

L'ÉCHEC SCOLAIRE : DE L'INVENTION À LA PRÉVENTION

Annick WEIL-BARAIS (*)

La catégorie récente de l'échec scolaire est classiquement associée à un déficit. Elle peut être ambiguë dans ses effets.

Penser la transmission des savoirs implique de penser les cadres de celle-ci. Donc de rompre les tensions et la barrière culturelle qui séparent élèves, parents et enseignants, en travaillant avec et sur chacun d'entre eux.

L'échec scolaire ainsi que les mesures qui l'accompagnent (prévention, remédiation, etc.) n'existent que si la société adhère à un idéal démocratique d'égalité d'accès à l'instruction. Après avoir rappelé les termes du débat concernant l'échec scolaire, on montrera que, lorsque l'on axe l'analyse sur la fonction essentielle de l'école – la transmission des savoirs –, on débouche sur des mises en question des savoirs enseignés et des modes de transmission. Tout programme de prévention des difficultés que les enfants sont susceptibles de rencontrer à l'école s'appuie sur une conception du développement de l'enfant et du rôle que jouent les éducateurs dans la construction de la personne. C'est ce que nous montrerons en présentant deux programmes nord-américains basés sur des modèles assez différents.

(*) Professeur de psychologie cognitive, université d'Angers.
Email : annick.weil-barais@univ-angers.fr

L'invention de l'échec scolaire

L'importance des discours sur l'échec scolaire, tant dans le champ politique que dans le champ scientifique, peut conduire à penser qu'il s'agit d'un phénomène incontestable, mesurable. Le fait qu'il y ait des interprétations diverses du phénomène, les unes s'appuyant plutôt sur les difficultés, voire les déficiences des enfants, les autres invoquant des raisons d'ordre sociologique, n'entame en rien la croyance dans l'existence de l'échec scolaire, état ou mécanisme supposé résulter de déterminismes biologiques et sociaux. De fait, son mode d'existence relève d'une construction sociale assez récente que les travaux sur la question situent dans les années soixante-dix. Analysant la construction sociale du phénomène, Bertrand Ravon montre que le problème de l'échec scolaire est « *en partie la résultante de ce que font tous ceux qui le pensent, le vivent, l'accompagnent, le combattent ou le régissent* » et que c'est « *parce que nous vivons dans une société qui prétend transformer les conditions démocratiques de son existence que l'échec scolaire peut exister* » (Ravon, 2000, p. 31). C'est en effet au nom d'un idéal républicain d'égalité des hommes face à l'instruction que les différences dans les performances scolaires font scandale et que l'on se préoccupe des « retards scolaires », de la « ségrégation scolaire » par le biais de filières d'enseignement plus ou moins « nobles », de la sortie prématurée des élèves du système éducatif, du faible rendement du système scolaire en termes de diplômes qualifiants, etc. Quels que soient les indices choisis (évaluations nationales, taux de redoublement, répartition dans les filières, entrée précoce en lycée professionnel, orientation vers l'éducation spécialisée, abandon scolaire, etc.), ce sont les enfants des couches sociales défavorisées qui sont le plus concernés, et cela est inacceptable dans une société démocratique. En ce sens, la dénonciation de l'échec scolaire des enfants des zones urbaines défavorisées (les banlieues) ne relève pas nécessairement d'un processus de stigmatisation, abandonnant les jeunes qui y habitent à un déterminisme sociologique.

La réussite scolaire qui fait scandale

Rappelons qu'il fut une époque où ce qui faisait scandale était la réussite des enfants d'ouvriers. Par exemple, dans une note sur les écoles d'Arts et Métiers, le docteur Louis-René Villermé, l'auteur du très

célèbre *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie* (1) rapporte des jugements défavorables à l'encontre de ces écoles : lorsque les élèves en sortent, « ils se croient des messieurs beaucoup au-dessus du simple ouvrier [...]. Bien logé, bien nourri, bien vêtu, l'enfant qui a grandi dans ces établissements répugne à choisir la carrière de privation et de travail que suit son père [...] Vain de sa demi-instruction, il croit déchoir au sortir de l'école en vivant de la lime et du rabot, et sollicite une place dans une administration [...] On n'en a pas fait un ouvrier ». Et l'auteur de préconiser la formation en entreprise : « Nous mettons en fait que la généralité des élèves des écoles d'arts et métiers existantes seraient aussi forts en industrie après six mois passés chez un mécanicien en sortant de la pension communale, qu'ils le sont aujourd'hui en quittant Châlons ou Angers [...] » (2). Immobilisme social et formation adaptée aux besoins immédiats des entreprises, tels sont les principes qui guident l'auteur de ces lignes, un acteur de l'industrie de l'époque, que Villermé, médecin « au chevet du prolétariat », critique au nom de principes opposés : promotion sociale par l'instruction, formation générale de haut niveau permettant la mobilité et l'adaptation aux évolutions de l'industrie.

