

Précisions sur le problème de l'école

par L. Vandendriessche

Inspecteur de l'Enseignement Primaire

**78 % des élèves
du CM 2 ont un an
de retard !**

Dans le numéro du 16-1-64 de L'Education Nationale, les articles de M. Herpin (« Les Yeux Fermés »), de mon collègue M. Ferré (« Procès de l'ignorance ») et la « Lettre reçue » de M. Petit, autre Inspecteur primaire (« Pour une Science pédagogique »), ont certainement dû retenir l'attention. Et ce n'est point la première fois que de semblables cris d'alarme se font entendre dans la revue.

Le « rendement » de l'enseignement primaire s'amenuise, l'école ne semble plus adapter suffisamment l'enfant à la société qui sera la sienne.

Qu'on nous entende bien. Je suis certain que de tels articles, loin d'être une charge contre notre école, laquelle hélas n'en a nul besoin en ce moment, sont avant tout la marque du profond attachement de nos collègues au vieux Primaire. Mais précisément on ne défend efficacement ce que l'on aime que si l'on a recours à la lucidité. Hors de là, au-delà, commence le règne de la démagogie, de l'auto-satisfaction, lesquelles mènent inévitablement à la sclérose, à la décadence, à la ruine.

Et l'on sait comment l'Histoire a toujours accueilli ceux qui proposaient réformes et améliorations. En proposer, c'est avouer que tout ne va pas pour le mieux. Or, « malheur à celui par qui naît le scandale »...

Or, ce malaise que décrivent nos collègues est bien réel.

Et dès que l'on s'adresse aux chiffres, il apparaît plus nettement encore. Le numéro 52 des *Informations et Statistiques du Ministère de l'Education Nationale* (octobre 1963) fournit à cet égard des

éléments extrêmement alarmants. On trouve à la page 269 deux tableaux qui, pour l'année 61-62, répartissent les élèves français (total 4 816 698) selon leur âge et la classe où ils se trouvent.

On apprend ainsi que :

77%	des enfants du CP	ont l'âge normal	ou 1 an de moins
64,5%	»	du CE1	»
57,3%	»	du CE2	»
49,6%	»	du CM1	»
46,9%	»	du CM2	»

Et l'on apprend surtout (1^{er} tableau) que 78% des enfants de 10 à 11 ans (âge normal du CM2 et plus) ont au moins 1 an de retard. Que, par conséquent, 22% seulement des enfants confiés au « primaire » parviennent à « suivre » sans anicroche, à « monter de classe » sans redoubler. Il faut ajouter toutefois, que 8% des enfants d'une génération parviennent au même CM2 avec un an d'avance.

Une enquête qui confirme les chiffres officiels

Surpris par ces chiffres et inquiet aussi, j'ai entrepris les calculs analogues à partir des enquêtes « au 10 octobre » de la ville de X..., centre de gravité essentiel de la circonscription que je dirige depuis deux ans. Et les résultats sont absolument analogues.

J'ai voulu essayer de discerner quelques causes extrinsèques à l'enseignement proprement dit. J'ai donc classé les 17 grandes écoles de la ville par ordre de « rendement ». En face de chacune, pour commencer, j'ai fait figurer la moyenne des effectifs par classe. A ma grande surprise, j'ai constaté que les quatre moyennes les plus élevées appartenaient respectivement aux écoles n° 1 (36), n° 7 (36), n° 8 (39), n° 10 (38,5). Chiffres nettement inférieurs à partir du n° 11.

Qu'on ne me fasse pas dire que les classes « chargées » sont un facteur de réussite ! Et certainement que si les écoles placées en tête étaient moins chargées, leur rendement serait supérieur. Je constate simplement que ce facteur n'est pas absolument déterminant comme

on le dit parfois. Du moins ici, et du seul point de vue du rendement toutefois, car la santé des maîtres, elle, en dépend directement, comme tous mes collègues le savent, hélas ! nombreux sont les maîtres de classes aux effectifs élevés, qui veulent que leurs élèves réussissent « quand même » et qui fournissent pour cela un effort qu'humainement on ne pourra plus leur demander longtemps.

