

### C. L'ECHEC SCOLAIRE, UNE NOTION RELATIVE

En juin 1992, la Présidence portugaise a pris l'initiative d'organiser une réunion de Hauts Fonctionnaires des Ministères de l'Education consacrée entièrement à la lutte contre l'échec scolaire. Des documents d'information de base, proposés avec la collaboration d'EURYDICE, ont permis de donner un aperçu des définitions de la notion d'échec scolaire telle qu'elle est comprise dans les différents Etats membres.

A l'évidence, la notion d'échec scolaire prend des formes différentes selon les Etats membres et reste malaisée à définir.

Dans le contexte danois où le redoublement ne se pratique pas durant les 9 ans de scolarité obligatoire, on considère qu'il y a échec scolaire s'il existe un déséquilibre entre l'habileté de l'élève, ses capacités naturelles et le profit qu'il retire de l'enseignement<sup>20</sup>. L'abandon des études au terme de la scolarité obligatoire (10 % des élèves) intervient également dans la définition.

Dans le système éducatif en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, le terme même d'échec scolaire n'existe pas. La notion d'échec scolaire s'exprime dans le concept d'*under-achieving* et correspond à la situation d'un élève qui ne parvient pas à réaliser son potentiel individuel<sup>21</sup>.

Dans le système écossais, on préfère parler de difficultés individuelles d'apprentissage causées par un handicap (mental, physique, émotif ou social) et/ou un programme ou des méthodes d'enseignement inadéquats plutôt que d'échec scolaire. Ce dernier se mesure par le taux de poursuite d'études après la scolarité obligatoire, taux qui s'élevait à 52,6 % en 1990<sup>22</sup>.

Le système français appréhende l'échec scolaire principalement par les sorties sans qualification du système éducatif. Il se mesure également en cours de scolarité par les difficultés scolaires des élèves qui les empêchent d'atteindre un certain niveau de compétences et de connaissances à un âge donné<sup>23</sup>. L'indicateur le plus utilisé est le taux de redoublement qui est de 8,1 % en première année de l'enseignement primaire (1989-1990); de 11,1 % en deuxième année de l'enseignement secondaire inférieur (1990-1991); de 15,4 % en première année de l'enseignement secondaire supérieur (1990-1991).

L'échec scolaire en Grèce est lié au niveau atteint par l'élève au regard des buts et objectifs du programme d'études, niveau mesuré par diverses méthodes d'évaluation<sup>24</sup>. Il se mesure par le taux d'analphabétisme et le taux d'abandon. Ce dernier s'élève à 1,8 % dans les grandes villes et à 8,1 % en province pour les trois années de l'enseignement secondaire inférieur (1987).

Au Portugal, l'échec scolaire est l'incapacité des élèves à atteindre des objectifs définis de manière globale par cycles d'études<sup>25</sup>. Les indicateurs utilisés sont surtout les taux de redoublement, d'abandon et d'échec aux examens. En 1991-1992, le taux de redoublement au niveau de l'enseignement primaire s'élevait à 23 % et 14,9 % à la fin de l'enseignement secondaire inférieur.

L'ÉCHEC SCOLAIRE, UNE NOTION RELATIVE

Dans le contexte italien, l'échec scolaire ou *dispersione scolastica* est considéré comme l'incapacité d'un élève à acquérir les connaissances de base. Il est principalement évalué à travers les taux d'abandon et de redoublement. Ce dernier était de 12,1 % dans l'enseignement secondaire inférieur en 1989-1990.

En Espagne, l'échec scolaire est appréhendé en termes "de difficultés particulières pour atteindre les objectifs généraux fixés par l'enseignement de base"<sup>26</sup>. L'indicateur principalement utilisé est le taux d'échec aux examens. Il est de 10,6 % pour la sixième année de l'enseignement général de base en 1990-1991 et de 22,6 % pour la première année du *BUP (Bachillerato Unificado Polivalente)*. Le taux de redoublement était de 16,3 % dans le second cycle polyvalent de l'enseignement secondaire (*BUP*) en 1987 -1988.

Dans le contexte allemand, l'échec scolaire n'est pas défini de façon précise; il s'appréhende à travers les taux de redoublement et d'abandon scolaire. En 1988, on recensait 1,4 % de redoublements dans l'enseignement primaire et 4 % dans l'enseignement secondaire. Le taux d'abandon était de 7,5 % à la fin de l'enseignement secondaire<sup>27</sup>.

La législation néerlandaise stipule que "l'élève doit progresser surtout par rapport à lui-même"<sup>28</sup>. L'échec scolaire se pose surtout en terme d'abandons précoces de la scolarité<sup>29</sup>.

Dans le contexte irlandais, le terme d'échec scolaire n'est pas utilisé<sup>30</sup>. L'expression utilisée est *no achievers* ou *lower achievers* et met l'accent sur le non-accomplissement du potentiel de l'élève.

Le Luxembourg ne disposant pas à l'heure actuelle d'un système de référence explicite sur l'échec scolaire, ce dernier est conçu en terme de redoublement, d'abandon scolaire ou d'output scolaire déficient (nombre insuffisant de diplômés par rapport à des comparaisons internationales). Le taux d'élèves diplômés à la fin de l'enseignement secondaire général et technique supérieur était de 25 % en 1992<sup>31</sup>.

