



**HAL**  
open science

## Favoriser l'entrée dans l'écrit en maternelle : un premier pas dans la lutte contre le décrochage scolaire ?

Bettina Souille

### ► To cite this version:

Bettina Souille. Favoriser l'entrée dans l'écrit en maternelle : un premier pas dans la lutte contre le décrochage scolaire ?. Education. 2021. <dumas-03651449>

**HAL Id: dumas-03651449**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03651449v1>**

Submitted on 25 Apr 2022

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.



HAL Authorization

Mémoire soutenu publiquement par :  
*Bettina Souille*

# ***Favoriser l'entrée dans l'écrit en maternelle : un premier pas dans la lutte contre le décrochage scolaire ?***

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale  
2020-2021  
Master 2 MEEF mention 1<sup>er</sup> degré

**En présence d'un jury composé de**  
Tuteur(s) Inspé : Iman Ben Lakhdhar  
Tuteur Éducation Nationale : Ghislaine Donetta



# ***Favoriser l'entrée dans l'écrit en maternelle : un premier pas dans la lutte contre le décrochage scolaire ?***

**Mots clés :** décrochage scolaire ; dispositifs pédagogiques ; écrit ; maternelle.

**Résumé :**

Le décrochage scolaire est un phénomène encore difficile à définir et s'affirme comme un enjeu majeur au sein de l'Education Nationale. Il reste par ailleurs complexe de dresser une liste exhaustive des facteurs pouvant amener un élève à entrer au cœur de ce processus. En effet, les facteurs de risques sont divers tout comme les manières dont peut s'exprimer le décrochage scolaire si bien que l'on peut dire qu'il s'agit d'une notion protéiforme. Malgré cela, nous savons qu'il existe des moyens de prévenir ce phénomène à différents niveaux. D'un point de vue statistique, nous verrons qu'un élève ayant des difficultés scolaires en mathématiques et en français au début du cycle II présente davantage de risques de sortir du système scolaire sans qualification. Ainsi, la maternelle apparaît dès lors comme un moment clé de la scolarité et nous chercherons à montrer qu'il est indispensable de favoriser l'entrée dans l'écrit en fin de cycle I.

Cependant, comment favoriser l'entrée dans l'écrit en fin de cycle I face à des élèves qui présentent déjà des difficultés ? De quels leviers dispose un enseignant de maternelle face à cette problématique ? Peut-on en mesurer les effets sur la scolarité future d'un élève ?

## Table des matières

Introduction.....	1
I.  Éclairage théorique .....	3
1.  L’histoire de l’enseignement en France : la marche vers une école inclusive permettant l’égalité des chances.....	3
1.  1.  L’évolution au 19 <sup>ième</sup> siècle .....	3
1.  2.  L’évolution au 20 <sup>ième</sup> siècle .....	3
1.  3.  L’évolution depuis les années 2000 .....	4
1.  4.  L’Ecole face aux problématiques de l’inclusion et du décrochage scolaire .....	5
2.  Le décrochage scolaire : une problématique majeure du système scolaire encore difficile à définir .....	5
2.  1.  Une définition officielle et quantitative .....	6
2.  2  Des définitions qualitatives .....	6
2.  3.  Le décrochage scolaire, une notion protéiforme ? .....	8
2.  4.  Les objectifs de l’École face au phénomène de décrochage scolaire .....	9
3.  Le décrochage scolaire : facteurs et typologies .....	9
3.  1.  Des facteurs multiples .....	10
3.  2.  Les facteurs familiaux et sociaux.....	10
3.  3.  Les facteurs individuels .....	11
3.  4.  Les facteurs environnementaux.....	12
3.  5.  Typologie des élèves en situation de décrochage scolaire .....	13
4.  Les dispositifs mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire.....	15
4.  1.  La sanction.....	16
4.  2.  Des dispositifs variables au cours de la scolarité .....	16
4.  3.  Les dispositifs de la maternelle à la fin de l’école élémentaire.....	17
4.  4.  Les dispositifs faisant le lien entre l’école élémentaire et le collège.....	18
II.  Mise en place de l’expérimentation.....	19
1.  Le cadre de mise en place de l’expérimentation .....	19
1.  1.  Considérations préalables .....	19
1.  2.  Présentation et objectifs du projet d’expérimentation .....	19
1.  3.  Présentation de la population étudiée.....	22
1.3.1.  Le cas de Valentine.....	22
1.  3.  2.  Le cas d’Elodie .....	23
1.  4.  Les outils méthodologiques utilisés .....	24
1.  5.  La séquence mise en place pour l’expérimentation.....	25
2.  Analyse des résultats.....	31

2.	1. Les résultats attendus .....	31
2.	2. Les résultats obtenus.....	31
3.	Analyse des résultats et préconisations .....	33
	Conclusion .....	35
	Bibliographie .....	37
	Annexes .....	39

## **Glossaire**

**AESH** : Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap

**Cereq** : Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications

**CE2** : Cours Elémentaire deuxième année

**CM1** : Cours Moyen première année

**CM2** : Cours Moyen deuxième année

**Cnesco** : Centre National d'Etude des Systèmes scolaires

**CP** : Cours Préparatoire

**CRPE** : Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles

**GS** : Grande Section de maternelle

**MEN** : Ministère de l'Education Nationale

**MS** : Moyenne Section de maternelle

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Economique

**PAP** : Plan d'Accompagnement Personnalisé

**Pial** : Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé

**PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Scolaire

**PS** : Petite Section de maternelle

**RASED** : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

**RERS** : Réseaux d'Echanges Réciproques des Savoirs

**UEM** : Unité d'Enseignement en Maternelle

**Ulis** : Unité Localisé pour l'Inclusion Scolaire

## Introduction

Pendant de nombreuses années, j'ai personnellement eu du mal à comprendre ce que nous avons coutume d'appeler les « mauvais élèves ». En effet, ma scolarité s'est déroulée sans difficulté particulière : mes notes étaient satisfaisantes et mes enseignants se sont souvent montrés élogieux à mon égard. De plus, aussi loin que je m'en souviens, j'ai toujours aimé l'école dans son ensemble et apprendre n'a jamais été une tâche qui me paraissait contraignante. Ce goût pour l'école a fait que je n'ai jamais vraiment voulu la quitter et c'est sans doute une des raisons qui m'a conduite à devenir enseignante. Ainsi, ceux qui n'aimaient pas l'école ou avaient des difficultés étaient pour moi des individus difficiles à comprendre et j'attribuais bien souvent leurs difficultés à une certaine mauvaise volonté de leur part.

Bien entendu, au cours du temps, j'ai compris que tout n'était pas aussi simple que je l'avais imaginé, ni aussi réducteur. Ce qui a particulièrement changé mon regard sur ce point est le fait d'avoir pu exercer pendant un an (année scolaire 2018-2019) comme professeur de soutien. Les élèves à qui j'enseignais étaient en classe de Cours Élémentaire deuxième année (CE2), Cours Moyen première et deuxième année (CM1 et CM2) ; je les prenais en charge - durant le temps scolaire- par groupe de deux à huit élèves, deux heures par semaine (une heure pour travailler le français, l'autre pour les mathématiques). Au cours de cette année scolaire particulière, j'ai été confrontée pour la première fois à des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages et je réalisais qu'avoir ce type de difficultés ne signifiait pas être « mauvais élève » et surtout que le terme lui-même était réducteur et très mal connoté. De plus, les situations sociales, familiales ou intellectuelles de chacun étaient très diverses. Ces élèves étaient tous singuliers mais il m'est apparu comme évident que, pour beaucoup, le temps scolaire pouvait devenir une réelle souffrance. C'est alors que j'ai pris conscience du fait que, malgré ce dispositif de soutien, ils n'allaient pas tous réussir à se remettre à niveau.

Deux questions se sont alors posées : que deviennent ces élèves qui ont déjà des difficultés importantes au début du cycle III et qui n'atteindront pas les attendus de fin de cycle ? Pourquoi, si jeunes, ont-ils déjà des difficultés scolaires ?

Cette année, à la suite de l'obtention du Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles (CRPE), j'enseigne en maternelle en classe de Moyenne et Grande Section (MS/GS). Or, j'ai rapidement constaté que la question des difficultés scolaires se posait dès le cycle I. Malgré ma volonté de voir l'ensemble de la classe progresser en tenant compte des différences de niveau, le constat était là. Les élèves de GS me préoccupent particulièrement car je sais que

les difficultés déjà présentes chez certains pourraient avoir de lourdes répercussions au Cours Préparatoire (CP) et sur le reste de leur scolarité.

En effet, nous verrons<sup>1</sup> qu'un élève qui présente des difficultés scolaires au CP, et plus généralement au cycle II, aura plus de risques d'entrer dans un processus de décrochage scolaire. Ces constats nous invitent à reconsidérer l'importance de l'école maternelle dans la construction du parcours scolaire d'un individu puisque, d'une part, elle construit les premières relations et représentations de l'école pour un élève et sa famille, et d'autre part, elle est le lieu de constitution des premiers savoirs pour la scolarité.

Il y a donc un lien évident entre la scolarité en maternelle et le phénomène de décrochage scolaire et c'est l'objet de ce mémoire professionnel.

Nous avons choisi de nous attacher à tout ce qui concerne l'écrit puisque comme nous l'avons évoqué des lacunes en français et en mathématiques au début du cycle II augmentent les risques de décrochage scolaire chez un individu. Il ne nous était pas possible d'étudier à la fois la partie concernant l'écrit et celle concernant les mathématiques, nous avons donc dû faire un choix. Aussi, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure l'entrée, réussie ou non, dans l'écrit peut avoir un impact sur la scolarité d'un individu. Nous supposons que le fait de favoriser l'entrée dans l'écrit -ce terme désigne ici la compréhension de la langue, tout ce qui a trait à la lecture mais aussi à l'apprentissage de l'écriture- en maternelle peut réduire les risques de rencontrer des difficultés scolaires à l'école élémentaire et donc les risques de décrochage scolaire. Ainsi, nous avons essayé de mettre en place des leviers permettant de stimuler l'entrée dans l'écrit chez des élèves de GS rencontrant des obstacles dans ce domaine pour tenter de répondre aux questions suivantes : favoriser l'entrée dans l'écrit en maternelle peut-il permettre de prévenir les difficultés scolaires et le décrochage scolaire ? De quels leviers dispose l'enseignant pour favoriser cette entrée dans l'écrit face à des élèves de niveaux scolaires différents ?

Tout d'abord, nous nous attacherons à comprendre et à définir le phénomène de décrochage scolaire ainsi qu'à mettre en lumière les dispositifs permettant de lutter contre celui-ci. Ensuite, il s'agira de présenter notre expérience en classe et d'en donner les résultats pour aboutir à des préconisations à destination des acteurs de l'enseignement.

---

<sup>1</sup> Voir partie I.4.3 du mémoire : Les dispositifs de la maternelle à la fin de l'école élémentaire.

## I. Éclairage théorique

### 1. L'histoire de l'enseignement en France : la marche vers une école inclusive permettant l'égalité des chances

L'école française, telle que nous la connaissons aujourd'hui, à savoir une école garantissant l'égalité des chances, a connu plusieurs bouleversements pour parvenir à mettre en œuvre ses principes d'égalité, de laïcité et d'inclusion. Pour rendre compte de son évolution, il nous faut revenir sur les grandes dates qui ont marqué son histoire depuis le 19<sup>ième</sup> siècle.

#### 1. 1. L'évolution au 19<sup>ième</sup> siècle

Le texte qui semble montrer un premier pas en ce sens est la loi Guizot du 28 juin 1833<sup>2</sup>. En effet, cette loi émanant de François Guizot, Ministre de l'Instruction Publique, permet d'instaurer un enseignement primaire et gratuit pour tous sans distinction de genre et/ou de classe sociale. Ce texte, qui se révèle incomplet du fait de l'absence d'obligation scolaire, sera complété en 1850 par la loi Falloux<sup>3</sup> qui rend, entre autres, obligatoire la présence d'une école de garçons dans les communes de plus de 500 habitants et d'une école de filles dans celles de plus de 800 habitants. La loi Duruy, en 1867<sup>4</sup>, quant à elle généralise la scolarisation en France en rendant obligatoire la présence d'une école de filles dans les communes de plus de 500 habitants mais aussi en renforçant les contrôles pour que les lois de généralisation de l'enseignement soient appliquées. Il semble évident que ces textes trouvent leur aboutissement à la fin du 19<sup>ième</sup> siècle avec les lois Ferry de 1881 et 1882<sup>5</sup>. Nous ne pouvons les détailler ici mais il nous faut rappeler qu'elles ont eu un impact majeur puisque la loi du 16 juin 1881 établit la gratuité de l'enseignement pour les écoles primaires et celle du 28 mars 1882 rend l'enseignement primaire obligatoire de six à treize ans. A la fin du 19<sup>ième</sup> siècle, l'École se veut donc déjà républicaine (et laïque<sup>6</sup>) en tendant à offrir à tous un socle commun de connaissances par le prisme de l'obligation scolaire et de la gratuité.

#### 1. 2. L'évolution au 20<sup>ième</sup> siècle

Au cours du 20<sup>ième</sup> siècle, des décisions sont encore prises encore en faveur d'une école de l'égalité des chances. En effet, l'obligation d'instruction s'étend désormais jusqu'à seize ans (à

---

<sup>2</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833-1721>

<sup>3</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/loi-relative-l-enseignement-du-15-mars-1850-3800>

<sup>4</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-enseignement-primaire-du-10-avril-1867-11000>

<sup>5</sup> Source : <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/juin1881.pdf>  
<https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-enseignement-primaire-obligatoire-du-28-mars-1882-10526>

<sup>6</sup> La loi Ferry du 28 mars 1882 rend aussi l'école laïque puisque l'instruction d'une morale religieuse est remplacée par l'instruction morale et civique.

partir de 1959)<sup>7</sup> et un collège unique et gratuit est mis en place avec la loi Haby (1975)<sup>8</sup>. Mais, il nous semble ici particulièrement important d'évoquer la loi d'orientation sur l'éducation impulsée par Lionel Jospin en 1989<sup>9</sup> puisque cette dernière est centrale pour comprendre l'entrée dans l'ère d'une école souhaitant tout mettre en œuvre<sup>10</sup> pour garantir l'égalité des chances et l'inclusion. Ce texte concentre de nombreuses réformes capitales concernant l'enseignement mais nous avons choisi ici de mettre en avant, au regard de notre sujet, le fait qu'il insiste sur la nécessité d'intégrer les élèves en situation de handicap au sein de l'École ainsi que sur l'importance de garantir à tout individu un niveau de formation minimum à sa sortie du système scolaire. L'École veut donc plus que jamais réduire les inégalités et s'affirmer comme inclusive.

