

Tous ensemble pour la réussite



Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative

## CONFÉRENCE D'OUVERTURE

### RÉUSSIR L'ÉCOLE POUR RÉUSSIR À L'ÉCOLE

par

**ANTOINE BABY**

Sociologue, chercheur retraité au CRIRES et  
chercheur honoraire à la Chaire de recherche sur les CFER

27 avril 2004

# Tous ensemble pour la réussite



Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative

*Petites boîtes...*

...

*Et ces gens-là dans leurs boîtes*

*Toutes pareilles*

*Vont à l'université*

*On les met tous dans des boîtes*

*Petites boîtes toutes pareilles*

...

*Ils sont tout tous faits de ticky-tacky*

*Et ils sont tous tous pareils*

...

*Puis ils font de jolis enfants qui vont*

*Tous tous à l'école*

...

*Ces enfants partent en vacances*

*Et ils s'en vont à l'université*

*On les met tous dans des boîtes*

*Petites boîtes toutes pareilles*

*Et ils en sortent tous pareils*



## RÉUSSIR L'ÉCOLE POUR RÉUSSIR À L'ÉCOLE

Décidément on n'a plus les citations, ni les références qu'on avait! Non, non, ne cherchez pas dans nos savantes bibliographies de nos non moins savantes recherches sur la réussite éducative. Vous ne trouverez pas. Il s'agit plus simplement de *Petites boîtes*, une chanson des sœurs McGariggle qui, d'une voix presque mine de rien et avec une délicieuse ironie, épinglent le conformisme moult, nivelant et uniformisant de notre société, ce conformisme déplorable, cette manufacture de la pensée unique qui, nous le savons bien, se répercute souvent jusque dans l'école au détriment de ces élèves qui ne sont pas « formatés » pour entrer dans ces petites boîtes toutes pareilles. *Toutes faites en ticky-tacky dont on voudrait qu'ils sortent tous pareils, tous faits de ticky-tacky!*

Cette entrée en matière un peu cavalière, j'en conviens, ainsi que le plus récent titre que j'ai donné à la réflexion que je vous propose, soit « *Réussir l'école pour réussir à l'école* », annoncent en réalité la deuxième partie de ma présentation. J'essaierai à ce moment de vous convaincre qu'une bonne partie des problèmes auxquels nous sommes confrontés en matière de réussite éducative, indifféremment du fait que l'on soit du domaine de la recherche, de l'intervention ou du transfert des connaissances, pourraient être fabriqués de toutes pièces, comme l'effet pervers d'une mauvaise compréhension de ce qu'est une véritable école pour tous. Dans cette perspective, j'y reviendrai plus loin, ce que l'on a convenu d'appeler *l'incapacité de certains élèves de s'adapter à l'école* pourrait bien être en réalité *l'incapacité de l'école de s'adapter à la diversité originelle des élèves*. Mais d'abord les bœufs et ensuite la charrue!

Je vous propose donc en premier lieu un bref bilan, forcément incomplet pour toutes sortes de bonnes raisons, de la question de la réussite éducative au Québec comme préoccupation collective et comme problème de société. En guise d'intermède et si vous êtes sages, je broserai à grands traits une vue d'ensemble des principaux processus d'élaboration des outils et des aides à l'intervention pédagogique en la matière. Ce sera ma façon de présenter le nouvel éclairage qu'apporte le transfert des connaissances sur les liens de réciprocité qui tentent d'associer plus étroitement ce couple à la Virginia Wolf que constituent la recherche et l'intervention.

### ORIGINE DU PROBLÈME

Ce n'est évidemment pas d'hier que des élèves abandonnent l'école prématurément. Quand j'ai commencé mon cours classique en... dois-je le dire... 1944, nous étions 108 répartis en trois classes d'Éléments latins. Quand nous avons terminé huit ans plus tard, nous n'étions plus que 37 au fil d'arrivée. Cela fait un taux de décrochage de 65,7 %. À l'époque, on trouvait cela normal!



