

Extraits sélectionnés par l'OZP

Avertissement : les extraits rassemblés ci-dessous, sans les notes de bas de page, sans la bibliographie et, surtout, sans la trame générale, ne prennent sens que dans une lecture complète du rapport. Il ne s'agit ici que d'attirer l'attention du lecteur sur les passages où les ZEP sont citées.

Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire

Rapport établi à la demande du
Haut Conseil de l'évaluation de l'école
Présenté par André Hussenet
Inspecteur général de l'éducation nationale
en collaboration avec Philippe Santana
Inspecteur d'académie / inspecteur pédagogique régional

Novembre 2004

SOMMAIRE

Introduction générale p.8

1ère partie : bref historique de l'échec scolaire p.14

**2ème partie : combien et qui sont les élèves en grande difficulté à la fin de l'école
obligatoire, que deviennent-ils ?** p.29

3ème partie : quels remèdes ? p.60

Chapitre 7 : Les grands axes d'évolution de la lutte contre la difficulté scolaire
depuis 30 ans p.63

(...)

7.6.1.La démarche programmatique : les ZEP et REP p.78

Conclusion générale p.89

Bibliographie indicative p.102

Remerciements p.110

Introduction générale

Introduction

(...)

1 ° partie : Bref historique de l'échec scolaire

(...)

3.1.L'évaluation bilan en fin de 3°.

On pourrait à juste titre, s'étonner du fait que l'institution scolaire ne cherche pas à savoir ce que savent les élèves à la fin de la scolarité obligatoire⁴⁶. Modifier en permanence les programmes, les modalités d'organisation des enseignements sans prendre appui sur une connaissance objective des performances des élèves et du degré d'atteinte des objectifs fixés surprend, dans une période de développement de la « culture de l'évaluation ».

Une partie du voile est levée avec les résultats d'une évaluation bilan effectuées en 2003 dont l'objectif est de faire le point sur les compétences (les savoir-faire, donc) générales des élèves en fin de collège.

Très précieux car unique, ce bilan ne dit toujours rien sur ce que les élèves savent en terme de connaissances mais livre des informations précieuses sur les difficultés scolaires définies comme une incapacité plus ou moins grande ou absolue à prélever de l'information, à organiser l'information prélevée, à l'exploiter de manière complexe.

Par construction, on a déterminé 6 niveaux de réussite. Les groupes 0 et 1, les plus faibles, définissent un niveau de compétences qui permet de penser que les élèves ont tout simplement du mal à lire.

Ce défaut de compétence en lecture, pris comme l'indication objective de la difficulté scolaire, concerne 15% de nos élèves de 3° (26% des élèves de 3° de **ZEP**). Cette proportion va se retrouver dans nombre de modalités d'appréciation de l'ampleur du phénomène.

(...)

3 ° partie : quels remèdes ?

Introduction : réduire la difficulté scolaire : un combat universel, des particularités françaises

L'échec scolaire est un phénomène observé, certes à des degrés divers, dans tous les pays, quels que soient l'organisation et le fonctionnement réels des systèmes éducatifs. La lutte contre la grande difficulté scolaire est devenue un thème majeur des réflexions des organismes internationaux, notamment l'OCDE, dans la décennie 90. Si la grande difficulté scolaire est une question universelle, elle présente en France quelques caractéristiques singulières.

- Plus qu'ailleurs, la question du handicap et de ses conséquences sur la scolarisation et l'acquisition de savoirs, a été traitée à part. Ce n'est que récemment que l'intégration des enfants porteurs de handicaps, dans les structures ordinaires, est devenue un axe politique majeur. Ainsi la grande difficulté scolaire concerne d'abord, dans l'opinion commune, la population des non handicapés. Notre appréhension du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers conduit à restreindre le nombre d'enfants concernés et à traiter leur situation scolaire spécifiquement, comme indépendamment de la population générale. La grande difficulté scolaire de ces jeunes est ainsi moins alarmante.

- La construction du système éducatif à partir de deux ordres d'enseignement, le primaire et le primaire supérieur, le secondaire, fait qu'aujourd'hui encore, la grande difficulté scolaire doit pour les uns être traitée par une plus grande unification de la scolarité obligatoire, une redéfinition des programmes et une diversification des approches pédagogiques et pour les autres, par une reconnaissance de la variété des talents conduisant à une distinction nette entre l'égalité des chances et l'égalité des résultats, entre l'égalitarisme qui nivelle par le bas et l'élitisme républicain et donc une diversification des formations, pendant l'école obligatoire et non après.

