

.....LES RENCONTRES DE L'OZP.....

n ° 88 – septembre 2011

Lutter contre le grand échec scolaire : un défi incontournable.

Claude Seibel, polytechnicien, administrateur, inspecteur général honoraire de l'INSEE, a exercé autant dans le champ statistique et économique qu' éducatif et social : directeur du service des statistiques du MEN de 1973 à 1982, créateur de la DARES (Ministère. du Travail) en 1993, animateur d'un groupe de travail au Plan de 2000 à 2006 sur la prospective des métiers et des qualifications...

Il a publié dans Le Monde du 28 juin 2011 un article intitulé « L'échec scolaire n'est pas une fatalité.»

L'OZP lui a demandé d'introduire un sujet qu'il connaît très bien et qui lui a toujours tenu à cœur : la lutte contre le grand échec scolaire.

D'abord merci aux responsables de l'Observatoire des zones prioritaires de m'avoir invité pour vous présenter des travaux anciens et récents sur la prévention de l'échec scolaire dans notre pays. J'évoquerai au fur et à mesure les grands rapports sur l'état de l'école, rapports qui ont souvent abouti à des réformes importantes, au moins sur le papier : nous connaissons tous la difficulté de transformer en profondeur le système éducatif et d'atteindre les objectifs que lui confie politiquement la société française.

Depuis plus de quarante ans, le système éducatif français bute sur un obstacle qu'il ne parvient pas collectivement à surmonter : celui d'un échec scolaire socialement et culturellement concentré sur certains enfants des milieux populaires. En réalité, la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans, puis l'accès de tous les enfants au collège en 1969 (« collège Fouchet »), étendu en 1975 (collège « unique » de la réforme Haby) ont rendu apparents des mécanismes plus anciens de départ de l'école pour des enfants qui, vers 13 -14 ans, ne maîtrisaient pas les apprentissages scolaires de base (40% des écoliers n'obtenaient pas le certificat d'études). **L'échec scolaire ne date pas des années 70...**

Pourtant ces jeunes s'inséraient facilement dans un métier, car, après la seconde guerre mondiale, la demande des entreprises était forte et, grâce à des apprentissages formels ou « sur le tas », ils acquéraient les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier, malgré les lacunes de leur formation générale.

Cette époque est complètement révolue pour deux séries de causes : qu'ils soient de droite ou de gauche, avec des fortunes diverses, les responsables politiques de notre pays ont favorisé l'émergence d'une scolarité obligatoire complète, ouverte à tous les enfants, quels que soient leurs origines sociales ou géographiques, leur sexe, leur nationalité... Le but était bien de donner à tous une « égalité des chances », ainsi que de leur faciliter la vie quotidienne et surtout de relever le niveau de formation générale d'une main-d'œuvre qui se révélait insuffisant.

En effet, et c'est la deuxième cause, tous les métiers, toutes les professions, même les plus modestes, exigent et exigeront de plus en plus des compétences générales et professionnelles qu'une scolarité écourtée, ou chaotique, empêchera d'atteindre. Des connaissances et des compétences de base mal maîtrisées sont déjà des obstacles difficiles à surmonter pour toutes les formations techniques. De plus certains jeunes y sont parfois orientés sans qu'ils les aient vraiment choisies.

Or, selon les indicateurs, les retards scolaires et les faibles performances concernent entre 15 et 20% des enfants entrant en 6^{ème}. Les résultats des enquêtes internationales PISA sont plus alarmants encore, car ils montrent que l'impact des inégalités sociales reste très fort dans le système éducatif français et que les écarts de performance, par rapport à la moyenne, s'accroissent pour les plus faibles. Les travaux du CEREQ montrent que ces jeunes en échec scolaire sont plus fréquemment sujets aux « décrochages » et surtout que leur insertion professionnelle est « calamiteuse ».

