliquez** l'importance de la prise des Tuileries, à la fois en France et en Europe.

	D	C	B	A
Compléter une frise chronologique simple pour situer dans le temps les événements historiques				
Raconter une journée révolution et expliquer son importance dans la Révolution				
Etablir des liens entre une œuvre et une journée révolutionnaire				

Niveau dans la capacité - D : Débutant ; C : Intermédiaire ; B : Confirmé ; A : Expert

1. COMPLÉTER UNE FRISE CHRONOLOGIQUE SIMPLE POUR SITUER LES ÉVÉNEMENTS DANS LE TEMPS

(6 POINTS)

1789 1791 1793 1795 1799 1801 1804

--	--	--	--	--	--	--

CONSIGNES

Situer sur la frise chronologique, en indiquant les dates, les événements suivants :

- Serment du jeu de Paume
- Proclamation de la République
- Constitution établissant la monarchie constitutionnelle
- Coup d'État de Napoléon

Colorier les périodes suivantes

Monarchie absolue ; Monarchie parlementaire ; République ; Consulat

2. UNE JOURNÉE RÉVOLUTIONNAIRE : LA FUITE DE VARENNES LE 20 JUIN 1791 (14 POINTS)

Document 1 – La fuite de Louis XVI, le 20 juin 1791

« Le roi pris le parti de s'enfuir des Tuileries. Il laissa en s'en allant un manifeste qui contenait les motifs de son départ. Il déclarait que son autorité était tellement réduite qu'il n'avait plus les moyens de gouverner. Ce qu'on devait craindre le plus arriva : l'arrestation du roi et de sa famille à Varennes. Le roi et sa famille firent, à leur retour, une entrée funèbre dans Paris. Les deux enfants de la race royale regardaient avec étonnement ce peuple entier qui se montrait en maître devant ses maîtres abattus. »

D'après Mme de Staël, *Considérations sur les principaux événements de la Révolution française*. 1818



Document 2 – Retour de Varennes. Arrivée de Louis XVI à Paris.

Auteur : Jean DUPLESSI-BERTAUX (1747-1819)

Date de création : 1791

Date représentée : 25 juin 1791

Dimensions : Hauteur 24 cm - Largeur 29 cm

Technique et autres

Indications :

Eau-forte mise en couleurs.

Lieu de Conservation :

Centre historique des Archives nationales (Paris)

QUESTIONS SUR UNE JOURNÉE RÉVOLUTIONNAIRE : LA FUITE DE VARENNES

Document 1 :

1. **Identifiez**¹ l'événement dont il est question dans le texte.
2. À l'aide de la frise chronologique, **situez**² dans le temps cet événement au sein de la Révolution (date, régime politique de l'époque)
3. **Prélevez**³ dans le texte les raisons qui poussent Louis XVI à agir de la sorte.
4. **Expliquez**⁴ à l'aide de vos connaissances pourquoi Louis XVI agit-il de cette manière ?
5. **Identifiez** en **prélevant** dans le texte, les conséquences de cet événement.

Document 2 :

6. **Identifiez** l'événement peint par J. Duplessi-Bertaux.
7. **Démontrez**⁵ que le peintre, à l'aide du tableau, a cherché à montrer « cette entrée funèbre » décrite par Mme de Staël (Document 1).

Document 1 et 2 - Raconter et expliquer

8. À l'aide des considérations de Mme de Staël et du tableau de J. Duplessi-Bertaux, **racontez** la fuite de Varennes et **expliquez**⁴ son importance dans le contexte de la Révolution.

Aide pour les consignes :

¹ Identifier : Donner le nom.² Situez : Donner la date,³ Prélever : Relever dans un document une ou des informations, en les citant entre guillemets⁴ Expliquer : Dire pourquoi votre raisonnement est juste selon le document et ses connaissances.⁵ Démontrez : Prouver par des signes visibles.

ANNEXE 7 : Évaluation sommative les Lumières (Décembre 2014)

DEVOIR SURVEILLÉ N°4 : DE L'EUROPE DES LUMIÈRES AUX DIFFICULTÉS DE LA MONARCHIE ABSOLUE (XVIII^e SIÈCLE)

CHAPITRE 3 : L'EUROPE DES LUMIÈRES (8 POINTS)

Compétences : **Dégager**, par écrit, l'essentiel d'un texte lu
Expliquer les idées philosophes des lumières

Document 1. Un modèle : les libertés anglaises

« La législation anglaise est enfin parvenue à remettre chaque homme dans tous les droits de la nature, dont il est dépouillé dans presque toutes les monarchies. Ces droits sont: liberté entière de sa personne, de ses biens; de parler à la nation par l'organe de sa plume; de ne pouvoir être jugé en matière criminelle que par un jury formé d'hommes indépendants; de pouvoir être jugé en aucun cas que suivant les termes précis de la loi; de professer en paix quelque religion qu'on veuille ».

