



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



***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

Rapport n°13

SOMMAIRE

Introduction générale	p.8
1 partie : Bref historique de l'échec scolaire	p.14
Introduction : les deux problématiques de la ségrégation à l'école	p.15
Chapitre 1 : La genèse du phénomène	p.16
1.1. La situation scolaire depuis les lois fondamentales	p.16
1.1.1. La césure originelle : les limites de l'obligation scolaire	p.16
1.1.2. L'impossible prise en charge	p.17
1.2. Le « tournant » de la libération et des analyses des années 50	p.17
1.2.1. Le rapport Langevin Wallon	p.17
1.2.2. Les premières analyses sociologiques	p.18
1.2.3. L'apparition « paradoxale » de la notion d'échec scolaire	p.19
1.3. Les années 60 et la prééminence de la notion	p.20
1.3.1. Le temps des réformes : l'explosion scolaire	p.20
1.3.2. Un échec scolaire consécutif à cette première massification	p.21
Chapitre 2 : Un concept stabilisé mais des modalités d'explication multiples	p.22
2.1. De la fiabilisation du concept aux tentatives de réponse	p.22
2.1.1. La composante culturelle	p.22
2.1.2. L'échec de l'école	p.23
2.1.3. La loi d'orientation de 1989	p.24
2.2. Quel bilan tirer ?	p.24
2.2.1. Un collège unique et uniforme	p.25
2.2.2. Les conséquences de l'échec scolaire : un changement radical	p.25
2.2.3. De l'échec à l'exclusion sociale	p.26
Conclusion de la première partie	p.28

2° partie : combien et qui sont les élèves en grande difficulté à la fin de l'école obligatoire, que deviennent-ils ?	p.29
Introduction : un nécessaire changement de perspectives ; il faut mieux mesurer le niveau d'atteinte des objectifs de l'école obligatoire	p.30
Chapitre 3 : Une quantification difficile	p.32
3.1.L'évaluation bilan de fin de 3°	p.32
3.2.Une exploitation bien pauvre des résultats du DNB	p.33
3.3. Une tentative de quantification de la grande difficulté à partir de la mesure de la difficulté face à l'écrit	p.34
3.3.1.Selon l'INSEE	p.34
3.3.2.Selon les évaluations en lectures effectuées lors de la JAPD	p.35
3.3.3.Selon le PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)	p.38
3.4.Risques de sortie sans qualification pour les élèves en grande difficulté en 6°	p.39
Chapitre 4 : Des comparaisons dans le temps et dans l'espace	p.40
4.1.Evolution des sorties sans qualification	p.40
4.1.1.Une mise au point sur le calcul des sorties sans qualification	p.40
4.1.2.Evolution des sorties sans qualification	p.41
4.2. Comparaisons internationales	p.42
4.2.1. Sorties sans qualification	p.42
4.2.2. La proportion d'élèves en difficulté	p.44
4.3. Comparaisons interacadémiques	p.46
Chapitre 5 : Poids de la grande difficulté scolaire sur le devenir des élèves	p.48
5.1.Le lien étroit entre le niveau de formation et le chômage est constant et universel dans les pays de l'OCDE	p.48
5.1.1. Données françaises	p.48

5.1.2. Les données de l'OCDE	p.50
5.2. Le lien entre le niveau de formation et les emplois obtenus	p.50
5.3. Le lien entre le niveau de formation et le revenu	p.51
5.4. Le cas particulier des élèves de SEGPA	p.52
Chapitre 6 : qui sont les élèves en difficulté à la fin de la scolarité obligatoire ?	p.54
6.1. La dernière classe fréquentée avant de sortir de la formation initiale sans qualification	p.54
6.2. La grande difficulté scolaire à la fin de la scolarité obligatoire se construit dès le primaire	p.55
6.2.1. Les difficultés scolaires rencontrées à l'école primaire	p.55
6.2.2. Les structures pédagogiques fréquentées au cours du premier cycle	p.56
6.3. Les élèves en difficulté sont très marqués socialement	p.56
6.4. La difficulté scolaire à la fin de la scolarité obligatoire est essentiellement liée à la pauvreté	p.57
6.4.1. Des différences de carrière scolaire	p.57
6.4.2. Les différences d'attitudes familiales	p.58
Conclusion de la 2 ^e partie	p.59

3° partie : quels remèdes ?	p.60
Introduction : réduire la difficulté scolaire : un combat universel des particularités françaises	p.61
Chapitre 7 : Les grands axes d'évolution de la lutte contre la difficulté scolaire depuis 30 ans	p.63
7.1.La création du collège unique et la nécessité de reconnaître et de traiter la difficulté scolaire	p.63
7.1.1.L'enjeu est clarifié et l'alternative rappelée	p.64
7.1.2.Les difficultés annoncées	p.64
7.2.Une disparition progressive mais jamais totale des filières	p.65
7.2.1.La situation, immédiatement après la loi Haby	p.65
7.2.2.Evolution jusqu'à la loi d'orientation de 1989	p.66
7.2.3.Les évolutions depuis la loi d'orientation de 1989	p.67
7.3.Un remède très répandu et très français mais en régression : le redoublement.	p.69
7.4.Entre filières et méthodes pédagogiques, entre organisation nationale et autonomie des établissements : les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire.	p.71
7.4.1.Dans la lutte contre les difficultés scolaires, les mesures préventives ont toujours été, sinon privilégiées, au moins invoquées mais n'ont jamais dispensé du recours aux mesures correctives	p.71
7.4.2.Les dispositifs pour aider et soutenir les élèves en difficulté se sont accumulés et juxtaposés au cours du dernier quart de siècle	p.72
7.5.Un « bougé » dans une forme scolaire figée : des approches pédagogiques nouvelles qui naissent à cause de la difficulté scolaire et qui s'adressent et bénéficient à tous.	p.76
7.6.L'évocation de deux démarches à approfondir	p.78
7.6.1.La démarche programmatique : les ZEP et REP	p.78
7.6.2.L'évaluation de la difficulté scolaire	p.79
Chapitre 8 : comparaisons dans le temps et dans l'espace	p.82
8.1.Une classification des remèdes en fonction des théories dominantes de l'échec scolaire	p.82

8.1.1.A l'origine, les causes de l'échec scolaire sont individuelles : les courants génétiques puis psycho affectifs tiennent le haut du pavé	p.82
8.1.2.La théorie du handicap socio-culturel	p.83
8.1.3.La sociologie de la reproduction	p.84
8.1.4.Le rapport au savoir	p.84
8.1.5.Le courant interactionniste	p.84
8.2.Les types de stratégies de lutte contre l'échec scolaire selon l'OCDE et classement des actions par coût décroissant	p.84
8.2.1.Les stratégies observées dans les divers pays	p.84
8.2.2.Une esquisse de classement des stratégies par coût décroissant	p.86
Conclusion de la 3° partie	p.88
*	
Conclusion générale	p.89
*	
Bibliographie indicative	p.102
*	
Remerciements	p.110
*	

Introduction générale

Introduction

La grande difficulté scolaire est d'abord l'expression d'un drame personnel pour l'élève concerné. Elle est aussi la révélation d'une limite de l'efficacité d'une école confrontée à des inégalités sociales et économiques redoutables. Elle est enfin annonciatrice d'une insertion sociale et économique difficile, voire d'un danger d'exclusion sociale.

L'échec scolaire, si évident pour celui qui le vit ou pour tout observateur doté de bon sens, n'est pas aisé à définir, c'est une notion récente et très relative.

La définition de l'échec est institutionnelle, **un élève réussit quand l'école le déclare suffisant et échoue quand elle le déclare insuffisant.**

L'échec est un produit de l'évaluation *« comme pratique régulière de l'organisation scolaire et de ses agents, pratique conforme à des procédures plus ou moins codifiées, sous-tendue par des normes d'excellence et des niveaux d'exigence institutionnellement définis ¹ »*.

Il désigne *« une situation où un objectif éducatif n'est pas atteint »²*.

La notion d'échec naît dans les années 60 avec l'explosion scolaire et la nécessité pour l'école de répondre à une forte sollicitation de l'économie d'une France qui vit ses « trente glorieuses ».

Curieusement, nous le verrons dans la première partie, l'intérêt pour l'échec scolaire résulte d'un sentiment de gâchis que représentent les médiocres performances scolaires des élèves réputés doués et non d'une préoccupation pour les cohortes d'élèves qui entrent dans la vie active sans bagage réel.

En partie arbitraire, récente, la notion d'échec et de grande difficulté est également fortement liée à la culture de chaque pays et de chaque famille et en conséquence relative.

Les définitions diffèrent considérablement, suivant que l'accent est mis sur l'épanouissement de l'enfant ou sur la référence à une norme institutionnelle.

Ainsi, au Royaume-Uni, au Danemark, en Irlande, où le redoublement n'est pas pratiqué, la non réussite de l'enfant est-elle définie par le manque d'épanouissement personnel ou par l'arrêt dans les progrès individuels.

¹ Perrenoud (P), *« La triple fabrication de l'échec scolaire »*, Genève, 1992.

² De Lansherre (V), *« Dictionnaire de l'évaluation et de la pédagogie »*, Paris, PUF, 1992.

En revanche, dans les pays qui, comme le nôtre, ont maintenu un système d'examen, d'évaluations sélectives, l'échec est défini comme le non passage dans la classe ou le cycle supérieurs, le redoublement, la sortie sans diplôme ou l'abandon scolaire³.

En France, on appréhende la difficulté scolaire principalement par les sorties sans qualification, immédiatement à la fin de l'école obligatoire ou un peu après.

Aujourd'hui, les expertises internationales privilégient deux indicateurs de l'échec scolaire : les sorties sans qualification et les faibles performances à des épreuves standardisées. Nous retiendront ces indicateurs dans le présent rapport.

La plupart des spécialistes de l'école et des auteurs distinguent trois grandes causes de la difficulté scolaire : celles propres à l'élève (capacité d'apprentissage, comportement et personnalité), celles liées au système (organisation, attitude pédagogique, démarche didactique), celles enfin induites par l'environnement (elles ont été et sont encore largement privilégiées sous l'influence de la sociologie, science humaine qui a pris la place de la psychologie dans le discours dominant sur l'école)⁴.

La question, grave, de la grande difficulté scolaire pose six problèmes différents qui ne seront ni tous traités, ni tous retenus pour organiser notre rapport, mais qui méritent d'être énumérés⁵ :

- les difficultés d'adaptation à la structure scolaire ; l'accent est mis sur les perturbations comportementales et relationnelles de certains élèves ; ces difficultés entraînent exclusion ou auto-exclusion ;
- les difficultés d'apprentissage ; l'accent est mis sur les problèmes cognitifs ;
- les procédures d'élimination, de relégation ; l'accent est mis sur les orientations négatives, le redoublement, l'affectation dans des filières professionnelles dévalorisées à tort ou à raison ;
- les difficultés de passage d'un cycle à l'autre ; l'accent est mis sur le non accès au lycée, donc au baccalauréat ;
- l'insuffisance ou l'absence d'une certification scolaire ; l'accent est mis sur la sanction des études, sur les diplômes ; ce problème sera largement traité ici ;
- les difficultés d'insertion professionnelle et sociale ; l'accent est mis sur la sortie du système scolaire et à l'entrée dans le monde du travail ; c'est l'objet principal de ce rapport.

Quatre grands types d'arguments justifient l'importance et la priorité que l'on doit accorder à la grande difficulté pendant et à la fin de l'école obligatoire.

³ « *La lutte contre l'échec scolaire, un défi pour la construction européenne* », UE, 1994.

⁴ L'inspection générale de l'éducation nationale, qui avait constitué une commission, aujourd'hui disparue, sur les « *Elèves en difficulté* », a retenu cette classification.

⁵ Cette identification des problèmes est due à G. & E. Chauveau.

- **L'argument légal** et politique est majeur. Il consiste, en application de la loi de 1989, à conduire 100% des jeunes à une qualification. L'argument politique, rarement mis en avant, conforte la loi française et résulte d'un engagement européen pris à Lisbonne.

Le conseil de Lisbonne (mars 2000), fixe comme objectif stratégique que l'Europe doit, d'ici 2010, « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ».

« *L'objectif fixé dans les lignes directrices pour l'emploi, qui consiste à réduire d'ici à 2010 le nombre de jeunes de 18 à 24 ans n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation, permettra de mesurer si les jeunes adultes trouvent l'éducation et la formation attrayantes⁶* ».

Au journal officiel des communautés européennes du 14 juin 2002, figurent les deux objectifs suivants :

- l'un des points clés est « *d'encourager les jeunes à poursuivre leur éducation ou leur formation au terme de la période de scolarité obligatoire* ».
- « *le Conseil de l'éducation et la Commission insistent sur le fait que les objectifs généraux que la société assigne à l'éducation et à la formation ne se limitent pas à doter les Européens du bagage nécessaire à leur vie professionnelle, mais visent notamment leur développement personnel pour qu'ils aient une vie meilleure et soient des citoyens actifs au sein des sociétés démocratiques, dans le respect de la diversité culturelle et linguistique* ».

- **L'argument économique et financier** est le plus trivial mais non le plus méprisable.

Le coût de l'échec scolaire est élevé et la lutte contre l'échec est rentable à la fois pour les individus et pour la société.

Si les chiffres cités ci-dessous doivent être relativisés, ils reflètent cependant un profond et réel malaise.

En 1984, un rapport du Conseil économique et social⁷ évalue l'ensemble des dépenses engagées de la maternelle à l'université, pour les élèves qui ont quitté le système éducatif sans qualification, et ceux qui ont prolongé leur cursus de formation par des redoublements, des réorientations, à 100 milliards de francs, soit 30% du budget de l'Education nationale.

⁶ Commission des communautés européennes, Rapport de la commission : « *les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation* », Bruxelles, 2001.

⁷ Andrieu (J), « Rapport du conseil économique et social », 1984.

En 1991, la Communauté flamande de Belgique a estimé le coût de ses redoublements à 6 milliards de francs belges.

En 1992, le Canada estime à 4 milliards de dollars canadiens en valeur courante sur l'ensemble de la vie professionnelle, les pertes engendrées par les 137.000 jeunes qui quittent l'école sans formation. Chaque individu perd au cours de sa carrière 129.000 dollars s'il est un homme et 107.000, s'il est une femme. Les experts canadiens chiffrent à 26 milliards de dollars les économies qu'engendrerait en 10 ans le passage de 34 à 10% du taux d'abandon scolaire.

- **L'argument économique et social** est bien résumé par Domenico Lenarduzzi, Directeur général honoraire de la Communauté Européenne, dans une communication récente⁸.

Selon lui, « la société européenne ne peut se permettre de considérer qu'une partie de la population (20 à 30%) n'est pas apte à s'intégrer dans une société de la connaissance, soit 60 à 70 millions de personnes. C'est injuste et inacceptable au plan social, mais surtout, c'est inacceptable en terme de compétitivité puisque l'humain constitue l'essentiel des ressources en Europe. Quand on voit la Chine fournir chaque année plus d'un million d'ingénieurs, que l'Inde, dans le domaine informatique, se développe, nous, Européens, avec le taux de natalité réduit et une société vieillissante, face à cette mondialisation, si nous n'utilisons pas tous nos citoyens, nous sommes perdants ».

- **L'argument juridique** prend appui sur les droits de l'Homme et la Convention sur les droits de l'Enfant.

Cette approche basée sur les droits vise à démontrer qu'un jeune en grande difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire n'a pas acquis trois aptitudes fondamentales nécessaires à la vie :

- l'aptitude à être en bonne santé, bien nourri, intégré dans la collectivité ;
- l'aptitude à participer à la vie publique ;
- l'aptitude à bénéficier des bases sociales de l'estime de soi.

Ainsi, la pauvreté à laquelle conduit le manque de formation dans la société contemporaine est une négation des droits définis dans la convention de l'UNICEF.

Cette approche est opposée à une approche utilitaire qui viserait à élever l'efficacité du système éducatif en ciblant les ressources sur ceux qui sont le mieux placés pour en faire usage.

*

⁸ Lyon, Septembre 2004.

Nous organiserons notre travail en trois parties : une première sera consacrée à une brève évocation historique ; la deuxième à la recherche d'une mesure de l'ampleur du phénomène « échec scolaire », à une analyse quantitative de ses causes et de ses conséquences sur le devenir des jeunes, elle permettra de montrer la précocité de la construction de l'échec et le rôle important de la pauvreté ; la troisième partie traitera des remèdes proposés, de leur histoire depuis 1975.

La conclusion mettra l'accent sur quelques modestes préconisations.

Le souci des comparaisons internationales apparaîtra fortement dans les parties 2 et 3 ainsi que dans la conclusion.

*

1° partie : Bref historique de l'échec scolaire

Introduction : les deux problématiques de la ségrégation à l'école

Au moment où l'école devient, pour des raisons politiques, obligatoire, publique et « *la même pour tous* »⁹ quelle que soit son origine sociale, elle se trouve immédiatement confrontée à deux phénomènes d'égale ampleur.

- Elle intègre dès l'origine la problématique de la ségrégation sociale.

En effet, à la fin du XIXème siècle et au début du XXème, la structuration des qualifications et des positions sociales des sociétés industrielles est nettement pyramidale : la société est composée d'une masse de gens peu ou pas qualifiés¹⁰, d'un nombre restreint de positions intermédiaires et d'une minorité appartenant à l'élite.

L'idéal républicain prôné par Jules Ferry ne s'attaque évidemment pas à cet état de fait, les gouvernements qu'il a dirigés ou auxquels il a appartenu non plus.

La conséquence sera immédiate : il y aura peu d'élus potentiels par génération d'élèves.

A l'origine, il n'est donc pas question d'ascenseur social mais du composé d'une culture citoyenne de base, avec un minimum de bagage scolaire plutôt destiné à accroître la performance économique future qu'à modifier l'ordre social¹¹.

- Elle traite par l'exclusion la moindre « différence » scolaire.

En effet, des conduites et des parcours scolaires ne correspondant pas à la norme institutionnelle existant, dès qu'apparaît la forme scolaire obligatoire.

Dès la fin du XIXème siècle, l'école est « confrontée » à des élèves réfractaires ou médiocres et l'institution les traite exclusivement en termes extérieurs à elle-même (la faute incombe à l'élève lui-même) voire au déterminisme personnel de l'élève¹².

*

⁹ Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire.

¹⁰ cf. rapport n°9 remis au HCéé en octobre 2003, sur la comparaison OCDE p.12.

¹¹ Isambert-Jamati (V), « *Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire dans les milieux pédagogiques français.* », in « *L'échec à l'école : échec de l'école* », Pierrehumbert (B), Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1992.

¹² Hutmacher (W), « *L'école peut-elle se considérer partie du problème de l'échec ?* », in « *L'échec à l'école : échec de l'école* », op. cité.

Chapitre 1 : La genèse du phénomène

1.1. La situation scolaire depuis les lois fondamentales

1.1.1. La césure originelle : les limites de l'obligation scolaire

Les travaux socio-historiques ont montré que l'apparition de termes comme « enfance anormale » ou « débilité légère » ont coïncidé avec la promulgation de l'obligation scolaire.

L'échec scolaire existe donc dès que la société souhaite se donner les moyens d'instruire l'ensemble d'une classe d'âge et une petite fraction d'écoliers estimés incapables de bénéficier de l'enseignement proposé est immédiatement considérée comme relevant d'autres types d'institution : c'est la préfiguration de ce que seront, à terme, nos institutions spécialisées.

Néanmoins, l'analyse sociologique de ces populations a très vite permis de constater que ces « écoliers incapables » étaient massivement issus de familles très pauvres. Cette caractéristique demeure tout aussi présente aujourd'hui, malgré les politiques de discrimination positive¹³. Ils étaient d'ailleurs caractérisés dans la littérature de l'époque dans les mêmes termes que les classes « dangereuses ».

Ce vocabulaire les situait en tout cas socialement à grande distance des médecins et pédagogues qui se penchaient sur leur sort.

1.1.2. L'impossible prise en charge

Phénomène moins souvent mis en relief, la population accueillie dans ce réseau spécialisé, très tôt créé, n'a jamais coïncidé avec la population scolaire issue des classes populaires.

En effet, la quasi totalité des enfants issus des milieux populaires fréquentait à l'époque l'école primaire : parmi eux, la moitié (dans les années 30) obtenait le certificat d'étude. Les autres suivaient l'école plusieurs années puis la quittaient avant l'âge et souvent sans diplôme.

Le paradoxe est que le sort de ces élèves n'intéressait personne, malgré l'obligation scolaire qui leur était faite.

Ils n'étaient pas considérés comme relevant d'un enseignement adapté (comme débilés légers par exemple), ni d'aucun autre, mais tout simplement comme n'ayant pas atteint (ou étant insusceptibles d'atteindre) un certain niveau de connaissances.

¹³ Source : DEP, NI 99.30, août 1999 et NI 00.54, décembre 2000, qui exploitent les données du panel 89.

Tout s'est donc passé comme si l'école, pourtant officiellement chargée de donner à tous les enfants un bagage minimum (le niveau de certificat d'études), s'était résignée à ne le donner qu'à une fraction des enfants d'ouvriers et de paysans.

En fait, du moment qu'ils étaient alphabétisés, il n'y avait pas de scandale à les voir entrer dans le monde du travail.

Ce phénomène demeure massif jusqu'au milieu du XXème siècle et manifeste l'efficacité seulement partielle de l'obligation scolaire.

Il faut noter pour conclure ce propos, que « *l'école de Jules Ferry* » n'a produit au maximum que 50% de titulaires du certificat d'études dans les années 30 et que l'idée d'échec scolaire lui était totalement étrangère.

1.2. Le « tournant » de la libération et des analyses des années 50

Au lendemain de la libération, les perspectives sociétales ont profondément changé.

Pour ce qui concerne l'éducation, même si l'on est loin encore de la massification de l'accès au second degré, il est question de rendre le système non seulement plus « rationnel », mais également plus « juste ».

1.2.1. Le rapport Langevin Wallon

Ainsi, le rapport de la commission Langevin Wallon, qui avait été chargée en 1945-1946 de préparer une réforme, propose pour objectif majeur « *l'adaptation de l'enseignement à l'état de la société* »¹⁴, l'éducation plus complète « *du producteur et du citoyen* »¹⁵, l'utilisation au profit des élèves des « sciences de l'éducation ».¹⁶

Il proclame surtout le droit égal de tous les enfants au « *développement maximum que leur personnalité comporte* »¹⁷.

Il est dit par ailleurs, qu' « *ils ne doivent trouver d'autres limitations que celles de leurs aptitudes* ».¹⁸

La double critique qu'il est possible d'adresser aujourd'hui à ce texte, devenu référence historique au même titre que les textes fondant l'école obligatoire, est constituée par l'absence de toute analyse

¹⁴ cf. rapport Langevin-Wallon, introduction et principes généraux.

