

Priorité au changement fondamental du système de l'Education nationale en France.

Drs. Henk Boonstra

(Orthopédagogue et GZ psychologue néerlandais)
henk.boonstra@laposte.net

Il est remarquable de constater que presque aucune publication française ne se penche sur le système actuel selon lequel les enseignants doivent travailler systématiquement avec les élèves de leurs classes. Les recherches se concentrent notamment sur la formation des enseignants, les milieux sociaux des élèves, la relation entre parents et enseignants, les notes, les devoirs à la maison, le retard en langue française chez les élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle, la révision des matières, etc.

Le but de cet article est d'analyser les problèmes qui sont à la base de la situation actuelle à l'école primaire. Ensuite, je développerai « mon » système alternatif qui respecte les "vitesses d'apprentissage" très différentes des élèves d'une même classe, un système sans redoublements ni sauts de classe. Ce système met l'accent sur la prévention des problèmes, la suppression de l'enseignement simultané et des matières programmées par année scolaire, etc.

1. L'éducation "de masse" à l'origine des problèmes

Le système à l'école primaire en France est toujours le même depuis l'avènement de l'instruction obligatoire (Lois de Ferry, 1881-1882). Cette instruction n'était plus destinée à l'élite, mais s'adressait à tous les enfants à partir de six ans. On parle alors d'éducation "de masse".

A l'époque de Jules Ferry, les experts se sont creusé la tête sur le système et les programmes et n'ont vu qu'une seule solution:

- un enseignement simultané avec...
- des programmes fixés par année scolaire.

Concernant le contenu des programmes, les experts se sont mis d'accord sur le fait que le contenu serait adapté aux élèves "moyens". Ce "sous-groupe", le plus important, est sensé être capable de suivre le rythme de l'enseignant qui, cependant, doit réaliser le programme "fixé" avec tous les élèves de sa classe.

Cette situation était complètement nouvelle pour les enseignants et, si quelques élèves avaient des mauvaises notes, ils pensaient "c'est ainsi !" Et si un élève brillant s'ennuyait et perdait toute motivation, les enseignants pensaient à peu près la même chose. Naturellement, il y a aussi en France des élèves "faibles" et d'autres "brillants",

mais à l'impossible nul n'est tenu. De plus, les enseignants pouvaient ne pas se sentir responsables parce que c'était le ministre de l'éducation nationale qui avait bâti ce système et les programmes !

Ce qui est remarquablement significatif, c'est que, dans la période de plus d'un siècle qui a suivi l'introduction de la scolarité obligatoire, aucun ministre de l'Education nationale n'ait changé ce système.

Pour les élèves "faibles" on avait bien sûr créé la possibilité d'un redoublement et pour les élèves "brillants" la chance de sauter une classe. Mais cela soulevait le problème suivant : on ne s'était pas aperçu qu'après un redoublement ou un saut de classe, ces élèves devaient suivre à nouveau le rythme imposé par l'enseignant et son "programme fixé" pendant quelques années scolaires.

2. Le redoublement et "la vitesse d'apprentissage"

A l'époque déjà, la "solution" retenue pour les élèves faibles qui ne pouvaient pas suivre le rythme des programmes fixés par année scolaire était le redoublement. Il faut se rendre compte de ce que signifie la décision de faire redoubler un enfant. Cet enfant ne peut pas suivre le rythme de l'enseignant. L'enfant a besoin de plus de temps pour comprendre les matières fixées par année scolaire, mais l'Education nationale ne répond pas à ce besoin.

Aux Pays-Bas, j'ai introduit la notion de "vitesse d'apprentissage". Cette "vitesse d'apprentissage" des élèves moyens est 100%, d'un élève « faible » par exemple 70% et d'un élève « brillant » par exemple 150%. (1) La conséquence de ces différences est qu'un élève faible a besoin de plus de "temps d'apprendre", par exemple pour les matières programmées au CP.

Il y a hiatus entre "le temps d'apprentissage préconisé par le système" et "le temps d'apprentissage nécessaire à l'élève". Quand un élève faible ne peut pas suivre le rythme de l'élève moyen (= le système), il y a un problème plus ou moins grand. Si c'est le cas avec beaucoup de matières, on décide, sans doute, un redoublement, malgré le fait, très important, que cela ne veut pas dire que cet élève n'est pas en état de comprendre ces matières, qu'il manque d'intelligence. Très souvent cet élève a "simplement" besoin de plus de temps pour apprendre quelque chose, mais le système en France est sans pitié et l'élève faible en est la victime ! (2)

Il n'est pas question, dans cet article, de discuter de tous les problèmes concernant le redoublement, mais je veux attirer l'attention sur le point suivant, parce que cela constitue un manque, hélas, dans la littérature pédagogique française.