### 1. 3. L'évolution depuis les années 2000

Depuis les années 2000, ces objectifs sont toujours (ré)affirmés comme nous le montre la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances<sup>11</sup> qui met réellement en œuvre l'inclusion et la volonté de la part de l'École de venir compenser toute forme d'inégalité. Enfin, il nous faut bien sûr évoquer la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013)<sup>12</sup> qui consacre pleinement le principe d'inclusion. L'objectif de cette loi est d'améliorer les conditions d'accueil des élèves en situation de handicap<sup>13</sup> et les chiffres sont, de ce point de vue, éloquentes. En effet, entre 2012 et 2015, 24% d'élèves supplémentaires sont scolarisés en milieu ordinaire et 30% d'élèves supplémentaires avec troubles du spectre autistique sont intégrés au sein du système scolaire. De plus, au cours de cette période, nous pouvons noter une hausse des dépenses consacrées au suivi et à l'accompagnement des élèves en situation de handicap<sup>14</sup>. Cette volonté d'inclusion s'accompagne aussi d'une lutte contre le décrochage scolaire puisque l'on cherche à limiter le nombre d'élèves quittant le système scolaire sans formation.

---

<sup>7</sup> Texte sur l'évolution de l'obligation scolaire : <https://www.senat.fr/rap/197-504/197-5041.html>

<sup>8</sup> Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000334174/>

<sup>9</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

<sup>10</sup> « L'éducation est la première (sic) priorité nationale » (loi Jospin, article 1<sup>er</sup>).

<sup>11</sup> Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>

<sup>12</sup> Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

<sup>13</sup> A ce titre, 50% d'élèves supplémentaires accompagnés par des AVS, 17% d'Ulis supplémentaires créées et l'ouverture de davantage d'UEM (Unité d'Enseignement en Maternelle) pour les jeunes enfants avec troubles du spectre autistique.

Source : <https://www.gouvernement.fr/partage/7152-chiffres-cles-sur-la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-depuis-2012>

<sup>14</sup>Source :

<https://www.gouvernement.fr/partage/7152-chiffres-cles-sur-la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-depuis-2012>

## 1. 4. L'École face aux problématiques de l'inclusion et du décrochage scolaire

L'inclusion et la lutte contre le décrochage scolaire restent aujourd'hui au cœur des discours puisque le gouvernement rappelle en 2018 que « *l'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers. Depuis la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, des avancées majeures ont été réalisées pour une École plus inclusive* »<sup>15</sup>. Le discours émanant de la sphère politique, et plus particulièrement du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), met donc en avant les moyens mis en œuvre pour accueillir les élèves en situation de handicap et s'appuie sur des faits concrets. En effet, le comité national de suivi de l'École inclusive annonce un renforcement de la prise en charge des élèves en situation de handicap dans son rapport de juin 2020 (davantage de postes d'AESH, création de nouvelles Ulis, et renforcement des PIAL)<sup>16</sup>. Ainsi, nous pouvons dire que de nombreux dispositifs sont effectivement mis en œuvre en faveur d'une école inclusive et donc d'une égalité des chances. Il est dès lors évident que le système scolaire veut s'adapter à un public hétérogène mais nous pouvons nous interroger sur son effectivité. Si des progrès très importants et nécessaires ont été faits en faveur d'une École permettant l'accueil des élèves dans sa diversité, nous pouvons nous questionner sur sa capacité à s'adapter à tous les profils d'élèves. En effet, il apparaît comme évident que la problématique liée au décrochage scolaire reste en grande partie irrésolue.

Il nous faut donc désormais définir les contours du terme « décrochage scolaire » en termes de définitions et de données. Nous verrons qu'il s'agit là d'un terme plus complexe qu'il n'y paraît puisqu'il peut dépendre de divers facteurs et s'exprimer selon plusieurs modalités en fonction des individus. Face à ce phénomène complexe, nous interrogerons les dispositifs mis en place par le système scolaire pour y remédier et répondre ainsi à des enjeux majeurs.

## 2. Le décrochage scolaire : une problématique majeure du système scolaire encore difficile à définir

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le décrochage scolaire se dresse comme un enjeu de taille pour l'École dont les objectifs sont l'inclusion de tous et l'égalité des chances. Si son spectre est si présent dans les débats actuels c'est sans doute parce qu'il semble rester

---

<sup>15</sup>Source :

<https://www.education.gouv.fr/pour-une-entree-pleinement-inclusive-en-2019-11405#:~:text=L'%C3%89cole%20inclusive%20vise%20%C3%A0,de%20leurs%20besoins%20%C3%A9ducatifs%20particuliers>

<sup>16</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/ecole-inclusive-comite-national-de-suivi-du-30-juin-2020-305083>

sans réponse effective. Ce constat nous invite à nous interroger sur la définition même du terme « décrochage scolaire » et sur les données chiffrées le concernant. Nous verrons qu'il répond à une pluralité de définitions et que cela peut entraver la mesure du phénomène et les réponses potentiellement adéquates à y apporter.

## 2. 1. Une définition officielle et quantitative

Tout d'abord, il convient de rappeler que le MEN définit le décrochage scolaire de la manière suivante : « *Le décrochage est un processus qui conduit chaque année des jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle, de type certificat d'aptitude professionnelle (CAP)* »<sup>17</sup>. Cette définition semble, *a priori*, précise et concrète ; elle ne devrait donc pas poser de difficulté à être appréhendée et nous devrions pouvoir aisément mesurer l'ampleur du phénomène pour y apporter une réponse.

Or, elle vient en fait se heurter à des situations disparates mises en évidence par la littérature scientifique. La multiplicité d'acceptation du terme de décrochage scolaire permet déjà en elle-même de comprendre qu'il ne se résume pas à une explication et qu'il a davantage à voir avec un processus complexe qui s'installe dans des temporalités et des schémas divers en fonction des individus. A cet égard, il est nécessaire de mentionner que le MEN annonce que le taux d'abandon scolaire serait passé de 12,6% à 8,2% entre 2010 et 2020<sup>18</sup>. Or, s'il ne s'agit pas ici d'analyser l'évolution de ces chiffres, nous pouvons les interroger : qui sont ces « jeunes » représentant plus de 460 000 individus<sup>19</sup> en situation de décrochage scolaire ? Peut-on penser qu'ils relèvent d'un profil type d'élèves et qu'ils répondent à la définition *stricto sensu* du décrochage scolaire proposée par l'Institution ? Il semble évident que la réponse à ces questions est non, ainsi il nous faut proposer une ou des définitions davantage en adéquation avec la complexité du phénomène.

## 2. 2 Des définitions qualitatives

Les chiffres mentionnés précédemment permettent de rendre compte de la réalité que recouvre le terme de décrochage scolaire et montrent l'insuffisance d'une seule et unique définition. Blaya et Fortin (2011) proposent d'affiner cette définition pour montrer que le terme

---

<sup>17</sup>Source : Eduscol

<https://eduscol.education.fr/891/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage#:~:text=Dans%20le%20cadre%20de%20la%20strat%C3%A9gie%20Europe%202020%2C%20la%20France,%2C6%20%25%20en%202010>

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Selon le MEN, on retrouve 5 699 000 élèves dans le second degré (source : <https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515> ), or nous avons 8,2% d'élèves en situation de décrochage scolaire ce qui représente 467 318 individus.

renvoie à différents phénomènes que l'on ne peut pas « comptabiliser » de la même manière. Ainsi, ils proposent de distinguer les individus de moins de 16 ans qui, en quittant le système scolaire, sont considérés comme des décrocheurs car ils sont en infraction face à l'obligation scolaire et les individus de plus de 16 ans qui ne sont pas des décrocheurs mais n'ont pas obtenu de diplôme. Cette typologie met déjà en lumière la difficulté à rendre compte du phénomène de manière précise et Blaya (2010) pointe, de ce point de vue, une incapacité à obtenir des données précises en fonction des critères retenus. En effet, selon elle « *l'importance du décrochage scolaire est dépendante de la définition du phénomène et son évaluation varie selon les indicateurs utilisés* »<sup>20</sup> et il faudrait distinguer les chiffres annoncés (cf. ci-dessus<sup>21</sup>) par l'Éducation Nationale des chiffres du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq) qui s'intéressent aux décrocheurs de 20 à 25 ans<sup>22</sup>. La différence entre les deux données rejoint la problématique annoncée par Blaya (2010) : l'ampleur donnée au phénomène est bien dépendante des critères retenus. Nous remarquons ici que l'Éducation nationale retient les données concernant les individus ayant quitté le système scolaire sans qualification tandis que le Cereq s'intéresse davantage aux répercussions de cette sortie quand les individus atteignent la tranche d'âge comprise entre 20 et 25 ans. Ainsi, le Cereq tend à dresser un bilan plus qualitatif qui tient compte des raisons pour lesquelles un individu quitte le système scolaire sans qualification et surtout des répercussions de ce processus tandis que l'Éducation nationale retient une définition plus quantitative. Tout ceci nous invite à nous rendre compte de la complexité du phénomène et à nous (ré)interroger sur son ampleur en fonction des critères retenus.

De plus, Blaya (2010) attire notre attention sur le fait que les processus de décrochage scolaire ne sont pas uniformes du point de vue des facteurs qui ont conduit à celui-ci mais aussi de la « manière » dont il s'opère : « *On a tendance à qualifier de « décrocheurs » les jeunes qui quittent l'école sans diplôme qualifiant indifféremment ceux que l'on a expulsés ou aidés à partir et ceux qui ont fait le choix de partir* »<sup>23</sup>.

Tout cela nous éclaire bien sur le fait que le décrochage scolaire ne saurait se satisfaire d'une seule définition et qu'ainsi les données que nous pouvons recueillir peuvent varier et renvoyer à des phénomènes hétérogènes.

---

<sup>20</sup> Source : interview de Catherine Blaya (2010) en lien avec son ouvrage *Décrochages scolaires*.

Lien : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2010/12/dcrochagecblaya.aspx>

<sup>21</sup> Voir : I. 2. 1 : Une définition officielle et quantitative.

<sup>22</sup> Les chiffres du MEN annoncent environ 8% de décrocheurs, tandis que ceux du Cereq et de l'OCDE en recensent environ 14%.

(Source : interview de Catherine Blaya (2010) en lien avec son ouvrage *Décrochages scolaires*.)

Lien : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2010/12/dcrochagecblaya.aspx> )

<sup>23</sup> Ibid.

Face à ce constat, une interrogation apparaît : pourquoi est-il si difficile de cerner et de définir ce phénomène ?

### 2. 3. Le décrochage scolaire, une notion protéiforme ?

Nous pouvons ici nous pencher sur les travaux de Balas (2012) qui définit le décrochage scolaire comme les sorties précoces des jeunes de plus de 16 ans sans diplôme ni qualification du système scolaire mais qui admet que nous sommes face à une « *notion frontière, à la lisière entre enseignement et éducation* ». Ce terme de « *notion frontière* » permet de montrer que le phénomène peut être défini mais qu'il doit être compris au-delà de sa définition *stricto sensu*. Nous pouvons alors émettre l'idée que le décrochage scolaire est une notion protéiforme puisqu'il varie selon les indicateurs pris en compte et qu'il s'exprime différemment en fonction des individus et des angles d'étude considérés. De plus, ce phénomène émerge dans différentes sphères et pose des problématiques à la fois scientifiques, sociales, politiques et pratiques dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation. Nous comprenons donc que le décrochage scolaire doit être considéré au-delà d'une définition, il devient une notion qui doit être analysée par le prisme des champs évoqués ce qui le rend d'autant plus intéressant à étudier.

Balas (2012) tend à montrer que si la notion de décrochage scolaire peut poser problème c'est sans doute aussi en raison de son apparition relativement récente puisque le vocable « décrochage scolaire » apparaît en 1971. Comparativement à l'évolution de l'histoire de l'École en France, le décrochage scolaire apparaît assez récemment d'autant plus que c'est le Québec qui s'empare en premier du vocable dans une dimension avant tout psycho-sociale<sup>24</sup>. Nous sommes donc, à cette époque, encore loin encore d'envisager le décrochage scolaire comme un phénomène dont les enjeux seraient capitaux même s'il devient, dès les années 1980, un « *risque de fragilisation de (son) économie* »<sup>25</sup> au Québec. En France, le phénomène est mis en lumière dès la fin des années 1980 avec la loi d'orientation sur l'éducation<sup>26</sup> mais il n'apparaît pas encore comme étant au cœur des débats et des enjeux du point de vue de l'École. En revanche, le MEN semble peu à peu prendre la mesure des enjeux liés au décrochage scolaire puisqu'il lance un appel d'offre au début des années 2000 sur le processus de déscolarisation qui aboutit à travail de recherche éclairant en 2003<sup>27</sup> où l'on retrouve, entre autres, des auteurs comme Catherine Blaya, Mathias Millet et Daniel Thin.

---

<sup>24</sup> En effet, le Québec s'intéresse avant tout dans les années 1970 à ce vocable pour questionner l'adaptation des jeunes aux cadres sociaux.

<sup>25</sup> Balas (2012)

<sup>26</sup> Loi impulsée par Lionel Jospin qui met en avant une volonté que les élèves ne quittent pas le système scolaire sans qualification.

Source : <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

<sup>27</sup> Lien : <http://www.inrp.fr/zep2/relais/recherdr/rechdes1.htm>

## 2. 4. Les objectifs de l'École face au phénomène de décrochage scolaire

De manière générale, le phénomène semble être véritablement pris en compte au début des années 2000 puisque la Commission européenne lance, entre 2006 et 2010, une première grande enquête sur le décrochage scolaire dans les 17 états membres et fixe des objectifs précis en termes de lutte contre le décrochage scolaire. En effet, la Commission européenne souhaite atteindre seulement 10% de décrochage scolaire à l'horizon 2020 et cet objectif a été atteint par la France comme nous l'avons vu précédemment avec 8,2% de décrochage scolaire en 2020<sup>28</sup>. Néanmoins, ce qui doit retenir notre attention ici c'est le fait que cette enquête soit quantitative et n'interroge pas le fonctionnement de l'École même si nous reviendrons sur les recommandations proposées par la Commission européenne pour lutter contre le décrochage scolaire. Enfin, toujours du point de vue des données, nous pouvons questionner ces chiffres de recul du décrochage scolaire dans le sens où l'on note une baisse de la scolarisation des jeunes en France<sup>29</sup> à l'inverse de tous les autres pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE).