Bien que la formulation des termes de l'opposition (immobilisme - mobilité sociale ; formation courte spécialisée - formation générale théorique) ait évolué depuis l'époque de Villermé, les clivages politiques persistent.

Les ambiguïtés de la dénonciation de l'échec scolaire

La question de l'échec scolaire ne se pose que dans un régime démocratique où l'école se veut égalitaire, « unique » pour tous, avec un niveau d'exigence élevé. La dénonciation de l'échec scolaire dans les « banlieues » peut ainsi être comprise aussi bien comme une tentative de renoncement à cet idéal démocratique que comme une critique de l'école, impuissante à faire réussir les élèves. Si l'on pousse la logique de l'adaptation de l'école aux populations scolaires, on peut en arriver à créer des enseignements très spécifiques adaptés aux besoins de ces populations et aux exigences économiques du moment, voire à la création de classes « ethniques ». D'un autre côté, si l'école est impuissante, il est raisonnable de se tourner vers d'autres structures. La reprise d'explications bio-médicales des difficultés que rencontrent les enfants dans

les apprentissages fondamentaux (lecture-écriture-calcul) peut être vue comme une voie alternative (cf. Fijalkow, dans ce numéro) : ce seraient des contraintes d'ordre biologique qui limiteraient les possibilités d'apprentissage des enfants. Leur cas relèverait ainsi de traitements spécifiques adaptés à chaque cas (ou pathologie). Cependant, s'agissant des difficultés scolaires que rencontrent les enfants des banlieues, ces explications d'ordre biologique ne peuvent être retenues, à moins de supposer que les conditions socio-économiques sont associées à des caractéristiques biologiques spécifiques.

Comme le montrent les évaluations nationales, à conditions socio-économiques égales, toutes les classes ne réussissent pas de la même manière. La relative constance des résultats des classes d'une année à l'autre (alors même que les élèves changent) témoignerait même de l'existence de différences dans l'expertise des enseignants à assurer leur mission de transmission des savoirs.

Retour sur la fonction première de l'école : la transmission des savoirs

Dans leur ouvrage *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex rappellent que la fonction de l'école est de « *transmettre aux jeunes des savoirs qu'ils ne peuvent acquérir ailleurs qu'à l'école* » (Charlot et al., 1992, p. 25). En plaçant au centre des préoccupations les savoirs et les conditions particulières de leur acquisition (transmission et non imitation ou compagnonnage), ces auteurs se sont intéressés au rapport au savoir des élèves conçu comme « *relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (p. 29). Les entretiens qu'ils ont conduits auprès d'élèves (fréquentant ou non des écoles classées en zone d'éducation prioritaire) mettent en évidence la complexité des relations de sens qui déterminent les investissements des élèves ainsi que l'importance des mouvements psychiques aux plans identitaires et émotionnels tant à l'égard de la famille, des enseignants et des savoirs eux-mêmes.

La transmission des savoirs à l'école implique un ensemble de systèmes reliés entre eux : l'élève, le groupe classe, l'école, le professeur, les parents, les savoirs, etc. Dans la théorisation des didacticiens en termes de « triangle didactique » (élève, professeur, savoir) pour rendre compte des processus d'enseignement-apprentissage, les caractéris-

