

.....LES RENCONTRES

DE L'OZP.....

OZP

Association

Observatoire des zones prioritaires

15 place d'Aligre - 75012 PARIS

06 43 78 69 03

ozp.asso@club-internet.fr

www.association-ozp.net

n° 74 – décembre 2008

L'école est-elle responsable des difficultés rencontrées par les élèves à l'entrée en 6ème, particulièrement dans les ZEP ?

Compte rendu de la réunion publique du 10 décembre 2008

Texte de présentation rédigé par Alain Houchot avant la Rencontre

Cette question, reprise dans bien des débats concernant notre système scolaire, y compris hors des secteurs de l'éducation prioritaire, correspond-elle à une véritable problématique ?

Il est en effet possible de défendre et d'argumenter deux points de vue opposés. L'école est responsable des difficultés rencontrées à la fin de la scolarité obligatoire car ces difficultés apparaissent très tôt, dès le cours préparatoire, et se maintiennent à l'identique jusqu'à l'entrée au collège. A l'inverse, l'école n'est pas responsable car, confrontée à des conditions extérieures qui ne lui permettent plus de jouer son rôle (environnement social détérioré, familles en opposition, savoirs privés de sens, contestation de l'autorité...), on ne peut la rendre responsable d'une crise qui concerne en fait toute la société.

Malgré l'impossibilité de départager ces points de vue, la question reste continuellement posée au point qu'il nous faut nous demander ce qui la fonde. Et si cette façon d'envisager la difficulté scolaire n'était qu'une facilité permettant de se positionner, de se situer, dans un débat que l'on place alors dans un registre plus affectif et passionnel que professionnel ? Ce positionnement n'est-il pas une manière d'éviter une autre question : celle du pouvoir de l'école et des enseignants, celle des conditions d'exercice de ce pouvoir ?

Les enseignants, à l'école et au collège ou au lycée, ont-ils du pouvoir, le pouvoir sans lequel éduquer est impossible ? Le pouvoir de reconnaître la singularité de chaque enfant tout en l'inscrivant dans la vie collective, le pouvoir de transmettre et de faire apprendre à l'élève les nécessités de la vie sociale tout en le rendant autonome, le pouvoir de lui proposer l'image

d'un adulte respectueux dans lequel il aura confiance et dont il reconnaîtra l'autorité, le pouvoir de choisir individuellement les conditions de la mise en œuvre des apprentissages attendus tout en acceptant la nécessité de construire un parcours scolaire continu et cohérent, le pouvoir de mobiliser, d'organiser efficacement les moyens disponibles.... Les enseignants ont-ils ce pouvoir ? Se reconnaissent-ils ce pouvoir ? Peut-on les aider dans cette reconnaissance et dans l'exercice de ce pouvoir ?

C'est sans doute en s'interrogeant sur ces questions que la responsabilité des différents acteurs du système peut être envisagée. On verra alors que cette responsabilité ne se tronçonne pas, qu'elle est continue, des débuts de l'école maternelle à la fin de la scolarité, que les apprentissages ne sont ni stables ni finis, que la responsabilité se situe tout au long du cursus dans l'obligation de permettre aux élèves d'accéder à ce que l'on exige d'eux.

Le débat a été animé par Nicolas Renard, président de l'OZP.

Exposé d'Alain Houchot, Inspecteur Général de l'Education Nationale

Sur le terrain, dans les écoles de l'éducation prioritaire, on reste encore trop souvent confronté à un discours de désespérance sur la fatalité qui pèse sur des élèves qui n'entrent pas dans les apprentissages, pour lesquels on ne pourrait pas grand-chose, sauf rendre possible la vie en classe et en sauver quelques-uns. Ce discours est relayé de la façon suivante, au nom du bon sens : si certains jeunes sortent du système éducatif sans qualification, nous affirme-t-on, c'est qu'ils n'ont pas fait les apprentissages fondamentaux au moment où ils auraient dû les faire. Les bonnes exigences n'auraient pas été posées au bon moment.