En Belgique, l'échec scolaire est défini en terme d'objectifs cognitifs non atteints. Il se mesure au travers du redoublement. En Communauté française<sup>32</sup>, le taux de retard s'élève à 26,5 % en fin de scolarité primaire, à 36 % en fin de 1ère année de l'enseignement secondaire général et à 62,8 % en 5e année de l'enseignement secondaire (1990-1991). Dans la Communauté flamande, il est de 13,1 % en 5e année de l'enseignement primaire (1987-1988) et de 33,08 % au niveau de l'enseignement secondaire (1990-1991).

Les exemples ou tentatives de définition mettent en évidence la relativité de la notion en fonction du système scolaire mis en place. En effet, selon la tradition éducative, les exigences des programmes, les modes d'évaluation et d'orientation, la norme explicite ou implicite de la réussite varie. En conséquence, l'écart à cette norme, représentée par l'échec, prend des formes différentes.

D'après R. RIVIERE<sup>33</sup> les définitions diffèrent en fait 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 définie par le manque d'épanouissement personnel ou par l'arrêt dans le progrès individuel. Par contre, dans les pays qui ont maintenu des systèmes d'examens et d'évaluations sélectives, l'échec scolaire se définit par le redoublement, la sortie sans diplôme ou l'abandon scolaire.

Dans la plupart des Etats membres, ces deux notions se croisent et l'échec scolaire est en définitive difficile et malaisée à définir. Quoi qu'il en soit, il traduit toujours l'incapacité pour le système éducatif de réaliser une véritable égalité des chances malgré les efforts entrepris dans ce sens. Il traduit aussi la difficulté de combiner la recherche d'une éducation de qualité avec un niveau de formation suffisant pour chacun assurant à tous la participation à la vie sociale.

Comprendre pourquoi un enfant réussit ou échoue à l'école, c'est d'abord se demander si cet enfant travaille ou non. Ensuite, la question à traiter est de savoir pourquoi il ne travaille pas et surtout tenter de comprendre ce que "travailler" signifie pour les élèves. En effet, comme l'écrit CHARLOT et ses collaborateurs<sup>63</sup>, travailler à l'école n'est pas chez certains élèves synonyme d'apprendre. Dès lors, "on ne peut être assuré que si un enfant travaille à l'école, il y réussira nécessairement".

La question centrale en définitive est d'analyser, comprendre le sens que les élèves et les maîtres, de par leurs histoires singulières, attribuent à ce qu'ils vivent à l'école. Même si le rapport au savoir que chaque individu se construit porte la marque des rapports sociaux, il ne peut se définir, se déduire simplement par l'appartenance d'un individu à une classe sociale

## LE COURANT INTERACTIONNISTE

Comment l'échec scolaire se construit-il à l'école? Cette problématique est au centre des travaux du courant interactionniste. Celui-ci se soucie principalement de ce qui se passe à l'intérieur de l'école. "L'accent est mis sur les constructions personnelles, subjectives, des événements par les maîtres et les élèves plutôt que sur les affirmations des sociologues sur ces événements et (...l'interactionnisme...) accorde la première importance au processus d'assignation de sens et de définition de la situation"<sup>64</sup>.

Ce courant s'attache à analyser les mécanismes concrets et quotidiens de production de l'échec scolaire au travers des interactions entre les divers acteurs éducatifs. Autrement dit, il s'agit de mettre en évidence les processus sociaux et

relationnels dans le triangle "enfant-milieu-école". "L'échec scolaire est perçu comme un jeu concret de relations inégalitaires qui conduisent à être en bas ou en marge et à développer des stratégies d'apprentissage inappropriées"<sup>65</sup>.

Il faut ici souligner la convergence théorique des approches dont les origines et les traditions méthodologiques diffèrent. La microsociologie française rejoint les conclusions de l'approche ethnographique qui, elle, est essentiellement britannique. En sciences de l'éducation, les chercheurs qui étudient les interactions en classe développent aujourd'hui une approche dite "écologique". Les recherches consacrées aux pratiques d'évaluation abordent également leur objet d'étude avec un regard interactionniste.

### **Attentes des enseignants et interactions en classe**

L'enseignant est traversé par des attentes et des représentations de lui-même et des élèves. Il n'est, en effet, pas neutre sur le plan culturel. Son parcours professionnel et son milieu socio-culturel conditionnent fortement ses attentes et ses représentations de l'élève idéal. L'enseignant valorisera les élèves qui s'en rapprochent le plus et dévalorisera ceux qui s'en éloignent par le biais d'attitudes verbales, gestuelles et écrites rapidement intériorisées. "La dévalorisation atteint l'individu de façon intime dans l'image qu'il a de lui-même"<sup>66</sup>. Cette analyse développe le thème dit de "pygmalion" et souligne combien les attentes des professeurs peuvent conditionner le comportement scolaire des élèves.

L'importance du langage oral à l'école et l'influence de la participation verbale des élèves sur la réussite scolaire a été l'objet de nombreuses études. La façon dont se pratique la langue à l'école influe fortement sur le comportement scolaire des élèves. Certains n'hésiteront pas à participer activement, d'autres seront plus discrets.