Ainsi, nous pouvons dire que le phénomène scolaire ne peut finalement pas se réduire uniquement à des données chiffrées dans la mesure où les éléments de mesure pris en compte peuvent varier selon les définitions. En revanche, il apparaît que ce phénomène doit être analysé et compris du point de vue des facteurs qui peuvent amener un élève à décrocher, des manières diverses dont il s'exprime en fonction des individus et surtout des réponses et/ou des aides à apporter à chacun.

## 3. Le décrochage scolaire : facteurs et typologies

Comme nous l'avons mis en évidence, le phénomène de décrochage scolaire doit être analysé de manière plus profonde pour pouvoir y apporter une ou des réponses pertinentes. Il paraît donc nécessaire ici de montrer qu'il doit être compris comme un processus lié à un ensemble de facteurs et qu'il s'exprime de manières diverses selon les individus. En effet, nous percevons trop souvent le décrochage comme un fait donné correspondant à une définition établie par des chiffres et nous imaginons, à tort, les décrocheurs comme des individus en perte de face au système qui auraient recours à des comportements inadéquats, perturbateurs voire violents. Ici, c'est donc l'image du décrocheur à la limite de la délinquance qui est trop

---

<sup>28</sup>Source :

<https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214#:~:text=L'objectif%20fix%C3%A9%20consiste%20%C3%A0.%2C6%25%20en%202010>

<sup>29</sup> Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797584?sommaire=4928952>

souvent privilégiée pour peut-être éviter de s'interroger sur les causes de ces comportements et sur l'existence d'une diversité d'individus au sein de ce processus.

### 3. 1. Des facteurs multiples

Les causes du décrochage scolaire sont multiples comme a pu le mettre en évidence la littérature scientifique. Nous pouvons bien sûr citer la théorie développée par Bronfenbrenner (1979) concernant l'écologie du développement humain<sup>30</sup>. Il s'agit d'une approche écosystémique qui tend à montrer que l'environnement -dans son acception large- a une influence sur le développement de l'enfant. Ainsi, nous pouvons émettre l'idée, concernant ici le décrochage scolaire, que l'environnement familial, personnel et scolaire a une influence sur le développement de l'enfant mais aussi, vraisemblablement, sur le déroulement de sa scolarité. Nous nous appuyerons sur les travaux de Millet et Thin (2005) qui considèrent que le décrochage scolaire est au croisement de ces trois environnements.

Nous évoquerons donc ici les facteurs familiaux, sociaux, personnels et territoriaux pour dresser un tableau des facteurs pouvant accroître le risque de décrochage scolaire.

### 3. 2. Les facteurs familiaux et sociaux

Tout d'abord, il est important d'aborder les facteurs familiaux et sociaux qui peuvent parfois être liés. En effet, il apparaît bien souvent qu'à compétences scolaires égales les enfants issus d'un milieu dit populaire ont davantage de risque de se retrouver en situation de décrochage scolaire<sup>31</sup>. De ce point de vue, l'étude de Ratcliffe et McKernan (2010) met en lumière le fait que les personnes issues d'un milieu économiquement et socialement peu favorisé possèdent trois fois plus de risque de sortir de l'école sans qualification que celles issues d'un milieu plus favorisé. De même, les enfants d'ouvriers ont un risque de décrochage plus important (4,9 points d'écart) que ceux des cadres à compétences scolaires identiques à l'entrée du collège<sup>32</sup>.

Nous pouvons ajouter à ce facteur d'autres éléments comme le manque d'implication de la famille dans la scolarité de leur enfant, une attitude de méfiance vis-à-vis de l'Institution ou encore des lacunes dans certains domaines ne permettant pas de suivre cette scolarité. Ces facteurs ne sont pas véritablement liés à un certain niveau intellectuel mais plutôt à des méconnaissances concernant les normes du système scolaire ou aux représentations que l'on

---

<sup>30</sup> Article en lien avec cette théorie (p. 1 à 7) :

<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>

<sup>31</sup>Source : <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs/#:~:text=L'ensemble%20des%20%C3%A9tudes%20r%C3%A9alis%C3%A9es,2006%20%3B%20Afsa%2C%202013>

<sup>32</sup> Ibid.

peut en avoir. Tous ces facteurs, qu'ils soient cumulés ou partiellement cumulés, ont un impact fort sur la scolarité des enfants et les représentations de celle-ci dès le plus jeune âge.

A cela peut s'ajouter un autre facteur qui est celui de l'origine migratoire mais les données en France nous invitent à être prudents car ce type d'enquête est peu répandue. En revanche, il apparaît clairement dans des études canadiennes sur le phénomène de décrochage scolaire et semble pouvoir être pris en compte dans la compréhension de celui-ci. Nous admettons donc ici qu'il peut être pris en compte sans que l'on puisse réellement rendre compte, dans cette étude, de l'impact qu'il peut avoir.

La diversité des facteurs que nous venons d'évoquer, et qui ne sont pas exhaustifs, rend déjà compte du fait que le décrochage scolaire est un phénomène complexe ne serait-ce qu'en termes de causalités.

### 3. 3. Les facteurs individuels

Il nous faut désormais aborder les facteurs individuels et personnels qui peuvent avoir un impact sur la sortie du système scolaire sans qualification.

La question du genre est bien souvent mise en lumière et d'après les Réseaux d'Échanges Réciproques et de Savoirs (RERS) 10,1% des hommes sortent précocement du système scolaire contre 7,5% des femmes entre 18 et 24 ans<sup>33</sup>. D'après Caille (1999), Coudrin (2006) et Afsa (2013), les garçons ont réellement davantage de risques de décrocher et on suppose que « *cette meilleure réussite scolaire des filles peut être attribuée à la différenciation genrée des rôles sociaux, souvent renforcée par la socialisation scolaire (Duru-Bellat, 1995), et qui prépare davantage les filles au respect et à l'intériorisation des normes de l'école (Baudelot & Establet, 1992)* »<sup>34</sup>. Néanmoins, cela ne doit pas être pris comme le seul élément déterminant car il y a bien d'autres facteurs qui entrent ici en jeu. Il en va de même pour les questions liées au comportement : si de nombreux rapports<sup>35</sup> montrent que les comportements agressifs, dépressifs ou provocateurs sont liés à un risque élevé de décrochage scolaire, il est cependant peu aisé de savoir quel facteur entraîne l'autre. Ainsi, ce facteur s'ajoute à ceux mentionnés précédemment et doit être pris avec précaution mais nous pouvons, quoi qu'il en soit, affirmer que tout ce que nous avons évoqué entre en jeu dans la scolarité des élèves dès le plus jeune âge et donc peut constituer un terreau fertile pour le décrochage scolaire.

---

<sup>33</sup> Données de 2017 du RERS.

<sup>34</sup>Source : <http://www.unesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs/#:~:text=L'ensemble%20des%20%C3%A9tudes%20r%C3%A9alis%C3%A9es,2006%20%3B%20Afsa%2C%202013>

<sup>35</sup> Nous pouvons citer, à cet égard, le rapport du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire datant de 2017 ou l'étude de Blaya et Fortin (2011) intitulée « *Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires* ».

### 3. 4. Les facteurs environnementaux

Enfin, il s'agit de s'intéresser aux facteurs territoriaux et scolaires. En effet, d'après Bernard (2019), si l'environnement -au sens du territoire ici- est en difficulté économique, offre peu de formation et possède un bassin peu attractif en termes d'emplois, le décrochage scolaire aura tendance à être plus important (manque de formation adaptée et découragement). Boudesseul, Caro, Grelet et Minassian (2016) ont d'ailleurs mis en évidence les liens entre territoire et décrochage scolaire en distinguant sept classes de territoires plus ou moins favorable à une réussite scolaire<sup>36</sup>. Le territoire semble donc avoir un impact sur le phénomène de décrochage scolaire.

De même, si le cadre scolaire en tant que tel n'est ni agréable, ni stimulant les risques de décrochage sont plus importants. De ce point de vue, Rumberger (2004) montre qu'il existe quatre caractéristiques ayant un impact sur l'environnement scolaire (public accueilli, ressources des établissements, structures des écoles, pratiques pédagogiques) et celles-ci auraient des répercussions sur la scolarité des individus. Dès lors, on peut penser que si ces caractéristiques sont peu satisfaisantes ou ressenties comme peu satisfaisantes, elles auront un effet plutôt négatif sur la scolarité et entraîneront des risques plus élevés de décrochage scolaire chez les individus.

A cela, il faut bien sûr ajouter que les pédagogies mises en œuvre ainsi qu'une bonne gestion de classe, selon Potvin et Dimitri (2012), ont un poids massif puisqu'il est montré que les systèmes qui mettent en avant la compétition, qui sont dans une visée d'excellence ou plus généralement qui favorisent une certaine pression liée aux résultats scolaire ont un taux de décrochage plus important (Verdier, 2000). On le voit en Europe puisque les pays qui mettent en place des redoublements peu profitables ou abusifs et qui négligent les formations professionnelles montrent un taux de décrochage scolaire plus élevé (De Witte, 2013). En France, Caille, Coudrin et Bénabou montrent que les éléments qui favorisent prioritairement une sortie du système scolaire sans qualification sont les redoublements et un faible niveau en mathématiques et en français. Ce constat est confirmé par Potvin et Dimitri (2012) puisque ces derniers affirment qu'*«il est maintenant reconnu que les difficultés scolaires, et plus précisément l'échec scolaire ou un rendement faible dans les matières de base, constituent le principal facteur prédictif du décrochage »*<sup>37</sup>. Le cadre et le climat scolaire -au sens large- ont

---

<sup>36</sup> Voir annexes : 2

<sup>37</sup> Source : article de Pierre Potvin et Marie-Martine Dimitri, tiré de Ecole et Stratégies, « Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaire et les types d'élèves à risque » (CTREQ, 2012), p. 2.  
Voir annexes : 1, schéma sur les déterminants de la réussite et du décrochage scolaire.

un impact non négligeable sur la scolarité des élèves qui doivent être pris en compte dans la compréhension du décrochage scolaire.

Cela nous invite bien sûr à réaffirmer la place, non négligeable, de l'école maternelle qui constitue le premier lieu de scolarisation et donc la première expérience des apprentissages et des interactions avec les pairs et avec l'Institution représentée ici fortement et affectivement à cet âge-là par l'enseignant mais nous y reviendrons ultérieurement<sup>38</sup>. Ce qu'il faut donc retenir ici c'est le rôle important de l'Institution dans le processus de décrochage scolaire comme le rappelle Blaya (2009) : « *Nombre de recherches indiquent (...) que l'un des principaux facteurs incitant à l'absentéisme est l'ennui et le manque d'intérêt de l'école ou son manque de pertinence par rapport aux attentes des jeunes (JANOSZ et al. 2000 ; HUERRE, 2006).* ».

Ainsi, la question de la formation des enseignants, du climat scolaire, de la relation enseignant-élève, et des pédagogies mises en œuvre doit être traitée plus en détails<sup>39</sup>.

### 3. 5. Typologie des élèves en situation de décrochage scolaire

Au-delà de la multiplicité des facteurs entrant en jeu dans le phénomène du décrochage scolaire, il nous faut montrer qu'il s'exprime de manière différente en fonction des individus. L'élève en situation de décrochage est pensé comme un élève perturbateur et/ ou violent rejetant les normes de l'Institution et/ ou la figure de l'enseignant. Or, la typologie de Janosz (2000) met en évidence différents profils qui ne sont pas aussi réducteurs :

Tableau rendant compte des différents profils d'élèves en situation de décrochage scolaire

(Janosz et al., 2000).

**Les différents profils du décrochage scolaire (Janosz et al., 2000)**

<b>Les décrocheurs discrets</b>	<b>Les décrocheurs désengagés</b>	<b>Les décrocheurs sous-performants</b>	<b>Les décrocheurs inadaptés</b>
Ce sont les élèves sérieux, conformes aux règles scolaires, mais qui obtiennent des résultats en dessous de la moyenne.	Ils se caractérisent surtout par de faibles aspirations scolaires et un faible niveau de compétence perçue ; ils n'ont pas des résultats très faibles, mais sont souvent dans une situation de rejet de l'institution scolaire.	Ce sont les élèves qui obtiennent des résultats très faibles, sans manifester par leurs comportements une opposition à l'école.	Ils rassemblent les élèves manifestant à la fois des problèmes de comportement et des problèmes d'apprentissage.

Source : Centre National d'Étude des Systèmes scolaires (<http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs/>).

<sup>38</sup> Voir partie 2 du mémoire

<sup>39</sup> Voir partie 2. 3 du mémoire : préconisations et recommandations.

Cette typologie permet de montrer que l'élève décrocheur n'est pas forcément celui auquel on pense, ni celui que l'on remarque *a priori*. Certains sont simplement en difficulté scolaire et vont décrocher s'ils ne sont pas remobilisés tandis que d'autres vont manifester leur rejet de l'Institution de différentes manières. De même Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) ont élaboré une typologie des élèves à risque de décrochage qui met en évidence la diversité des profils de ces élèves. En effet, cette équipe de chercheurs a établi quatre types d'élèves à risque de décrochage : ceux qui sont peu motivés ou intéressés, ceux qui ont des troubles du comportement, ceux qui ont des comportements antisociaux cachés et ceux qui seraient dépressifs.

Les différents profils d'élèves à risque de décrochage : synthèse de la typologie élaborée par Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006)<sup>40</sup>

Les élèves peu intéressés ou motivés	Les élèves avec troubles du comportement.	Les élèves aux comportements antisociaux cachés	Les élèves potentiellement dépressifs
Ils obtiennent de bons résultats et répondent aux normes scolaires. Cependant, bien souvent ils s'ennuient, critiquent l'école et reçoivent souvent peu de soutien de la part de leur famille.	Les résultats sont souvent faibles. Ils perturbent le climat de classe, s'opposent souvent à l'enseignant et ont peu de soutien familial.	Les résultats sont souvent très moyens mais ils répondent aux normes scolaires. En revanche, ils s'illustrent à l'extérieur par des comportements violents ou en dehors des normes. Ils peuvent présenter une légère dépression. La famille est souvent peu présente.	Résultats scolaires dans la moyenne. Au niveau personnel, ils sont dépressifs (au-delà du seuil clinique) et ont des problèmes familiaux.