Le CESE (Conseil économique, social et environnemental) dans un rapport récent démontre que l'échec scolaire précoce est un des sources principales des « inégalités à l'École » et son « avis » fournit de multiples pistes d'action sur lesquelles je reviendrai plus loin.¹

Dérives sociales, chômage massif des jeunes non qualifiés, bases de connaissances et de compétences insuffisantes, tout converge pour faire de la lutte contre le grand échec scolaire un des enjeux majeurs de l'école du XXI^{ème} siècle : **l'échec scolaire n'est plus supportable par la société française !**

Vers la maîtrise du socle commun par tous les élèves

Ce ne sont pas les lois qui ont manqué : 1975, loi Haby ; 1989, loi Jospin ; 2005, loi Fillon. Elles vont toutes dans le même sens : créer une étape articulée école et collège, de 9 ans (6 ans à 15 ans), au terme de laquelle tous les élèves doivent maîtriser les apprentissages assignés à la scolarité obligatoire. Ce point apparaît central lors du « Débat national sur l'avenir de l'École » autour de Claude Thélot en 2004 : c'est une de ses principales recommandations, une des seules retenues... Mais, il a bien fallu attendre 30 ans pour que le Collège « unique » de René Haby se concrétise par un « socle commun de connaissances et de compétences » prévu dans la loi Fillon de 2005 et mis en place, après les propositions du Haut Conseil de l'Éducation.

Les enseignants des écoles et des collèges vont-ils réussir à intérioriser le fait que leur métier doit changer, car les objectifs de leur enseignement ont changé : leur rôle n'est plus de classer efficacement, niveau après niveau, les élèves qui leur sont confiés entre « forts –moyens –faibles »² ; ils doivent maintenant obtenir collectivement que toute une génération maîtrise les objectifs du socle commun³. L'évaluation individuelle va dans ce sens quand elle s'appuie sur des « livrets personnels de compétences ».

Il serait naturellement absurde de nier que les différences de performances des élèves existent : tout le métier des enseignants est bien de ne pas freiner les meilleurs mais de les épanouir, de stimuler les élèves moyens sur leurs points faibles ; mais il est également d'enseigner les élèves les plus faibles pour les conduire, sans retards excessifs, ni exclusion, ni baisse des exigences, vers les connaissances et vers les compétences qu'ils doivent, eux

¹ « Les inégalités à l'école » Rapport de Xavier Nau au Conseil économique, social et environnemental, septembre 2011, Paris

² C'est la proportion de ces élèves faibles à peu près identique, quelle que soit la classe (pour un enseignant attentif au classement) qu'André Antibi désigne par le vocable horrible, mais expressif, de « *constante macabre* ».

³ Les chercheurs en éducation évaluent à quelques %, la proportion d'élèves qui relèvent d'autres dispositifs que ceux de l'Éducation nationale classiques.

aussi, acquérir et mettre en œuvre. Ceci exigera des moyens humains adaptés à ces objectifs et ce n'est pas possible dans le contexte actuel de suppressions de postes dans le primaire.

Le rôle crucial du cycle des apprentissages

Le grand échec scolaire, c'est-à-dire la sortie du système éducatif sans formation ni diplôme (150 000 jeunes environ), se structure très tôt au cours du « cycle des apprentissages » (grande section de maternelle-CP-CE1) : tout l'effort de prévention de l'échec scolaire doit être d'abord concentré sur cette étape, puis se poursuivre au-delà, car il n'est pas facile à surmonter.

Même s'il a été divisé par 3 en 30 ans (ce qui montre le chemin déjà parcouru), le redoublement précoce reste un « marqueur » très négatif pour la suite de la scolarité. A 25 ans d'intervalle, en 1979⁴ puis en 2003-2004⁵, on observe les mêmes difficultés d'apprentissages pour les élèves redoublants au cours de leur 2^{ème} cours préparatoire : leurs performances se dégradent par rapport à celles d'élèves faibles (de niveau équivalent au terme du premier CP), mais qui, eux, n'ont pas redoublé. Il s'agit en général de tâches complexes évidemment cruciales pour la suite de la scolarité...