tiques de chaque sous-système interviennent autant que les relations entre eux : rapport au savoir de l'élève, rapport au savoir du professeur, relation entre le professeur et l'élève (à laquelle on peut ajouter les relations entre élèves, entre classes, etc.). Le triangle didactique suppose, d'une part, une extériorité des sujets (élèves et professeur) par rapport au savoir, et par conséquent, la reconnaissance par les uns et les autres de son existence. De ce fait, tout ce qui peut contribuer à la perte de confiance dans les savoirs ou à la perte de leur légitimité (doute dans le progrès social grâce à la science, par exemple, sentiment d'inutilité du savoir, de déviance par rapport au groupe social d'appartenance, peur, angoisse (3), etc.) est source de désinvestissement. D'autre part, le triangle didactique conduit à modéliser le processus d'enseignement-apprentissage comme un processus conversationnel dont les savoirs sont l'enjeu. Les travaux relatifs aux conversations mettent en avant l'importance des « savoirs partagés » et de l'empathie entre locuteurs, également l'importance des règles conversationnelles qui reposent sur des conventions tacitement partagées (principes de pertinence, de réciprocité, etc.). On relèvera que, s'agissant de conversations à caractère didactique, les échanges sont nécessairement dissymétriques et que, par conséquent, ils instaurent un rapport de places souvent à négocier sur des bases partagées (accepter que l'autre en sache plus que soi, accepter que chacun soit en mesure de s'exprimer dans un groupe, par exemple).

Dans les travaux que nous avons conduits à propos des conversations en cours de sciences, auprès de bons élèves, nous avons pu mettre en évidence les difficultés qu'il y a à impliquer les élèves dans des conversations centrées sur les savoirs. En effet, le modèle transmissif applicatinniste (leçon dictée puis exercice d'application) qui prévaut dans certaines disciplines entrave le partage et les échanges entre les professeurs et les élèves. Compte tenu de l'importance des échecs dans l'enseignement des sciences, échec qui touche toutes les catégories sociales, ces travaux attirent l'attention sur les savoir-faire professionnels très spécifiques des enseignants qui contribuent à la réussite des apprentissages. Le rôle médiateur des enseignants que les recherches récentes découvrent s'avère d'autant plus important qu'il existe une distance culturelle importante entre les savoirs des élèves et les savoirs à leur transmettre (Dumas Carré et Weil-Barais, 1998). En somme, tant qu'élèves et professeur partagent la même culture, la médiation est quasi inutile. Métaphoriquement, on peut dire que le « courant passe », sans effort particulier de part et d'autre. Par contre, dès lors qu'il existe des écarts importants entre les conceptions des élèves et celles des pro-

fesseurs, ces derniers doivent être des professionnels de la médiation. On comprendra dès lors que ce sont les questions sur les savoirs professionnels qui inquiètent les enseignants. Ces préoccupations suscitent des résistances en tout genre et une inquiétude entretenue par la faiblesse de la formation continue des professeurs, inquiétude qui ne peut que se répercuter sur les élèves. Rappelons, en effet, que le triangle didactique est un système : dès que l'élément pilote du système (le professeur) est affaibli, tout le système est affecté.

Concernant les savoirs eux-mêmes, il convient de remarquer que la question de leur statut et de leur valeur ne se pose jamais à l'école, comme si elle était sans fondement. Or c'est bien ce genre de question qui préoccupe les élèves : à quoi ça sert ? pourquoi se fatiguer à apprendre cela ? etc. Dans une société où les acteurs sociaux et économiques passent leur temps à évaluer les rapports entre les coûts et les gains, il est bien légitime de se poser de telles questions ! À moins d'exiger des jeunes qu'ils soient plus « vertueux » que les aînés ! Par ailleurs, tout se passe comme si les savoirs et les exercices scolaires étaient immuables aussi bien pour les enseignants que pour les parents, tout changement de programme déclenchant des réactions défensives de leur part. Les réactions des professeurs de philosophie aux propositions de réforme de l'enseignement de la philosophie en sont une belle illustration : elles traduisent une coupure manifeste entre les enseignants et les jeunes adultes que sont les élèves de terminale : « *Ce qui nous dérangeait [...], c'est que la réforme souhaitait orienter notre enseignement vers des questions de société, avec l'idée, par exemple, que pour lutter contre la violence dans les banlieues, il fallait former des citoyens. Or, nous pensons qu'une fois que l'on a bien compris la différence entre croyance et raisonnement, par exemple, on est paré pour affronter, par soi-même, ces questions. Nous sommes là pour donner des outils, pas des réponses* » (interview publiée dans *Ouest-France* du 4 septembre 2001, page 5, sous le titre « Les profs de philo prêts à en découdre »). « *Mes élèves ne lisent pas Kant* », témoigne un autre professeur dans le même journal, exprimant son désarroi face au constat qu'il ne partage pas les valeurs de ses élèves : « *Pour mes élèves, une société n'est pas "un but commun à tous", c'est "chacun fait ce qu'il veut". Le Contrat social de Rousseau, ils ne comprennent pas. S'élever socialement grâce au développement de sa pensée, ils savent que c'est des c...* ». Ce professeur qui affirme que « *l'éducation suppose des valeurs communes pour que les élèves puissent entendre ce que le professeur va dire* » raisonne comme si les valeurs étaient extérieures au

savoir, comme il en est souvent de la motivation, considérée comme une condition préalable à l'apprentissage.

