

Le décrochage scolaire

Révéléateur d'une pédagogie inadéquate

*Partout où il y a intérêt, on trouve une émotion.
John Dewey*

Le contenu du présent texte tentera de soutenir que le décrochage scolaire n'est pas seulement le fait de celui qui décroche mais aussi de celui qui intervient sans pouvoir rejoindre l'intérêt de l'apprenant¹. Ce dernier décide, à un moment donné, d'abandonner un univers qui ne lui convient plus. Dans la majorité des cas, cette personne qui lâche prise sait très bien qu'elle fait le mauvais choix, mais l'accumulation de contraintes, d'échecs, de défaites est encore plus forte que l'espoir précaire de pouvoir un jour détenir le moindre diplôme.

Le décrochage scolaire s'élabore progressivement tout au long de la scolarisation et pourrait être évité bien avant que le passage à l'acte se manifeste. Décrocher résulte de l'accumulation d'insuccès, de blessures narcissiques, de réprimandes. Le décrocheur perd son assurance, sa confiance et son estime de soi et il mésestime ses compétences d'apprenant. Pour lui, les matières scolaires n'ont que très peu de sens et d'importance. Il ne lui reste plus qu'à quitter ce contexte anxigène et dévalorisant qu'est pour lui l'école.

On dit souvent que la motivation est déficitaire chez celui ou celle qui décroche. La motivation n'est ni un don, ni une faculté et encore moins une disposition innée. Elle repose sur les perceptions que se donne l'apprenant. D'abord, la perception de l'importance accordée aux matières scolaires est un élément clé de la motivation. Si toutes les matières scolaires sont considérées comme inutiles, inintéressantes, l'engagement cognitif de l'apprenant ne peut être mobilisé. Ensuite, le sentiment de sa propre compétence demeure essentiel pour s'approprier de nouvelles connaissances. La conviction de ne pas être en mesure d'y accéder conduit nécessairement à la non appropriation de ces connaissances. Enfin ne pas disposer d'une certaine contrôlabilité devant les tâches scolaires éloigne l'apprenant de ces savoirs en raison de l'aversion que crée l'échec. Or, ces variables de la motivation ne sont que très peu souvent prises en compte lors des enseignements dispensés en milieu scolaire. La préoccupation des enseignants porte davantage sur les contenus d'apprentissage au détriment des attitudes, comportements et perceptions des apprenants.

¹ Le terme « apprenant » comprend les vocables enfant, élève, adolescent, adulte et illettré. Le substantif précis est utilisé lorsqu'il sera nécessaire à la compréhension.

L'importance accordée à l'objet d'apprentissage²

Pour tout adulte, tout enseignant, les contenus d'apprentissage, qu'il s'agisse du langage écrit, des mathématiques, des sciences, des langues, des sciences humaines, etc. demeurent des connaissances nécessaires à l'atteinte de la maîtrise des savoirs de base et à l'acquisition d'une solide culture générale. Il n'en est pas toujours ainsi de l'apprenant qui se voit imposer un cursus qui, de prime abord, ne le concerne pas. L'intervention pédagogique se doit de mettre en œuvre des approches qui stimulent l'apprenant devant les différentes matières au programme. Roland Viau définit ainsi cette variable de la motivation : « *La perception de la valeur d'une activité est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit* » (Viau, 1994, p. 44). Selon lui deux variables composent cette perception : *l'utilité d'une activité et le type de buts qu'un élève se fixe.* (id. p. 44). Par l'utilité de l'activité, on fait référence au fait que les élèves ne font pas une activité tout simplement pour la faire, aussi intéressante soit-elle. Très tôt les élèves s'interrogent sur la pertinence de l'activité en demandant à maintes reprises « À quoi ça sert ? ». En outre on reconnaît qu'un élève qui n'a aucun but démontre qu'il n'est pas motivé. La motivation implique que toute activité soit soutenue par des objectifs que l'élève s'est donné.

Toute discipline, par ailleurs, peut détenir un pouvoir d'attraction, à la condition qu'elle soit perçue dans sa globalité. Il importe donc de l'aborder sans trop la morceler en ses diverses parties de manière à toujours percevoir l'ensemble de chacune des matières à apprendre. Pourtant, il s'avère que les stratégies d'enseignement reposent sur le morcellement des savoirs prenant pour acquis que la somme des parties reconstituera inévitablement la totalité de la discipline. Cette conception pédagogique néglige les représentations primaires que les enfants se sont donnés pour l'une ou l'autre des matières. Nous savons depuis les recherches de Ferreiro que ces représentations ne sont pas identiques d'un enfant à l'autre au moment de l'entrée dans l'écrit. À ce sujet Jaffré (1989), mentionne à la suite d'une recherche portant sur l'observation de jeunes élèves de 5 à 11 ans lors de leur apprentissage en orthographe que :

Ce qui caractérise les enfants observés, y compris – et peut-être surtout – les plus jeunes d'entre eux c'est la diversité des savoirs par individu. On a suffisamment dit un peu partout dans la littérature que chaque enfant était un cas particulier et, dans un premier temps au moins, ce propos se vérifie tout à fait, au point de donner le vertige aux pédagogues (Jaffré, 1989, p. 51-52).

Pourtant, les méthodologies ne font pas de distinctions entre les différentes représentations cognitives auxquelles les enfants ont pu accéder. Toutes les méthodes d'enseignement de l'écrit, des mathématiques, des sciences, etc. procèdent par fragmentation de la discipline en

² Par objet d'apprentissage, nous entendons toutes les matières scolaires soumises aux élèves.

ses diverses composantes. L'apprenant peut très bien percevoir et comprendre chacune de ces composantes sans pouvoir pour autant accéder à la maîtrise de l'objet d'apprentissage.

Enseigner une matière selon un processus séquentiel qui enfile les notions les unes derrière les autres échappe à l'apprentissage naturel et au contexte authentique de l'appropriation du savoir. On construit petit à petit le rejet de l'objet d'apprentissage puisque l'apprenant ne peut que très difficilement replacer dans son ensemble les tâches successives qu'on lui demande de réussir. L'attraction que pourrait détenir l'objet d'apprentissage est, quel qu'il soit, largement réduit au point d'être rejeté. Tant et aussi longtemps que l'apprenant n'est pas conquis par l'une ou l'autre des matières scolaires, il restera passif devant elles et, dans le pire des cas, il rejettera cette matière qu'il considère sans signification.

Si l'apprenti n'accorde aucune importance aux matières scolaires, son implication dans la tâche n'est que parcellaire et insuffisante pour atteindre la réussite.

La perception de sa propre compétence

La perception de sa compétence, si elle est positive, contribue à maintenir chez l'apprenant sa motivation. En revanche, se percevoir incapable de réussir entraîne une très faible motivation.

Viau (1994) définit ce type de perception de la façon suivante :

La perception qu'une personne a de sa compétence à accomplir une activité, que les chercheurs anglophones désignent par l'expression perceived self-efficacy, est une perception de soi par laquelle cette personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Viau, 1994, p. 55).

La perception positive de sa compétence repose sur des capacités déjà acquises. Ainsi, cette évaluation ne peut donc être conduite que si l'apprenant dispose de stratégies d'apprentissage qu'il peut activer devant une nouvelle activité. Il importe alors de ne plus cibler que les contenus d'apprentissage mais bien de diriger l'intervention pédagogique vers les stratégies que l'apprenant met en branle pour acquérir les compétences de la discipline enseignée. Souvent, il advient qu'un apprenant croit pouvoir réussir une tâche sans toutefois rechercher les stratégies à employer pour résoudre un problème. Il faut dès lors le recadrer et exiger qu'il procède à la sélection des stratégies pouvant conduire à la résolution.

Les stratégies d'apprentissage reposent généralement sur ce que la psychologie cognitive a appelé les acquis antérieurs. Tout apprenant est en mesure de proposer des solutions, des réponses, des procédures en puisant dans son bagage cognitif. Meirieu, résume ainsi cette

notion des acquis antérieurs : « *avant même que le maître commence la présentation d'une question, l'élève "s'en fait déjà une idée"* » (Meirieu, 1990, p. 59).