Cette conception traduit une image linéaire des apprentissages : ne pas apprendre en temps voulu ce qui est fondamental (et qui est considéré aussi, à tort, comme plus simple) interdirait ensuite des apprentissages plus complexes. Le collège ne pourrait donc rien faire face à la faiblesse des élèves qui lui sont adressés, le cycle 3 ne pourrait compenser des apprentissages que le cycle 2 n'a pu assurer.

Cette position ressemble fort à une facilité : le collège et le lycée renvoient les responsabilités en amont et l'école les rejette sur la société, l'aggravation de la précarité, la détérioration des conditions d'enseignement, etc. L'échec de certains élèves est ainsi renvoyé à d'autres acteurs qui en seraient les véritables responsables. Et si, en lieu et place de cette argumentation, on s'interrogeait sur le pouvoir des uns et des autres, sur la possibilité de ne pas mettre en échec ces élèves ? Cette question, je la poserais à partir d'une autre : à partir de quoi disons-nous qu'un élève réussit, qu'il répond ou non à nos attentes ? Ces attentes sont-elles toujours justifiées, ne sont-elles pas parfois démesurées ou à tout le moins en décalage avec ce qui doit être proposé ?.

Un exemple nous permet de nous interroger : la lecture des « cahiers du jour » du premier mois de classe au CP. Alors que les élèves doivent apprendre à écrire, dès le premier jour on leur demande de savoir écrire la date au complet, jour et mois, une demande qui va en mettre immédiatement certains en difficulté. En fait tout se passe comme s'il était impossible pour certains élèves de correspondre à ce qu'attend leur enseignant, comme s'il leur manquait toujours quelque chose qu'ils devraient avoir acquis avant d'entrer dans leur classe, à l'école et au collège. Si l'on veut sortir les élèves de cette spirale infernale, il faut d'abord prendre conscience de ce que nous attendons d'eux, ensuite s'interroger sur le rôle que nous pouvons jouer pour leur permettre de répondre à ces attentes.

I - Les attentes vis-à-vis des élèves

A) Des enfants respectueux

On attend d'abord des élèves qu'ils soient respectueux, respectueux des règles, des personnes, des codes. En même temps, on attend qu'ils soient actifs, autonomes, qu'ils se débrouillent seuls. L'éducation est en tension constante entre ces deux pôles : la contrainte liée à des normes qu'il faut intégrer et la liberté qu'il faut préserver pour ne pas entraîner une incapacité à se diriger par soi-même. Les enfants doivent intérioriser la notion de limite, comprendre l'intérêt des contraintes qui leur permettront en fait de vivre dans le monde ; c'est ainsi qu'ils parviennent à la notion d'obligation qui règlera finalement leur comportement. Ils ne le feront que s'ils ont confiance dans les adultes qui posent ces limites. Très jeunes, dans leur famille, les enfants connaissent cette même tension. La confiance dans les adultes s'installe alors par la constance du comportement, des références offertes par ces adultes, et nous savons bien que ce processus délicat à mettre en œuvre n'est que rarement installé lorsque les enfants arrivent à l'école. Exiger d'eux qu'ils en disposent est alors irréaliste, particulièrement dans un contexte culturel où le refus des règles est devenu une marque positive, y compris dans le monde de l'éducation et de l'enseignement.

L'école a-t-elle le pouvoir de prendre le relais dans cet apprentissage ? Pour cela, les enseignants sont-ils capables de poser leur relation sur le mode de la confiance avec tous les enfants ? Il est nécessaire de réfléchir aux conditions que nécessite un tel processus. Cela passe par de la stabilité, de la cohérence, de la continuité dans l'attitude et l'offre éducative des adultes ; cela est-il possible à l'école ? A quelles conditions les enseignants pourront-ils s'y tenir ? Ce processus peut-il être considéré comme définitivement installé ? Ne doit-il pas aussi être entretenu, conforté au collège ?

