



LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°16 - SEPTEMBRE 2019

Président :
Laurent MUCCHIELLI

Membres :
Annabelle ALLOUCH
Claude AZÉMA
Stéphanie CLERC CONAN
Laurence DE COCK
André LEGRAND
Denis MEURET
Benjamin MOIGNARD
Olivier REY
Stéphanie RUBI
Anne-Marie VAILLÉ
Philippe WATRELOT

La lutte contre l'échec scolaire : les limites des dispositifs

Céline PIQUÉE, maître de conférences en sciences
de l'éducation à l'université de Haute-Bretagne (Rennes II)

.....

■ Résumé

Cette note traite de la manière dont le système éducatif tente de remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves. De nombreux dispositifs et aides spécialisées ont vu le jour, avec des résultats, semble-t-il, globalement décevants. Sans compter l'observation d'un certain nombre d'effets pervers : stigmatisation des élèves inscrits dans un dispositif d'aide, empiètement sur le temps scolaire, externalisation de l'aide posant la question de la cohérence pédagogique avec ce qui est fait en classe.

Les chercheurs, ces dernières années, ont tenté de progresser dans la connaissance de ce que pourraient être des aides efficaces, et il en ressort que les progrès des élèves en difficulté sont plus sensibles à l'aide qu'ils reçoivent en classe avec leur enseignant qu'à une aide plus externalisée.

En France, on estime à l'heure actuelle à près de 15 % le nombre d'élèves éprouvant des difficultés de lecture importantes à l'issue de l'école primaire : ils sont capables de prélever des informations dans un texte court si elles sont explicites, mais ils sont en difficulté face à des tâches plus complexes. Plus tard, lors des évaluations pratiquées lors des journées défense et citoyenneté auprès de jeunes de 16 à 25 ans, la proportion est équivalente. Le constat est aussi celui d'une baisse régulière des acquis des élèves les plus fragiles au cours de ces quinze à vingt dernières années. Enfin, on estime à environ 15 % les élèves sortant du système éducatif sans diplôme.

Dans le langage courant, ces élèves sont considérés en échec scolaire, en ce sens qu'ils n'ont pas satisfait aux exigences des programmes et des formations dans lesquelles ils étaient inscrits. Ce concept d'échec scolaire renvoie à un verdict final quasiment définitif. Or, la plupart des aides mises en place à l'école n'ont pas pour objectif de venir après ce constat d'échec. Elles se placent en amont et visent ainsi, non pas les élèves en échec, mais ceux qui risquent de l'être. Leur objectif est donc d'agir sur le processus qui conduit à l'échec et elles s'adressent donc plutôt aux élèves que l'on qualifie comme étant « en difficulté ».

Mais l'expression d'élève « en difficulté » est problématique. D'une part, il n'en existe pas de définition précise et objective. Du point de vue cognitif, rencontrer

**Fédération des conseils
de parents d'élèves
des écoles publiques**

108-110 avenue Ledru-Rollin
75544 Paris Cedex 11

Tél : 01.43.57.16.16.

Mail : fcpe@fcpe.asso.fr

Directeur de publication :

Rodrigo Arenas.

ISSN 2554-7720



des difficultés est normal ; c'est même le propre de l'apprentissage que de franchir des obstacles, parvenir à réaliser quelque chose que l'on n'était pas capable de réaliser auparavant. A partir de quel seuil doit-on alors considérer qu'un élève est « en difficulté » ? D'autre part, les difficultés sont diverses : elles peuvent être comportementales (agitation...), sociales (relations aux autres élèves...), cognitives (mémorisation, compréhension...), affectives (désir d'apprendre, estime de soi...) entraînant une faible maîtrise des apprentissages visés. Au final, c'est essentiellement sur les enseignants que repose l'identification des élèves en difficulté, souvent fondée sur deux critères : la récurrence de ces difficultés et la comparaison avec les autres élèves du groupe classe. Cette identification se révèle donc subjective, contextualisée, et les élèves « en difficulté » sont alors un construit de l'institution elle-même et des représentations véhiculées par les enseignants.

