

PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Bulletin de l'Association française des Psychologues scolaires

RÉFLEXIONS SUR L'ÉCHEC SCOLAIRE

par

Daniel PASQUIER

Extrait du N° 32 du 2^e trimestre 1980

Daniel PASQUIER. — *Réflexions sur l'échec scolaire.*

En découvrant le titre de l'article de D. Pasquier, le lecteur pourra être tenté de penser que l'auteur manque d'originalité. Mais ce dernier a le mérite de faire une analyse claire de ce problème essentiel, une analyse strictement argumentée dans sa concision. Et surtout il possède l'art des formules « choc » qui ne laisseront pas le lecteur indifférent. Telle celle-ci : « Il me semble illusoire de tenter d'atteindre la personnalité d'un être » à

propos de l'adaptation enfant-école; ou encore celle-là : « L'échec scolaire n'est ni normal, ni pathologique. Il est injuste », dans le chapitre concernant le normal et le pathologique. Et plus loin encore : « Il n'existe d'inégalités que dans une société inégalitaire », réflexion relative au thème de l'hérédité et du milieu.

C'est clair, la réflexion de D. Pasquier s'inscrit dans le courant sociologique et, pour être plus précis (en reprenant l'analyse de J.-C. Guillemard : *Théories et pratiques en psychologie scolaire* (nos 25-26, p. 31) parue dans *Psychologie Scolaire*), dans le courant sociologisant. D. Pasquier n'attend pas pour autant une utopique révolution sociale. Il croit qu'on peut lutter contre l'échec scolaire en agissant sur l'école; et à ce propos, il termine son article par de pertinentes réflexions sur la relation entre la recherche théorique universitaire et la pratique des enseignants comme voie qui peut permettre d'atteindre l'objectif visé.

En conclusion, citons une autre réflexion de l'auteur qui donne le ton de son article : « J'ai beaucoup plus appris chez Freinet que chez Freud. »

RÉFLEXIONS SUR L'ÉCHEC SCOLAIRE

par

Daniel PASQUIER

Définition de l'échec scolaire - Statistiques

Dans la littérature, je n'ai pas trouvé de définition de l'échec scolaire : la conception de chaque auteur reste à un niveau implicite.

Fréquemment le terme d'*inadaptation scolaire* est employé, et il me semble nécessaire de différencier ces deux termes : inadaptation et échec scolaires.

« *La notion d'inadaptation infantile évoque l'idée d'un mauvais ajustement entre l'individu et son entourage...* »
[9, chap. 1].

La notion d'inadaptation renvoie à un cadre conceptuel très large, utilisé chaque fois qu'un individu est jugé comme présentant des problèmes de type relationnel, tant avec le monde physique qu'avec la société. Ce jugement est largement connoté de valeurs morales.

On a longtemps considéré l'inadaptation comme un état : un tel *est* inadapté. La tendance actuelle veut dynamiser cette

notion et on étudie de plus en plus souvent des processus adaptatifs : un tel *devient* inadapté.

L'échec scolaire est un constat. J'en propose la définition suivante : il y a échec scolaire lorsque les objectifs pédagogiques que le maître s'est assignés ne sont pas atteints par au moins un de ses élèves.

Toute discussion sur l'échec scolaire doit tenir compte de trois constats essentiels :

1. *L'échec scolaire est un phénomène massif.*

L'appréciation de l'ampleur de l'échec se fait généralement par décompte des redoublements.

En 1975-1976, la situation était la suivante :

C.P.	C.E.1	C.E.2	C.M.1	C.M.2
79	70	65	58	55

Ce tableau indique le pourcentage des enfants « à l'heure » dans chaque niveau.

Presque un enfant sur deux peut éprouver des difficultés scolaires à l'école primaire, difficultés entraînant au moins un redoublement.