B) L'envie d'apprendre et la maîtrise de compétences et de connaissances

Quel que soit le niveau concerné, l'école attend des enfants qu'ils témoignent de compétences et de connaissances. Cela vaut dès le début de l'école obligatoire, pour ne pas dire dès la première année d'école maternelle. Les enfants sont alors jugés à l'aune des connaissances et des compétences dont ils témoignent, comparés à une sorte d'enfant idéal, défini en creux par les programmes et les contenus de formation.

Si cette attente est compréhensible lorsque l'enfant est inscrit dans un cursus scolaire, est-elle cependant toujours légitime ? Peut-on vraiment attendre des élèves qu'ils témoignent des apprentissages attendus au niveau où ils se présentent sans nous interroger sur le parcours qui leur fut possible, sans tenir compte de l'offre de formation qui leur fut effectivement faite ? Il y a en effet une forte disparité entre les programmes et l'offre réelle d'enseignement que l'on peut observer dans les classes.

Il suffit pour s'en convaincre d'observer les cahiers des élèves, leurs classeurs ou les documents d'organisation et de préparation des enseignants. On découvre des disparités parfois surprenantes entre les classes de même niveau, entre les intentions de l'enseignant et les réalisations des élèves. Sans nous appesantir sur les raisons de ces disparités, même si l'on accepte que ces disparités ne soient pas toujours la marque d'une insuffisance mais puissent être aussi celle d'un souci d'adaptation utile, cette situation entraîne obligatoirement un fort décalage entre ce que les élèves apprennent et ce que l'on attendra d'eux dans les niveaux ultérieurs. On constate cependant que les enseignants de ces niveaux tiennent pour acquis ce qui n'aura, en fait, pas même été proposé.

Nous trouvons là une des sources importantes de la permanence de l'échec dans notre système scolaire. L'école peut-elle se saisir de cette question ? Les enseignants peuvent-ils la faire évoluer ? Ne concerne-t-elle que l'école ? Peut-on espérer que des enfants aient envie d'apprendre alors qu'ils sont continuellement confrontés à une appréciation négative ?

C) Le talent, la personnalité, l'autonomie

Cette situation d'échec est d'autant plus difficile à vivre pour les élèves que l'école attend d'eux qu'ils développent leur personnalité, qu'ils aient du talent. L'inventivité et l'autonomie sont privilégiées par rapport à l'étude laborieuse, fortement guidée par le maître, mais elles doivent toujours s'intégrer dans un fonctionnement cadré, respectueux des règles implicites de comportement. Le propre des jeunes enfants est aussi d'échapper à ces règles implicites. Même s'ils les ont intégrées, même s'ils les connaissent, dans le feu de l'action ils ne les respecteront plus. Le mode de fonctionnement d'un moment de classe, choisi par l'enseignant, peut ainsi pousser des élèves à la faute, les installant alors dans une voie dont ils auront bien du mal à sortir, leur faisant perdre en quelque sorte leurs repères, les inscrivant dans un registre qu'ils ne perçoivent pas comme inadapté.

II - Le pouvoir des enseignants

Pour chacun de ces points nous pouvons nous poser la question du pouvoir des enseignants telle que je l'ai définie dans mon introduction. Repèrent-ils leur pouvoir, s'en saisissent-ils, l'utilisent-ils vraiment ? Sur un simple point d'organisation, à titre d'exemple, celui des moyens mis à disposition dans les écoles et les établissements, s'interrogent-ils sur l'utilisation qu'ils font de ces moyens, sur la cohérence de cette utilisation et sa concordance avec le projet d'école ? Réfléchissons à la simple répartition des personnes entre les classes, à l'utilisation des personnels disponibles, au choix des outils des élèves au sein d'un même cycle, à l'organisation des emplois du temps... Les enseignants prennent-ils suffisamment la mesure des conséquences de ces différents facteurs sur l'enseignement qu'ils proposent, sur les conditions d'apprentissage qu'ils offrent aux élèves et donc sur leurs résultats ?