¹⁵ *ibid.*

¹⁶ *ibid.*

¹⁷ *ibid.*

¹⁸ *ibid.*

sociologique (même si le rapport fait référence aux sciences humaines) des causes de l'inadaptation scolaire.

Nous verrons plus loin¹⁹ que dans les causes de l'échec scolaire, toute une approche en terme de déterminisme personnel de l'élève a longtemps prévalu. Il devait son origine à l'enseignement religieux et les termes employés à leur propos ne laissent planer aujourd'hui aucune équivoque : depuis l'élève réfractaire ou médiocre, en passant par les termes vicieux, rebelles, asociaux ou débiles²⁰, ces qualificatifs ont aussi bien concerné les inadaptés que les « cancre ». Or le rapport Langevin Wallon, s'il propose de démocratiser l'accès à l'école, ne parle pas encore de démocratiser la réussite scolaire. Il faudra attendre l'orée des années 50 pour que la sociologie s'empare du sujet dans les formes qui nous lui connaissons aujourd'hui.

1.2.2. Les premières analyses sociologiques

Le ton est donné dès 1949 par Roger Gal, créateur du service de recherche de l'Institut pédagogique national, devenu INRP, qui évoque dans les cahiers pédagogiques « *l'inégalité sociale devant l'école* ». Partant des examens d'entrée dans le second degré, il remarque que les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs n'étaient que très minoritairement reçus lorsqu'ils se présentaient.

L'explication qu'il en donnait résonne aujourd'hui comme les prémices de thèses aujourd'hui banales. « *Nous savons par expérience combien le développement de l'enfant dépend de la situation matérielle et morale du milieu et nous constatons l'effet d'un milieu cultivé, où l'on parle bien, sur son langage et ses intérêts* ».

A peu près à la même époque, le psychologue marxiste R. Zazzo (1952)²¹ s'intéresse au redoublement et constate qu'à Paris, 27% des enfants redoublaient cette première année de la scolarité obligatoire.

Un peu plus tard (1959), les données statistiques recueillies montrent la constance du taux de doublement du CP (25%), l'importance du retard (60% des élèves de CM2 sont en retard), la faiblesse de l'admission en 6° (moins de 50% des élèves de CM2 passent en 6°) et la rareté de l'accès au bac (7% environ d'une génération).

Dans ces deux séries de recherches, le milieu social est déjà désigné comme facteur de réussite ou d'échec.

On n'est donc plus très loin, peu de temps après la mise en œuvre du plan Langevin-Wallon, des analyses « modernes » de l'échec scolaire.

¹⁹ cf. chapitre 8, p.81 & s.

²⁰ voir Hutmacher W « *L'école peut-elle se considérer partie du problème de l'échec ?* » in Pierrehumbert (B), op. cité.

²¹ Zazzo (R) et Dabout (M), « *Répartition des écoliers parisiens...* », *Enfance*, 1952.

1.2.3 L'apparition « paradoxale » de la notion d'échec scolaire

Les historiens de l'école situent l'apparition de l'expression d'échec scolaire au début des années soixante.

Tous notent que l'expression est mouvante tant dans sa signification que dans le phénomène qu'elle est censée représenter ou signifier. Ses références à la sociologie, ou plus simplement à la pédagogie ou à l'éducation, ne sont pas assurées.

L'opinion publique elle-même, depuis les années 60 et une certaine vulgarisation de la « notion », s'exprime sur le sujet et manipule déjà ce qu'elle semble considérer comme un concept.

Il faut donc préciser ici que cette formule appartient au langage commun et que ce qu'en disent les discours et la recherche scientifique y est peu intégré.

Nous retiendrons donc avec V. Isambert-Jamati que « *la réflexion sociologique doit toujours être circonspecte devant un tel singulier généralisant, qui peut recouvrir des réalités diverses, et renvoyer à une notion liée à un contexte historique donné* »²².

Celui-ci est précisément celui de l'après-guerre, lorsque l'INED publie en 1950 un rapport commandé sous le Front populaire à la « commission de l'enfance déficiente et en danger moral » présidée par Henri Wallon.

La revue *Travaux et Documents* sous la responsabilité d'Alfred Binet, d'Henri Wallon et de Georges Laugier, publiait l'étude qu'Alain Girard et Jean Stoetzel avaient conduite pour ce numéro.

L'essentiel de leurs conclusions réside dans la mise en relation des caractéristiques familiales de 100.000 enfants avec leur niveau intellectuel mesuré par des tests et leur niveau scolaire défini par les maîtres.

Ce que nous retiendrons comme un paradoxe intéressant, qui ne fait l'objet, de la part de l'institution, d'une tentative de traitement que depuis peu²³, c'est que le chapitre ²⁴qui comporte le premier l'expression « échec scolaire » s'intitule « *Echec scolaire parmi les sujets les mieux classés aux tests* ». Deux points essentiels sont à noter.

L'échec scolaire est conçu par la recherche au début des années 50, comme une incohérence, une injustice faite à ceux que leurs résultats aux tests destinent à réussir.

²² in « Education et Formations » n°104, mars 96.

²³ en l'occurrence les UPI à destination des élèves « surdoués ».

²⁴ INED, Travaux et documents.

Il est un fait notable qu'une telle sollicitude ne nourrit aujourd'hui que très marginalement notre rapport aux élèves en difficulté. Nous ne retrouverons par exemple un intérêt pour les élèves doués qui échouent que beaucoup plus tard (J.Lang, 2001, L.Ferry, 2002 – 2003).

De même, l'échec des « élèves aptes » qui échouent aux examens ne conduit les auteurs de l'étude à mettre en cause la validité des tests utilisés ou leur fiabilité ni à s'interroger sur le sens de l'inadaptation : l'élève est-il inadapté à l'école ou bien est-ce l'hypothèse inverse ?

La recherche de la fin des années 50 aborde la question sous le même angle.

La très progressiste revue « *Enfance* », créée en 1948 par H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (à l'instigation d'H. Wallon), publie en 1951 et en 1954 des articles où l'inadaptation de l'élève explique toujours son échec mais où seul l'échec du bon élève intéresse.

1.3. Les années 60 et la prééminence de la notion

1.3.1 Le temps des réformes : l'explosion scolaire

Les réformes de 1959 et 1963 qui décident et organisent la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans font que, de 1950 à 1965, le taux des adolescents qui accèdent au premier cycle de l'enseignement secondaire passe de 26 à 55%. Il atteindra 75% en 1969 et l'on considère aujourd'hui que la notion d'échec scolaire émerge véritablement à la suite.

Cette première « massification » résulte à la fois d'un souci de rattraper le retard de la France en matière de scolarisation secondaire et de la volonté de développer l'économie par une meilleure formation des français.

L'exposé des motifs de la réforme Berthoin, sans en faire un thème central, précise qu'une « *indispensable formation plus achevée* » est rendue nécessaire par les « *exigences accrues de toutes les tâches* »²⁵.

²⁵ JO du 7/01/59.

1.3.2. Un échec scolaire consécutif à cette première massification ?

Un lien de causalité est aujourd'hui établi entre la massification comme stratégie économique (aube de la Vème république) et l'intérêt porté à la question de l'échec scolaire.

En effet, l'introduction d'une dimension économique dans les objectifs de l'école entraîne un changement de regard sur l'échec scolaire.

- L'échec n'est plus de la seule responsabilité de l'élève.

Les sociologues de l'INED²⁶ résument parfaitement ce changement de point de vue :

« Il n'est plus possible de poser comme réussie une démocratisation (y compris celle issue des lois fondamentales) seulement parce que tous les enfants d'une classe d'âge se voient offrir les mêmes conditions d'étude par l'école ».

Depuis les études très célèbres, des années 60 et 70²⁷, on sait que la question de la démocratisation se pose tout autrement.

Les données statistiques accumulées montrent clairement que selon les filières, depuis les lettres et les sciences jusqu'à l'enseignement technique et professionnel, l'origine sociale des élèves change.

- Une meilleure formation comme outil de développement économique génère une nouvelle série de questions :

- Pour faire face aux enjeux économiques nouveaux et répondre aux besoins du système productif ou du développement industriel, l'enseignement est-il adapté ?
- Comment faciliter un « rapprochement entre les besoins de recrutement et les prévisions de sortie du système scolaire »²⁸.

L'échec scolaire est pour la première fois réellement considéré par le système, et intégré dans ses objectifs de pilotage. Sans être vraiment analysé ou aperçu du point de vue de l'élève et des familles, il apparaît néanmoins comme une faille du système français de formation qui ne conduit pas assez de jeunes vers une qualification et génère une trop grande inadéquation entre la formation et l'emploi.

²⁶ en particulier Alain Girard.

²⁷ Baudelot (C) & Establet (R), « *L'école capitaliste en France* », Paris, F.Maspero, 1971.

²⁸ Rapport Ducray – Service central des statistiques, MEN, 1970.

Chapitre 2 : Un concept stabilisé mais des explications multiples

2.1. De la fiabilisation du concept aux tentatives de réponses

Le développement rapide de la sociologie, après celui de la psychologie, va permettre de stabiliser les concepts et de proposer des modèles explicatifs ébauchés jusque-là.

Nous avons vu que les études statistiques²⁹ permettaient de dresser des constats et d'établir une corrélation entre la variable sociale et l'échec, le retard scolaire ou bien encore les sorties sans qualification mais ne débouchaient pas sur des explications.

A ce constat, unanimement partagé, vont succéder plusieurs séries d'études d'où naîtront les présupposés sur lesquels s'appuieront les réformes des années 80 à 2000.

2.1.1. La composante culturelle

En 1964, paraît l'ouvrage majeur de Pierre Bourdieu et J. Claude Passeron « *Les héritiers* »³⁰.

L'échec scolaire n'y figure pas comme objet d'étude mais les conclusions des auteurs ont été et demeurent essentielles pour la compréhension de ce sujet aujourd'hui encore.

Les auteurs mettent en évidence que la composante essentielle de l'échec chez les sujets observés est de n'avoir pas hérité des savoir-faire intellectuels qui sont omniprésents et essentiels dans les attentes institutionnelles conduisant au succès.

Le parti pris de ne pas étudier les autres facteurs (économiques, économique-techniques par exemple) a permis de mettre en lumière des problèmes qui n'étaient qu'entrevois au sein du système scolaire français.

Les travaux de Bourdieu et Passeron ont permis de comprendre ce qui apparaît aujourd'hui comme des évidences :

- la massification, en multipliant le nombre d'élèves en échec, au-delà des échecs paradoxaux couramment étudiés à la charnière des années 50 / 60³¹, a provoqué une prise de conscience de l'extrême difficulté à laquelle les élèves issus de catégories sociales habituellement exclues de ces niveaux d'enseignement étaient confrontés ;

²⁹ cf supra

³⁰ cf. Bourdieu (P), Passeron (J.C), « *Les héritiers* », Paris, Ed. de Minuit, 1964.

³¹ cf supra

- le fait que les façons d'instruire et les références culturelles d'une élite demeurent identiques à ce qu'elles étaient quand une infime minorité était scolarisée pose problème aux nouveaux venus de l'enseignement secondaire.

Rien d'étonnant pour les auteurs qu'une part importante du nouveau public éprouve des difficultés telles qu'elle soit rapidement éliminée.

De plus, l'accroissement des exigences des postes de travail auquel les réformes de 59 et 63 voulaient aussi répondre fait que l'échec scolaire entraîne l'exclusion sociale.

2.1.2.L'échec de l'école

Ainsi s'installe l'idée d'un échec de l'école.

Au cours de la décennie 70-80, deux mouvements se dessinent, pour remédier à la grande difficulté scolaire. Ils demeurent actifs aujourd'hui.

D'une part, la logique « démocratisante » de l'école, la notion même de démocratisation de l'enseignement est interrogée et reformulée³². Cette phase de démocratisation de la fréquentation scolaire connaît une réalisation importante, à travers la promulgation de la loi de 1975 qui donne mission à l'institution scolaire d'accueillir tous les jeunes dans une même école de base. « *Tous les élèves reçoivent dans les collèges, une formation secondaire. Celle-ci succède, sans discontinuité, à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps* »³³.

Ce faisant, le décalage entre la démocratisation des structures (la création du collège unique) et la démocratisation véritable de l'accès au savoir apparaît clairement.

D'autre part, la logique « économiste », apparue avec les réformes Berthoin et Fouchet ³⁴se modifie également. Dans la phase de croissance de la scolarisation liée à la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans le bénéfice en terme de qualification s'accompagne de bénéfices en terme d'accès à l'emploi.

Avec la crise du milieu des années 70, et la montée du chômage, notamment celui des jeunes, l'insertion redevient, malgré 15 ans de démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire, un processus complexe et difficile³⁵. Les difficultés d'insertion, nées de la crise, sont attribuées à l'école qui « formerait mal ».

³² Chauveau (G), « *L'échec scolaire existe-t-il ?* », in Migrants-Formation, mars 1996.

³³ Loi du 11/07/75, JO du 12/07/75, article 4 §1.

³⁴ cf supra p.20.

³⁵ voir Schwartz (B), « *Rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté* », 1981.

2.1.3. La loi d'orientation de 1989

Avec la réforme mise en œuvre en 1989 par Lionel Jospin, le processus de démocratisation aboutit à régir l'école selon deux principes :

- **le droit à la réussite**, qui trouvera sa réalisation législative avec l'affirmation que chaque élève doit être amené au moins au niveau V (CAP/BEP).

Ce premier point est important car on passe du simple droit à l'enseignement à un droit de réussir à l'école. Le système n'a plus seulement le devoir d'accueillir mais aussi celui de conduire à un résultat³⁶ ;

- **l'affirmation d'une continuité** et d'une cohérence entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement post obligatoire (article 3, § 2 de la loi).

En effet, pour parvenir à diplômer 80% d'une classe d'âge au niveau IV et 100% au niveau V, l'affirmation d'une nécessaire scolarisation au-delà de 16 ans n'a même plus besoin d'être formulée : elle va de soi.

Dans la continuité du discours de J.P. Chevènement à l'Assemblée nationale le 23 octobre 1985³⁷, c'est bien la suppression d'un quelconque plafond de l'âge de la scolarité qui est décidée en 1989.

L'élitisme républicain prôné par l'anté prédécesseur de Lionel Jospin ne devait pourtant pas suffire à rétablir l'équilibre entre niveau de formation et emploi.

Au milieu des années 90, la force du lien entre diplôme et capacité d'insertion professionnelle³⁸ sera réaffirmée.

C'est le point de départ des thèses sur la nécessaire efficacité économique du système éducatif, thèses et courants qui mettent l'accent sur les « désajustements » entre formation et emploi.

2.2. Quel bilan tirer ?

Il aura donc fallu un demi-siècle pour découvrir et accepter l'idée que la responsabilité de l'échec ne reposait pas tout entier sur l'élève lui-même.

Il aura fallu que les psychologues, les pédagogues puis les sociologues s'intéressent d'abord aux cas « paradoxaux », aux élèves que rien ne destinait à l'échec justement, avant de montrer que l'école aussi devait faire preuve de qualité d'adaptation.

Aussi peut-on tirer de ce rappel historique quelques conclusions.

³⁶ article 3§2 de la loi - JO n°163 du 14/07/89 p 8860.

³⁷ JO n°79 du 30/10/85 p 3609.

³⁸ en 1994, le chômage des jeunes non diplômés est de 35% alors qu'il n'est que de 12% pour les bac+2.

- La massification de l'école n'a pas été accompagnée, loin s'en faut, d'un accroissement de même ampleur de l'égalité des chances et l'échec scolaire des jeunes dont les parents n'avaient pas fréquenté le secondaire s'est traduit par des difficultés d'insertion grandissantes et finalement, de l'exclusion sociale.
- Le maintien d'une organisation et d'une pédagogie propres à un enseignement secondaire conçu pour une élite sociale et culturelle a engendré un échec d'autant plus fort.

2.2.1. Un collège unique et uniforme

Le rapport que L. Legrand³⁹ remet au ministre A. Savary en 1983 est à ce sujet sans ambiguïté : « *le collège réalise une scolarisation de masse par un enseignement uniforme : c'est un premier facteur d'échec car il ne tient pas compte de la diversité des élèves* ».

Ainsi, A. Prost⁴⁰ relève de son côté que « *cet enseignement uniforme est en porte à faux par rapport à sa clientèle effective...Le collège a répondu par un enseignement uniforme et de type secondaire à une demande qui était du type primaire supérieur* ».

2.2.2. Les conséquences de l'échec scolaire : un changement radical

Pour la sociologie plus récente, l'échec scolaire a néanmoins changé de signification.

Quarante années de massification politiquement décidée et économiquement justifiée, ont radicalement modifié le rapport de la société à l'école.

Accuser les parents d'élèves d'être des consommateurs d'école est un peu simple. L'exigence des familles à l'égard de l'école aujourd'hui ne constitue rien moins que l'aboutissement d'une lente transformation de la société dans la vision, aujourd'hui partagée, d'une réussite sociale entièrement assise sur la réussite scolaire.

Cela explique que, pour de nombreux auteurs, l'échec majeur des réformes contemporaines, puis postérieures à la massification soit tout entier contenu dans l'insuffisance de démocratisation.

L'idéal d'un « tronc commun » et d'une orientation basée sur les capacités de chacun est pourtant demeuré, partagé par l'ensemble des majorités depuis le milieu du XXème siècle.

³⁹ Legrand (L), « *Pour un changement démocratique* », rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, La documentation française, 1983.

⁴⁰ Prost (A), « *Education, société et politiques* », Paris, Le Seuil, 1992.

L'égalité des chances devant l'école a donc constitué un objectif politique majeur et partagé « *mais les pesanteurs sociologiques ont continué à jouer au sein [des] nouveaux systèmes* ». « *Par son uniformisation pédagogique même, [le collège] leur laissait le champ libre* »⁴¹.

Ce thème récent de la « panne de l'ascenseur social » montre même une aggravation du phénomène. Depuis les lois fondamentales, les élèves « incapables », en échec ou exclus s'inséraient néanmoins dans une société qui requérait peu de qualification. Durant les « 30 glorieuses », les déficits de qualification étaient masqués et ne freinaient que marginalement l'insertion, les conséquences de l'échec scolaire en termes d'exclusion sociale demeuraient mineures.

Il n'en est plus rien aujourd'hui. Si l'accès à l'emploi n'était pas excessivement perturbé par l'échec scolaire, la hiérarchisation des formations allait de pair avec la hiérarchisation des filières de formation et le collège s'est moins comporté comme un instrument de promotion que comme le moyen d'effectuer une « *distillation fractionnée* ».

2.2.3. De l'échec à l'exclusion sociale

En même temps que les conséquences de l'échec scolaire s'aggravent, les modes d'exclusion sociale au sein du système changent.

A une élimination préalable, faite essentiellement à l'extérieur du système scolaire, s'est substituée une élimination progressive réalisée depuis l'intérieur.

Au début des années 80, « *la réforme des collèges n'a pas seulement consolidé la stratification sociale : elle l'a légitimé, puisqu'elle l'a fait reposer sur des critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux* »⁴².

Il est vrai que si l'école a considérablement amélioré sa capacité à instruire, former, éduquer, orienter un nombre de plus en plus important d'élèves, jusqu'à atteindre la quasi totalité d'une classe d'âge au delà même de la scolarité obligatoire, elle n'a pas réussi à égaliser les chances de réussir.

Si les nombreux efforts en terme de modification des structures sont manifestes et d'une constance rare malgré les alternances politiques, les réformes concernant les pratiques, les didactiques, les contenus d'enseignement, des modes d'évaluation semblent être demeurées plus marginales⁴³.

⁴¹ Prost (A), *ibid* p.107

⁴² *ibid* p.111

⁴³ A propos de l'évaluation et de la notation, piliers de l'orientation, il est par exemple à noter que la docimologie n'est plus enseignée. Il s'agit pour les auteurs de ce rapport, d'une grave régression dans les pratiques, surtout quand on connaît l'importance que revêt, en France, la notation dans l'évaluation des élèves.

L'échec scolaire provoque aujourd'hui désarroi et frustration.

Le promotion de la liberté et de la responsabilité individuelles des choix d'orientation, en partie fondée sur la fiabilité relative des pronostics formulés par les conseils de classe fait que l'école a abandonné une part de sa responsabilité et rendu les élèves responsables de leur succès ou de leur échec.

Ainsi sommes-nous revenus au point de départ : l'élève, avec sa famille, porte la responsabilité de sa carrière scolaire comme il portait autrefois la responsabilité de son échec.

*

Conclusion de la 1^o partie

Le parcours très rapide d'un siècle d'histoire de notre école, au cours duquel l'échec a toujours été présent mais progressivement perçu différemment, puis a progressivement engendré des effets de plus en plus dévastateurs sur le devenir des élèves concernés, montre que si la notion a beaucoup évolué, le problème demeure.

Il demeure que l'évolution des pratiques et leur adaptation aux publics en difficulté, n'ont pas trouvé leur pleine efficacité, condamnant ainsi socialement et économiquement une proportion qui s'avère aujourd'hui encore beaucoup trop importante, de la population scolaire.

*

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

Introduction : Un nécessaire changement de perspectives ; il faut mieux mesurer le niveau d'atteinte des objectifs de l'école obligatoire.

L'école obligatoire a, en France, progressivement perdu sa signification car l'obligation scolaire légale ne constitue plus, pour une grande partie de la population, une référence importante⁴⁴.

La prolongation de la scolarité, bien au delà de l'âge légal (16 ans), l'augmentation continue du niveau scolaire et de qualification des jeunes générations et le fait que les cinq années du primaire et les quatre années du collège ne suffisent pas à satisfaire à l'obligation scolaire qui est de dix ans, estompent considérablement l'horizon que représente la fin de l'école obligatoire.

La substitution, par la loi de 1989, d'un objectif de résultats (100% de jeunes qualifiés et 80% au niveau du baccalauréat) à une obligation de durée fixée par l'ordonnance de 1959 (10 ans d'école à partir de 6 ans) constitue un véritable changement de paradigme.

L'on n'est pas seulement passé d'un univers de normes et de contrôle à celui d'un projet éducatif fondé sur des objectifs fixés démocratiquement et évalués publiquement, on a bouleversé la conception de l'école obligatoire qui n'est plus qu'un moment d'une formation nécessairement plus longue pour réussir à s'intégrer socialement et professionnellement.

La sortie d'une partie des élèves à 16 ans a constitué un événement de moins en moins important quantitativement et la volonté de faire progresser l'école et ses performances a détourné le regard sur la poursuite d'études, au détriment de la population qui abandonne l'école dès 16 ans et parfois même un peu avant.

Ainsi, on s'étonne moins du manque de données disponibles sur l'évaluation des connaissances acquises et des compétences maîtrisées par les jeunes français de 16 ans.

La mesure de la grande difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire n'est pas possible directement, à l'exception notable de l'évaluation des compétences générales des élèves en fin de collège réalisée au printemps 2003, car il n'existe guère d'indicateurs de l'échec scolaire à 16 ans, ni du grand échec scolaire.