Blaya (2010) identifie elle aussi quatre groupes d'individus à risque de décrochage scolaire : ceux qui ont des comportements contestataires, ceux qui ont une attitude passive face à leur scolarité, ceux qui ont « des comportements déviants cachés » et ceux qui ont des

difficultés à se concentrer ou souffrent de dépression. Nous constatons ici que les typologies évoquées ne sont pas identiques mais qu'elles renvoient tout de même à quatre profils types d'élèves à risque (qui pourraient être déclinés et précisés). Ainsi, nous choisirons de dire qu'il existe quatre types d'élèves à risques de décrochage scolaire : les élèves en conflit avec l'école, les élèves qui vivent leur scolarité dans une forme de passivité, les élèves avec des problèmes personnels (dépression, problèmes familiaux ou autre) et les élèves rencontrant de grosses difficultés d'apprentissage.

Ces typologies ont l'avantage de montrer qu'il existe une diversité de profils concernant les élèves à risques ou en situation de décrochage scolaire et de pas réduire ces derniers à des élèves en conflit avec l'Institution. Néanmoins, nous pouvons aussi émettre quelques réserves face à ce type de classification tant au niveau des dénominations utilisées qui sont tout de même légèrement péjoratives qu'au niveau du risque qu'elles représentent en termes de stigmatisation. En effet, si tout cela permet de mieux cerner les différents profils d'élèves, il existe un risque « d'étiquetage » de ces derniers pouvant aboutir à un effet pygmalion<sup>41</sup>. Ce terme a été proposé par Rosenthal et Jacobson dès 1968 et désigne, dans le champ de l'enseignement, l'attente des enseignants vis-à-vis de leurs élèves qui peut être conditionnée, et surtout rendue subjective, par un certain nombre d'éléments (comportement, connaissance de la famille de l'élève ou tout autre élément qui peut influencer le regard que porte l'enseignant sur un élève soit de manière négative, soit de manière positive). Cette attente peut potentiellement générer une sorte de prophétie autoréalisatrice -d'où le terme d'effet pygmalion- ainsi un élève que l'on pourrait catégoriser comme difficile aurait plus de risque d'accumuler des difficultés et de « s'enfermer » dans ce type de profil.

Il y a donc différents profils d'élèves risquant de décrocher et il incombe à l'Institution et aux personnels de l'enseignement de tous les prendre en compte afin d'apporter une réponse adéquate et de réduire les risques de décrochage. Nous verrons ensuite quels sont les dispositifs mis en place pour répondre à la diversité des situations et des comportements en lien avec le décrochage scolaire.

#### 4. Les dispositifs mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire

Face aux enjeux liés au décrochage scolaire, l'Institution a dû s'adapter et mettre en place un certain nombre de réponses qui ont évoluées dans le temps. La vision de l'élève en situation de décrochage est souvent associée, comme nous l'avons évoqué, à des parents laxistes et

---

<sup>41</sup> Voir l'article de Trouilloud et Sarrazin (2009) : « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs »  
Lien : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839/document>

surtout complètement dépassés par la scolarité de leur(s) enfant(s). En effet, selon Douat (2012), l'absentéisme et le décrochage scolaire ont été -et sont encore- bien souvent corrélés à un phénomène de délinquance.

#### 4. 1. La sanction

En réponse à cette supposée délinquance, les pouvoirs publics s'attaquent au décrochage scolaire et à l'absentéisme par le prisme de la sanction.

Dès les années 1990 et surtout dans les années 2000, les gouvernements successifs veulent donc prévenir la délinquance en cherchant à mettre en place une sanction financière envers les familles ayant des enfants absentéistes ou décrocheurs. En octobre 2002, Nicolas Sarkozy propose de créer une amende à hauteur de 2000 euros pour ces familles<sup>42</sup>. Si la proposition en tant que telle n'est pas retenue, un texte paraît en 2004<sup>43</sup> et les sanctionne à hauteur de 750 euros. La thématique du décrochage scolaire comme premier pas vers la délinquance devient un enjeu politique et l'on tend à penser qu'une amende ou une suspension d'aides sociales aurait pour effet de rendre les familles plus « responsables ». Douat (2012) montre que dans cette logique c'est bien une famille « démissionnaire » qui serait à blâmer alors que, comme nous l'avons vu, il serait trop simpliste d'établir un lien direct entre l'éducation d'un enfant et sa scolarité. On peut même penser que les sanctions financières ne feraient qu'aggraver la situation puisque le décrochage prend parfois la forme de rejet face à l'Institution et cette sanction pourrait amplifier ce potentiel rejet. Finalement, le texte de 2004 n'est, dans les faits, peu ou pas appliqué et il semble que nous soyons sortis de la vision qui associerait décrochage et délinquance.

Ainsi, il n'est plus question de rendre coupable les élèves en situation de décrochage et leur famille, mais bien de mettre en place des dispositifs pour remédier à cette situation.

#### 4. 2. Des dispositifs variables au cours de la scolarité

Comme nous l'avons mis en évidence, les chercheurs ont démontré, au cours de ces dernières années, que le décrochage était un phénomène multifactoriel et qu'il fallait donc mettre en œuvre des réponses plurielles face à la diversité des situations.

Nous ne pouvons ici être exhaustifs quant aux dispositifs existants actuellement mais nous pouvons dresser un tableau des mesures prises du cycle I au cycle IV<sup>44</sup>. Il existe néanmoins plus de dispositifs à partir du cycle III, et plus précisément du collège, car avant cela nous

---

<sup>42</sup> A cette date, Nicolas Sarkozy est Ministre de l'Intérieur, cette proposition est faite dans le cadre de son projet de loi pour la sécurité intérieure : <https://www.senat.fr/leg/pj102-030.html>

<sup>43</sup> Source : <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/14/MENE0400620C.htm>

<sup>44</sup> Pour rappel, le cycle I correspond à la maternelle ; le cycle II aux classes de CP, CE1 et CE2 ; le cycle III aux classes de CM1, CM2 et 6<sup>ième</sup> et le cycle IV aux classes de 5<sup>ième</sup>, 4<sup>ième</sup> et 3<sup>ième</sup>.

pouvons parler de difficultés scolaires ou comportementales mais pas de processus de décrochage scolaire. Ces dispositifs émanent principalement de l'École mais aussi, bien souvent, de ses partenaires à tel point que Douat (2012) parle de « *logique d'externalisation* »<sup>45</sup>. Le terme semble ici un peu fort, aussi nous dirons simplement que l'École en lien avec le monde associatif permettent d'apporter des solutions et de remédiations pour éviter qu'un élève, quel que soit son profil, se retrouve en situation de décrochage.

Aux cycles I, II et III, l'accent est mis sur la prévention c'est-à-dire que tout est mis en place pour éviter qu'un élève accumule des difficultés scolaires et comportementales. Au cycle IV, les dispositifs semblent plus nombreux et plus variés car l'objectif est d'éviter qu'un élève en fin de collège quitte le système scolaire sans aucune qualification.

#### 4. 3. Les dispositifs de la maternelle à la fin de l'école élémentaire

L'école élémentaire -et maternelle- ont un rôle majeur dans la scolarité d'un élève, Douat (2012) tend même à penser que « *le primaire est très marquant dans le parcours et tend à le surdéterminer* »<sup>46</sup>. Ainsi, il incombe au personnel éducatif intervenant à l'école maternelle et élémentaire de tout mettre en œuvre pour d'une part, construire une image positive de l'École chez les élèves, et d'autre part, éviter qu'ils soient en difficultés en les repérant au plus vite.

A l'école élémentaire, on parle de difficultés d'apprentissage ou de comportement et on sait qu'un élève en proie à au moins l'une de ces dernières aura davantage de risques de se trouver en situation de décrochage au collège et au lycée. On sait qu'un élève redoublant la classe de CP a plus de risques de décrocher et il en va de même pour un élève qui accumule des difficultés en mathématiques et en français. En effet, certaines études vont jusqu'à montrer d'une part, que les effets du redoublement sont bien souvent négatifs, et d'autre part, que la moitié des élèves qui ont redoublé en CP sortiront du système scolaire sans qualification (Paul et Troncin, 2004). La priorité semble donc d'éviter avant tout que les élèves connaissent des difficultés profondes en mathématiques et surtout en français. Cette volonté se retrouve dès la maternelle puisque nous pouvons dire que la priorité est donnée au domaine 1 du programme (« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »). Dans cette optique, la scolarisation des moins de trois ans, pour développer le langage dès le plus jeune âge et ce notamment pour les élèves allophones ou qui ne parleraient pas français chez eux, tend à se généraliser.

En ce qui concerne l'école élémentaire, au-delà d'une volonté de s'adapter à tous les élèves et de mettre en œuvre une véritable différenciation dès que cela est possible, des dispositifs

---

<sup>45</sup> Source : dossier de la ligue de l'enseignement, 2012, p. 7.

Lien : [https://laligue.org/download/lutter\\_decrochage\\_scolaire\\_dossier\\_dec2012.pdf](https://laligue.org/download/lutter_decrochage_scolaire_dossier_dec2012.pdf)

<sup>46</sup> Ibid.

d'aides personnalisées sont mis en place pour éviter que les élèves ne se retrouvent en difficultés et en décalage avec ce qui est attendu par les programmes d'enseignement<sup>47</sup>. De plus, depuis les années 1990, les Réseaux d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficultés (RASED) permettent d'intervenir auprès d'élèves en difficultés quelles qu'elles soient, à la maternelle et à l'école élémentaire, nous sommes donc véritablement dans une volonté de prévention face aux enjeux du décrochage scolaire.

#### 4. 4. Les dispositifs faisant le lien entre l'école élémentaire et le collège

Notre attention doit aussi être attirée par une forme de rupture qui peut s'opérer à la fin de la scolarisation à l'école élémentaire. Bien souvent le moment du passage au collège peut être un moment de rupture et cela peut s'expliquer par différents facteurs (Millet et Thin, 2005). En effet, il s'agit d'un moment où la sociabilité change et cela peut avoir une influence sur le regard porté sur l'École. De plus, le lieu de scolarisation et son fonctionnement différent de ceux connus en élémentaire peuvent être perturbant pour les élèves et à cela peuvent s'ajouter des facteurs personnels menant vers une rupture avec le système scolaire.

Or, face à ces enjeux, l'École tente là encore d'offrir des éléments de réponses pour éviter que la rupture ne soit consommée entre les jeunes élèves et le système scolaire. Nous pouvons à cet égard mettre en avant le fait que les visites des collèges sont presque systématiques en classe de CM2 afin de pouvoir appréhender les lieux. De plus, les enseignants tentent réellement d'instaurer un lien entre l'école élémentaire et le collège pour éviter toute rupture ou tout simplement pour offrir aux élèves un suivi dans leur scolarité. Cela est devenu réalité depuis 2013 avec l'instauration d'un conseil école-collège pour « *améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège* »<sup>48</sup> et l'intégration de la classe de sixième à un cycle commun avec le CM1 et le CM2 (cycle III). Enfin, il semble pertinent de préciser qu'il existe de nombreux dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire au collège et au lycée.

Ainsi, nous pouvons dire que l'École met de nombreux dispositifs en œuvre pour lutter contre le décrochage scolaire mais comme nous l'avons constaté auparavant elle peine encore à être efficiente face à ce phénomène.

Nous chercherons, dans la partie suivante, à élaborer quelques pistes à l'échelle de l'enseignant pour tenter de prévenir le phénomène de décrochage scolaire.

---

<sup>47</sup> Pour offrir à tous les élèves un suivi adapté à d'éventuels difficultés, plusieurs dispositifs d'accompagnement sont mis en place (notamment le Plan d'Accompagnement Personnalisé ou PAP et le Programme Personnalisé de Réussite Educative ou PPRE) :

<https://eduscol.education.fr/1214/mettre-en-oeuvre-un-plan-d-accompagnement-personnalise>

<sup>48</sup> Source : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000027760454/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027760454/)

## II. Mise en place de l'expérimentation

Après avoir étudié le phénomène de décrochage scolaire, nous chercherons ici à comprendre dans quelle mesure ce dernier peut être prévenu par le prisme de nos pratiques professionnelles.

Tout d'abord, nous verrons quelle expérimentation nous avons mis en place dans le cadre de notre travail sur le décrochage scolaire. Ensuite, nous tenterons de l'analyser et d'apporter des préconisations à destination des acteurs de l'enseignement concernant la prévention des difficultés et du décrochage scolaire.

### 1. Le cadre de mise en place de l'expérimentation

#### 1. 1. Considérations préalables

Durant cette année de formation, j'exerce en classe de Moyenne et Grande Section (MS/GS) et cette expérience m'a invitée à reconsidérer la place de la maternelle dans la construction du parcours scolaire d'un individu.

En effet, celle-ci est à l'origine du premier lien entre l'École et l'enfant dans la mesure où elle permet, notamment, de passer du statut d'enfant à celui d'élève. De ce point de vue, elle doit donc avoir pour ambition de mettre en place des relations et des représentations positives entre l'École, l'enfant et sa famille car nous avons vu que celles-ci pouvaient avoir un impact non négligeable sur la poursuite de la scolarité<sup>49</sup>. De plus, nous avons évoqué le fait que des lacunes dans les compétences liées au français -plus largement à l'écrit- et aux mathématiques au début du cycle II pouvaient accroître les risques de décrochage scolaire<sup>50</sup>. Ainsi, le rôle de la maternelle est de préparer l'élève à l'entrée au CP en évitant qu'il n'accumule des lacunes dans les domaines liés à l'écrit et aux mathématiques. Si cela peut sembler évident, il apparaît -au regard de mes expériences- que les élèves ont, dès la maternelle, un niveau très hétérogène ainsi il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs permettant d'aboutir à une égalité des chances à l'entrée en CP. L'enseignant a donc ici un rôle majeur à jouer puisqu'il devrait permettre à tous les élèves d'entrer au cycle II sans présenter de lacunes.

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, il nous a donc paru pertinent de mettre en place un projet pour mesurer l'impact des pédagogies mises en place par un enseignant au cycle I dans une volonté de prévenir d'éventuelles lacunes chez ses élèves.