En replaçant les savoirs dans l'analyse de la construction de l'échec scolaire, la question des pratiques enseignantes, des programmes scolaires, des pratiques sociales de référence qui légitiment les savoirs, des rapports au savoir des enseignants et des élèves, surgit nécessairement. Et quand on examine les phénomènes de ce point de vue, on en vient à considérer que ceux qui s'analysent dans des contextes scolaires difficiles sont des révélateurs de transformations qui se manifestent dans la société. C'est en ce sens qu'ils méritent, de notre point de vue, d'être analysés, et je me plais à penser que, en s'occupant de la banlieue, les sciences humaines font œuvre utile puisque, de fait, elles anticipent des problèmes qui vont nécessairement se poser à l'échelle de la nation tout entière. En somme, les difficultés qui s'accumulent dans certaines banlieues jouent un rôle de loupe pour des phénomènes qui n'ont rien de spécifiques. Par exemple, les difficultés de langage que rencontre un enfant étranger sont similaires (en partie bien sûr) à ceux que rencontrent les élèves lorsqu'ils sont confrontés à tout nouveau système formel (les mathématiques par exemple). Dans les deux cas, les élèves sont confrontés à des problèmes de traduction et d'adaptation d'un système sémiotique connu dans un autre. Ces efforts de traduction induisent par de la lenteur, de la fatigue, parfois du découragement, ce qui est ignoré de ceux qui n'ont pas cet effort de traduction à faire, ce qui suscite souvent des évaluations négatives sur les capacités de l'élève ou de son travail.

Quand on examine de près les changements cognitifs que requiert tout apprentissage (4) ainsi que les communications entre les professeurs et les élèves, on s'aperçoit de fait que la situation d'enseignement a toutes les caractéristiques d'une expérience interculturelle. Tout sépare au départ les élèves de l'enseignant : les connaissances, les pratiques, la langue, les intérêts, etc. Pour illustrer ce propos qui peut paraître un peu provocateur, je prendrai un exemple issu d'un travail récent d'une de mes étudiantes (5). La maîtresse propose à des enfants de l'école maternelle un exercice qui vise à les amener à constituer des ensembles égaux en quantité. Sur une feuille de papier, vingt fraises sont dessinées, regroupées sur la feuille par deux, trois ou quatre, ou isolées. La consigne est la suivante : « Fais des paquets de huit fraises. » Les réponses que fournissent les enfants montrent que très peu ont compris la question de la maîtresse. Celle-ci vise des ensembles au sens mathématique du terme, mais, comme elle sait que les enfants

ne connaissent pas ce concept, elle utilise un terme faisant partie de leur vocabulaire, « paquet », terme proposé par l'ouvrage dont est tiré l'exercice. Les enfants dessinent donc, avec soin, des paquets autour des fraises dont les dessins sont regroupés. Ce n'est que si une négociation s'engage sur le sens de la question que les enfants pourront adhérer à la représentation de la maîtresse et parvenir à acquérir une autre signification du terme « paquet », au sens de « ensemble » et comprendre alors que, dans ce cas, elle n'attend pas un dessin « ressemblant ». Aux valeurs du beau et du joli se substituent d'autres valeurs : précision, lisibilité, rapidité. En somme, les enfants doivent changer de regard et d'attitude sur une activité qui, au départ, se présente comme quelque chose de familier et de ludique, ce qui peut tromper certains qui *in fine* ne comprennent pas pourquoi ce qu'ils ont fait est critiqué.

La rencontre avec un nouveau domaine de connaissances est nécessairement source d'angoisse et de stress, comme toute expérience interculturelle. Soutenue par des marques d'empathie en provenance du milieu (la famille, les enseignants, les copains ...), elle aide celui qui la vit à en tirer des bénéfices. En est-il toujours ainsi ?