2. *L'échec scolaire est lié à l'origine sociale des enfants;* et il frappe beaucoup plus durement les enfants d'ouvriers que les enfants des cadres, comme le montre le tableau suivant :

Age à l'entrée en sixième selon C.S.P. du chef de famille
(en 1974-1975) [6, p. 229]

<i>C.S.P. Chef de Famille</i>	<i>En retard un an et plus</i>
Salariés agricoles	66,9 %
Ouvriers	58,5 %
Personnel de service	56 %
Agriculteurs exploitants	44,1 %
Employés	41,6 %
Patrons industrie et commerce	37,7 %
Autres catégories	35,5 %
Cadres moyens	24 %
Professions libérales et cadres supérieurs ..	12,5 %

Cette différenciation du devenir scolaire selon l'origine sociale commence dès le cours préparatoire.

3. *L'échec scolaire est relatif aux normes en vigueur.*

Le maître base ses progressions dans les différentes matières sur les programmes et instructions officielles. Ces « textes sacrés » ont été rédigés par quelques inspecteurs généraux ignorant des réalités de l'école et des possibilités des enfants.

« Une enquête portant sur dix mille élèves du cours élémentaire a montré qu'un problème en apparence aussi simple que : « Jacques a sept images, Paul en a douze. Combien Paul en a-t-il de plus que Jacques ? », n'est-il pas résolu par la moitié des écoliers de sept-huit ans, et que plus d'un quart encore à huit-neuf ans ne le réussissent pas. C'est qu'à cet âge, le raisonnement de la soustraction ne peut pas encore être assimilé » [10, p. 281].

Ces données de base n'ont pas de statut explicatif privilégié. Ce ne sont que des constats, qui peuvent être introduits dans des chaînes causales à titre de cause, ou d'effet, ou les deux à la fois.

Elles sont des garde-fous, mais aussi des arguments pour critiquer ou moduler les affirmations des auteurs.

Se situer dans les polémiques

Les polémiques peuvent se révéler utiles en ce sens qu'elles obligent à un effort de clarification de la pensée.

Je discuterai sur quatre thèmes :

1. Changer l'enfant ou changer l'école.
2. Le normal et le pathologique.
3. Hérité et milieu.
4. Politique, pratique professionnelle et niveau d'action.

1. *Changer l'enfant ou changer l'école.*

L'échec scolaire, constat pédagogique, est souvent rattaché à une collection de troubles présentés par l'enfant. Les auteurs spécialisés décrivent des « déficiences générales », des « troubles spécifiques », des « troubles psychomoteurs », des « troubles du caractère », des « troubles psychosomatiques », des « troubles de l'activité », des « troubles de la personnalité »... [2, p. 140].

Quelle est la relation entre ces différents « troubles » et l'échec ? La question reste ouverte. Au mieux les auteurs pré-

sentent des corrélations, mais la concomitance de deux événements ne prouve pas une relation de causalité, et si causalité il y a, le coefficient de corrélation ne renseigne pas sur le sens de cette causalité.

Si l'échec s'accompagne souvent d'un faible Q.I.*, C. Chi-land constate le fréquent parallélisme de l'évolution du Q.I. et des résultats scolaires [4, p. 127]. Il semble donc difficile d'avancer des explications univoques, d'un certain sens l'échec se nourrissant de lui-même. Par exemple, nombreux sont les enfants qui, en situation d'échec, affirment ne plus faire d'efforts tant ils sont certains de ne pas réussir.

La plupart des praticiens considèrent qu'il faut travailler sur « le psychologique » pour améliorer « le pédagogique » et bien souvent l'échec scolaire conduit à la psychothérapie.

Je préfère envisager l'hypothèse inverse : une amélioration des résultats scolaires induit des réactions psychologiques positives, car il me semble illusoire de tenter atteindre directement la personnalité d'un être. On ne peut éventuellement y parvenir qu'en changeant l'environnement, c'est là la principale leçon des « grands » pédagogues tels que Freinet, Deligny, Cousinet, Neill, Bettelheim..., et à l'école, en faisant évoluer les normes et les pratiques en vigueur, l'esprit et les finalités de l'enseignement et de l'enseignant.