Une étude a été menée sur les réseaux de communication dans les classes primaires en posant au départ que "les interactions verbales ne peuvent être analysées indépendamment du contenu communiqué et plus précisément des référents culturels et institutionnels". En effet, "les acteurs ne se définissent pas uniquement et de manière strictement autonome dans la sphère scolaire, mais arrivent porteurs d'une identité modelée socialement"<sup>67</sup>.

Les conclusions de cette recherche soulignent le comportement de retrait, d'attente des enfants des classes populaires, sans pour autant conclure à leur manque d'intérêt pour la vie de la classe. Les enfants de cadres moyens sont plus intégrés, quel que soit leur niveau scolaire. Les enfants de cadres supérieurs et de professions libérales participent beaucoup.

Les recherches dites écologiques ont mis en évidence que l'essentiel de la vie en classe se passe à échanger des performances contre des notes ou un statut<sup>68</sup>, échange qui diffère d'une classe à l'autre. "Les habiletés cognitives nécessaires à l'apprentissage d'une branche d'enseignement ne suffisent pas pour réussir"<sup>69</sup>. Il

faut en outre maîtriser les stratégies qui permettent de comprendre l'ensemble des demandes de l'environnement et d'agir en conséquence. Ceci a une incidence notamment sur le choix d'un enseignant unique ou d'une équipe pédagogique pour dispenser l'apprentissage.

L'influence considérable des conditions et des habitudes de la classe sur le parcours scolaire a également été bien démontrée<sup>70</sup>. Être un excellent élève, c'est souvent savoir se servir d'indices superficiels pour exécuter une tâche plutôt que de posséder une véritable connaissance. Ces compétences stratégiques sont un atout pour l'élève, notamment dans les situations d'évaluation: "...savoir évaluer l'importance de l'épreuve...savoir jauger rapidement la difficulté des questions...savoir mettre en valeur ce qu'on sait...savoir négocier la correction, la notation..."<sup>71</sup>.

### Les pratiques d'évaluation

Des travaux récents ont mis en évidence le rôle-clé des procédures d'évaluation et leurs incidences directes ou indirectes dans le déroulement de la scolarité.

L'évaluation habituellement pratiquée dans les classes est passable de nombreuses critiques. Non seulement cette évaluation est, dans la plupart des cas, sommative et normative, mais, en outre, sa fiabilité et la validité des notes attribuées aux élèves sont mises en cause par nombre de chercheurs. Des études ont mis en relation les notes attribuées par les maîtres aux élèves de leurs classes respectives avec les scores obtenus par ces mêmes élèves à un test standardisé<sup>72</sup>. La discordance entre les notes et les scores est grande. S'il évalue correctement les élèves de sa classe les uns par rapport aux autres, l'enseignant traduit mal dans sa note le niveau réel des élèves de sa classe par rapport à celui d'autres classes<sup>73</sup>. Par ailleurs, il tend à surestimer les différences de compétences entre les élèves de sa classe. Des élèves "bons" dans une classe peuvent être considérés comme mauvais dans une autre classe et vice-versa; des élèves objectivement supérieurs à la moyenne peuvent être mis en échec du simple fait qu'ils sont les plus faibles de leur classe.

Ainsi, l'évaluation en elle-même se révèle souvent peu équitable et peut être génératrice d'échecs scolaires. "L'évaluation est traditionnellement associée dans l'école à la fabrication de hiérarchies d'excellence. Les élèves sont classés entre eux en vertu d'une norme d'excellence définie dans l'absolu ou incarnée par le maître et les meilleurs élèves... (...). Les notes ont en commun de renseigner davantage sur la position d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu effectif de ses connaissances"<sup>74</sup>. Par ailleurs, le système de notation est altéré du fait que les notes servent autant à récompenser qu'à punir; elles n'indiquent pas à l'élève, en tout cas, comment progresser.

D'où la nécessité de mieux insérer l'évaluation dans le processus d'apprentissage. Conçue comme une série d'ajustements progressifs, l'évaluation devient un outil

privilegié pour apprendre en agissant autant sur les processus que sur les résultats. Les acteurs de la communauté éducative doivent se familiariser avec l'utilisation formative et diagnostique des évaluations. Mais "une véritable évaluation formative est nécessairement couplée à une intervention différenciée, avec ce que cela suppose en termes de moyens d'enseignement, d'aménagements de l'horaire, d'organisation du groupe classe, voire de transformations radicales des structures scolaires"<sup>75</sup>.

### Les conditions d'apprentissage

L'évaluation peu appropriée des élèves participe plus globalement des mauvaises conditions d'apprentissage fournies par l'école. Ces dernières "accentuent les différences qui existent entre les élèves dans la capacité et la vitesse d'apprentissage ainsi que dans la motivation pour un apprentissage ultérieur"<sup>76</sup>. Les recherches menées dans cette direction ont suscité l'émergence de pédagogies d'apprentissage différenciées dont la pédagogie de la maîtrise (*mastery-learning*) visant la réussite scolaire de tous. Le postulat de base de cette dernière est que tous les élèves sont capables d'arriver à un bon niveau de maîtrise pour peu qu'on leur fournisse l'occasion et les conditions appropriées et que l'on respecte leur rythme d'apprentissage<sup>77</sup>.