⁴⁴ Cf. supra

Alors faut-il chercher des voies indirectes pour tenter d'apprécier l'ampleur de la grande difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire.

L'accent mis à nouveau depuis cinq ans, et particulièrement en ce moment, sur la difficulté d'atteindre l'objectif des 100% de jeunes qualifiés, sur le socle commun de connaissances et de compétences que doivent posséder tous les élèves, mérite que l'on dispose de données quantitatives fiables et que l'on tente de cerner les caractéristiques des jeunes en grande difficulté à la fin de l'école obligatoire.

*

Chapitre 3 : une quantification difficile.

Nous retiendrons, non par choix délibéré mais par nécessité, les indicateurs actuellement disponibles et nous proposerons de raisonner selon le modèle « si, alors » afin de ne pas tordre la réalité et de laisser la plus grande liberté d'appréciation au lecteur.

- Si la difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire est définie comme la non maîtrise de compétences générales attendues, alors 15% des élèves seront considérés en difficulté ou en grande difficulté.
- Si elle s'apprécie à partir des notes obtenues au diplôme national du brevet (DNB)⁴⁵, alors on dénombrera 8% d'élèves en grande difficulté (moins de 7/20 au contrôle continu).
- Si l'on choisit de la mesurer par la persistance de difficultés de lecture alors, selon les moments de la prise d'information et selon les types d'enquêtes, ce sont entre 4 et 15% des élèves (ou anciens élèves) que l'on classera dans la catégorie « en difficulté » (ou sortis de la scolarité obligatoire en situation d'échec).
- Si l'on retient les sorties sans qualification, ce qui est à la fois fréquent en France et dans le monde, ce seront de 14 à 20% de jeunes qui seront considérés en grande difficulté scolaire et en conséquence empêchés d'accéder à l'emploi dans des conditions acceptables et donc en risque d'exclusion sociale.

Il y a, on le voit, de l'arbitraire dans ces décomptes, d'abord dans le choix des critères, ensuite dans le choix de la limite à partir de laquelle on décide que la difficulté est avérée (pourquoi 7/20 au contrôle continu du DNB ?).

L'important est d'en prendre conscience, de ne pas perdre de vue le sens de ce que l'on cherche, de rappeler enfin que tous les pays semblent exposés au même problème de mesure.

3.1.L'évaluation bilan en fin de 3^e.

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

⁴⁵ Le DNB correspond à la fin de la scolarité obligatoire. (au moins pour les élèves en difficulté qui ont très généralement au moins redoublé une fois).

⁴⁶ On signalera néanmoins le très récent rapport n°11 remis au HCéé : Céard (MT), Rémond (M) & Varier (M), « *l'appréciation des compétence des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps* », décembre 2003.

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 collège⁴⁷.

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 complexe⁴⁸.

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^e (26% des élèves de 3^e de ZEP). Cette proportion va se retrouver dans nombre de modalités d'appréciation de l'ampleur du phénomène.

3.2. Une exploitation des résultats du DNB bien pauvre.

Le BEPC, créé en 1947 pour sanctionner les études suivies dans les cours complémentaires, dans un premier cycle de lycée ou au collège tombe progressivement en désuétude et fini par être délivré sur simple délibération du conseil de classe.

Le brevet des collèges (BDC) lui a succédé en 1986 et associe les résultats acquis en cours de formation et les notes obtenues à un examen final.

L'objectif d'évaluation des acquis assigné à cet examen original ne sera jamais atteint et son changement d'intitulé décidé en 1997 n'améliore pas son usage.

Les résultats globaux (taux de réussite) ne sont exploités que pour des comparaisons entre académies, entre départements, entre établissements, ils ne servent que par exception à réaliser des études de type évaluatif et ne sont pas pris en considération au moment où l'orientation de fin de troisième s'effectue.

Le diplôme n'a pas non plus de valeur sur le marché du travail.

⁴⁷ Ces compétences ne sont pas explicitées dans les textes officiels. Elles sont inférées à partir d'une analyse des programmes. En quelque sorte, on évalue des acquisitions non prescrites, les évaluateurs devançant les rédacteurs des programmes.

⁴⁸ Cette évaluation-bilan est donc de la même famille que celle du programme international de suivi des acquis des élèves (PISA).

Réhabilité pour donner un horizon aux élèves après neuf années au moins de scolarité et pour informer le système sur son efficacité, le « brevet » ne nous informe en fait ni sur la réussite ni sur le nombre d'élèves en grande difficulté.

Une estimation du nombre des élèves en grande difficulté peut cependant être réalisée à partir des notes obtenues au contrôle continu. (Les moins fiables et les plus sensibles à l'influence du contexte).

Deux définitions de la grande difficulté ont été retenues pour apprécier le nombre d'élèves concernés :

- la première consiste à compter le nombre de candidats qui obtiennent une note inférieure ou égale à 7/20 en français et en mathématiques ;
- la seconde consiste à compter le nombre de candidats dont la moyenne, quand on additionne les notes de français et de mathématiques, est inférieure à 7/20.

Dans le premier cas, 4.7% des élèves de collège sont considérés en grande difficulté, dans le second, ce sont 8% des élèves que l'on peut considérer en grande difficulté.

Cette approche est très imparfaite car les résultats sont bien évidemment dépendants des contextes et des manières de noter qu'ils déterminent en partie.

Rappelons ici que le taux de reçus au DNB varie de 14 à 100% selon les collèges. Cette seule indication montre que les résultats obtenus à cet examen peuvent fournir des indications utiles⁴⁹.

3.3. Une tentative de quantification de la grande difficulté scolaire à partir de la mesure des difficultés face à l'écrit.

Les difficultés de lecture, qu'elles soient appréciées dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme (terme qui apparaît pour la première fois dans une circulaire de 1985) ou dans les études consacrées à la littérature, peuvent être considérées comme un indicateur pertinent de la grande difficulté scolaire.

Nous évoquerons ici les données proposées par l'INSEE, celles recueillies lors des journées d'appel et de préparation à la défense ou celles fournies par l'enquête internationale « PISA ».

3.3.1. selon l'INSEE

L'enquête « Information et vie quotidienne » (IVQ) conduite par l'INSEE en collaboration avec de nombreux organismes sur un échantillon de 4.000 logements et finalement un échantillon de 2.083 personnes interrogées dans leur logement, permet d'estimer qu'entre 10 et 13% de personnes âgées de 18 et 65 ans sont en difficulté face à l'écrit.

⁴⁹ Un professeur de l'académie d'Amiens a montré que la note de l'écrit à l'épreuve d'histoire géographie permettait de formuler un excellent pronostic de réussite au baccalauréat.

Trois domaines ont été explorés :

- lecture de mots (lire le titre et le nom des invités d'une émission télévisée),
- écriture (noter une liste de courses),
- compréhension de textes simples (comprendre le résumé d'un film).

Les jeunes sont moins souvent en difficulté que les personnes âgées : 4% des 18 – 24 ans contre 19% des 55 – 65 ans.

Une grande part de l'explication réside dans le fait que, si 40% des plus de 55 ans n'ont pas dépassé l'enseignement primaire, ce n'est presque jamais le cas des 18 – 24 ans.

Une faible pratique de l'écrit depuis la sortie de l'école a sans doute effrité les compétences initiales.

La langue d'apprentissage de la lecture a une importance déterminante. Si 7% des personnes de 18 à 65 ans nées en France, qui parlaient français avec leurs parents durant leur enfance, éprouvent des difficultés à l'écrit, ce sont 63% des personnes nées hors de France, de langue maternelle et d'apprentissage de la lecture non française qui sont dans le même cas et 31% des mêmes, mais ayant appris à lire en français.

Cette enquête ne dit rien, directement, sur la grande difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire mais elle donne un ordre de grandeur, éclaire sur l'évolution du phénomène et montre que la difficulté à l'écrit se retrouve à l'oral et en mathématiques.

Le tiers de ceux qui éprouvent des difficultés à l'écrit ont des résultats insuffisants à l'oral et la moitié réalise des performances insuffisantes en mathématiques.

Les difficultés devant l'écrit sont donc bien un indicateur pertinent de la difficulté scolaire en général.

3.3.2. Selon les évaluations en lecture effectuées lors de la journée d'appel de préparation à la défense

Ni les épreuves, ni les conditions de passation ne sont les mêmes que dans l'enquête INSEE et l'évaluation concerne les 800.000 jeunes hommes et femmes de 17 ans ou plus de nationalité française.

Les épreuves se déroulent en deux temps afin de départager d'abord les jeunes qui sont en difficulté de lecture et ceux qui maîtrisent les connaissances indispensables et d'évaluer ensuite :

- pour les premiers, la maîtrise des mécanismes fondamentaux impliqués dans la lecture ;
- pour les seconds, la maîtrise de la lecture de textes plus complexes.

Cette évaluation, assez bien adaptée pour mesurer la grande difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire à travers l'activité de la lecture, donne les résultats globaux suivants : 9,6% des jeunes éprouvent des difficultés plus ou moins marquées, dont 4,6% ont des difficultés graves.

Ces deux pourcentages sont à rapprocher de ceux obtenus à partir du contrôle continu du DNB.

Et les 4,6% des jeunes en grave difficulté sont très proches des 4% de l'enquête IVQ de l'INSEE. A tout le moins, on peut dire que les données ne sont pas incohérentes.

Les concepteurs de l'évaluation de la JAPD distinguent trois groupes de lecteurs en difficulté :

- A1 : jeunes qui ne maîtrisent pas suffisamment les mécanismes élémentaires de la lecture.
- A2 : jeunes qui ne possèdent que partiellement les mécanismes élémentaires et qui éprouvent de grandes difficultés à lire tous les types d'écrit.
- A3 : lecteurs rigides sans trouble apparent de maîtrise des mécanismes fondamentaux.

Le tableau 1 indique la répartition des garçons et des filles dans chacun des groupes de difficulté et en agglomérant les groupes.

Les garçons sont plus en difficulté que les filles et la différence est d'autant plus grande que la difficulté est profonde.

Groupe de difficulté	A	A1	A2	A1+A2	A3
Garçons	11.5 (1)	2.6 (2)	3.6	6.3	5.3
Filles	7.5	1.0	1.8	2.8	4.7
Total	9.6	1.8	2.8	4.6	5

Tableau 1 : Répartition des jeunes en pourcentage selon le degré de difficulté en lecture

Lecture du tableau :

(1) 11.5% des garçons éprouvent des difficultés plus ou moins marquées

(2) 2.6% des garçons ne maîtrisent pas suffisamment les mécanismes élémentaires de la lecture.

Le tableau 2 indique le pourcentage de garçons et de filles en grave difficulté de lecture selon le niveau de formation qu'ils ont atteint au moment de la journée d'appel.

Les quatre niveaux de formation ne correspondent strictement ni à la nomenclature française habituelle de VI à I ni à la classification internationale type de l'éducation (CITE), mais ils permettent de mettre clairement en évidence le lien entre difficulté de lecture, difficulté scolaire et exigences scolaires des différents cycles et filières.

La très grosse majorité des jeunes qui, à 17 ans, ne maîtrisent pas suffisamment les mécanismes élémentaires de lecture ont quitté la scolarité au cours du collège ou à la fin du collège et sont de sexe masculin.

On trouve encore de très mauvais lecteurs qui ont suivi une formation conduisant au CAP ou BEP. L'accès aux formations conduisant au niveau du baccalauréat (bac professionnel, BT, bac général et technologique) est incompatible avec un mauvais niveau de lecture (la présence de quelques jeunes en grave difficulté dans ces formations résulte sans doute d'un manque de sérieux volontaire lors de la passation des épreuves).

Il paraît donc juste :

- d'une part, de tenter de mesurer la grande difficulté scolaire au moyen de la grande difficulté de lecture ;
- d'autre part, de considérer qu'il existe dans les filières professionnelles des jeunes en grande difficulté scolaire (à peu près 10%).

Niveau de formation Sexe	Pas de scolarité au-delà du collège {1}	Ont suivi une formation conduisant au CAP ou BEP {2}	Ont suivi une formation conduisant au bac professionnel ou BT {3}	Etudes générales à partir du lycée	Ensemble
Garçons	21.2 (*)	10.5	2	1.1	6.3
Filles	10.9	6.6	1.6	0.7	2.8
Total	17	9	1.8	0.9	4.6

Tableau 2 : Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture selon le niveau de scolarité

Lecture du tableau

(*) 21.2% des jeunes garçons qui n'ont pas suivi de scolarité au-delà du collège sont en grave difficulté de lecture.

Il importe enfin de constater que :

- si 7% d'une classe d'âge ne dépasse pas le collège, c'est le cas de 25% des jeunes en grave difficulté de lecture ;
- si 30% d'une classe d'âge suivent un enseignement professionnel court, c'est le cas de 60% des jeunes en grave difficulté de lecture.

On peut tirer trois enseignements majeurs de l'évaluation du niveau de lecture de la JAPD :

- 10% des jeunes éprouvent des difficultés en lecture graves dont 5% en difficulté très grave ;

- la quasi totalité des jeunes qui éprouvent de graves difficultés de lecture quittent les études sans avoir dépassé le collège ou suivent une formation professionnelle conduisant au CAP-BEP ;
- les hommes sont plus exposés que les femmes au risque d'illettrisme.

3.3.3. La mesure de la grande difficulté scolaire à travers le PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves)

La dernière mais importante référence au niveau de lecture comme indicateur pour mesurer l'importance numérique de la grande difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire est l'enquête PISA. En 2000, elle a concerné des élèves âgés de 15 ans 3 mois à 16 ans 2 mois, c'est-à-dire en fin de scolarité obligatoire, soit encore scolarisés au collège, soit fréquentant déjà le lycée.

Le PISA définit six niveaux de lecture : de 1 à 5 et un niveau inférieur au niveau 1.

- En dessous du niveau 1 (soit un score inférieur à 355 points alors que le niveau 5 exige un score supérieur à 625 points), les élèves ne sont pas capables de mettre couramment en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que le PISA cherche à mesurer. Les élèves paraissent éprouver de sérieuses difficultés à utiliser la lecture comme outil pour étendre et améliorer leurs connaissances et leur compétence dans d'autres domaines.
- Au niveau 1 (score compris entre 335 et 407 points), les élèves sont uniquement capables d'effectuer des tâches de lecture les moins complexes notamment localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante.
 - 4.2% des jeunes Français sont en dessous du niveau 1 (6.2% des jeunes des pays de l'OCDE qui ont participé au PISA sont dans cette catégorie) ;
 - 11% des jeunes Français atteignent le niveau 1 (12.1% des jeunes des pays de l'OCDE) ;
 - donc 15% des Français ne sont qu'au niveau 1 et en dessous (18% des jeunes des pays de l'OCDE).

Quelle que soit la référence choisie :

- notes au contrôle continu en français et en mathématiques,
- enquête INSEE sur les difficultés des adultes à l'écrit,
- évaluation en lecture à la JAPD,
- résultats au PISA,

on trouve approximativement près de 10 à 15% des élèves en sérieuse difficulté dont 5% en grave difficulté.

Il ne s'agit que d'un ordre de grandeur mais il semble pouvoir être retenu comme valide étant donné la relation établie entre difficulté de lecture et niveau scolaire atteint.

3.4. Risque de sortie sans qualification pour les élèves en grande difficulté à l'entrée en 6^{ème}.

Le suivi du panel des élèves entrés en 6^{ème} en 1995 permet, sur huit années, d'établir la force du lien qui unit la difficulté scolaire mesurée en 6^{ème} et le destin scolaire des élèves qui ont tous quitté le collège.

Sur les 15% d'élèves en difficulté en 6[°], la moitié seulement sont sortis sans qualification (un peu plus de la moitié ont abandonné au cours ou en fin de collège, les autres ayant fréquenté une formation professionnelle ou un cycle d'insertion par alternance).

La grande difficulté en 6[°] n'entraîne donc pas fatalement une situation d'échec à la fin de la scolarité obligatoire.

Ce constat optimiste contredit en partie tout ce que nous savons par ailleurs. Il convient d'approfondir l'étude⁵⁰ en prenant appui sur des mesures de l'échec de même nature : évaluation 6[°] et évaluation bilan de 3[°], avant de conclure que le collège permet à une part importante d'élèves en grande difficulté de se rétablir.

Il est tout à fait probable que la mesure de la difficulté à partir des sorties sans qualification minimise assez largement le résultat et qu'il faille considérer aussi comme étant en difficulté les élèves réputés qualifiés mais non diplômés et les élèves accusant deux redoublements.

Il serait très intéressant d'étudier de manière très approfondie le cas des élèves qui sortent effectivement de la difficulté au cours de leur scolarité au collège pour comprendre comment cela s'est passé et en tirer les leçons pour améliorer l'efficacité du collège⁵¹.

*

⁵⁰ La DEP a engagé ce travail.

⁵¹ L'inspecteur général Raphaël Bégarra avait étudié, dans les années 80, la carrière scolaire d'un échantillon d'élèves qui avaient bien réussi au collège alors que tout les conduisait à l'échec (origine sociale, etc...). Il avait établi que ces élèves avaient bénéficié, au moins pendant une année scolaire, de professeurs jugés par leurs pairs comme excellents ou exceptionnels.

Chapitre 4 : Des comparaisons dans le temps et dans l'espace

La France n'est pas si originale dans son ignorance relative sur la grande difficulté scolaire. L'étude que l'OCDE consacre à ce sujet retient les mêmes mesures indirectes et s'appuie sur les enquêtes internationales que nous citons également. Contrairement à la plupart des études, articles, ouvrages qui traitent de la difficulté scolaire, nous ne prendrons pas le redoublement en tant qu'indicateur de l'ampleur du phénomène mais en tant que modalité de traitement de l'échec scolaire. Les sorties sans qualification seront privilégiées pour décrire les évolutions temporelles et spatiales.

4.1. Evolution des sorties sans qualification

4.1.1. Une mise au point sur les sorties sans qualification

L'importance sociale et économique de l'absence de qualification est suffisamment grande pour que le débat s'appuie sur des données claires et partagées.

L'avis n°9 du Haut Conseil à l'évaluation de l'école souhaitait déjà que soit précisé ce qu'on entendait par non qualification et la Cour des Comptes européenne a demandé des éclaircissements à la France sur ce sujet.

Dans la classification française en six niveaux, les « sortants sans qualification » sont les élèves qui ont interrompu leur formation au cours du collège, en fin de 3^{ème}, ou après quelques mois de préparation du CAP ou du BEP.

Les « sans diplôme » sont des jeunes qui sortent des classes terminales de CAP et BEP mais qui ont échoué à l'examen du brevet, du CAP ou du BEP.

107.000 jeunes sortent aujourd'hui sans diplôme et sans qualification. Soit 14% d'une classe d'âge dont :

- 47.000 sans diplôme et sans qualification
- 13.000 sans qualification mais avec le DNB
- 47.000 sans diplôme mais avec qualification

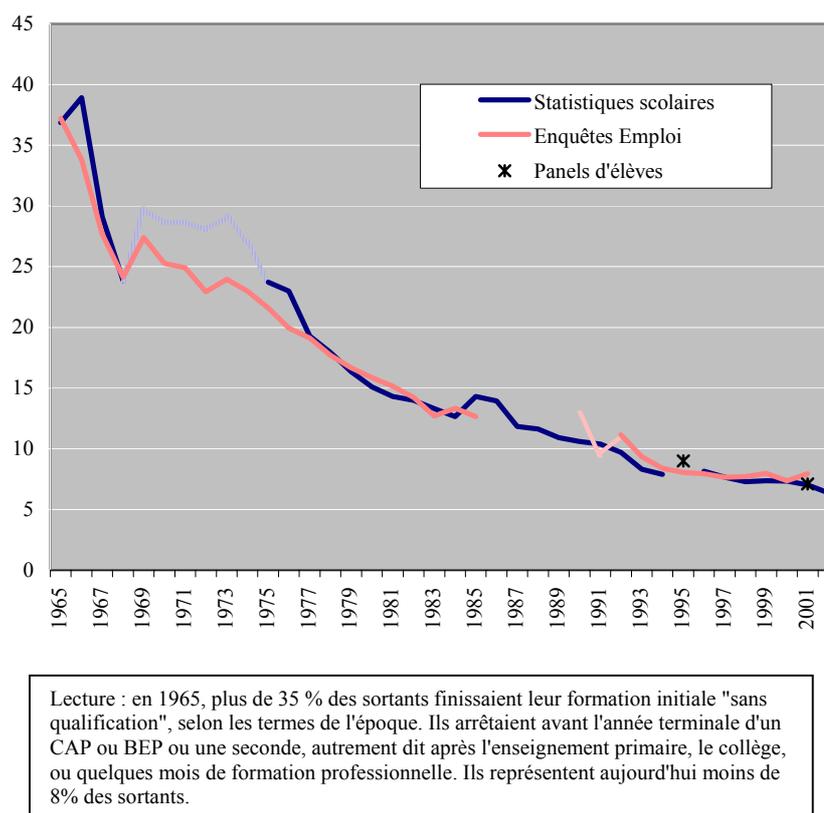
Les comparaisons internationales s'effectuent sur la base d'une autre classification que la nôtre, la Classification Internationale Types de l'Education (CITE), selon laquelle un élève est réputé qualifié s'il a achevé **avec succès** le cycle de formation. En référence à cette classification, ce sont 150.000 à 160.000 jeunes par an (20% d'une génération) qui sortent sans qualification : tous ceux qui n'ont ni CAP ni BEP ni baccalauréat (qu'ils aient quitté en 4^{ème} ou poursuivi leurs études jusqu'à la fin d'une classe terminale).

La nomenclature internationale multiplie par 2,5 le flux de jeunes finissant leurs études peu formés. Il est clair que le taux d'échec aux examens notamment professionnels et notre tradition d'exiger la possession d'un diplôme de cycle inférieur pour poursuivre des études dans le cycle supérieur désavantage la France par rapport aux pays qui pratiquent l'examen d'entrée dans le cycle plutôt que l'examen de fin de cycle ou qui délivrent les diplômes selon des modalités moins strictes. En France, les candidats malheureux à un examen sont plus nombreux que les sortants sans qualification.

4.1.2. Evolution des sorties sans qualification

L'indicateur sans doute le plus marquant et le moins valorisé du progrès de l'Ecole est la diminution vertigineuse de la proportion de jeunes qui sortent de formation initiale sans qualification.

Alors qu'en 1965, plus d'un jeune sur 3 se présentait sur le marché du travail sans être qualifié, moins de 1 sur 10 se trouve dans la même situation aujourd'hui⁵²



Proportion de jeunes sortant sans qualification de 1965 à 2001 ; Source DEP.

⁵² Pour que la comparaison soit cohérente, il faut utiliser le même mode de dénombrement ce qui conduit à retenir 60.000 et non 150.000 sorties sans qualification en 2001.