2. *Le normal et le pathologique :*

Certains enfants souffrent d'un handicap patent : cécité, surdité, troubles graves résultant d'une lésion encéphalique*...

« L'accord se fait aisément sur cette évidence que les risques d'inadaptation dérivent au premier chef de ce handicap inscrit en l'enfant, la responsabilité de l'entourage se situant dans les mesures à prendre pour en permettre au mieux la compensation et le dépassement » [9, chap. 1].

Ces enfants représentent un faible pourcentage de l'ensemble des élèves de l'enseignement spécialisé : 9,6 % en 1976-1977 [3, p. 193].

En ce qui concerne les autres enfants catalogués comme inadaptés, qu'ils fréquentent l'enseignement spécial ou non, on

* Je me place ici du point de vue des psychométriciens.

* Voir à ce sujet le chapitre 16 du *Manuel de Psychiatrie de l'Enfant*.

ne relève pas de cause organique évidente. Pourtant de nombreux auteurs invoquent la pathologie et notamment des handicaps, des déficits ou des troubles de nature psychologique, l'échec scolaire en étant « une des expressions notables » [4, p. 107]. Je ne partage pas ce point de vue et pour plusieurs raisons :

a) Il est injustifié d'avancer une liaison causale si elle n'est pas démontrée par une description précise des processus mis en cause : cette condition est très rarement remplie.

b) La définition du pathologique par le psychiatre n'est pas objective; et le psychiatre le reconnaît :

« ... il est vrai que nous affrontons... une difficulté : nous décrivons des structures, et puis nous quittons le niveau objectif de la description en leur assignant une valeur normative, issue de notre expérience clinique, en établissant une hiérarchie » [4, p. 76].

C'est tellement vrai que les psychiatres arrivent à se contredire : pour certains, l'échec scolaire est le symptôme d'une névrose; pour d'autres, la réussite scolaire est le symptôme d'une névrose. On sait que 50 % des enfants réussissent et 50 % échouent. J'en conclus que tous les enfants sont névrosés !

c) On peut objecter qu'il existe une norme statistique mais :

« La notion de norme statistique n'est qu'en partie valable, la moyenne étant, comme le dit Canguilhem, non pas l'équivalent de la norme, mais l'indice d'une norme » [1, pp. 152-159].

Cette notion ne peut s'appliquer en ce qui concerne l'échec scolaire car :

« La notion de norme crée la notion de cadre, si l'on choisit le cadre d'après des données particulières, on devra choisir la norme à l'intérieur de ce cadre » [1, pp. 152-159].

Je prends comme cadre la C.S.P. du chef de famille et je regarde le pourcentage des élèves en retard. Je constate que pour les enfants des salariés agricoles, des ouvriers et personnels de service, l'échec est statistiquement normal.

J'arrive à une conclusion absurde.

L'échec scolaire n'est ni normal, ni pathologique. Il est injuste.

d) Opérer un glissement vers le pathologique évite de poser les vrais problèmes car :

« Etre malade, c'est l'affaire du spécialiste » et « sans vouloir nier... l'existence de cas pathologiques, il est très dangereux de tout médicaliser, sinon psychiatriser et d'éviter ainsi de faire le bilan des responsabilités. Il est urgent de reconsidérer le modèle pédagogique actuel et d'agir en conséquence » [1, p. 924].

e) Invoquer la pathologie pour rendre compte de l'échec n'est pas raisonnable eu égard à l'importance du phénomène :

« ...il ne peut plus être question d'invoquer un phénomène individuel sinon,..., l'on devrait admettre en même temps, que pratiquement la moitié de la population scolaire est constituée de sujets « anormaux » et que la « norme » est établie à partir d'une seule « élite » » [1, p. 924].

Je crois qu'il faudrait reconsidérer la notion de troubles psychologiques. L'étude de ces troubles est le plus souvent menée in abstracto, par rapport à une théorie (la psychanalyse) et on ne considère des faits que ceux qui cadrent avec la théorie.