Un contre-sens est pourtant à éviter : une réduction autoritaire de ce redoublement précoce (pour des raisons budgétaires, par exemple) serait un remède pire que le mal. En effet, la plupart des enseignants de l'école, puis du collège, ne maîtrisent pas tous les outils pédagogiques d'analyse, puis de remédiation des difficultés d'apprentissage rencontrées par ces élèves fragiles, parfois très éloignés des « langages » de l'École. De plus, il ne faut pas croire que l'absence de retard permet forcément d'atteindre les objectifs pédagogiques requis : la « continuité des apprentissages » et la politique des cycles devraient y contribuer. Cela ne suffit pas : ces élèves fragiles doivent être accompagnés, stimulés, mis en confiance tout au long de l'école primaire : en réalité ils ont besoin d'une pédagogie de la réussite, à laquelle peu d'enseignants sont formés.

Relancer la formation professionnelle des enseignants

Face à ces situations difficiles, les qualités professionnelles et les compétences des enseignants sont les éléments essentiels du succès. Or, à force de dénigrer la pédagogie, de contester la recherche en éducation, de démanteler la formation professionnelle initiale des enseignants, les enseignants vont bientôt être le seul corps de métier en France démunis des nouvelles compétences professionnelles nécessaires pour assumer leurs responsabilités et pour atteindre les objectifs que leur assigne la société française.

Dès lors, comme il faut « survivre », quelle que soit la situation de travail, particulièrement difficile dans certaines zones, où souvent les plus jeunes et les moins expérimentés sont affectés, plusieurs attitudes « d'évitement » vont émerger consciemment ou inconsciemment chez les enseignants.

Certains – sans doute les plus nombreux - disent déjà que la réussite pour tous les élèves est un pari impossible ; d'ailleurs la situation sociale et familiale, les résultats scolaires désastreux, dès le début, confortent leur position : le passage par l'école et le collège va permettre de « limiter les dégâts », mais les objectifs du « socle commun » sont hors de portée pour ces élèves...

Pour d'autres, l'échec scolaire ne pourra pas être traité dans le cadre de l'École, et, en toute bonne foi, on assiste actuellement à des dérives, difficiles à enrayer, de médicalisation et psychologisation de l'échec scolaire. Ainsi, lorsqu'une enseignante de CP, impliquée dans son rôle, dit, à la fin du 1^{er} trimestre : « 40% de mes élèves sont dyslexiques »,

⁴ « *Les effets nocifs du redoublement précoce* », Claude Seibel et Jacqueline Levasseur, Audition au Haut conseil de l'Éducation, janvier 2007, Paris.

⁵ « *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité* » Thèse de Thierry Tronchin, Université de Dijon, 2005.

elle traduit en fait son impuissance professionnelle à éviter une telle situation. Le report hors de la classe du traitement des difficultés scolaires appauvrit le métier d'enseignant : pour le moment, on est loin de la recommandation de la commission du « Débat national sur l'avenir de l'École » : « tous (les enseignants) seront des spécialistes du traitement de l'hétérogénéité des élèves, car ils y auront été formés » (op. cit. page 58)

Depuis une vingtaine d'années, des dispositifs personnalisés d'aide en situation scolaire se sont multipliés, comme l'a bien montré la Cour des comptes dans un rapport récent⁶ ; mais les rares évaluations disponibles font apparaître des effets inquiétants. Faute, sans doute, d'être mobilisés pour la réussite scolaire de l'élève, beaucoup d'interventions confortent certains enseignants dans le caractère inéluctable de difficultés rencontrées et la quasi-impossibilité de rattraper les retards ou les lacunes.

Certes, les enseignants les plus expérimentés et les plus attentifs à la progression de chacun des élèves qui leur sont confiés parviennent à concilier ces objectifs difficiles : ils ont de la conviction et du « métier » ; ils témoignent que la réussite de tous leurs élèves est possible : ils le démontrent depuis des années⁷. Rigueur des méthodes, exigence de résultats pour tous les élèves marquent, dans ces classes, un fonctionnement proche de celui des écoles scandinaves

« Pour la réussite de tous les élèves », c'est le titre du rapport de la Commission du Débat national sur l'avenir de l'École présidé par Claude Thélot en 2004. Ce thème est central dans la lutte contre le grand échec scolaire : il revêt des aspects collectifs qui restaurent la mission centrale de l'école, mais également des aspects individuels de prise en charge positive et exigeante de chacun des enfants confiés à l'École.