- La valorisation très forte du diplôme, l'importance du chômage et particulièrement celui des jeunes, pénalisent plus qu'ailleurs les élèves en grande difficulté scolaire et rend plus impérieuse encore la nécessité de lutter contre l'échec à l'école, pour éviter une exclusion sociale précoce et souvent définitive.

La lutte contre l'échec et le combat pour la réussite constituent un trait commun de toutes les politiques scolaires depuis la massification de notre école.

La constance dans la recherche des remèdes est à la fois la marque **d'une forme de continuité des politiques éducatives** et l'indication claire que les objectifs ne sont jamais réellement atteints, **que la difficulté résiste**. Une certaine lassitude des enseignants se fait jour car leur adhésion aux objectifs proposés, leur engagement, notamment de la part de ceux qui sont confrontés à l'échec le plus massif et le plus grave, ne conduisent pas à des résultats éclatants et publiquement reconnus.

Le fait que les établissements en **ZEP** ne parviennent pas à rapprocher le taux des élèves en échec de celui observé dans les établissements hors **ZEP**, notamment parce que la dégradation de l'environnement économique et social ne leur permet pas de faire mieux que de contenir la grave difficulté scolaire, engendre le doute et peut conduire au découragement (*). Nous tenterons dans ce chapitre de proposer plusieurs catégorisations des mesures de lutte contre l'échec scolaire, d'abord en nous efforçant de tracer quelques axes d'évolution de la lutte contre la grande difficulté scolaire depuis la loi de juillet 1975 instituant le collège unique, en empruntant ensuite l'approche

typologique retenue dans un rapport commandé par la communauté européenne ou celle proposée par l'OCDE.

Les études, les travaux et publications des inspections générales, de la DEP ou de l'INRP, seront abondamment sollicités mais ne nous auront pas dispensé de relire toutes les lettres ministérielles, les circulaires ou les notes de service organisant les rentrées scolaires depuis 1975.

(*) L'inspecteur d'académie de Seine Saint Denis avait, dès l'année 2000, signalé que l'énorme effort d'amélioration du taux d'encadrement réalisé dans ce département, ne se traduirait sans doute pas par un progrès des résultats scolaires à cause d'une augmentation massive de nouveaux arrivants non francophones très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine.

(...)

Chapitre 7 : Les grands axes d'évolution de la lutte contre la difficulté scolaire depuis 30 ans

(...)

7.6. L'évocation de deux démarches à approfondir.

7.6.1. La démarche programmatique : les ZEP et REP

La lutte contre la difficulté a aussi, et surtout, été organisée autour d'une décision politique majeure concernant le système global : la discrimination positive.

La création des **ZEP** constitue une double rupture.

La première consiste à reconnaître l'inégalité des possibilités de réussite des élèves selon l'établissement fréquenté et à attribuer plus de moyens aux établissements les plus exposés à la difficulté.

Cette politique de traitement inégalitaire lancée aux Etats-Unis dès les années 60 est décidée en France en 1981, date de la création des **ZEP**.

La carte de l'éducation prioritaire sera redéfinie pour la rentrée 99 et une nouvelle organisation sera ajoutée à cette occasion : les réseaux d'éducation prioritaires.

Une circulaire de 1990 précise que l'objectif premier de la politique de l'éducation prioritaire est « *d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment les plus défavorisés* ».

Cet objectif est-il atteint ?

On constate qu'en moyenne les résultats des élèves de **ZEP** / REP continuent d'être sensiblement inférieurs à ceux des élèves qui n'y ont jamais été scolarisés.

Les évaluations bilans pratiquées en 2003 par la DEP donnent les résultats suivants :

- en fin de CM2, 35% des élèves de **ZEP** sont classés dans les catégories les plus faibles (groupe 0 et 1 dans un classement à 6 groupes). Ils sont 3 fois plus nombreux que dans la population totale (4,5 fois pour le groupe 0) ; 13.4% sont dans les groupes 4 et 5 (les meilleurs) soit 2.5 fois moins que dans la population totale (4 fois moins pour le groupe 5),

- en fin de 3°, 25.7% sont dans les groupes 0 et 1, soit 2 fois plus que dans la population totale et 15.2% sont dans les groupes 4 et 5 contre 25% pour la population totale.