La stagnation de la proportion de sortants sans qualification depuis 1994 correspond à celle du taux d'accès au baccalauréat. Il faut cependant observer que 9% des élèves entrés en 6° en 1989 sortent sans qualification et qu'ils ne sont plus que 7% parmi ceux qui sont entrés en 6° en 1995⁵³.

Il devient donc de plus en plus difficile de réduire le taux de jeunes exposés à une grande difficulté d'insertion professionnelle et donc sociale par manque de qualification à cause de difficultés scolaires trop grandes.

La vraie question est de savoir comment progresser maintenant car il est nécessaire de donner à ces jeunes des atouts pour trouver une raison de vivre dans la société.

Il faut à la fois mesurer l'ampleur exceptionnelle des progrès accomplis et l'aggravation de la situation dans laquelle se trouvent désormais les jeunes sans qualification.

4.2. Comparaisons internationales.

4.2.1. Sorties sans qualification

La France a donc beaucoup progressé et la grande difficulté scolaire, mesurée par ses conséquences (l'abandon ou la sortie de la formation initiale), a très considérablement diminué.

Un regard sur la situation des autres pays est nécessaire pour tirer les conséquences de comparaisons au demeurant plutôt favorables, et ce dans trois domaines :

- a) Les sorties sans qualification et les taux d'accès aux diplômes et les abandons.

Après avoir considérablement diminué les taux des sorties sans qualification, la France se trouve en situation moins défavorable que la moyenne des pays de l'Union Européenne (UE) en 2000.

- Les jeunes de 25 – 34 ans qui n'ont pas dépassé « CITE 2 »⁵⁴ sont respectivement :
 - 24% en France et 29% dans l'UE
- Le pourcentage de jeunes âgés de 22 ans en 2000 et qui n'ont pas dépassé « CITE 2 » est de :
 - 16,3% en France et de 24,5% dans l'UE.

Seules l'Autriche, la Finlande, la Suède et la Norvège comptent une proportion encore plus faible.

La comparaison des 25 – 34 ans et des jeunes âgés de 22 ans montre que la France progresse probablement plus vite que ses partenaires.

⁵³ Source : panels 89 et 95.

⁵⁴ Soit l'enseignement secondaire inférieur, c'est à dire la fin de la scolarité obligatoire pour nous.

- b) L'abandon scolaire.

4 indicateurs permettent traditionnellement de le mesurer. Il est inférieur en France à la moyenne des autres pays.

- Le taux de non scolarisés inactifs de 15 à 19 ans est inférieur à 5% en France qui se place ainsi au 3^e rang sur 27 pays de l'OCDE derrière le Luxembourg et la Finlande.
- Le taux de non inscrits dans une école avant l'âge de fin de scolarité obligatoire est de 3.9% en France, (8^e rang derrière la Suède, la Corée et le Japon, notamment) contre 11.5% pour la moyenne de 26 pays de l'OCDE.
- Le taux de non inscrits à 17 ans est de 7.4% en France contre 20.6% pour la moyenne de l'OCDE.
- Le taux de non inscrits à l'âge théorique d'obtention du diplôme est de 30.2% en France contre 44.9% pour la moyenne de l'OCDE.

Il semble exister une corrélation positive entre l'âge de la fin de la scolarité obligatoire et la proportion de jeunes qui poursuivent leurs études au delà de 17 ou 18 ans, ce qui plaiderait en faveur d'une extension de la scolarité obligatoire au delà de 16 ans, bien que des études montrent que cette prolongation de la scolarité peut n'avoir que des effets limités.

Les jeunes des pays de l'OCDE invoquent pratiquement deux fois plus souvent des problèmes économiques et familiaux que de motifs personnels (absence d'intérêt ou envie de prendre un emploi) pour justifier leur abandon.

- c) le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Il constitue une image inversée des sorties sans qualification et permet des comparaisons internationales utiles bien que délicates. En effet, les diplômes ne sont ni de même niveau, ni délivrés selon les mêmes modalités (contrôle interne ou externe, nombre de disciplines évaluées...). La France se montre particulièrement rigoureuse tant elle accorde une extrême importance aux diplômes.

Si la France permet, malgré cette rigueur, à une plus grande proportion de jeunes (d'âge théorique d'obtention d'un diplôme) de posséder le diplôme de fin d'études secondaires, c'est grâce à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage et non grâce à l'enseignement général où nous accusons un retard sensible, notamment chez les garçons.

	Programme général			Programme professionnel et apprentissage			% total des diplômés du secondaire		
	H	F	Total	H	F	Total	H	F	Total
France	32	44	38	53	45	49	86	89	87
Moyenne OCDE	40	49	43	46	41	41	80	85	80

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en pourcentage de la population théorique d'obtention du diplôme, par type de programmes et par sexe.

(Source : OCDE 1995)

Lecture du tableau :

32% des français obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires du programme général, c'est à dire un baccalauréat de la série générale ou technologique

4.2.2. La proportion d'élèves en difficulté.

- a) Trois grandes enquêtes internationales, *Reading literacy* 1991 (niveau de lecture à 14 ans), TIMSS 1995 (niveau de mathématiques à 13 ans) et PISA 2000 (compréhension de l'oral et culture mathématique à 15 ans), permettent quelques comparaisons entre les élèves en difficulté en France et ailleurs.
 - En 1991, les élèves de 14 ans étaient nettement moins nombreux à éprouver de grosses difficultés en lecture que la moyenne des pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête. Si l'on considère que les élèves dont le résultat à l'épreuve est à plus d'un écart type au dessous de la moyenne (15% des élèves sont théoriquement et par construction dans ce cas), sont en grosse difficulté, alors les jeunes français qui ne sont que 5% dans ce cas sont trois fois moins souvent en grosse difficulté que la moyenne des pays. La France se situe ainsi au 2° rang.
 - En 1995, à l'épreuve de mathématiques, seuls 6.9% des jeunes français de 13 ans sont en grave difficulté contre 16% pour la moyenne des pays. La France se situe au 5° rang.
 - En 2000, les élèves de 15 ans sont significativement moins nombreux que la moyenne des pays de l'OCDE à être en grande difficulté à la fois dans le domaine de la compréhension de l'écrit et dans celui de la culture mathématique. De plus, les élèves français les plus faibles sont nettement moins faibles que la moyenne des élèves faibles des pays de l'OCDE.

	Moyenne			5° centile		
	OCDE	France	écart	OCDE	France	écart
Compréhension écrit	499	505	+6	322	344	+22
Culture mathématique	498	518	+19	318	364	+46

Tableau comparatif des notes moyennes et des notes du 5° centile (note limite au dessous de laquelle se situent 5% des élèves) pour la France et l'OCDE aux épreuves de compréhension de l'écrit et de culture mathématique (PISA 2000)

Lecture du tableau :

La moyenne des résultats français à l'écrit est de 505 points, (soit seulement 6 points au dessus de la moyenne OCDE, ce qui est peu significatif).

Les 5% d'élèves français les plus faibles ont moins de 364 points alors que pour l'ensemble des pays de l'OCDE, les 5% les plus faibles ont autour de 318 points.

- b) La proportion d'élèves à « besoins éducatifs particuliers ».

La notion d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » recouvre des réalités extrêmement variables d'un pays à l'autre et la prise en compte de ces besoins peut prendre des formes très différentes selon les cultures, en mettant tantôt l'accent sur des structures spécialisées, tantôt en valorisant au contraire l'intégration dans le système ordinaire.

La très grande variabilité de la proportion des élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers à prendre en considération incite à la réflexion.

France	3.54%	Canada	10.81%
Japon	0.89%	Danemark	13.03%
Italie	1.27%	Finlande	17.08%
		Norvège	6.00%

Variation du % des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en % de la population scolaire totale dans quelques pays de l'OCDE.

La proportion d'élèves à besoins particuliers varie donc dans une proportion de 1 à 20. Dans l'Europe du nord même, les pourcentages varient du simple au triple.

A l'évidence, on ne parle pas de la même chose. On peut cependant penser que plus la proportion est haute, plus on est sensible aux différences et plus on est amené à mettre en place des dispositifs pour répondre aux besoins identifiés. Autrement dit, on peut faire l'hypothèse que plus on identifie les besoins particuliers, plus on diversifie et moins on enferme dans des structures.

Alors, il semble très souhaitable que notre pays entende le concept de « besoins éducatifs particuliers » en extension.

4.3.Comparaisons interacadémiques.

Les différences entre académies, souvent importantes, de l'offre de formation, des orientations, des taux de réussite aux examens, des taux d'accès au baccalauréat ou au BEP sont parfaitement connues et de mieux en mieux analysées. Nous nous contenterons ici de mentionner les plus grands écarts entre les taux de sorties sans qualification.

D'une part, les taux de sortie aux niveaux VI et V bis varient dans une proportion de 1 à 5 (2.8% à Toulouse, 3.6% à Rennes, 15.3% en Corse, 12.8% à Amiens, 10% à Besançon et Reims).

	Finissent leur secondaire au niveau Bac En % des jeunes de 16-19 ans 2001-02	Enfants d'ind., cadres, techniciens En % des élèves de 11-13 ans 2001-02	Enfants d'empl, ouvriers et inactifs En % des élèves de 11-13 ans 2001-2002	Sorties niveau VI-Vbis Fréquence 2001-02
Paris	69,8 (1)	64,6	35,4	7,5 (1)
Versailles	69,8 (1)	57,8	42,2	7,5 (1)
Toulouse	69,7	54,2	45,8	2,8
Grenoble	71,2	51,9	48,1	7,7
Lyon	68,2	51,3	48,7	4,7
Rennes	76,3	50,4	49,6	3,6
Bordeaux	68,2	49,8	50,2	4,7
Nice	65,8	49,6	50,4	8,6
Montpellier	63,4	47,8	52,2	6,4
Aix-Marseille	68,0	47,8	52,2	6,8
Clermont	70,6	47,7	52,3	7,2
Nantes	71,9	47,2	52,8	4,3
France métro	68,8	47,2	52,8	7,1
Limoges	76,9	46,9	53,1	5,5
Corse	68,7	46,7	53,3	15,3
Créteil	69,8 (1)	45,8	54,2	7,5 (1)
Orléans-Tours	66,9	45,5	54,5	7,7
Poitiers	68,5	45,3	54,7	6,3
Dijon	70,0	44,4	55,6	6,8
Strasbourg	61,6	43,9	56,1	6,9
Caen	67,0	43,8	56,2	9,5
Besançon	71,7	42,2	57,8	10,0
Rouen	66,6	39,7	60,3	6,9
Reims	64,2	38,9	61,1	10,0
Nancy-Metz	69,7	38,8	61,2	7,2
Amiens	63,6	37,7	62,3	12,8
Lille	67,3	35,4	64,6	9,4

Source : MEN-DEP B4

(1) moyenne Ile-de-France

Proportion de jeunes sortant au niveau IV, fréquence de sortie au niveau VI-Vbis, et proportion d'enfants distingués selon le milieu socioprofessionnel du responsable parental. Source DEP. 2004.

D'autre part, la proportion des élèves scolarisés dans les SEGPA selon les académies varie selon les académies du simple au triple (2.1% à Paris et 5.8% dans l'académie d'Amiens).

Les écarts entre départements sont encore plus forts. Quand bien même les disparités socio-économiques rendraient partiellement compte de ces différences, on ne peut passer sous silence un problème de pilotage ni exclure une grande pesanteur historique.

*

Chapitre 5 : Poids de la grande difficulté sur le devenir des élèves

Non seulement la corrélation entre la formation initiale et la qualité de l'emploi occupé est forte mais la difficulté d'accès à l'emploi des jeunes en difficulté scolaire et surtout sans qualification s'est accentuée du fait du déclassement des diplômés, de la simultanéité du relèvement général du niveau de formation et de la persistance d'un chômage élevé, notamment des jeunes.

Les jeunes en difficulté à la fin de l'école obligatoire sortant sans qualification sont pénalisés dans tous les domaines : l'accès à l'emploi, la nature des activités, les revenus et le bénéfice de la formation continue.

De plus, ils transmettront la difficulté à leur descendance.

5.1. Le lien étroit entre le niveau de formation et le chômage est constant et universel dans les pays de l'OCDE

5.1.1. Données françaises

Nous puiserons à trois sources pour rappeler l'évidence et la force de la liaison entre le niveau de formation et l'accès à l'emploi. Les résultats convergent et sont alarmants particulièrement pour ce qui concerne les élèves en difficulté à la fin de l'obligation scolaire.

Ce sont en effet 40% au moins des élèves sortis sans diplôme ou seulement avec le diplôme national du brevet ou encore avec le certificat de formation générale qui n'intègrent pas le monde du travail. Ainsi, près de 60.000 jeunes par génération sont en risque d'exclusion sociale.

a) Selon l'enquête CEREQ Génération emploi 92⁵⁵, cinq ans après la sortie du système de formation initiale sont au chômage :

- 45% des jeunes de niveau VI
- 34% des jeunes de niveau V bis
- 24% des jeunes de niveau V non diplômés
- 15% des jeunes de niveau V diplômés.

b) Selon l'enquête emploi de l'INSEE de 2003⁵⁶, cinq ans environ après la sortie de formation initiale, la situation professionnelle des jeunes est fortement contrastée selon le niveau de sortie.

Les jeunes sortis avec le DNB ou moins sont quatre fois plus nombreux au chômage que les diplômés du supérieur et deux fois plus que les titulaires du CAP ou BEP.

⁵⁵ Cité dans Education & formations n°27-28, octobre 99.

⁵⁶ source : RERS 2004.

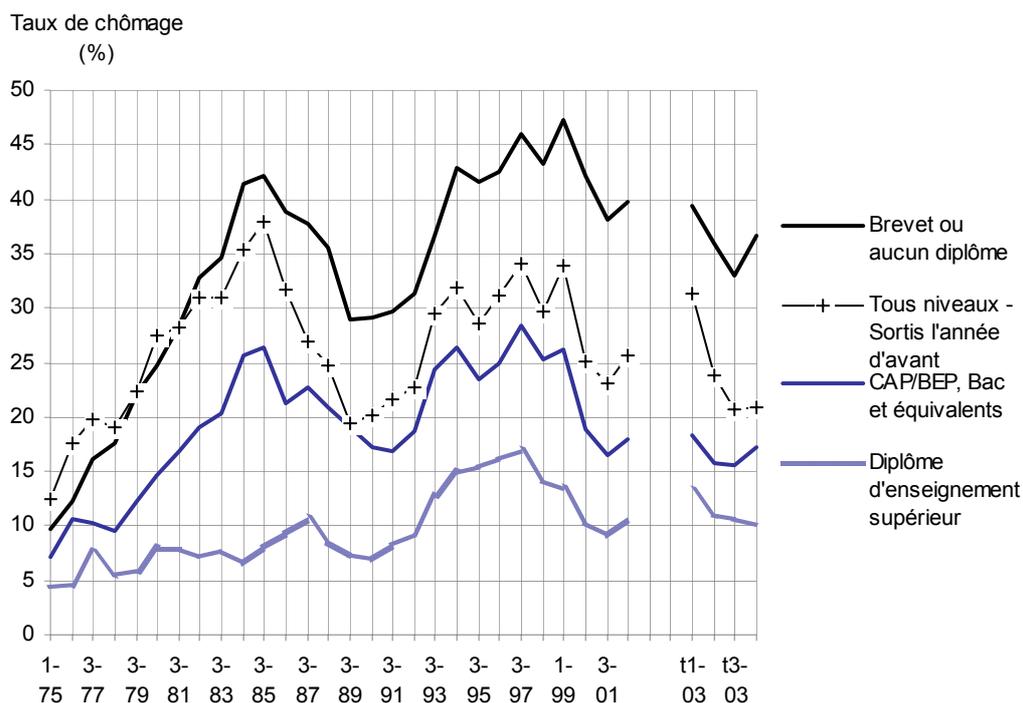
Situation	Au chômage	Sans activité d'ordre professionnel	Total
Niveau de sortie			
Diplômés du supérieur	6	6	12
Bac et équivalents	10	11	21
CAP et BEP	15	11	26
DNB et moins	23	21	44

Taux de chômage et d'inactivité en mars 2003 des jeunes sorties de formation initiale depuis environ 5 ans.

c) Toujours selon les enquêtes emploi de l'INSEE, un à quatre ans après la fin des études, l'évolution du taux de chômage des jeunes varie de :

- 4 à 10% entre janvier 75 et avril 2003, pour les diplômés du supérieur
- 8 à 17% au cours de la même période avec un sommet à 26-27% en 1997 pour les CAP, BEP, Bac,
- 10 à plus de 35% au cours de la même période avec un sommet à 47% en 1999 pour le niveau Brevet et au dessous

L'accès à une qualification fait passer une frontière, pour l'accès à l'emploi.



Taux de chômage de un à quatre ans après la fin des études, en fonction du diplôme le plus élevé déclaré (1975 à 2003). Source Enquête emploi, INSEE.

Lecture du tableau : au 1^{er} trimestre 2003, le taux de chômage des jeunes qui ont achevé leur formation initiale depuis 1 à 4 ans et sont diplômés de l'enseignement supérieur atteint 13%, contre 18% pour les titulaires du baccalauréat (16%) ou d'un CAP BEP (21%) et 40% pour ceux qui ne possèdent aucun diplôme ou seulement le DNB.

5.1.2. Les données de l'OCDE (1998 et 2001) confirment que :

- le taux de chômage est d'autant plus élevé que le niveau de formation est faible (à l'exception de la tranche 15-19 ans dont le taux de chômage élevé du niveau 2nd cycle du secondaire s'explique par le fait que beaucoup sont encore scolarisés).
- le taux de chômage est en France systématiquement au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE.
- Le manque de qualification est encore plus pénalisant en France qu'ailleurs.
- Le manque de qualification est beaucoup plus pénalisant pour les femmes que pour les hommes.

Niveau \ Age	15-19 ans		20-24 ans		25-29 ans	
	France	OCDE	France	OCDE	France	OCDE
Inférieur au 2 nd cycle secondaire	24.3	22	37	21.5	25.5	16.7
2 nd cycle secondaire	26.5	23.3	23.5	15.4	15	9.6
Tertiaire	-	-	18.2	15.6	14.4	8.8

Taux de chômage des jeunes selon le niveau de formation et selon l'âge en France et dans les pays de l'OCDE, d'après OCDE 1998

Lecture du tableau :

24,3% des jeunes de 15 à 19 ans sortis avec un niveau inférieur au 2^o cycle secondaire sont au chômage.

	Hommes			Femmes		
	a < secondaire	b tous niveaux	b - a	a < secondaire	b tous niveaux	b - a
France	10.7	6.1	+ 4.6	18.1	10.6	+ 7.5
Moyennes des pays de l'OCDE	9.9	4.9	+ 5.0	11.1	6.3	+ 4.8

Taux de chômage des 30-44 ans en 2001 en France et dans les pays de l'OCDE selon le sexe et le niveau de formation

Lecture du tableau :

10.7% des hommes dont le niveau de formation est inférieur au second cycle secondaire (donc en France au niveau VI et V bis) étaient au chômage en France en 2001.

Le taux de chômage des jeunes hommes dont le niveau est inférieur au 2^o cycle secondaire est supérieur de 4.6 points à celui de la population totale des jeunes hommes.

5.2. Le lien entre le niveau de formation et les emplois obtenus

L'enquête emploi de l'INSEE de 2003 permet déjà d'observer que 56% des jeunes sans diplôme ou simplement titulaires du DNB ou du CFG ont accédé à l'emploi :

- 28% comme employé ou ouvrier non qualifié
- 19% comme employé ou ouvrier qualifié
- 8% dans une profession intermédiaire ou comme artisan commerçant, agriculteur
- 1% dans la catégorie professions supérieures et chefs d'entreprise.

Ces chiffres nécessitent de nuancer le propos sur la liaison entre le niveau de formation et l'accès à l'emploi puisque la moitié des non diplômés ou simplement titulaires du DNB ou du CFG ont pu accéder à un emploi qualifié.

Il faut donc, d'une part, admettre que tous les jeunes non diplômés ne sont pas en difficulté scolaire et, d'autre part, faire l'hypothèse que la difficulté scolaire n'entraîne pas *ipso facto* une inaptitude au travail qualifié. Des études plus fines sont nécessaires pour appréhender les facteurs favorables à l'accès à l'emploi qualifié et savoir quelles sont ces catégories d'emplois qui accueillent les non qualifiés.

L'enquête génération 92 et l'étude des entrées dans le domaine actif du CEREQ⁵⁷ donnent des indications plus précises. Les jeunes sans qualification accèdent à des emplois non qualifiés, mais ils ne sont pas les seuls :

- plus de 40% des sortants des niveaux VI et V bis accèdent à des postes d'ouvriers non qualifiés de type industriel ou artisanal et environ 10% à des emplois « au service des particuliers ».
- « *les garçons à la production et les filles aux nettoyage* ». Au niveau VI, les sorties sans qualification se concentrent dans quelques secteurs d'activités : construction, restauration mais également éducation et santé (à cause des contrats emploi-solidarité CES).
- des contrats emploi-solidarité pour les filles et l'intérim pour les garçons.
- 1/3 d'entre eux reprennent des études mais très peu obtiennent un titre ou un diplôme.

5.3. Le lien entre le niveau de formation et le revenu

Le niveau de formation ne délimite pas seulement la nature de l'emploi auquel le jeune peut accéder mais également le revenu.

Si l'on prend l'indice 100 pour le revenu moyen d'un diplômé du secondaire en France en 2001, le gain pour un individu dont le niveau est inférieur au 2nd cycle secondaire, est de 84 et pour le niveau tertiaire de 155 (source OCDE).

La conjugaison d'une insuffisance de revenus et d'un accès difficile à l'emploi engendre deux conséquences qui peuvent conduire à l'exclusion. D'abord la faiblesse des gains des non qualifiés accroît par elle-même le risque d'exclusion mais elle conduit aussi les intéressés à chercher un logement dans les quartiers difficiles où les loyers sont moins chers, ce qui aggrave encore les risques d'exclusion en termes d'accès à l'emploi, aux services publics...

⁵⁷ in Education & formations n°27-28, octobre 1999.

Ce constat est banal mais il est permis de mettre l'accent sur les conséquences de la difficulté scolaire qui aggrave les risques de chômage, de marche vers la pauvreté et l'exclusion sociale dont les effets sont multiples sur :

- la société par l'adoption de comportements qui nuisent à l'ordre social,
- l'installation durable dans la pauvreté et l'inactivité,
- la cohésion sociale.

5.4. Le cas particulier du devenir des élèves de SEGPA.

Admis en section d'enseignement général et professionnel adapté selon les procédures particulières qui exigent la constitution d'un dossier comprenant une mesure du quotient intellectuel, les élèves sont, pour 95% d'entre eux, en difficulté scolaire avérée à l'entrée en 6^e (difficulté mesurée par les épreuves de l'évaluation nationale de début de 6^e).