#### 1. 2. Présentation et objectifs du projet d'expérimentation

Les considérations que nous venons d'évoquer, ainsi que les éléments mis en lumière dans la partie théorique, montrent le poids majeur, et presque déterminant, des pédagogies mises en

---

<sup>49</sup> Voir I. 3. 2. du mémoire : Les facteurs familiaux et sociaux

<sup>50</sup> Voir I. 3. 4. du mémoire : Les facteurs environnementaux

place au cycle I dans la construction de la scolarité d'un individu. Aussi, il nous a semblé important de nous intéresser au processus d'entrée dans l'écrit en maternelle et nous avons tenté de dépasser, dans ce domaine, le cadre des préconisations -si riches soient elles- que l'on trouve dans certains manuels destinés aux enseignants.

L'objectif, ici, est de favoriser l'entrée dans l'écrit<sup>51</sup> chez des élèves de maternelle par le biais de la création d'un conte au format numérique par les élèves eux-mêmes. Nous cherchons donc à savoir si le fait de les rendre auteurs -et acteurs- de leur récit et d'utiliser un nouveau support d'écriture peut stimuler cette entrée dans l'écrit. Pour les élèves les plus en difficulté, il semble intéressant aussi d'analyser si un tel projet peut permettre de remédier à d'éventuelles lacunes.

Pour réaliser cette expérimentation, nous avons mis en place une séquence dont l'objectif principal était la création complète d'un conte par des élèves de GS. Ainsi, après avoir relu et étudié certains contes traditionnels en amont, nous avons dressé un premier bilan des connaissances des élèves sur le conte lors d'une séance de langage oral<sup>52</sup>. Nous avons remarqué que le terme de conte était inconnu des élèves même avec un étayage important. Il nous a donc fallu revenir sur ce terme et construire des connaissances liées à l'écrit et plus précisément à la lecture. Nous avons donc revu ensemble les éléments que l'on retrouve dans un livre (à savoir notamment, une couverture, une histoire et donc de l'écrit, un auteur et un titre) et plus précisément dans un conte (comme, entre autres, l'emploi de l'expression « Il était une fois » et la présence de personnages emblématiques). Cela nous a permis de mettre en évidence les éléments nécessaires à la création d'un conte.

A la suite de cette séance, nous avons choisi ensemble les personnages et les lieux que nous souhaitions intégrer dans notre conte. Cette séance a été assez complexe car les élèves n'avaient, *a priori*, pas d'idées mais dès que la première a été émise il était difficile de les arrêter. Les personnages choisis sont, volontairement de ma part, des animaux souvent présents dans les contes traditionnels et nous avons mis de côté des personnages humains emblématiques des contes (par exemple, le petit chaperon rouge). Cette décision a été prise pour donner un cadre au récit. Le choix des lieux a été plus évident car j'avais décidé de les restreindre à deux lieux et à un chemin. Les élèves ont donc choisi un château à la montagne et un immeuble en bord de mer ; ils ont émis les idées puis nous avons procédé à un vote. Cela permettait là encore d'avoir un cadre et de ne pas trop nous disperser. A la fin de cette séance, nous avons déterminé

---

<sup>51</sup> Par écrit, nous entendons tout ce qui est lié à la lecture mais aussi bien sûr à l'écriture.

<sup>52</sup> Voir annexes : 3

que notre personnage principal serait le loup et nous avons commencé à émettre des suggestions sur la situation initiale de l'histoire<sup>53</sup>.

Lors des deux séances suivantes, nous avons repris les éléments évoqués et nous avons élaboré notre conte. Nous étions au coin regroupement et nous procédions par le biais d'une dictée à l'adulte. J'avais, en amont, rappelé aux élèves les personnages et lieux que nous avons choisis et je les ai ensuite laissés libre d'imaginer la suite tout en notant leurs propositions. Bien entendu, je ne souhaitais pas les influencer mais mon rôle était tout de même d'étayer leur propos. Ainsi, je demandais l'avis de chacun dès qu'un choix sur l'évolution de l'histoire était fait et, en cas de désaccord, nous procédions à un vote. Enfin, je m'attachais à faire participer tout le monde même si certains élèves avaient beaucoup d'idées intéressantes et prenaient plus facilement la parole. A la fin de ces séances, nous avons relu le conte et fait un bilan.

Il aurait ensuite fallu écrire notre texte sur les tablettes numériques et, pour travailler la correspondance entre les différents types d'écriture, je souhaitais leur donner le texte en capitale pour qu'il le tape en script. Parallèlement, un travail en arts visuels était nécessaire et il nous fallait trouver un titre pour mettre tout cela en forme. Malheureusement, et j'y reviendrai, nous avons seulement pu commencer à faire écrire le conte à deux élèves<sup>54</sup>.

Les objectifs liés à ce projet étaient multiples mais il s'agissait avant tout de rendre les élèves auteurs d'un récit pour les motiver à écrire et à participer dans le cadre d'un projet collectif et inédit pour eux. Pour les élèves les plus en difficulté, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure le fait de travailler autour d'un projet d'écriture sur un nouveau support pouvait influencer sur leur participation à l'oral et leur autonomie lors de la rédaction, mais aussi de mesurer d'éventuels progrès à court et moyen terme<sup>55</sup>. Le choix du support d'écriture a été fait principalement pour deux raisons : d'une part, l'écriture que nous retrouvons dans un livre est le script ainsi le choix d'écrire en script sur une tablette nous a semblé pertinent, et, d'autre part, cela nous permettait de nous appuyer sur un nouveau support d'écriture.

Nous avons, ici, présenté notre projet d'écriture et ses objectifs généraux. Il nous faut désormais comprendre dans quel cadre et avec quelle population celui-ci a été mis en œuvre.

---

<sup>53</sup> Voir annexes : 4.

<sup>54</sup> Les deux élèves dont nous parlerons plus précisément dans la partie suivante.

<sup>55</sup> Nous ne pouvons pas le mesurer à long terme car nous savons que nous ne serons pas dans la même école l'année prochaine.

### 1. 3. Présentation de la population étudiée

Notre expérimentation a été mise en place au sein d'une école maternelle de taille moyenne (cinq classes). Cette dernière se situe à l'ouest du département des Alpes-Maritimes dans une commune d'un peu plus de 10 000 habitants relativement touristique et aisée.

Notre classe est constituée de 26 élèves (14 élèves de MS, 12 de GS) mais nous avons choisi de mettre en place notre expérimentation auprès des 12 élèves de GS car leur niveau de classe induit qu'ils côtoient davantage l'écrit que les élèves de MS. Ces élèves sont âgés de cinq ou six ans et forment un groupe relativement hétérogène. Nous y retrouvons huit filles et quatre garçons. Parmi eux, nous pouvons dire que sept élèves sont capables de travailler en autonomie<sup>56</sup> quand cela est nécessaire et que huit élèves ne présentent pas de difficultés particulières de compréhension et de réalisation des tâches. Les données que nous avançons ici sont établies à la suite des observations réalisées en classe depuis le début de l'année concernant le comportement, l'autonomie et les travaux réalisés par les élèves.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous nous sommes particulièrement intéressés à deux élèves que nous nommerons, pour les anonymiser, Valentine et Elodie. Il nous faut, tout d'abord, dresser un rapide portrait de ces dernières pour comprendre les raisons pour lesquelles nous avons choisi de les placer au cœur de notre expérimentation.

#### 1.3.1. Le cas de Valentine

Le père de Valentine est surveillant pénitentiaire de nuit. Sa mère travaille dans le domaine du social (une profession dite intermédiaire) mais elle est en cours de reconversion professionnelle et souhaite devenir professeur des écoles. Cette dernière se montre investie dans la scolarité de sa fille : elle est représentante des parents d'élèves et pose fréquemment des questions concernant le travail et le comportement de sa fille. De plus, elle semble avoir une représentation positive de l'École et des enseignants puisqu'elle se montre reconnaissante envers le travail fourni par ces derniers. Le père de Valentine est plus discret mais il est présent et s'occupe de l'amener et de venir la chercher à l'école ainsi elle ne va pas à la garderie.

En classe, Valentine n'a pas un comportement perturbateur, elle aime discuter avec les adultes en général et possède un langage oral structuré et plus que satisfaisant pour son âge. Ainsi, au vue de son niveau d'expression, nous pensions, à tort, qu'elle ne présenterait pas de difficultés dans les apprentissages proposés au cours de l'année. Si Valentine aime discuter, il s'avère que, lors des moments de regroupement ou dans le cadre de projets, elle reste très

---

<sup>56</sup> Nous qualifions de travail en autonomie ici le fait qu'un élève soit capable de réaliser la tâche demandée sans trop de difficulté, sans avoir à remobiliser trop souvent son attention et sans avoir à intervenir en raison d'un comportement en inadéquation avec un temps dédié à une tâche spécifique.

effacée. En effet, elle ne prend pas la parole d'elle-même pour participer et lorsqu'elle est interrogée elle ne répond pas vraiment à la question ou l'évite en répondant spontanément : « Je ne sais pas ». De même, lorsqu'elle doit réaliser une tâche impliquant de l'écrit, elle n'est pas capable de travailler en autonomie car elle préfère discuter avec ses camarades, n'a pas envie de le faire (elle le formule elle-même ainsi), ne comprend pas toujours la consigne et a besoin d'être sans cesse remobilisée. De ce fait, elle travaille beaucoup plus lentement que l'ensemble de ses camarades. Néanmoins, en ce qui concerne l'écrit et le graphisme, malgré les éléments que nous venons d'évoquer, elle rend bien souvent -et notamment si elle en a envie- un travail soigné.

Chez cette élève, nous pouvons constater un paradoxe entre, d'un côté, la qualité de son langage oral et de beaucoup de ses productions, et de l'autre, un faible investissement dans les moments dédiés au langage oral et au travail impliquant l'écrit.

### 1. 3. 2. Le cas d'Elodie

En ce qui concerne Elodie, nous pensons que son père n'est pas très présent ou, pour être plus exacte, nous le voyons peu dans la mesure où il vient très exceptionnellement chercher sa fille à l'école. Sa mère est secrétaire et l'emmène tous les matins à l'école tandis que l'après-midi c'est bien souvent sa tante qui vient la chercher, elle n'a donc pas besoin d'aller à la garderie ni le matin, ni le soir. La mère d'Elodie est avenante avec nous et très en lien avec les autres parents des élèves de GS. Nous notons que le niveau de son langage, à l'écrit, est relativement faible lorsqu'elle nous fait parvenir des mots dans le carnet de liaison : elle n'écrit pas sur les lignes, la graphie n'est pas soignée, les structures de phrases sont souvent incorrectes et nous relevons de nombreuses fautes d'orthographe. Même si nous ne pouvons faire un lien déterminant, cela fait écho au niveau de langage et d'écriture d'Elodie. De ce point de vue, il serait réducteur de croire que le niveau d'écriture de sa mère a un impact sur le niveau scolaire d'Elodie mais nous pouvons émettre l'hypothèse que cela pourrait avoir un impact sur sa scolarité future comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique<sup>57</sup>.

En classe, nous remarquons qu'Elodie est systématiquement en retrait lors des moments de rituels et de regroupement. Ainsi, quand nous lui posons une question elle répond toujours : « Je ne sais pas » sans prendre le temps de la réflexion à tel point que même avec des encouragements et l'aide de ses camarades elle reste sur cette position. Elle ne bavarde pas beaucoup et parle peu de manière générale puisque même en récréation elle ne reste pas avec ses camarades mais avec des élèves de Petite Section (PS) ou avec un élève atteint de troubles

---

<sup>57</sup> Voir partie I. 3. 2 : Les facteurs familiaux et sociaux.

autistiques qui ne parle pas de manière intelligible. Du point de vue du travail en lui-même, elle éprouve de grandes difficultés dans tous les domaines si bien qu'elle est entrée dans une stratégie d'évitement. En effet, elle copie presque systématiquement sur ses camarades, ne réalise pas la tâche demandée si elle est en autonomie et tend à faire de petites « bêtises » comme écrire sur la table au lieu de travailler. Il apparaît comme évident qu'elle ne comprend pas toujours les consignes données et dans le domaine de l'écrit, nous notons qu'elle n'arrive pas à former la plupart des lettres (même en capitale), qu'elle ne les reconnaît pas et son niveau en graphisme -au sens large- se rapproche de celui d'un élève de PS.

Ainsi, nous pouvons dire que les difficultés pour cette élève sont multiples et l'objectif principal de notre expérimentation était qu'elle soit impliquée dans le projet. Enfin, nous chercherons à analyser si le support numérique, dans ce cas précis, peut engendrer des progrès concernant l'écriture.

Nous avons mis en lumière le cadre du projet et la population que nous souhaitons étudier. Néanmoins, il nous faut, avant de dresser une analyse de notre expérimentation, revenir sur les outils méthodologiques mis en œuvre.

#### 1. 4. Les outils méthodologiques utilisés

Notre expérimentation et ses résultats seront analysés par le biais de notre observation. Bien entendu, cette observation s'est faite tout au long de l'année concernant le profil des élèves, leur comportement, leur capacité dans les différents domaines et elle est complétée par le rendu de leurs travaux et l'observation de leurs manipulations au cours des ateliers.

Notre posture est donc celle d'une observation directe, participante et non structurée. En effet, l'âge des individus observés et notre rôle d'enseignante rendent plus difficile l'observation non participante. A cela, il faut ajouter le fait que notre observation ne peut être complètement partielle. Assurément, notre rôle est de nous montrer équitable et juste envers tous nos élèves mais nous ne pouvons nier totalement l'aspect humain inhérent à notre métier. Ainsi, nous ne pouvons faire de différences de traitement entre nos élèves mais certaines affinités peuvent être plus affirmées avec certains élèves. Cela doit être pris en compte dans notre observation et nous admettons qu'il existe une part de subjectivité dans celle-ci.

Pour revenir sur les outils utilisés plus précisément dans le cadre de notre expérimentation, en plus de l'observation quotidienne en tant que telle que nous avons évoquée dans le premier paragraphe, nous nous sommes tournés vers nos collègues. En effet, la plupart de nos élèves de GS et notamment les deux sur lesquelles nous nous sommes penchés sont scolarisées dans notre école depuis la PS. Ainsi, nous avons pu avoir des informations complémentaires sur leur parcours et leur évolution lors de leurs deux premières années de scolarité. Nous avons appris

que Valentine avait toujours eu un très bon langage oral mais qu'elle se montrait peu enthousiaste pour les apprentissages préférant discuter avec ses camarades. Il nous a aussi été rapporté qu'elle avait tendance à influencer ses camarades concernant le travail en classe. Concernant Elodie, nous avons appris qu'elle avait toujours eu un niveau assez faible à tel point que lorsque nous avons évoqué un éventuel suivi par un orthophoniste, il nous a été répondu que cela n'était pas approprié car celle-ci avait vraisemblablement des problèmes bien plus profonds.

