

LES INTERRUPTIONS PRÉCOCES D'ÉTUDES

Sylvain BROCCOLICHI*

DANS un contexte marqué par la crainte du chômage et par la perception croissante de ses rapports avec le niveau de formation, la part des jeunes de 15 à 18 ans non scolarisés a été divisée par quatre entre 1984 et 1994. Les sorties sans qualification ont seulement été divisées par deux durant la même période et concernent encore 7 % d'une génération en 1995, alors que les taux de chômage à ce niveau de sortie sont les plus élevés depuis deux décennies et ont encore augmenté au cours des années 1990 : 55 % de chômeurs en 1991 et 1992 et 72 % en 1994, parmi les non qualifiés neuf mois après leur arrivée sur le marché du travail, soit respectivement 15, 25 et 45 points de plus que les sortants de niveau CAP-BEP, baccalauréat et post-baccalauréat (Vialla, Lebris, Lemaire, 1994).

Qu'est-ce qui conduit toujours de nombreux jeunes à quitter l'école précocement alors que l'évolution des normes en la matière et la menace du chômage sembleraient devoir les en dissuader ? Nous avons recherché des éléments de réponse à ces questions en nous appuyant sur une enquête qualitative connectée au suivi longitudinal que la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) effectue sur un panel de près de 27 000 élèves entrés en classe de 6^e en septembre 1989.

DES RISQUES TRÈS INÉGAUX SELON LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES ET LES ACQUIS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Près de 3 % des élèves du panel avaient déjà quitté le système éducatif moins de cinq ans après leur entrée en 6^e. Mais les fréquences de ces scolarités avortées variaient considérablement selon les caractéristiques sociales et scolaires des élèves. Dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres ou d'enseignants, ces interruptions précoces d'études sont encore bien plus inégales selon les performances aux épreuves nationales à l'entrée en 6^e : le risque est presque cent fois plus élevé (un peu plus de 12 %) dans le cas des élèves dont les perfor-

mances sont parmi les 10 % les plus faibles que dans le cas des élèves dont les performances sont supérieures à la moyenne (pour ces derniers, le risque est infime, entre 0,1 et 0,2 %). La situation d'échec est bien le facteur prédominant. Néanmoins, pour un même niveau d'acquisition à l'entrée en 6^e, la fréquence des interruptions précoces d'études varie encore dans des proportions importantes selon les groupes sociaux (de 1 à 4) et, de façon plus surprenante, selon que les élèves ont redoublé ou non au collège (de 1 à 2).

LES INTERRUPTIONS PRÉCOCES D'ÉTUDES SONT MOINS FRÉQUENTES PARMIS LES ÉLÈVES QUI REDOUBLENT AU COLLÈGE

Une bonne réussite scolaire à l'arrivée en 6^e est associée à une faible probabilité de redoubler au collège et rend quasiment nul le risque de sortir prématurément du système éducatif. On s'attendrait donc à ce que le redoublement au collège soit associé à un plus fort risque d'interruption précoce d'études. Or c'est le contraire puisque moins de 2 % des redoublants (au collège) sont dans ce cas contre plus de 3 % des non-redoublants.

On peut certes rapprocher ce constat du fait, non moins surprenant, que les élèves les plus en difficulté à l'arrivée au collège ne sont pas ceux qui y redoublent le plus : en effet, dans le groupe des élèves dont les performances aux épreuves nationales sont parmi les 10 % les plus faibles, seulement un sur trois redouble contre un sur deux dans les deux tranches de 10 % immédiatement supérieures. Mais si l'on tient compte du niveau d'acquisition et de l'âge à l'entrée en 6^e, l'abaissement de la fréquence des sorties précoces associé au redoublement au collège est encore plus marqué : ainsi, parmi les élèves arrivés en 6^e avec deux ans de retard, 9 % de ceux qui redoublent au collège et 19 % de ceux qui n'y redoublent pas interrompent précocement leurs études ; de même, 11,5 % des redoublants et 28 % des non-redoublants pour les élèves ayant deux ans de retard et dont les performances aux épreuves nationales de 6^e sont parmi les 10 % les

plus faibles. Pour des raisons mal connues, le redoublement au collège paraît donc augmenter les chances de rester scolarisé, mais n'est pratiqué que pour une minorité des élèves les plus en échec.