A contrario, il est montré qu'à caractéristiques sociales et scolaires identiques au départ, les chances d'un élève de **ZEP** de devenir bachelier sont comparables à celles d'un élève hors **ZEP**.

L'argument le plus souvent avancé au bénéfice de la politique de discrimination positive est que malgré une détérioration de l'environnement socio-économique, il n'y a pas eu de régression des performances scolaires.

Il est évidemment difficile de se contenter d'un tel résultat et il serait nécessaire de relancer une étude de l'ampleur de celle conduite en 1989 par C. Moisan et J. Simon afin de disposer d'une meilleure analyse de la situation.

On sait la richesse et l'originalité des actions menées et le caractère innovant de l'éducation prioritaire, cela ne suffit pas.

Au lancement des **ZEP**, trois conditions étaient requises pour entrer dans ce mouvement :

- être effectivement confronté à une situation sociale – donc scolaire – difficile,
- mobiliser des partenaires (collectivités territoriales, monde associatif, etc...),
- s'accorder sur un projet qui engage les acteurs.

Il importe, dans le cadre d'une politique qui s'appuie sur les établissements de mesurer les facteurs favorables à la réussite et de connaître l'origine des freins :

- l'engagement volontaire des acteurs est-il possible, suffisant, nécessaire ? A quelles conditions peut-il être obtenu aujourd'hui ?

- les moyens en personnel, financiers, pédagogiques (outils, formations) sont-ils suffisants, appropriés ?

- le travail collectif des partenaires est-il une condition impérieuse de la réussite et comment peut-il être réellement efficace et au service de la réussite scolaire ?

- l'application de la carte scolaire est-elle un facteur favorable à la réussite, ou bien est-ce le contraire qui est vrai ?

Le travail de Y. Dutercq et J.L. Derouet déjà cité montre la quasi impossibilité des collèges de **ZEP** « *d'articuler ambition éducative et prise en compte du public, exigences de la mission de service public et contraintes liées aux spécificités de la situation locale* ». Il montre également que l'autonomie dont ils disposent n'est pas suffisante pour avancer, qu'une relation nouvelle entre l'établissement et l'appareil pédagogique et administratif de l'éducation nationale doit s'instaurer.

Autrement dit, il faut des pilotes attentifs et responsables, qui soient capables de proposer des outils et de mobiliser des compétences.

(...)

Chapitre 8 : comparaisons dans le temps et dans l'espace

Trois types de classification des remèdes à la difficulté scolaire proposées par des organismes européens ou internationaux sont présentés ici, pour :

- rappeler l'universalité du problème de la difficulté scolaire et les principales modalités de son traitement,

- permettre de référer une action à une théorie de l'échec ou à une catégorie identifiée de solutions mises en oeuvre dans un ou plusieurs pays,
- montrer que la mise en valeur de certains remèdes n'est pas proportionnée au nombre des élèves qui en bénéficient.

Les effets de loupe sont effectivement fréquents et pas toujours immédiatement perceptibles. L'accent mis depuis quelques années sur les classes relais et récemment encore sur le « décrochage scolaire » ne doivent pas faire oublier que les classes relais ont accueilli 4.500 élèves en 2003-2004, que le nombre des « décrocheurs », des « perdus de vue » est estimé à moins de 1% de la population scolaire (chiffre que D. Glasman⁹⁰ juge assez nettement surestimé) alors que 110.000 élèves sont inscrits en SEGPA, 18.000 dans les maisons familiales d'éducation et d'orientation, et que plus de 600.000 élèves fréquentent un collège en **ZEP** ou REP.

8.1. Une classification des remèdes en fonction des théories dominantes de l'échec scolaire

Cet essai de classification s'inspire d'un rapport remis à la commission européenne en 1993 par l'unité européenne d'Eurydice. Son seul intérêt est de mettre en relation théorie, décision et action, relation qui parvient rarement à la conscience de chacun (et notamment des décideurs) tant le triangle chercheurs, acteurs, décideurs est infernal et symbolise des « dialogues de malentendants » entre chacune des communautés et des institutions.