Cette pédagogie nécessite une clarification des objectifs d'apprentissage et fait intervenir régulièrement une évaluation diagnostique et formative qui assure un feedback sur le progrès de l'apprentissage. Des exercices correctifs divers permettent de la compléter. Des améliorations particulièrement notables ont été constatées, surtout parmi les élèves les plus faibles mis à l'écart dans un enseignement traditionnel.

---

### Notes

<sup>34</sup> TERMAN L.M. et al., "Stanford revision and extension of the Binet-Simon scale for measuring intelligence" Baltimore, Warwich and York, 1917, cité par SCHIFF M., L'intelligence gaspillée, Seuil, Paris, 1982, p. 32.

<sup>35</sup> JENCKS C. "Inequality in retrospect" in Harvard Educational Review, 1973, 43, 1, p. 138-164. DEBRAY-RITZEN P., Lettre ouverte aux parents des petits écoliers, Albin-Michel, Paris, 1978, p. 34, 64 et suivantes.

<sup>36</sup> CHARLOT B. "Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ?" in Quelles pratiques pour une autre école? Groupe français d'éducation nouvelle, éditions Casterman, 1979.

<sup>37</sup> DEL'HAYE A. "Un fait vaut plus qu'un Lord-maire ou Galilée toujours humiliée" in Revue de la CGE, n° 38, mars-avril 1978, p. 26.

- <sup>38</sup> JACQUARD A., Moi et les autres. Editions Point Virgule, Paris, 1983, p. 101.
- <sup>39</sup> ROUART J., NARLIAN R., SIMON J., L'échec scolaire, in DE AJURIAGUERRA J., Manuel de psychiatrie de l'enfant, 1960, 3, p. 333-403.
- <sup>40</sup> DE AJURIAGUERRA J., Manuel de psychiatrie de l'enfant. Editions Masson, Paris, 1977, p. 923.
- <sup>41</sup> MANNONI P., Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent. Editions E.S.F., Paris, 1979, p. 10.
- <sup>42</sup> JEAMMET P. rapport publié in Sauvegarde de l'enfance, n° 4, 5, Paris, septembre 1979.
- <sup>43</sup> MANNONI P., op.cit., p. 19.
- <sup>44</sup> CHILAND C., L'enfant de six ans et son avenir. Editions P.U.F., Paris 1971.
- <sup>45</sup> GILLY N., Bon élève, mauvais élève. Editions Armand Colin, Paris, 1969.
- <sup>46</sup> LITT J.L., Origine sociale et scolarité. Institut des Sciences Politiques et Sociales, U.C.L., Louvain-La-Neuve, 1980.
- <sup>47</sup> Voir ESPERET E., Langage et origine sociale des élèves. Editions Peter Lang, Berne, 1979.
- <sup>48</sup> BERNSTEIN B., Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. Editions de Minuit, Paris, 1975.
- <sup>49</sup> LABOV W., Sociolinguistique. Editions de Minuit, Paris, 1976. OLERON P., Langage et développement mental. Editions Mardaga, Bruxelles, 1978.
- <sup>50</sup> BISSERET N., Les inégaux de la sélection universitaire. Editions P.U.F., Paris, 1974. BOUDON R., L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Editions Armand Colin, Paris, 1973.
- <sup>51</sup> Ces programmes mettent l'accent sur le développement cognitif et socio-affectif pour compenser le handicap socio-culturel des enfants venant de milieux dits défavorisés ou d'une minorité ethnique. L'exemple type est le programme Head Start, conçu aux Etats-Unis dans les années 60 et mettant en oeuvre des actions éducatives compensatoires à large échelle visant les enfants en âge préscolaire de deux à quatre ans.
- <sup>52</sup> CHAUVEAU G., ROGOVAS E., "La construction sociale de l'échec scolaire" in Perspectives, n° 4, novembre 1984.
- <sup>53</sup> CHARLOT B., "Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire" in Migrants-Formation, n° 81, juin 1990.



- <sup>54</sup> Définition de l'habitus in BOURDIEU P., Esquisse d'une théorie de la pratique, Genève. Editions Droz, 1972 : "Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées, sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre".
- <sup>55</sup> BOURDIEU P., PASSERON J.-C., La reproduction. Editions de Minuit, 1970.
- <sup>56</sup> Voir à ce propos OGBU J., Minority Education and Caste. New York et Londres, Academic Press, 1978.
- <sup>57</sup> ALTHUSSER L., "Idéologies et appareils idéologiques d'Etat" in La Pensée, n° 151, juin 1970.
- <sup>58</sup> BAUDELLOT CH., ESTABLET R., L'école capitaliste en France. Editions Maspéro, 1971.
- <sup>59</sup> BOWLES S., GINTIS H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.
- <sup>60</sup> CHARLOT B., "Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire", Migrants-Formation, n° 81, juin 1990, p. 16.
- <sup>61</sup> CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHESE, J-Y, Ecoles et savoir dans les banlieues ... et ailleurs, Collection Formation des enseignants, Paris, Armand Collin, 1993.
- <sup>62</sup> CHARLOT B., op. cit., p. 16.
- <sup>63</sup> CHARLOT B., op. cit.
- <sup>64</sup> WOODS P., The divided School, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.
- <sup>65</sup> CHAUVEAU G. et ROGOVAS E., "La construction sociale de l'échec scolaire", Perspectives, n° 4, novembre 1984.
- <sup>66</sup> LURCAT L., L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire. Editions Cerf, Paris, 1976.
- <sup>67</sup> SIROTA R., L'école primaire au quotidien. Editions P.U.F., 1988.
- <sup>68</sup> BECKER H.S., GEER B., HUGUES E., Making the grade: the academic side of college life. Wiley, New York, 1968.