Promouvoir la « pédagogie de la réussite » peut sembler utopique à certains ; c'est sans doute l'élément clé de « la réussite de tous les élèves ». Il s'agit de baser la progression de l'élève sur ce qu'il réussit (même modestement), puis d'élargir progressivement cette réussite à d'autres thèmes. Au même titre que de bonnes méthodes de travail, la progression est basée sur une relation de confiance et de respect mutuel. Elle suppose un parcours à la fois très souple et très encadré où chaque étape est une réussite pour l'élève et où la cible reste bien le « socle commun de connaissances et de compétences » enfin défini. C'est cette contradiction de la souplesse et de la rigueur que les enseignants les mieux formés et les plus expérimentés parviennent à concilier avec une attitude bienveillante et constructive envers chaque enfant qui leur est confié. Leur tâche est d'autant plus difficile que l'hétérogénéité des performances des élèves est plus forte.

En fait, c'est une révolution culturelle pour tous ceux qui ont vécu « la solitude du coureur de fond » dans la course d'obstacles qu'a constitué la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue : pour beaucoup de responsables, l'éducation a consisté à éradiquer ses erreurs (voire ses « fautes ») et très peu à élargir ses réussites. Il serait possible de multiplier des exemples, positifs ou négatifs ; mais chacun connaît des situations de rejets de l'école (et de rejets par l'école) d'enfants ou d'adolescents dont seuls les difficultés et les échecs ont été mis en exergue par l'institution sans jamais aucun élément positif...

Comment sortir de ce piège (inconscient) qui pèse lourdement sur la scolarité, la réussite et l'image de soi des élèves les plus faibles...

⁶ « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves », Cour des comptes, août 2010, Paris

⁷ Cf. l'intervention d'un directeur d'école dans l'émission « Le redoublement en questions », TV Cap Canal, juin 2010, Lyon.

Il semble qu'une formation initiale renouvelée devrait permettre de poser et de résoudre le problème en réfléchissant avec les futurs enseignants sur leurs propres motivations à s'engager dans ce métier, puis en mettant en commun les difficultés concrètes rencontrées lors des stages pédagogiques ; il serait possible, à partir de cas concrets, d'aider les jeunes enseignants à changer leur regard sur les élèves, y compris les plus difficiles. Des tuteurs expérimentés peuvent également contribuer au succès de cette « pédagogie de la réussite »...

Un chantier d'ampleur nationale

Discours ministériels, textes législatifs et réglementaires affirment le principe de la mobilisation contre l'échec scolaire : tous les textes existent et c'est déjà un acquis. Mais passer des paroles ou des écrits à des transformations profondes des pratiques et des comportements de centaines de milliers de personnes, c'est un chantier beaucoup plus exigeant et beaucoup plus lourd que de bâtir un réseau d'autoroutes ou de T.G.V..

Les pouvoirs publics doivent dans un effort soutenu, à long terme, convaincre et mobiliser les partenaires de l'école, parents, enseignants, corps d'inspection, formateurs, chercheurs,... de l'enjeu de la lutte contre l'échec scolaire : rien ne peut se faire sans eux, ni contre eux...

Les acteurs de l'École doivent disposer et maîtriser des outils d'analyse des réussites et des difficultés des élèves qui leur sont confiés ; ils doivent savoir proposer les remédiations individuelles ou collectives adaptées aux cas des plus fragiles. La recherche pédagogique, la formation initiale et continue, l'inspection pédagogique (sans doute la fonction la plus stratégique) doivent contribuer à la réussite de ce programme, central pour la réussite de *tous* les élèves.

Comme tout projet de cette ampleur, la volonté politique, la continuité et la cohérence des actions peuvent seules répondre au défi de la lutte contre l'échec scolaire. D'autres pays se sont engagés avec succès dans cette voie. Pourquoi pas le nôtre ?

NOTE : L'intervention orale de Claude Seibel a repris les grands thèmes de l'article publié dans le Monde du 27.06.2011 sous le titre : « L'échec scolaire n'est pas une fatalité » [http://arcades-editions.com/l27article/l27echec-scolaire-n27est-pas-une-fatalite ---lemonde.fr.pdf](http://arcades-editions.com/l27article/l27echec-scolaire-n27est-pas-une-fatalite---lemonde.fr.pdf)

DEBAT

Un accompagnateur scolaire bénévole souligne le rôle, souvent méconnu, des CPE. Ce sont pour lui les principaux interlocuteurs car ils connaissent bien les familles. Mais eux-mêmes parlent beaucoup plus de problèmes et d'échecs que de réussite des élèves.