8.1.1. A l'origine les causes de l'échec scolaire sont individuelles : les courants génétique puis psychoaffectif tiennent le haut du pavé

a) L'échec scolaire s'explique par des déficiences propres à l'individu que les tests psychométriques permettent de révéler. Terman écrit en 1917 : « *Il est presque certain que le fait que les enfants des classes supérieures réussissent mieux aux tests provient surtout de la qualité supérieure de ce qu'ils ont reçu à la naissance* ». Le célèbre QI (quotient intellectuel) règne. Les enfants qui ont un QI inférieur à 90 (la moyenne est à 100) éprouvent des difficultés scolaires sérieuses, ceux qui ont un QI inférieur à 70-80 ont des difficultés quasi insurmontables. Cette classification est aussi simple que choquante mais elle a bien fonctionné en France jusque dans les années 70 et elle est loin d'avoir quitté les esprits. Au demeurant, elle a encore des applications, très présentes aujourd'hui puisque les critères du QI calculé à partir de l'échelle d'intelligence de Wechsler est retenu par les commissions de circonscription et départementales pour l'admission en SEGPA et dans les établissements spécialisés.

b) Le courant psycho-affectif met en rapport le processus de construction de la personnalité avec le déroulement de la scolarité. Cette théorie est sollicitée aujourd'hui pour expliquer les conséquences quelquefois très néfastes des ruptures fortes au moment de l'entrée en maternelle (rupture avec l'univers familial et avec la mère), au moment de l'entrée au CP (avec l'acquisition du statut d'écolier), à l'entrée en 6^{ème} (avec l'insécurité qu'engendre la pré-adolescence), à l'entrée dans le supérieur (avec l'accès à l'autonomie intellectuelle et affective).

L'existence des RASED (réseau d'aide de soutien aux élèves en difficulté) résulte de cette approche théorique. Les classes relais, les mesures contre le décrochage, les préconisations pour l'organisation de l'accueil en 6[°] s'y réfèrent.

8.1.2. La théorie du handicap socio-culturel, très en vogue dans les années 60-70, inspire beaucoup de recherches et d'études encore aujourd'hui. Elle est le modèle explicatif dominant. L'existence d'une étroite liaison entre les pratiques culturelles d'un milieu social et la scolarité des enfants qui en sont issus rend compte d'une grande partie de l'échec et de la réussite à l'école, elle justifie les programmes compensatoires. Les **ZEP** (plus du cinquième des collégiens y sont scolarisés), les dispositifs d'aide et de soutien, les études surveillées, dirigées, encadrées, les dispositifs d'aide personnalisés, le tutorat, l'école ouverte, constituent des modalités de traitement de la difficulté scolaire qui entrent dans ce cadre théorique.

8.1.3. La sociologie de la reproduction ne considère plus l'enfant lui-même comme handicapé, mais désigne l'école comme institution handicapante, comme organe de reproduction des rapports de classe.

La création du collège unique, le souci de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin (**ZEP**), la volonté de lutter contre l'idée même de déterminisme social ont à voir avec cet univers de la reproduction.

8.1.4. Le rapport au savoir

La mise en évidence, à travers les études de micro-sociologie, du primat du sens que donne l'élève à l'apprentissage et à sa réussite va inspirer toutes sortes de recommandations concernant par exemple le tutorat, l'aide individualisée, les travaux croisés, les itinéraires des découvertes.

8.1.5. Le courant interactionniste montre comment l'échec se construit au quotidien à travers l'interaction entre les acteurs (élèves, professeurs, familles...). Ce cadre théorique conduit à :

- travailler en formation initiale et continuée sur le regard que porte le professeur sur l'élève (l'effet pygmalion désigne le fait que l'élève se comporte conformément à l'attente de l'adulte),
- clarifier les objectifs dans les programmes d'enseignement et à distinguer compétences et performances,
- mettre l'accent sur la liaison de l'école et des familles,
- valoriser le local (projet d'établissement, autonomie) puisque c'est à ce niveau que les interactions ont lieu.

Bien évidemment toutes ces théories cohabitent dans l'esprit de beaucoup à l'école et autour de l'école, structurent l'opinion et inspirent les décideurs plus ou moins explicitement. Mieux vaut les bien connaître et en identifier les influences, notamment durant les périodes de débat susceptibles de féconder des réformes importantes.