Ces quelques éclaircissements étant posés, nous choisissons ici de traiter la manière dont le système éducatif tente de remédier, au plus près des élèves, à leurs difficultés d'apprentissage. Le périmètre retenu est celui de l'élève, sa classe, son établissement, éventuellement son environnement social proche. Nous laisserons donc de côté un questionnement qui se situerait à un niveau plus macroscopique d'organisation du système éducatif. Par ailleurs, nous traitons de la difficulté ordinaire, c'est-à-dire en écartant la question particulière des troubles d'apprentissage et du handicap. Un premier temps sera consacré aux interventions et dispositifs proposés aux élèves depuis plusieurs années maintenant et à leurs effets. Un second temps permettra de se pencher sur les interprétations des effets observés. Enfin, nous présenterons, au regard des expériences passées, les voies vers lesquelles s'oriente désormais la lutte contre l'échec scolaire.

■ Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et leurs effets

Depuis ces quatre dernières décennies, de nombreux dispositifs et aides spécialisées à l'attention des élèves en difficulté ont vu le jour. D'abord le redoublement, puis les Groupements d'aide psychopédagogique (désormais réseaux d'aides spécialisées

aux élèves en difficulté), l'éducation prioritaire, les politiques de scolarisation précoce (maternelle à deux ans), les aides personnalisées / individualisées (l'aide personnalisée aujourd'hui activités pédagogiques complémentaires pour les élèves de primaire, les programmes personnalisés de réussite éducative, l'accompagnement personnalisé pour les élèves de collège et de lycée...), l'accompagnement à la scolarité (« devoirs faits » et accompagnement éducatif au collège, aide aux devoirs hors école, stages de réussite pendant les vacances), les orthophonistes, les CP à 12 élèves, les maîtres surnuméraires..., pour n'en citer que quelques-uns. Si l'ampleur des dispositifs témoigne d'une certaine manière d'une volonté d'action, l'ampleur de la fréquentation est quant à elle beaucoup plus délicate à estimer.

Evidemment, il serait trop long ici d'informer le lecteur des résultats de chaque aide. D'ailleurs, si on peut considérer que les évaluations de ces dispositifs sont nombreuses, c'est surtout parce que les dispositifs eux-mêmes sont nombreux : pris un à un, chacun fait l'objet de peu d'évaluations, voire d'aucune. En outre, lorsqu'elles existent, les évaluations sont partielles, elles concernent les acquisitions des élèves d'un niveau de classe particulier, dans une ou deux disciplines. Il est donc risqué d'apporter un verdict définitif sur un dispositif. En revanche, la somme des évaluations disponibles autorise des comparaisons, la recherche de points communs, de stabilités.

Après compilation, ne nous voilons pas la face, l'ensemble des évaluations produit des résultats plutôt décevants. Dans de rares cas tels que la réduction de la taille des classes en début d'école primaire ou la maternelle à deux ans par exemple, on observe des effets positifs. Mais le plus souvent, les effets sont nuls, voire négatifs. Certes les élèves ne régressent pas lorsqu'ils participent à un dispositif censé les aider, mais il est fréquent d'observer qu'ils progressent de la même manière, voire moins, que des élèves comparables (en termes d'âge, de sexe, d'origine sociale, de niveau de difficulté initiale) qui n'ont pas « bénéficié » d'une aide.

Poussés par différentes logiques, dont la nécessité de proposer une réponse rapide à des besoins quotidiens pour les élèves et les enseignants, les dispositifs ont néanmoins continué à se développer ces

dernières années. Au point qu'il devient même difficile de les évaluer : lorsque des élèves sont admis dans un dispositif, il n'est pas rare qu'ils soient pris en charge par d'autres dispositifs simultanément. Une recherche récente¹ a permis d'estimer que, sur un échantillon d'environ 2500 élèves de CP, un peu plus de 300 sont aidés par un maître E du RASED mais, parmi ces derniers, seule une petite quarantaine ne fréquente que le RASED. Tous les autres reçoivent au moins une, voire deux, aides supplémentaires. Cette situation pose des problèmes méthodologiques redoutables : il devient notamment impossible de démêler les effets propres à chaque dispositif.

Quoi qu'il en soit, les résultats produits ne sont que des résultats. Ils sont d'un intérêt limité si l'on en reste au constat. Décevants, suffit-il de supprimer les dispositifs qui n'atteignent pas leurs objectifs ? Et que faire d'autre alors ? La question importante et qui peut guider vers de nouvelles manières de faire, plus pertinentes, est donc la suivante : comment expliquer ces résultats défavorables malgré la bonne volonté initiale ?