J'ai considéré ensuite deux autres facteurs : le niveau de la population où chaque école recrute, et la stabilité du personnel depuis les cinq dernières années. Ici, sauf pour trois écoles (bons quartiers, personnel chevronné et stable mais où le rendement est faible), la corrélation est beaucoup plus nette : aux très faibles rendements correspondent des écoles au recrutement très populaire et où le personnel a manqué de stabilité, composé assez souvent de remplaçants. Ces deux éléments étant liés d'ailleurs, les maîtres ne tenant point, le plus souvent, à demeurer dans de telles écoles.

Mais je ne perds point de vue que les résultats sont les suivants :

1 ^{re} école	: 56%	de retard
2 ^e »	: 66%	»
3 ^e »	: 67%	»
4 ^e »	: 68%	»
5 ^e »	: 69%	»
6 ^e »	: 73%	»

Puis l'on atteint et l'on dépasse 78% puisqu'on termine à 93 !... Ainsi, dans ces écoles de « bons quartiers », où le personnel est stable, chevronné et consciencieux, où la moyenne des effectifs est acceptable sauf en ce qui concerne le numéro 1, voilà quels sont les résultats : 44%, puis 34%, puis 33, puis 32, 31 et 27% des enfants ont normalement franchi les obstacles.

On retrouve l'ordre des chiffres nationaux.

Quelque chose ne va pas, il faut bien le dire. Et si les éléments extrinsèques à la pédagogie proprement dite sont loin

de rendre compte entièrement de cette situation comme on l'a vu, il faut bien se poser la question de savoir ce que vaut la pédagogie traditionnellement en usage dans l'immense majorité de nos classes. Les récentes I.O. des classes terminales constituent à cet égard un véritable réquisitoire.

J'ajouterai que seules les écoles n° 3, 4, 15 et 17, fonctionnent dans de mauvais locaux, plus pour longtemps d'ailleurs. Les 13 autres écoles sont très bonnes de ce point de vue, et certaines magnifiques (dont une où le retard atteint 85%) !

Le problème, on le voit, semble donc bien très largement pédagogique. Et ceci n'est point un problème facile. Car en effet, il n'y a pas une pédagogie très généralement en usage, les points de vue et les procédés sont apparemment nombreux et dissemblables, et il y a abus et naïvité à parler de la pédagogie traditionnelle, et cela d'autant plus qu'une foule de techniques et de matériels modernes ont plus ou moins pénétré dans les classes.

On peut cependant essayer de découvrir un esprit et des attitudes magistrales très largement majoritaires, même s'ils se manifestent concrètement par la diversité.

Le cadre, tout d'abord, c'est un individualisme profond des maîtres et une méconnaissance assez générale des Instructions Officielles. On fait classe seul, on veut « son » matériel, on ignore pratiquement ce que fait son voisin (sans aucun mauvais esprit d'ailleurs), on parle « d'autre chose que de pédagogie » lorsqu'on est ensemble... Or, presque toutes les activités professionnelles contemporaines nous montrent que le progrès n'est possible que grâce à un travail d'équipe et un échange constant d'informations.

A l'intérieur de ce cadre, qu'y a-t-il ?