Pourquoi des questions comme celle-ci émergent-elles à un moment donné dans la conscience collective? On pourrait répondre que, de façon générale, cela survient à la suite d'un changement social important au cours duquel une collectivité a procédé à une réorientation majeure de ses valeurs et de ses priorités. Au bout de quelque temps, le changement survenu propose aux gens une nouvelle grille d'analyse de la vie en société et l'on en vient petit à petit à ne plus voir les choses de la même manière. C'est alors que surgissent de nouveaux débats de société, de nouvelles priorités d'action et que sortent de l'ombre certaines réalités jusque-là ignorées. Ce fut effectivement le cas de la question qui nous intéresse qui a surgi dans la conscience québécoise quelques années après la Révolution tranquille, au moment où le besoin se fit sentir de faire le bilan de la grande réforme de l'éducation amorcée au début des années 60. Démocratisation de l'enseignement, accessibilité à tous, chance égale pour tous : oui, mais à quel prix?

### **Réformons d'abord, on verra ensuite!**

Dans cette perspective, on s'entend généralement pour dire que la question de l'abandon prématuré des études est devenue une préoccupation sociale, un problème de société au début des années 70. Jusque-là, chacun assumait seul les conséquences de sa sous scolarisation. Puis un courant d'opinion qui gagna rapidement des adhésions dans tous les secteurs de la société suggéra que le problème ayant aussi des conséquences sociales importantes, il vaille la peine qu'il soit pris en charge par la collectivité. Le Québec poursuivant toujours ses idéaux d'une société plus juste, plus égalitaire, en était encore à se donner de grands projets de société. Désormais la scolarisation devait cesser d'être une prérogative individuelle réservée aux plus fortunés, la réalisation des grands consensus québécois, aussi bien que celle du nouvel *homo quebecensis*, requérant la mise à contribution de toutes les ressources disponibles.

Au début des années 60, le Québec en train de forger son avenir avait sans doute beaucoup de fers au feu. Tous les chantiers de la Révolution tranquille accaparaient les énergies et les préoccupations. Dans le domaine scolaire, la mise en place de la Réforme Parent en ouvrant l'école à tous, devait tôt ou tard forcer le monde de l'éducation à se poser la question de savoir pourquoi tous ne restent-ils pas à l'école puisqu'ils y ont tous accès. Comme le soulignait Berthelot (1992) :

*« Il a fallu d'abord que l'école secondaire soit vraiment accessible puis qu'elle soit largement fréquentée avant que l'on s'inquiète de celles et de ceux qui la quittaient avant terme. »*



## On ne voit plus les choses de la même manière

Cette conjoncture favorable à l'émergence d'une préoccupation relative à la persévérance et à la réussite scolaires survient donc dans le courant des années 70 et correspond, selon la plupart des historiens, au moment où les grands consensus de la Révolution tranquille commencent à s'effriter et où les forces d'opposition commencent à demander des comptes en regard des objectifs de la Révolution tranquille et de la Réforme scolaire. Dans le milieu de l'éducation, on veut savoir ce qu'il advient des objectifs de démocratisation de l'enseignement et de chance égale pour tous assignés à l'école par le Rapport Parent. On veut savoir dans quelle mesure ces objectifs ont-ils été atteints et, le cas échéant, mieux comprendre le phénomène d'abandon prématuré. Toutefois, durant cette période et jusqu'à la fin des années 70, l'on en reste aux études et aux recherches. Le moment ne semble pas encore venu d'intervenir sur un problème qu'on ne comprend pas encore assez bien.

La première tentative d'intervenir en vue de remédier à la situation qui soit digne de ce nom remonte à 1979, au moment où le ministère de l'Éducation (MEQ) publie un premier guide intitulé : *Prévention de l'abandon prématuré : guides d'intervention*. Au même moment, *L'école québécoise : énoncé de politique* propose d'orienter l'action gouvernementale en la matière sur les écoles des milieux défavorisés. Dans la foulée de cette première initiative gouvernementale, la Commission des écoles catholiques de Montréal lance *l'Opération Renouveau* et ouvre la première école pour raccrocheurs (1981). Pourtant aux États-Unis, le problème du *dropping out* occupe déjà l'avant-scène du monde de l'éducation et mobilise des ressources importantes depuis le début des années 60.

Même si l'abandon prématuré des études n'en est pas la priorité, le *Plan d'action à l'intention des jeunes* (1983), mis de l'avant par le ministre de l'Éducation, M. Camille Laurin, comporte cependant des mesures visant à favoriser la persévérance scolaire et le retour aux études de ceux qui ont quitté. D'autres mesures annexes au Plan visaient à favoriser l'insertion en emploi de ceux et celles qui avaient abandonné l'école de manière définitive.