J'aurai plutôt tendance à considérer ces « troubles » comme *réponses de l'individu à une situation donnée*, situation dont l'étude est tout aussi importante, sinon plus, que les « troubles » eux-mêmes.

« ...Les enfants dits « handicapés » auxquels nous avons à faire, sont le produit d'une histoire familiale, mais ce qu'on appelle leur « maladie » se situe dans un contexte social déterminé, qui favorise ou non une évolution vers le pathologique — c'est-à-dire vers des mécanismes d'exclusion sociale » [8, p. 68].*

Considérer l'échec scolaire en terme de normal ou de pathologique, c'est à mon avis, mal poser le problème. Essentiellement, l'échec scolaire est un phénomène social, dans lequel la pathologie individuelle n'a rien à voir.

On observe les réponses différenciées (et hiérarchisées dans le cadre de la culture dominante) des classes sociales mises au contact d'une institution, l'école, elle-même socialement, historiquement, économiquement et politiquement marquée.

* J'ajoute « et scolaire ».

3. *L'hérédité ou le milieu :*

Un grand débat actuel reste celui de l'origine héréditaire ou non de l'intelligence et des comportements. Schématiquement, les innéistes (H.J. Eysenck, Jensen, Shockley...), et sur un plan politique « la nouvelle droite » prolongent l'ancienne théorie des dons, le darwinisme social, les thèses racistes de Gobineau... et, confondant les notions de génétique et d'hérédité, tentent...

« ... de fonder une inégalité en droit sur des présomptions d'inégalité génétique qui ne sont ni démontrées, ni mesurables » [5].

A l'autre extrême, les néobehavioristes...

« ... pensent que si on pouvait faire se développer chaque sujet dans l'environnement particulier qui convient le mieux à son génotype, le faire bénéficier des techniques éducatives les plus appropriées à ses dispositions natives, il pourrait réaliser des performances très supérieures à celles que lui permet le milieu familial et scolaire « moyen ». Et que les capacités de tous les enfants normaux deviendraient alors très voisines » [7, p. 141].

La plupart des auteurs se situent dans une position intermédiaire, par exemple Reuchlin :

« A la limite, dans la société idéale que nous appelons de nos vœux, société dans laquelle chacun pourrait développer pleinement toutes ses potentialités (supposées favorables), les différences entre individus ne pourraient s'expliquer que par des différences entre ces potentialités » [11, p. 217].

Le problème est posé en terme d'infériorité ou de supériorité individuelle; il est mal posé car il ne prend pas en compte les phénomènes sociaux.

Dans les sociétés humaines il y a une classe dominante et des classes exploitées. A chaque type de domination correspond un système de valeurs qui la justifie. Ce système de valeurs a une fonction de camouflage : il masque le fait que pour être dominant, la seule condition c'est d'appartenir à la classe dominante, derrière une quelconque métaphysique, guerrière, religieuse, philosophique ou politique. Lorsque la classe dominante change, les systèmes de valeur changent également

(du droit divin à la méritocratie après 89 en France par exemple).

Il n'existe d'inégalités que dans une société inégalitaire. Tous les travaux sur ce thème ne prennent en compte qu'un aspect de l'individu : son intelligence, mesurée à l'aide d'outils très discutables, les tests d'intelligence. Il en est ainsi parce que ces recherches s'inscrivent dans l'idéologie dominante fondée sur la notion d'aptitude, de mérite personnel.

De fait, le problème des inégalités individuelles pourrait être facilement dépassé par la notion d'égalité des fonctions sociales : deux individus sont à considérer comme égaux, intégralement, dès qu'ils remplissent des fonctions nécessaires à la survie et au bon fonctionnement du groupe social.