■ L'interprétation des effets des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté

En matière d'interprétation, il est difficile pour notre bon sens de comprendre qu'il ne suffit pas de vouloir aider pour aider réellement. Mais ne dit-on pas que « le chemin de l'enfer est pavé de bonnes intentions » ? Dans le registre de l'aide aux élèves en difficulté, trois mécanismes sont souvent mobilisés pour en comprendre les effets pervers.

Tout d'abord, les effets d'attente, connus aussi sous le nom d'effet Pygmalion ou effet Rosenthal. Ils traduisent l'effet que la prédiction d'un événement exerce sur sa probabilité de réalisation. Dans la classe, le mécanisme s'opère comme suit : 1/ Le maître attend un comportement et des résultats qui sont spécifiques à chacun des élèves ; 2/ A cause de ces différentes attentes, le maître se comporte différemment avec les différents élèves ; 3/ Ce « traitement » communique aux élèves quel comportement et quels résultats le maître attend d'eux et affecte la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes, leur motivation pour réussir et leurs niveaux

d'aspiration ; 4/ Si le « traitement » est permanent dans le temps, et si les élèves ne résistent pas ou ne changent pas d'une façon ou d'une autre, il va façonner leur réussite ou leur comportement. Des attentes élevées vont conduire à des niveaux de réussite élevés, tandis que le niveau de réussite des élèves dont le maître attend peu va décliner. On peut alors poser l'hypothèse que la fréquentation d'un dispositif marque les élèves, suscitant des attentes réduites, de moindres exigences à leur égard.

Ensuite, l'interprétation se centre sur le temps consacré aux apprentissages. Deux dimensions sont retenues. D'une part, certains dispositifs se substituent aux heures d'enseignement : les élèves sortent de la classe, manquent une partie des leçons et il peut être difficile pour les enseignants de trouver des stratégies de compensation. On pourrait dire que d'une certaine manière les aides ne complètent pas toujours les temps d'enseignements mais les concurrencent. Certaines modalités d'intervention des maîtres E des RASED par exemple peuvent empiéter sur le temps scolaire. D'autre part, le temps d'aide supplémentaire dont bénéficient les élèves les plus en difficulté d'apprentissage, lorsqu'ils en bénéficient, semble insuffisant. Des programmes considérés comme efficaces notamment aux Etats-Unis proposent des volumes d'aides aux alentours d'une trentaine d'heures dispensées de manière intensive. En France, Piquée et Viriot-Goeldel (2016) ont estimé que moins de la moitié des 15 % les élèves les plus faibles au début du cours préparatoire, recevaient plus de 15 h d'aide par an de la part de l'institution scolaire (APC et/ou RASED).

Enfin, le recours à des dispositifs peut suivre une logique d'externalisation du traitement des difficultés des élèves. Les aides proposées se situent en dehors du temps ordinaire et collectif de la classe, voire en dehors de l'école. C'est le cas par exemple des suivis orthophoniques ou du soutien scolaire hors école. Se posent alors des questions de coordination, de continuité et de cohérence pédagogique entre les apprentissages en classe, hors classe ou hors école. En matière d'externalisation, certains chercheurs posent également l'hypothèse d'une baisse du sentiment de responsabilité que peuvent avoir les enseignants des classes ordinaires dans la réussite de leurs élèves les plus en difficulté qui suivent ces aides.

(1) Piquée & Viriot-Goeldel, 2016.

■ Les voies actuelles de l'aide aux élèves en difficulté

Produire des résultats, sans être apte à en proposer des interprétations est donc d'un intérêt limité. Ils risquent d'apparaître comme une sanction davantage que comme un moyen de progresser dans la connaissance de ce que pourraient être des aides efficaces. Ces dernières années, les chercheurs ont donc ciblé différemment l'étude des manières de faire plus efficaces auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Contre les risques de stigmatisation, d'externalisation et de concurrence entre les temps scolaires, qui conduisent paradoxalement à une moindre qualité de l'enseignement dispensé en classe au quotidien, c'est désormais le rôle direct de l'enseignant qui est interrogé.

