

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2ème épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°42

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La gestion de la difficulté scolaire

Dossier :

Texte 1 : Le redoublement, inutile et dangereux, Extrait du rapport « Vaincre l'échec à l'école primaire » Institut Montaigne, avril 2010, p 32-37

Texte 2 : Pistes à valoriser pour des stratégies alternatives au redoublement sur <http://www.ac-montpellier.fr/sections/ia34/pilotage-ressources/evaluation-socle-commun/aide-personnalisee/alternatives>

Texte 3 : L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs, Bruno Suchaut, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne, Communication aux 2^{èmes} rencontres nationales sur l'Accompagnement St Denis, 4 et 5 avril 2009 (extraits)

Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous analyser les moyens dont l'école dispose pour gérer les élèves en difficulté ?
- Quels usages en fait-elle ? Quels sont les points de progrès ?
- Quels sont les nouveaux dispositifs mis en place suite à la loi sur la Refondation de l'école ? Pour quels enjeux ?

Texte 1 : Le redoublement, inutile et dangereux, Extrait du rapport « Vaincre l'échec à l'école primaire » Institut Montaigne, avril 2010, p 32-37

Nous savons que le redoublement précoce « est prédictif de faibles chances de réussite ultérieure », c'est-à-dire qu'il préfigure un abandon prématuré des études. Il a même pu être comparé à un massacre pédagogique¹. Le suivi d'un panel constitué par le Ministère de l'Éducation nationale² d'élèves entrés en 6e en 1989 confirme le lien entre précocité du redoublement et échec scolaire final : « la moitié des élèves qui ont redoublé le CP vont quitter l'école sans diplôme ou avec le BEPC ; seuls 9 % d'entre eux décrocheront un baccalauréat général ou technologique³ ».

Le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 visait aussi la réduction des taux de redoublement : « dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé, les objectifs à atteindre étant fixés par cycles⁴ ». Pourtant, il n'en est rien !

Le redoublement reste massivement utilisé.

« Aujourd'hui, un élève sur cinq redouble au moins une fois avant la fin de l'école primaire⁵ ». En passant de 37,3 % en 1980 à 19,5 % en 2000⁶, le redoublement à l'école primaire est certes devenu moins fréquent, mais sa pratique reste encore fortement ancrée dans le système éducatif français.

Enseignants et parents ne doutent ni de sa légitimité, ni de son utilité. Ils perçoivent le redoublement comme « un instrument incontournable de l'acte éducatif⁷ ». Et pourtant, « s'il y a bien un domaine où les chercheurs en sciences de l'éducation se donnent la main, c'est bien celui du redoublement, pour affirmer à l'unisson que le redoublement est une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse⁸ ».

L'inefficacité avérée du redoublement

L'inefficacité du redoublement se mesure au regard des performances scolaires futures de ses victimes. Une certitude statistique : il ne favorise pas les acquisitions par les élèves. En moyenne, non seulement les élèves ayant redoublé ont de moins bons résultats que ceux n'ayant jamais redoublé⁹, mais ils progressent également moins vite que d'autres élèves ayant des difficultés.

[...]

L'inefficacité du redoublement est d'autant plus patente qu'il a lieu précocement. La classe de CP « est le lieu d'une construction très progressive des apprentissages » et se trouve en plein cœur du cycle des apprentissages fondamentaux. Or les décisions de redoublement sont surtout fréquentes au cours du cycle II, en CP et en CE1. Cela est contraire à la notion même de cycles puisque le redoublement introduit à ce moment là une rupture avec un processus graduel d'apprentissage de compétences se déroulant sur trois années.

Plus grave encore, le redoublement entretient et développe les inégalités.

Le redoublement est inéquitable et creuse les écarts. Inéquitable d'abord, car la décision prise par l'enseignant dépend de sa propre évaluation des élèves à l'aune du niveau de la classe : « un faible dans une classe forte a plus de chances de redoubler qu'un autre de même niveau dans une classe moins forte ».

¹ Forestier, C. Thélot, J.-C. Emin, *Que vaut l'enseignement en France ?*, Paris, Stock, 2007, p. 47.

² Panel constitué par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).

³) B. Suchaut (dir.) *Éléments d'évaluation de l'école primaire française*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation, op. cit., p. 31. (52) Ibi

⁴ Ibid

⁵ B. Suchaut (dir.), op. cit., p. 31

⁶ A. Florin, op. cit.(

⁷) J.-J. Paul, T. Troncin, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Les Rapports du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2004,

⁸) J.-J. Paul (1997) in M. Rémond, *L'école primaire. Au-delà de la mesure : éclairage du système éducatif*, 2007, p. 29

⁹ M. Rémond, op. cit., p. 33

Inéquitable ensuite, car « les prescriptions de redoublement augmentent pour les enfants de milieu social défavorisé ». Comme le souligne le HCE (2007), la forte corrélation existant entre le redoublement précoce et l'origine sociale ne va pas dans le sens d'un renforcement de l'égalité des chances des enfants devant l'école : « alors que 3 % des enfants d'enseignants et 7 % des enfants des cadres entrés au CP en 1997 ont redoublé à l'école primaire, les taux s'élèvent à 25 % pour les enfants d'ouvriers et à 41 % pour les inactifs ». [...]