8.2. Les types de stratégies de lutte contre l'échec scolaire selon l'OCDE et classement des actions par coût décroissant

8.2.1. Les stratégies observées dans les divers pays

a) Les mesures correctives et préventives, les programmes ciblés ou la stratégie systémique

Les mesures correctives consistent en des programmes ciblés sur des problèmes ou des catégories bien déterminées (la violence à l'école, les nouveaux arrivants non francophones), leurs avantages sont d'être transparentes et plus aisément évaluables, leurs inconvénients résident dans le fait qu'elles n'empêchent pas la survenue de l'échec parce qu'elles ne traitent pas les causes au sein du système.

Les mesures préventives ont une portée et une orientation systémiques. Elles ont l'ambition d'agir sur les structures et / ou les pratiques. Elles sont en conséquence plus coûteuses puisqu'elles s'appliquent tout de suite à l'ensemble des établissements et surtout elles sont d'abord et surtout bénéfiques pour les élèves qui se trouvent déjà en position favorable. Trois exemples :

- amélioration de l'éducation préscolaire (en France, la scolarisation à 3 ans est généralisée et de nouveaux programmes visent à mieux préparer les enfants aux apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire),

- allongement de la scolarité obligatoire (en France, la décision a été prise en 1959 et mise en place en 1967. La question de l'intégration de la grande section de maternelle dans la scolarité obligatoire est proposée. Cette décision aura des conséquences sur le budget des communes.

- réformes des programmes d'enseignement : ces réformes peuvent porter :

- sur les contenus (il y a eu trois réformes des programmes depuis 1975 dans les collèges et la réflexion sur la définition d'un socle commun des savoirs et des compétences exigibles pour tous les élèves reprend vigueur comme moyen privilégié de lutte contre l'échec scolaire).

- sur les objectifs (les dernières versions des programmes du collège visent explicitement l'acquisition de compétences)

- sur les structures ou le système des examens (après avoir été délivré sans contrôle final, le DNB redevient un examen en 1986 et est délivré selon une forme originale en France : contrôle continu et épreuves finales).

b) L'intervention au niveau de l'établissement

Cette stratégie, en fort développement, notamment dans l'univers anglo-saxon, repose sur l'idée que les établissements sont responsables du niveau atteint par les élèves et qu'il peuvent élever ce niveau.

L'adoption d'une telle approche, centrée sur les établissements, entraîne la mise en place d'une gamme diversifiée d'interventions (évaluation lourde, mise à l'épreuve, reprise de la direction de l'établissement, changement autoritaire de professeurs).

En France, le projet d'établissement, devenu obligatoire en 1989, comme le projet de **ZEP**, n'ont pas fait l'objet d'évaluations systématiques (à la notable exception de l'académie de Lille) qui n'ont donc entraîné aucune conséquence.

L'effet établissement est reconnu, l'autonomie est réelle (l'EPL date de 1985) et constitue un objectif stratégique mais elle est de fait peu pilotée. La stratégie de valorisation de l'établissement comme unité de base de l'enseignement existe bien mais nous sommes, aujourd'hui en France, au milieu du gué.

c) L'aide inscrite dans le cadre d'un programme

Il s'agit d'une stratégie de lutte contre les difficultés reposant sur des projets ciblés à l'échelon régional (en France, les **ZEP**), à l'échelon de l'établissement (en France, plan lecture, développement de l'usage des NTICE), à l'échelon de l'élève (en

France, l'accueil des enfants du voyage, la prise en charge des enfants précoces, la scolarisation des nouveaux arrivants non francophones).

Cette stratégie peut également porter sur la création de réseaux. Il y a eu en France la tentative de créer un réseau d'établissements innovants. Mais finalement, les réseaux se constituent le plus souvent en dehors de la volonté des décideurs institutionnels.

(...)

Quatre sujets prioritaires pour la réflexion et la décision.

1/ La concentration de la difficulté scolaire dans certaines zones du territoire, engendrée par la concentration de difficultés économiques, sociales, du chômage, de la pauvreté, de l'exclusion sociale, exige à la fois de ne pas laisser l'école seule responsable de la lutte contre l'échec et de ne pas renoncer à atteindre dans ces portions de territoires les objectifs communs.

Si le dynamisme de certaines **ZEP** impose le respect, l'impression générale est que la politique de discrimination positive lancée en 1981 et relancée en 1999, n'a pas donné les résultats escomptés et qu'en conséquence, la volonté politique est moins perceptible, l'opinion publique moins enthousiaste, la mobilisation permanente des équipes en place moins aisée.