D'une part, il s'agit de révéler les pratiques quotidiennes qui soutiennent le mieux les apprentissages des élèves les plus faibles. Là, les résultats sont en cohérence avec les interprétations décrites ci-avant : maintien des exigences en termes de contenu et d'implication dans les tâches, aides supplémentaires et non concurrentielles, faible recours à l'externalisation, stigmatisation limitée... D'autre part, mêlant des disciplines comme la psychologie du développement, les sciences cognitives, la didactique, les chercheurs tentent de concevoir et d'expérimenter des dispositifs pédagogiques en classe, conduits par les enseignants eux-mêmes. Au final, la comparaison des résultats tend à montrer que les progrès des élèves en difficulté sont plus sensibles à l'aide qu'ils reçoivent en classe, avec leur enseignant, qu'à une aide plus externalisée.

Du point de vue institutionnel, l'idée que c'est avant tout dans la classe que se joue prioritairement l'aide aux élèves en difficulté fait son chemin. A l'école primaire, l'aide du RASED est convoquée dans la mesure où « l'aide apportée par l'enseignant [...] peut ne pas suffire pour certains élèves ». Au collège, le programme personnalisé de réussite éducative est d'abord présenté comme une mobilisation de l'équipe enseignante autour de l'élève. La participation de personnes extérieures (orthophoniste, soutien scolaire hors école) n'intervenant que dans un second temps. Les dispositifs proposés « à côté de la classe » ne sont alors plus pensés comme des dispositifs de remédiation mais plutôt comme un prolongement, un supplément à un programme d'abord piloté par les enseignants.

Reste que si l'aide aux élèves en difficulté évolue, il n'est pas certain que les pratiques des acteurs s'y conforment spontanément. Il est possible de supposer que certains enseignants saisissent encore en premier lieu des dispositifs extérieurs à la classe. On peut aussi s'interroger sur la pertinence du principe de subsidiarité, selon lequel les enseignants doivent avoir recours à des dispositifs extérieurs lorsque l'aide proposée en classe semble insuffisante. On peut craindre ici que l'application de ce principe, au motif que l'aide semble insuffisante, évite de questionner la pertinence de l'aide proposée en classe elle-même.

■ Conclusion : de la possibilité d'en finir avec l'échec scolaire ?

Si l'on considère la lutte contre l'échec scolaire du seul point de vue des dispositifs mis en place aux côtés des pratiques ordinaires de classe, force est de constater que le bilan n'est pas satisfaisant. Mais envisager l'aide à travers les pratiques quotidiennes des enseignants et l'organisation de la classe permet de retrouver un peu d'optimisme. C'est sans doute dans la classe, au plus près des besoins des élèves, que cette lutte pour réduire les inégalités de réussite est la plus susceptible de produire des effets. Concernant les mesures actuelles, on peut alors raisonnablement attendre des effets positifs de la réduction de la taille des classes dans les CP de l'éducation prioritaire. L'opération « devoirs faits » appelle davantage de prudence si elle se juxtapose au travail en classe plus qu'elle ne permet de faire le lien entre les deux espaces.

BIBLIOGRAPHIE

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, p. 95-116.

Bianco, M., Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez, *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck, p. 35-54.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, 108, p. 91-137.

Chabanon, L., Rivière, J.-P., De La Haye, F., Gombert, J.-É. (2018). Journées Défense et Citoyenneté 2017 : Plus d'un jeune sur dix en difficulté de lecture. *Note d'information de la DEPP*, 18-10.

Colmant, M., Daussin, J.-M., Bessonneau, P. (2011). Compréhension de l'écrit en fin d'école. Évolutions de 2003 à 2009. *Note d'information de la DEPP*, 11-16.

Cour des comptes (2015). *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif*. Paris : La Documentation française.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hugues, M., Moody S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, p. 605-619.

Goigoux, R. (2015, dir.). *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche, IFE-ENS Lyon, 446 p. [En ligne ici](#).

McDill, E. L., Natriello, G. (1998). The effectiveness of Title I compensatory education programs: 1965-1997, *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3, p. 217-335.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2018). *Repères et références statistiques*.

Piquée, C. (2010). Des classes à efficacité contrastée : quelles différences dans les pratiques enseignantes à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire ? *Revue Française de Pédagogie*, 170, p. 43-60.

Piquée, C., Viriot-Goeldel, C. (2016). La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au cours préparatoire : un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine. *Revue Française de Pédagogie*, 194, p. 47-70.

Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Note d'information de la DEPP*, 08-38.

Rosenthal, R.A., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil's intellectual development*, New York, Holt, Rinehart and Winston (Trad. Frçse. (1971), *Pygmalion à l'école*, éd. Casterman.

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires ». *Revue française de pédagogie*, 193, p. 57-76.