En ce qui concerne l'écrit, nous nous sommes basés sur l'observation lors des temps de lecture et des séances de langage oral (participation, comportement, pertinence ou non des réponses apportées) et sur les travaux liés à l'écriture et au graphisme (soin apporté aux productions, motivation ou non, besoin d'étayage ou non). Dans le cadre de notre expérimentation, nous nous sommes là aussi appuyés sur ce que nous avons observé durant sa mise en place.

Le cadre de notre expérimentation semble être établi mais, il nous a semblé pertinent de détailler celle-ci dans un tableau puisque cela rendra l'analyse des résultats plus transparente.

#### 1. 5. La séquence mise en place pour l'expérimentation

Pour mener à bien notre projet, nous avons mis en place la séquence ci-dessous. Cette dernière devait être mise en place sur trois semaines et demie notamment car les parties dédiées à l'écriture et l'illustration pouvaient être soumises à des imprévus et, éventuellement, être plus longues.

Le terme « regroupement » signifie que les 12 élèves de GS sont réunis au coin regroupement tandis qu'« atelier semi-dirigé » signifie que nous sommes en demi-groupe. Les indications de durée sont approximatives mais permettent de donner une représentation du temps passé sur le projet.

Cycle 1	Niveau : GS	Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Période : 4/5
---------	-------------	---	---------------

**Séquence : Créer un conte au format numérique**

**Instructions officielles :**

**Domaine :**

*Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*

**Sous- domaines :**

L'oral : oser entrer en communication ; comprendre et apprendre ; échanger et réfléchir avec les autres

L'écrit : écouter de l'écrit et comprendre ; découvrir la fonction de l'écrit ; commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement.

**Autres domaines en lien :**

*Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques -> les productions plastiques et visuelles.*

*Explorer le monde -> utiliser des outils numériques*

**Objectifs :**

- S'engager dans un projet collectif : créer un conte
- Être capable de remobiliser ses connaissances (sur le conte, la structure d'un récit...)
- Etablir des connaissances sur le conte
- Produire un écrit et une illustration collectivement
- Être capable d'imaginer, en partie, une histoire/son déroulement et en rendre compte à l'oral
- Organiser son propos et avoir des repères (personnages, chronologie...) dans le cadre de l'élaboration d'un récit et lors d'une dictée à l'adulte
- Utiliser un outil numérique comme support d'écriture et savoir s'en servir à bon escient
- Être capable de raconter et de s'exprimer sur un projet

Séances	Objectif	Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
1 <b>Présentation du projet</b>	Amener les élèves à s'investir dans un projet collectif ; remobiliser des connaissances dans le cadre d'un projet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reprendre une question déjà évoquée lors de la période précédente : « <i>Qu'est-ce qu'un conte ? Quels éléments y retrouve-t-on ?</i> »</li> <li>➔ Recueil des réponses et des représentations existantes -ou non- sur le conte</li> <li>➔ Rappeler et montrer les contes déjà lus et/ou étudiés ensemble</li> <li>➔ Reprise des réponses des élèves ; voir si elles évoluent avec le rappel des contes lus ensemble</li> <li>➔ Mettre en commun des caractéristiques du conte : personnages, début, structure globale...</li> <li>➔ Expliquer le projet : créer collectivement et illustrer un conte (numérique et arts visuels) qu'ils pourront, à terme, lire chez eux (via le blog de la classe).</li> </ul>	<i>Regroupement</i>	-Contes déjà lus -Tablette	15 min
2 <b>Créer un conte : mise en place</b>	Mobiliser et établir des connaissances sur le conte ; être capable de structurer son propos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rappel de la séance 1</li> <li>➔ Question : « <i>Comment va-t-on s'y prendre pour faire notre propre conte ?</i> » puis recueil des réponses.</li> <li>➔ Enoncer les étapes : créer l'histoire, l'écrire sur la tablette, l'illustrer (permet de construire des connaissances sur le conte et de mettre en place le projet).</li> <li>➔ Déterminer le lieu, les personnages et leurs caractéristiques (personnage principal, caractères...) : dictée à l'adulte.</li> </ul>	<i>Regroupement</i>	-Tablette -Feuille/stylo pour la dictée à l'adulte	25 min

<p>3</p> <p><b>Créer un conte : le début de l'histoire</b></p>	<p>Être capable d'imaginer un récit et s'exprimer dessus ; organiser son propos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reprise des éléments de la séance 2</li> <li>➔ Création de la situation initiale</li> <li>➔ Emission de premières idées pour la suite/structure du récit</li> </ul>	<p><i>Regroupement</i></p>	<p>-Tablette -Feuille/stylo pour la dictée à l'adulte</p>	<p>25 min</p>
<p>4</p> <p><b>Créer un conte : l'histoire</b></p>	<p>Elaborer un récit ; s'exprimer sur un projet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reprise des éléments des séances 2 et 3</li> <li>➔ Elaboration de l'histoire et de la situation finale</li> <li>➔ Lors du rassemblement (avec l'ensemble de la classe) : lire le conte imaginé.</li> </ul>	<p><i>Regroupement</i></p>		<p>25 min</p>
<p>5</p> <p><b>Ecrire le conte</b></p>	<p>Etablir des connaissances sur le conte ; utiliser un outil numérique comme support d'écriture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Relecture du conte</li> <li>➔ Question : « <i>A-t-on terminé notre projet ? Que peut-il manquer ?</i> »</li> <li>➔ Etayage pour arriver aux réponses : l'écrire et l'illustrer (permet un rappel sur les caractéristiques d'un livre et plus spécifiquement d'un conte)</li> <li>➔ Choix des modalités d'écriture (partage du texte à taper, utilisation de la tablette, type d'écriture)</li> <li>➔ Travail sur les correspondances d'écriture : montrer le texte écrit en cursive à la main, en script et en majuscule. Dire que l'on choisit</li> </ul>	<p><i>Atelier semi-dirigé</i></p>	<p>-Texte du conte crée</p>	<p>X</p>

		<p>d'écrire en script car c'est ce que l'on retrouve dans les livres et sur la tablette.</p> <p>➔ Les élèves tapent le récit (répartir le texte, moments de rédaction : en atelier et si nécessaire lors du temps d'accueil ou tout autre moment propice).</p>			
6	<p><b>Illustrer le conte</b></p> <p>Utiliser différents supports/médiums pour illustrer collectivement un projet ; utiliser un outil numérique.</p>	<p>➔ Réalisation en demi-groupe des illustrations</p> <p>➔ Les élèves prennent en photo les réalisations</p>	<i>Atelier semi-dirigé</i>	<p>-Gabarits éventuels des personnages choisis</p> <p>-Affiches ou feuilles A3</p> <p>-Feutres/crayons</p> <p>-Peinture...</p>	X
7	<p><b>Finalisation du projet</b></p> <p>Utiliser un outil numérique pour finaliser un projet ; s'exprimer sur un projet.</p>	<p>➔ Un groupe pour la première partie de l'histoire, un autre pour la deuxième : faire la mise en page sur la tablette.</p> <p>➔ Faire coïncider texte et illustration</p>	<i>Atelier</i>	-Tablette	20 min

<p>8</p> <p><b>Lecture du conte</b></p>	<p>Rendre compte d'un projet collectif à l'oral en structurant son propos ; échanger avec le groupe classe en restant cohérent.</p>	<p>Lecture à la classe du conte et bilan (Les élèves expliquent au préalable aux élèves de MS ce qu'ils ont fait)</p>	<p><i>Classe entière</i></p>	<p>-Tablette</p>	<p>15 min</p>
---	---	---	------------------------------	------------------	---------------

## 2. Analyse des résultats

### 2. 1. Les résultats attendus

L'objectif de notre expérimentation était de favoriser l'entrée dans l'écrit par le biais de la création d'un conte au format numérique par les élèves. Nous souhaitons ainsi, d'une part, créer une émulation au sein du groupe et voir tous les élèves participer activement au projet, et d'autre part, constater une implication plus évidente et des progrès dans le domaine de l'écrit pour Valentine et Elodie.

Cela devait se traduire plus précisément de la manière suivante :

- Pour l'ensemble du groupe, voir émerger une réelle participation et implication dans le projet.

- Pour Valentine, l'amener progressivement vers une participation plus active notamment lors de l'écriture du conte et un travail autonome au moment de sa rédaction. Il s'agit, pour cette élève, de valoriser sa capacité langagière élevée dans le cadre d'un projet d'écriture.

- Pour Elodie, aboutir à l'émission de quelques idées au moment de l'écriture du conte, à une fluidité plus importante lors de la rédaction et d'éventuels progrès à l'oral, dans la reconnaissance des lettres et dans l'acte d'écrire en lui-même.

Néanmoins, il nous faut revenir sur la possibilité d'aboutir à un tel résultat au vu des circonstances. Lors de la mise en place du projet, le temps que nous pouvions y consacrer nous semblait déjà pas assez conséquent puisqu'il devait être fait dans un délai de trois semaines et demie (du fait de l'alternance entre mon binôme et moi-même). Dès le départ, nous avons donc convenu qu'au cours de cette période nous ne nous intéresserions qu'à la partie écrite du conte pour répondre aux problématiques posées par ce mémoire. Il était donc entendu qu'il serait finalisé au cours de la période suivante. Mais, la situation sanitaire est venue bouleverser ce calendrier déjà restreint. Ainsi, avec l'anticipation des vacances scolaires de printemps et les contraintes diverses liées au calendrier, il ne nous restait que deux semaines pour le mettre en place.

Cela nous invite à prendre avec beaucoup de précaution les résultats obtenus comme nous le verrons lors de leur analyse.

### 2. 2. Les résultats obtenus

Notre expérimentation, sans avoir été stérile, s'avère avoir mis en lumière des résultats peu satisfaisants en comparaison avec ce que nous attendions. En effet, celle-ci a finalement conforté les constats effectués au préalable.

Lors de l'étude des éléments qui constituent un conte, les élèves qui se sont montrés concentrés et qui ont véritablement participé aux échanges (malgré ma volonté de voir participer les élèves les plus en retrait) sont ceux qui sont le plus à l'aise à l'oral. Néanmoins, nous avons constaté que certains élèves qui sont d'ordinaire timides se sont montrés très actifs lors de l'écriture du conte c'est-à-dire lors de la dictée à l'adulte. Ils ont aussi mis en évidence une imagination très fertile et c'est le cas notamment pour deux élèves qui, certes, n'ont pas de difficulté dans le domaine de l'écrit mais qui se montrent souvent réservés quand il s'agit de prendre la parole. Plus généralement, la volonté de voir les élèves impliqués et motivés dans le cadre d'un projet lié à l'écrit a été exaucée : sur 12 élèves nous avons constaté que 8 étaient très enthousiastes puisqu'ils me demandaient sans cesse de reprendre l'écriture du conte, voulaient savoir quand nous passerions à la rédaction et à l'illustration, ou encore attendaient déjà de pouvoir le lire avec leurs parents. Ce constat tend à être positif car nous notons que les apprentissages peuvent être d'autant plus efficaces quand ils se font dans le cadre d'un projet.

En revanche, concernant Valentine et Elodie, les résultats ont été assez décevants. En effet, ces dernières n'ont pas participé lors de la première séance. De plus, lors des sessions de dictée à l'adulte, elles ne se montraient pas véritablement concernées par le projet.

Ainsi, Elodie n'a jamais pris spontanément la parole lors de l'écriture de l'histoire et quand je lui demandais son avis ou l'invitais à émettre des idées sur la suite de l'histoire la même réponse revenait toujours : « Je ne sais pas ». Pourtant, j'ai insisté pour l'impliquer le plus possible dans le processus d'écriture et je lui posais très souvent des questions pour l'inciter à participer : « Qu'est-ce qu'il pourrait se passer, d'après toi, après cela ? ». Je lui rappelais, bien sûr, au préalable ce que nous avons déjà imaginé et je l'encourageais à émettre des idées en lui précisant qu'elle pouvait tout dire sans être jugée mais sa réponse restait inchangée. Nous ne savons pas à quel élément attribuer ce mutisme d'autant plus qu'elle ne semblait pas distraite et ne bavardait pas.

Le constat est presque identique pour Valentine même si cette dernière a émis quelques idées notamment lors de la deuxième séance concernant les personnages que l'on trouverait dans l'histoire. En revanche, lors de l'écriture du conte, nous avons constaté qu'elle ne se sentait pas concernée par ce qu'il se passait et était distraite. Elle semblait être plus intéressée par sa camarade. Ainsi, quand je cherchais à la faire participer ses réponses n'avaient parfois aucun lien avec mes questions. Valentine, contrairement à Elodie, tente de nous faire croire qu'elle a toujours une idée et admet moins facilement qu'elle ne sait pas. Pourtant, il est évident qu'elle ne suivait pas ce qu'il se passait lors de la rédaction : à titre d'exemple, nous avons décidé de faire voter les élèves pour déterminer où se déroulerait l'histoire et cette dernière a répondu :

« Le prince », ce qui n'avait donc aucun lien avec notre question. De manière générale, lors des moments dédiés à la dictée à l'adulte, Valentine semblait distraite et n'était pas motivée par le projet en lui-même.

Nous avons pu, malgré les modifications liées au calendrier, commencer à écrire le conte sur la tablette numérique. Ainsi, j'ai pris un moment avec chacune de ses deux élèves pour analyser leur rapport à l'écriture dans le cadre de notre projet.

Elodie était très ralentie par la nécessité de faire la correspondance entre écriture en capitale et en script ainsi j'ai finalement décidé de lui donner le texte en script pour alléger sa charge cognitive. Nous avons pu observer, qu'en dépit d'une bonne volonté, le fait de taper sur la tablette était très compliqué et lui prenait beaucoup de temps. Il fallait donc la guider et l'encourager sans cesse. Il nous est aussi apparu qu'elle ne comprenait pas vraiment la finalité de son travail. Cela reste difficile à comprendre pour nous car il nous semble avoir explicité les enjeux du projet mais peut-être cela était-il insuffisant pour elle.