<sup>69</sup> DOYLE W., "Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants" p. 461, 1986 in CRAHAY M., LAFONTAINE D. (Eds) L'art et la science de l'enseignement. Editions Labor, Bruxelles, 1986, p. 435-483. MEHAN H., Learning lessons, Harvard University Press, Cambridge, 1979, p. 133.

<sup>70</sup> PERRENOUD P., "De quoi la réussite scolaire est-elle faite ?", Education et Recherche, I, p. 33-60, 1986.

<sup>71</sup> PERRENOUD P., *ibid*, p. 27.

<sup>72</sup> GRISAY A., "Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire", Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes, Bruxelles, 1984.

<sup>73</sup> Cela illustre la fameuse loi de Posthumus selon laquelle "un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et de ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution de notes" cité par DE LANDSHEERE G., Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. Editions Labor, Bruxelles, 1980, p. 224.

<sup>74</sup> PERRENOUD P., "L'évaluation entre hier et demain" in Coordination, n° 35, Lausanne, 1989, p. 3.

<sup>75</sup> PERRENOUD P., *op. cit.*, p. 4. Sur la question de l'évaluation voir notamment: DE LANDSHEERE G., *op. cit.* ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P., L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Lang, Berne, 1979. BLOOM B., HASTINGS J.P., MADAUS G.F., Formative and summative evaluation of student learning, Mc Graw-Hill, New York, 1973.

<sup>76</sup> BLOOM B., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Editions Labor, Nathan, 1979, p. 10.

<sup>77</sup> Voir BLOOM B., *op. cit.* CARROLL J.B., A model for school learning, Teachers College Record, 1963. HUBERMAN M., Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1988.

## CONCLUSION

Dans un contexte de modernisation et d'internationalisation de l'économie, l'éducation et la formation acquièrent une importance encore plus grande que par le passé car elles constituent des conditions indispensables de la participation des citoyens à la vie sociale.

Les connaissances, compétences et savoir-faire des citoyens, dont l'ensemble constitue les ressources humaines, seront l'atout principal de l'Europe face à la

concurrence globale qui marquera le XXI<sup>e</sup> siècle. L'accélération de l'innovation technologique exige non seulement des connaissances, compétences et savoir-faire adaptés, mais aussi leur mise à jour constante. Les enjeux se situent sur le plan qualitatif; ils interpellent directement les politiques d'éducation et de formation.

Compte tenu de l'importance que prennent l'éducation et la formation dans le devenir des individus et, par-delà, des sociétés dans lesquelles ils vivent, l'exclusion massive d'individus du système éducatif constitue un phénomène hautement préoccupant dans tous les Etats membres de la Communauté Européenne. L'échec scolaire dépasse donc le cadre strictement scolaire et s'impose avec acuité en tant que problème de société.

L'enjeu est de taille. Il constitue un vaste défi pour l'Europe de demain, pour les fondements de ce vaste espace de démocratie qui s'ouvre d'ores et déjà pour les contenus de la citoyenneté qu'il suggère. Il s'agit donc d'un véritable choix de société à faire; il est urgent d'y répondre sous peine de construire une Europe aux contours démocratiques flous, vidée de sa substance, une Communauté Européenne sans véritable lien de solidarité, une Europe sans âme.

---

## A. COMMENT RENDRE L'ECOLE EFFICACE? : BILAN DES RECHERCHES

Actuellement, l'objet d'analyse et le champ d'action de la plupart des recherches se déplacent de plus en plus sur l'école pour mieux en comprendre le fonctionnement et l'influence qu'elle exerce sur les élèves. L'école est considérée comme étant son principal agent de transformation. D'où, la démarche qui consiste à améliorer le fonctionnement de l'école en agissant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage plutôt que de tenter de réformer l'école dans son ensemble.

Ce nouveau type de stratégie s'appuie sur le concept d'efficacité de l'école. Cette notion présente un intérêt pratique majeur pour les politiques éducatives. Il faut signaler toutefois qu'il n'existe pas une définition unique de l'école efficace, puisque celle-ci varie selon les orientations des recherches et des Etats. D'après certains travaux, "une école est efficace dans la mesure où elle accomplit ce qu'elle se propose de faire"<sup>78</sup>. Cette définition suppose que l'on analyse la gamme des objectifs qui sont assignés à l'école. Vu leur complexité, la plupart des recherches dans ce domaine se sont limitées à un nombre restreint d'objectifs. En particulier, celui de la réussite scolaire des élèves. La question est de savoir comment rendre l'école plus efficace, c'est-à-dire comment elle peut amener tous les élèves à la réussite.