En 1986-1987, le taux d'abandon avant terme calculé suivant la méthode du seuil critique (qui fixe un âge chronologique en deçà duquel une personne doit avoir obtenu son diplôme pour ne pas être considérée comme ayant décroché) fait un bond de plus de 8 % pour atteindre 35,3 % et se maintenir sensiblement à ce niveau depuis lors. À preuve que tout est relatif, cela est dû essentiellement à une mesure administrative adoptée cinq ans plus tôt et qui visait à hausser le seuil de passage de 50 % à 60 %.



## Un premier plan national

Il faut attendre au début des années 90 pour voir la mise en œuvre d'un véritable plan national d'action en vue de favoriser la réussite et de lutter efficacement contre l'abandon scolaire prématuré. C'est le Plan Pagé (1992). Essentiellement, ce plan consiste à mettre à la disposition des établissements scolaires et des commissions scolaires une enveloppe budgétaire au demeurant fort modeste, permettant la réalisation de projets favorisant la réussite. Ces projets sont élaborés majoritairement par les équipes-école et subsidiairement par les services pédagogiques des commissions scolaires. Ils sont évalués à partir d'une sorte de grille nationale qui comporte des objectifs et des cibles issus « *d'une problématique de la question qui débordant le cadre scolaire* ». Cette perspective tellement nouvelle qu'elle en est presque révolutionnaire table en effet sur les partenariats extrascolaires qui sont concernés par la question et la mise à contribution des ressources communautaires et des agents socioéconomiques de la région. Elle n'eut malheureusement pas de suite significative pour toutes sortes de raisons, notamment parce qu'elle ne fut pas accompagnée de mesures de soutien à la famille et de lutte contre la pauvreté qu'elle présupposait. Dès le départ, le Plan Pagé postulait en effet, à la suite des nombreuses études, que, comme il s'agissait d'un problème de société, l'école seule ne saurait venir à bout du problème.

En 1992, on assiste la création du premier centre recherche dédié à cette question. Le **Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)** est fondé sur un partenariat assez inusité, soit celui d'une centrale syndicale, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), et d'une université, l'Université Laval. Le Centre a maintenant acquis le statut de centre interuniversitaire puisqu'il compte des sites à l'Université Laval, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à l'Université de Sherbrooke, à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal. Sans prétendre couvrir à lui seul l'ensemble du territoire, le CRIRES exerce un indéniable leadership en ce qui concerne une meilleure compréhension du phénomène, une identification plus précise de ses multiples causes et une évaluation plus fiable des moyens et modèles d'intervention de toutes sortes visant à favoriser la réussite de tous et de chacun.

En résumé, durant les années 90, les études et recherches sur la question se poursuivent et l'intervention s'organise sur des bases un peu moins éphémères. Outre les modestes suites du Plan Pagé et l'éphémère programme *L'école avant tout* du Gouvernement fédéral, les initiatives viennent pour la plupart du milieu scolaire et du milieu communautaire, avec la collaboration sporadique de certains agents socioéconomiques.



## LA SITUATION ACTUELLE

Jusqu'à la création du **Centre de transfert pour la réussite du Québec (CTREQ)**, les initiatives en matière de réussite scolaire et de lutte au décrochage scolaire étaient de trois ordres. Elles concernaient soit les études et la recherche, soit l'intervention, soit le financement de la recherche ou de l'intervention<sup>1</sup>. Parfois, ces ordres de préoccupation se confondaient partiellement comme c'est le cas du CRIRES qui s'intéresse et à la recherche et à l'intervention, ou encore du défunt Conseil scolaire de l'île de Montréal qui, tout en finançant des recherches, faisait aussi ses propres recherches.

Au chapitre des études et de la recherche sur la question, j'ai déjà signalé la création du CRIRES. Poursuivent également des recherches sur la question, à titre principal ou accessoire, des groupes de recherche tels le *Center for Studies of Learning and Performance* de l'Université Concordia, l'**Association pour la recherche au collégial (ARC)** où la réussite scolaire est considérée comme une priorité de recherche autant que d'intervention, le **Groupe ECOBES** (Étude de conditions de vie et des besoins de la population) du Cégep de Jonquière, la **Chaire de recherche sur les CFER** de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le **Centre interuniversitaire de recherche en éducation permanente (CIRDEP)** de l'UQÀM, la **Direction de la recherche du MEQ**, etc. Il faut ajouter à cette liste des organismes de conseil au Ministre de l'Éducation tels le **Conseil supérieur de l'éducation** et le **Conseil permanent de la jeunesse** qui se sont penchés sur la question et ont publié des études pertinentes.