En ce qui concerne Valentine, le constat n'est pas le même puisque la correspondance entre les deux écritures n'a pas été un frein. Nous avons remarqué qu'elle se montrait impliquée dans ce travail d'écriture. Nous ne savons pas ce qui peut expliquer une telle différence d'implication (dans la mesure où elle ne semblait pas concernée lors de la création du récit) même si nous pensons que cela peut être dû à deux choses : d'une part, l'envie de produire une histoire qui serait lue par ses parents ; d'autre part, son amitié avec une camarade qui écrit déjà très bien et commence à décoder ce qui stimule parfois Valentine car elle veut lui montrer qu'elle réussit aussi dans ce domaine.

Nous avons constaté un écart entre les résultats attendus et ceux que nous avons obtenus. Ainsi, il nous faut désormais nous interroger sur les raisons de cet écart et surtout en tirer des enseignements qui prendront la forme de préconisations à l'usage des enseignants souhaitant mettre en place à un projet d'écriture au cycle I.

### 3. Analyse des résultats et préconisations

Tout d'abord, nous remarquons que les constats que nous venons d'énoncer dans le paragraphe précédent mettent en lumière le fait que Valentine et Elodie n'ont pas eu véritablement les mêmes réactions face à l'expérimentation.

En effet, Elodie ne semble pas être distraite ou ailleurs lors des moments de regroupement et pourtant elle n'arrive pas à donner de réponses aux questions posées. En revanche, Valentine n'est pas toujours attentive mais cherche à répondre même si elle n'a pas écouté la question. De même, lors de l'écriture sur les tablettes Valentine n'a pas éprouvé de réelles difficultés et s'est montré motivée tandis que cela s'est avéré difficile pour Elodie. Nous ne saurions dire si la

motivation de Valentine face à cette tâche était véritablement due au projet en lui-même ou si simplement, ce jour-là, elle voulait montrer qu'elle n'avait pas de difficulté. Il est aussi possible que sa réaction vienne du fait que nous nous soyons retrouvées dans un moment de travail seulement toutes les deux, tout en sachant qu'elle aime être au cœur de l'attention notamment auprès des adultes. Ainsi, sa motivation au moment de l'écriture peut s'expliquer par divers facteurs mais il serait naïf de croire qu'elle est le fruit uniquement de son implication dans le projet. Elodie, quant à elle, a éprouvé de réelles difficultés et nous sentions un blocage voire une panique à la suite de la passation des consignes. Nous supposons que celle-ci est consciente de son niveau (plus faible que celui de ses camarades) et qu'elle panique lorsqu'elle doit réaliser une tâche surtout lorsqu'elle est sous le regard d'un adulte.

Cela nous invite à nous interroger sur la posture de l'enseignant en classe et, plus précisément ici, dans le cadre d'un projet d'écriture. En effet, sur l'ensemble des élèves de GS nous ne remarquons pas de changement réel de comportement en présence ou en l'absence de l'enseignant. Ainsi, le regard de ce dernier sur leur travail ne semble pas être perturbant et ils éprouvent globalement l'envie de s'appliquer. Mais, comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, notre présence dans un moment de travail individuel semble avoir biaisé la réaction de nos deux élèves de manière presque opposée. L'une s'est montrée très impliquée et appliquée recherchant mon approbation ; l'autre au contraire paraissait perdre ses moyens face à la tâche. Pour cette dernière, finalement, la séance a été porteuse car nous avons pu retravailler la connaissance des lettres et elle semblait ravie de nous montrer qu'elle en connaissait certaines. Ainsi, ces moments de travail individualisés ont été bénéfiques dans les deux cas et nous émettons l'hypothèse qu'il serait pertinent de consacrer, dans le cadre de la classe, à chaque élève un moment en individuel de travail avec l'enseignant. Il ne s'agirait pas de présenter cela comme un moment de soutien ou de s'appliquer à réserver ces sessions aux élèves en difficulté mais bien d'individualiser les relations entre les élèves et l'enseignant.

Ici, un projet collectif -quel qu'il soit- prend tout son sens car il apparaît comme un moyen de mettre en œuvre un temps particulier avec chacun et il permet de travailler de nombreuses compétences sans que cela paraisse contraignant pour l'élève.

## Conclusion

Bien que chaque enseignant accorde une attention particulière à chaque élève, nous pouvons penser qu'un tel dispositif répété de façon régulière permettrait de repérer des élèves éventuellement en difficulté mais qui ne nous alarment pas en temps normal. Cela serait bénéfique, finalement, pour tous ces élèves discrets dont les travaux rendus sont corrects. En effet, nous avons tendance à nous attarder davantage sur les enfants qui se distinguent soit par la qualité de leurs travaux, soit par ses difficultés et nous prêtons, peut-être, moins attention aux élèves discrets et dont le travail est convenable. Or, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les élèves en difficulté ou, plus tard, en situation de décrochage scolaire passent souvent inaperçus si bien que les enseignants ne voient pas toujours leurs difficultés. Il nous faut donc tirer un enseignement de tout cela dans le cadre de notre expérimentation : nous sommes face à deux élèves au profil très différent mais qui ont, déjà, des difficultés. Ces dernières sont peut-être plus évidentes et concrètes pour Elodie mais le cas de Valentine est aussi inquiétant car son implication est moindre par rapport à l'ensemble de ses camarades de GS et cela peut laisser penser qu'elle peut, potentiellement, avoir certains types de difficultés scolaires plus tard.

En ce qui concerne plus précisément notre expérimentation, nous retenons que ce projet sera finalisé avant la fin de l'année scolaire car la grande majorité des élèves y ont adhéré complètement. Nous regrettons, en revanche, d'avoir mis cela en place trop tardivement et nous pourrions même dire que ce type de projet d'écriture devrait s'effectuer sur l'ensemble de l'année scolaire ou au moins sur un semestre pour être probant. Ainsi, un projet d'écriture devrait se penser dans la durée et serait l'occasion de consacrer des moments de travail individuel à tous les élèves. Enfin, il serait intéressant de mettre en place ce type de projet en collaboration avec les enseignants présents dans l'école soit de manière concomitante, soit par le biais de la mise en place d'une progression tout au long du cycle.

Même si nous ne pouvons mesurer les effets de notre expérimentation sur le long terme et sur les élèves qui semblent être en difficulté, nous maintenons qu'elle représente, dans son principe, un bon levier pour stimuler l'entrée dans l'écrit au cycle I. De plus, elle peut se décliner pour travailler uniquement l'oralité par exemple.

Ainsi, les projets d'écriture devraient être presque systématiques en maternelle : ils sont l'occasion de créer une émulation collective mais aussi de renforcer les relations entre l'enseignant et l'élève. Cela permettrait à l'enseignant d'avoir un autre regard sur ses élèves et, éventuellement, de repérer ceux ayant un parcours scolaire en apparence classique mais qui s'avèrent avoir des difficultés. Il apparaît comme évident que cela pourrait prévenir les

difficultés scolaires dès le plus jeune âge et permettrait de réagir avant que les lacunes ne s'accumulent.

## Bibliographie

- Arborio A-M. & Fournier P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Nathan.
- Balas G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire : vers une nouvelle action publique régionale*. Fondation Jean Jaurès.
- Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens : prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 39-58. URL : <https://doi.org/10.3917/lsele.424.0039>
- Blaya C. (2010). *Décrochage : C. Blaya : « Il n'existe pas un seul type de décrocheur »*. Café pédagogique.  
URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2010/12/dcrochagecblaya.aspx>
- Blaya C. et Fortin L. Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/1 | 2011, mis en ligne le 07 mars 2014. Consulté le 30 septembre 2016 sur URL : <http://osp.revues.org/2988> ; DOI : 10.4000/osp.2988
- Bernard P-Y. (2019). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Berthet T.& Zafran J. et. al. (2014). *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Presses universitaires de Rennes.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*.
- Caille J-P. (2017). Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). *Education et Formations, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective*, 2017, Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif, pp.5-31. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01760754/document>
- De Witte K. & Rogge N. (2013). *Dropout from Secondary Education : all's well that begins well*.
- Douat É. (2011). *L'école buissonnière*. La Dispute.
- Gilles J-L. & Potvin P. & Tieche Christinat C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Éditions scientifiques internationales Berne.
- Glasman D. & Oeuvrard F. et. al. (2013). *La déscolarisation*. La dispute.
- Lessard A. & Fortin L. & Joly J. & Royer É. & Marcotte D. & Potvin P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662. URL : <https://doi.org/10.7202/018962ar>
- Millet M. & Thin D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.

Métayer C. & Monso O. & Boudesseul G. & Caro P. & Grelet Y. et al. (2017). Les inégalités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire. *Géographie de l'école*, MENESR-DEPP, pp.106-123. [halshs-01518896](https://halshs-01518896)

Paul J-J. & Troncin T. Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. *Haut conseil de l'évaluation de l'école*.

URL : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000103.pdf>

Peretz H. (1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. La Découverte.

Potvin P. & Dimitri M-M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. Tiré d'École et Stratégies. URL : [www.ecolestrategies.ca](http://www.ecolestrategies.ca)

Ratcliffe, C. & Mckernan, S. M. (2010). *Childhood poverty persistence: Facts and consequences*. Washington, DC : Urban Institute.

Rosenthal R. & Jacobson L. (1971). *Pygmalion à l'école*.

Rumberger R. W. & Gandara P. *Seeking Equity in the Education of California's English Learners*.

Van Campenhoudt L. & Quivy R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

## Annexes

### 1. Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque.

Auteurs : Potvin et Dimitri. CTREQ, 2012.

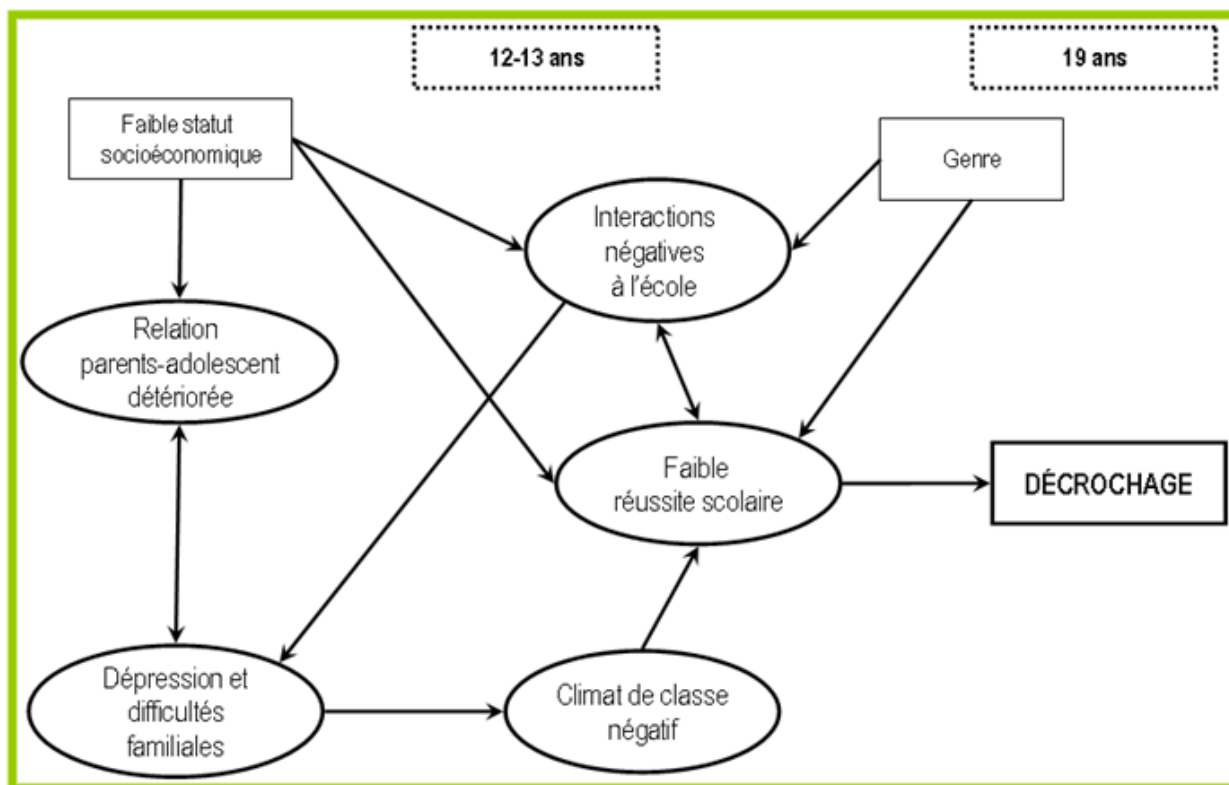
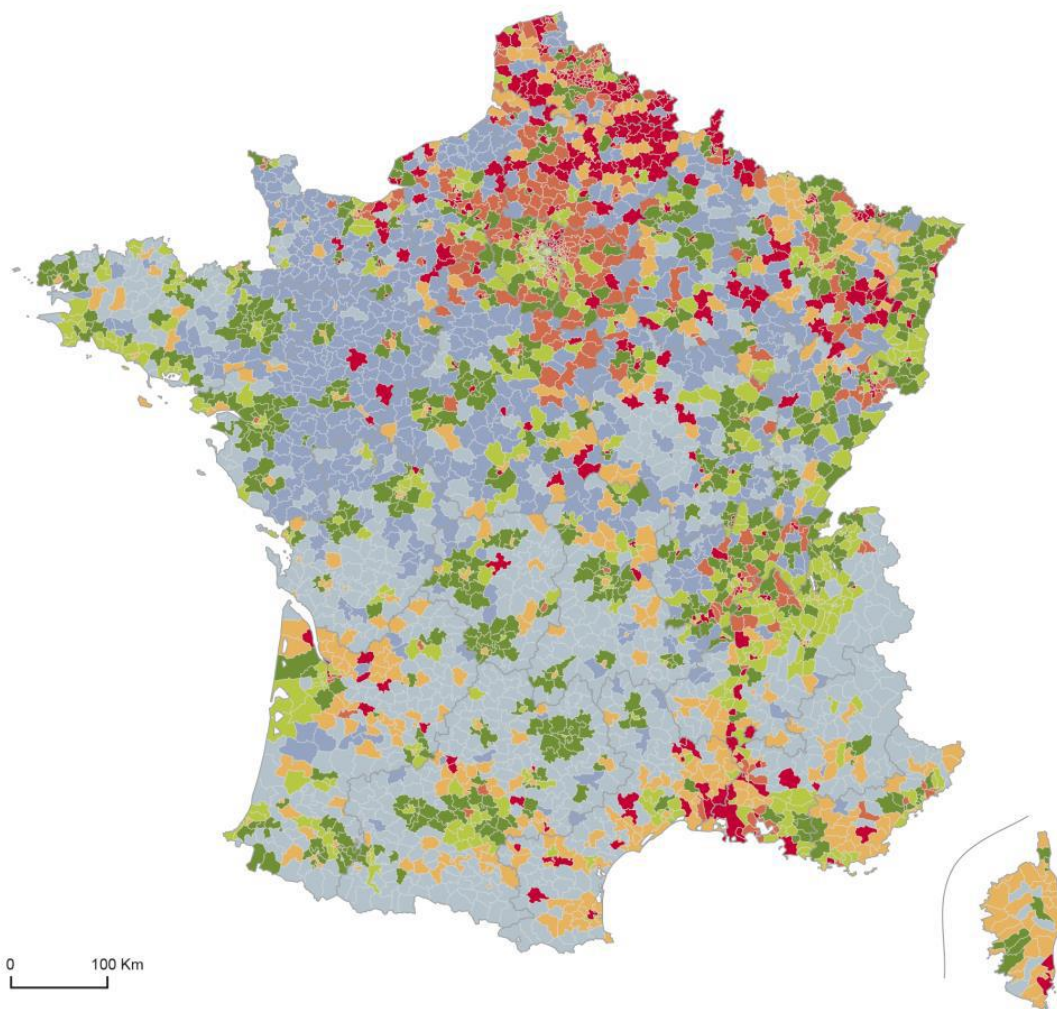