Ce qui semble le plus profond, c'est une sorte d'imperméabilité à la vie extrascolaire. Les enfants, chez eux et dans la rue, vivent en plein XX^e siècle, quelle que soit d'ailleurs la valeur qu'on attribue à ce siècle. Mais le nier ne sert à rien. Ils vivent à toute vitesse dans le bruit, au milieu d'un monde où l'audio-visuel est roi (TV, radio, cinéma, publicité, néon, agressivités sensorielles de toutes natures), entendent parler des soucis concrets de leurs parents, de la Chine, des Vostoks, côtoient journallement la technique et ne s'étonnent pas facilement, sans comprendre pour autant. Or, de ce point de vue, l'école apparaît assez bien comme le monde du silence. Je sais que c'est ce que voulait Alain. Mais cela ne prouve nullement que ce soit bien. On ne parle pas de tout cela à l'école, puisque ce n'est pas directement au programme. Ou alors, on soulève le coin du voile, mais à heures déterminées, quand c'est le moment (en géographie par exemple). Pas quand quelque chose vient de se produire (événement minuscule de l'univers enfantin, mais qui a pour l'enfant une importance capitale, ou événement réellement spectaculaire) quand c'est encore « tout chaud »... Or l'enfant vit dans le présent, et bientôt il n'y pensera plus... On parle au contraire, assez souvent, dans cette école, un langage étrange, irréel, sans prise directe sur la vie, sans signification immédiate : *dag*, *dal*, *dg*, *cg* (ce latin de l'école primaire) !, article défini, pronom relatif, prix de vente et prix de revient d'un article (comme si cette notion avait un sens à Prisunic), on entend, lorsqu'on apprend à lire ou lorsqu'on fait un exercice de grammaire, des choses bizarres, des phrases indéchiffrables, on doit, en calcul, imaginer des situations inimaginables, inconnues ou qui heurtent l'expérience immédiate (le boucher qui, pour peser de la viande, met sur la balance 2 poids d'1 kg, 3 poids de 2 dag, etc...)

Et puis, sauf le samedi un film récréatif, on n'utilise généralement pas à l'école, les moyens visuels ou audiovisuels, au siècle où l'information emprunte de plus en plus cette voie, où l'enfant, comme on le disait, baigne dans cette ambiance.

Bref, et c'est, semble-t-il, une première attitude fondamentale, l'école se « déphase » insensiblement, mais inéluctablement. Et c'est ce que constatent les maîtres lorsqu'ils disent que les enfants sont de plus en plus « difficiles ». C'est vrai. Mais pas seulement parce que leur monde — donc eux — évolue, également et tout autant parce que l'école n'évolue pas en même temps. C'est vrai que les enfants commencent à s'ennuyer singulièrement à l'école, c'est vrai que les désadaptés scolaires se multiplient, c'est vrai que commence à apparaître, chez les enfants des couches populaires, une véritable agressivité contre l'école, soigneusement enfouie mais tout aussi réelle chez les enfants « bien élevés »... C'est vrai que 78% des enfants ont au moins un an de retard.

Une autre attitude fondamentale paraît être la valeur éminente attribuée non à l'enfant, mais à la connaissance. La répartition en sections, le classement « par rangs » des élèves n'est point — ou peu — fonction de l'âge, du caractère, des relations humaines, de l'intelligence pratique, mais de la facilité des enfants à acquérir et mettre en œuvre les connaissances scolaires. Cela a l'air évident, mais un récent, et fort intéressant article paru dans *L'Education Nationale* a montré que tel n'est point le cas en Angleterre.

Il suit de cela que c'est également par rapport à cette facilité que les élèves sont estimés, par le maître ou entr'eux. Il faut ajouter encore la pratique héritée des Jésuites des classements et récompenses (qu'aucun texte ne rend obligatoire, sauf au CM₂ en ce qui concerne le classement), assez ostentatoires, et fort

prisés d'ailleurs par l'opinion petite-bourgeoise des parents, et l'on comprend alors la genèse de nombreux complexes d'échecs dont parlent les I.O. des classes terminales.

Il suit encore de cette valeur essentielle attribuée à la Connaissance scolaire une attitude foncièrement indifférente à l'égard de la psychologie de l'enfant, quand on ne sent point un peu de mépris discret. Celle-ci est loin d'être une science achevée, on le sait bien, mais enfin elle est capable de nous donner de précieux renseignements sur la façon dont l'enfant pense, s'émeut, comprend, veut, sur ce qu'il désire profondément. Mais cela n'est point important : l'enfant, en effet, est vu comme un petit homme simplement plus primitif, plus fruste, mais devant comprendre et aimer ce qu'on lui enseigne s'il est un être normal, devant se conformer, de lui-même, au point de vue des grandes personnes.