L'inspection générale⁵⁸ signale qu'un certain nombre d'élèves ne correspondent pas à la vocation des SEGPA : élèves présentant un retard mental ou des difficultés instrumentales, surreprésentation d'élèves d'origine étrangères, notamment maghrébins, gitans, proportion quelquefois élevée de QI moyens, sur-représentation des garçons.

Elle mentionne la disparité des critères de recrutement selon les endroits et surtout une répartition inégale sur le territoire sans que les besoins soient rigoureusement analysés.

Elle s'interroge également sur l'intérêt de développer davantage les formations qualifiantes en SEGPA.

Notre propos ici, est d'examiner quel est le niveau de qualification atteint et le diplôme le plus élevé obtenu par les élèves de SEGPA qui ont bénéficié d'un encadrement particulier, au moins durant les dernières années de la scolarité obligatoire⁵⁹ :

- les $\frac{3}{4}$ ont atteint la 3^e SEGPA, les autres (7%) ont quitté avant ou ont été orientés vers une voie professionnelle (16%),
- si 60% quittent la formation initiale au niveau VI et Vbis, 37.5% atteignent le niveau V (CAP – BEP) et 2.5% le niveau IV,
- 23% obtiennent un diplôme, 21% CAP –BEP, 1% le brevet et 1% le bac.

Si nous sommes loin d'atteindre les objectifs de la loi de 89, il faut s'appuyer sur ces résultats positifs pour dynamiser cette filière, concevoir l'évolution de l'intégration des SEGPA dans les collèges et des relations avec les lycées professionnels, penser le « socle commun » si cette perspective est retenue.

⁵⁸ « Les SEGPA, état des lieux », Rapport conjoint de l'IGAENR et de l'IGEN, septembre 2000.

⁵⁹ Source DEP.

*

Chapitre 6 : Qui sont les élèves en difficulté à la fin de la scolarité obligatoire ?

Notre objectif n'est pas de dresser un portrait précis des élèves en difficulté ni de présenter la palette des chemins différents qui conduisent à cette difficulté.

Les problèmes affectifs, nombreux et particulièrement perturbant, les questions psychiatriques, la variété des conduites à risque (conduites addictives, tentatives de suicides...), la grande question du handicap, ne seront pas abordés. Ce travail reste à faire dans le cadre d'un autre rapport au HCcé. Nous nous contenterons d'évoquer quelques uns des points saillants qu'il ne faut pas ignorer pour comprendre et agir :

- la difficulté scolaire se construit très tôt, bien avant le collège,
- les inégalités sociales jouent un rôle déterminant car elles ont une influence chaque année scolaire, le phénomène de cumul, année par année, accroît considérablement l'influence des PCS (Profession et catégorie sociale),
- l'encadrement familial, le climat « éducationnel », la qualité de la relation famille-école sont essentiels pour la réussite,
- le retard scolaire a des conséquences extrêmement graves sur la carrière de l'élève,
- il n'y a pas de déterminisme absolu et il est possible de faire progresser les élèves beaucoup plus qu'on ne le pense couramment,
- le lieu de scolarisation induit échec ou réussite (l'effet établissement et l'effet maître sont considérables),
- la pauvreté est un facteur absolument majeur.

6.1. La dernière classe fréquentée avant de sortir de la formation initiale sans qualification.

La comparaison, à travers la dernière classe fréquentée, des origines scolaires des élèves sortis sans qualification et entrés en 6^{ème} en 1989 et 1995 montre une grande stabilité :

- 50% des élèves sans qualification sortent du premier cycle du secondaire. La seule évolution remarquable est la montée du taux de sortie de la filière générale du collège au détriment de la filière technologique.
- 45% des non qualifiés sortent des filières de l'enseignement professionnel (dont l'une des vocations est donc bien de traiter la difficulté scolaire). Il faut observer entre 1989 et 1995 la division par deux des sorties sans qualification des jeunes entrés en apprentissage et l'augmentation de dix points des sorties sans qualification des lycées professionnels y compris agricoles.

Il faut observer que parmi les jeunes sortis sans qualification, la part de ceux qui sont passés par l'apprentissage a diminué de moitié entre le panel de 1989 et celui de 1995. Ce phénomène mérite d'être considéré car entre ces deux panels, le nombre des apprentis s'est accru.

Dernière classe fréquentée	Panel1995	Panel 1989
6°	0,5	0,1
5°	1,8	2,7
4° générale	3,3	3,8
3° générale	17,1	11,8
s/t filière générale du collège	22,7	18,4
4° technologique	1,6	2,9
3° technologique	6,6	9,8
s/t filière technologique du collège	8,2	12,6
4° aménagée, d'aide et de soutien	0,8	1,1
3° d'insertion	5,3	2,1
CPPN, classes relais	0,1	0,9
CPA	2,9	5,9
SES – SEGPA	9,1	9,9
s/t sorties de premier cycle	49,0	50,8
CAP & BEP en LP (et lycées agricoles)	37,1	26,5
CAP & BEP en apprentissage	8,2	16,1
s/t sorties de l'enseignement professionnel	45,3	42,6
CIPPA	5,8	6,6
Ensemble	100,0	100,0

Dernière classe fréquentée par les élèves sortis du système éducatif sans qualification. DEP, J.P. Caille, juin 2004

Lecture du tableau : la 6° était la classe de sortie de 0,5% des sortants sans qualification du panel 1995 (dont les sorties sont observées sur 7 ans de scolarité secondaire) et 0,1 % des sortants du panel 1989 (dont les scolarités secondaires ont été observées durant 11 ans).

6.2. La grande difficulté scolaire à la fin de la scolarité obligatoire se construit dès le primaire mais il n'y a pas de fatalité.

6.2.1. Les difficultés scolaires rencontrées à l'école primaire, qu'elles soient appréciées par le redoublement et le retard qu'il entraîne ou par la faiblesse des acquis en français et en mathématiques, annoncent les difficultés scolaires à la fin de la scolarité obligatoire :

- 7% des élèves sortis sans qualification cumulent le handicap du redoublement et celui de résultats scolaires faibles dès le primaire.

- 39% des élèves sortis sans qualification ont redoublé le cours préparatoire et 50% ont redoublé soit le CP, soit le CE⁶⁰.

L'influence des difficultés en primaire sur la carrière scolaire est forte et précoce mais il n'y a pas de fatalité. La comparaison des élèves en difficulté en 6° et en 3°⁶¹ montre que la proportion des élèves en difficulté à l'entrée en 6°, qui ne le sont plus en 3° est loin d'être négligeable.

6.2.2. Les structures pédagogiques (ou les filières) fréquentées au cours du premier cycle du secondaire ont une influence non négligeable sur les sorties sans qualification, donc sur la difficulté scolaire en fin de scolarité obligatoire.

« Une orientation précoce dans l'enseignement professionnel semble avoir un effet protecteur contre le risque de sortie sans qualification pour les élèves qui n'atteignent pas la classe de 3° générale ».

A résultats scolaires, nombre de redoublements, caractéristiques socio-économiques initiales identiques, la fréquentation d'une 4° technologique, d'une CPA ou d'une 4° aménagée a, pour les élèves entrés en 6° en 1989, augmenté respectivement de 23%, 50% et 47% le risque de sortir sans qualification alors que la préparation d'un diplôme professionnel abaisse le risque de 22%.

Le passage en SEGPA provoque également un effet aggravant.

Il semble donc que les filières de collège aient fonctionné comme des impasses alors que le passage en LP aurait plutôt été vécu comme une chance de réussite.

Cette observation mérite d'être considérée car elle peut aider à penser la diversification des parcours de l'école obligatoire. **L'important étant de ne pas donner le sentiment à un élève qu'il n'a plus d'horizon.**

6.3. Les élèves en difficulté sont très marqués socialement.

Cette assertion est d'une banalité absolue et ne mérite pas, en conséquence, un développement important. Rappelons simplement quelques chiffres :

- les enfants d'ouvriers non qualifiés ont deux fois plus de risque de sortir sans qualification que les enfants d'employés,
- près d'un tiers des enfants d'inactifs risquent de sortir sans qualification,

⁶⁰ Source : DEP, NI 99.30, août 1999 et NI 00.54, décembre 2000, qui exploitent les données du panel 89.

⁶¹ DEP, panel 95.

- deux tiers des sortants sans qualification sont des enfants d'ouvriers, de personnels de service ou d'inactifs,
- un tiers appartient à des familles dont aucun des parents n'a de diplôme,
- 84% appartiennent à des familles où ni le père ni la mère n'ont un diplôme supérieur au CAP,
- le risque de sortie sans qualification augmente dans les familles monoparentales ou recomposées.

Informations moins universellement diffusées :

- à situation comparable, les étrangers quittent moins souvent l'école sans qualification,
- le niveau d'étude de la mère est déterminant,
- les conditions de logement ont une forte influence sur la réussite ou l'échec : le fait pour un ouvrier qualifié de loger en HLM augmente de 15 points le risque de sortie sans qualification de ses enfants.

6.4. La difficulté scolaire à la fin de la scolarité obligatoire est essentiellement liée à la pauvreté

Les disparités de trajectoire scolaire entre enfants pauvres et plus favorisés sont parmi les plus importantes et « *l'une des facettes les plus injustes de la pauvreté tient au caractère reproductible de la précarité* ». ⁶²

Le travail auquel nous nous référons est basé sur les données du panel des élèves entrés en 6^{ème} en 1995 et s'appuie sur une définition indirecte de la pauvreté à partir des trois critères (PCS du chef de famille, situation vis à vis de l'emploi des parents, types de famille) les plus discriminants dans les analyses monétaires de la pauvreté.

Les auteurs ont réparti les jeunes en quatre groupes de 1 à 4 dans l'ordre décroissant du risque de pauvreté (1 = très gros risque ; 4 = très peu de risque).

6.4.1. Des différences de carrière scolaire

Les différences entre le groupe des pauvres et les autres sont nombreuses et fortes :

- à l'entrée en 6^{ème}, 45% des élèves ont des résultats faibles (1^{ère} quartile) contre 22% pour l'ensemble et 11% pour le groupe 4,

⁶² Article de Alice Davaillon, Emmanuelle Nauze-Fuchet – DEP (version provisoire) Colloque « *Le devenir des enfants défavorisés en France* » organisé par le CERQ, la DEP, la CNAF et la DRESS à Paris le 1^{er} avril 2004. Cet article nourrit cette partie du rapport.

- le redoublement du CP des enfants « pauvres » est 13 points au-dessus de celui du groupe 4,
- à l'heure ou en retard à l'entrée en 6^{ème}, les élèves pauvres sont deux fois moins nombreux que les élèves très favorisés à se classer dans les deux meilleurs quartiles aux évaluations nationales à l'entrée en 6^{ème},
- à notes égales, les élèves pauvres formulent des vœux moins ambitieux et ces vœux sont peu corrigés par les conseils de classe. Cependant, leur carrière scolaire ne se distingue pas sensiblement de celles des élèves simplement défavorisés,
- les chances d'accéder au niveau IV de qualification (bac) sont 33 points en dessous du groupe 4,

80% de l'écart entre les pauvres et les favorisés s'est construit dès l'école primaire.

6.4.2.les différences d'attitudes familiales.

Bien que conscients de l'utilité d'une collaboration avec les professeurs, les parents « pauvres » fréquentent moins l'institution, ne participent pas à la représentation des parents dans les instances, sont plus sensibles à la bonne tenue et à la sévérité qu'au maintien d'un bon niveau scolaire et contrôlent moins le temps libre de leurs enfants.

Les aspirations des familles pauvres sont modestes : plutôt un apprentissage ou un BEP (31% contre 6% pour les familles favorisées) qu'un baccalauréat scientifique (6% contre 24%) et elles perçoivent peu le lien entre diplôme et emploi.

Parmi les élèves pauvres qui réussissent on retrouve une sur-représentation des élèves de parents nés à l'étranger.

Les études concernant les effets de la pauvreté sur la difficulté scolaire ne sont pas nombreuses, elles permettent cependant d'ouvrir des pistes pour la recherche de remèdes.

Nous retiendrons ici le nécessaire travail auprès des parents pour améliorer la collaboration avec les enseignants et pour augmenter le niveau d'aspiration quant aux études.

*

Conclusion de la 2^o partie

Bien que nous ne disposions pas (ou très peu) de moyens de mesurer directement la grande difficulté scolaire à la fin de la scolarité obligatoire, on peut à l'aide de mesures indirectes dont les résultats sont cohérents **estimer que près de 15% des élèves sont concernés.**

C'est beaucoup, c'est énorme si on sait la menace d'une exclusion sociale qui pèse sur nombre d'entre eux.

Il faut cependant resituer le phénomène dans le temps et dans l'espace.

La très remarquable baisse du nombre des sorties sans qualification depuis 40 ans montre l'ampleur des progrès réalisés et **les comparaisons internationales ne sont pas, loin s'en faut, en défaveur de la France.**

Non seulement le nombre des élèves en grande difficulté est inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE mais les résultats les plus faibles sont moins éloignés des résultats moyens qu'ailleurs.

Bien évidemment, **la répartition des élèves en difficulté est inégale selon les endroits du territoire** et les efforts à réaliser sont très différents d'une académie à l'autre, d'un département à l'autre, d'un établissement à l'autre.

Les conséquences de la grande difficulté scolaire sur le devenir des élèves sont aussi importantes que multiples. **La grande difficulté accroît dramatiquement le risque de chômage, plus pour les femmes que pour les hommes, plus en France que dans les autres pays comparables.**

Elle limite considérablement le niveau et la palette des emplois accessibles (**les garçons à la production, les filles au nettoyage**) et elle réduit beaucoup les revenus tout au long de la vie.

Tous les enfants ne sont pas également exposés à la grande difficulté scolaire qui se construit très tôt, avant le collège, et détermine des parcours scolaires particuliers.

Les élèves en difficulté sont très marqués socialement et **la pauvreté est un facteur de risque absolument majeur.**

*

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 découragement⁶³.

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.

*

⁶³ 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

7.1. La création du collège unique entraîne la nécessité de reconnaître et de traiter la difficulté scolaire

La création du collège d'enseignement secondaire par Christian Fouchet en 1963 vise à regrouper tous les élèves sortis de l'école élémentaire sous un même toit mais confirme l'organisation d'enseignements différents pour des élèves différents et donnés par des maîtres différents. Le système éducatif ne traite pas la difficulté scolaire qu'au fond il ignore, il propose des filières de formation susceptibles de convenir à des enfants qui, entre 10 et 13 ans, quittent le primaire pour entrer dans le secondaire. Rappelons que c'est à la rentrée 1967 que les élèves ne pourront plus quitter l'école à 14 ans mais devront, conformément aux ordonnances de 1959, rester obligatoirement en formation jusqu'à 16 ans. Trois filières, **dont le type est défini par la catégorie des maîtres qui y enseignent**, accueillent des élèves qui ont plus ou moins bien réussi à l'école primaire :

- la filière I est dite de type « lycée » car l'enseignement est assuré par des professeurs agrégés et certifiés ;
- la filière II est dite de type CEG car l'enseignement est assuré essentiellement par des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) ;
- la filière III, dite de transition, est confiée à des instituteurs spécialisés. Les élèves qui sont admis dans cette filière III ne sont pas définis d'abord comme étant en difficulté scolaire, mais plutôt comme étant susceptibles de bénéficier d'un enseignement primaire prolongé qui les conduira vers les activités les moins qualifiées et encore fort nombreuses.

C'est, institutionnellement, la loi Haby de 1975 qui oblige à reconnaître et à traiter la difficulté scolaire dans le secondaire.

Rapporteur de la loi, Jacques Legendre définit très clairement l'enjeu de l'instauration du collège unique⁶⁴, montre qu'il existait une alternative, annonce les difficultés que le collège aura à affronter, formule déjà les éléments du débat sur le « socle des indispensables⁶⁵ » auquel nous assistons et valorise la notion de soutien.

⁶⁴ « *Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat* », Paris, DF, 1995.

⁶⁵ Rapport de la commission du grand débat sur l'école, Paris, Documentation française, 2004

7.1.1. L'enjeu est clarifié et l'alternative rappelée.

a) L'enjeu : « *Les structures du collège ainsi créées sont profondément transformées par le rassemblement de tous les élèves suivant un enseignement commun dans une classe hétérogène* ».

b) L'alternative : « *Les filières auraient pu constituer **un système aussi juste⁶⁶ que celui du tronc commun**. Elles permettraient d'appliquer à des classes relativement homogènes des pédagogies adaptées. Encore aurait-il fallu qu'on veille à l'existence entre elles de passerelles nombreuses et **réelles** et qu'elles ne soient pas **hiérarchisées**... ».*

Voilà bien la question majeure de la hiérarchie des enseignements et de sa liaison avec l'origine sociale des élèves, voilà bien la question de la difficulté scolaire, de l'inégalité sociale réelle sans correction, de l'inégalité socio-professionnelle profonde qu'elle génère.

7.1.2. Les difficultés annoncées.

Les difficultés sont annoncées ainsi que le débat sur le nivellement par le bas et celui sur l'élève au centre du système éducatif.

a) le débat du nivellement par le bas.

« Il serait naïf de croire que le recours au tronc commun va maintenant régler tous les problèmes. (...) Ne va-t-on pas, dans ces conditions, sacrifier les meilleurs aux plus faibles et aboutir à un abaissement considérable de la qualité de l'enseignement ? N'est-il pas injuste de sacrifier ainsi les plus brillants ou les plus travailleurs ? »

Les interrogations actuelles sont peu différentes, la question du niveau reste obsédante, le nivellement par le bas est redouté, mais le sort des moins brillants, des plus faibles, inquiète plus aujourd'hui, et le sentiment d'injustice concerne aussi, et souvent d'abord, les élèves qui sont en difficulté et cela pour des raisons morales, économiques et sociales.

b) La centration sur l'élève

« La commission a entendu rappeler que l'école est d'abord faite pour l'enfant, pour son épanouissement et sa formation » et le rapporteur se réjouit que la loi ait retenu cette finalité. L'idée portée par la loi de 1989 selon laquelle : « le service public est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants » n'est donc pas nouvelle.

c) Valorisation du soutien : « (...) des aménagements particuliers, des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés » (...) (Article 7 de la loi de 1975). En application de ce texte, l'aide aux élèves en difficulté devient une obligation légale.

⁶⁶ Souligné par nous

Quels sont les axes d'évolution et où en sommes-nous aujourd'hui ?

7.2. Une disparition progressive mais jamais totale des filières

7.2.1. La situation immédiatement après la promulgation de la loi Haby

L'abandon des filières I, II, III, n'abolit pas pour autant l'existence de regroupements durables d'élèves en difficulté dont la scolarité est organisée en dehors de la règle commune.

La proposition de Louis Legrand de traiter réellement les différences entre les élèves et de permettre à ceux qui sont en difficultés de ne pas quitter le groupe des jeunes de leur âge en mettant en place des groupes de niveau par matière, est reprise par deux ministres :

- Joseph Fontanet d'abord mais son successeur, René Haby, ne le suivra pas
- Alain Savary, huit ans après la loi de 75, qui le 1^{er} février 83, dans un discours publié au bulletin officiel déclare :

« Une des propositions les plus fécondes du rapport qui m'a été remis porte sur la création d'un enseignement qui tienne réellement compte des différences des élèves ».

« Le rapport Legrand propose de constituer des groupes de niveau homogène dans certaines matières et des divisions hétérogènes dans d'autres ».

Ce type de conciliation entre l'hétérogène et l'homogène proposé à dix ans d'intervalle par des ministres appartenant à des majorités politiques différentes, n'entrera pas dans les faits et le maintien des structures différenciées s'imposera pour traiter la difficulté scolaire.

Ainsi l'application de la loi instaurant le « collège unique » :

- a) maintient les 6èmes et 5èmes à programme allégé, la 4^{ème} aménagée, les classes pré-professionnelles de niveau, les classes préparatoires à l'apprentissage dans le collège,
- b) permet le départ en lycée d'enseignement professionnel dès l'âge de 14 ans pour préparer un certificat d'aptitude professionnelle et dès 15 ans, pour préparer en un an un certificat d'éducation professionnelle,
- c) pérennise les sections d'enseignement spécialisé qui accueillent les élèves (11 – 12 ans) à la fin du CM2 et à l'entrée dans le cycle d'orientation, c'est-à-dire à 13-14 ans.

On peut donc observer que la difficulté scolaire dès qu'elle est marquée ou « grave et persistante » est traitée essentiellement, voire uniquement, dans des structures ad hoc.

7.2.2. Evolution jusqu'à la loi d'orientation de 1989

Toutes les structures nées avant la loi Haby seront maintenues, mais elles seront aménagées et complétées :

- Les deux premières années de préparation au CAP prennent l'appellation de **4^{ème} et 3^{ème} préparatoires**, ce qui les rapproche de la scolarité au collège et leur donne en quelque sorte le statut de forme particulière du tronc commun. Cela est encore plus vrai à partir de 1981 quand ces classes préparatoires permettent également de passer le brevet des collèges.
- **Des CPPN adaptées** sont créées dans les collèges pour accueillir les élèves qui quittent l'école élémentaire sans être parvenus à atteindre le niveau du CM2.
- Une nouvelle formation est proposée aux élèves en difficulté dans les disciplines dites d'enseignement général, ce sont **les 4^{èmes} et 3^{èmes} technologiques** (1980) qui seront créés dans **les collèges**, mais également dans **les LEP** (notamment à partir de 1987). En principe, elles destinent les élèves, (en particulier grâce à un enseignement de technologie renforcé), non seulement à une poursuite d'études en BEP mais également en seconde de lycée d'enseignement général et technologique. Cette dernière orientation restera une exception.
- Dès 1987, l'expérimentation de **4^{ème} et 3^{ème} pré-professionnelles** annonce la disparition des CPPN et des CPA (ce sera fait en 1991 seulement) tout en reprenant leurs objectifs. L'intitulé indique clairement la volonté de construire un collège que tous les élèves fréquentent jusqu'en 3^{ème} avec une différenciation fortes des classes qui demeurent cependant de véritables filières.
- **Les sections d'enseignement spécialisé**, installées dans certains collèges demeurent une filière avec un recrutement et des enseignants particuliers (des instituteurs pour l'enseignement général) mais se voient fixés un objectif plus ambitieux et jusque là réservé aux collégiens « ordinaires » : celui de permettre aux élèves d'atteindre une qualification de niveau V.

Ainsi, **entre les lois de 1975 et de 1989, le collège conserve des structures particulières et permanentes** pour accueillir et former des élèves jugés en difficulté et incapables de suivre les enseignements du tronc commun par les « voies ordinaires ». **Le lycée d'enseignement professionnel contribue à la scolarisation obligatoire** en accueillant, après la 5^{ème} des élèves en classe préparatoire et qui se présenteront au CAP en trois ans et participe plus explicitement encore, à la prise en charge de la difficulté scolaire en ouvrant, comme le collège, des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} technologiques.