Didier Bargas (IGAENR) : On a vu avec la dernière rencontre de l'OZP la difficulté de communication entre l'école et l'extérieur.

Claude Seibel : Notre système produit surtout des textes mais pas d'articulation, pas d'outil pour analyser ni pour traiter ensemble les situations rencontrées.

Un enseignant : Quelle est votre position sur le nombre d'élèves par classe ? J'en ai 23, je travaillerais autrement si j'en avais 10.

C.S : La DEPP a fait une étude comparative en 2004 sur des CP à 15 et des CP à 23 élèves. Les résultats ont été les mêmes en matière de redoublement.

Plus la classe est nombreuse et hétérogène, plus le métier est difficile mais la taille de classe n'intervient pas dans les résultats des élèves.

Ce qui est important c'est l'ancienneté et l'expérience des enseignants. Comment les former ?

10 élèves par classe, cela devient trop petit, les interactions ne sont pas assez nombreuses. C'est l'ensemble du groupe qui doit progresser.

Marc Douaire : J'ai suivi cela avec de Gaudemar : même dans un CP à 10, il y avait des redoublants.

Pour répondre à Thomas Piketty : la seule limitation des effectifs, sans mesure complémentaire comme le travail sur les cycles, est sans effet.

C. S : Les enfants « auditifs » et « manuels » sont très pénalisés en France. Il faudrait qu'orthophonistes et enseignants travaillent beaucoup plus étroitement ensemble.

Marc Douaire : Tous les rapports établissent que la maternelle est une étape décisive mais le ministère la met en cause et la détourne de sa vocation.

Didier Bargas : Actuellement, le problème principal au collège n'est plus le redoublement, devenu marginal du fait de la pression de l'institution, mais l'inverse, c'est-à-dire le passage automatique dans la classe supérieure sans que le niveau requis soit atteint. Tout se passe comme si on voulait se débarrasser le plus vite possible d'élèves en échec qu'on a été incapables de tirer d'affaire.

Un participant demande comment était considérée l'existence des élèves catégorisés comme « handicapés sociaux » au moment de l'instauration des ZEP, en 1981.

Claude Seibel indique que cette sous-catégorie de ce que l'on appelait alors « Enfance inadaptée » était inconnue à son niveau, bien qu'elle rassemblât des centaines d'élèves inscrits dans des classes spécialisées « HS », assurées par une catégorie de personnels formés dans ce but à Suresnes et à Nantes. L'arrivée des ZEP, avec son approche territoriale de la lutte contre l'échec scolaire, a balayé cette catégorie et le concept dramatique qui la sous-tendait.

C. S : André Antibi a révélé en 2003 le phénomène de la constante macabre. Le mot de macabre a été mal accepté dans le monde enseignant, mais l'idée était d'en finir avec l'obsession du classement tout en maintenant les exigences.

Antibi propose une évaluation par contrat de confiance, semblable au PPRE (réforme de 2005)

Claude Seibel souligne qu'il faut se donner le temps d'analyser les phénomènes en éducation.

On a évacué l'évaluation sanction (avec Xavier Darcos)

Malheureusement, on a décidé de confier l'évaluation pédagogique à la DGESCO, qui est ainsi juge et partie, et non plus à la DEPP. C'est une dérive regrettable. En même temps, on a supprimé le Haut comité pour l'évaluation de l'École, trop critique mais qui marchait bien (avec Christian Forestier).

Didier Bargas : Que pensez-vous de l'idée d'une agence d'évaluation extérieure pour le scolaire comme cela existe pour le supérieur et la recherche ?

C. S. : Je n'y crois pas, cela n'a jamais marché en éducation.

Question : Pourquoi n'y a-t-il pas d'étude en France sur le coût de l'échec scolaire ?

C. S : L'IREDU de Dijon a travaillé sur les coûts directs. Pour le reste, il est vrai qu'il y a très peu de travaux.