D'après VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, 1764.

1. A l'aide de tes connaissances, présente qui est Voltaire, les lieux où il a vécu et ce qu'il a fait dans sa vie.

* pour expliquer :
 > dégage dans ce document ce qu'il remet en cause,
 > identifie les causes de ces critiques.
 > n'oublie pas d'argumenter ton explication avec des exemples pris dans le document.

2. A l'aide du document 1, explique* ce que remet en cause Voltaire

3. A l'aide du document 1 et de tes connaissances, explique* comment se diffusent les idées de Voltaire.

Dégager, par écrit, l'essentiel d'un texte lu

Expliquer les idées philosophes des lumières

Lire un graphique et en **dégager** l'information principale

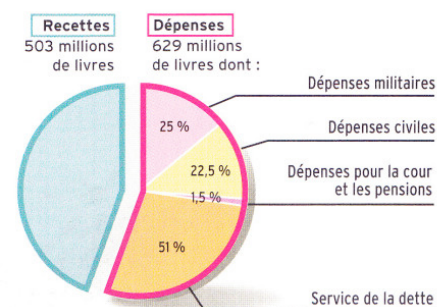
Expliquer les principales difficultés de la monarchie absolue

- Non acquis Acquis +

CHAPITRE 4 : LES DIFFICULTÉS DE LA MONARCHIE SOUS LOUIS XVI (12 POINTS)

Compétences : **Lire un graphique** et en **dégager** l'information principale
Expliquer les principales difficultés de la monarchie absolue

Document 2. Le budget de l'État en 1788



3 Le budget de l'État en 1788

1. A l'aide du document 2, quelle est la situation financière du royaume en 1788 ? Justifie ta réponse.

2. A l'aide du document 2, quelle est la principale dépense de l'État français ? Quelle en est la conséquence ?

3. A l'aide de tes connaissances, quelles sont les conséquences des mauvaises récoltes en 1788-1789 ?

4. A l'aide de tes connaissances, ainsi que des réponses aux trois questions précédentes, explique à l'aide d'un paragraphe argumenté « la situation du Royaume de France à la veille de la Révolution (1789) ».

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR : Julien BESSON

ANNÉE DE SOUTENANCE : 2015

DISCIPLINE : Histoire-Géographie

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Ludovic RIQUIER

TITRE : Le décrochage scolaire : accrocher les décrocheurs en Histoire-Géographie.

RÉSUMÉ :

Étudié depuis les années 1960 aux États-Unis, le décrochage scolaire est en vogue en France depuis les années 2000. Avec la « refondation de l'École » actée en 2012, le décrochage scolaire est une des luttes que souhaite menée l'institution, le Ministère de l'Éducation Nationale. Paradoxalement, les politiques de lutte demeurent dans la réparation plus que dans la prévention. Or, la littérature scientifique montre que l'institution et les disciplines sont un facteur, mais également un levier pour lutter contre le décrochage. Partant de ce postulat, est-ce que l'enseignant en Histoire-Géographie, dans ses pratiques pédagogiques et didactiques, peut mettre en place des stratégies d'apprentissages pour prévenir le décrochage scolaire au sein de sa classe ? Si des réponses, nécessairement partielles, peuvent-être apportées, au regard des expérimentations qui ont été menées dans une classe de Quatrième considérée comme difficile, avec des élèves étiquetés comme décrocheurs, c'est aussi un raisonnement didactique et pédagogique qui est donc proposé dans ce mémoire.

MOTS CLÉS : Histoire-Géographie, **décrochage scolaire**, collège, 4^{ème}, quotidienneté des élèves, travail de groupe, apprentissage, didactique, pédagogie.

SUMMARY :

Studied since the 1960s in the United States, school dropout is popular in France since 2000. With the "re-foundation of the School" recorded in 2012, school dropout is one of the struggles that led the institution wishes, the Ministry of Education. Paradoxically, the policies remain in repairing more than in prevention. However, the scientific literature shows that the institution and the disciplines are a factor, but also a lever to fight against the school dropout. Based on this postulate, can we say that the teacher of History and Geography, in its didactics practice and pedagogics, can develop learning strategies to prevent school dropout in his classroom? Experiments were conducted in a fourth class considered difficult, with dropouts students. Although the answers are incomplete, this paper proposes a didactic and pedagogics reasoning.

KEYWORDS : History and Geography, **school dropout**, college, Fourth class, everydayness, group work, learning, didactic, pedagogics