7.2.3 Les évolutions depuis la loi d'orientation de 1989

De 1989 à 2004, on observe un recours de plus en plus limité à des structures particulières jugées ségrégatives et reléguant les élèves en difficulté dans des voies aux débouchés scolaires et professionnels très incertains. Corrélativement, l'hétérogénéité des classes de 4^{ème} et 3^{ème} grandit.

Immédiatement après la loi s'exprime la double volonté de :

- confier au collège la scolarisation de tous les élèves, y compris ceux qui éprouvent des difficultés,
- ne plus recourir systématiquement à des structures permanentes pour lutter contre la difficulté, à l'exception notable des Sections d'Education Spécialisées (SES).

Ainsi le ministère préconise le développement des 4^{èmes} et 3^{èmes} technologiques dans les seuls collèges, puis leur retour dans les collèges de celles qui ont été créées dans les LP, annonce la suppression progressive des 4^{èmes} et 3^{èmes} préparatoires, c'est-à-dire les préparatoires d'un CAP en trois ans après la 5^{ème} (1990), décide la suppression des CPPN puis des CPA qui seront remplacés dès 1992 par des 3^{èmes} d'insertion, affirme que les 4^{èmes} et 3^{èmes} technologiques offriront les mêmes débouchés que les 4^{èmes} et 3^{èmes} ordinaires.

A partir de 1994, les rentrées scolaires permettent d'aller vers une plus grande **unification structurelle** sans toucher aux SES devenues Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) dont l'intégration dans le collège est facilitée à travers des partages de services entre les professeurs de collège et les instituteurs de SEGPA, et grâce au regroupement des élèves pour certaines disciplines (arts plastiques, musique ou éducation physique et sportive).

La distinction entre 3^{ème} à option LV2 et 3^{ème} à option technologique débouchera en 2002 sur l'expérimentation d'une 3^{ème} à projet professionnel qui devient en 2003 une 3^{ème} préparatoire à la vie professionnelle. En 2004, dernière étape de l'évolution des structures du collège, le cycle d'orientation, constitué de la seule classe de 3^{ème}, est unifié mais un choix décisif est laissé aux élèves.

Aux 28h30 d'enseignements obligatoires s'ajoutent des enseignements facultatifs :

- 3h de LV2 régionale ou étrangère ou langue ancienne (c'est l'ancienne 3^{ème} à option LV2)
- 3h ou 6h de découverte professionnelle (l'option de 6 heures dispensant de la LV2, c'est l'ancienne 3^{ème} à option technologique).

Il ne faut toutefois minimiser ni l'effort d'unification du cycle d'orientation, ni la volonté de diversification. D'un côté, on solidifie le tronc commun ce qui oblige à traiter les difficultés autrement que par le

regroupement des élèves dans une même classe, de l'autre on organise une diversification en proposant des enseignements choisis. Le choix déterminant concernent la découverte professionnelle. Le système en place est donc binaire. On aurait pu penser des choix plus variés, des enseignements choisis plus divers.

Il aura fallu attendre vingt années après la création du collège unique pour que le traitement de la difficulté scolaire ne passe pas par une orientation en fin de 5^{ème} et pour que le collège s'organise en trois cycles⁶⁷ supprimant de facto le palier 5^{ème} (loi 95836 du 13 juillet 1995 et décret 96465 du 29 mai 1996).

29 ans après la loi Haby, le « collège unique » compte beaucoup moins d'élèves accueillis dans des structures permanentes conçues pour traiter la difficulté scolaire, mais leur nombre en 2003 n'est pas négligeable, qu'on en juge :

- 16000 élèves en 4^{ème} aménagée
- 3600 élèves en 4^{ème} technologique, soit 2,5% des élèves de 4^{ème} générale
- 24000 élèves en 3^{ème} d'orientation
- 38500 élèves en 3^{ème} technologique, soit 8,5% des élèves de 3^{ème} générale

Il faut ajouter les 3000 élèves de CPA et de CLIPA⁶⁸, les 50000 élèves de 4^{ème} et 3^{ème} de SEGPA, et ne pas oublier les 35000 élèves de l'enseignement agricole accueillis en CPA, CLIPA, 4^{ème} et 3^{ème} préparatoires, 4^{ème} et 3^{ème} technologiques dont 18.000 bénéficient d'un « rythme approprié » c'est-à-dire de l'alternance⁶⁹.

Aujourd'hui 170.000 élèves sont accueillis dans les structures hors de 4^{ème} et 3^{ème} ordinaires.

Il n'est donc pas raisonnable de prétendre que le collège unique est un collège uniforme et il faut prendre conscience que les filières demeurent l'un des moyens de traitement de la difficulté scolaire plus ou moins grande.

⁶⁷ La classe de 6^{ème} qui constitue le cycle d'observation et d'adaptation à l'enseignement secondaire, dénommé cycle d'adaptation, les classes de 5^{ème} et 4^{ème} qui deviennent le cycle des approfondissements et que le décret intitule cycle central ; et la classe de 3^{ème} qui joue le rôle d'un cycle d'orientation.

⁶⁸ CLIPA : classe d'insertion professionnelle par alternance, créée par la loi de 1993 sur les formations professionnelles.

⁶⁹ Source : observatoire national de l'enseignement agricole, rapport bilan 1996-2004, Ministère de l'agriculture, de la pêche et des affaires rurales, juillet 2004

7.3. Un remède très répandu et très français mais en régression : le redoublement.

« Au moment même où les exigences à son égard se font plus nombreuses, l'école perd son prestige. Elle perd aussi son efficacité. Quelques faits sont en effet significatifs et inquiétants. En premier lieu, on peut s'étonner du trop grand nombre des redoublements. Un document préparatoire au VII^e Plan précise : les redoublements constituent, dans l'ensemble du système scolaire français un phénomène considérable, qui perturbe les enfants, les familles et le fonctionnement des établissements, occasionne des coûts considérables et qui, du moins par son ampleur, est propre à notre pays »⁷⁰.

Nous ne traiterons pas longuement ici du redoublement comme remède à la difficulté scolaire car il est l'objet d'un prochain rapport commandé par le HCéé.

Signalons cependant que le redoublement, encore très pratiqué en France, a beaucoup régressé dans le primaire, très peu au collège par rapport à la situation observée au moment de la création du collège unique et il a plutôt augmenté au lycée depuis la même date.

En 40 ans, le pourcentage d'élèves en retard est passé au cours préparatoire de 22 à 7 et au CM2 de 52 à 20.

Mais le taux de redoublement au collège est aujourd'hui, avec des classes très hétérogènes, quasiment le même qu'en 1975 (dans un collège organisé en filières) après avoir beaucoup augmenté de 1975 à 1985, justement sous l'effet de la suppression des filières.

L'efficacité du redoublement est fortement mise en cause. Le redoublement est considéré comme nuisible par l'OCDE et si l'on mesure l'effet immédiat du redoublement sur les résultats scolaires, il semble être pour le moins inefficace au cours préparatoire, sans effet en 6^e et permettre des progrès en 5^e.

En revanche, le redoublement a des effets très marqués sur la carrière scolaire et au moment de l'orientation. Plus il est précoce et plus il est associé à une faible réussite scolaire :

- moins d'un élève redoublant le CP sur 10 devient bachelier général ou technologique ;
- 43% des élèves redoublants le CP quittent la scolarité sans diplôme ;
- 30% des élèves redoublants la 6^e quittent l'école sans diplôme ;
- à notes égales en fin de 3^e, un élève qui a redoublé au collège formule des vœux moins ambitieux et est moins souvent orienté vers une 2^e générale et technologique. Avec une note

⁷⁰ Rapport de Jacques Legendre, rapporteur de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'assemblée nationale. 1975.

moyenne de 9 à 12/20, 80% des élèves qui n'ont pas redoublé entrent en seconde et seulement 45% de ceux qui ont redoublé.

Dès 1979, le Service de la Prévision, des Statistiques et de l'Evaluation montrait qu'à niveau scolaire égal en fin de cours préparatoire, les élèves entrés au CE1 avaient réalisé de gros progrès en français en décembre de l'année suivante tandis que ceux qui avaient redoublé obtenaient un score peu différent de celui du mois de juin (fin du premier CP)⁷¹.

Cette rupture d'apprentissage chez les redoublants peut, selon les auteurs, avoir une double origine :

- une distorsion entre maturation et apprentissage⁷². Le fait que les redoublants ne soient pas autant entraînés que leurs camarades admis en CE et surtout, ne soient pas sollicités pour mobiliser des mécanismes plus élaborés et pourtant rendus disponibles sous le seul effet de la maturation psychogénétique, peut expliquer les différences de performances entre redoublants et non-redoublants ;
- une rupture de l'interaction éducative maître – élève qui se manifeste par des phénomènes de rejet, voire d'auto exclusion de l'école pour les enfants les plus en porte à faux au départ, par rapport aux objectifs scolaires à atteindre⁷³.

L'ignorance ou l'absence de prise en considération de la liaison entre maturation et apprentissage ou des effets du redoublement sur l'interaction maître – élève peuvent entraîner des ruptures et provoquer des perturbations dans le développement de l'enfant dont les effets sur le déroulement de la carrière scolaire sont extrêmement forts.

Deux observations s'imposent :

- La liaison entre redoublement et carrière scolaire médiocre ou mauvaise est très forte, ce qui ne signifie pas que le redoublement soit la cause exclusive des difficultés ultérieures, il est d'abord le symptôme d'une difficulté.
- Les tenants du redoublement comme remède à la difficulté scolaire doivent prendre en compte le fait que, dans les systèmes éducatifs qui l'ont aboli, les élèves réalisent à 15 ans des performances supérieures à celles de nos élèves. Cela signifie seulement qu'il existe des moyens plus efficaces que le redoublement pour faire progresser les élèves en difficulté⁷⁴.

⁷¹ Seibel (C) & Levasseur (J), « Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire », *Education et formations* n°2, janvier – mars 1983.

⁷² Chotteau (C), Defranoux (F), Levasseur (J) & Seibel (C), « CP – CE1, de la continuité des apprentissages », Document de travail, 1979.

⁷³ Levasseur (J) & Seibel (C), « Réussite et échec scolaires », *Données sociales*, 1984).

⁷⁴ La littérature de recherche abonde en références sur le sujet du redoublement. « Dès 1974, G.B. Jackson pouvait recenser plus de 200 études. Son examen extrêmement rigoureux de cette littérature le conduisit à affirmer que les effets négatifs du redoublement surpassent largement les bénéfices que l'on peut en attendre. Dix ans

7.4. Entre filières et méthodes pédagogiques, entre organisation nationale et autonomie des établissements : les dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire.

La marche continue vers une réduction du nombre des élèves accueillis dans des structures spécialisées en fonction de la gravité de leurs difficultés scolaires s'est effectuée dans le même temps qu'émergeait l'établissement scolaire comme unité élémentaire d'organisation du système éducatif et comme entité juridique dotée d'une relative autonomie. Ces deux évolutions ont permis, ou engendré, la mise en place de dispositifs plus souples, sans statuts réglementaires précis.

Pour mettre en œuvre une nécessaire différenciation de la prise en charge de l'hétérogénéité des compétences scolaires à la fin de l'école élémentaire sans se résigner à inscrire les élèves dans des filières ségréguées et de relégation, il a fallu recourir à des organisations moins pérennes, d'abord pensées et imposées au niveau national, puis soumises à expérimentation et de plus en plus laissées à l'initiative locale sans pilotage fort.

7.4.1. Dans la lutte contre les difficultés scolaires, les mesures préventives ont toujours été, sinon privilégiées, au moins invoquées mais n'ont jamais dispensé du recours aux mesures correctives.

Si, depuis l'installation du collège comme maillon autonome de l'enseignement scolaire, la liaison école – collège est perpétuellement évoquée, il n'empêche qu'elle s'établit malaisément :

« Sauf dans les réseaux d'éducation prioritaire où des actions de liaison exemplaires sont souvent organisées, il faut souligner l'indigence persistante des relations pédagogiques entre les deux niveaux d'enseignement »⁷⁵.

Outre cette liaison jugée d'autant plus nécessaire que tous les élèves entrent au collège quel que soit leur niveau, les textes qui organisent les enseignements du collège font très souvent référence aux effets attendus des aménagements ou des réformes dont l'école maternelle ou élémentaire fait l'objet.

Dès 1978, il est précisé que *« les élèves en difficulté feront, dès le deuxième trimestre, l'objet d'une observation attentive, leur cas pourra être soumis au psychologue scolaire ou à l'équipe du GAPP (groupement d'aide psycho pédagogique) et donner lieu à un avis du conseil des maîtres »*.

Le collège est averti que la réforme de l'école élémentaire de 1980 ne portera tous ses effets qu'en 1984 et qu'en attendant, il devra faire face à une grande hétérogénéité.

plus tard, C.T. Holmes et K.M. Matthews appliquent la méthode de méta analyse et confirment cette conclusion ». In « La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne », Luxembourg, 1994.

⁷⁵ « Etat des lieux des réformes en cours ». IGEN, mars 2002.

Les lettres ministérielles, circulaires et notes de service de préparation de rentrée dans les collèges donnent souvent l'espoir d'une amélioration du niveau des élèves à l'entrée en 6°, soit par l'effet d'une pré-scolarisation systématique à 3 ans (1985), soit par une mobilisation de l'école primaire - « *Tout doit être mis en œuvre pour que les apprentissages fondamentaux soient acquis au sortir de l'école primaire* », soit par la mise en place des cycles ou le lancement d'un plan lecture (1990 & 1998)⁷⁶.

Bref, la prévention de la grande difficulté scolaire au collège, à la fin de la scolarité obligatoire, par des mesures prises bien en amont de l'entrée au collège, a toujours été considérée comme un élément majeur de la politique de lutte contre l'échec.

Force est de constater qu'il reste beaucoup à faire.

7.4.2. Les dispositifs pour aider et soutenir les élèves en difficulté se sont accumulés et juxtaposés au cours du dernier quart de siècle.

Dès la naissance du « collège unique », on s'est efforcé de prendre en compte l'hétérogénéité autrement qu'en la réduisant par un regroupement des plus faibles dans des structures spéciales.

On a finalement eu recours à quatre types de dispositifs qui seront présentés ici dans l'ordre chronologique de leur mise en œuvre :

- a) Le soutien. Il consiste à donner plus de temps aux élèves pour acquérir les connaissances au programme. Trois heures de soutien (ou d'approfondissement) sont proposées aux élèves de 6° et de 5° dès 1977. Ces heures de soutien devront figurer à l'emploi du temps de l'élève en 1979 et ne concerneront que trois disciplines jugées fondamentales (français, mathématiques et langue vivante). Il faut attendre 1985 pour que ces trois heures soient utilisables librement sans enfermement disciplinaire et 1986 pour que des groupes temporaires de soutien soient suggérés. La notion de dispositif d'aide et de soutien regroupant toute initiative locale au profit d'élèves en difficulté dans des classes hétérogènes apparaît en 1991. L'idée de ne pas utiliser la totalité de l'horaire pour l'enseignement du programme des trois disciplines fondamentales (cf. supra) eu beaucoup de mal à s'imposer. Le dispositif de soutien s'installera difficilement. Le dédoublement des classes restera une modalité privilégiée pour tenter de faire progresser les élèves.

⁷⁶ Etats généraux de la lecture

- b) Le regroupement transitoire d'élèves en difficulté. Pour éviter, ce qui est rapidement considéré comme une forme de relégation, l'affectation définitive des élèves en difficulté dans des structures pérennes, des regroupements transitoires sont prévus dès 1977 et l'effectif de ces groupes sera systématiquement réduit. Les classes relais créées dès 1998 appartiennent à cette catégorie puisque les élèves ne sont accueillis que pour des périodes de 6 semaines à une année au maximum. Implantées dans les locaux scolaires ou hors les murs, ces classes prennent en charge « *les élèves qui expriment peu d'intérêt pour la chose scolaire, remettent en cause l'école, enfreignent les règles et les normes en vigueur, négocient sans cesse pour y apporter leur propre norme*⁷⁷ ».
- c) Un troisième type de dispositif concerne ce qui est appelé dès 1981 l'aide au travail personnel et qui désigne en fait les études. Des études surveillées par groupes de 15 à 20 élèves sont préconisées en 1984. En 1985, on distingue les études surveillées, qui permettent aux élèves de bénéficier de conditions favorables pour faire leurs exercices et apprendre leurs leçons, et les études dirigées prises en charge par les professeurs et au cours desquelles les élèves pourront bénéficier d'une aide pédagogique experte. La recommandation faite au collège de prendre en charge continûment les élèves de 9h à 17h, soit pour les cours, soit pour une aide au travail personnel date de 1993. La dénomination « études dirigées » destinée à permettre aux élèves « *d'apprendre à apprendre* » et études encadrées réservées aux élèves plus autonomes apparaît en 1995. Enfin, l'aide individualisée de 3h au maximum pour les élèves de 5^e est décidée en 2000.
- d) Le dispositif de consolidation et le programme personnalisé d'aide et de progrès
- Depuis l'entrée obligatoire au collège et malgré les réformes ou les mesures prises à l'école élémentaire pour que tous les élèves maîtrisent les « fondamentaux », une proportion non négligeable d'élèves arrive au collège ne sachant pas suffisamment lire, écrire et compter pour suivre avec quelque profit les enseignements du secondaire.
- L'allongement du cycle d'observation (3 ans au lieu de 2) préconisé en 1985, la constitution de classes homogènes à effectifs réduits, l'usage des 3 heures libres n'ont pas permis de régler le problème.
- La décision est prise en 1995 de permettre la mise en place d'un dispositif de consolidation « *lorsque les difficultés des élèves requièrent un ensemble de mesures pédagogiques, au delà du soutien* ».
- Ce dispositif peut prendre deux formes :

⁷⁷ « *Les classe relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école* ». Martin (E) & Bonnéry (S), Paris, ESF, 2002

- « un dispositif différencié à petits effectifs ». Dans ce cas, la 6° de consolidation est un dispositif permanent qui le rapproche des filières ;
- « un dispositif intégré, où les élèves sont regroupés pour des enseignements ou des activités spécifiques mais appartiennent à des classes différentes qu'ils rejoignent pour des cours communs ». Dans ce cas, nous sommes bien dans la catégorie des dispositifs souples et transitoires.

Rapidement, le dispositif de consolidation intégré disparaît au profit du dispositif différencié. La préconisation de valoriser l'intégration plutôt que la constitution de filières n'a pas d'effet et en 1999, le dispositif de consolidation laisse la place à des heures de « remise à niveau ». L'objectif est le même mais l'effet filière de la classe de consolidation, dont l'évaluation avait été nettement négative, disparaît.

- L'évaluation nationale du début de 6°, mise en place en 1989 pour que les professeurs de collège bénéficient d'un diagnostic objectif des points forts et faibles de chaque élève devait, naturellement à notre sens, déboucher sur l'idée d'un programme personnalisé d'aide et de progrès. Ce sera fait en 1998.

Il s'agit pour l'équipe éducative, à partir d'une analyse précise de la situation scolaire d'un élève en difficulté, de construire un programme personnalisé mobilisant l'ensemble des dispositifs existants dans l'établissement et à l'extérieur.

Ce dispositif ne rencontrera pas un succès éclatant et ne bénéficiera pas ultérieurement de renforcement solide.

e) D'autres dispositifs qui n'appartiennent à aucun de ces trois types doivent cependant être mis en valeur.

- Il s'agit d'abord du recours à **l'alternance**, c'est à dire à un partage du temps de l'élève entre le collège et l'entreprise ou le lycée professionnel. Considéré comme un moyen de redonner à l'élève une motivation pour apprendre, de lui fournir l'occasion de se projeter dans un avenir professionnel et d'adopter des conduites sociales permettant son intégration, l'alternance n'est pas restée la particularité de certaines structures comme la CPPN, les CPA ou les CLIPPA mais a été intégrée dans des dispositifs plus souples. En 1991 déjà, où il est recommandé une « *prise en charge des élèves en difficulté par d'autres méthodes que la mise en place de filières ségréguées ou la dispersion de ces élèves dans toutes les classes, sans soutien spécifique* ».

En 2003, les dispositifs d'alternance au collège constituent une réponse à la diversité des besoins des élèves et un moyen privilégié pour diversifier les parcours de formation avant la fin du cycle d'orientation du collège. « *Pour qu'il y ait alternance, il ne suffit pas*

que le collège s'ouvre vers l'extérieur. L'alternance est entendue de façon plus précoce comme une formation partagée entre collège, LP et/ou entreprise. Elle se définit comme une composante du parcours individuel de formation comprenant un aménagement de l'organisation des enseignements pour permettre l'intégration dans le temps scolaire d'activités en atelier, en LP et/ou en entreprise ».

En 2004, l'alternance, définie comme « un dispositif de formation des élèves, dérogatoire » est confirmée comme un moyen « de réduire le nombre d'élèves qui quittent notre système éducatif sans qualification ». L'évaluation conduite par l'Inspection Générale montre que les dérives sont grandes et qu'un pilotage plus strict s'impose.

- Il s'agit ensuite **du tutorat**. Cette modalité d'accompagnement des élèves, notamment de ceux qui s'adaptent mal aux exigences fortes du collège, lancée par Louis Legrand en 1983, sera profondément critiquée et fortement refusée à l'époque.

Elle revient cependant sous deux formes distinctes.

- Le tutorat : après une timide évocation en juin 97 puis en 98, le tutorat apparaît comme l'un des dispositifs d'aide personnalisée aux élèves. « Il propose un suivi individualisé aux élèves qui en éprouvent le besoin, en particulier en cas de difficultés scolaires ou comportementales. Ce recours peut être réclamé par l'élève, par sa famille ou par l'équipe pédagogique et éducative ».
- Le parrainage : cette opération expérimentée au cours de l'année scolaire 2003-2004 et relancée à la rentrée 2004, intéresse les jeunes en difficulté d'insertion et consiste à leur proposer, au cours de leur formation, un parrain bénévole, issu du milieu économique, capable de les accompagner dans leur recherche de stage et de premier emploi.

La diversité des dispositifs proposés par le ministère montre le souci permanent de lutte contre l'échec, de traiter la difficulté sans ségréguer ; elle manifeste également que ces dispositifs ont une efficacité relative, au demeurant rarement évaluée rigoureusement.

Ce double constat conduit le ministère à donner plus d'autonomie à l'établissement.

« Au cours de ces dernières années, le collège a connu une multiplication des mesures d'aide aux élèves. Bien que des moyens importants aient été consacrés à ces mesures, surtout dans les collèges confrontés à une concentration d'élèves en difficulté, leurs effets, tels qu'ils ont été constatés par l'inspection générale de l'éducation nationale, n'ont pas toujours eu l'efficacité attendue. Dès la rentrée

prochaine, ces moyens seront intégrés dans l'enveloppe globale de l'établissement, sans pourtant être enfermés dans un cadre réglementaire étroit. Il s'agit par là de faire confiance aux équipes de terrain et à leur créativité pédagogique pour expérimenter des dispositifs originaux de prise en charge des élèves en difficulté »⁷⁸⁷⁹.