Imaginez que l'élève faible ait redoublé la classe CP et que ses résultats soient maintenant satisfaisants. Quelles conclusions peut-on en tirer ?

- l'élève a obtenu ces notes suffisantes après une période de deux années scolaires, c'est à dire le double en comparaison des élèves moyens et brillants !
- les enseignants pensent peut-être que le problème a disparu !
- les enseignants continuent pendant 4 années scolaires une méthode de travail qui n'est pas adaptée à cet élève faible...
- cet élève reste "faible" et il est presque sûr, que son niveau de faiblesse va s'aggraver quand les matières deviendront plus difficiles.

- c'est vrai, un deuxième redoublement est possible en France, mais seulement après accord de l'inspecteur. (3)

On a l'espoir que l'élève a appris quelque chose pendant le redoublement, mais que peut-on penser de l'enseignant et du système ? Quel ministre de l'éducation nationale peut encore défendre l'enseignement simultané avec des matières fixées par année scolaire et fermer les yeux sur les conséquences néfastes pour les élèves faibles?

3. Sauter une classe et "la vitesse d'apprentissage"

Dans le système actuel, l'élève « brillant » n'a pas la possibilité d'accélérer. Il doit toujours attendre le moment que le système (= le programme fixé) permette d'aborder la matière suivante, par exemple les fractions, ensemble avec tous les camarades de la classe. Il peut obtenir des notes très élevées, mais ne peut pas montrer ses capacités en matière de "vitesse d'apprentissage", qui est, par exemple, 150% ou plus. En principe cela veut dire qu'il a la capacité, sans s'ennuyer mais aussi sans stresser, d'apprendre, par exemple, les matières du CP et la moitié des matières du CE1 en une année scolaire.

Hélas le système actuel à l'école primaire ne veut pas reconnaître et rétribuer ces possibilités. Heureusement à l'université ce sera autre chose, mais pourquoi pas avant?

L'élève brillant cherche souvent une compensation à la maison et demande à son père, à sa mère ou à son frère aîné de lui proposer des exercices plus difficiles! De cette manière, il lui est possible de maîtriser les matières des CP, CE1 et CE2 à la fin de CE1. Il aura atteint le niveau de fin de CE2 en deux années scolaires. Inutile de dire que ce n'est pas dû au mérite des enseignants de CP et CE1, mais de l'élève lui-même et de sa famille.

Mais que fera l'école primaire après ce saut de classe dans les années suivantes?

4. Le modèle BRE pour réduire le pourcentage des élèves "à risque"

Aux Pays-Bas toutes les écoles primaires utilisent le modèle BRE, un modèle américain (1963). Cela veut dire :

- les matières de **base** pour toutes les élèves (B)
- **répétition** pour les élèves faibles (R)
- **enrichissement** pour les élèves brillants (E).

Si l'on suit ce modèle, le temps supplémentaire pour "R" et "E" est très limité.

En 1979, le professeur de l'université Bloom (USA) a réagi à ma critique : ce temps supplémentaire n'est pas suffisant pour une grande partie des 25% d'élèves "à risque". Malgré le modèle BRE, plus de 20% des élèves faibles restent "à risque", selon le CITO, un institut indépendant aux Pays-Bas. Est-ce que nous sommes au bout du rouleau?

À mon avis, il nous reste encore deux possibilités :

- le système Finlandais sans stress, sans notes, sans inspecteur et avec un assistant en plus dans la classe, et un enseignant spécialisé pour chaque 100 élèves.
- mon système avec 2 ou 3 sous-groupes dans la classe, respectant la "vitesse d'apprentissage" de chaque sous-groupe, supprimant alors l'enseignement simultané avec des matières fixées par année scolaire. 5)

5. Le système Finlandais

La publication la plus détaillée en français sur ce système est le livre de Paul Robert: "*La Finlande: un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite.*" (ESF, 2013).

Dans cet article, je me limite à quelques caractéristiques du système Finlandais. J'ai constaté quelques points contradictoires. Robert écrit : "Un pays où chaque élève peut progresser à son rythme, en toute sérénité, en sachant qu'il trouvera toujours l'aide adaptée à ses besoins." (page 10). Cette phrase sous-entend qu'on n'a pas de matières fixées par année scolaire pour tous les élèves. C'est presque mon système alternatif, mais sans sous-groupes et avec des matières totalement personnalisées pour l'élève. Dans le cadre du "*social learning*", je préfère cependant les sous-groupes.

Par contre, à la page 51 je lis : "Cette volonté de démocratisation passait par la transformation d'un système dual inégalitaire en un système unifié, identique pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans."

Concernant le programme et les moyens : "En Finlande, le programme établi nationalement est un outil pédagogique qui ne se contente pas de dresser la liste des contenus des différentes matières enseignées, mais définit également les objectifs de l'enseignement et les moyens de les atteindre." (page 54).