Cette problématique a suscité l'apparition d'un "Mouvement pour les écoles efficaces", particulièrement aux Etats-Unis, préoccupé par l'amélioration des résultats scolaires des élèves dans les écoles fréquentées en majorité par des minorités ethniques à faible revenu. Elle a également inspiré deux grands courants de recherche.

### 1. LES RECHERCHES DE TYPE INPUT-OUTPUT

Ce type de recherche vise à identifier quelles sont les caractéristiques d'entrée des systèmes éducatifs (ressources disponibles, caractéristiques des écoles, des méthodes pédagogiques, des enseignants) en liaison positive avec les résultats scolaires des élèves à la sortie. Ces recherches se basent en général sur de larges échantillons. Le constat global établit que les variables scolaires proprement dites ont une influence limitée sur les résultats scolaires, du moins dans les pays économiquement avancés.

C'est dans ce courant que s'inscrivent également les grandes études transnationales de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA): enquête sur le rendement en mathématique (1966); "*six subject survey*" en sciences, compréhension de la lecture, littérature, anglais et français langue étrangère, éducation civique (1972-1974), "*reading literacy*" (1989-1993).

Parmi les recherches représentatives de ce courant, on citera le rapport Coleman<sup>79</sup>, aux Etats-Unis, qui portait sur l'égalité d'accès à l'éducation. Le rapport concluait que les ressources mises à la disposition des élèves dans les établissements avaient une faible influence sur les résultats scolaires des élèves. Les facteurs tels que le milieu familial des élèves et les caractéristiques des autres élèves fréquentant l'école jouaient comparativement un rôle plus important. La méthodologie et les conclusions de ce rapport ont depuis lors été sévèrement critiquées<sup>80</sup>, notamment parce que l'organisation propre à l'établissement et la façon dont les ressources sont utilisées, ne sont pas prises en considération.

Les recherches plus récentes se sont axées sur la fonction de production de l'enseignement, à savoir la relation entre les ressources et les résultats, calquée sur des critères en cours dans le domaine économique. Ces travaux montrent qu'il n'existe pas une corrélation évidente entre les fonctions de production - comme les rapports maître-élèves, la formation des enseignants ou leur expérience - et les résultats scolaires des élèves<sup>81</sup>.

En conclusion, les travaux à large échelle de type "input-output" n'ont pas permis d'identifier des facteurs en corrélation évidente avec les résultats des élèves. Cet ensemble de recherches ne tenait pas compte de ce qui se passait à l'intérieur de l'établissement et des classes, articulation de base des recherches ultérieures.

## 2. LE COURANT ECOLOGIQUE

Les recherches de type écologique font appel à une observation approfondie et systématique de groupes d'établissements scolaires, considérés comme performants ou non, pour identifier les facteurs d'efficacité ou d'inefficacité.

Une étude portant sur l'évaluation du rendement en lecture des élèves dans un contexte donné a mis en évidence certaines caractéristiques communes propices à l'apprentissage, notamment les attentes positives des enseignants vis-à-vis des élèves et le dynamisme du chef d'établissement<sup>82</sup>. Ces caractéristiques ont été également mises en évidence par des travaux ultérieurs<sup>83</sup>.

La recherche réputée la plus pertinente en la matière a mis l'accent sur des critères de performance autres que le rendement scolaire, comme le taux d'absentéisme et de délinquance. Elle conclut à l'effet positif d'une combinaison de facteurs spécifiques sur les résultats des écoles, parmi lesquels le travail à domicile, les attentes positives des enseignants, la responsabilisation des élèves (tutorat, participation à des assemblées...)<sup>84</sup>.

La synthèse des travaux menés dans ce domaine<sup>85</sup> suggère, plus qu'elle ne confirme, que certaines variables de structure et de pratique sont systématiquement corrélées avec les résultats des élèves. Treize facteurs majeurs liés à l'efficacité de l'enseignement ont été ainsi dégagés et regroupés en deux catégories:

- **variables de structure:** autogestion de l'établissement, direction, stabilité du personnel, formulation et organisation des programmes d'études, image de l'établissement et réussite scolaire, optimisation du temps consacré à l'acquisition de connaissances et soutien du district.
- **variables de pratiques:** concertation et relations collégiales, sens de la communauté, netteté des objectifs.

Divers projets ont été mis en place en vue d'implanter dans les écoles des innovations destinées à en améliorer l'efficacité. Nous en citerons principalement de deux types<sup>86</sup>.

a) Projets d'innovation fondés sur un modèle type d'école performante<sup>87</sup> caractérisé par cinq traits:

- une direction forte et attentive à la qualité des apprentissages;
- une "centration" de l'ensemble du personnel sur l'instruction;
- un climat d'ordre et de sécurité favorable au travail;
- un comportement des enseignants témoignant qu'ils attendent de chaque élève un degré au moins minimal de maîtrise;
- un contrôle de l'efficacité de l'enseignement prenant pour base le rendement obtenu chez les élèves.

Le projet Rise (1979), aux Etats-Unis, avait pour objectif d'améliorer le rendement de certaines écoles primaires dont les résultats étaient négatifs. Plusieurs buts avaient été fixés: accroître le sens de la responsabilité professionnelle des enseignants, développer une remédiation dans la classe, accompagnée de travaux en petits groupes pour les élèves très faibles, renforcer la cohérence de l'environnement éducatif... Après trois ans d'application, les résultats de ce projet ont fait apparaître une amélioration du rendement en mathématiques et en lecture dans certaines écoles, mais un progrès faible, voire nul, dans la moitié des établissements.

