

Le chiffre des journées : 31%⁽¹⁾

Claudine Asselin-Missenard

Je dis chiffre, c'est pour dire comme tout le monde. Mais bien sûr, mon chiffre est un nombre. Un nombre qui, tout comme $\sqrt{2}$, aurait sans doute dû demeurer caché. Peut-être bien que ceux qui l'auront divulgué périront tous dans un naufrage. Peut-être bien d'ailleurs que tout le monde périra avec dans le même naufrage.

31% des élèves de l'académie de Versailles ont obtenu entre 0 et 5 (sur 20) à leur épreuve de mathématiques au brevet des collèges⁽²⁾.

En clair, 31% des élèves n'ont rien acquis dans notre discipline au cours de leurs quatre (ou cinq, ou six ...) années de collège et ont sans doute même désappris.

Alors devant ce résultat fabuleux, fantastique, il n'est plus temps de se poser les questions usuelles, d'incriminer les programmes ou la diminution de l'horaire. Quand presque un tiers de notre auditoire est complètement étranger à ce qu'on lui raconte, ce n'est plus un problème de nombre d'heures ou de contenu des programmes. C'est un problème de structure. C'est une urgence, à traiter comme telle.

Le collègue actuel produit un inimaginable et coûteux gâchis.

31% des élèves fréquentent en pure perte, absolument pour RIEN⁽³⁾, leur prof de maths (et sans doute quelques autres) pendant quatre années. Si l'on estime, tous coûts confondus, l'année scolaire d'un collégien à environ 5 000 euros, disons 4 900 pour simplifier, cela met l'heure de cours (sur la base de 35 semaines dans l'année scolaire et 28 heures de cours hebdomadaires) à 5 euros. Pour chacun de ces 31% d'élèves, vous prof de maths pouvez aussi bien jeter par la fenêtre un billet de 5 euros quatre fois par semaine, ou le remettre directement à l'intéressé pour qu'il aille s'acheter des sucettes au lieu de rester là à vous donner mauvaise conscience.

Bon, mais je vous vois venir. Elle veut tout casser. Facile, ça. Mais, elle met quoi à la place ?

Après avoir écrit qu'on ne résoudra pas le problème sans changer radicalement les structures de notre enseignement obligatoire, il faudrait proposer des structures qui marchent mieux. Y a-t-il quelqu'un dans la salle qui dispose d'un remède miracle ? Ben non, ça se saurait.

(1) Ce chiffre a été donné lors des débats aux Journées Nationales 2004 de notre association.

(2) Résultats brevet 2002, collèges publics de l'académie de Versailles. Cf. Bulletin n° 455, page 785. Source : recommandations de l'Inspection Générale de mathématiques sur le calcul au collège. Peut-être les résultats 2003 et 2004 ont-ils été meilleurs ?

(3) Exemple type d'évidence fausse. Rien acquis en termes de savoir-faire mathématiques. Les acquis de socialisation – ils étaient mieux à se chauffer au soleil du collège qu'en train de piquer dans les rayons du Carrefour d'à côté – ne sont pas mesurables par les notes au brevet.

Ce que je sais quand même, c'est que ces 31% de la tranche d'âge sont à peu près autant de cas particuliers, et que leur blocage devant les apprentissages a des origines à peu près aussi diverses que les individus eux-mêmes : problèmes sociaux, affectifs et familiaux en tête, adolescents mal aimés, trop aimés, rejetés, étouffés, non armés devant la pression du groupe, rebelles par conformisme ou par mal-être. Vous les connaissez. À quelques niveaux de pratique que vous soyez, vous êtes capable d'en faire la liste et d'émettre des hypothèses sur les causes de leur échec. Ils souffrent, et vous le font savoir de diverses manières, en vous faisant souffrir ou bien en s'autodétruisant méthodiquement. Ils auraient presque tous besoin d'une prise en charge individualisée par un adulte affectivement neutre et qui saurait accéder à la racine du blocage. Inimaginable et coûteux ? Sans doute. Cela suppose de trouver et de former les adultes dont on aurait besoin, de leur donner les moyens de réfléchir en équipe, de devenir compétents dans la tâche proposée. Coûteux, mais pas forcément davantage que l'actuel gâchis mis en lumière par nos 31%.

Ce que je pense aussi, c'est que c'est en diversifiant les structures et non en supprimant, comme on l'a fait ces dernières années, toutes les voies alternatives que l'on sera capable d'apporter une réponse à ces adolescents qui ont pour seul point commun d'être en souffrance, à tous les sens du terme, dans les classes « à tout le monde ». Quelques structures existent (classes relais, dispositifs d'alternance à l'intérieur des collèges, ...) mais en nombre notablement insuffisant⁽⁴⁾. Plus les structures seront variées et plus on aura de chances d'avoir une proposition satisfaisante pour chacun de ces cas. Cela suppose qu'on arrête de diaboliser par principe, au nom du terrifiant danger de reconstitution de filières, toute proposition allant dans ce sens, supposé politiquement incorrect (voir les réactions syndicales à la Troisième « Fillon »).

Rien n'empêche, en parallèle, de se pencher sur le socle commun, sur un enseignement qui distinguerait noyau et thèmes, de réfléchir à l'adéquation entre les ambitions et le volume horaire imparti, aux aspects de notre discipline qu'il faut absolument défendre quand elle est attaquée de l'extérieur. Mais, aujourd'hui, la priorité n'est pas là.

On ne peut pas se contenter de passer en sifflant à côté de ce chiffre effarant. Si 31% d'une classe d'âge traversent le système scolaire sans rien acquérir des connaissances que nous avons mandat de leur transmettre, comment défendre aux yeux du monde l'évidente nécessité des mathématiques dans la scolarité obligatoire ?

(4) dérisoire même si on le met en parallèle avec nos 31%.