7.5. Un « bougé » dans une forme scolaire figée : des approches pédagogiques nouvelles qui naissent à cause de la difficulté scolaire et qui s'adressent ou bénéficient à tous.

L'évolution des structures, la mise en œuvre de dispositifs ne sont pas le tout des remèdes retenus pour traiter la difficulté scolaire. Des « méthodes pédagogiques » nouvelles sont introduites et font l'objet de recommandations fortes et répétées mais sans être précisément définies.

Cinq axes sont aisément repérables au fil des textes de préparation des rentrées scolaires :

- D'abord, la recommandation, répétée six fois de 1977 à 2002, de **limiter le caractère obligatoire du programme** :
 - « *si le soutien est insuffisant, le professeur invite l'élève à concentrer ses efforts sur les éléments essentiels du programme* », 1977,
 - « *la référence à des contenus disciplinaires prévus ne doit pas être un carcan pour les équipes éducatives* », 1992,
 - un « *recentrage des enseignements sur l'essentiel* » est préconisé en 1994 et une priorité est donnée aux apprentissages fondamentaux en 1995 comme en 1999.
 - Les progressions doivent être adaptées en fonction des résultats aux évaluations (2002).

Ces incitations ne sont jamais accompagnées de commentaires sur ce qui est essentiel ou fondamental, c'est au professeur d'apprécier.

- **La pédagogie différenciée** est prônée sans que soit précisé ce qu'on entend par cette expression au delà de la prise en compte des différences et de la nécessité de varier les approches.
 - « *les actions de soutien sont intégrées à l'horaire de la classe et s'exercent sous la forme de pédagogies différenciées* », 1978,

⁷⁸ « Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges ». Circulaire n°2001-105 du 8/6/2001.

⁷⁹ Souligné par nous

- « une des propositions les plus fécondes du rapport qui m'a été remis porte sur la création d'un enseignement qui tienne réellement compte des différences des élèves »⁸⁰.
- **Le travail en équipe** constitue une troisième permanence. Il va de soi que le travail en équipe est fécond, les textes se dispensent de le justifier.
- **L'individualisation**, qui soutient la promotion de l'individu élève, est souvent prônée et peut prendre la forme de l'accompagnement de l'élève dans la construction d'un projet ou celle d'un contrat qui fixe, à partir d'un bilan initial, les progrès à réaliser (1992).
- Enfin, l'incitation à **donner aux élèves des méthodes de travail**, (fonction autrefois exercée par les répétiteurs), est fréquente. Il faut apprendre aux élèves à apprendre.

A l'évidence, ces incitations répétées dessinent progressivement une transformation de l'identité enseignante. Le professeur est invité à modifier ses approches et à revoir son rôle pour traiter la difficulté scolaire et faire en sorte que le collège pour tous devienne le collège pour chacun.

L'introduction, au sein même de la grille d'emploi du temps des itinéraires de découverte⁸¹ relève d'une volonté de donner aux élèves et notamment à ceux qui sont en difficulté et/ou peu motivés l'occasion de donner du sens à ce que le collège leur propose d'acquérir et de faire le lien entre ce qu'ils apprennent dans des disciplines différentes.

L'étude par des sociologues⁸² des deux dispositifs décrits ci-dessus, le dispositif de consolidation d'une part et les parcours diversifiés, travaux croisés devenus itinéraires de découverte d'autre part, montre que les professeurs se saisissent des opportunités ainsi offertes pour faire évoluer la « *forme scolaire* »⁸³.

L'on assiste à ce que les auteurs nomment un « bougé⁸⁴ » de cette forme scolaire. Nous reviendrons sur ce point car il donne peut-être une piste pour penser les réformes à venir.

⁸⁰ Discours du ministre Alain Savary, 1983.

⁸¹ successeurs des parcours diversifiés et travaux croisés (S. Royal) eux-mêmes héritiers des thèmes transversaux (J.P.Chevènement), fils des projets d'action éducative, des projets d'action culturelle, technique et éducative (PACTE, C. Beullac) et autres 10% du temps d'enseignement laissés à la libre utilisation des établissements (J.Fontanet).

⁸² « Le collège en chantier », ouvrage dirigé par Y. Dutercq et J.L. Derouet. INRP. 2004

⁸³ Notion théorisée par Guy Vincent : « *un mode spécifique de socialisation, inscrit notamment dans la nature de la relation pédagogique et de la discipline, l'organisation du temps et de l'espace, les modalités de travail des élèves, rythmé et contrôlé par les exercices...* »

⁸⁴ « Bougé » : métaphore photographique qui donne l'idée, la sensation d'un déplacement, d'un mouvement...

7.6.L'évocation de deux démarches à approfondir.

7.6.1.La démarche programmatique : les ZEP et REP⁸⁵

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 ZEP⁸⁶.

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^e, 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.

⁸⁵ Zone d'Education Prioritaire et Réseaux d'Education Prioritaires

⁸⁶ Cette politique sera étendue au second degré par Lionel Jospin en 1989

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.

7.6.2.L'évaluation et la difficulté scolaire (à la fois source de problèmes et moyen de lutte).

Nous avons cherché, dans une précédente partie, les moyens disponibles pour évaluer l'importance de la grande difficulté scolaire, il s'agit ici, à travers quelques éléments disparates, de montrer certaines liaisons entre les modalités de l'évaluation et l'échec scolaire, soit pour le stigmatiser, soit pour mettre en évidence des manques, soit enfin, pour y remédier.

- Bien que cela soit d'une extrême banalité, il faut rappeler le lien entre procédure d'évaluation et difficulté scolaire. L'évaluation ne fait pas que mettre en évidence une difficulté, elle peut l'entretenir, voire la provoquer.

La distinction établie par la DEP entre évaluation diagnostique et évaluation bilan n'est pas, loin s'en faut, aussi clairement faite par les professeurs dont les notes permettent plus souvent un classement des élèves qu'une indication sur les éléments acquis et maîtrisés et les manques à combler.

L'effet « Posthumus » (1947), récemment rebaptisé « Constante macabre » est bien connu mais toujours à l'œuvre : « *quelle que soit la distribution des compétences au début de l'année scolaire, la distribution des notes en fin d'année épouse grosso modo une forme gaussienne* ».

On sait tout aussi parfaitement que les élèves en échec, dans leur grande majorité, vivent l'évaluation comme une injustice. Le concept de « *learned helplessness* » proposé par C. Dweck, que l'on peut traduire par « sentiment d'incapacité acquise » est également bien connu : l'élève « *apprend à interpréter ses difficultés, non comme des obstacles à surmonter mais comme la preuve même de son inaptitude. Le fatalisme et la démission sont au bout du processus* »⁸⁷.

- Une décision prise en 1983 mérite une mention particulière à la fois parce qu'elle vise à traiter positivement la difficulté scolaire et parce qu'elle est comme oubliée.

L'institution du Certificat de formation générale (CFG) a pour objet de « *valider la capacité du candidat d'utiliser les outils essentiels de l'information et de la communication sociales et d'effectuer les démarches conséquentes sur le plan de l'insertion sociale et professionnelle, sans pour autant attester d'une qualification professionnelle. Il garantit l'acquisition de connaissances générales dans le domaine du français, des mathématiques et des problèmes du monde contemporain. Les acquis reconnus, donnant droit à des équivalences en vue de la poursuite d'études pour l'obtention ultérieure d'un diplôme professionnel délivré par le ministère de l'éducation nationale* ». ⁸⁸

En 1993, pour mieux articuler encore la préparation du CFG avec celle conduisant au Certificat d'aptitude professionnelle, une cohérence est établie avec les unités de contrôle capitalisables.

⁸⁷ Témoignage : « *que penser de l'avenir scolaire de cet élève de CP, d'une école d'une petite ville de la Nièvre, dont (en 2003) la première page de son premier cahier portait en rouge et en gros caractères la mention 'MAL'. L'inspecteur qui ne disposait que du cahier a vite repéré l'élève dans la classe : yeux grossis pas les verres de ses lunettes, gaucher, maladroit, mal à l'aise* ».

⁸⁸ Décret du 29 juin 1983, article 2.

Ce diplôme atteste l'acquisition de savoirs et de méthodes indispensables pour vivre en société et met le « pied à l'étrier » pour donner l'envie et la faculté de préparer une qualification professionnelle.

En 1997, dernière année de recueil statistiques sur le CFG, on compte 66.000 candidats dont 52.000 scolaires. Parmi ces 52.000, 41.000 sont inscrits en SEGPA ou en 3° d'insertion. 44.000 candidats sont admis.

Le désintérêt national pour ce diplôme, le plus modeste certes, mais destiné à valoriser les élèves les plus démunis et à les installer dans une dynamique de progrès, est incompréhensible et en contradiction absolue avec le souci, semble-t-il partagé, de travailler à la définition d'un « socle des indispensables ».

Comment les enseignants qui se mobilisent aujourd'hui pour sortir leurs élèves de la spirale de l'échec et les aider à reconstruire une « estime de soi » peuvent-ils ne pas éprouver un sentiment d'abandon ?

Le Diplôme national du brevet (DNB), instauré en 1985⁸⁹ pour « *donner un horizon aux élèves* » et dont le taux de réussite oscille entre 15% et 100% selon les collèges, subit à peu près le même sort. Tout se passe comme si la réussite des plus démunis n'intéressait pas. Dans ces conditions, le traitement de la difficulté à peu de chances d'être réellement efficace.

*

⁸⁹ Première session en 1986 avec 50% de reçus.

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 œuvre 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 psycho-affectif 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.

⁹⁰ D. Glasman et F. Oeuvarard ont effectué la synthèse des travaux de recherches commandés par le ministère à ce sujet. (« *La descolarisation* », sous la direction de..., La Dispute / SINEDIT, Paris, 2004).

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'écologiste), 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^e 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'OCDE⁹¹ 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

⁹¹ Rapport présenté au comité de l'éducation de l'OCDE en novembre 1996 « *Venir à bout de l'échec scolaire* »

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.

8.2.2. Une esquisse de classement des stratégies par coût décroissant

A partir d'une analyse du coût des mesures prises dans différents pays de l'OCDE, les experts de cette organisation ont tenté de hiérarchiser les mesures prises pour limiter l'échec scolaire par les dépenses qu'elles entraînent.

- Les réformes et les actions systémiques sont évidemment les plus onéreuses. Des exemples français peuvent aisément illustrer cette affirmation. La préscolarisation, recommandée par l'OCDE, et très anciennement réalisée en France, sans que son influence sur la réduction de l'échec scolaire soit, au moins pour les deux ans, aussi forte qu'attendue, engendre un coût important : 10.000 postes sont consacrés à la scolarisation des deux ans.

L'accroissement de l'encadrement, du nombre d'adultes par élèves dans les écoles et établissements, constitue une action systémique dont les effets attendus et pas seulement par les organisations représentatives des personnels, sont forts.

La diminution, toujours réclamée, du nombre des élèves par classe ou la multiplication des personnels capables d'aider les élèves en dehors des cours, exigent des budgets importants.

- Mais certaines réformes systémiques n'engendrent pas de surcoûts récurrents. C'est le cas des réformes des programmes de l'école maternelle et élémentaire, du collège. Ce peut-être le cas de la mise en place d'un socle commun pour l'école obligatoire.
- La formation initiale des enseignants semble, pour les experts de l'OCDE, constituer une stratégie rentable. Une amélioration, même modeste, serait efficace. Le rapport coût / efficacité serait très bon.
- Les projets ciblés qui, par définition, ne touchent pas tous les segments du système, ne concerne que des sous-populations, certains des coûts sont très inférieurs aux stratégies systémiques. On peut mentionner pour la France des opérations telles que : Ecoles ouvertes, classe relais, mission générale d'insertion, développement de l'alternance en collège.
- La formation en cours d'emploi, baptisée chez nous formation continue, est réputée peu onéreuse et très efficace pour peu qu'elle soit de grande qualité et parfaitement ciblée. Il est très important, pour la France, de prendre en considération le jugement porté par les professeurs sur la qualité de leur formation continue. Il faut aussi réfléchir aux conséquences d'une forme de régression depuis 5 ou 6 ans de la place offerte à la formation continue.
- L'intervention au niveau de l'établissement arrive au dernier rang en matière de coût, mais pas du tout pour son efficacité.

La France a, sur ce sujet, besoin de clarifier sa politique, nous y reviendrons dans nos conclusions.

*

Conclusions de la 3^{ème} partie

Le recensement sur trois décennies des moyens mis en œuvre pour traiter la difficulté scolaire, qu'il s'agisse des réformes de structures, de la mise en place de dispositifs ou de l'évolution des méthodes, les esquisses de catégorisation proposées ou empruntées aux organisations internationales révèlent :

- une grande diversité des inspirations, des méthodes, des moyens,
- une accumulation et une juxtaposition des remèdes, sans que l'on ait toujours le souci de les intégrer dans un modèle d'ensemble,
- un manque fréquent de souci d'évaluation rigoureuse et précise et des changements brusques de direction de travail (la priorité successivement donnée au collège puis au LP, puis au collège puis...pour traiter la difficulté illustre jusqu'à la caricature ces embardées),
- des modifications qui ressortissent quelquefois plus à l'exercice de vocabulaire qu'à la gestion de la réforme,
- un accroissement de la liberté laissé aux établissements sans que l'on sache faire le départ entre une réelle volonté de faire de l'autonomie un moyen d'améliorer l'efficacité du collège dans le traitement de la difficulté et une déconcentration par aveu d'impuissance à régler le problème par une politique nationale.

*

Conclusion générale

EN RESUME ET POUR CONCLURE

En résumé

1/ Si nous retenons la définition que De Landsheere donne à l'échec scolaire dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : « *situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint* », il faut constater que, malgré les progrès colossaux réalisés entre 1965 et la loi de 1989 fixant l'objectif de conduire 100% d'une génération à une qualification professionnelle, **ce sont 150.000 élèves qui sortent de l'école sans une qualification certifiée par un diplôme et que l'on peut considérer comme étant en échec scolaire.**

Quand bien même les sorties sans qualification auraient, d'après les données des panels, baissé de 2% entre la génération des élèves entrés en 6^e en 1989 et celle des élèves entrés en 6^e en 1995, il reste beaucoup à faire et sans attendre.

2/ Nous avons montré que l'échec scolaire coûtait cher aux individus pris isolément, comme à la collectivité et qu'il était en conséquence rentable, dans toutes les acceptions du terme, de le réduire autant qu'il était possible. Bien entendu, plus la difficulté scolaire diminue, plus il est difficile et coûteux de la faire baisser encore. A.Grisay rend compte des résultats d'un programme de recherches, piloté par Bloom à Chicago et dans divers pays, qui tentait de répondre à une question d'une grande importance théorique : quelles sont les limites empiriques de « l'éducabilité des apprenants »⁹² ?

Les nombreuses expériences ont consisté à confier des élèves « expérimentaux » (individuellement ou par groupe de 2 ou 3) à des enseignants recrutés pour leur exceptionnelles compétences et formés à la pratique d'une pédagogie individuelle.

Le résultat a été spectaculaire : « *mêmes les élèves faibles du groupe expérimental ont pu être hissés à un niveau qui n'est atteint, dans des conditions normales d'enseignement, que par 15 à 20% d'élèves les « plus doués » de l'échantillon* ».

Cette expérience, évidemment non généralisable, démontre de manière convaincante que « *le véritable potentiel d'apprentissage des élèves prétendument « limités » est beaucoup, beaucoup, beaucoup plus vaste qu'on ne l'imaginait* ⁹³ ».

⁹² Vocabulaire propre aux sciences de l'éducation.

⁹³ Grisay (A), « *Facteurs d'efficacité des apprentissages* », Documenter, Informer, n°31, janvier 1975.

3/ S'il n'y a pas de fatalisme dans la construction de la grande difficulté scolaire, c'est au début de la scolarité que l'essentiel de la carrière scolaire d'un élève se dessine. Plus la difficulté se manifeste tôt, plus le redoublement est précoce et plus le pronostic est sombre.

Toutes les études le montrent et celles qui cherchent à mesurer l'effet de la pauvreté sur la réussite scolaire le confirment magistralement : 80% de l'écart entre les pauvres et les favorisés s'est construit à l'école primaire.

Ce sont donc les mesures préventives de lutte contre la difficulté qui sont essentielles, c'est à l'école maternelle et à l'école primaire qu'il faut agir pour être efficace sur le moyen et le long termes.

Exigence à l'école et à la maison, travail régulier, attention accordée à chaque élève, repérage précoce des difficultés, intervention immédiate et graduée en cas de difficulté principalement si elle porte sur l'acquisition de la lecture, liaison avec les parents pour obtenir des attitudes cohérentes, regard positif sur les progrès de l'élève et refus obstiné des prophéties sombres, évitement du recours à toute mesure qui fait perdre la confiance en soi et le plaisir d'apprendre (le redoublement qui peut être une solution est souvent facteur de difficultés supplémentaires et d'autres moyens doivent être mis en œuvre pour faire progresser les élèves), formation initiale et continue des maîtres, valorisation de toutes les démarches qui conduisent à bien lire et à aimer lire et écrire, telles sont les prescriptions les plus fréquentes et les plus recommandables.

Mais les mesures préventives ne dispensent aucunement de mesures correctives.

4/ Les comparaisons internationales ne sont pas en défaveur de la France.

- Le nombre des sorties sans qualification est inférieur à la moyenne des pays de l'Union Européenne.
- Le taux d'abandons avant la fin de la scolarité obligatoire, avant l'âge théorique d'obtention du diplôme en fin d'études secondaires ou encore avant 17 ans, est très sensiblement inférieur à celui des pays de l'OCDE.
- La proportion des élèves en difficulté scolaire est inférieure à la moyenne observée dans les pays de l'OCDE et l'écart entre les performances des élèves faibles et celles des élèves moyens est moins forte.

Cependant, l'influence des antécédents socio-économiques défavorables reste relativement forte en France où des progrès en matière d'équité restent à accomplir.

Une note de l'OCDE de mai 2004⁹⁴ montre que, si la France obtient au PISA des résultats légèrement supérieurs à la moyenne en lecture, **l'influence du statut économique, social et culturel sur les résultats y est supérieur à la moyenne.**

La concentration des difficultés dans certains établissements que l'on peut simplement apprécier par la faiblesse des résultats au DNB (14% dans certains collèges) « explique » certainement la situation française.

Les études montrent clairement que « *dans les pays où les écoles présentent de grandes différences sur le plan socio-économique, les élèves issus de milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres* » et que « *dans ces conditions, les talents restent inexploités et les élèves d'origine défavorisée risquent de ne pas aller au bout de leurs possibilités, autrement dit, l'inégalité des résultats peut relever de l'inégalité des chances* »⁹⁵.

Rappelons enfin que l'absence de qualification est nettement plus pénalisée sur le marché du travail en France qu'ailleurs.

5/ L'analyse des remèdes à la difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire, certes fastidieuse, met cependant en évidence deux attitudes contradictoires et une focalisation des études sur ce qui ne va pas, plutôt que sur ce qui réussit.

D'un côté, on a recours à une palette très riche de mesures pour réduire la difficulté scolaire : mesures d'ordre structurel, mise en place de dispositifs plus ou moins laissés à l'initiative locale, approches pédagogiques différentes. Si bien que l'on peut avoir le sentiment que tout ce qu'il était possible de faire est expérimenté.

De l'autre, on peut s'étonner d'une forme d'abandon, au moins de distance prise par rapport aux élèves en difficulté :

- manque d'intérêt pour le Certificat de Formation Générale qui constitue une tentative d'évaluer dans quelle mesure l'école obligatoire a permis aux plus faibles d'acquérir les compétences nécessaires à la préparation d'une qualification et à une insertion dans la société,
- manque d'évaluation récente et rigoureuse de grandes politiques publiques comme celle de la discrimination positive.

Le manque de travaux sur ce qui permet à des élèves dont toutes les caractéristiques conduisent à formuler un pronostic sombre et qui pourtant s'en sortent, peut laisser perplexe alors que les études longitudinales réalisées à partir des panels d'élèves rendent ces analyses possibles.

⁹⁴ « *Education et équité* », Synthèses, « L'observateur OCDE ». Mai 2004.

⁹⁵ « *Education et équité* », Synthèses, Op. cité.

Par exemple, une étude de la DEP en cours⁹⁶ montre que tous les élèves en difficulté en 6° ne le sont pas forcément plus tard, en 3°. Cela signifie que le collège serait capable de sortir les élèves de la spirale de l'échec.

Autre exemple, des études longitudinales révèlent des effets positifs sur les sorties sans qualification, d'une orientation précoce vers une formation professionnelle. Ce constat ne peut laisser indifférent et devrait susciter des études solides et variées.

Il est notamment important de vérifier quels rôles respectifs peuvent jouer d'une part, le sentiment de l'élève d'être ou non dans une impasse scolaire et d'autre part, la proposition d'une formation professionnelle qui place l'élève dans une situation de formation différente et qui lui permet de se projeter dans l'avenir.

6/ La très grande diversité des solutions proposées pour lutter contre l'échec scolaire depuis la création du collège unique manifeste une grande détermination dans la recherche d'une plus grande égalité des chances qui a impliqué le choix de ne pas répartir des élèves dans des filières qui deviennent toujours des structures de relégation. Cette diversité révèle aussi une très relative efficacité des changements proposés.

L'accumulation et la répétition des décisions, la juxtaposition des mesures sans que des évaluations multiples aux résultats convergents soient pratiquées ou sans que la durée de leur mise en œuvre permette d'installer réellement les réformes dans le système, paraissent limiter l'efficacité de la lutte contre la difficulté et semblent montrer une incertitude dont la perception peut entraîner le doute chez les enseignants.

Le manque d'intérêt porté aux résultats des recherches ou l'absence d'efforts pour les diffuser, tant auprès des enseignants qu'auprès des décideurs constituent une caractéristique française.

Une plus grande stabilité des structures coordinatrices de la recherche en éducation est nécessaire pour que la reconnaissance de ses résultats soit, en France, égale à celle dont elle est créditée à l'étranger.

*

⁹⁶ A partir des panels 89 & 95.

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 œuvre 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 fermeture⁹⁷.

⁹⁷ Voir à ce sujet les quelques études concernant le « *No Child Left Behind* » Act du 8 janvier 2002, pour le cas des Etats-Unis.

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 qualité⁹⁸.

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 »⁹⁹.

L'autonomie est quelquefois vécue comme un renoncement ou un abandon, il est absolument nécessaire de généraliser la mise en place, autour des EPL, 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.

Il est le remède le plus fréquemment utilisé pour lutter contre la difficulté scolaire. C'est un remède coûteux, dont l'efficacité est mise en cause dans toutes les études et recherches nationales ou internationales.

Certains pays l'ont purement et simplement interdit sans pour autant provoquer une quelconque baisse de la qualité des acquisitions des élèves en fin de scolarité obligatoire. Au contraire, ces pays obtiennent souvent des résultats meilleurs que les nôtres.