Le rôle du pédagogue consiste ici à analyser les réponses des apprenants pour accéder aux relations qu'ils font entre leurs acquis antérieurs et les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Accepter et comprendre les diverses stratégies déployées par les apprenants a pour effet de les rassurer, de les mettre en confiance et de reconnaître leur propre compétence. Un tel contexte d'apprentissage rehausse le statut de l'apprenant. Il devient l'acteur principal de ses apprentissages. Une telle posture consolide l'assurance et la prise de risques de l'apprenant ; par voie de conséquence son sentiment de compétence est rehaussé. Plus ce sentiment est fort, plus faible sera la peur de l'échec. Les apprenants en difficulté ont généralement tendance à vouloir éviter l'erreur ; les sécuriser devant l'erreur leur procure une certaine assurance et leur permet d'affiner des stratégies de repérage et de correction des erreurs commises. À ce sujet, Jaffré soutient que *les erreurs s'évaluent par rapport à des procédures qui sont elles-mêmes une réponse cognitive, non consciente le plus souvent, mais représentatives du point de vue de l'enfant au moment où il écrit* (Jaffré 1993, p. 51). N'en rester qu'au seul enseignement des contenus sans considérer les « réponses cognitives » de l'apprenant et sans le sécuriser c'est ancrer chez lui un inconfort, une peur devant l'objet d'apprentissage envers lequel il perdra tous ses moyens. Dès lors, il ne s'accordera aucune capacité d'apprendre.

Mais encore faut-il modifier les stratégies d'enseignement. Si on observe bien les pratiques des enseignants portant, par exemple, sur l'enseignement de la production de textes, on découvre qu'ils écrivent rarement avec ou devant les élèves. L'expert en écriture ne s'exécute pratiquement jamais devant eux et ne présente jamais ses productions écrites.

Il m'a été donné d'intervenir auprès du personnel enseignant d'une école primaire pour chercher des solutions aux difficultés généralisées en français. Même si les élèves de tous les niveaux connaissaient les règles grammaticales et qu'ils disposaient d'un lexique orthographique satisfaisant, ils rendaient des copies de textes libres ou de textes dictés d'un niveau inquiétant qui ne progressait pas d'un mois à l'autre et qui, pour certains élèves, régressait. J'ai donc rencontré les enseignants et la direction de l'école pour mieux comprendre la problématique identifiée et tenter d'aménager des pratiques pédagogiques plus efficaces. Les premières discussions ont principalement porté sur les pratiques pédagogiques appliquées jusque-là et sur la démotivation généralisée des élèves à l'égard du langage écrit. Ce qui a d'abord attiré mon attention, c'est la constance des faibles résultats à tous les niveaux scolai-

res et aussi celle des pratiques pédagogiques qui globalement étaient appliquées selon les trois temps didactiques : l'enseignement d'une notion, les exercices sur la notion et l'évaluation de sa maîtrise. Il fallait donc briser, sans heurt, cette séquence d'activités qui morcelle l'objet d'apprentissage sans parvenir à faciliter le transfert des notions apprises vers la globalité de la matière en l'occurrence ici la production de texte. Les élèves ne parvenaient pas à faire la synthèse de toutes les notions ou règles apprises pour les appliquer à bon escient dans un texte cohérent. Devant la production de textes, les élèves se comportaient comme s'il fallait d'abord appliquer les règles qu'ils avaient déjà apprises sans tenir compte du sens et de la cohérence du texte.

J'ai proposé l'idée du *modèle scripteur* selon lequel l'enseignant écrit un texte devant les élèves qui lui auront soumis au préalable un sujet de rédaction. Une telle procédure privilégie l'élaboration du texte sans pour autant abandonner la connaissance des règles de la langue qui seront prises en compte lors de la révision.

Graves (1988) accorde aussi une importance particulière aux modèles. Il importe, pour lui, de fournir non seulement des productions écrites finales qui peuvent servir de références à l'élève, mais aussi de modéliser la procédure d'écriture en cours d'élaboration. Il soutient qu'il faut rendre explicite ce que l'enfant ne voit pas ordinairement lorsqu'il lit un texte. Il faut, en d'autres termes, que le processus d'élaboration du texte soit apparent (Boudreau, 1991, p. 45).

Les enseignants ont manifesté une certaine réticence à écrire devant leurs élèves. Ils craignaient tous de commettre des erreurs ou encore de produire des textes inintéressants. À leur demande, lors d'une rencontre subséquente, je me suis prêté au jeu pour produire devant eux un texte sur un sujet imposé, pour qu'ils comprennent bien que la recherche des idées, que l'organisation et que la première esquisse sont des étapes de tâtonnement encore très imparfaites même chez l'expert. Il ne faut pas laisser croire aux élèves que les livres, revues, bd, etc. ont été produits dès le premier jet. Se tromper devant les élèves en cours de rédaction, c'est leur transmettre le contexte véritable de l'écriture.

Ces enseignants ont courageusement consenti à écrire devant leurs élèves sur une tablette conférence (*paper-board*) tout en verbalisant à haute voix les réflexions qu'ils faisaient en cours de production, qu'il s'agisse de la planification, de la rédaction et de la révision du texte.³ Les élèves doivent avoir accès aux processus mentaux que le scripteur mobilise lors de la production du texte.

³ Nous ne développons pas ici toute la démarche de l'enseignant modèle scripteur afin de ne pas trop sortir de la problématique du décrochage scolaire. Pour de plus amples informations à ce sujet, nous vous référons à Boudreau, Guy (1991). Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteur, *Vie pédagogique*, no 73, mai-juin 1991, Ministère de l'Éducation, Québec, p. 44-47.

En conséquence, les séances de modélisation sont devenues le moment fort de la journée pour les élèves. Ils attendent avec impatience la prochaine modélisation pour tenter d'y trouver d'autres stratégies qu'ils pourraient mettre en pratique. Tout de suite après la modélisation, les élèves se mettent à la tâche pour produire leur texte. Le droit à l'erreur et la liberté de prendre des risques les incitent à écrire. Les enfants en difficulté d'apprentissage se sont montrés tout autant impliqués, sinon plus, que les élèves les plus performants de la classe. Ces jeunes ont avoué qu'ils n'étaient plus gênés d'écrire puisque leur enseignant rencontrait lui aussi des difficultés à bien exprimer sa pensée et parfois à orthographier certains mots.

Le modèle scripteur permet ainsi d'aborder les différents types de connaissances. Il faut bien distinguer entre elles les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives concernent les définitions, les lois, les règles, alors que les connaissances procédurales font référence à la mise en application de ces définitions, lois et règles. Les connaissances conditionnelles portent sur la pertinence de l'utilisation d'une connaissance. Ces dernières connaissances permettent d'appliquer une règle au bon moment et sur le bon objet. Bien connaître une règle n'implique pas la maîtrise de cette règle, encore faut-il pouvoir l'appliquer à bon escient. La maîtrise de ces trois types de connaissance nécessite que l'enseignement soit suffisamment varié pour permettre à l'apprenant de les appliquer dans de multiples contextes.

Une telle approche didactique réconcilie les élèves avec l'écrit. Qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage ils considèrent tous que la classe de français est beaucoup plus captivante qu'auparavant. Ils découvrent les procédures de l'écrit, ils consolident des notions qu'ils n'avaient pas encore comprises jusque-là et ils réclament plus de moments consacrés à l'écriture. Ils se perçoivent en contrôle devant la production de textes sachant que les erreurs lexicales, grammaticales et les scories produits peuvent être corrigés au moment de la révision du texte.

Une telle pratique est en concordance avec les propos de Gérard Chauveau (2005) qui, selon lui, plutôt que d'expliquer l'échec ou d'en rechercher les causes, il faut s'attarder à ce qu'il a appelé la *situation-problème* (Chauveau, 2005) qui

est le lieu concret, le moment concret où se vivent les rapports sociaux et où se déroulent les activités d'enseignement/apprentissage ; c'est le lieu et le moment concret où se développe autour de/avec un enfant-élève donné soit une dynamique de la réussite, soit une dynamique de l'échec (Chauveau, Gérard. 2005, p. 213).