Figure 1 : Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (tiré de Lessard, Potvin et Fortin, 2012, en référence à Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2012)

## 2. Les zones à risques d'échec scolaire

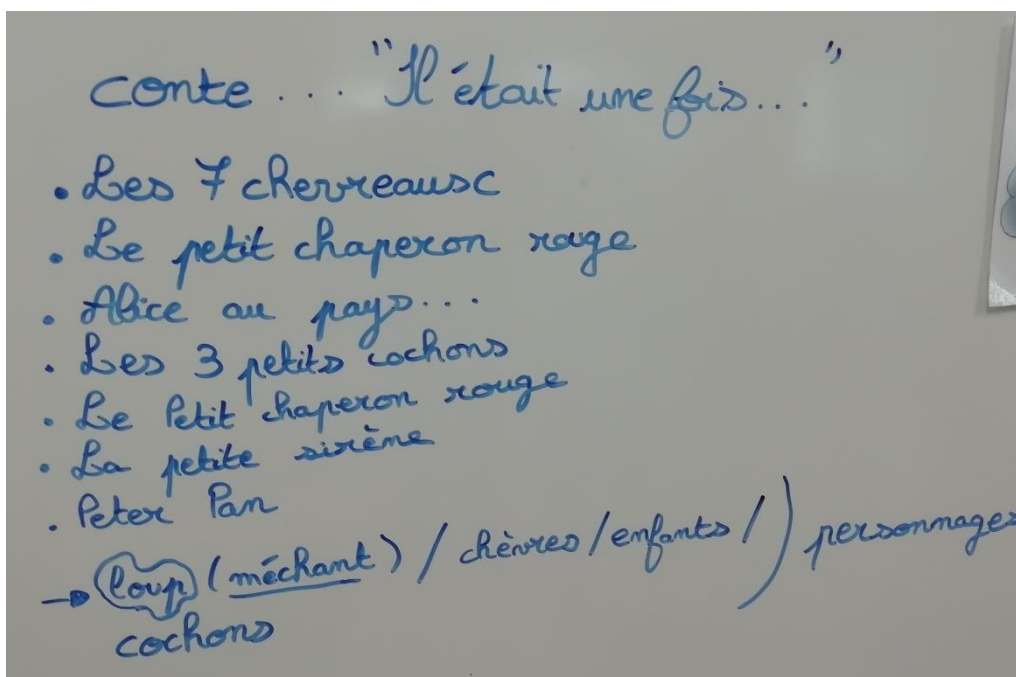
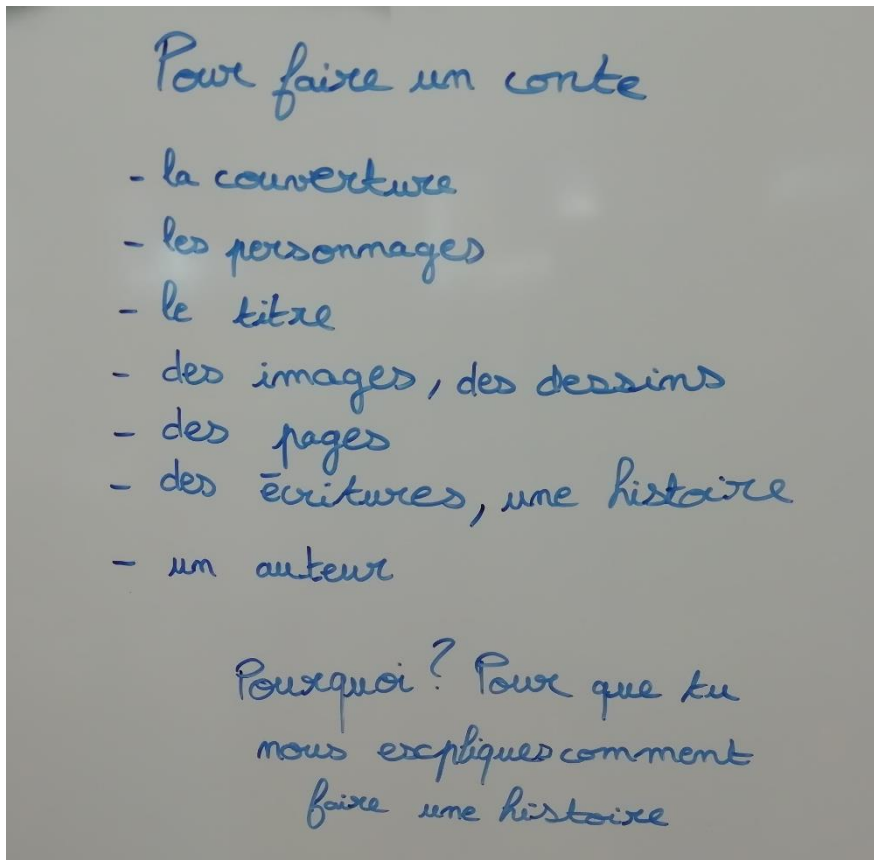
Source : Cnesco. Lien : <http://www.cnesco.fr/fr/detrochage-scolaire/facteurs/>



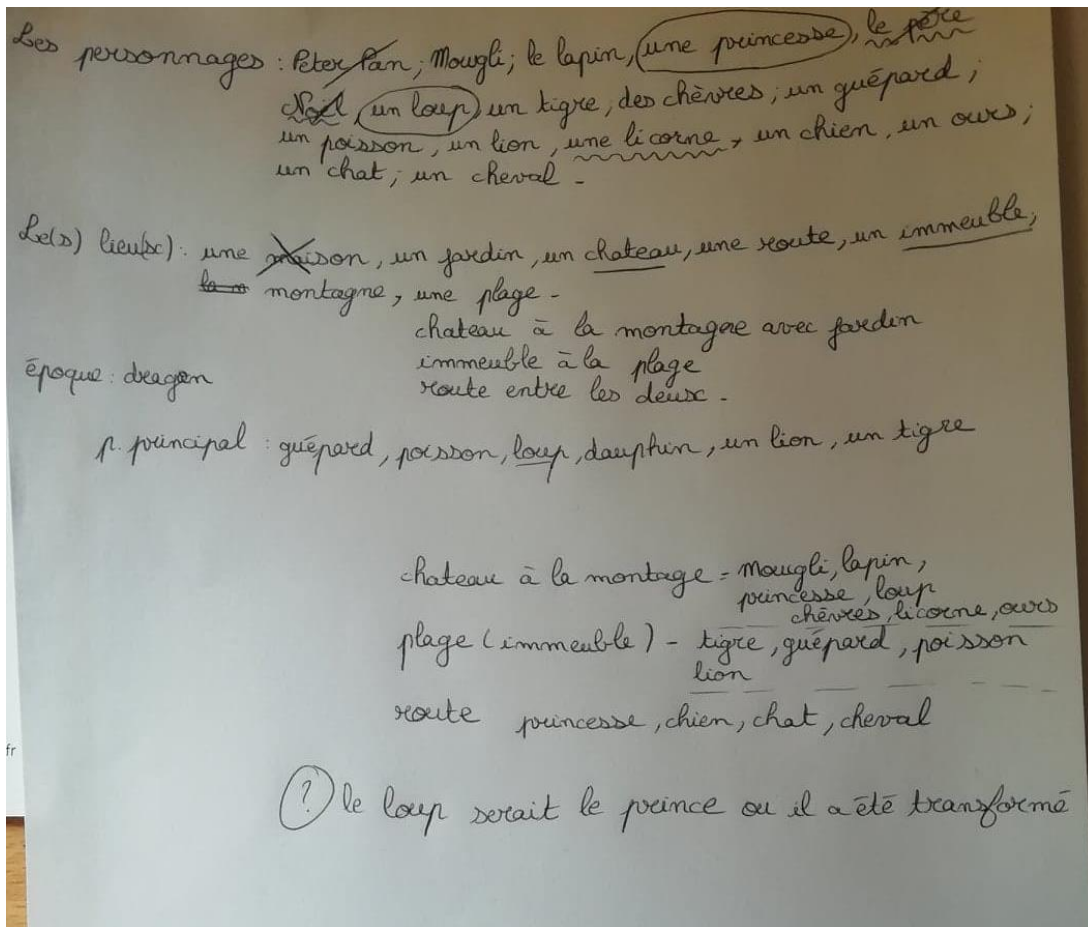
### LES ZONES À RISQUES D'ÉCHEC SCOLAIRE

- Cumul de fragilités économique, familiale, culturelle en milieu urbain
- Disparités de conditions de vie dans les grandes périphéries
- Précarité économique plutôt dans des communes de taille moyenne
- Qualification industrielle traditionnelle dans les petites communes rurales
- Milieu rural isolé, de tourisme saisonnier et d'économie présentielle
- Sécurité économique et soutien culturel
- Garantie de l'emploi à niveaux de qualification variés

3. Photographies des éléments de réponses des élèves de GS à la question : « Que faut-il pour faire un conte ? »



#### 4. Photographie prise suite à la séance 2 de la séquence



#### 5. Tapuscrit du conte imaginé par les élèves de GS

Il était une fois un loup habillé en prince. Il portait une veste rouge, une chemise blanche, une cravate, un pantalon noir, une couronne et des chaussures. Ce loup était gentil. Il habitait avec une belle princesse aux longs cheveux blonds dans un château à la montagne avec un grand jardin où il y avait des fleurs, des grands arbres, un pommier, des cabanes dans les arbres et surtout un arc-en-ciel. Le loup était en fait un prince : une sorcière l'avait transformé en loup car il voulait lui voler une potion et l'empoisonner car elle avait été méchante avec la princesse. Le prince-loup devait donc retrouver la sorcière pour trouver une potion qui le changerait à nouveau en prince. Cette sorcière habitait dans un grand immeuble au bord de la mer alors le prince-loup décide d'aller la chercher en vélo. Mais en chemin, il rencontre un chien, un chat et un cheval. Ils griffent le loup et le cheval lui donne des coups de sabots mais il réussit quand même à s'échapper et arrive sur une plage. Il aperçoit, sur la plage, un guépard, un lion, un tigre et un léopard et décide d'aller leur parler :

« -Est-ce que vous savez dans quel immeuble et à quel étage habite la sorcière ?

-Elle n'habite pas dans un immeuble, nous pensons qu'il y a une porte secrète sous le sable qui amène à une île secrète où vit la sorcière et où elle a toutes ses potions et même un trésor. Mais attention...des monstres protègent la porte secrète ! »

Le prince-loup commence à creuser, il trouve la porte. Le léopard, le lion, le tigre et le léopard mangent les monstres et le prince-loup peut ouvrir la porte. Derrière cette porte, il y a trois chemins mais le loup ne sait pas lequel prendre pour aller jusqu'à l'île secrète. Il décide de creuser et trouve un bouton secret qui indique le chemin vers l'île. Il marche et remonte pour arriver sur l'île secrète. Le prince-loup décide de manger la méchante sorcière et cherche la potion. Il trouve la potion, le boit et redevient un vrai prince. Il décide aussi de prendre le trésor de la sorcière. Tout d'un coup, une licorne arrive, le prince monte dessus et elle le ramène au château. La princesse est très contente de retrouver le prince et ils peuvent finalement se marier.

## ***Favoriser l'entrée dans l'écrit en maternelle : un premier pas dans la lutte contre le décrochage scolaire ?***

**Mots clés :** décrochage scolaire ; dispositifs pédagogiques ; écrit ; maternelle.

### ***Résumé :***

Le décrochage scolaire est un phénomène encore difficile à définir et s'affirme comme un enjeu majeur au sein de l'Education Nationale. Il reste par ailleurs complexe de dresser une liste exhaustive des facteurs pouvant amener un élève à entrer au cœur de ce processus. En effet, les facteurs de risques sont divers tout comme les manières dont peut s'exprimer le décrochage scolaire si bien que l'on peut dire qu'il s'agit d'une notion protéiforme. Malgré cela, nous savons qu'il existe des moyens de prévenir ce phénomène à différents niveaux. D'un point de vue statistique, nous verrons qu'un élève ayant des difficultés scolaires en mathématiques et en français au début du cycle II présente davantage de risques de sortir du système scolaire sans qualification. Ainsi, la maternelle apparaît dès lors comme un moment clé de la scolarité et nous chercherons à montrer qu'il est indispensable de favoriser l'entrée dans l'écrit en fin de cycle I.

Cependant, comment favoriser l'entrée dans l'écrit en fin de cycle I face à des élèves qui présentent déjà des difficultés ? De quels leviers dispose un enseignant de maternelle face à cette problématique ? Peut-on en mesurer les effets sur la scolarité future d'un élève ?