Le projet *SIP (School Improvement Project)* visait certaines écoles très défavorisées à New-York (1979). Les objectifs étaient d'améliorer les pratiques administratives, le climat de l'école, les techniques d'évaluation des élèves, les attentes des enseignants et la concentration de leurs efforts sur l'acquisition des compétences de base par les élèves. Au bout de deux ans de mise en oeuvre du projet, une amélioration se dessine pour 60 % des écoles participantes. Les chercheurs impliqués dans ce projet<sup>88</sup> ont souligné l'impact considérable sur le rendement des écoles de l'implication effective de la direction et des enseignants dans les actions ainsi que du soutien des parents d'élèves.

Ces deux expériences illustrent la difficulté qu'il y a à améliorer véritablement les écoles peu performantes. Selon certains chercheurs, il est préférable de les aider tout d'abord à être efficaces dans leur travail quotidien pour mieux créer les conditions d'une véritable innovation<sup>89</sup>.

**b) Le projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école (ISIP, 1982 - 1986)**

Lancé par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE, il concerne quatorze pays (République Fédérale d'Allemagne, Australie, Belgique, Canada, Danemark, Etats-Unis, France, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède et Suisse). Les travaux ont été effectués par l'intermédiaire de groupes internationaux chargés d'un sujet spécifique dont: l'auto-analyse de l'établissement scolaire; les chefs d'établissements et les agents internes du changement dans le processus d'amélioration du fonctionnement de l'école...

L'amélioration du fonctionnement de l'école est entendue comme "un effort systématique et soutenu ayant pour objet de modifier, dans une ou plusieurs écoles, les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé et les autres conditions internes qui y sont liées, le but ultime étant d'atteindre plus efficacement les objectifs de l'enseignement"<sup>90</sup>.

Des travaux approfondis ont été menés sur des situations concrètes telles que:

- la réforme *MAVO* aux Pays-Bas visant à étayer les mesures nationales d'individualisation dans l'enseignement secondaire,
- l'auto-analyse de l'établissement dans les écoles secondaires en France,
- le projet pilote *GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools)*, lancé par l'Université de Bristol au Royaume-Uni, visant l'élaboration et l'évaluation d'un matériel d'auto-analyse pour les écoles,
- l'auto-analyse de l'école par un cercle d'étude de sujets définis par l'établissement au Danemark,
- la réforme de l'enseignement primaire en Belgique lancée en septembre 1973.

Les chercheurs, à partir de ces cas d'innovations, ont retenu un certain nombre de principes à respecter pour rendre les écoles plus efficaces, notamment la prise en considération du milieu général, l'importance de l'école elle-même en tant que foyer de réflexion stratégique, la place essentielle de l'action des enseignants, du directeur de l'établissement, des élèves et de leurs parents dans ce contexte.

Les conclusions des travaux de l'*ISIP*, visant spécifiquement l'auto-analyse de l'établissement scolaire<sup>91</sup>, montrent que cette pratique est une condition nécessaire pour améliorer le fonctionnement de l'école. Mais cette auto-analyse doit s'appuyer, faute de devenir insuffisante, sur un soutien externe sous forme de consultation, d'actions de formation ou de toute autre forme d'aide à la mise en oeuvre du changement ou des objectifs de qualité attendus.

Les travaux ont par ailleurs souligné l'importance des chefs d'établissement en matière d'amélioration du fonctionnement de l'école, à condition que ceux-ci aient une vue claire des objectifs à atteindre et qu'ils soient formés à cet effet<sup>92</sup>.

D'autres travaux ont également mis en lumière le rôle essentiel de la direction<sup>93</sup>. Les caractéristiques d'une direction efficace sont notamment les suivantes<sup>94</sup>:

- centrer les objectifs de l'école sur l'instruction en développant des critères de réussite et des attentes positives vis-à-vis des élèves,
- connaître la vie effective des classes,
- créer un sentiment d'appartenance à la communauté que constitue l'établissement,
- préserver l'autonomie de l'établissement,
- gérer le temps disponible, notamment pour permettre des concertations avec les enseignants...

## CONCLUSION

La plupart de ces travaux ont abouti à établir des listes de critères d'efficacité en laissant entendre que leur adoption donnerait des résultats dans tous les établissements scolaires. Par ailleurs, aucune indication n'est donnée sur les combinaisons, les coordinations et modulations de ces critères pour améliorer le fonctionnement des écoles<sup>95</sup>.

Il convient de préciser que la plupart de ces travaux ont utilisé les résultats scolaires comme mesure de l'efficacité de l'école au travers d'examens normalisés dans une ou deux disciplines.

Des travaux plus récents menés au Royaume-Uni<sup>96</sup> ont toutefois dépassé les critères cognitifs et ont notamment mesuré la progression des élèves par rapport à l'assiduité, à la conduite, à l'image de soi, à l'attitude envers l'école. Cette étude a souligné la nécessité de prendre en considération le facteur élève dans la mesure de l'efficacité de l'école, et de bien comprendre les pratiques et la culture de cette dernière lorsqu'il est question d'améliorer son fonctionnement.