Le choix du dispositif pédagogique du modèle scripteur a été proposé à partir des techniques éducatives relevant de l'orientation comportementale cognitive. Il fallait intervenir le plus rapide-

ment possible avec une approche différente et dans le lieu même de la classe. Il fallait aussi modifier le rapport que les enseignants entretenaient avec l'écrit : ils devaient non plus partir des règles et des lois de la langue écrite, mais bien de la production d'écrits qui conduirait les scripteurs à mieux s'approprier les exigences et les contraintes de la production écrite. Dans chacune des classes, l'échange entre l'enseignant et les élèves prenait alors une nouvelle dimension : on parlait de l'écriture en discutant de la thématique, de l'organisation des idées, des stratégies propices à l'amélioration du texte en cours d'élaboration, etc. La dynamique de la réussite s'est alors progressivement instaurée.

Développer le sentiment de compétence à l'égard de l'objet d'apprentissage entraîne ainsi l'engagement cognitif des élèves pour qui le prochain texte se devra d'être encore meilleur que le dernier produit. En revanche, ne pas développer le sentiment de compétence et le goût du risque, conduit l'élève à refuser ou à abandonner la tâche, ce qui demeure un des révélateurs de la perte de motivation.

La contrôlabilité de la tâche

Le sentiment de compétence ne veut pas dire que la compétence est d'ores et déjà acquise chez un apprenant. Lorsqu'il est possible de s'ajuster de manière autonome à une tâche, nous disons que nous détenons la contrôlabilité de la tâche. Un lecteur novice peut très bien rencontrer certaines difficultés de décodage et détenir l'assurance qu'il y parviendra parce qu'il détient des stratégies de résolution de problèmes. Par exemple, il peut disposer de plusieurs stratégies : il devinera le mot, il s'appuiera sur le sens, il décodera chacun des graphèmes, il utilisera les illustrations, etc. L'élève qui affiche une telle assurance est vraisemblablement motivé et plus fort sera ce sentiment de pouvoir contrôler les diverses situations d'apprentissage en lecture, plus grande sera sa motivation. Le problème des élèves en difficulté réside dans le manque de stratégies pour résoudre un problème. Sans stratégie, l'autonomie ou le contrôle d'une situation s'avère impossible.

Cette contrôlabilité est fonction de deux attitudes fondamentales qu'affiche l'élève dans ses apprentissages. Ces attitudes reposent sur la responsabilisation qu'il manifeste par ce qu'il est convenu d'appeler l'attribution causale. L'attribution causale renvoie à la cause de la responsabilité de l'échec ou de la réussite scolaire. Elle peut être interne ou externe à l'individu. Dans le cas de l'attribution causale **interne**, l'élève tant dans le contexte d'une difficulté que d'une réussite scolaire se reconnaît responsable de son succès (*J'ai réussi parce que je me suis bien préparé.*) ou de son échec (*J'ai échoué parce que je n'ai pas suffisamment*

étudié.). Une telle réaction révèle la responsabilité qu'il manifeste à l'égard de son propre travail. Pour le cas de l'attribution causale **externe**, les causes de la réussite (*J'ai réussi parce que l'examen était facile.*) ou de l'échec (*J'ai échoué parce que l'instit. explique mal.*) sont transférées vers les personnes et le contexte immédiat de l'élève. Les causes ici lui sont extérieures et il ne s'accorde aucune responsabilité.

Plus l'élève attribue la cause de ce qui lui arrive à une cause interne, plus le contrôle sur les événements est possible et, inversement, plus la cause lui est extérieure, plus le contrôle de la situation est faible. Par ailleurs, si les causes sont modifiables (*Je travaillerai plus la prochaine fois.*), le contrôle est possible, alors qu'une cause non modifiable (*Je n'ai pas la bosse des maths.*) ne permet pas à l'élève de contrôler la situation puisqu'elle ne l'implique en rien. La situation idéale est celle où il procédera en recourant à des causes internes et modifiables. Celui qui ne considère que les causes externes et non modifiables se démotive et s'enferme dans l'insuccès.

Il faut donc conduire les élèves à s'adapter selon les attributions causales internes et modifiables afin qu'ils puissent parvenir à une plus grande contrôlabilité exigée par la tâche. Interroger les élèves sur les causes de leur réussite ou de leur échec permet de connaître le type de rapport qu'ils entretiennent avec l'objet d'apprentissage. L'intervention didactique doit alors porter sur ces attributions causales externes et non modifiables qui déresponsabilisent les élèves.

Inscrire dans la pédagogie les trois variables de la motivation oblige à revoir les stratégies d'enseignement utilisées et à élaborer des approches adaptées. Il faut d'abord que l'engouement pour ne pas dire la passion de l'enseignant à l'égard de la discipline qu'il enseigne soit perceptible pour les élèves. Si l'expert ne transmet pas le plaisir que sa discipline lui procure, les élèves peuvent difficilement développer par eux-mêmes l'attachement qu'ils pourraient avoir pour une matière donnée.

Tous les élèves ont impérativement besoin d'être supportés dans leur démarche d'apprentissage par la mise en évidence des progrès manifestés au cours de leur parcours quelle que soit l'ampleur de leurs progrès. C'est ainsi qu'on pourra les amener à acquérir une certaine confiance nécessaire au développement du sentiment de compétence non seulement à l'égard de la discipline mais aussi à celle de la capacité d'apprendre avec succès. L'élève doit s'appuyer sur un minimum d'acquis pour aborder ultérieurement des tâches plus complexes. Nous facilitons ainsi le contrôle qu'il peut détenir devant un problème à résoudre.

Répondre à de telles exigences pédagogiques nécessite une révision des pratiques pédagogiques en cours. Comme l'exprime Chauveau (2005), il faut observer et modifier la « situation-problème ». Ainsi, il est recommandé d'éviter les leçons construites selon les trois temps didactiques présentés plus haut. Il n'est pas dit de ne plus faire de leçons, d'exercices ou d'évaluations, mais bien de mobiliser ces activités dans un contexte plus global de résolution de problèmes. Ainsi, lorsque l'on implante l'approche pédagogique du projet,⁴ on s'inscrit dans une problématique plus complexe où les élèves devront prendre en compte dans un même temps les règles, les procédures, les contenus d'une discipline pour rendre à terme les exigences du projet. Par exemple, si la classe de français prend la forme d'un « Club littéraire »⁵, chacun des élèves aura son propre projet « littéraire » qu'il devra conduire dans un contexte d'échange et de collaboration au sein de la classe ; l'enseignant fait un suivi régulier des productions de chacun et construit au besoin une ou des leçons portant sur des erreurs commises par l'un ou l'autre des scripteurs de la classe. La préparation de la leçon s'effectue après la consultation des productions des élèves. Il faut bien comprendre ici que l'utilisation des erreurs n'est pas une remontrance, mais bien l'occasion de revenir sur une notion déjà enseignée ou d'amorcer une leçon portant sur une nouvelle règle. Ces leçons vont aussi permettre aux scripteurs concernés d'apporter les corrections qui s'imposent ; les retombées d'une telle intervention portent immédiatement sur le projet d'écriture en cours ce qui donne un sens non seulement au projet mais aussi aux règles auxquelles il faut recourir.

Dans le cadre d'une formation portant sur l'approche pédagogique du langage intégré, j'ai supervisé deux enseignantes œuvrant auprès d'un public d'adultes en situation d'illettrisme.⁶ Ces deux intervenantes se sont inscrites à la formation afin de mieux répondre aux difficultés qu'elles rencontraient auprès des treize adultes qui leur ont été confiés. Ces derniers étaient plus près de l'analphabétisme que de l'illettrisme ce qui obligeait les enseignantes à recourir à une méthodologie phonologique telle qu'appliquée au cours préparatoire. Les apprenants n'acceptaient pas cette approche pédagogique qui les réduisait au statut d'élèves de six ans.