ESPOIR D'AMÉLIORATION ET AIDE PRÉVUE SEULEMENT POUR UNE MINORITÉ DES ÉLÈVES LES MOINS ADAPTÉS SCOLAIREMENT

Les témoignages recueillis dans les collèges rendent intelligibles la propension dominante à y faire moins redoubler les élèves les plus en difficulté. Durant la décennie précédente, les personnels des collèges ont été de plus en plus contraints de garder jusqu'au niveau 3^e leurs élèves les plus inadaptés scolairement tout en étant incités à réduire la fréquence des redoublements et les décisions d'orientation contraires aux vœux des familles (Trancart, 1993 ; Broccolichi, 1995). Là où la fraction d'élèves en difficulté paraissait trop importante pour envisager de les faire tous redoubler, s'est alors instaurée une distinction entre ceux qui étaient supposés « bénéficier d'un redoublement » et ceux qui étaient davantage perçus comme des « cas désespérés » ou des « perturbateurs » dont on ne jugeait pas utile de prolonger d'un an le séjour au collège. Ainsi, le redoublement des moins adaptés scolairement se trouve-t-il plus souvent associé à un espoir d'amélioration que leur non-redoublement.

Pour mieux comprendre la réduction des interruptions d'études précoces en cas de redoublement au collège, il ne suffit pas de préciser ce qui intervient dans la décision de faire ou non redoubler. Il faut examiner aussi les conditions dans lesquelles se trouvent placés les redoublants et les non-redoublants. Des travaux récents portant sur différents systèmes scolaires suggèrent que certaines mesures d'aide sont de loin préférables au redoublement (Crahay, 1997), mais dans le contexte du collège en France, tout se passe comme si l'absence de redoublement des élèves en grande difficulté allait de pair avec une absence

* Sylvain Broccolichi, Université de Dijon. Ce texte est une version abrégée d'un article écrit avec Brigitte Larguère : « Les élèves sans qualification moins de cinq ans après leur entrée au collège », *Éducation et formations*, n° 48, 1996.

générale de perspective d'aide et d'amélioration pour eux. En particulier dans les collèges qui sont pris dans une spirale d'échec (Moisan, Simon, 1997), et où les moyens d'aider les élèves paraissent sans commune mesure avec l'ampleur des problèmes à résoudre, l'aide tend, comme le redoublement, à être réservée à une fraction souvent minoritaire des élèves en difficulté : ceux qui sont considérés comme les moins « irrécupérables », les plus sérieux, ou parfois simplement ceux qui ont les bons emplois du temps.

Dans un tel contexte, comme nous le verrons, le devenir des élèves en grande difficulté dépend de l'aide qu'ils peuvent recevoir en dehors du cadre scolaire ainsi que des particularités des classes dans lesquels ils se trouvent placés.