Chez le pédagogue, ces théories peuvent induire le fatalisme : « Je ne peux agir ni sur l'hérédité, ni sur le milieu de tel enfant ! »

A la limite, peu importe l'origine héréditaire ou non de l'intelligence. Ce qui compte, ce ne sont pas les batailles de corrélations ou de lignées inbred de souris ! Ce qui compte c'est de faire avancer chaque élève, donc de rechercher en chacun le positif sur lequel une action éducative peut être menée.

4. *Politique, pratique professionnelle et niveau d'action :*

Les solutions à l'échec scolaire, solutions globales et définitives, ne peuvent être que d'ordre politique :

« On ne peut... modifier le secteur de la recherche et celui de l'éducation sans toucher à l'idéologie de la société tout entière (c'est-à-dire qu'on touche par là à son évolution économique). Il s'agit donc d'abord d'un problème politique » [8, p. 67].

Faut-il pour autant s'installer dans une attitude d'attente d'une hypothétique révolution ?

Une telle position peut équivaloir à un alibi permettant d'excuser sa routine ou sa sclérose, débouchant sur un fonctionnement à vide :

« Le système scolaire, comme le travail professionnel, perdent leur sens quand ils deviennent une fin en soi, coupés de toute possibilité de dépassement » [8, p. 173].

D'autre part, il n'est absolument pas certain que la « gauche » au pouvoir changerait radicalement les rapports sociaux. Les partis politiques sont des organisations très hiérarchisées et leurs militants et dirigeants habitués aux rapports hiérarchiques, donc aux divisions sociales, il est fort peu probable qu'ils puissent concevoir et mettre en place une société égalitaire dotée d'une école pour tous, coopérative et démocratique dans son fonctionnement.

Non, je n'attendrai pas les lendemains qui chantent pour axer ma pratique professionnelle sur la lutte contre l'échec scolaire.

Mais à quel niveau agir ?

Le niveau d'action privilégié sera l'école. C'est à ce niveau intermédiaire que naît l'échec. En travaillant plus particulièrement avec ces acteurs principaux que sont les enseignants, il semble possible d'envisager une amélioration de la situation, à court terme aux plans pédagogique et psychologique, à long terme aux plans politique et social.

Avoir une attitude politique responsable, c'est bien sûr remplir ses devoirs civiques, militer pour le compte d'un parti, mais c'est aussi — et principalement ? — essayer d'humaniser ses rapports à l'Autre, rendre la discussion possible et que surgisse une certaine prise de conscience de la force collective face aux privilégiés.

Approche théorique et pratique éducative

Deux catégories professionnelles s'intéressent à l'échec scolaire : les « universitaires » pour qui l'école a un statut d'objet d'étude et les enseignants qui, eux, doivent faire face à une réalité. Je constate un fossé énorme entre ces théoriciens et ces praticiens.

Les chercheurs présentent souvent des études très pertinentes et très intéressantes, au plan des idées, des concepts. Mais il ne suffit pas de comprendre un fonctionnement ou plutôt, en ce qui concerne l'école, un dysfonctionnement, pour être en mesure d'intervenir efficacement. En règle générale, les ouvrages ou articles théoriques se terminent par quelques pages énonçant des « vœux » très généraux dont la formulation commence souvent par « il faudrait repenser... ». De telles conclusions sont inutilisables au plan de l'action.

Il arrive que des concepts théoriques franchissent ce fossé et se diffusent parmi de nombreux enseignants, mais ce phénomène obéit à certaines règles :

a) La diffusion ne suit pas la découverte de façon immédiate : il existe toujours un décalage temporel important.

b) L'information se transmet oralement; il en résulte un appauvrissement des concepts et même leur déformation.

Par exemple, la notion de « mauvaise latéralisation » est souvent avancée par la maîtresse de cours préparatoire pour expliquer l'échec d'un élève. Mais pour cette maîtresse, être mal latéralisé signifie ne pas savoir reconnaître sa droite de sa gauche.

c) Ce ne sont pas n'importe quelles connaissances qui se démocratisent : les notions de débilité et de dyslexie se sont largement répandues. Le maître emploie ces notions avec valeur d'alibi, pour se dégager de toute responsabilité dans la genèse d'un échec, fuyant ainsi toute blessure narcissique.