⁴ Nous entendons par projet pédagogique une approche qui permet à la fois de former les élèves à la discipline concernée et à l'acquisition des concepts, des règles, et des procédures d'utilisation de ladite matière. Nous n'entrons pas dans le débat, par ailleurs fort instructif, entre les tenants d'un enseignement prescrit par le maître et ceux qui préconisent que l'apprenant apprenne dans un contexte où il rencontre les connaissances qu'il doit maîtriser pour conduire à terme le projet qu'il s'est donné.

⁵ À ce sujet nous renvoyons le lecteur à Boudreau, Guy. (1992). Le langage intégré. Un visa pour l'alpha pop *Le regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec* : Montréal.
Pour l'école primaire, les publications de Lucy Calkins et, pour le secondaire, celles de Nancie Atwell sont des sources importantes en Langage intégré.

L'expression « langage intégré » est la traduction de « Whole Language » dont l'initiateur est Kenneth S. Goodman.

⁶ Les deux enseignantes relevaient du service de l'Éducation des adultes de la Commission scolaire des Manoirs (Québec) qui accueille des personnes en situation d'illettrisme au sein de classes d'alphabétisation et de mise à jour des savoirs de base.

En outre, ils ne parvenaient pas à bien comprendre les phonations qu'on leur demandait de produire lors de la lecture de mots. Les apprenants ne progressaient pas et le langage écrit les rebutait au plus haut point.

À la suite de quelques séances de formation, les enseignantes ont décidé de soumettre aux apprenants un projet d'écriture qui durerait toute l'année scolaire. Plus précisément, la production de leur autobiographie leur a été suggérée. Les apprenants ont d'abord eu une réaction de surprise puisqu'ils savaient à peine lire. En ce domaine, leur sentiment de compétence était nul ; ils doutaient de pouvoir conduire à terme un projet aussi exigeant.

Ils ne se sont pas tous impliqués tout de suite dans un tel défi. Les enseignantes revenaient régulièrement auprès d'eux pour les inciter à accepter le projet d'écriture. Ces incitations ont mis en confiance les apprenants et, progressivement, l'idée a fait son chemin. À l'exception de deux apprenants qui ont préféré choisir de produire un document à caractère administratif pour l'un et un cahier de poésie pour l'autre, tous les autres se sont lancés dans l'aventure de l'autobiographie qu'ils redoutaient tout de même un peu. Faire confiance aux apprenants malgré le niveau de difficulté élevé est une stratégie efficace. Elle leur fournit temporairement par procuration le peu de confiance qu'il leur manque pour aborder et mener à bien le projet. Dès lors que le projet d'écriture a été accepté par tous les apprenants, la situation-problème s'est transformée en situation d'apprentissage.

En recourant aux différentes stratégies du langage intégré, un suivi individualisé a été accordé à chacune des personnes. Les textes ont commencé à s'empiler sur le bureau des enseignantes. Les contenus, bien évidemment, comportaient non seulement des erreurs de forme (orthographe lexicale et grammaticale, non respect des conjugaisons, etc.) mais aussi des codes graphiques que certains s'étaient aussi donnés. Ces erreurs et ces codes personnels sont devenus les matériaux des enseignantes. L'apprentissage des connaissances déclaratives (grammaire, conjugaison, ponctuation, etc.) se faisait donc en contexte naturel de production de textes. Les nombreux allers et retours entre leur production et la correction ont permis d'installer la connaissance et la maîtrise des règles dont ils avaient besoin pour améliorer leur texte. Se raconter prenait de plus en plus de valeur et ainsi l'importance accordée à la tâche était assurée et contribuait à nourrir leur motivation. Ce début de maîtrise des rudiments de la production de textes leur fournissait l'assurance nécessaire pour s'investir davantage dans leur projet. Les apprenants assumaient les difficultés qu'ils rencontraient sans mettre en cause qui ou quoi que ce soit dans leur entourage. L'attribution causale de leur succès ou de leur insuc-

cès ne concernait qu'eux-mêmes ce qui les incitait encore plus à résoudre les problèmes qu'ils rencontraient. Progressivement, ils se prenaient en charge pour respecter leur engagement.

C'est ainsi que les trois piliers de la motivation se sont construits tout au long du projet et les enseignantes n'avaient plus à gérer la discipline dans la classe, ni les résistances à apprendre, elles devaient toutefois se multiplier pour répondre aux demandes d'aide des apprenants.

Ce projet pédagogique a connu un dénouement inattendu. La direction de leur école, de connivence avec la bibliothèque municipale, a proposé d'organiser le lancement des livres produits par les apprenants. De plus, la bibliothèque a accepté d'exposer leur livre sur ses rayonnages. Il y a une dizaine de mois plus tôt, ces individus n'avaient jamais mis les pieds dans une bibliothèque ; au terme de l'année, la bibliothèque les accueillait en tant qu'auteurs.

Ce qu'il faut retenir de cette expérience pédagogique c'est la confiance que les enseignantes ont accordée à chacun des apprenants en les orientant vers un projet qui leur paraissait irréalisable. Le seul fait de leur proposer d'écrire et de les accompagner dans leur projet a suffisamment rehaussé leur estime de soi pour les motiver à se mettre au travail et à se dépasser. Les acquis antérieurs, en l'occurrence ici le code orthographique qu'ils s'étaient donné, ont été utilisés pour permettre à chacun de produire un premier brouillon. Les enseignantes pouvaient dès lors connaître leur représentation du fonctionnement de l'écrit ainsi que le type d'erreurs commises ; l'erreur est ainsi devenue le matériel de base pour élaborer de courtes leçons. Le genre littéraire de l'autobiographie a aussi permis d'instaurer des relations personnelles plus intenses entre les enseignants et les apprenants.

Si on parvient à réconcilier des adultes en situation d'illettrisme avec l'objet d'apprentissage par le biais d'une pédagogie adaptée à leurs caractéristiques respectives, on devrait aussi pouvoir le faire auprès de tous les écoliers du primaire jusqu'au lycée.

Qu'en est-il du décrochage scolaire ?

Une première réponse s'impose sans équivoque. Celui qui décroche est celui qui n'a pas eu l'occasion de rencontrer le plaisir d'apprendre, de parvenir à la réussite et de reconnaître les nouveaux savoirs qui auraient pu le projeter dans d'autres univers. Au jour le jour, il accumule les échecs qui lui renvoient une piètre image de ce qu'il est devenu aux yeux des autres. Son estime de soi se détériore progressivement. Du matin jusqu'en fin de journée, l'élève en difficulté est systématiquement confronté à ses lacunes, ses incapacités, bref à son inaptitude à apprendre quoi que ce soit. Très tôt au primaire, on parle déjà de phobies scolaires, de

troubles de l'attention, d'hyperactivité pour ne nommer que les problèmes les plus médiatisés. Cinq années au primaire, quatre autres au secondaire à subir l'échec, l'élève ne peut faire autrement que de rêver du jour où il sera en âge de quitter l'école.

Et pourtant, il est reconnu que très tôt en début de scolarité, si un élève rencontre l'échec, tout son parcours scolaire est compromis. L'ancrage est suffisamment fort pour prédire qu'il s'ajoutera aux autres élèves en troubles d'apprentissage et, jusqu'à un certain point, à l'abandon prématurée de sa scolarité. Barber et Mourshed (2007) ont relevé à ce sujet que

De manière générale, toutes les études qui indiquent que, même dans les bons systèmes scolaires, les élèves qui ne progressent pas rapidement pendant leurs premières années d'école – parce qu'ils ne sont pas confiés à des enseignants de qualité suffisante – ont très peu de chance de rattraper les années perdues par la suite (Barber, et Mourshed, 2007, p.11).

Malgré qu'on sache définir le phénomène du décrochage scolaire, qu'on connaisse les diverses typologies de décrocheurs, qu'on puisse reconnaître les principaux symptômes du décrochage et que l'on dispose d'une très grande quantité d'études statistiques sur ce sujet, on n'a pas su, en neuf ans de parcours scolaire, corriger le tir pour réconcilier les élèves en difficulté d'apprentissage avec l'école. Le maillon faible est celui de l'intervention pédagogique. Très peu de littérature porte sur l'intervention pédagogique adaptée aux élèves qui présentent des signes prédictifs de l'abandon scolaire. Les premières années de scolarité devraient aussi être confiées aux enseignants les plus chevronnés.