Parallèlement, on assiste à la création d'une multitude d'organismes voués à l'intervention et favorisant d'une manière ou d'une autre la réussite scolaire et la lutte à l'échec et au décrochage. Ils sont de toutes natures et de toutes envergures. Dans l'état actuel des choses, il serait risqué de prétendre en dresser ici une liste exhaustive et équitable. Retenons simplement que, trop souvent, l'improvisation et la dispersion l'emportent sur la concertation des efforts et des ressources mises à contribution. Cette situation est d'autant plus préjudiciable à l'intervention que cela la prive des outils provenant de la recherche. On reconnaît en effet qu'il y a plusieurs sources au processus d'élaboration d'aides à l'intervention pédagogique. Je n'en mentionnerai que trois que je vous présente rapidement. C'est ce que j'ai appelé plus haut « l'intermède », que je vous avais promis si vous étiez sages!

## Les processus d'élaboration des aides à l'intervention

Les trois principales sources d'où proviennent les outils indispensables à l'intervention sont : 1) l'expérience et la pratique pédagogiques, ce que j'appelle la source empirique; 2) les théories et doctrines pédagogiques particulières, ce que j'appelle la source théorique d'élaboration d'outils

---

<sup>1</sup> On aurait avantage à consulter à ce sujet l'inventaire préparé par le CTREQ.



pédagogiques; 3) les résultats de recherches dans le domaine, ce que l'on a convenu d'appeler le transfert des connaissances.

### **Source empirique**

Quotidiennement des enseignants et des enseignantes inventent de toutes pièces des outils et des aides pédagogiques pour résoudre un problème auquel ils sont confrontés avec un ou plusieurs de leurs élèves. C'est leur expérience de l'enseignement qui les guide et qui leur fait dire, par exemple : « *Si je m'y prenais plutôt de telle autre façon, peut-être que j'obtiendrais de meilleurs résultats.* » On dit alors de ces outils qu'ils sont de source empirique. Généralement, ils ont une utilité *ad hoc* et une portée limitée. Ils servent à régler un problème et perdent leur utilité et leur pertinence dès que le problème est réglé. Ils seraient difficilement « exportables » parce qu'ils n'ont pas été validés systématiquement sur d'autres élèves. Toutefois, il arrive que des collègues « empruntent » certains de ces outils et s'en servent dans leur classe; ces outils essaient ainsi de classes en classes, d'écoles en écoles. On dit alors qu'ils font l'objet d'une validation empirique, d'une validation à l'usage.

### **Application d'une théorie ou d'une doctrine**

Certains outils et certaines aides à l'intervention pédagogique sont issus d'une théorie ou d'une doctrine pédagogique particulière. Parfois, ces aides ont été créées par l'auteur de la doctrine lui-même, comme ce fut le cas de Célestin Freinet ou même Dewey qui mirent eux-mêmes au point les applications de leurs propres théories pédagogiques. La plupart du temps cependant, ce sont les intervenants disciples de la doctrine ou de la théorie qui procèdent à l'élaboration de ces outils. C'est ainsi qu'il y a des outils issus des théories behavioristes de B.F. Skinner, de celles de Jerome Bruner, de celles de Piaget et quoi encore. Depuis la réforme, on peut dire qu'il y a, au Québec, des outils d'intervention socioconstructivistes puisqu'ils sont des applications pédagogiques du socioconstructivisme qui est la théorie pédagogique à la base de la réforme.

### **Le transfert des connaissances**

Il existe enfin des outils et aides à l'intervention pédagogique qui sont la suite logique de recherches appliquées faites sur des problèmes spécifiques. Imaginons une situation où les résultats d'une recherche établissent clairement que, si les parents de milieux défavorisés reçoivent une aide appropriée de telle nature, ils seront plus en mesure d'aider leur enfant à mieux faire ses devoirs. Une suite logique de cette recherche serait de procéder à la mise au point d'un programme d'intervention approprié auprès des parents, une trousse peut-être, de le valider et d'en vérifier en cours de route l'utilité et l'efficacité. Le processus selon lequel on donne une portée pratique et un prolongement



utile aux résultats de recherche s'appelle **le transfert des connaissances**. C'est précisément ce genre d'outils et d'aides à l'intervention pédagogique qu'élabore le CTREQ qui agit comme une espèce de courtier entre l'offre d'outils venant des chercheurs et la demande d'outils venant des utilisateurs.