Peu de recherches ont été consacrées aux phénomènes d'interaction entre l'aptitude des élèves et le traitement administré pour améliorer l'efficacité de l'école. Certains travaux menés en Communauté française de Belgique ont néanmoins mis en évidence que les critères d'efficacité varient en fonction de la composition sociale de l'école<sup>97</sup>.

Les recherches sur l'efficacité des établissements constituent à l'évidence un courant prometteur, mais qui n'a pas encore livré toutes les richesses dont il est potentiellement porteur. Les travaux les plus récents, qui s'orientent vers un élargissement de la notion d'efficacité à d'autres sphères que la sphère cognitive et vers la recherche d'interactions entre critères d'efficacité et composition sociale de l'école, devraient, dans les prochaines années, déboucher sur la mise au point de pistes d'intervention plus fines et mieux adaptées à la diversité des établissements.



**L'ENSEIGNANT**

L'idée que les enseignants constituent une pièce maîtresse des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire est largement admise dans les Etats membres. En effet, la réussite et l'efficacité des actions menées dépendent en grande partie de l'aptitude des professeurs à s'y engager. D'où la nécessité de mieux asseoir leur formation de base et de leur permettre une adaptation permanente de leurs compétences aux fluctuations du contexte pédagogique.

Max KUPELESA, sj

## Notes

<sup>78</sup> MADAUS G., AIRASIAN P., KELLAGHAN T., School effectiveness: a reassessment of the evidence, Mc Graw-Hill, New York, 1980, p. 66.

<sup>79</sup> COLEMAN J. et al., Equality and educational opportunity, US Government Printing Office, Washington D.C., 1966.

<sup>80</sup> A ce sujet, voir MADAUS et al, op. cit.

<sup>81</sup> HANUSHEK E., The economics of schooling : production and efficiency in public schools in Journal of Economic Literature, septembre 1986.

<sup>82</sup> WEBER G., Inner-city children can be taught to read : four successful schools, Washington, D.C., Council for Basic Education, 1971.

<sup>83</sup> BROODOVER W.B., BEADY C., FLOOD P., SCHWEITZER J., WISENBAKER J., School social systems and student achievement: schools can make a difference, New York, Praeger, 1979.

<sup>84</sup> RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMORE P., OUSTON J., SMITH A., Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children. Cambridge, M.A., Harvard University Press, 1979.

<sup>85</sup> PURKEY S.C., SMITH M.S., Effective Schools: a review in Elementary School Journal, mars 1983, 83 (4), p. 427 - 452.

<sup>86</sup> Se reporter au rapport de GRISAY A. Pour un parcours scolaire sans ratés : Du mythe de la bonne école à la réalité (fuyante) de l'école efficace, Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, 1988.

<sup>87</sup> EDMONDS R.R. East Lansing : Michigan State University, Center for School Improvement, 1982, document de travail non publié cité par GOOD et BROPHY "School effects" in WITTROCK M.C. (éd.), Handbook of Research on Teaching, New-York, Macmillan, p. 570-601, 1986.

<sup>88</sup> CLARK T.A., Mc CARTHY D.P., School improvement in New-York City : the evolution of a project in Educational Researcher, 12(4), p. 17 - 24.

<sup>89</sup> GOODLAD J., A place called school : prospects for the future, Mc Graw-Hill, New-York, 1983.

<sup>90</sup> VAN VELZEN W.G. et coll., Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école, OCDE-ISIP, éditions Economica, 1988, p. 54.

<sup>91</sup> HOPKINS D., BOLLEN R., La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire, OCDE-ISIP, éditions Economica, Paris, 1988.

<sup>92</sup> STEGO N.E. et coll., Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école, OCDE-ISIP, éditions Economica, Paris 1988 HOPES C., Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école - études de cas de dix pays de l'OCDE, OCDE-ISIP, éditions Economica, Paris, 1988.

<sup>93</sup> STALLING J., MOHLMAN G., School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight schools, Final report, Grant No. NIE-G-80-0010, Washington, D.C., National Institute of Education, septembre 1981. DWYER D.C., LEE G.V., ROWAN B., BOSSERT S.T., The principal's role in instructional management : five participant observation studies of principals in action, San Francisco, Far West Laboratory, 1982.

<sup>94</sup> COHEN M., Instructional, management and social conditions in effective schools in WEBB A.O., WEBB L.D., School finance and school improvement : linkages in the 1980's, Cambridge, M.A., Ballinger, 1983.

<sup>95</sup> Pour une analyse des travaux sur l'efficacité de l'enseignement voir BROPHY J., GOOD TH.L., Teacher behavior and student achievement in WITROCK M. Edition Handbook of research on teaching, New York, Mc Millan, 1986. Pour une revue des travaux menés en la matière en Grande-Bretagne voir REYNOLDS D., School effectiveness and Improvement : A review of the British Literature, conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Boston, avril 1990.

<sup>96</sup> MORTIMORE P., SAMMONS P., STOLL L., LEWIS D., ECOB R., School matters : the junior Years, Opens Book, Somerset, 1988; étude réalisée pour le compte de l'Inner London Education Authority.

<sup>97</sup> GRISAY A., op. cit..