Pour la plupart, les enseignants connaissent les attitudes qu'ils doivent adopter pour prévenir l'échec scolaire et enrayer le décrochage scolaire sans pouvoir pour autant connaître les stratégies d'intervention pédagogique. Potvin, Fortin, Royer et Deslandes (2004) ont produit un Guide de prévention du décrochage scolaire à l'intention des directions d'école, des intervenants, des enseignants, des parents et des jeunes. Pour les enseignants, deux grands thèmes sont arrêtés pour les aider à adapter leur pédagogie : l'importance du climat de classe et la relation maître-élève. En dépit du fait que les enseignants accordent beaucoup d'importance au climat de leur classe et à la relation pédagogique qu'il faut instaurer, il est fort possible que les élèves ne reprennent pas pour autant goût au travail scolaire. La zone névralgique de l'enseignement demeure celle des stratégies didactiques. Comment intéresser les élèves à l'objet d'apprentissage ? Quelles approches pédagogiques peuvent les rejoindre et mobiliser leur engagement ? Comment adapter l'intervention aux différents styles cognitifs des élèves ? Comment recourir à la pédagogie différenciée ? Ce sont autant de questions auxquelles les réponses ne sont pas légion. L'enseignant a la responsabilité d'introduire les élèves aux différents savoirs et c'est le cœur de sa fonction. Nous soutenons que le développement de l'intérêt

des élèves pour les diverses disciplines demeure la première condition pour les conduire vers la réussite.

Une pédagogie uniforme ne concerne que les élèves qui peuvent y répondre. Si de plus, le système d'éducation préconise pour chaque niveau scolaire une approche pédagogique unique, le phénomène du décrochage scolaire pourrait s'accroître. Selon Potvin et al. (2004), au sein même du groupe des élèves à risque, les profils et les parcours des élèves diffèrent grandement. Cette typologie permet de repérer ces élèves à risque et sa pertinence est très grande puisque le profil unique du décrocheur n'existe pas. Nous présentons donc ici cette typologie pour mettre en évidence qu'il n'y a pas de prototype du décrocheur, ce qui oblige à devoir varier l'intervention pédagogique selon les caractéristiques des apprenants. Un tel instrument toutefois n'oriente pas l'intervention pédagogique, et le recours à cette typologie ne doit pas s'arrêter à l'identification des types de décrocheurs ; elle doit se prolonger dans l'intervention adaptée à chacun de ces types. Riches de cette information, les pédagogues, les enseignants doivent transmettre les stratégies les plus adéquates pour réconcilier les élèves avec l'objet scolaire.

Typologie du décrocheur scolaire

La typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire de Potvin et al. (2004) reconnaît quatre types d'élèves qui se différencient tant au niveau de l'apprentissage qu'à celui du comportement : *Le type peu intéressé, Le type troubles de comportement et d'apprentissage, Le type délinquance cachée, Le type dépressif.*

- Le type peu intéressé

Le type peu intéressé comprend les élèves qui, malgré leur manque d'implication, performant bien dans l'une ou l'autre des matières au programme. En revanche, ils sont peu motivés et l'école ne leur procure qu'un très grand ennui. La discipline et l'organisation des activités d'apprentissage ne leur paraient pas d'une très grande importance. Les enseignants en général perçoivent de manière positive ces élèves bien que leur engagement cognitif soit très faible. On constate aussi qu'ils sont peu appuyés par leurs parents. Ils constituent 40% des élèves pouvant un jour abandonner leurs études.

- Le type troubles de comportement et d'apprentissage

Il s'agit ici des élèves qui présentent les résultats les plus faibles pour l'ensemble des matières scolaires et qui de surcroît présentent les troubles du comportement les plus considérables des quatre types. Le respect des règles de la classe, des consignes, des activités mises en place est très précaire, voire inexistant. Leurs comportements expliquent la perception négative que

peuvent avoir les enseignants envers eux. On observe aussi un niveau de dépression important ainsi qu'une faible estime de soi. Ils représentent 30% des décrocheurs éventuels.

- Le type délinquance cachée

Les élèves du type délinquance cachée ressemblent au groupe du type « peu intéressé ». Toutefois, les enseignants n'ont pas une bonne perception de ces élèves qui, par ailleurs, présentent des comportements de pré-délinquance (agressions mineures, vandalisme, vols à l'étalage, consommation et vente de drogues, etc.). On ne les considère pas pour autant peu motivés ; ils sont capables de se motiver pour certaines activités. 10% de ces élèves sont identifiés dans cette catégorie.

- Le type dépressif

Enfin ce type regroupe 10% des élèves à risque et n'ont pas de difficultés d'apprentissage ; ils fournissent toutefois une performance moyenne. Comme c'est le cas dans tous les autres groupes, ils respectent peu les règles de fonctionnement et celles des activités pédagogiques de la classe. Ils ne présentent pas de problèmes apparents de comportement, mais manifestent des états de dépression au-delà du seuil clinique. Pour certains, cet état peut les conduire jusqu'aux pensées suicidaires. Des quatre groupes de jeunes à risque, ce sont les plus appréciés par les enseignants. Ce sont eux qui par ailleurs se perçoivent comme les plus en difficulté dans le contexte familial.

Une telle typologie permet de constater que les sources du décrochage scolaire sont multiples et qu'en conséquence le parcours des décrocheurs peut varier d'une personne à l'autre. Une telle information devrait conduire les pédagogues à diversifier leur pédagogie pour répondre à la spécificité de chacun des élèves. À ce sujet, la pédagogie différenciée doit être connue et appliquée par les enseignants.⁷ Elle permet d'adapter l'enseignement au profil d'apprentissage des élèves.

À ce sujet la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (2004) demeure une référence intéressante pour la mise sur pied de la pédagogie différenciée. La théorie de Gardner repose sur une conception de l'intelligence qui dépasse les variables du QI. Pour lui,

⁷ Il serait trop long et onéreux ici de développer les fondements et les pratiques de la pédagogie différenciée. Pour plus d'information sur la pédagogie différenciée nous suggérons les références qui suivent : Robbes, Bruno. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/Bruno_Robbes_pedagogie_differeciee_2009.pdf
Meirieu, Philippe. *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Entretiens Nathan.
Philippe Meirieu <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

ce test du QI a ses qualités, mais est insuffisant pour apprécier ce qu'est vraiment l'intelligence humaine :

Les tests du QI prédisent l'avenir scolaire avec une précision remarquable, mais ils n'ont guère de valeur pronostique en ce qui concerne la vie professionnelle. De plus, comme ils ne mesurent que les capacités logiques ou logico-langagières, nous sommes presque « conditionnés » à restreindre la notion d'intelligence aux seules compétences mises en oeuvre dans la résolution des problèmes de cet ordre (Gardner, Howard. 2004, p. 36).

En fait, une telle assertion milite en faveur d'une vision plus large, plus holistique de l'intelligence humaine. Le QI tel que conçu n'a pour objectif que l'identification des capacités intellectuelles prédictibles de la réussite scolaire. Toutes les autres compétences cognitives non reconnues dans les tests de QI sont vraisemblablement exclues de la pédagogie. L'intelligence langagière et l'intelligence logico-mathématique sont les deux seules intelligences sollicitées par le QI, alors que Gardner propose sept intelligences à savoir les intelligences langagière, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique, musicale, naturaliste, interpersonnelle et intrapersonnelle. Il faut bien spécifier ici que tout individu dispose de ces sept intelligences. Chacun toutefois peut détenir une ou deux intelligences dominantes sans que les autres intelligences soient inutilisées.