Les principales qualités d'un outil pédagogique issu du transfert des connaissances développées en recherche, par rapport aux outils issus des deux autres sources, sont les suivantes : 1) les assises théoriques d'un tel outil sont plus solides; 2) sa pertinence est d'autant plus grande qu'il est issu de données recueillies sur de plus grandes populations; 3) la validité d'un tel outil, sa fiabilité et sa portée sont établies suivant des procédures éprouvées; 4) dans le cas d'un transfert de connaissance systématique comme celui qui se fait au CTREQ, l'outil, une fois mis en service, fait l'objet d'un suivi d'évaluation.

## QUI, DE L'ÉLÈVE OU DE L'ÉCOLE, EST MÉSADAPTÉ?

Tout cela, c'est brosser grossièrement l'arsenal dont disposent les forces d'intervention pédagogique dans l'état actuel des choses. Mais les perspectives de recherche, d'intervention et de transfert des connaissances pourraient se trouver singulièrement modifiées dans les années à venir si j'avais raison de penser que ce type particulier d'école pour tous que nous nous sommes donnée avec les meilleures intentions du monde, était à l'origine d'un grand nombre de problèmes auxquels nous sommes confrontés présentement et nos élèves encore bien plus que nous. C'est la piste de réflexion que je vous propose en terminant.

Ma thèse est relativement simple. Il vous sera d'autant plus facile de la contester, de la démolir si le cœur vous en dit. J'aime beaucoup l'adage qui dit que c'est du choix des idées que jaillit la lumière. Je résume donc ma thèse en quatre points que j'expliquerai ensuite.

- ♦ Premièrement, il existerait un facteur de réussite qui a préséance sur tous les autres facteurs et qui serait en même temps que la clé de la réussite scolaire, son préalable incontournable. Ce facteur des facteurs serait la capacité d'un élève de s'adapter à l'école. Selon cette façon de voir les choses, l'élève qui ne peut s'adapter à l'école, ne peut y réussir dans la mesure où réussir c'est aussi savoir se conformer aux règles qui donnent accès au savoir, ce qui, dans le contexte de nos grosses écoles, ne vont pas de soi. L'idée de **réussir l'école** pour pouvoir **réussir à l'école** résume bien l'essentiel de cette thèse.
- ♦ Deuxièmement la majorité des élèves sont capables de s'adapter à l'école et par conséquent d'y réussir. Reste alors ouverte la question de savoir ce que l'on fait avec cette minorité d'élèves qui, n'étant pas capables de s'adapter à l'école, risquent d'échouer et de quitter prématurément? Jusqu'à présent et en dépit des énoncés de la politique d'adaptation scolaire du MEQ où il est question « d'adapter l'école », la tendance est à mettre à contribution des ressources additionnelles pour hâter et forcer en quelque sorte