⁹⁸ Meuret (D), « *Les réformes de l'éducation aux Etats-Unis* », Colloque « Comment rendre l'école plus juste ? », Sorbonne, 11/09/04.

⁹⁹ Bourreau (Y), « *le collège en chantier* », op. cité.

¹⁰⁰ Hutmacher (W), op. cité.

Nous ne suggérons absolument pas de procéder par interdiction mais nous suggérons d'expérimenter et de proposer à des collègues volontaires de conserver dans leur dotation l'ensemble des moyens consacrés aux élèves redoublants et d'en faire un autre usage au bénéfice des élèves dont les résultats conduisaient précédemment à la proposition d'un 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^e 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 œuvre 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.

Le rapport de l'OCDE, « *Venir à bout de l'échec scolaire* ¹⁰¹ » met l'accent sur le piège du déterminisme social et sur le rôle important des établissements qui, dans des situations équivalentes, obtiennent des résultats très différents.

Il n'est pas impossible que nous ne soyons pas toujours suffisamment mobilisés pour sortir du piège du déterminisme. L'abondance des recherches sur le rôle des facteurs sociaux n'y aide pas. Par ailleurs, l'information, souvent répétée, sur le fait que des établissements pourtant comparables réalisent des performances très différentes, n'entraîne aucune réaction forte de la part des instances de pilotage.

- Adopter des systèmes de soutien diversifiés.

Les travaux récents de l'OCDE mettent en évidence une tendance à une participation plus marquée des parents dans de nombreux pays. Ces travaux montrent que l'implication des parents est susceptible de contribuer à améliorer les résultats des élèves issus des milieux défavorisés.

S'il existe en France un réel mouvement en direction des parents, il n'est pas encore suffisamment puissant pour engendrer des résultats positifs marquants. Le dialogue entre l'école et les parents peut et doit être valorisé sans tomber dans le piège d'une confusion des rôles. L'autorité de l'école est une condition d'un dialogue fructueux pour la qualité de l'enseignement.

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

Ce constat qui est en même temps une préconisation apparaît bien banal. Il met pourtant l'accent sur un point décisif pour, sinon vaincre, au moins diminuer l'échec scolaire.

Deux écueils à éviter :

- attribuer l'échec scolaire aux enseignants,
- les exonérer de toute responsabilité individuelle ou collective.

Dans l'un et l'autre cas, on se dispense de réfléchir à l'organisation même des établissements, à la manière de distribuer les responsabilités, de constituer des équipes, de promouvoir un travail collectif qui permette de multiplier l'efficacité de chacun par davantage de cohérence dans l'action.

Ne pas valoriser l'influence du maître reviendrait à nier la nature même de la relation pédagogique, la valeur du savoir, la difficulté d'enseigner et la nécessité de former continûment les enseignants.

¹⁰¹ « *Venir à bout de l'échec scolaire* », OCDE, 1998.

Les travaux conduits par Alain Mingat (IREDU) entre 1982 et 1985 ont permis d'établir que pour prévoir la réussite « *Il plus est important de savoir avec quel maître l'enfant sera scolarisé que de savoir si son père est ouvrier, cadre...* ».

C'est vrai chaque année, c'est faux, nous l'avons vu, sur la durée d'une scolarité car les effets de l'origine sociale se cumulent d'année en année.

La responsabilité des chefs d'établissement est de permettre que les talents des enseignants puissent s'exprimer et se développer notamment au profit des élèves les plus exposés à l'échec. Cette responsabilité est majeure car la direction d'un établissement (chef et conseil d'administration) a effectivement une très grande influence sur les résultats.

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

Nous retrouvons la nécessité de développer une culture de l'évaluation, au niveau national, local et à celui de chaque élève, une évaluation conçue pour faire progresser les élèves en tenant compte de leurs caractéristiques et pour les conduire à atteindre les objectifs fixés nationalement.

Le débat sur la diversification à l'intérieur du collège unique est sur ce point à nouveau, ou plutôt encore, ouvert. La seule vraie question est de savoir comment diversifier pour promouvoir et non pour éliminer. Piloter des expérimentations en leur donnant le temps de produire des effets est une piste qu'il faut privilégier.

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

Alors que nous nous sommes astreints à aborder la difficulté scolaire par une approche historique, des données quantitatives, par un retour aux textes réglementaires et des comparaisons internationales, nous partageons le point de vue développé par N. Bottani dans un précédent rapport¹⁰² commandé par le HCéé dans lequel il précise que le travail sur la qualité de l'enseignement et de l'école est primordial. Donner des horizons chiffrés est essentiel pour mobiliser les acteurs d'un système, travailler sur la qualité est indispensable pour atteindre les objectifs quantifiés. Le traitement de la difficulté scolaire qui se construit très tôt et qui manifeste ses effets ravageurs à la fin de la scolarité obligatoire, sera plus aisé et plus efficace si l'on prenait en considération quelques données simples et pratiques :

- Ne pas laisser pas les enseignants se « débrouiller » seuls, pour trouver de nouvelles modalités d'enseignements et pour tenter d'articuler les exigences nationales avec les contraintes locales.

¹⁰² Rapport n°9 au HCéé, « *Eléments pour un diagnostic sur l'école* », Octobre 2003.

- Travailler avec les chercheurs, sur la nature des obstacles qui entraînent l'échec chez les jeunes enfants.
- Ne pas laisser l'école seule face à l'échec scolaire sans pour autant l'affaiblir par la construction de partenariats où les rôles se confondent ; l'autorité de l'école et dans l'école exige clarté dans la définition des fonctions de chacun et respect de l'institution.
- Ne pas confondre accès à la normativité et normalisation des conduites ;
- Ne pas laisser entendre que la nécessaire exigence de l'enseignement imposerait de briser l'estime de soi chez nombre d'élèves.
- Ne pas faire semblant de croire que la baisse du redoublement pourrait se réaliser sans mettre en place des formes de remédiation différentes (le développement des aides payantes après la classe ne peut laisser indifférent, l'école publique n'est pas aujourd'hui son propre recours).
- Développer l'internat au bénéfice de tous les élèves et non pas seulement des jeunes qu'il faut protéger judiciairement.
- Renoncer à préconiser des remèdes irréalistes comme celui de nommer les professeurs chevronnés et expérimentés dans les zones difficiles. (Ce qui peut se faire, et que l'on observe avec intérêt, c'est que des professeurs acquièrent une expérience précieuse, développent des talents particuliers quand ils font face à des situations difficiles. L'important et le possible, consistent à mettre en place partout les conditions qui font que les maîtres qui savent enseigner dans les endroits où les difficultés se sont concentrées demeurent assez longtemps là où ils ont appris).
- Associer les parents au traitement de la difficulté en organisant un partage explicite des responsabilités et en valorisant les compétences de chacun. (Il faut également concevoir des dispositifs qui permettent de construire ou de reconstruire les compétences de certains parents).
- Ne pas laisser au terrain la charge d'innover dans des domaines où la responsabilité appartient au niveau central et, *a contrario*, ne pas dicter d'en haut des mesures dont l'initiative appartient au terrain et seulement à lui.
- Ne pas freiner l'évolution la « forme scolaire » sous le prétexte que les changements introduits seraient motivés par la volonté de faire réussir les élèves faibles ; (études dirigées, itinéraires de découverte).
- Ne pas laisser croire que l'apprentissage des fondamentaux exclurait le développement de la sensibilité et l'accès à la culture, c'est le contraire qui est vrai. Pour qu'un enfant ait envie d'apprendre à lire, il faut qu'il comprenne rapidement que la lecture des livres procure du plaisir et permet d'explorer le monde.

- Rappeler sans cesse que l'école ne peut éduquer sans enseigner et qu'elle attend des élèves qu'ils consentent à faire des efforts pour apprendre et réussir.

*

Ainsi, il existe différents types d'actions qui permettent, sinon de « venir à bout de l'échec scolaire », au moins de traiter la difficulté scolaire au cours et à la fin de la scolarité obligatoire.

Une sensibilisation de l'opinion et une mobilisation du service public d'éducation sont nécessaires pour espérer une réelle efficacité.

Parmi les facteurs de réussite du traitement de la difficulté scolaire sur lesquels il est difficile d'agir en général et surtout rapidement, il faut mettre en avant ce que l'on peut appeler « le climat scolaire ».

Ce climat peut être défini à partir de la qualité des relations qui règnent au sein d'un établissement ou d'une école entre l'ensemble des personnels, entre les enseignants, entre professeurs et élèves mais également dans les classes et entre les membres des différents conseils, principalement les conseils de classe.

Il s'apprécie aussi à partir de l'attention portée à chaque élève pour qu'il comprenne les exigences élevées de l'école, tant intellectuelles que comportementales, et perçoive que cette exigence s'accompagne d'une volonté obstinée de l'aider à franchir les obstacles, à surmonter ses difficultés, à trouver sa voie.

Les modalités de l'évaluation, la conduite des procédures d'orientation sont essentielles pour installer un climat scolaire qui facilite l'acquisition de la confiance en soi, de l'estime de soi, conditions nécessaires du développement personnel du renforcement de la motivation et de l'acceptation de l'effort.

Après avoir beaucoup travaillé sur les structures, les dispositifs, les programmes, les partenariats, il convient d'approfondir la réflexion sur la hiérarchisation des connaissances et des compétences à faire acquérir, sur la forme scolaire, sur le rôle des établissements ainsi que sur la formation et la responsabilité pédagogique des enseignants pour le traitement de la difficulté scolaire.

Pour progresser encore, les enseignants ont autant besoin d'une coopération intense de la recherche que d'une valorisation aux yeux de tous de leur fonction, de leur statut social et de l'institution scolaire toute entière.

*

Bibliographie indicative

OUVRAGES

- Avanzini (G), « *Les Approches de l'échec scolaire* », Ed. L'École et la famille, 1980
- Avanzini (G), « *Diverses approches de l'échec scolaire* », Ed. CDDP, 1974
- Baudelot (C), Establet (R), « *Le niveau monte* », Paris, le Seuil, 1989.
- Best (F), « *L'échec scolaire* », Paris, Presses universitaires de France, 1999
- Blettry (A), « *La Réussite scolaire et éducative : raisons de l'échec, moyens pour réussir* », Ed. Sunaptis, 1991.
- Boudon (R), « *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* », Paris, A.Colin, 1973.
- Bourdieu (P), Passeron (JC) & Chamborédon (JC), « *Les héritiers. Les étudiants et la culture* », Paris, Ed. de Minuit, 1964.
- Bourdieu (P) & Passeron (JC), « *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* », Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Causse-Mergui (I), « *A chaque enfant ses talents : vaincre l'échec scolaire* », Ed. Le Pommier-Fayard, 2000.
- Charlot (B), « *La territorialisation des politiques éducatives* » in « *L'école et le territoire* », Paris A.Colin, 1994.
- Covington (M), « *Vaincre l'échec scolaire : changer les raisons d'apprendre* », Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Crahay (M), « *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* », Bruxelles, De Boeck, 1996.
- Crahay (M), « *L'école peut-elle être juste et efficace ?* », Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Derouet (JL), (Dir.), « *Le collègue unique en question* », Paris, PUF, 2003.
- Dubet (F), « *Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire* », in Meuret (D), « *La justice du système éducatif* », Bruxelles, De Boeck, 1999.
- Dubet (F) & Duru-Bellat (M), « *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège démocratique* », Paris, Seuil, 2000.
- Duru-Bellat (M) & Leroy-Adouin (C), « *Les pratiques pédagogiques au CP ; structures et incidences sur les acquisitions des élèves* », *Revue française de pédagogie* n°93, 1990.
- Duru-Bellat (M) & Van Zanten (A), « *Sociologie de l'école* », Paris, A.Colin, 1999.
- Duru-Bellat (M), « *Les inégalités sociales à l'école* », Paris, PUF, 2002

- Felouzis (G), « L'efficacité des enseignants », Paris, PUF, 1997.
- Glasman (D), « L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP », Paris, l'Harmattan, 1992.
- Glasman (D) & Oeuvrard (F), « La descolarisation », Paris, La dispute, 2004.
- Gosling (P), « Qui est responsable de l'échec scolaire ? : représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant », Paris, Presses universitaires de France, 1992.
- Gosselin (B), « Surdoué et échec scolaire », Ed. Le Semaphore, 1999.
- Hamon (H), « Tant qu'il y aura des élèves », Paris, Seuil, 2004.
- Holt (J), « Parents et maîtres face à l'échec scolaire », Bruxelles, Casterman, 1966.
- Isambert-Jamati (V), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance (E), « L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques », Paris, Ed. CNRS, 1985.
- Isambert-Jamati (V), « Les savoirs scolaires », Paris, Ed. Universitaires, 1990.
- Joutard (P) & Thélot (C), « Réussir l'école », Paris, Le Seuil, 1999.
- Jouvenet (L.P.), « Échec à l'échec scolaire », Ed. Privat, 1985.
- Korsakova (N), « Les enfants en situation d'échec scolaire dans les classes élémentaires : diagnostic neuropsychologique des difficultés d'apprentissage », Paris, l'Harmattan, 2004.
- Lahire (B), « Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire », Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- Laupin (P), « Le courage des oiseaux : une expérience d'écriture et de lecture avec des enfants en échec scolaire : étude & poèmes », Ed. Comp'act, 2004.
- Lelièvre (C), « L'école obligatoire, pour quoi faire ? », Paris, Ed. Retz, 2004.
- Martin (E), « Les classes relais, un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école », Paris, ESF, 2002.
- Mériaux (R), « Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, succès ou échec scolaire, un facteur important, le préjugé du maître », Paris, Ed. C.R.D.P., 1973.
- Merle (P), « Sociologie de l'évaluation scolaire », Paris, PUF, 1998.
- Moisan (C) & Simon (J), « Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP », Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, la Documentation Française, 1997.
- Oberto (V), « Dénouer l'échec scolaire », Paris, Desclée de Brouwer, 2004.

- Perrenoud (P), « *Les cycles d'apprentissage : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire* », Presses de l'Université du Québec, 2002.
- Perrenoud (P), « *La Fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire* », Genève, Ed. Droz, 1984.
- Prost (A), « L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation », in Plaisance (E), « *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* », Paris Ed. CNRS, 1985.
- Ravon (B), « *L'"échec scolaire" : histoire d'un problème public* », Ed. In Press, 2000.
- Reuchlin (M) & Bacher (F), « *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant* », Paris, PUF, 1989.
- Rivière (R), « *L'échec scolaire est-il une fatalité ? : une question pour l'Europe* », Paris, Hatier, 1992.
- Rochex (JY), « Quand l'école s'adapte à la diversité sociale. Questions à la politique ZEP et à sa mise en œuvre », in Bourdon (J) & Thélot (C), « *L'apport de la recherche aux politiques éducatives* », Paris, Ed. CNRS, 1999.
- Schwartz (B), « *Moderniser sans exclure* », Paris, La Découverte, 1993.
- Therme (P), « *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive* », Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- Vallée (R), « *Essai d'une psychogenèse de l'échec scolaire et d'une dynamique de l'ouverture* », Éd. du Non Verbal, 1993.
- Van Zanten (A), « *L'école, l'état des savoirs* », Paris, La Découverte, 2000.
- Vianin (P), « *Contre l'échec scolaire : l'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage* », Ed. Belin, 2001.

*

NOTES et ARTICLES

- Baudelot (C), Establet (R), « Filles et garçons devant l'évaluation », in *Education & Formations* n°27 & 28, 1991.
- Bertrand (F) & Esquieu (P), « L'orientation des élèves au sein de l'établissement secondaire depuis 20 ans », *Education et Formations* n°48, 1996.
- Bressoux (P), « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie* n°108, 1994.
- Broccolichi (S) & Larguèze (B), « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Education et Formations* n°48, 1996.
- Caille (JP), « Les collégiens de ZEP à la fin des années 1990 : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Education & Formations* n°61, 2001.
- Chauveau (G) & Rogouas (E), « La construction sociale de l'échec scolaire », in *Perspectives*, n°4, novembre 1984.
- Combaz (G), « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours diversifiés au collège », *Revue française de pédagogie*, n°128, 1999.
- Cousin (O), « Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges », *Revue française de pédagogie* n°115, 1996.
- Dubet (F), Cousin (O) & Guillemet (JP), « Mobilisation des établissements et performances scolaires », *Revue française de sociologie*, vol. 30, 1989.
- Duru-Bellat (M) & Mingat (A), « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol. 29, 1988.
- Grisy (A), « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6° et 5° », *Education et Formations* n°32, 1993.
- Le Guen (M), « Le collège : évolution des réponses aux difficultés scolaires », *Education & Formations* n°36, 1993.
- Meuret (D), « L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges », *Revue française de pédagogie* n°109, 1994.
- Meuret (D) & Marivain (T), « Inégalités de bien-être au collège », *Education & Formations* n°89, 1997.
- Mingat (A), « Les acquisitions scolaires des élèves au CP, les origines des différences », *Revue française de pédagogie* n°69, 1984.
- Mingat (A), « Expliquer la variété des acquisitions au CP : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie* n°95, 1991.

- Payet (JP), « La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie* n°123, 1998.
- Trancart (D), « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie* n°124, 1998.
- Seibel (C), « Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention », *Revue française de pédagogie* n°67, 1984.
- Verdier (P) coord, « Les élèves en difficulté au collège », *Education & Formations* n°36, 1993.

ETUDES ET RAPPORTS

- « Le rapport Langevin-Wallon », présenté par Allègre (C), Dubet (F) & Meirieu (P), Paris, Ed. Mille et un nuits, 2004.
- « *Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat* », Textes rassemblés par Allaire (M) & Franck (MT), Paris, La documentation française. 1995.
- « *Étude des conséquences de l'échec scolaire sur le devenir socio-professionnel dans les milieux favorisés* », Ballion, (R), Centre d'ethnologie sociale et de psychosociologie, 1974.
- « *Ensemble faisons reculer l'échec scolaire : approches éducatives en banlieue* », Bourgain (M), *Chronique sociale*, 1991.
- « *Prévenir l'échec scolaire : apprendre pour de vrai* », Chartrain, (X), *Chronique sociale*, 2000.
- « *Le devenir des enfants de familles défavorisées en France, les trajectoires scolaires des enfants pauvres* », Davailon (A), Nauza-Fichet (E). DEP.
- « *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes* », Duru-Bellat (M) (Dir.), IREDU, janvier 2004.
- « *Le collège en chantier* », sous la direction de Dutercq (Y), Derouet (JL). INRP. 2004.
- « *Diversification des parcours de formation* », Hanchane (S) & Verdier (F), Note de travail, CNRS, Janvier 2004.
- « *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* », Hutmacher (W), Service de la recherche sociologique, 1993.
- « *Une école inégalitaire* », Léger (A), Les cahiers de l'IFOREP, 2003.
- « *Aborder autrement l'échec scolaire : pour une approche systémique* », Michard (P) et Lechon (R), FNEPE-Services, 1988.

- « *Pour la réussite de les élèves* ». Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, présidée par C.Thélot. Paris, la Documentation Française. 2004
- « *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ : comment libérer des adolescents du syndrome d'échec scolaire* », Wiel, (G), Chronique sociale, 1992.
- « *L'Echec scolaire précoce : variables associées, prédiction* », Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1975.
- « *L'échec scolaire n'est pas une fatalité* », Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, 1981.
- « *L'Echec scolaire à l'école primaire : aspects psychosociaux, prévention* », Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, 1982.
- « *Les Procédures d'évaluation ont-elles une part dans l'échec scolaire ?* », Groupe de réflexion et d'études pédagogiques Evaluation, Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, 1986.
- « *L'Echec scolaire : processus d'identification et prise en charge spécialisée* », Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, 1988.
- « *Guide des ressources et des actions pour la prévention de l'échec scolaire* », Cellule Prévention de l'échec scolaire, CDDP des Hauts-de-Seine, 1990.
- Observatoire national de l'enseignement agricole. Rapport bilan 1996 – 2004. Ministère de l'agriculture, de la pêche et des affaires rurales. Ed. Educagri.
- « *L'échec scolaire* », Association freudienne, 1997.
- « *La culture contre l'échec scolaire : former des citoyens en favorisant l'intégration des jeunes en situation d'échec scolaire par l'accès aux lieux de culture* », Actes de l'Université d'été, octobre 1998, Centre national de documentation pédagogique, 2001.
- Rapport de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale.
- « *Les oubliés de l'égalité des chances* ». Institut Montaigne. 2004.
- « *Repenser l'école obligatoire* ». Les débats du CNP, Albin Michel, SCEREN, 2004.
- Rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale, entre autres :
 - *Les dispositifs de formation en alternance*, 2003
 - *Les SEGPA*, septembre 2000
 - *Les élèves en difficulté à l'entrée au collège*, 2003
 - *La diversification des enseignements, moyen de lutte contre l'échec scolaire*, 1991
 - *La classe de 6°, état des lieux et réformes en cours*, 2002
 - *L'orientation vers le lycée professionnel, la scolarisation au lycée professionnel*, 2002
 - *Etc...*

PUBLICATIONS INTERNATIONALES

- « *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne* », Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994.
- « *Les chiffres clés de l'éducation en Europe* », Commission européenne, 2002.
- « *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers* ». OCDE 1995.
- « *Venir à bout de l'échec scolaire* ». OCDE. 1998.
- « *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE* », OCDE. 2003 – 2004.

*

REMERCIEMENTS

Que nos collègues des services et des établissements qui ont aidé à la réalisation de ce travail soient ici remerciés pour la qualité de leurs apports et de leur écoute, les pistes de réflexion qu'ils ont suscitées ainsi que la patience et la disponibilité qu'ils ont su manifester devant les interrogations multiples que ce travail a provoqué.

Avec une mention particulière à mesdames et messieurs :

- | | |
|---------------------|--|
| - Philippe Ballé | Proviseur |
| - Anne-Marie Bardy | Inspectrice générale de l'éducation nationale, adjointe au doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale |
| - Dominique Bargas | Mission générale d'insertion |
| - Dominique Borne | Doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale |
| - Jean-Louis Brison | Inspecteur d'académie |
| - Thierry Bossard | Chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche |
| - Philippe Dubreuil | Inspecteur général de l'éducation nationale |
| - Christine Fauquer | DESCO |
| - Guilaine Fricht | DESCO |
| - Gaëtan Goubard | Directeur de SEGPA |
| - Philippe Jubin | Directeur de SEGPA |
| - Bernard Maccario | Inspecteur d'académie, DESCO |
| - Elisabeth Martin | Professeure |
- et
- | | |
|------------------------|-----------|
| - Jean-Marie Capallera | Proviseur |
|------------------------|-----------|

Par ailleurs, les responsables des fonds documentaires des inspections générales ainsi que la direction de l'INOP sont particulièrement à remercier pour leur patience ainsi que l'efficacité et la célérité avec lesquelles les documents nécessaires à cette étude ont été mis à notre disposition.

*