SITUATION D'ÉCHEC, MANQUE DE RÉGULATION ET DÉVELOPPEMENT DE L'INDISCIPLINE AU COLLÈGE

La relation très forte, relevée précédemment entre le risque d'interruption d'études et le niveau d'acquisition mesuré à l'entrée en 6^e, mettait au premier plan le déficit des acquisitions réalisées durant la scolarité primaire. De façon complémentaire, l'étude des dossiers scolaires ainsi que les témoignages des adolescents concernés, de leurs parents et de leurs interlocuteurs scolaires indiquent qu'échecs et démobilités s'aggravent considérablement au niveau du collège. Tout se passe comme si l'enseignement élémentaire n'avait pas réussi à faire acquérir à ces élèves les connaissances nécessaires à leur adaptation scolaire ultérieure, tout en ayant préservé leur sentiment d'avoir leur place à l'école en tant qu'élève inscrit dans une relation de travail comportant une dimension de coopération avec l'enseignant. Au niveau du collège, l'exigence de travail personnel s'élève, et la situation d'échec n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. Pour les élèves qui éprouvaient des difficultés à décoder les attentes des enseignants et les énoncés scolaires, et qui ne disposaient pas d'interlocuteurs pour les y aider, l'extrême faiblesse du rendement de leur travail semble avoir un effet extrêmement dissuasif sur leur investissement scolaire. Pourquoi continueraient-ils tant bien que mal à « jouer le jeu » proposé par l'enseignant s'ils ont le sentiment de n'avoir rien à y gagner en restant considérés (et en se considérant eux-mêmes de plus en plus) comme des

élèves « nuls » ? Leurs récits permettent de comprendre que ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où les conditions écologiques s'y prêtent, c'est-à-dire notamment où s'offrent des possibilités de connivence avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions. De façon très variable selon les classes qu'ils fréquentent (et aussi dans un premier temps selon les disciplines et les enseignants qui permettent ou non l'accès à des gratifications partielles), de nombreux élèves « en difficulté » deviennent de plus en plus « difficiles » au cours de leur scolarité au collège.

L'INDISCIPLINE ACCÉLÈRE LA RUPTURE DES LIENS PÉDAGOGIQUES ET PERTURBE LE FONCTIONNEMENT DE NOMBREUSES CLASSES

Durant la période qui précède l'interruption des études, l'indiscipline et/ou l'absentéisme tendent à s'amplifier et deviennent la principale source de dégradation des relations enseignants-élèves. Une analyse centrée sur l'ordre d'apparition des troubles de l'adaptation scolaire indique cependant que l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés (repérables au niveau des notes) dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation¹. Des témoignages recueillis, il ressort que pour les élèves en échec, l'indiscipline pratiquée collectivement contribue à rendre vivable une position désespérée sur le plan scolaire puisqu'elle permet de transformer une situation de dévalorisation, de passivité et d'ennui en situation de vie sociale, d'activité ludique, voire de revanche prise sur les enseignants. Il n'en reste pas moins que ses conséquences sont souvent désastreuses tant sur les conditions de travail en classe que sur la possibilité de maintien d'une relation de coopération entre enseignants et élèves ; au point qu'on peut parler d'une véritable rupture des relations pédagogiques provoquée par « l'escalade » de l'indiscipline.

La rupture des liens pédagogiques et le développement de l'absentéisme ou de l'indiscipline en classe concernent une fraction beaucoup plus large que les seuls « sortants précoces » du système éducatif. C'est ce qui ressort très nettement de l'enquête portant sur des élèves ayant le même profil social et scolaire à l'entrée en 6^e que les « sortants », mais qui sont restés scolarisés sans redoubler six ans après leur entrée en 6^e. La moitié d'entre eux présentait des troubles de

l'adaptation scolaire similaires à ceux des sortants tandis que rares étaient ceux qui se trouvaient en situation de réussite scolaire (en BEP) et pouvaient envisager avec optimisme une poursuite d'études jusqu'au niveau d'un baccalauréat technologique ou professionnel.

Malgré leur rareté, l'étude de ces cas de redressement d'élèves (dont l'évolution après la 6^e est à l'opposé de celle des « sortants précoces ») s'avère instructive car ils présentent des traits communs – notamment au niveau du suivi de leur travail et des classes fréquentées – tout à fait opposés au groupe des sortants.

QUELLES POSSIBILITÉS DE RÉGULATION DANS L'ENTOURAGE ?