## Tous ensemble pour la réussite



Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative

- l'adaptation de l'élève au monde de l'école. La preuve n'est pas faite cependant que cette approche ait pu améliorer significativement le sort des plus démunis au regard de la réussite comme objectif pédagogique. J'ignore ici à dessein les objectifs politiques et nationaux de la réussite que l'on a trop souvent tendance à confondre avec ses objectifs proprement éducatifs.
- ♦ Troisièmement, pour régler le problème de ceux et celles qui n'arrivent pas et n'arriveront jamais à s'adapter à l'école dans sa forme actuelle, je suis partisan d'une approche diamétralement opposée. Plutôt que de s'obstiner à adapter l'élève récalcitrant à l'école, ce qui me paraît de l'acharnement thérapeutique inefficace, on devrait plutôt tout mettre en oeuvre pour adapter l'école à l'élève qui n'arrive pas à s'adapter à elle. Et quand je dis adapter l'école, je dis adapter l'élève. Ce qui peut vouloir dire, le cas échéant, faire sauter en tout ou en partie le paradigme cognitif dominant de l'école ou, si vous préférez, la culture cognitive dominante de l'école. Je connais deux expériences qui ont cours présentement au secondaire et qui le font. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y en ait pas d'autres. Ces deux expériences que les rumeurs de la Réforme conduisent au bûcher des compétences transversales pour y être immolées comme hérétiques et schismatiques, sont la **Voie technologique (VT)** et les **Centres de formation en entreprise et récupération (CFER)** qui subvertissent et révolutionnent littéralement l'école pour l'adapter aux élèves qu'elle a mis en difficulté.
  - ♦ Quatrièmement dans ce contexte où il faut adapter l'école à l'élève, deux cas de figure se présentent alors. Ou le processus « d'inadaptation » (entre guillemets) de l'élève est déjà amorcé, ou il est « latent ». Dans le premier cas, celui où l'inadaptation est déjà en cours, ce qui se présente la plupart du temps en fin de primaire et en début de secondaire, il s'agira de remédier à la situation, de la corriger. Dans l'autre cas, celui où « l'inadaptation » de l'élève (toujours entre guillemets) ne s'est pas encore manifestée, il s'agira de tout mettre en oeuvre pour la prévenir, pour que la situation ne se produise pas en intervenant de façon précoce non pas sur l'élève comme on le fait habituellement, mais sur l'école. Intervenir précocement sur l'école! Décidément celui-là, il n'est pas facile à suivre! Continuons quand même le combat puisque ce n'est qu'un début!

À l'échelle de nos écoles d'aujourd'hui, soit celle de l'École pour tous, l'enseignement est donc institutionnalisé. Dès que l'enseignement est institutionnalisé, il devient codé, procédural, assujéti à une procédure. Quand un enfant entre à l'école, quel qu'il soit et d'où qu'il vienne, il doit s'adapter à l'école du seul fait qu'elle est une institution sociale et, à ce titre, une collectivité humaine régulée, normée et normative. Un premier constat s'impose : **plus le milieu social et intellectuel que forme l'école ressemble au milieu d'origine de l'élève, moins celui-ci aura de difficulté à s'adapter et plus il aura de chance de réussir.** Mon auteur préféré là-dessus, c'est La Palice!

En réalité, ce qui existe au Québec et ailleurs, ce n'est pas une école universelle; c'est une école modale qui, pour des raisons d'économie et d'efficacité, cherche à rejoindre le plus grand nombre et qui, pour ce faire, essaie d'être pointure universelle, *one size fits all*. Ce qui n'est pas en soi un



objectif détestable dans la mesure où il ne s'impose pas comme un dogme. Mais qui sont donc ces élèves qu'elle n'arrive pas à rejoindre? Pour répondre à cette double question, il me faut d'abord creuser un peu plus la nature de cette école modale. Je plonge sans même savoir s'il y a assez d'eau. Sociologiquement parlant, je dirais que cette école, en tant que milieu social, représente assez fidèlement le milieu social de la classe moyenne et plus. Pédagogiquement parlant, cette école me paraît être celle de la culture cognitive logico-déductive à dominante abstraite. Bref, une école dont le mode cognitif dominant est en quelque sorte aux antipodes de la démarche de connaissance initiale, celle des grandes découvertes par exemple, qui, elle, est une démarche intuitivo-inductive à dominante concrète où il serait possible pour l'élève, par exemple, de réinventer la roue.

C'est cette école modale qui m'a suggéré de faire faire un tête-à-queue à la problématique habituelle qui me parle d'un « élève à risque » pour parler désormais « d'une école à risque ». À risque de ne pas pouvoir s'adapter à la diversité originelle des élèves. C'est aussi cette école qui les postule tous pareils au départ et qui essaie de les faire tous entrer de force dans le même moule dans l'espoir qu'ils en sortent tous pareils, comme le dit la chanson! C'est ce système scolaire trop monolithique et trop rigide qui, comme pour s'en disculper, *appelle mésadaptation de l'autre tout ce à quoi il n'est pas capable de s'adapter*.