Apparaît bien évidemment la question des conditions de l'exercice de ce pouvoir. L'administration ne crée pas toujours ces conditions, par exemple lorsqu'elle laisse l'affectation des enseignants dans les écoles et dans les classes entièrement libre. Mais les enseignants eux-mêmes ne s'en saisissent que très rarement et presque toujours d'une façon ponctuelle.

C'est sans doute, face à ce constat, que l'on peut dire que l'école est responsable de l'échec scolaire de toute une catégorie d'élèves, ceux qu'elle confronte à des attentes pour lesquelles elle ne mobilise pas suffisamment les moyens dont elle dispose. Tout autant que la question des résultats obtenus, celle de la mise en œuvre des moyens disponibles est essentielle. On comprend qu'elle ne concerne pas uniquement l'école, mais aussi le collège ou le lycée, si nous ne parlons que de la durée de l'enseignement obligatoire. Elle concerne donc tous les enseignants.

Débat

Question : Ne demande-t-on pas trop aux enseignants ? N'est-ce pas une mission impossible ? Sont-ils bien formés pour ce que vous demandez ?

Alain Houchot : Ce n'est pas un métier impossible. Notre métier est d'enseigner aux élèves que les apprentissages mettent en difficulté de les accompagner. Notre légitimité est liée à ces

élèves. Ce sont eux qui ont besoin de nous. Pour les élèves brillants, on pourrait imaginer de se passer des enseignants. Ce qui rend le métier difficile ce n'est pas que les élèves aient changé. Le changement c'est que les enfants en difficulté doivent réussir.

Pour la formation, on sait qu'il y a un réel déficit et qu'il risque de s'aggraver du simple fait du fort renouvellement actuel du corps enseignant. A force de dire qu'enseigner est un art, que cela nécessite un talent, il est logique qu'on ne transmette plus les **gestes professionnels**, les techniques éprouvées qui sont absolument nécessaires. Nous rencontrons trop d'enseignants démunis : cette semaine, j'ai encore vu un enseignant expérimenté, dans une classe tranquille, à faible effectif, ne connaissant pas la technique simple qui permet à un enseignant d'alterner sa présence d'un groupe à l'autre, alternance qui aurait été nécessaire pour prendre en charge les quelques élèves en difficulté dans sa classe. Transmettre des gestes professionnels semble aujourd'hui à beaucoup de formateurs trop réducteur...

Q. : Les élèves ne sont-ils pas face à trop d'adultes différents en collège ?

A. H. : Il faudrait d'abord être plus lucide sur la réalité de l'unicité du maître et la polyvalence à l'école. On a tellement élargi les champs disciplinaires (TICE, langues...) qu'il faut aujourd'hui poser la question du partage des compétences entre enseignants des écoles. Par l'échange de service, maîtrisé, qui peut se pratiquer, les élèves à l'école élémentaire sont souvent déjà confrontés à plusieurs enseignants dans leur classe. Cette réflexion pourrait être transposée au collège, mais vous savez qu'elle introduit une question sensible.

Q. : Et les PPRE ? l'accompagnement ?

A. H. : Il est clair que nous sommes dans une grande créativité depuis plusieurs années en termes d'aide et de soutien. On doit se demander si l'on n'invente trop de dispositifs, toujours plus compliqués, pour remédier aux difficultés installées, sans suffisamment de réflexion en amont, sans toucher à ce qui les a produites. Avant d'aider, il faudrait d'abord se demander comment **prévenir**, comment mettre moins d'enfants en difficulté, dans moins de domaines et moins gravement. Des documents sont disponibles et peuvent utilement être repris, les livrets « Lire au CP » par exemple. Il y aurait aussi des initiatives simples à prendre, notamment dans l'attention aux régularités qui doivent être maîtrisées par tous les élèves. En confrontant les élèves à trop d'irrégularités (grammaticales par exemple) dans la phase de découverte, on les met souvent en difficulté, difficultés auxquelles il faudra ensuite remédier, ce qui coûtera du temps et de l'énergie.