La quasi-totalité des sortants interrogés ne disposait pas dans leur entourage de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail scolaire (et *a fortiori* de remédier à leurs difficultés) durant leur scolarité au collège, ou même dès l'école primaire. Et ils n'ont presque jamais eu accès non plus à des structures d'accompagnement ou de soutien scolaires dans leur quartier ou dans les établissements scolaires qu'ils ont fréquentés. Ce type de situation n'entraîne bien sûr pas systématiquement un échec précoce, mais paraît augmenter considérablement le risque d'un développement rapide de l'inadaptation scolaire en cas de perturbations de la vie familiale ou scolaire (déménagement, hospitalisation, saut d'exigence lors d'un changement de classe, etc.) qui sont moins lourdes de conséquences sur la scolarité lorsqu'une régulation peut être assurée rapidement par l'entourage ou par des professionnels bien choisis. On constate en effet que le premier redoublement à l'école primaire est souvent associé à ce type d'événements. Le problème se pose de façon plus fréquente et plus aiguë au collège quand la nécessité du travail scolaire « hors école » s'accroît en même temps que la proportion de parents qui s'estiment « dépassés » pour en assurer l'encadrement (Héran, 1996). Certains parents attribuent l'échec de leur enfant à leur incompétence ou à leurs maladresses et vont jusqu'à s'interdire toute intervention dans le travail des enfants plus jeunes quand une autre personne de l'entourage peut assumer cette tâche.

Les jeunes sortants interrogés ne s'étaient pas sur cet aspect de leur scolarité qui est pour eux « dans l'ordre des choses » mais c'est tout le contraire

1. Les régularités observées dans cette enquête recourent celles qui ont été repérées en travaillant sur une centaine de dossiers scolaires dans le cadre d'une enquête sur « les abandons d'études avant la fin d'un cycle » (Broccolichi, 1997).

qu'on observe dans les cas de redressements d'élèves dont la situation en 6^e était aussi inquiétante que celles des sortants mais dont l'adaptation scolaire ne s'est pas dégradée au collège, avant de s'améliorer très nettement en BEP. Des frères ou sœurs aînés, des voisins, des orthophonistes, des enseignants assurant un suivi individualisé en dehors des cours (et au-delà d'une année scolaire) se sont relayés presque sans interruption : cet accompagnement régulateur semble avoir contribué à enrayer le cercle vicieux de l'échec et du découragement, à maintenir une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire et à favoriser en retour une attitude encourageante de la part des enseignants.

Échappant à la stigmatisation des « perturbateurs », ces élèves considérés comme « faibles mais sérieux » au collège, ont souvent été placés dans des classes à effectif allégé prévues pour ce type d'élèves (notamment au niveau de la 4^e), ou dans des classes relativement « protégées » des problèmes d'indiscipline. C'est aussi sur ce point que les conditions de leur scolarité s'opposent très nettement à celles des élèves qui ont rapidement interrompu leurs études.

DEUX TYPES DE SITUATIONS INTENABLES

Les deux types de situation qui précèdent régulièrement l'interruption précoce des études mettent au premier plan les problèmes d'échec et d'indiscipline dans des configurations à première vue opposées. Dans la majorité des cas, l'interruption d'études survient dans des classes souvent baptisées « classes poubelles », où se trouvent regroupés en proportions importantes des élèves cumulant échec scolaire et problèmes comportementaux. Une partie des élèves de ces classes ne supporte pas les tensions et l'indiscipline extrêmes qui y règnent.

Akim : « *Je ne sais pas si j'aurais coulé ou pas en 5^e, mais moi j'aurais préféré faire une 5^e normale plutôt que de faire une fausse classe comme celle où ils m'ont envoyé, vraiment une sale classe. (...) C'est une classe où vous n'apprenez pratiquement rien (...) où l'on met tous les gens dont on ne veut pas. (...) Je ne me sentais pas du tout à ma place. Trop qui foutent le bordel, qui parlent pendant que le prof il faisait cours (...). C'est pas normal.* » (Le CPE de l'établissement estime que cette classe sert effectivement de « porte de sortie » aux collèges avoisinants en leur permettant « d'isoler les élèves difficiles ». Ce type de témoignage n'est pas du tout un cas isolé).