Cette mauvaise transmission des connaissances, transmission quasi absente, peut s'expliquer par plusieurs arguments. Si la communication fonctionne si peu et si mal dans un sens, c'est peut-être parce qu'elle brille par son absence dans l'autre sens. Certains instituteurs s'expriment ou se sont exprimés par le biais d'ouvrages. Leurs œuvres sont rarement prises en compte par les universitaires.

Par exemple dans la bibliographie du livre intitulé *La pédagogie au XX^e siècle*, figurent l'ouvrage de Célestin Freinet pour sept ouvrages de Sigmund Freud. En tant qu'instituteur, j'ai beaucoup plus appris chez Freinet que chez Freud. (Je vois Oury qui n'est pas d'accord !) La recherche, centrée sur elle-même, ne fait aucun effort de publicité pour ses travaux, par ailleurs, beaucoup trop souvent inaccessibles au profane*.

En dernier lieu, les maîtres ne lisent pas, ou plutôt peu de maîtres réalisent un effort de réflexion sur leur pratique à partir des livres. Il arrive même que la pédagogie devienne entre collègues un sujet tabou !

* « Les structures hiérarchiques mises en place par l'administration ont pour effet de perpétuer la séparation entre *pratique* et *théorie*. Dans toutes les disciplines, loin d'informer la pratique, la théorie semble d'abord et avant tout comme unique finalité, celle de *produire des théoriciens* — qui « l'accaparent et la confisquent » [8, p. 282].

Cet état de fait résulte de l'institution scolaire qui, par le biais des programmes imposés, des réglementations diverses, de l'attitude frustrante ou coercitive des inspecteurs, maintient les maîtres dans un état d'infantilisation et de dépendance qui n'encourage aucunement la prise d'initiatives et donc la prise d'informations.

Pour dépasser ce hiatus radicalement, il serait souhaitable que recherche et pratique soient assurées par un même personnel*.

Pour le moins, il faudrait que la recherche parte des problèmes réels, fasse, si nécessaire, un détour par le laboratoire, puis revienne à la réalité et que la réalité en soit transformée.

Sinon, le chercheur n'est pas plus utile que le poète. Actuellement, la « recherche-action » de plus en plus employée — mais les véritables recherches de ce type sont rares —, tend à faire sortir la recherche scientifique de son ghetto conceptuel pour qu'elle se nourrisse de la vie, sur la base du principe de réalité.

* Piaget, instituteur-chercheur, on pouvait émettre l'hypothèse optimiste d'une révolution pédagogique !

BIBLIOGRAPHIE

1. AJURIAGUERRA (J.). — *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, 1977.
2. ANDREY (B.), LE MEN (J.). — *La psychologie à l'école*, P.U.F., 1968.
3. BURGUIERE (E.). — Les institutions de l'éducation spécialisée, in *SRESAS*, n° 18, I.N.R.P., 1979.
4. CHILAND (C.). — *L'enfant de six ans et son avenir*, P.U.F., 1971.
5. LANGANEY (A.). — Deux livres sur les aptitudes humaines, *Le Monde*, 1^{er} février 1978.
6. LANTIER-RAFALOVICH (N.), BURGUIERE (E.), CHAUVEAU (G.). — Quelques données sur retard et avance scolaires, in *SRESAS*, n° 18, I.N.R.P., 1979.
7. LARMAT (J.). — *La génétique de l'intelligence*, P.U.F., 1973.
8. MANNONI (M.). — *Education impossible*, Seuil, 1973.
9. PERRON (R.). — *Les enfants inadaptés*, P.U.F., 1975.
10. PROST (A.). — *L'enseignement en France (1800-1967)*, A. Colin, 1968.
11. REUHLIN (M.). — *La psychologie différentielle*, P.U.F., 1974.