Un mot concernant la nouvelle organisation du temps scolaire. La semaine de 4 jours entraîne, semble-t-il, des journées beaucoup trop lourdes pour les élèves et pour les enseignants. Peut-on y ajouter de multiples dispositifs sans l'alourdir encore ? L'aide personnalisée, sur la base de premières observations qui restent toutefois parcellaires, semble avoir des effets positifs, en permettant aux enseignants de rencontrer les élèves autrement, entraînant aussi un autre comportement des élèves qui se découvrent compétents. Des enseignants ont aussi l'occasion d'échanger des avis différents sur les mêmes élèves. Cet apport positif va-t-il se pérenniser et se généraliser ?

Un participant remarque que tout ceci a déjà été bien exprimé dans un rapport d'inspection générale de 2005. Plusieurs participants, de l'Essonne notamment, donnent des témoignages sur l'intérêt des dispositifs d'accompagnement, aussi bien internes qu'externes.

A. H. : Qu'est-ce qui amène un enseignant à se poser les bonnes questions ? Quel est le déclencheur ? Le directeur d'école ? On constate ainsi que dans les écoles où le travail est

effectivement organisé en cycles, on trouve autour d'un directeur des personnes qui se sont rencontrées, se reconnaissent et s'estiment.

A propos du partage entre l'école et **les dispositifs périscolaires**, je relève un contresens à ne pas commettre : on ne peut déléguer l'apprentissage des automatismes, des compétences de base aux dispositifs d'aide et de soutien. Ces apprentissages doivent être impérativement installés sur le temps scolaire. Ce sont les enseignants qui peuvent donner du sens à ces automatismes, ce qui permet de les réinvestir hors temps scolaire.

Apparaît ici la question de la professionnalité des intervenants extérieurs. Quel niveau de professionnalité attendons-nous de ceux qui aident les enfants hors temps scolaire ? Les inégalités sont fortes : on constate ainsi que les parents des catégories favorisées ont plus souvent l'attitude attendue par l'enseignant, ils savent laisser leur enfant se confronter à la difficulté, chercher, tâtonner plutôt que d'apporter la solution. Mais ce sont les enfants des catégories les plus défavorisées qui auraient le plus besoin d'une aide de ce type. L'école doit donc anticiper sur le niveau d'implication des parents et leur capacité à accompagner leur enfant lorsqu'elle leur demande de soutenir les apprentissages par des devoirs hors temps scolaire.

Q. : Alors que les enseignants des écoles ont le sentiment que la majorité de leurs élèves sont bons, leurs collègues de 6^{ème} ont une image beaucoup plus négative des élèves qui entrent au collège. Comment réduire ce désaccord ?

A. H. : Une boutade : quand nous arrivions au CEG (collège d'enseignement général) du canton, nous, les sauvages des villages, nous étions nous aussi illégitimes. Les enseignants de l'élémentaire semblent avoir mieux intégré que ceux du secondaire les changements auxquels le système scolaire est confronté et conservent plus solidement ancrée cette certitude qu'aujourd'hui encore **enseigner est possible**. Les travaux de Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet dans les années 60 et 70 sur les inégalités corrélées à l'origine sociale ne voulaient pas signifier que la réussite scolaire était impossible pour certaines catégories d'élèves, mais expliquer le mauvais fonctionnement de l'institution scolaire dans la prise en charge de ces élèves. La fatalité n'était pas d'être né, mais d'être inscrit dans une certaine façon de faire, d'enseigner. Aujourd'hui, on retient encore cette image de fatalité : l'image de l'enseignement « métier impossible » en ZEP, est trop souvent un lieu commun s'appuyant rarement sur une analyse objective des faits. Les discours oscillent entre un angélisme inopérant et une dénonciation abusive.

Comment parler lucidement de l'école, poser les problèmes réels, sans cependant mettre en cause sa légitimité ? Les succès de librairie sur les méfaits de l'école et l'impossibilité du métier ne cherchent pas à améliorer le système mais à démontrer que certaines catégories d'enfants n'y ont pas leur place. Nous devons tous avoir le souci de dire que la mission est possible, ne pas démissionner. Les familles croient à l'école et au pouvoir des enseignants. Nous aussi !

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume