



Education et Classement PISA :
Trois propositions – qui ne coûtent presque rien - pour
être les premiers de la classe en 2025

Daniel Bloch¹, Karine Metayer²

Janvier 2014

Rejoignez notre association *L'Avenir n'attend pas*
sur www.lavenirnattendpas.fr

¹ Daniel Bloch, ancien Recteur, ancien Président d'Université, ancien Directeur des enseignements supérieurs, responsable du groupe Education de l'avenir n'attend pas.

² Karine Metayer, juriste, spécialiste en droit de la famille, responsable du groupe enfance, jeunesse, famille de l'avenir n'attend pas.

I. Synthèse du Rapport

La crise que nous traversons est une crise de confiance en l'avenir. Paradoxalement, l'opinion publique attend des pouvoirs publics qu'ils prennent des mesures à effet immédiat alors que la solution à une bonne partie de nos difficultés se trouve dans l'investissement à long terme. Il en est ainsi de l'avenir de nos enfants : pour sortir la France de l'ornière, il faut investir en priorité sur les jeunes générations et ce, dès le plus jeune âge, même si les effets ne se feront sentir que dans quelques années. Aujourd'hui, la France a la particularité de connaître l'un des plus forts taux de souffrance scolaire : plus de 20% des enfants sont en difficulté à l'école. Or, vivre les premières années de sa vie dans une situation d'échec a des conséquences, au delà du parcours scolaire, sur l'estime de soi et la confiance dans les autres. Il nous appartient de créer les conditions de l'épanouissement des enfants à l'école, puis dans leur vie sociale et professionnelle. Dans son premier rapport, l'association « *L'avenir n'attend pas* » propose trois mesures qui amélioreront la vie quotidienne des jeunes enfants sans dépense publique supplémentaire ou presque...

1° Faire de l'école maternelle un lieu d'éveil et d'épanouissement de l'enfant de 2 à 5 ans

L'école maternelle actuelle est organisée comme un environnement pré-scolaire pas toujours adapté au rythme du jeune enfant. Pourtant, elle pourrait facilement répondre aux besoins de l'enfant, et ce dès l'âge de 2 ans. En effet, l'école maternelle - qui est ouverte depuis peu, aux enfants âgés de 2 ans dans certaines municipalités- pourrait évoluer vers un jardin d'éveil qui constitue, pour les enfants âgés de 2 à 5 ans, un environnement construit spécifiquement pour permettre leur épanouissement. La mesure phare serait ainsi la mise en place, pour les enfants âgés de 2 et 3 ans, d'une structure mixte entre la crèche et l'école avec, par classe, à la fois un éducateur de jeunes enfants (EJE) et un enseignant. Ce dispositif pourrait être mis en place dans le cadre des nouveaux « Projets éducatifs territoriaux » lancés par le gouvernement, à dépense publique inchangée.

2° Une priorité pédagogique : le langage

Actuellement, 90% des enfants en difficulté d'apprentissage du langage dès le cours préparatoire (CP) sortent du système scolaire sans qualification ni diplôme à 16 ans, alors que les difficultés peuvent pourtant être repérées et donc surmontées dès le plus jeune âge.

Pour favoriser la réussite de tous les enfants, des solutions existent, comme l'ont prouvé de nombreux travaux de recherche, en France comme à l'étranger (*cf.* partie V du rapport). Elles sont de nature essentiellement pédagogique. Il s'agit de développer dès l'âge de 2 ans et jusqu'au CP inclus, une pédagogie spécifiquement dédiée au développement des compétences langagières et cognitives des enfants, avec un apprentissage prenant appui sur la phonologie et le code alphabétique. Son efficacité implique un suivi régulier des compétences acquises par les enfants, pour pouvoir traiter les difficultés d'apprentissage de façon individualisée et intensive, sans jamais laisser s'installer ces difficultés. Les enseignants doivent être spécifiquement formés à ces méthodes, - il ne s'agit pas d'une formation longue - ainsi que l'ensemble du personnel d'animation présent à l'école, en dehors du temps scolaire (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, animateurs de centres de loisirs, éducateurs de jeunes enfants..). Par ailleurs, la réforme des rythmes scolaires portera d'autant mieux ses fruits que les animateurs des activités périscolaires, et notamment des activités de jeux, seront eux aussi formés pour contribuer à développer les capacités d'expression orale des enfants.

3° Améliorer l'accueil en offrant un petit déjeuner gratuit à tous les enfants des écoles maternelles

Aujourd'hui, de nombreux enfants vont à l'école sans avoir pris de petits déjeuners. Les nutritionnistes et médecins scolaires signalent une perte de concentration du fait de la fatigue encourue en fin de matinée. Les communes pourraient organiser, avec l'aide des entreprises agricoles ou en soutenant des associations pour le maintien d'une agriculture paysanne (AMAP), un petit déjeuner avec du lait et du pain pour tous les enfants de l'école. Ce moment d'accueil matinal peut être aussi l'occasion d'un échange entre parents, enfants et enseignants. Il est de nature à transformer le rapport à l'école et à la vie éducative. Pierre Mendès France avait déjà proposé de distribuer tous les matins un verre de lait tous les écoliers. Aujourd'hui, il pourrait ainsi être redonné vie à cette idée, que l'Europe pourrait matériellement soutenir via le fonds d'aide alimentaire.

TABLE DES MATIÈRES

I. Synthèse du Rapport.....	2
II. Préambule	5
III. Introduction.....	6
IV. Retour sur les trente dernières années de politique éducative : un bilan en demi-teinte.....	7
V. Prévenir les difficultés scolaires : des expériences concluantes.....	8
VI. Evaluation des acquis des élèves à l'entrée en cours préparatoire : des résultats prometteurs	14
VII. Comment généraliser les meilleures pratiques pour prévenir les difficultés scolaires	15
VIII. Trois propositions pour être les premiers de la classe en 2025.....	16
Proposition n°1. La priorité pédagogique : l'apprentissage du langage.....	16
Proposition n°2. L'école maternelle : d'abord un lieu d'éveil et d'épanouissement de l'enfant de 2 à 5 ans	17
Proposition n°3 : améliorer l'accueil en offrant un petit déjeuner gratuit à tous les enfants des écoles maternelles.....	19

II. Préambule

La crise que nous traversons est une crise de confiance en l'avenir. Paradoxalement, l'opinion publique attend des pouvoirs publics qu'ils prennent des mesures à effet immédiat alors que la solution à une bonne partie de nos difficultés se trouve dans l'investissement à long terme. Il en est ainsi de l'avenir de nos enfants : pour sortir la France de l'ornière, il faut investir en priorité sur les jeunes générations et ce, dès le plus jeune âge, même si les effets ne se feront sentir que dans quelques années. Aujourd'hui, la France a la particularité de connaître l'un des plus forts taux de souffrance scolaire : plus de 20% des enfants sont en difficulté à l'école. Or, vivre les premières années de sa vie dans une situation d'échec a des conséquences, au delà du parcours scolaire, sur l'estime de soi et la confiance dans les autres. Il nous appartient de créer les conditions de l'épanouissement des enfants à l'école, puis dans leur vie sociale et professionnelle.

III. Introduction

Avec le dispositif PISA³, l'OCDE⁴ s'est constituée en « agence de notation » des systèmes éducatifs. Si les appréciations fournies furent, un moment, questionnées, car considérées comme inappropriées pour notre pays, il n'en est plus de même aujourd'hui, leur pertinence étant unanimement reconnue. L'évaluation PISA porte sur les compétences et les connaissances scolaires des adolescents à l'âge de 15 ans. Elle établit que non seulement les compétences des jeunes français sont médiocres, mais qu'elles se dégradent avec le temps. A la sortie du collège, nous avons non seulement trop de mauvais élèves, mais aussi un nombre insuffisant de bons élèves. De nombreux travaux de recherche convergent pour démontrer que l'essentiel des difficultés scolaires s'établissent dès la petite enfance, mais qu'il est possible de les prévenir⁵. Le présent rapport de L'Avenir n'attend pas fait ici le point sur les travaux les plus récents afin d'esquisser des éléments de solution permettant de situer notre pays, en 2025, parmi les meilleurs élèves de l'évaluation PISA, et notamment parmi les pays dont la proportion de jeunes sortant de l'Ecole sans diplôme ni qualification est parmi le plus basse, et la proportion de bons et de très bons élèves parmi les plus hautes. En France, ce taux de sortie est proche de 20 % et il est de quatre fois inférieur pour les pays les plus « performants » : **un facteur 4** est donc à conquérir, dans un contexte qui, par analogie avec la situation américaine qui a conduit à une proposition de loi bi-partisane intitulée « *Strong Start for America's Children Act* » actuellement discutée au Congrès américain, mériterait de faire l'objet d'un débat au Parlement français. Pour que la France demeure un pays où il fait bon naître et grandir, elle pourrait se fixer pour objectif de faire bénéficier tout un chacun, dès sa naissance, d'un environnement propice à une vie réussie. C'est comme cela que la France s'inscrira dans l'Histoire : en s'adressant à l'avenir⁶.

Par ailleurs, un faible niveau de développement du langage chez les jeunes enfants est d'autant plus prédictif d'échec scolaire qu'il se situe dans un contexte défavorable :

³ acronyme pour en anglais « *Program for International Student Assessment* »

⁴ Organisation de coopération et de développement économiques

⁵ Daniel Bloch, *Contre l'échec scolaire, agir dès la petite enfance*, Terra Nova, 20 décembre 2010

⁶ Juliette Meadel et Daniel Bloch, <http://www.latribune.fr/opinions/tribunes/20131205trib000799443/education-prendre-le-probleme-a-la-racine.html>

famille dont les parents sont peu ou non diplômés, au chômage, famille monoparentale, habitant dans des quartiers de relégation⁷.... Et l'école accentue les inégalités plutôt qu'elle ne les réduit. Les décrochages qui en résultent ultérieurement sont le plus souvent eux-mêmes prévisibles, le collège ne fournissant que rarement, après l'école primaire, une véritable seconde chance. Ces sorties de route – qui frappent un jeune sur cinq - ont des effets dévastateurs tant pour ceux qu'elles touchent directement que pour la collectivité et la sphère économique en France.

IV. Retour sur les trente dernières années de politique éducative : un bilan en demi-teinte

On doit à René Savary, en 1982, d'avoir fait accepter un principe, celui de la « discrimination positive », se traduisant par des actions ciblées sur des « zones d'éducation prioritaire ». En dépit d'ajustements permanents⁸, l'écart entre les élèves de l'enseignement prioritaire et les autres n'a cessé de croître. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause ce principe de discrimination positive – encore que le terme même de discrimination positive peut être considéré comme un oxymore - mais d'abord la façon dont il est appliqué, en ce sens qu'il s'est limité, pour l'essentiel, à l'attribution inégalitaire des « moyens ». La responsabilité politique de la régression des compétences de nos élèves, au cours des dix dernières années, est politiquement bien partagée: les jeunes qui sont sortis, à 16 ans, de l'école sans diplôme au cours de ces dix années ont accompli une partie de leur scolarité à un moment où la gauche était au gouvernement, où la scolarisation en maternelle des enfants âgés de deux ans était encore importante et sans qu'il y ait eu encore de retraits massifs d'emplois d'enseignants, ou le démantèlement des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

Les difficultés scolaires ne peuvent trouver leur seule origine dans l'absence de scolarisation des enfants âgés de deux ans à l'école maternelle : les performances des enfants ayant été scolarisés à l'âge deux ans ne diffèrent guère, à l'issue de l'école primaire, de celles des élèves qui n'ont pas bénéficié de cette scolarité précoce. De même les performances des élèves ayant effectués leur scolarité dans des classes

⁷ Edgar Morin, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, édition du Seuil, 2004.

⁸ par exemple avec les « réseaux d'éducation prioritaire », les « réseaux ambitions réussite », les réseaux « Ecoles, collèges, et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » transformés en « réseaux de réussite scolaire »

préparatoires (CP) à effectifs dédoublés ne sont guère améliorées par ces dédoublements. Et pourtant le taux d'encadrement des élèves de l'école primaire dans les pays qui « réussissent » mieux que nous est notablement meilleur que ce qu'il est dans notre pays ⁹ . **Un bon taux d'encadrement constitue une condition indispensable à la réussite scolaire, mais ne la provoque pas par lui-même : la gestion par les seuls moyens est insuffisante.** Ainsi la prise en charge des enfants dès l'âge de deux ans peut être très fructueuse : encore faut-il qu'elle soit menée autrement.

V. Prévenir les difficultés scolaires : des expériences concluantes

L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Pourtant, le sentiment d'impuissance est aujourd'hui largement répandu par les acteurs publics et les familles concernées et que le fossé se creuse entre ceux qui réussissent à l'école et les laisser pour compte. Comment agir ? On peut prévenir une large proportion des grandes, voire des très grandes difficultés scolaires, sous condition d'agir au niveau de la petite enfance. C'est ce qu'établissent de nombreux travaux scientifiquement validés. La mise en œuvre, dans notre pays, des stratégies proposées est cependant à peine esquissée, pour de multiples raisons que nous préciserons.

Parmi les travaux de recherche les plus convaincants, on citera celui mené sous l'intitulé **Abcedarian** par l'Université de Caroline du Nord¹⁰ sur des cohortes d'enfants de milieux défavorisés, avec une action prenant place de façon continue et intensive sur une période allant de la petite enfance jusqu'à l'âge de 5 ans inclus. Les bénéfices en persistent sur une longue période. Ils ont pu être mesurés au moment où la cohorte expérimentale atteignait l'âge de 12, 15 et 21 ans. Les études économétriques, notamment celles effectuées par le prix Nobel 2010 d'économie, James Heckman, ont établies qu'en dépit du coût important de ce programme particulier, **le taux de retour sur investissement a été très élevé.** Ainsi, par exemple, les bénéficiaires de cette expérience non seulement sont parvenus en nombre au terme des études secondaires, mais plus encore une large proportion – un quart- a réussi atteindre le niveau du

⁹ http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/regards-sur-l-education-2013_eag-2013-fr#page388

¹⁰ Frances Campbell and Craig Ramey. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement : a follow-up of children from low-income families. Child development, **65**, 684-698, 2001

« bachelor » (licence) associé à quatre années d'études supérieures universitaires, à comparer à 6 % seulement – quatre fois moins - pour les enfants ayant fait partie de l'échantillon de contrôle.

En France, en prenant appui sur ces travaux, un programme intitulé **Parler** a été développé à Grenoble afin de compléter les résultats acquis par l'expérimentation américaine. Il s'agissait d'examiner, avec une très grande rigueur scientifique, ce qui pouvait être obtenu dans d'autres conditions, sous la forme d'une action prenant également place sur une longue période, trois ans, mais engagée plus tardivement, *i.e.* à l'âge de 5 ans - et portant ainsi sur la grande section de l'école maternelle, le cours préparatoire (CP) et la première année du cours élémentaire (CE1) – et avec des cohortes d'importance statistiquement significative. Les écoles choisies étaient situées en ZEP, et les classes réparties en classes expérimentales et en classes-témoins. Une expérience originale en ce sens que, pour garder toute sa rigueur, elle n'a pas fait appel au volontariat, qu'il soit de l'école ou des enseignants. On sait en effet que nombre de stratégies pédagogiques réussissent dès lors qu'elles sont appliquées par des volontaires, et échouent dès lors que ce volontariat n'est plus présent. Il a fallu en conséquence convaincre les enseignants d'y participer : somme toute une situation normale... Autre spécificité, cette action s'est appliquée à tous les élèves de la classe, et pas seulement à ceux en plus grande difficulté, même si pour les meilleurs élèves, elle le fut de façon moins intensive.

Placée sous la responsabilité de Michel Zorman et Pascal Bressoux (du laboratoire des sciences de l'éducation de l'université Pierre Mendès France de Grenoble), elle s'est déroulée, sur le terrain, de 2005 à 2008, à un moment charnière pour les élèves : celui de l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans la pratique de l'écrit. L'enseignement explicite et structuré dont ont bénéficié les élèves articule des activités spécifiques aux différentes dimensions du langage, une individualisation en fonction des acquisitions des élèves, une intervention périscolaire bihebdomadaire centrée sur le développement des compétences langagières et cognitives et une participation des parents à l'accompagnement scolaire de leurs enfants, mais aussi des contributions des personnels techniques affectés aux écoles maternelles. Il s'agit ainsi de mettre en œuvre une pédagogie spécifiquement dédiée au développement des compétences langagières et cognitives des enfants, avec un apprentissage prenant appui sur la phonologie et le code alphabétique. Son efficacité implique un suivi régulier des compétences acquises par les

enfants, pour pouvoir traiter les difficultés d'apprentissage de façon individualisée et intensive, sans jamais laisser s'installer ces difficultés. Les enseignants doivent être spécifiquement formés à ces méthodes, - il ne s'agit pas d'une formation lourde - ainsi que l'ensemble du personnel d'animation présent à l'école, en dehors du temps scolaire (Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, animateurs de centres de loisirs, Éducateurs de jeunes enfants...).

Au bout de trois ans, à la fin de la première année du cours élémentaire, les résultats sont impressionnants puisque la proportion d'élèves en grande difficulté est divisée par deux et - un résultat tout aussi important - est multipliée par deux celle des bons et très bons élèves. **Une bonne école est une école qui s'occupe en priorité des élèves les plus faibles. Et quand l'école agit ainsi, les meilleurs élèves en tirent aussi le plus grand profit.**

A la rentrée 2013, a commencé à se mettre en place une **réforme des rythmes scolaires**. Elle implique à la fois un étalement des enseignements sur la semaine, et un usage des heures libérées pour le développement d'activités périscolaires. Pourquoi ne pas prendre appui sur cette réforme en faisant en sorte que les animateurs des activités périscolaires, et notamment des activités de jeux, soient eux aussi formés **pour contribuer à développer les capacités d'expression orale** des enfants, dans l'esprit de l'expérience Parler.

Parmi les contraintes imposées, celle de réaliser l'opération à bas coût, afin qu'elle puisse aisément être exportée. Ainsi, en ZEP, ont été exclusivement utilisés les moyens attribués aux écoles qui en faisaient partie. Non pas qu'elle n'ait rien coûté, mais elle a nécessité essentiellement des moyens - ici fournis par la Région et par la communauté d'agglomération - pour concevoir et évaluer les élèves en de nombreuses étapes du programme, former les intervenants et construire une boîte à outils pédagogiques.

Cette expérience reposant sur des travaux de recherche engagés au milieu des années 90, établit, s'il en était nécessaire, l'importance de **l'effet maître**¹¹. On peut, en principe, évaluer la qualité d'un enseignant par le niveau auquel il fait progresser ses élèves, certains enseignants les faisant progresser davantage que d'autres. Avec une formation adéquate préalable, initiale ou continue, l'inclusion des enseignants dans une équipe-projet, et une variété de solutions validées proposées, il est ainsi possible d'élever

¹¹ Patrick Bressoux. Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Les dossiers des sciences de l'éducation. 5, 35, 2001

de façon considérable le niveau des enseignants eux-mêmes, et pas seulement des élèves.... La durée de l'action auprès des enfants – ici trois années - constitue un autre paramètre essentiel, et elle implique un travail d'équipe, puisque ces résultats sont à porter au crédit des trois enseignants principaux qu'ont connu les élèves au cours de ces trois années, mais aussi de tous ceux qui les ont accompagnés dans leur démarche. Le principe de liberté pédagogique des enseignants laisse trop souvent l'enseignant seul devant les difficultés qu'il rencontre. Il vaut mieux les affronter collectivement et avec des outils appropriés. **La régression au cours des dix dernières années des compétences des jeunes français, mise en évidence par l'enquête PISA, ne peut être attribuée aux enseignants. Elle résulte de l'insuffisance à tous les niveaux du « management » pédagogique de l'école primaire.**

L'expérience Parler a été complétée par d'autres conduites au profit de plus jeunes enfants, dont plusieurs sont décrites brièvement ci-dessous.

L'expérience Parler portant sur les trois années du cycle 2 étant, sur un plan strictement universitaire, achevée, les chercheurs grenoblois ont en effet entrepris, avec l'appui de la ville de Grenoble, des travaux complémentaires, portant sur les enfants accueillis en crèches, sous l'intitulé **Parler Bambin**. Ici encore, les personnels intervenant ont bénéficié d'une formation théorique et pratique afin d'être familiarisés aux techniques et modalités favorisant l'acquisition du langage. Les performances verbales, soigneusement évaluées, ont progressé nettement plus rapidement pour les enfants du groupe expérimental que pour les enfants du groupe contrôle. Il n'a malheureusement pas été possible de suivre ces deux cohortes au-delà de la crèche. Il était cependant clair pour ces chercheurs, au vu des travaux de recherche antérieurs, que seuls les programmes qui se poursuivent au moins jusqu'à 6 ans permettent de conserver avec certitude les gains acquis, tant en QI et qu'en compétences scolaires. On notera que l'expérimentation Parler Bambin se poursuit, à Grenoble, mais aussi dans un département, l'Ille-et-Vilaine et dans des villes de caractéristiques différenciées comme Bourges, Le Havre, Metz ou Rennes.

Le programme Parler Bambin, dès lors qu'il s'applique à l'âge de la crèche, a l'immense intérêt de se centrer sur l'enfant et de le placer au cœur des modes d'accueil, ce qui ne

va pas de soi aujourd'hui. En effet, les crèches sont souvent et avant tout vues comme un mode de garde pour les parents. Pour autant, Parler Bambin suscite, ici ou là, quelques critiques et inquiétudes, car il pourrait orienter, si l'on y prend pas garde, les modes d'accueil vers une forme de préscolarisation, alors qu'il s'agit d'accueillir les plus jeunes enfants dans un espace permettant leur éveil, leur socialisation, et plus globalement leur ouverture au monde, dans une dynamique à la fois de prévention primaire et d'individualisation de leur prise en charge.

Le programme Parler, ainsi validé à Grenoble, a explicitement servi de socle à de nombreuses actions de terrain, en Martinique, en banlieue parisienne mais aussi à Paris, dans le Nord- Pas-de-Calais, mais également dans des villes comme Le Puy. **La formation des intervenants constitue la condition essentielle de la réussite.** Faute de quoi, comme l'ont établies les expériences faisant référence à « Parler » dans l'Académie de Lyon, les résultats ne sont évidemment pas au rendez-vous.

L'Académie de la **Martinique** a engagé, en 2010, une opération particulièrement significative, compte tenu du taux particulièrement élevé d'élèves en difficulté scolaire. Au départ, l'expérience n'a concerné que la grande section de maternelle d'écoles relevant de collèges d'action prioritaire. C'est ainsi qu'à la dernière rentrée scolaire, 3 000 élèves sont engagés dans ce programme, soit plus de la moitié de la classe d'âge. Ils seront nettement plus nombreux encore à la rentrée 2014. Le nombre d'élèves en difficulté de lecture à la fin du cours préparatoire est réduit de moitié dans le groupe des élèves ayant suivi le programme. L'extension au cours préparatoire est prévue, avec dès cette année, 200 élèves de cours préparatoire engagés dans un dispositif expérimental. De plus, là encore le lien avec la recherche a été réalisé, l'Université d'Antilles-Guyane étant désormais associée aux évaluations des élèves.

A la suite du Colloque de Grenoble de mars 2009¹² consacré à l'opération Parler, Xavier Darcos, alors ministre de l'Education nationale demande, en mai 2009, à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) de soutenir sa diffusion. Celle-ci décide d'élargir le champ de l'expérience grenobloise Parler sous la forme d'une opération qui sera portée par le dispositif « **Agir pour l'Ecole** ». Cette opération sera lancée

¹² Daniel Bloch. Langages et réussite éducative, des pratiques innovantes. Grenoble, 11 mars 2009.
www.lavenirnattendpas.fr/ameliorer-la-performance-scolaire-en-France-cest-possible

effectivement, sur le terrain, dès septembre 2011, de sorte que les premiers élèves concernés viennent de rentrer en première année du cours élémentaire. On compte ainsi, dans ce nouveau programme, 350 classes de 59 écoles volontaires des départements 92 et 93, en Ile-de-France, mais aussi des départements 59 et 62 de l'académie de Lille. Elle prend, elle aussi, explicitement appui sur le programme Parler, avec un enseignement structuré construit sur l'acquisition des compétences nécessaires à l'apprentissage puis au perfectionnement dans le domaine de la lecture. La responsabilité pédagogique a été confiée à un laboratoire de l'université de Lyon 2, et les évaluations à un laboratoire universitaire dijonnais. Celles en cours¹³, réalisées sous le contrôle de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Education nationale, confirment les évaluations positives effectuées auparavant à Grenoble. Ces opérations sont désormais incluses dans le plan des investissements d'avenir et soutenues par le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse.

La Mairie de Paris a elle aussi lancé en 2010, avec le centre référent des apprentissages de Bicêtre et l'Académie de Paris, un programme expérimental de prévention des difficultés scolaires¹⁴, centré sur la grande section de maternelle, le cours préparatoire(CP) et la première année du cours élémentaire (CE1). Ce programme, intitulé **Paris-Santé-Réussite**, centré à la fois sur la lecture et sur l'écriture, qui prend appui lui aussi sur l'expérience grenobloise. Il a permis de réduire de façon significative le nombre d'élèves en difficultés, repérés parmi plus de 3000 enfants de CP et du CE1.

La réussite scolaire et l'apprentissage précoce du langage sont ainsi étroitement liés. Des stratégies pédagogiques bien documentées permettent aujourd'hui de faciliter cet apprentissage, un apprentissage d'autant plus efficace qu'il prend place le plus tôt possible, et sur un temps long, au moins trois années.

En ce moment même, **le Congrès américain** examine une proposition de loi bi-partisane intitulée « *Strong Start for America's Children Act* » qui vise à instaurer un programme d'investissement éducatif « petite enfance » pour les familles les plus défavorisés. James Heckman, Prix Nobel d'Economie 2010, en est le principal promoteur.

¹³ http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RE_NE_HAP11-2.pdf

¹⁴ www.parissantereussite.fr/7-ressources.htm

Il met en avant le très important « retour sur investissement » qui en résulterait. Ce projet s'adresse aux enfants de 4 ans de familles pauvres. Il comporte au-delà du volet éducatif, qui implique un taux d'encadrement d'une personne qualifiée pour dix enfants, une prise en charge nutritionnelle, sportive et médicale.

VI. Evaluation des acquis des élèves à l'entrée en cours préparatoire¹⁵ : des résultats prometteurs

Les travaux portant sur l'apprentissage précoce du langage ont été, pour partie, pris en compte dans l'élaboration des programmes 2008 de l'École maternelle, et des conséquences positives en sont déjà perceptibles : la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale vient en effet de publier récemment, en septembre 2013, le résultat des évaluations des compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire - et donc à l'issue de l'école maternelle - et a pu les comparer aux mêmes évaluations, effectuées en 1997, seize années plus tôt. Les progrès observés sont significatifs. La moitié d'entre eux est associée à l'élévation du niveau de diplôme des familles. En effet, de 1985 à 1995, le taux d'accès au niveau du baccalauréat s'est élevé très rapidement et le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur tout autant. Mais ces progrès, pour l'autre partie, peuvent être attribués aux modifications des formations dispensées à l'école maternelle, suite aux nouveaux programmes d'enseignement de 2002 puis de 2008, - même si l'on ne peut considérer que la réforme de 2008 n'a pas encore produit son plein effet. Le programme de 2002 a mis en avant l'apprentissage du langage, et celui de 2008 plus encore.

Ces résultats confirment que l'orientation prise par l'école maternelle, visant à se tourner davantage vers la préparation des futurs apprentissages de l'école élémentaire, a été fructueuse. On espère que la prochaine réforme sexennale des programmes des écoles maternelles, en chantier et qui devrait aboutir en 2014, ne conduira pas à une restauration des modes de fonctionnement antérieurs, en insistant sur le « mieux vivre ensemble » plutôt que sur les apprentissages. Pour bien vivre ensemble, encore vaut-il mieux ne pas avoir été en échec scolaire...

¹⁵ Forte augmentation des acquis des élèves à l'entrée en CP entre 1997 et 2011. Ministère de l'éducation nationale. DEPP. Septembre 2013

VII. Comment généraliser les meilleures pratiques pour prévenir les difficultés scolaires

La généralisation de l'expérience « Parler » au profit des enfants âgés **de 2 à 6 ans** – c'est-à-dire jusqu'au cours préparatoire inclus - permettrait de progresser à grands pas. Et pourtant les obstacles rencontrés sont nombreux dès lors qu'il s'est agi de mettre en pratique à grande échelle les résultats acquis par l'expérience. Les premiers obstacles sont rencontrés au sein de l'institution scolaire elle-même. Si, par exemple les expériences issues du programme Parler ont été soutenues par les services du ministère de l'Éducation nationale, si l'adhésion des enseignants concernés est totale, en dépit de ce que ces stratégies remettent en cause leurs pratiques professionnelles, des difficultés majeures subsistent. Comme l'a rappelé Antoine Prost dans un récent ouvrage¹⁶, depuis 75 ans, « si d'ambitieuses réformes de structure ont abouti, celles qui concernent les façons d'enseigner, la pédagogie ont échoué ». Ainsi la conviction de l'inspection générale – dont on connaît l'influence, déterminante - est loin d'être acquise, d'autant plus que toutes les expériences mentionnées ci-dessus se sont déroulées sous la seule responsabilité d'universitaires. Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale¹⁷ publié en novembre 2012, souligne ainsi ses principales interrogations. Elles concernent tout d'abord le principe même de l'expérimentation, pour laquelle il est souhaité qu'existe au préalable un code déontologique, afin de ne pas transformer les élèves en cobayes. Elles se rapportent ensuite au respect des programmes de français, les heures réglementairement assignées à cet enseignement pouvant être réduites compte tenu de celles consacrées à l'apprentissage du langage. Par ailleurs, l'organisation du travail avec des séquences consacrées à un travail en groupes de niveau peut laisser trop de place à des travaux en autonomie, d'intérêt pédagogique pouvant être discutables. Enfin, si les effets de l'expérience sont indéniablement positifs, peut-être est-ce associé au seul enthousiasme des enseignants, bien visible, mais sans doute lié au fait qu'ils ont alors à interagir avec des personnes avec lesquelles ils n'avaient pas l'habitude de le faire, et qu'ainsi les bons résultats obtenus pourraient être

¹⁶ Antoine Prost, *Du changement dans l'École. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil (2013)

¹⁷ www.cache.media.education.gouv.fr

artificiels car associés à une aventure intellectuelle qui provoque un supplément d'implication dans leur enseignement.... Et pourtant, l'amélioration des performances du système éducatif national ne pourra résulter de la seule augmentation du nombre d'enseignants.

VIII. Trois propositions pour être les premiers de la classe en 2025

Comment réduire massivement, d'ici 2025, les sorties sans qualifications et sans diplôme, proches en France de 20 %, pour le réduire à environ 5% environ et situer ainsi notre pays parmi les meilleurs élèves de la classe¹⁸? Remarquons tout d'abord qu'il ne s'agit pas là d'un objectif irréaliste : dans de nombreux pays, ce taux est en effet inférieur à 10%, et il est même de 4 % en Finlande ou au Japon¹⁹. Cet objectif n'est pas plus hors d'atteinte que celui fixé en 1985 pour l'an 2000, à savoir conduire 80 % des jeunes au niveau du baccalauréat. Mais il le complète, en creux, et il est d'une importance stratégique au moins comparable.

Proposition n°1. La priorité pédagogique : l'apprentissage du langage

Actuellement, 90% des enfants en difficulté à l'issue du Cours Préparatoire (CP) sortent du système scolaire sans qualification ni diplôme. Pourtant les difficultés peuvent être repérées et surmontées, pour la plupart d'entre elles, dès le plus jeune âge : des solutions existent, comme l'ont prouvé les nombreux travaux de recherche évoqués ci-dessus. Ces solutions sont d'abord de nature pédagogique. Les expériences du type « Parler Bambins » portant sur des très jeunes enfants ont fait l'objet d'évaluations positives. Leur efficacité sur le moyen/long terme implique cependant une action dans la durée. Il s'agit de les mettre en œuvre si possible dès 2 ans et pour tous à partir de 3 ans, de l'école maternelle jusqu'au cours préparatoire inclus. De nature d'abord pédagogique, la mise en œuvre du programme Parler à l'Ecole ne nécessite qu'un nombre réduit d'emplois supplémentaires - une faible proportion des 60 000 emplois de personnels d'éducation à créer au cours de l'actuel quinquennat - pour assurer l'essentiel : la formation continue des personnels intervenant auprès des enfants.

¹⁸ Daniel Bloch, Ecole et démocratie, Presses universitaires de Grenoble, 2009.

¹⁹ http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Mapplus/généralenagement/oecd/education/regards-sur-l-education-2013_eag-2013-fr#page53

Proposition n°2. L'école maternelle : d'abord un lieu d'éveil et d'épanouissement de l'enfant de 2 à 5 ans

Notre seconde proposition repose sur un constat : notre école maternelle actuelle est organisée dans un cadre qui n'est pas toujours adapté au rythme des plus jeunes enfants. Pourtant, notre école maternelle pourrait facilement mieux répondre aux besoins de l'enfant, et ce dès 2 ans jusqu'à 5 ans, en se transformant en un véritable **jardin d'éveil**, une fonction qu'elle ne remplit aujourd'hui qu'imparfaitement. Nous proposons en conséquence que soit mis en place - pour les deux et trois ans - une structure mixte intermédiaire entre la crèche et l'école avec, par classe, à la fois un EJE (éducateur de jeunes enfants) et un enseignant. Ce dispositif pourrait judicieusement être mis en place dans le cadre des nouveaux « **Projets éducatifs territoriaux** » lancés par le gouvernement, à dépense publique pratiquement inchangée. L'Etat doit être le garant de l'égalité entre les territoires, mais il est illusoire de penser que l'on puisse progresser sans qu'existe une capacité à décider et à agir localement, en s'adaptant aux réalités du terrain. La décentralisation des centres de décision contribue à une conduite des opérations plus efficace et plus sûre. Les métropoles en cours de création dans le cadre de l'acte III de la décentralisation pourraient constituer des bons champs d'expérience pour une politique de la petite enfance décentralisée. Cette loi précise que « La métropole est un établissement public de coopération intercommunale à fiscalité propre regroupant plusieurs communes... pour élaborer et conduire ensemble un projet d'aménagement et de développement économique, écologique, éducatif, culturel et social de leur territoire... ». Elle constituerait ainsi un lieu de mise en cohérence, de défragmentation, de dispositifs « petite enfance » se succédant aujourd'hui de façon verticale, et cloisonnée.

De fait, dans les pays de l'OCDE, on distingue aujourd'hui deux modèles de structuration de l'offre des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants :

- Un modèle dit « intégré » où les enfants de 0 à 6 ans sont accueillis dans des services pilotés par un seul ministère, le plus souvent le ministère de l'éducation.
- Un système dit « séparé ou fragmenté » dans lequel les services sont répartis en deux types de structures en fonction de l'âge des enfants: les moins de 3 ans sont

accueillis dans des services qui relèvent du ministère des affaires sociales et où prévaut une logique du « care » (prendre soin). Les 3-6 ans sont accueillis dans un objectif de préparation à l'école primaire par des structures qui dépendent du ministère de l'éducation. Les services de soins et d'éducation sont ainsi séparés.

Les travaux menés récemment, sous l'égide de l'Unesco²⁰, nous concluent ainsi à recommander un système intégrant les crèches et les écoles maternelles, qui concentrerait de nombreux avantages : une meilleure cohérence entre les secteurs de l'accueil et de la préscolarisation, l'amélioration de la qualité des services, un investissement plus important dans la petite enfance, un coût moindre pour les familles, une plus grande cohérence des programmes pédagogiques, un accroissement des bénéfices éducatifs pour les enfants, une plus grande uniformisation de la gestion et de la formation des professionnels, une gestion plus aisée de l'offre de services. Au-delà de ces avantages, l'enjeu est de favoriser au maximum un continuum pour le jeune enfant tout en garantissant le respect de son bien-être, de ses besoins, c'est-à-dire une approche qui tienne toujours ensemble la promotion de sa santé (au sens anglais « care ») et son éveil au monde.

Il s'agit, comme le souligne Daniel Verba²¹, « *de sortir l'école maternelle du contexte scolaire pour l'inscrire résolument dans la tradition de l'éducation active* ». Chaque enfant, et c'est surtout valable pour les tout jeunes enfants, ne se développe pas de façon homogène. Chacun va à son rythme et « choisit » d'acquérir telle compétence plutôt que telle autre. Or, l'école, qui instruit de façon normative et groupée, risque - en hiérarchisant l'acquisition de compétences - de stigmatiser ceux qui ne rentrent pas dans l'éventail des acquisitions légitimes (langage, écoute, concentration, etc.) et de les exclure du processus d'encouragement et de confiance sans lequel aucune éducation n'est possible. Le tout jeune enfant (2-3 ans) a besoin pour se développer d'interactions singulières. La classe et surtout la composante scolaire de la formation actuelle des professeurs des écoles ne sont donc pas compatibles avec les attentes du jeune enfant. Par ailleurs, ce programme, dès lors qu'il se développerait seulement dans les crèches,

²⁰ Kaga Y, Bennet J et Moss P, « *Caring and learning together, a cross national study of integration of early childhood care and education within education* », Paris, Unesco, 2010

²¹ Libération, « *Réinventons la maternelle : à 3 ans, un enfant n'est pas encore un élève* », 7 février 2013

ne pourrait s'adresser qu'à une frange marginale des jeunes enfants puisque seulement 15,8%²² d'entre eux sont accueillis dans les crèches, et que parmi eux peu nombreux sont les enfants provenant de milieux défavorisés. La majorité gardée hors du domicile est accueillie chez une assistante maternelle (30,5%). Il est possible aussi d'agir sur leur formation. Enfin l'acquisition du langage est aussi largement affaire de lien entre l'enfant et ses parents, d'altérité et tout ne peut donc être règle sans eux par les professionnels de la petite enfance : « *refonder ce système doit nous conduire à réinterroger les liens entre la petite enfance et l'âge de la scolarisation obligatoire, en profitant de cette opportunité pour débattre de questions essentielles comme le sens du mot éducation, les valeurs de celle-ci et l'image que nous nous faisons d'un enfant* »²³

Proposition n°3 : améliorer l'accueil en offrant un petit déjeuner gratuit à tous les enfants des écoles maternelles

Aujourd'hui, de nombreux enfants vont à l'école sans avoir pris de petits déjeuners. Les nutritionnistes et médecins scolaires signalent une perte de concentration du fait de la fatigue encourue en fin de matinée. Les communes pourraient organiser, avec l'aide des entreprises agricoles ou en soutenant des associations comme celles oeuvrant pour le maintien d'une agriculture paysanne (AMAP) un petit déjeuner avec du lait, du pain et des fruits pour tous les enfants de l'école. Ce moment d'accueil matinal, qui peut être organisé dans le préau des écoles, peut être aussi l'occasion d'un échange entre parents, enfants et enseignants. Il est de nature à transformer le rapport à l'école et à la vie éducative. Pierre Mendès France avait déjà proposé de distribuer tous les jours un verre de lait à 10 heures à tous les écoliers. Nous sommes persuadés que de nombreuses communes pourraient contribuer à donner une nouvelle vie à cette belle idée. D'autant plus que l'Europe est prête à les aider.

²² L'accueil du jeune enfant en 2012, observatoire national de la petite enfance, Cnaf

²³ Union Sociale n°252, « Défendre les valeurs démocratiques de l'éducation », P Moss, décembre 2011

Remerciements

Nous remercions Christine Bauducco, et Pascal Mercier pour de nombreuses et fructueuses discussions