Thomas Armstrong (1999) a publié un ouvrage à l'intention des enseignants qui voudraient utiliser l'approche selon les intelligences multiples dans leur classe. Lui-même enseignant, il a mis huit ans à mettre au point sa pédagogie pour publier son expérience à partir de sa pratique personnelle de l'enseignement. Venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage a été le premier motif pour réorienter ses interventions. Armstrong signale à ce sujet que

Dans l'histoire de l'orthopédagogie aux Etats-Unis, les enseignants ont eu la malheureuse tendance (exception faite des enseignants doués) à travailler avec un paradigme de déficit pour aider les élèves à réussir à l'école, c'est-à-dire qu'ils se concentraient sur ce que les élèves ne pouvaient pas faire (Armstrong, Thomas 1999, p. 135).

En recourant à l'approche des intelligences multiples auprès des élèves, l'enseignant contourne les défaillances en utilisant les intelligences dominantes des élèves qui peinent à réussir selon les démarches courantes de la pédagogie. Il faut donner l'occasion aux élèves d'emprunter « *une voie de rechange qui exploite, pour ainsi dire, leurs intelligences les plus développées* » (*Ibid.*, p. 139). Il importe de souligner qu'une telle approche, bien qu'efficace auprès des élèves à risque, convient tout autant aux élèves qui ne présentent pas de troubles d'apprentissage.

Sachant que les élèves à risque de décrochage scolaire ont des profils différents (Potvin et al., 2004) et que l'approche pédagogique utilisant les intelligences multiples permet de différencier les stratégies d'enseignement selon les caractéristiques cognitives des élèves, la pédagogie

gie différenciée devrait s’instaurer dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Cette innovation – qui n’en n’est plus une dans certains pays – ne parvient pas à se mettre en place car pour plusieurs une telle réforme ne concerne que les élèves à risque de décrochage ou en difficulté d’apprentissage.

Il n’en est rien, car une étude fort appréciable conduite par France Guérin-Pace (2009) auprès de 1443 personnes en situation d’illettrisme, a permis de mettre en évidence que le décrochage scolaire n’épargne aucun élève. Nous présentons dans les lignes qui suivent les diverses catégories de l’illettrisme établies par Guérin-Pace⁸.

PREMIÈRE CATÉGORIE : – FORTES DIFFICULTÉS À L’ÉCRIT

Enfance en contexte économique difficile et Enfance douloureuse + faible sociabilité

Les personnes en situation d’illettrisme présentant de *fortes difficultés à l’écrit* représentent 20 % de l’échantillon. On reconnaît un premier groupe d’individus qui rencontre un parcours ardu en raison d’un contexte économique difficile dans leur milieu familial. Ils manifestent une bonne sociabilité, mais ont une vision négative de l’école. La situation économique de leur milieu occasionne des privations et beaucoup de frustrations. La moitié des personnes de ce groupe ont quitté l’école avant l’âge de 15 ans. Dans leur enfance, ils n’ont jamais lu pour leur plaisir.

Les personnes qui ont vécu une *enfance douloureuse* accompagnée d’une sociabilité réduite ont connu le redoublement et des changements fréquents d’établissements scolaires. Ils vivent aussi dans un contexte économique difficile encore plus élevé que celui du groupe précédent. Ils n’apprécient guère l’école et sont peu portés à respecter la vie scolaire et les situations d’apprentissage. Dès le CP, ils ont été confrontés à des difficultés scolaires. Ces personnes ont quitté l’école avant l’âge de 15 ans et constituent 11 % de l’échantillon.

DEUXIÈME CATÉGORIE – DIFFICULTÉS MOINDRES À L’ÉCRIT

Contexte familial violent et enfance difficile

La deuxième catégorie de personnes en situation d’illettrisme est celle des personnes qui ont connu un *Contexte familial violent et une enfance très difficile*. Elle représente 10% de l’échantillon. L’ampleur des difficultés rencontrées en langage écrit n’est pas à la mesure des souffrances vécues tant dans le milieu familial que dans ceux de l’école et de la vie quoti-

⁸ On peut facilement avancer qu’une grande partie des personnes en situation d’illettrisme ait pu quitter l’école sans détenir le moindre diplôme.

dienne. On pourrait croire que le parcours douloureux de ces personnes ait pu entraîner des difficultés beaucoup plus grandes. La prévision d'illettrisme se réalise, mais la détérioration de la maîtrise de l'écrit chez ces personnes les plus défavorisées est la plus faible de tout l'échantillon. S'agissant du groupe où les personnes lisent le plus souvent, il est possible de croire que la lecture soit devenue un refuge pour éloigner les épreuves quotidiennes. En revanche, ces personnes ont gardé un souvenir amer de l'école.

TROISIÈME CATÉGORIE – DIFFICULTÉS MODÉRÉES FACE À L'ÉCRIT

Enfance très heureuse et heureuse et Parcours sans heurt

La dernière catégorie de personnes en situation d'illettrisme comprend trois groupes. Celle des personnes qui ont connu une *enfance très heureuse* représente 29% de l'échantillon. Ces personnes dites illettrées n'ont que des difficultés d'apprentissage modérées au primaire et conserve un bon souvenir de l'école. Ils ont vécu dans un milieu socioéconomique aisé et n'ont pas connu par ailleurs de problèmes familiaux particuliers. En apparence, toutes les conditions pour réussir étaient présentes et leur niveau de la maîtrise des savoirs de base est suffisamment insuffisant pour les considérer en situation d'illettrisme.

Pour le deuxième groupe qu'on identifie comme ayant connu une *enfance heureuse* (15% de l'échantillon), le profil est très près du groupe précédent. Leur réussite scolaire est toutefois plus grande que celle du précédent groupe ; ils étaient et sont restés des lecteurs assidus⁹.

Le troisième groupe de personnes qui représente 15% de l'échantillon est celui des *parcours sans heurt*. Tout en manifestant des difficultés modérées les personnes de ce groupe ont toujours eu un regard très positif sur l'école. Les situations de vie douloureuses sont très rares même si, pour certains, le milieu économique de la famille est plutôt faible. Malgré tout, ces personnes reconnaissent avoir connu une enfance heureuse. On s'explique mal que les personnes de ce groupe soient parvenues au niveau de l'illettrisme. La culture pédagogique qu'ils ont connue n'est probablement pas parvenue à les mobiliser.

Diverses provenances de l'illettrisme

Cette étude portant sur l'illettrisme nous permet d'entrevoir le fait que l'échec scolaire ne concerne pas que les personnes issues de milieux défavorisés. Bien sûr, un manque de stimulation, des conditions défavorables à l'apprentissage scolaire (sociales, culturelles, économiques, etc), ou un milieu familial toxique peuvent davantage favoriser l'échec scolaire. Il

⁹ Aucune information n'est fournie par Guérin-Pace au sujet de la détermination du seuil de compétence permettant de considérer une personne comme illettrée. Il faut croire que malgré des pratiques assidues de la lecture, le niveau de lecture pouvait être lacunaire et insuffisant.

n'empêche que des personnes issues de milieux familiaux favorisés qui ont connu une enfance très heureuse, heureuse ou sans heurt sont considérées illettrées à l'âge adulte. Le pourcentage de ces personnes est de 59%.

Les personnes qui ont connu un milieu économique difficile et celles qui ont eu une enfance douloureuse ont manifesté en cours de scolarité de fortes difficultés à maîtriser le langage écrit. Ces personnes constituent 31% de l'échantillon. Pour les deux groupes de cette catégorie, on relève que les difficultés scolaires se sont exprimées dès le CP et que l'abandon scolaire s'est manifesté avant l'âge de 15 ans.

La catégorie des personnes qui ont vécu dans un contexte familial violent et dont l'enfance est la plus difficile sont les individus de l'échantillon qui manifestent le moins de problèmes à l'égard de la langue écrite malgré leur situation d'illettrisme et qui ont toujours été des lecteurs assidus. Ils représentent 10 % de l'échantillon.