Il paraît absolument nécessaire de lancer une évaluation de grande ampleur pour déterminer la conduite à tenir et notamment mesurer les effets respectifs du volontariat, de la qualité du projet et de son suivi, du partenariat et des moyens supplémentaires octroyés, de la réalité du pilotage, de la gestion de la carte scolaire...

L'étude de l'économiste T. Piketty concernant l'efficacité qu'aurait la diminution des effectifs des classes ne peut, si elle est confirmée, rester sans conséquence sur la conduite d'une politique de discrimination efficace.

Bref, l'existence et le fonctionnement des **ZEP**, en tant que moyen réputé décisif contre la difficulté scolaire, doivent faire l'objet de décisions que l'on ne saurait prendre sans se donner au préalable les moyens d'analyser rigoureusement, de comprendre, de juger de la valeur de cette politique. Il faut évaluer ce qui signifie : dire ce que vaut la mise en oeuvre du programme de discrimination positive.

2/ L'intervention au niveau de l'établissement scolaire : le pilotage.

Il existe un fort courant, notamment au Royaume Uni, aux Etats-Unis, au Canada, en Nouvelle Zélande ou en Australie, qui vise l'amélioration de l'école et particulièrement la baisse importante du nombre d'élèves en difficulté, à travers l'amélioration des performances des établissements.

La capacité des établissements à évoluer dépendant largement du degré d'autonomie dont ils jouissent, celle-ci est accentuée. En contrepartie, ces établissements sont non seulement astreints à une grande transparence mais également soumis à des évaluations externes qui entraînent des conséquences pouvant aller de la mise à l'épreuve, à la reprise de la direction de l'établissement, voire à sa fermeture.

Notre réflexion ne trouve pas son inspiration dans ce courant, bien qu'il soit avéré qu'il débouche sur une amélioration très sensible de la qualité. Elle s'appuie plutôt sur un constat partagé par beaucoup d'observateurs et de sociologues selon lequel l'EPL – collège, situé dans des zones géographiques où les difficultés socio-économiques sont graves, est parcouru de tensions fortes provoquées par l'impossibilité de trouver un équilibre entre le respect des programmes d'enseignement et le désir de s'adresser à tous les élèves, entre la nécessité du maintien de la paix sociale et la volonté de conserver un niveau d'exigence compatible avec une poursuite d'études. Il n'est pas suffisant de préciser par circulaire nationale qu'il faut alléger les programmes et aller à l'essentiel dans chaque discipline ou bien encore de fixer des objectifs quantitatifs comme l'amélioration du taux de réussite au DNB pour qu'un collège progresse.

« Faute de repères suffisants, le pilotage se fait le plus souvent à vue, en essayant de parer au plus pressé ». On peut d'ailleurs se demander si l'établissement « est bien le cadre pertinent de l'invention de solutions aux problèmes les plus aigus et si l'autonomie de gestion n'appelle pas davantage de relations nouvelles entre le système global et les établissements locaux, entre les normes définies par l'institution centrale et les spécificités du terrain qui résultent le plus souvent de la cristallisation exemplaire des tensions qui traversent le service public d'enseignement et d'éducation ».

L'autonomie est quelquefois vécue comme un renoncement ou un abandon, il est absolument nécessaire de généraliser la mise en place, autour des EPLE, à l'échelon académique ou départemental selon les régions, d'équipes très compétentes, capables d'aider les établissements à exercer leur autonomie en disposant de repères et d'un système de références solides.

« L'autonomie ne prend son sens que si elle s'appuie sur l'établissement de relations nouvelles, claires, entre le centre décisionnel et une périphérie intelligente et opérationnelle »¹⁰⁰.

3/ Le redoublement.

(...)

4/ Les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous avons vu que la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers n'est absolument pas entendue de façon identique dans l'ensemble des pays et que la proportion d'une génération considérée comme ayant des besoins éducatifs particuliers variait considérablement d'un pays à l'autre, (17% en Finlande, 13% au Danemark, 10% aux Etats-Unis, 3% ou moins en Belgique et en Espagne, 3.5% en France et 0.8% pour le Japon). Il nous semble cependant qu'elle est préférable à la notion d' « élèves en difficulté » dont le flou est tel qu'il ne permet pas de cerner une réalité précise et encore moins d'organiser l'action de remédiation.