Dans une deuxième série de cas, il s'agit d'élèves qui ont connu l'échec et l'indiscipline en classes de 6^e et 5^e mais qui sont passés à l'ancienneté dans des classes de 4^e ou 3^e générale où ils vivent une situation extrême d'échec, aggravée par un sentiment d'isolement.

Diane : « *Je me tenais au fond de la classe, j'attendais que ça se passe. (...) Les élèves étaient trop sérieux. Ils travaillaient trop bien. Et puis moi, j'en ai eu marre. Dès que j'ai eu 16 ans, j'ai arrêté. (...) Ma mère me disait "arrête pas l'école". Je lui disais "oui, mais à l'école je fais rien de plus"... ça servait à rien que j'y aille. J'aimais mieux être ici à faire ce que j'avais à faire, qu'attendre que ça se passe sur une chaise.* »

Ces deux types de situations ont en commun de faire vivre à une fraction de la classe (ou à un individu isolé) une expérience pénible sur le plan subjectif et manifestation dénuée de toute vertu formatrice. Dans les deux cas, les élèves qui « craquent » sont ceux qui ne partagent pas avec les élèves de leur classe les dispositions qui leur permettraient de participer aux activités « dominantes ». À la perte du sens classique de leur présence à l'école (apprendre, préparer son avenir...), leur isolement relatif ajoute l'impossibilité de s'affilier à un groupe de pairs et d'ainsi mieux supporter le caractère désespéré de leur situation sur le plan scolaire.

UN NÉCESSAIRE TRAVAIL EN AMONT

Les comparaisons effectuées permettent de comprendre que les dégradations observées dans l'enseignement secondaire ne résultent pas mécaniquement de l'état initial des élèves mais renvoient au problème de l'harmonisation entre ce qui est exigé d'eux et l'encadrement pédagogique qui permet d'assurer une régulation des difficultés de tous ordres qu'ils peuvent rencontrer. Les cas de redressement étudiés soulèvent en particulier la question du partage des tâches entre l'encadrement scolaire et l'encadrement familial. Ces évolutions positives restent exceptionnelles en milieu populaire parce qu'un accompagnement continu du travail scolaire n'y est que rarement assuré, alors qu'il y est plus nécessaire qu'ailleurs : les parents qui peuvent le moins familiariser préalablement leurs enfants à des éléments de culture scolaire et assumer le suivi des devoirs restent les moins armés pour remédier aux difficultés de leurs enfants.

Les modalités traditionnelles de traitement de l'inadaptation scolaire par les orientations courtes ont été supprimées à

la fin des années 1980 (du fait de l'impossibilité où elles menaient sur le plan professionnel) sans qu'aient été institués systématiquement de nouveaux modes de régulation. Cette « demi-mutation » du système d'enseignement a permis de réduire les interruptions d'études précoces tout en laissant une fraction importante des élèves en difficulté s'enliser dans l'échec et l'indiscipline, ce qui confronte beaucoup d'enseignants à des situations très difficiles à gérer. Les expédients permettant de faire face tant bien que mal à de telles situations ne doivent pas faire perdre de vue que des solutions plus efficaces et satisfaisantes sont à rechercher en amont de la rupture des liens pédagogiques, par l'instauration de modes de régulation plus précoces et systématiques dès l'école primaire et l'arrivée au collège. Bien sûr, de tels progrès supposent à la fois des moyens d'action mieux proportionnés à l'ampleur des difficultés existant localement et des avancées qualitatives nécessitant des formations et des expérimentations.

Bibliographie

- BROCCOLICHI (S.), « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, 1995.
- BROCCOLICHI (S.), « Les abandons d'étude avant la fin d'un cycle », *Bulletin d'Information de l'ONISEP*, n° 518, 1997.
- CRAHAY (M.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck, 1997.
- GRISAY (A.), DETHIER (A.), « Les deux premières années au collège », *Éducation et formations*, n° 34, 1993.
- HÉRAN (F.), « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE première*, n° 350, décembre 1994.
- MOISAN (C.), SIMON (J.), *Les déterminants de la réussite en zone d'éducation prioritaire*, INRP, 1997.
- TRANCART (D.), « Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics : évolutions de 1980 à 1990 », *Éducation et formations*, n° 35, 1993.
- VIALLA (A.), LEBRIS (F.) et LEMAIRE (S.), « Les sorties de formation initiale », *Économie et Statistique*, n° 277-278, 1994.