Les programmes de prévention

Bien que l'Éducation nationale ait mis en place des mesures spécifiques pour lutter contre l'échec scolaire dans les quartiers défavorisés (mesures concernant les ZEP notamment), on manque d'études en France sur les pratiques effectives et leur impact sur le devenir des enfants. C'est pourquoi nous évoquerons deux programmes de prévention des difficultés que rencontrent les enfants à l'école, expérimentés en Amérique du Nord. Ils sont intéressants à comparer, car ils s'appuient sur des conceptions assez différentes, tout en ayant des points communs que nous signalerons.

Un programme axé sur l'acquisition de compétences sociales, impliquant les élèves, les parents et les maîtres

Le premier programme que nous présenterons consiste en un ensemble d'interventions visant à prévenir l'abandon scolaire des garçons signalés comme turbulents à l'école maternelle et appartenant à des catégories sociales défavorisées. C'est un programme piloté par l'université de Montréal (6). Le choix de la population d'enfants concernés s'appuie sur des travaux antérieurs montrant d'une part

l'évolution croissante de l'abandon scolaire, qui touche majoritairement les élèves de sexe masculin (au Québec, entre 32 et 42 % des garçons sont concernés) appartenant aux catégories sociales défavorisées, et, d'autre part, le rôle aggravant de l'instabilité motrice et des conduites agressives. Il s'agit en somme de repérer une population « à risque », de mettre en place des interventions appropriées sur la base de l'examen des processus qui conduisent à l'abandon scolaire.

Le programme d'intervention est conçu pour se dérouler pendant deux années : il débute au début de l'école primaire. Il comprend des interventions auprès des enfants et des parents ainsi que des interventions auprès des enseignants. Aux enfants, on apprend, en petits groupes, au sein de l'école, à avoir des conduites sociales adaptées et à développer des stratégies de résolution de problème, partant du constat que les enfants turbulents présentent des compétences déficientes en ces domaines. Les sessions sont dirigées par quatre professionnels (deux éducateurs, un travailleur social et un psychologue). Elles impliquent les enfants ciblés par le programme, mais aussi des enfants « modèles » (*prosocial boy*), les seconds étant numériquement plus nombreux que les premiers (quatre ou six contre un ou deux). Ce dispositif est conçu pour éviter la discrimination des enfants à problème ; il s'appuie sur l'idée que les enfants vont être confrontés à des conduites positives faisant l'objet de renforcement de la part des intervenants. Les sessions ont une durée de 45 minutes et ont lieu deux fois par semaine entre novembre et avril. Les sessions concernant les parents sont conduites par les mêmes professionnels que celles impliquant les enfants. Elles sont aussi très fréquentes (dans le cadre de l'expérimentation, 47 sessions ont été organisées et les parents en ont suivies 17 en moyenne). L'enjeu est d'aider les parents à s'occuper de leur enfant pendant qu'il fait ses devoirs à la maison et de les conduire à adhérer aux objectifs scolaires, à saisir la finalité des programmes, etc. On leur apprend également à gérer les conflits familiaux de manière non violente.

Les intervenants proposent également aux enseignants de les accompagner dans leur pratique. Deux sessions sont prévues de façon à amener l'enseignant à cerner les progrès des élèves et à avoir des conduites de soutien auprès d'eux. Les enseignants sont sensibilisés aux difficultés que rencontre tout apprenant et à la nécessité d'entretenir un bon climat relationnel et affectif. La moitié des enseignants ont toutefois refusé de participer à cette partie du programme, les désaffections des parents étant moindres (dans l'article consulté, les auteurs ne disent pas comment les parents étaient impliqués).

L'évaluation du programme a été réalisée par comparaison avec un groupe bénéficiant uniquement de rencontres avec les intervenants et un groupe contrôle (aucun contact avec les intervenants), groupes comparables du point de vue des caractéristiques retenues pour la sélection de la population cible et présentant des performances similaires à une épreuve de QI et aux tests scolaires (français et mathématiques). Au total, 259 garçons diagnostiqués comme turbulents à la fin de l'école maternelle ont participé à l'étude. Les chercheurs ont pris en compte la structure familiale, le QI verbal de l'enfant, le score à épreuve évaluant les comportements turbulents de l'enfant (il s'agit d'un questionnaire rempli par les maîtres à trois reprises), les trois années succédant à l'intervention (les enfants ont alors entre 9 et 11 ans), de façon à évaluer l'impact de celle-ci, ainsi que les difficultés scolaires évaluées par le retard scolaire. L'abandon scolaire que le programme testé est supposé prévenir est retenu si l'élève quitte l'école avant l'âge de 17 ans, âge qui borne l'obligation scolaire au Canada.