Le résultat le plus inattendu de la recherche de Guérin-Pace est celui des personnes en situation d'illettrisme qui proviennent de milieux aisés. L'explication la plus plausible à notre avis réside dans le manque d'intérêt qu'ont pu manifester au cours de leur scolarité les élèves qui ont connu une enfance pour le moins heureuse. Ce manque d'intérêt ou l'absence de motivation de ces élèves bien nantis questionne les approches pédagogiques dominantes du système scolaire. Il est tout à fait vraisemblable de penser que la pédagogie des trois temps didactiques soit majoritairement appliquée, et que son usage quasi-exclusif soit peu propice à stimuler les apprenants à s'engager dans le travail parfois aride d'apprendre des disciplines dont ils ne perçoivent pas encore la nécessité. De plus, d'un cours à l'autre, d'une année à l'autre, cette stratégie est récurrente et maintient le désengagement cognitif des élèves. À ce sujet, Armstrong (1999 p. 48-49) fournit les résultats d'une recherche sur les stratégies d'enseignement utilisées dans 1000 salles de classe aux Etats-Unis :

Près de 70 % du temps en classe est occupé par l'enseignante ou l'enseignant qui parle principalement aux élèves (ex : donner des consignes, des explications et présenter des exposés ou des cours magistraux). Au chapitre du temps alloué, la deuxième activité en importance est le travail effectué par les élèves. [...] La plupart (sic) de ce travail consiste à répondre dans des cahiers ou sur des feuilles d'activité (Armstrong, 1999, p. 48-49).

Devant une telle démarche soi-disant pédagogique, Armstrong soutient que la théorie des intelligences multiples pourrait fort bien « réveiller les cerveaux somnolents qui peuplent les écoles américaines » (*Ibid.*, p. 49). Ces cerveaux somnolents n'ont pas été sollicités par les pédagogues ce qui révèle une certaine incapacité d'adapter leur enseignement en fonction des caractéristiques cognitives des élèves.

Sous quel angle aborder le décrochage scolaire

Christian Forestier, administrateur du CNAM, membre du Haut Conseil de l'Education et membre du Comité directeur de l'Institut Montaigne, rappelle quelques statistiques concernant l'échec scolaire et en particulier l'abandon scolaire :

20 % des élèves quittent l'école sans avoir obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire, 20 % des élèves arrivés en fin de 3e ont redoublé 2 fois, 20 % des élèves de CM2 considérés comme des lecteurs médiocres... Ces chiffres sont alarmants et portent en germe l'échec scolaire de 150 000 jeunes qui sortent chaque année sans aucun diplôme de notre système éducatif... Il est urgent d'agir (Forestier, Christian. Vidéo non daté).

Ces données sont alarmantes surtout si l'on considère la récurrence du phénomène de l'échec scolaire. Un seul quinquennat pourrait produire 750 000 jeunes qui n'auraient aucun diplôme ou qu'ils aient quitté ou non l'école avant 16 ans. Ces jeunes viendront ensuite s'ajouter au contingent de l'illettrisme. Selon Forestier, il ne faut pas tarder à corriger la situation. Pour l'Institut Montaigne, les décisions à prendre sont plutôt structurales. Il préconise la semaine scolaire de cinq jours ainsi que l'abolition du redoublement. Certes, ces modifications pourraient avoir des retombées favorables sur l'apprentissage. Toutefois, si ces mesures ne s'accompagnent pas d'une réforme importante de l'enseignement, ces quelques propositions ne peuvent à elles seules enrayer le décrochage scolaire et à plus long terme l'illettrisme¹⁰. Il faut dès lors tout mettre en œuvre pour parvenir à réconcilier les jeunes avec les contenus scolaires dont les modes de transmission devraient être modifiés. Hausser l'engagement cognitif des élèves demeure le principal défi à relever. La mission n'est pas impossible selon Barber et Mourshed (2007), car même auprès des élèves issus de milieux culturels défavorisés, si l'institution scolaire prévoit des pratiques éducatives adaptées à ces élèves, le risque d'échec est très largement réduit sinon absent.

Les meilleurs systèmes interviennent jusqu'au niveau des élèves individuellement : ils développent des processus et des structures dans les écoles qui permettent de repérer les élèves dès qu'ils commencent à prendre du retard et agissent alors de manière ciblée pour combler leurs lacunes et améliorer leurs résultats. [...] Par exemple, dans les meilleurs systèmes scolaires, les scores obtenus dans l'enquête PISA¹¹ font apparaître une corrélation faible entre les résultats et l'environnement familial des élèves. Les meilleurs systèmes scolaires ont développé des approches qui permettent à l'école de compenser les éventuels handicaps liés à l'environnement familial de l'élève (Barber et Mourshed, 2007 p. 36).

Amener les élèves à s'engager cognitivement implique qu'on intervienne sur les variables de la motivation. Pour ce faire, il faut éviter l'usage systématique des trois temps didactiques pour donner lieu à une pédagogie du projet, à l'approche du langage intégré, à la pédagogie

¹⁰ Selon l'ANLCL, 3 100 000 personnes sont en situation d'illettrisme, ce qui représente 9% de la population française.

¹¹ PISA est l'acronyme de « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ». Ce programme est sous l'égide de l'OCDE.

différenciée, à l'enseignement stratégique, bref à une démarche d'apprentissage authentique et naturelle.

- La situation française

Les dispositifs pédagogiques actuels nécessitent des transformations majeures dans la fonction enseignante. On remarque toutefois que les réformes portent prioritairement sur des situations administratives entre autres les décentralisations pour hausser l'autonomie des établissements scolaires, la révision des chartes de ces établissements, la réduction des effectifs des classes, les modifications de programmes, les rythmes scolaires (mercredi ou samedi), le maintien ou le retrait du redoublement, etc. La pédagogie apparaît en filigrane et, de ce fait, n'est guère envisagée comme un levier pour l'amélioration de l'apprentissage et aussi pour induire les comportements propices à l'engagement cognitif des élèves.

Les pratiques actuelles sont peu élaborées et incitent les enseignants à recourir à l'une ou l'autre des méthodologies existantes et à leurs cahiers d'exercices respectifs. Par exemple, le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, sous l'initiative du ministre Luc Ferry (2003), publiait un *livret pour aider les maîtres à repérer et à résoudre les principales difficultés dans l'apprentissage de l'écrit* (Ferry, 2003, p. 70). Ce livret annonce la publication d'un guide qui recense les principales difficultés apparaissant au moment des tout premiers apprentissages (*Ibid.*, p. 70). On préconise aussi d'évaluer les ressources disponibles sur les Technologies de l'information et de la communication. Des outils d'évaluation et des exercices adaptés aux résultats des élèves sont également mis à la disposition des enseignants. Les enseignants pourront consulter un site Internet pour avoir de l'aide et pour mieux s'informer sur le sujet. Enfin, on veut mobiliser les enseignants à profiter des ressources en formation initiale et continue pour répondre aux besoins des apprentissages du langage écrit. Quelle que soit la bonne volonté des instruments proposés ici pour venir en aide aux enseignants à qui revient la lourde responsabilité d'enrayer l'illettrisme, ils ne représentent que des aides ponctuelles et instrumentales, ce qui ne constitue pas une véritable démarche pédagogique pour répondre à un problème aussi complexe.

Selon l'étude de l'OCDE, conduite par Barber et Mourshed (2007), la seule variable qui soit efficace pour améliorer les performances scolaires et réduire l'échec est celle de la compétence des enseignants. Un nombre considérable de systèmes scolaires a été analysé et la constante de cette recherche est que les systèmes les plus performants le doivent presque uni-

quement à la compétence des enseignants. Les autres variables à caractère plutôt administratif n'ont qu'une influence négligeable sur la réussite éducative.

Sur 112 études analysant les conséquences de la réduction des effectifs des classes sur les résultats des élèves, seules neuf ont établi une relation positive ; 103 ne constatent aucune relation sensible, ou vont jusqu'à faire état d'une relation négative (11). [...] Ce qui est plus intéressant de noter, c'est que toutes ces études aboutissent au constat que « les différences de qualité des enseignants surdéterminent complètement les effets de la réduction des effectifs des classes » (Barber et Mourshed, 2007 p.11).