Directeur de la publication : Philippe MEIRIEU,
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction
Élisabeth MARTIN, Anne SÉNÉE, Claude VOLKCRINGER

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique
Centre Alain Savary,

Centre national de ressources sur les ZEP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
Tél. : 01 46 34 91 62 ou 90 47

Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr

ISSN 1276-4760

CPPA (en cours)

► POUR EN SAVOIR PLUS

QUELQUES REGARDS COMPLÉMENTAIRES

• « Répondre à une préoccupation majeure : les élèves en très grande difficulté. On a entendu chaque année répéter cette question : les enfants en très grande difficulté, que quelques rapports appellent d'ailleurs enfants "en détresse", peuvent-ils encore être secourus par les structures éducatives existantes ? On a compris que ce n'était plus une affaire de disponibilité, ni même de dévouement : toutes les ressources en sont épuisées. (...) On ne peut plus, sans faire courir de grands risques à l'institution, aux enfants en détresse et aux éducateurs, laisser chaque collègue face à cette gageure, en proie à sa mauvaise conscience. À ce point de difficulté, l'autonomie ne répond plus et les équipes pédagogiques restent désemparées. C'est le sujet d'une nécessaire réflexion de niveau national. » (Rapport de l'IGEN, *Le collège*, La Documentation française, 1997)

Vous voulez être sûr de recevoir X. Y. ZEP ? Prévenez-nous de tout changement de destinataire, d'adresse...

• « En moyenne, les élèves qui sont en difficulté travaillent moins en dehors de la classe, quel que soit leur milieu social d'origine. L'écart moyen, après deux ans de collège, est de l'ordre d'une heure trente par semaine (7 heures au lieu de 8h30), et même de deux heures trente si l'on compare les garçons les plus en difficulté à ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Le temps consacré aux seuls devoirs décroît régulièrement, surtout chez les garçons, selon leur degré de difficultés scolaires. » (...) « La sixième constitue un pallier nouveau : il n'est pas sûr que l'on y attende tout à fait la même chose que dans les classes précédentes lorsqu'on demande d'apprendre une leçon ; le travail n'y est généralement plus donné en une fois pour le lendemain, mais chaque jour, avec des échéances variées, le plus souvent à plusieurs jours de distance. (...) On n'est pas fondé en sixième, si l'on constate que les élèves "manquent de méthode", à en rejeter la responsabilité en amont. Il y a des apprentissages nouveaux à construire. N'oublions pas que le collège se voit assigner, entre autres objectifs prioritaires, celui de "donner l'habitude du travail personnel". En réalité, malgré des initiatives heureuses mais trop peu nombreuses, il existe au collège un sérieux déficit de formation aux méthodes et de préparation au travail personnel. (...) Les actions complémentaires des enseignants prévues dans le

cadre des projets d'établissement n'en sont que des palliatifs pas toujours suffisants ni appropriés ».

(Rapport de l'IGEN, *Le travail personnel des élèves en dehors de la classe*, La Documentation française, 1995)

• Dans une enquête portant sur la période 1990-1992, A. Grisay et A. Dethier notent une progression des connaissances des élèves mais qui s'accompagne d'une « chute de la motivation » et d'une augmentation des attitudes de démobilité, que les auteurs relient à la stagnation des acquisitions en matière d'organisation du travail. « Ces acquisitions (méthodologiques) n'ont donc manifestement pas été prises en charge par l'institution scolaire. C'est d'autant plus inquiétant que (...) les exigences en matière d'autonomie s'accroissent significativement, en particulier pour ceux des élèves dont les parents se sentent désormais "dépassés" et renoncent à suivre de près le travail de leur enfant. Le fléchissement de l'encadrement familial, très net au cours de ce premier cycle du secondaire, ne paraît pas perçu – ou pris en compte – par l'institution, qui ne semble avoir pris aucune mesure particulière pour y suppléer. »