Concernant la certification: "Tous les élèves devraient recevoir, à la fin de l'école fondamentale, la même certification qui leur ouvrirait toutes les possibilités de poursuite d'études." (page 58). Il est dommage que le livre ne montre pas une copie de ce certificat parce que le texte exact pourrait intéresser le lecteur.

Le programme national publié en 2004 veut affaiblir cela un peu : "Quoique les principes généraux de l'apprentissage soient les mêmes pour tous, l'apprentissage dépend des savoirs précédemment construits par l'apprenant, de sa motivation et de ses habitudes d'apprentissage et de travail." (page 65). Il est nécessaire de détecter de façon précoce les troubles d'apprentissage et d'apporter immédiatement l'aide nécessaire.

Autrement dit, en Finlande, on préconise, comme je le fais aussi, la prévention et notamment la prévention primaire selon Caplan. (6 et 7) J'ai adapté la théorie du psychiatre Canadien Caplan au terrain de l'éducation. En Finlande presque 1/3 des élèves reçoivent des aides spécifiques. C'est plus que les 25% des élèves "à risque" en France et aux Pays-Bas.

Dans aucune publication concernant le système en Finlande je n'ai lu qu'un élève faible a vraiment la possibilité de progresser à son rythme, c'est-à-dire apprendre conformément à ses capacités. Les élèves brillants aident parfois un camarade de leur classe, mais on ne parle pas de la possibilité d'aller plus vite selon leurs capacités ou de leur proposer un programme d'enrichissement, comme dans le BRE-modèle.

Les "secrets" de la réussite finlandaise sont à mon avis :

- la flexibilité du début de l'éducation obligatoire de 7 à 8 ans ; on n'explique pas pourquoi on a choisi 7 ans (en France: 6 ans, aux Pays-Bas : 5 ans) ;
- l'absence de "pression" (ce qui ne veut pas dire de "motivation") !
- l'absence de "stress" ;

- l'absence d'inspection ;
- l'absence de notes et avec ça la démotivation/punition des élèves "faibles" ;
- le niveau de formation des enseignants : depuis 1979 (!) un niveau de "master" ;
- un assistant dans la salle de classe ;
- un enseignant spécialisé pour chaque 100 élèves ;

6. Mon système alternatif, respectant la "vitesse d'apprentissage"

Point de départ: il est gênant et nullement professionnel de créer à l'école primaire un système identique pour tous les élèves d'une classe. La "vitesse d'apprentissage" des élèves d'une classe peut différer énormément et on ne peut pas comparer les écoles sur ce point. Dans un quartier défavorisé, on peut avoir "seulement" des élèves "faibles" et "moyens", mais dans un quartier favorisé "seulement" des élèves "moyens" et "brillants". Dans un quartier "mixte" on peut trouver les 3 sous-groupes.

Le mot "égalité" est essentiel, notamment dans le contexte de "l'égalité des chances". La création d'un système avec un enseignement simultané et des matières fixées par année scolaire est en contradiction avec cette égalité des chances. Je préfère parler de "l'égalité des chances de succès".

Pour vraiment aider les élèves faibles qui ne peuvent pas suivre le rythme de l'enseignant et du programme, on doit supprimer ce système dépassé et offrir à ces élèves davantage de temps pour apprendre.

Mon système alternatif fonctionne parfaitement, conformément à la loi en vigueur en France, qui prescrit que les élèves ont la possibilité de passer les cycles 2 (maternelle 3, CP, CE1) et 3 (CE2, CM1, CM2) de trois années scolaires en une année scolaire de plus ou une année scolaire de moins. Hélas, dans le système en France, une année scolaire de plus veut simplement dire un redoublement et une année scolaire de moins un saut de classe !

Pour les élèves très faibles les matières des cycles 2 et 3 sont échelonnées sur 4 années scolaires. Pour les élèves brillants les matières des cycles 2 et 3 sont échelonnées sur 2 années scolaires.

Un exemple: le CP

L'enseignant de CP ne commence pas l'année scolaire sans information sur les élèves qui entrent dans sa classe. Les collègues de la Maternelle connaissent ces enfants depuis déjà 3 ans et ont transmis un dossier scolaire par enfant. Il est essentiel d'éviter qu'il y ait hiatus entre le temps d'apprentissage disponible dans le système et le temps d'apprentissage dont les élèves ont besoin.