## Diversifier l'école dès le départ pour rejoindre la diversité originelle des enfants

Maintenant que tout le monde est entré dans l'école, il est temps d'aménager l'école pour que tout ce beau monde y reste et y réussisse. Quels aménagements faudrait-il donc faire subir à cette école « formatée classe moyenne » et plus pour qu'elle convienne à ce que je viens d'appeler la diversité originelle des élèves? Il faudrait l'aménager en fonction des types d'élèves qu'elle ne rejoint pas actuellement. Et, revenant à la question posée précédemment, qui sont-ils, ces élèves mis en difficulté par l'école modale? En dehors des cas de handicaps physiques ou psychologiques caractérisés, je serais tenté de croire qu'il y a *grosso modo* trois catégories d'élèves susceptibles de ne pas s'adapter à l'école modale d'aujourd'hui, ou, suivant la problématique inversée que je vous propose de l'adaptation scolaire, *trois catégories d'élèves particulièrement visés par l'incapacité de l'école de s'adapter à eux*.

Il y a d'abord les élèves qui viennent de milieux sociaux trop différents de celui que constitue l'école. Nous avons vu plus haut que l'école universelle n'existe pas et que l'école réelle est un milieu social défini. J'ai même suggéré de considérer que, dans l'état actuel des choses, l'école d'aujourd'hui est *grosso modo* l'école de la classe moyenne, petite bourgeoisie instruite et plus.

Mais il y a aussi ceux et celles qui, bien que venant d'un milieu social semblable à celui que représente l'école, n'ont pas la « tournure d'esprit » requise par ce que j'ai appelé plus haut le paradigme



cognitif ou la culture cognitive prévalente à l'école. C'est à dessein que j'emploie ici une notion qui n'a pas reçu ses lettres de créance des sciences cognitives, non pas tellement pour provoquer mais plus simplement parce qu'elle dit bien ce qu'elle veut dire. Tournure d'esprit, n'est-ce pas clair?

Il y a enfin une troisième catégorie d'élèves à laquelle l'école est à risque encore plus élevé de ne pas s'adapter. C'est en quelque sorte un hybride des deux premiers qui est fait de ceux et celles qui, venant d'un milieu social trop différent de celui de l'école, n'ont pas pu développer la tournure d'esprit qui fonctionne bien dans la tournure d'esprit dominante de l'école. Parce que ce que j'appelle la tournure d'esprit n'est pas fait que de l'intelligence congénitale. Pour un sociologue, c'est aussi et surtout le produit des conditions de développement mental et intellectuel en bas âge.

Ce sont tous ces enfants que l'école appelle « élèves à risque », mais ce sont aussi, suivant une autre façon de voir les choses, ceux et celles que l'école modale monolithique « est à risque d'échapper ». Dès lors comment est-il possible d'adapter l'école à ceux qui ne peuvent s'adapter à elle?

Loin de moi l'idée de prétendre que j'ai trouvé la solution à ce problème, la réponse à cette question. Adapter l'école, cela pourrait vouloir dire briser le monolithe scolaire parce qu'il est générateur de fausses mésadaptations, parce qu'il crée de toutes pièces des élèves en difficulté en raison même des vices du système. Cela pourrait vouloir dire encore la diversifier pour mieux rejoindre la diversité originelle des enfants, la diversifier jusqu'au point d'institutionnaliser la diversification pour éviter d'institutionnaliser le monolithisme! Le jargon officiel propose de distinguer diversifier et différencier. Personnellement je crois que c'est se compliquer les choses inutilement. Je me contenterai de parler de diversification en précisant quand c'est utile, s'il s'agit de diversifier les contenus, les approches ou les parcours.

Dans leur fameux essai sur la reproduction sociale, Bourdieu et Passeron avaient, dès 1970, fait preuve de beaucoup de clairvoyance en proposant ce qui suit :

*« L'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie trop peu sensible à l'hétérogénéité des apprenants. »*

J'aime beaucoup cette formule : *l'indifférence aux différences!*

Considérant les deux moments différents du parcours scolaire où il y aurait lieu de diversifier, voici à peu près de quoi pourrait avoir l'air une école qui rejoindrait mieux la diversité originelle des élèves. Le premier moment, celui où l'élève manifeste déjà des signes de mésadaptation, concerne peut-être davantage la fin du primaire et le secondaire. Or, me direz-vous, il y a déjà une diversification impressionnante au secondaire. Je serais tenté de répondre, sans avoir le temps de développer, que c'est trop peu, trop tard, sauf peut-être en ce qui concerne des parcours comme la Voie technologie et



les CFER qui transforment radicalement l'école, ou encore des programmes comme *Agir autrement* dont les collègues Janosz et compagnie nous promettent un bilan, paraît-il, exhaustif!