(A. Grisay et A. Dethier, « Les deux premières années au collège », *Éducation et Formations*, n° 34, 1993, pp. 23-24)

• Si l'on définit comme « élève en difficulté » un élève qui cumule deux des trois critères mesurés à l'entrée au collège et deux ans plus tard (retard d'au moins un an, appartenance au quart inférieur à l'évaluation en français et en mathématiques), on se rend compte que « l'organisation dans le travail des élèves parvenant à surmonter leurs difficultés est très supérieure, non seulement à ceux qui n'y parviennent pas, mais encore à ceux qui connaissent des difficultés plus récentes. (Au cours des deux premières années de collège) la chute de ce score (d'organisation du travail) est très marquée pour les deux derniers groupes. (...) De même, le soutien familial des élèves cumulant des difficultés en début de sixième et deux ans après, subit un fléchissement beaucoup plus marqué que pour les autres groupes. »

(D. Trancart, « Progrès cognitifs, non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège », *Éducation et Formations*, n° 36, 1993)

• Une enquête dirigée par François Héran confirme l'importance des inégalités liées au niveau d'études des parents quant à leurs possibilités d'encadrement du travail scolaire de leurs enfants. Il apparaît notamment que les mères titulaires d'un CAP ou du BEPC, ou même seulement du certificat d'études primaires consacrent plus de temps à aider leur

enfant que les mères diplômées de l'enseignement supérieur pendant la scolarité primaire, mais que cette différence s'inverse dès le niveau du collège du fait de la proportion de parents qui se sentent « dépassés » à ce niveau : « Entre les parents qui se disent très rarement dépassés et ceux qui disent l'être souvent, la durée de l'aide est divisée par trois à chaque niveau de scolarité ». « Au début de la scolarité à l'école primaire, (...) ce sont les titulaires d'un diplôme modeste qui investissent alors le plus d'efforts. À partir du collège, en revanche, le capital scolaire des parents s'investit directement sous forme de temps passé et, plus les parents sont diplômés, plus on les voit soutenir le travail de leurs enfants ». À ces inégalités de « temps d'encadrement », facilement quantifiables, s'ajoute évidemment l'inégale qualité pédagogique des interventions, liée à l'inégale maîtrise des connaissances en jeu et des aspects méthodologiques selon le niveau d'études des parents.

(F. Héran, « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, n° 350, décembre 1994)

• « Il existe des catégories de publics que les établissements ne parviennent pas à prendre en charge de manière satisfaisante. Il s'agit d'abord des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Les équipes d'établissements ne souhaitent pas les scolariser dans les dispositifs. Elles ne souhaitent pas davantage les regrouper, craignant de concentrer les problèmes. Ils sont donc regroupés dans les divisions ordinaires. Cette solution n'est évidemment pas satisfaisante car les enseignants ne développent plus à leur égard d'exigences scolaires véritables ; l'essentiel est qu'ils se tiennent tranquilles. Ces élèves cessent de fait d'exister en tant qu'élèves, ce qui ne peut que les enfermer dans leur révolte et d'une certaine manière les humilier. Quelques établissements cherchent des solutions empiriques adaptées. Ils pourraient servir de terrain d'expérimentation. (...) Mais il est peut-être nécessaire de conduire des actions dès la classe de sixième, voire dès l'école primaire, de manière à prévenir les difficultés, en anticipant leur prise en charge. »

(Rapport de l'IGEN, *L'accès à la qualification et à l'insertion des élèves en difficulté au collège*, La Documentation française, 1997)

Anne SENÉE, CAS-INRP

**sur Internet : www.inrp.fr/zep
la banque de données DIF-ACT**

présente 500 actions pédagogiques
et éducatives en ZEP urbaines et rurales
et aussi sur Minitel 3616 INRP code DIF