L'enseignant sait quels élèves ne sont pas encore "prêts" pour commencer l'enseignement de la lecture, l'arithmétique et l'écriture et avec eux il attendra par exemple encore quelques mois pour que les conditions nécessaires soient remplies. Avec les autres élèves, on peut commencer et après quelques mois seulement, on distinguera clairement ceux pour qui l'apprentissage de la lecture ne pose aucun problème. Ces élèves constituent le sous-groupe "brillant" pour la lecture et les autres

forment le sous-groupe "moyen". Pour l'arithmétique on peut dire la même chose. Dans ce système alternatif, il est possible qu'un élève soit, par exemple, dans le sous-groupe "faible" pour la lecture, mais dans le sous-groupe "moyen" pour les autres matières!

Notamment en arithmétique, il est important de distinguer les "fautes" des "erreurs". Les "fautes" sont le résultat d'une "opération cognitive" et "l'erreur" veut dire que l'élève simplement se trompe. Après une "faute", l'enseignant doit donner à l'élève une nouvelle explication, éventuellement plus adaptée. Si le nombre des erreurs dans une tâche est plus de 20%, l'enseignant doit aussi prendre des mesures. Depuis les années 1980 on utilise ce pourcentage presque dans le monde entier.

Heureusement, en général, le pourcentage des "erreurs" est plus élevé que celui des "fautes", cependant cela implique une incidence des "erreurs" sur la notation d'un exercice et sur le bulletin ! C'est la raison principale pour laquelle je rejette les notes, mais dans la littérature française, ce sujet, hélas, est peu traité. (8,9,10,11)

La situation en classe de CE1:

Quelle est la situation d'une classe CE1 avec le système alternatif après une année scolaire?

- Concernant les élèves "faibles" en une, en quelques ou en toutes les matières: l'enseignant de CP a commencé au moment où l'élève est "prêt" pour, par exemple, l'apprentissage de la lecture et à la fin de l'année, le niveau est par exemple de "6 mois" selon les normes nationales. Cela veut dire que l'élève "moyen" a déjà obtenu ce niveau après 6 mois d'instruction. L'élève "faible" ne peut pas suivre ce rythme, mais ses résultats après une année sont sans lacunes!

- Les élèves "moyens" ont obtenu le niveau de la fin de CP, conformément au programme.

- Les élèves "brillants", si présents, ont obtenu par exemple le niveau de janvier de la classe CE1.

Conclusion:

L'enseignant de "CE1" ressemble à un enseignant dans un petit village avec le CP, CE1 et CE2 dans sa salle de classe :

- avec les élèves "faibles" l'enseignant continue avec les matières de CP et ensuite de CE1.

- avec les élèves "moyens" il commence avec les matières de CE1.

- avec les élèves "brillants" il continue avec le reste des matières de CE1 et ensuite de CE2.

La conséquence de cette "différenciation divergente" est que l'écart entre les niveaux obtenus par les élèves "faibles" et "brillants" augmentera pendant les années scolaires suivantes, parce qu'ils n'ont pas les mêmes capacités.

Concernant le système actuel, on peut parler d'une "différentiation convergente". On veut "converger" et mettre un frein à l'écart des niveaux pour faciliter la tâche des enseignants au lieu de placer l'élève au centre de l'éducation!

Dans le système actuel, l'écart augmente aussi parce que le retard des élèves faibles augmente chaque année scolaire.

Cet écart est moins grand que dans mon système alternatif, parce qu'il est interdit aux élèves brillants d'aller plus vite. Mais avec mon système alternatif, les professeurs de sixième reçoivent une information professionnelle, réaliste et détaillée des élèves qui entrent dans leurs classes.

Notes:

- 1) Henk Boonstra : "La vitesse d'apprentissage à l'école primaire et à l'école spéciale", en néerlandais, Berkhout, Nijmegen, 1995.
- 2) Henk Boonstra : "Donnez-moi le temps d'apprendre!", en néerlandais, Academisch Boeken Centrum, 1990.
- 3) Henk Boonstra : "Pourquoi continuons nous le redoublement?", en néerlandais, Paagman, Den Haag, 2010.
- 4) Henk Boonstra : "Sauter une classe, le mérite de l'élève et pas de l'enseignement!", en néerlandais, 2010.
- 5) Henk Boonstra: "Pour offrir à tous des chances égales, l'école primaire a besoin d'un autre système!", Paris, 2007 et BoD, Paris, 2010.
- 6) Caplan : "Principles of preventive psychiatry", 1966.
- 7) Henk Boonstra : "La prévention est essentielle!", en néerlandais, Academisch Boeken Centrum, 1997.
- 8) André Antibi : "La constante macabre", 2003.
- 9) André Antibi : "Pour en finir avec la Constante Macabre ou Les Notes: la fin du cauchemar", 2007.
- 10) Pierre Merle: "Les notes Secrets de fabrication", PUF, 2007.
- 11) Fabrizio Butera: "La menace des notes" dans son livre "L'évaluation, une menace? », 2011.