Mécaniquement, les enfants nés en fin d'année légale sont également touchés de façon disproportionnée par le redoublement. [...] Agnès Florin (2007) note très justement que « près d'un an d'écart à 5-6 ans, c'est-à-dire en fin d'école maternelle, représente 20 % du développement chez un enfant de cet âge, en supposant que le développement soit linéaire, ce qui n'est évidemment pas le cas. On sait que certains apprentissages sont liés à la maturité tels ceux de l'écrit par exemple au début de la scolarité élémentaire : il est fréquent que des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture disparaissent subitement en cours d'année : les enseignants parlent de « déclic » à ce sujet. On ne peut exiger les mêmes performances d'élèves nés en début ou en fin d'année ».

Finalement, le redoublement est stigmatisant et a des incidences négatives sur le comportement et la motivation des enfants. En France, l'élève est majoritairement tenu pour le principal responsable de ses échecs. Or, à 6 ou 8 ans, un enfant est-il le seul et unique responsable de ses difficultés à lire, à écrire, à comprendre des consignes ? Ne peut-on, au contraire, fonder l'hypothèse que le redoublement « au cycle des apprentissages fondamentaux caractérise bien un échec, mais pas celui de l'élève, celui du maître mais aussi celui de l'école ? » Ainsi, le redoublement n'est pas une seconde chance offerte à l'élève, et n'est pas une réponse adaptée pour faire face à la difficulté scolaire détectée tôt. C'est une voie de garage, le marqueur systématique d'un échec à venir et d'une forme d'exclusion sociale particulièrement injuste. Cette réalité est connue et intériorisée par de très nombreux acteurs du système éducatif.

Texte 3 : L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs, Bruno Suchaut, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne, Communication aux 2^{èmes} rencontres nationales sur l'Accompagnement St Denis, 4 et 5 avril 2009 (extraits)

La question de l'aide à la scolarité des élèves n'a jamais été autant présente dans le paysage éducatif français, elle s'est posée avec de plus en plus de pertinence depuis le début des années quatre-vingt, parallèlement à l'évolution du système éducatif et de sa population scolaire. Les parcours ont gagné en homogénéité (moins de redoublements, orientations plus tardives) pour une population, de fait, plus hétérogène. Il est alors apparu nécessaire pour garantir un niveau d'éducation minimal à tous les élèves, en respectant le principe d'équité, de développer des formes d'aide en complémentarité du fonctionnement scolaire classique. Du point de vue de la politique éducative, les formes de l'aide peuvent globalement se distinguer selon deux logiques. Une première logique est basée sur les moyens supplémentaires qui peuvent être alloués à une population d'élèves particulière, censée devoir bénéficier d'un appui. Ces moyens se concrétisent majoritairement par des ressources additionnelles en heures ou en enseignants, ce qui conduit à des taux d'encadrement plus avantageux et à des utilisations spécifiques de ces ressources pour des actions ciblées. La politique initiée avec les zones d'éducation prioritaire au début des années quatre-vingt, puis relancée en 2006 avec les réseaux d'éducation prioritaire en est une illustration. Une seconde logique vise à apporter cette aide aux élèves uniquement par des changements dans les pratiques et les relations pédagogiques. Cette distinction de base recouvre toutefois une réalité plus complexe dans la mesure où la première logique (attribution de moyens supplémentaires) est souvent associée à la seconde (transformation du cadre pédagogique). Pour ajouter de la complexité à cette distinction, il convient aussi de prendre en compte la politique récente de développement et de généralisation de l'accompagnement éducatif, via des dispositifs complémentaires à l'école qui se rapportent parfois aux deux logiques énoncées précédemment.

A l'heure où la qualité de l'école française fait débat, et dans un contexte politique de réforme dans l'Education nationale, il peut être utile de porter un regard objectif sur les dispositifs d'aide en tendant d'en réaliser une typologie, en décrivant leurs principes et en dégagant leurs effets avérés ou attendus sur les élèves. Il semble en effet que la réponse institutionnelle actuelle en termes d'amélioration de la qualité de l'école se traduit principalement par une logique de développement et de diversification des dispositifs d'aide aux élèves. Dans cette perspective d'amélioration de la qualité de l'école et de réduction des inégalités, il est légitime, sur la base de résultats de la recherche en éducation, de réfléchir à la pertinence de cette politique et d'envisager éventuellement de nouvelles perspectives pour répondre aux besoins des élèves. Les objectifs des dispositifs d'aide visent globalement l'amélioration de la scolarité des élèves, celle-ci pouvant s'apprécier notamment en termes de résultats visibles sur les acquisitions de compétences et de connaissances.