Par ailleurs, le travail de diversification qu'il faudrait poursuivre et parfaire au primaire a un caractère préventif beaucoup plus évident qu'au secondaire. Il s'agirait en effet de rejoindre la diversité originelle des enfants dès l'entrée à l'école en essayant de rejoindre aussi bien la diversité des origines sociales que la diversité des tournures d'esprit. Ce ne serait plus alors, comme c'est trop souvent le cas au secondaire, diversifier pour corriger, pour remédier à une situation. Ce serait diversifier pour prévenir que la situation ne se détériore, pour assurer un cheminement normal de l'élève non modal. Diversifier au primaire, cela peut se faire tout aussi bien en diversifiant les parcours qu'en diversifiant les contenus et les approches. Voici quelques exemples :

- ♦ Pourquoi n'y aurait-il pas, dans une classe donnée du primaire, trois ou quatre sortes de manuels ou de cahiers d'exercice en mathématiques correspondant à trois ou quatre tournures d'esprit d'élèves en mathématiques?
- ♦ Pourquoi, dans une école primaire donnée où le nombre de permet, n'y aurait-il trois ou quatre types de premier cycle du primaire correspondant à trois ou quatre tournures d'esprit de base chez les élèves?
- ♦ Pourquoi, dans une école primaire donnée où le nombre le permet, les profs d'un cycle donné du primaire ne s'échangeraient-ils pas leurs élèves en fonction de trois ou quatre façons d'enseigner telle ou telle matière pour rejoindre mieux ainsi la diversité originelle des élèves?

Pour ce qui est des élèves d'une origine sociale très différente de celle que représente l'école, on devrait tabler davantage sur la diversification des contenus et des approches pédagogiques que sur la diversification des parcours scolaires. Ce qui est trop souvent le cas présentement. Dans ce cas particulier en effet le risque est grand que la création de parcours spécifiquement destinés aux enfants de milieux défavorisés ne débouche sur des voies sans issue et n'aboutisse qu'à des ghettos.

Dans tous les cas, il s'agira toujours de diversifier sans jamais « ghettoïser », de faire en sorte que les voies de la diversité ne soient jamais sans issue. Un peu comme la Toile. Vous voyez ça d'ici, un système scolaire en forme de Web, un ensemble extrêmement diversifié de réseaux en interconnexion constante. Il y a plusieurs façons d'assurer ces interconnexions constantes dans le réseau. On pense à l'aménagement de passerelles, des troncs communs, d'activités communes entre les différentes branches de ces réseaux, l'idéal étant que la diversification se fasse dans toute la mesure du possible conformément au principe de l'école commune : apprendre la même chose, mais pas nécessairement de la même façon. C'est là, j'en conviens, tout un défi à relever, mais c'est peut-être aussi le prix à payer pour la réussite de tous et de chacun.



Cette perspective d'une école mieux adaptée dès l'entrée au primaire à la diversité originelle des enfants comporte, vous vous en doutez bien, tout un programme de recherche, d'intervention et de transfert de connaissances. Elle exige en outre de la part des toutes les composantes de la réussite, une concertation de tous les instants en vue d'en arriver à ce que tous et chacun puissent dans un premier temps ***réussir l'école, augmentant d'autant ses chances de réussir à l'école.***

J'annonce en terminant un deuxième volet à cette petite révolution copernicienne qui voulait simplement rappeler que, contrairement à ce qu'enseignent les doctrines pédagogiques contemporaines dominantes, ce n'est pas l'école qui tourne autour de l'élève, mais bien l'élève qui tourne autour de l'école.

Je viens de tenter d'établir que nombre de difficultés et d'inadaptations que l'on porte au débit de l'élève, sont en réalité des dysfonctions de l'école et des effets pervers du système. J'ai proposé qu'en faisant subir au système scolaire des modifications radicales pour qu'il tienne un meilleur compte de la diversité originelle de ces enfants qu'il a mis en difficulté par ses propres inadaptations, on éliminerait ainsi nombre de cas d'échecs et d'abandons scolaires prématurés. Il faut donc réformer radicalement l'école, mais il faut aussi réformer l'élève. Ce qui veut réformer l'éducation des enfants avant leur arrivée à l'école. Car contrairement à ce que l'on croit généralement, la famille moderne ne tourne pas autour de l'enfant. Elle tourne autour des parents.