Substituer la notion de « besoin » à celle de « difficulté » n'est d'autre part pas sans conséquence, la première met l'accent sur le déficit, la seconde sur la nécessité d'agir de manière adaptée.

Le recensement des terminologies adoptées dans les différents pays pour désigner la nature des handicaps, permet de repérer 16 catégories, depuis les « incapacités d'apprentissages spécifiques », les « déficiences auditives », l'élève dont la

langue maternelle est étrangère jusqu'aux élèves multi handicapés, sévèrement retardés sur le plan sensoriel et mental, ou aux élèves exceptionnellement doués.

Une identification plus fine des difficultés, ou des besoins, conduit non seulement à mieux cerner la réalité mais aussi et surtout à mieux concevoir les remèdes ou la satisfaction des besoins. Si l'évaluation des dispositifs de consolidation de 6° ou l'aide individualisée n'ont pas été très positives, c'est sans doute parce que les réponses apportées ont été trop globales.

Si les **ZEP** améliorent la socialisation des élèves sans changer significativement les résultats scolaires, c'est peut-être aussi parce que les besoins ne sont pas suffisamment précisés.

Un effort de catégorisation conduirait progressivement à la formulation de diagnostics plus précis et à la mise en oeuvre de réponses plus adaptées et plus subtiles et donc plus efficaces. Autrement dit, à donner de la consistance à ce que l'on appelle la pédagogie différenciée.

Pour satisfaire ces besoins, il faut d'abord les identifier, les reconnaître et être capable de les dénombrer. L'efficacité de la lutte contre la difficulté scolaire passe certainement par cet effort, en évitant une excessive spécialisation des réponses qui conduirait à priver les maîtres de leur autorité et de leur responsabilité au profit d'autres spécialistes plus éloignés du terrain et connaissant mal les questions de l'enseignement.

Des pistes pour aller plus loin

1/Un essai de contextualisation de recommandations très générales.

Les experts mobilisés par l'OCDE pour présenter en 1996 les résultats d'une étude lancée dans le but de « combattre l'échec scolaire » s'appuient sur les analyses internationales et sur les études de cas concernant sept pays : la Belgique, le Canada, l'Espagne, le Japon, le Royaume Uni, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, pour formuler quelques recommandations quant à la conduite de l'action. Elles sont simples, générales et ne répondent donc pas nécessairement à notre situation particulière, à l'histoire de notre école et encore moins à notre culture. Aucune cependant ne nous paraît désaccordée.

- Sensibiliser l'opinion publique.

Il est clair que le débat national sur l'avenir de l'école, faisant apparaître la très forte demande des parents de favoriser la réussite, ne va pas clore la discussion sur les bons moyens de lutter contre la grande difficulté et notamment sur l'intérêt pour tous les élèves et notamment les plus faibles de fréquenter des classes hétérogènes dans des établissements qui présentent une mixité sociale. Faire passer l'idée que la réussite des faibles n'interdit pas l'accès à l'excellence des meilleurs est difficile et on ne peut se résoudre à accepter une attitude simplement compassionnelle devant l'échec.

Le choix que nous avons fait ici d'ouvrir la réflexion sur les comparaisons internationales paraît susceptible d'aider à sortir de l'opposition simpliste et superficielle entre les tenants du recours à l'utilisation d'une sélection précoce et les partisans d'une promotion de tous, notamment des plus défavorisés.

- Définir clairement les responsabilités.

Si les experts affirment que la responsabilité de l'impulsion appartient à l'autorité qui exerce la responsabilité globale sur la gestion du système, c'est à dire au gouvernement, ils insistent sur le rôle déterminant des autorités régionales et locales.

La question du pilotage des actions de lutte contre la difficulté est, à notre sens, posée et la gestion du dossier **ZEP** et des SEGPA ou celui de l'autonomie des établissements illustre bien la nécessité d'une conduite plus cohérente et plus ferme de cette politique publique.

- Envisager la lutte contre l'échec scolaire dans une optique globale.

(...)

- Adopter des systèmes de soutien diversifiés.

- La participation active des enseignants et des chefs d'établissement est décisive.

- Répondre aux besoins d'élèves dotés de capacités très diverses ;

2/ Des ambivalences, des contradictions qu'il faut assumer et quelques erreurs à ne pas commettre

(...)