Les résultats obtenus démontrent un effet positif du programme : les enfants deviennent moins turbulents ; ils sont moins nombreux à avoir du retard scolaire ou à être placés dans des classes spécialisées ; le risque d'abandon scolaire diminue de moitié par rapport aux enfants n'ayant pas bénéficié du programme. Le résultat le plus intéressant concerne l'impact du redoublement et des placements spécialisés. À niveau égal, le redoublement et le placement accroissent le risque de sortie du système éducatif. La diminution du risque est maximale pour les élèves ayant bénéficié du programme et qui sont restés dans la classe correspondant à leur classe d'âge : il rejoint le taux d'abandon scolaire des enfants considérés comme non « à risque ». Les effets du programme sont de fait moindres que les effets du maintien dans la classe d'âge. Autrement dit, dans le contexte où cette étude a été menée, les décisions prises par les établissements jouent un rôle déterminant, les effets bénéfiques du programme d'intervention compensant seulement en partie les effets négatifs du redoublement. Cependant, la diminution des comportements turbulents induite par le programme tend à ce que les élèves soient plus fréquemment maintenus dans leur classe d'âge, à niveau égal.

Un programme axé sur l'apprentissage de la gestion du stress

Le second programme que nous présentons maintenant, intitulé par ses promoteurs « Early Alliance » (7), s'appuie sur une conception du stress que nous résumerons brièvement : la vie en société génère des

tensions psychiques, le stress, auxquelles tout individu doit faire face. Les conduites adoptées par chacun sont diverses (faire du sport, lire, aller voir des amis, pratiquer la relaxation, boire et manger, etc.). Elles peuvent se traduire par des conduites asociales (l'agression d'autrui, par exemple) ou des conduites d'évitement (refuser d'apprendre quelque chose de nouveau, par exemple). Le « coping » est un concept qui rassemble l'ensemble des stratégies employées par les individus pour surmonter le stress. Un déficit dans le *coping* est supposé conduire les individus à utiliser des moyens externes pour réduire le stress (l'alcool, le tabac, les drogues en général peuvent jouer ce rôle). Le *coping* peut également prendre des formes asociales (conduites violentes, enfermement, repli sur soi, etc.). En tentant de développer chez les jeunes des stratégies de gestion du stress adaptées, le programme « Early Alliance » a ainsi l'ambition de lutter contre les conduites déviantes, l'abus de drogue et l'échec scolaire. Partant de l'hypothèse que les modes de *coping* sont transmis au sein des familles et à l'école, les interventions ont lieu à la fois dans les familles et au sein des classes. Les parents (ou faisant fonction), les enfants et les maîtres sont tout autant concernés. Il s'agit notamment d'aider les adultes à adopter des conduites de *coping* adaptées qui puissent servir de modèles aux enfants. Les interventions sont conduites par des intervenants ayant eux-mêmes fait un travail sur la gestion du stress. Ils agissent et se présentent comme des « consultants » et non des thérapeutes. Il s'agit de discuter des situations rencontrées, sans porter de jugement de valeur, et d'aider les personnes à trouver des stratégies adaptées ainsi qu'à adopter des attitudes positives à l'égard des matières scolaires. On notera qu'il y a un refus systématique de pathologisation des personnes ou de leur marginalisation. Leurs manières de voir et leurs difficultés doivent être reconnues et prises en compte. Dans la formation des intervenants, un accent particulier est mis sur les compétences communicationnelles, l'attention à l'égard d'autrui, l'adhésion au cadre théorique à la base du programme, l'implication dans la recherche, la supervision des pratiques et le strict respect de la déontologie professionnelle (respect des personnes, confidentialité, etc.). Les consultations sont enregistrées et font l'objet d'analyses détaillées qui sont discutées collectivement. Les concepteurs du programme considèrent en effet que l'impact du programme dépend du travail réalisé sur les interventions. En effet, le consultant transmet des stratégies à travers le mode relationnel qu'il instaure. Le service accompagne ainsi les événements familiaux par l'envoi de cartes d'anniversaire, des appels téléphoniques..., tout moyen

susceptible de fournir des modèles de sociabilité acceptables par les personnes concernées. Tout cela a pour effet que, peu à peu, ce sont les personnes impliquées dans le programme qui font appel aux consultants du service.