Entre l'enfant réel et la connaissance, autrement dit, on a l'habitude d'interposer un enfant idéal, aux réactions bien définies, une sorte de « personnalité de base » comme dirait Kardiner, mais imaginaire, mythique. C'est d'ailleurs surprenant. Et, bien qu'il soit loin de correspondre à ce modèle, comme on l'a vu, l'enfant réel est mal considéré s'il n'est pas suffisamment plastique et intelligent pour y parvenir au moins partiellement. 78% sont dans ce cas...

Une autre tendance assez voisine, consiste à condamner sans appel et sans les connaître, sans les avoir vues en œuvre personnellement, les pédagogies modernes, dont certaines d'ailleurs sont effectivement curieuses !

Ce n'est pas tout : une attitude assez générale consiste encore à croire profondément à la valeur pédagogique des mots et au formel. En 1945, les I.O. parlaient du « verbalisme qui est un fléau »... Une illusion fort répandue consiste à croire qu'il suffit à l'enfant de nommer

et classer pour connaître et utiliser, comme si l'usage n'était point essentiel dans l'acquisition de la maîtrise et ne devait point précéder la connaissance réflexive et formelle. De là vient en grande partie la faiblesse générale du niveau en orthographe et en grammaire. « Au début était le Verbe »... Cette pensée d'essence toute platonicienne a été entendue dans notre enseignement... Des mots, les résumés d'histoire, de géographie, de grammaire, de sciences... On cause, on cause... et on voit ce qui reste au C.E.P...

Qui dira les milliards dépensés en manuels, car on ne conçoit pas non plus d'enseignement qui ne soit basé sur eux. Même si ce n'est pas ce qu'il fallait à 78% des élèves.

Parlera-t-on aussi d'une répugnance quasi-générale dans les classes de ville à individualiser quelque peu le travail? Contrairement à ce qui se fait en Angleterre, ici, « tout le monde fait la même chose en même temps ». Il existe en France un mythe de la classe « homogène » qui n'est pas près de disparaître. Comme si cela existait. Evidemment, son existence posée comme hypothèse, il est plus commode de faire classe...

Et les matières « nobles » (Français et Calcul) opposées aux « mineures » (les

autres), comme si l'histoire, par exemple, enseignée selon les I.O., n'était point formatrice de l'esprit...

●
Tout ceci n'est qu'un début d'analyse. D'autres facteurs interviennent encore, interférant avec de nouveaux... Il semble bien en tout cas, car la conscience, le travail et l'intelligence des maîtres ne sont nullement en cause, que ce soit l'attitude pédagogique globale française, que tout maître reçoit peu à peu par osmose lorsqu'il entre dans l'Enseignement Primaire, qu'il faille mettre en question.

Les 78% de retardés « en fin de course » doivent nous obséder. Fermer les yeux ou chercher des excuses, pour bien compréhensible que ce soit, ne mène nulle part qu'à l'aggravation du mal.

Mais que l'on se dise bien que les réformes des structures ne seront pleinement efficaces que si un immense effort pédagogique est tenté. Changer de contenant n'a pas nécessairement sur le produit contenu, un effet décisif. Car cette auto-critique et ce renouvellement sont aussi nécessaires dans le Secondaire et le Supérieur.

Et ils y seront aussi difficiles.

L. VANDENDRIESSCHE



Connaissez-vous

La Nouvelle GERBE ?

LA SEULE REVUE POUR LA JEUNESSE
uniquement réalisée avec des œuvres d'enfants

●
→ 10 numéros par an : 10 F - ICEM Cannes - CCP 1145 30 Marseille