Compte tenu du coût de ce type d'intervention, il est conduit auprès des populations scolaires « à risque », des enfants de milieux socialement défavorisés. L'évaluation de l'impact d'un tel programme est en cours.

Bien qu'assez différents, ces deux programmes ont en commun une approche systémique : l'enfant n'est pas la seule cible des interventions ; tous les éducateurs sont impliqués, parents et enseignants. La lutte contre l'échec scolaire passe par des voies qui font appel à des processus adaptatifs (gestion du stress) et à des processus de socialisation. Aucun des deux programmes ne considère l'enfant en échec comme un enfant déficient ou porteur de troubles cognitifs spécifiques. C'est une logique de prévention qui est à l'œuvre et non une logique de remédiation. C'est le développement des personnes qui est visé, lequel nécessite des médiations sociales très spécifiques, la rencontre avec des modèles sociaux assurant des échanges harmonieux entre les personnes, dans un cadre démocratique.

Dans ces programmes de prévention, on est très éloigné des modèles classiques de l'échec scolaire. Il s'agit d'instaurer des cadres sociaux qui permettent aux enfants d'entrer dans la culture que propose l'école et d'aider les enseignants à « faire avec » des enfants difficiles, afin que ces enfants ne soient pas exclus de l'école ou qu'ils ne s'excluent pas d'eux-mêmes. Le caractère volontariste des programmes nord-américains peut surprendre, voire choquer par leur caractère intrusif du fait des pratiques d'intervention dans les classes et au sein des familles. Mais ils ont au moins le mérite de poser des hypothèses et de les tester, ce qui permet de sortir de débats souvent biaisés par des jeux d'autorité fondés le plus souvent sur la conviction des personnes.

Si, véritablement, notre société souhaite lutter contre l'échec scolaire des enfants, il faut qu'elle s'en donne les moyens et qu'elle accepte que l'école ne soit plus une boîte noire, juste entrouverte les jours d'inspection programmés à l'avance. Il faudrait aussi que la recherche concernant l'éducation en France ne soit pas laissée dans l'état misérable où elle se trouve faute de grands programmes de l'ampleur de ceux que nous avons évoqués.

Annick WEIL-BARAIS

NOTES

(1) Enquête menée à la demande de l'Académie des sciences morales et politiques, publiée en 1840.

(2) *Le Phare industriel* du 22 août 1838, cité par Villermé, 1840, réédition de 1989, p. 452.

(3) Cf. les analyses faites par Jacques Nimier à propos des mathématiques.

(4) Dans le domaine de l'enseignement des sciences, cf. LEMEIGNAN et WEIL-BARAIS, 1993.

(5) MATALLIOTAKI (R.), mémoire de DEA en sciences de l'éducation, université Paris V, 2001.

(6) *Research Unit on Children's Psychosocial Maladjustment* (Vitaro, Brenden, Tremblay, 1999).

(7) Il s'agit d'un programme conçu et évalué par différentes universités américaines (Dumas, Lynch, Laughlin *et al.*, 2001) et subventionné et soutenu par différents organismes : Institut national de santé mentale, Office national de lutte contre la toxicomanie, ministère de la Justice et de la Prévention de la délinquance, etc.

RÉFÉRENCES

CHARLOT (B.), BAUTIER (É.) et ROCHEX (Y.) (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

DUMAS CARRÉ (A.) et WEIL-BARAIS (A.) (1998), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne, Peter Lang.

DUMAS (J.-E.), LYNCH (A.-M.), LAUGHLIN (E.) *et al.*, (2001), « Promoting intervention fidelity; conceptual issues, methods, and preliminary results from the early alliance prevention trial », *American Journal of Preventive Medicine*, 20, 38-47.

LEMEIGNAN (G.) et WEIL-BARAIS (A.) (1993), *Construire des concepts en physique*, Paris, Hachette Éducation.

NIMIER (J.) (1988), *Les Modes de relation aux mathématiques*, Paris, Méridiens Klincksieck.

RAVON (B.) (2000), *L'Échec scolaire ; histoire d'un problème public*, Paris, Press Éditions.

VILLERMÉ (L.-R.) (1840, rééd. 1989), *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*, Paris, Études et Documentation internationale.

VITARO (F.), BRENDGEN (M.) et TREMBLAY (E.) (1999), « Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school », *Journal of School Psychology*, 37, 2, 205-226.