Se maintenir en périphérie de la pédagogie n'est certes pas un choix judicieux pour contrer le décrochage scolaire. Les problèmes se manifestent dans la classe, il faudra les résoudre dans la classe. En France, on a plutôt tendance à investir dans la maîtrise des disciplines à enseigner. Certes, il va de soi que les enseignants doivent détenir les compétences des matières qu'ils enseignent. Toutefois, l'équilibre entre la compétence disciplinaire et celle de livrer les contenus à un groupe d'élèves n'est pas encore atteint. Le déséquilibre avantage les disciplines et néglige largement la formation pédagogique. Luc Ferry en 2003 dresse les grandes lignes du fonctionnement de la formation des maîtres.

*Un enseignant doit **d'abord**¹² bien maîtriser un domaine de connaissances. Cela suppose une formation théorique solide, qu'il reçoit pour l'essentiel à l'université. Il doit **ensuite** se familiariser progressivement avec la façon dont ces connaissances théoriques peuvent être enseignées aux élèves, dans le cadre de programmes d'enseignement : quels sont les points essentiels ? dans quel ordre et selon quelle progression les enseigner ? comment les articuler entre eux ? Il doit **enfin** s'initier à la pratique de son futur métier : apprendre à organiser et évaluer le travail de l'élève, etc. (Ferry, 2003, p. 70).*

Aucun doute ne subsiste, la pyramide du savoir de l'enseignant place au rang le plus élevé la discipline à enseigner. Les vocables utilisés dans la tirade de Ferry sont éloquentes. On doit d'abord maîtriser la discipline, ensuite se familiariser avec la transmission de la discipline et enfin s'initier à la pédagogie. Une telle démarche linéaire, séquentielle et hiérarchisée, pour qui connaît la pédagogie, est vouée à l'échec. C'est au moyen de cette séquence que Ferry ambitionne de professionnaliser les enseignants alors que, l'acte professionnel, les gestes et comportements à adopter, bref toute la compétence pédagogique à acquérir est réduite à une formation peu consistante et peu substantielle. Au moment où l'enseignant intervient au sein de sa classe, il doit simultanément réfléchir au contenu à dispenser, aux différents styles de ses élèves, au matériel qu'il utilise, au choix de l'approche la plus adéquate et aux modifications à apporter en cours de route. Il doit aussi prévenir les écarts de conduite, observer les réactions et les attitudes des élèves, etc. En autant que l'enseignant maîtrise bien son champ disciplinaire, la pédagogie n'est qu'accessoire et s'acquière par la familiarisation et l'initiation. On se familiarise aux façons d'enseigner, à la progression des contenus et à

¹² C'est nous qui soulignons.

l'articulation des notions de la discipline. La pédagogie se voit réduite à une activité secondaire qui ne nécessite qu'une courte formation. Il faudrait revoir une telle approche, un tel cursus de la formation des maîtres ce qui aiderait, selon le rapport de l'OCDE, à former des enseignants en mesure de concilier la discipline et son enseignement.

Si le maître enseigne les mathématiques, il n'est plus que mathématicien, mais d'abord un prof de mathématique. L'acte professionnel se fait dans la simultanéité, dans la fusion des diverses disciplines que le pédagogue doit maîtriser. Il ne faut pas oublier que les professionnels de l'enseignement sont les seuls à devoir rencontrer tous les membres de leur public dans un même temps. La prestation porte sur un groupe de vingt à trente individus. Le contexte de la formation des enseignants doit impérativement reproduire les situations réelles auxquelles seront soumis les futurs enseignants.

☛ *La formation des maîtres*

Les formateurs de la formation des maîtres doivent plus que jamais se rapprocher de la réalité du terrain de manière à pouvoir former de jeunes enseignants capables d'établir une relation pédagogique suffisamment forte avec leurs élèves pour disposer d'une certaine complicité avec eux lors de la présentation des concepts, des notions et des procédures de leur discipline. Dans l'état actuel des choses, le recrutement des futurs enseignants repose sur les concours à prédominance disciplinaire avec très peu de vérification portant sur la pédagogie ou la didactique de la discipline. On rencontre bien sûr des mises en situations scolaires au cours desquelles les candidats seront interrogés oralement et par écrit. Les plus à l'aise au niveau de la communication parviendront à fournir des réponses satisfaisantes, ce qui ne prédit pas pour autant des dispositions à l'enseignement. Les étudiants sélectionnés au terme de la réussite de la première année de formation, seront dirigés dans le milieu scolaire en tant qu'enseignants stagiaires sans jamais être intervenus devant un groupe d'élèves ; qui plus est, on risque de leur confier les groupes les plus difficiles. En 2013, 20 000 nouveaux enseignants seront recrutés : « *ils y seront formés [ESPE] à mi-temps et enseigneront à mi-temps, comme stagiaires rémunérés, dans un établissement* » (Le Monde, 22 septembre 2012, p. 11). Cette modification des dispositifs de formation peut donner quelques résultats intéressants en autant que les périodes de stages d'intervention pratique soient supervisées par un enseignant d'expérience. Toutefois, puisque ce stage en formation pratique est plutôt court, on demeure très loin d'une formation performante ; le risque de recourir à une pédagogie fermée, peu adaptée aux besoins des élèves demeure très probable.

À ce sujet de la formation pratique Barber et Mourshed (2007) ont observé que dans plusieurs programmes de formation, l'on ne préparait pas vraiment les enseignants à intervenir de manière compétente auprès des élèves.

Ce manque de résultats est souvent dû à l'absence de lien direct entre les contenus des programmes de formation des futurs enseignants et ce que l'on attend d'eux par la suite, face à leurs élèves dans la salle de classe. Selon Angus McBeath, ancien directeur des écoles de la ville d'Edmonton en Alberta : « Il ne viendrait jamais à l'idée à un médecin fraîchement diplômé d'aller opérer un patient avant trois ou quatre ans de pratique encadrée. C'est pourtant ce que l'on fait avec les enseignants : on les propulse dans des salles de classe et on les laisse se débrouiller » (Barber et Mourshed, 2007, p. 32).

☛ *Les rythmes scolaires*

Par ailleurs, même si la motivation est présente chez les élèves et que l'engagement cognitif existe, il faut que cet engagement se maintienne dans la durée. La persévérance devant la tâche doit être mobilisée de manière constante. Or, les rythmes scolaires actuels qu'ils soient quotidiens, hebdomadaires ou annuels sont peu propices au développement de la persévérance qu'il faut maintenir devant la tâche. Le nombre d'interruptions est trop fréquent pour permettre d'instaurer dans la classe l'apprentissage par projet lequel nécessite une certaine continuité dans le temps.

Une semaine de quatre jours et demi entraîne une rupture des apprentissages et engage l'enseignant à recadrer fréquemment les élèves. Cette interruption empêche ou du moins ne facilite pas le recours à la pédagogie du projet où les enfants doivent mener leurs activités dans la continuité. De plus, la demi-journée du congé doit être reprise en allongeant les quatre autres journées ce qui est peu propice à l'apprentissage car on sait depuis déjà longtemps que la capacité de concentration des élèves est fortement réduite après 15h. Les élèves en situation de réussite peuvent s'accommoder d'un tel rythme, ceux qui connaissent l'échec ne peuvent pas s'habituer à des journées trop longues qui provoquent chez eux l'attente des jours de congé.

Le rythme annuel de l'alternance entre deux semaines de congé et six semaines de classe (en moyenne) est encore plus gênant que la rupture hebdomadaire. Les enfants en difficulté, ceux qui sont à risque de décrochage scolaire sont les plus pénalisés par ces longues interruptions. À ce sujet Ferry (2003) fait la même observation. *Je suis également sensible à l'effet désastreux des périodes des vacances scolaires, pour des élèves situés dans un environnement difficile, qui oublie une partie importante de ce qu'on leur a enseigné à grand-peine* (Ferry, 2003, p. 72).

Le constat est juste, les solutions le sont moins. La réforme Ferry propose néanmoins pour les enfants en difficulté d'utiliser ces congés pour *promouvoir la lecture et livre dans les centres de vacances et les centres de loisir* (Ferry, 2003, p.72). Aussi magnanime que soit cette mesure, elle comporte toutefois trois écueils qu'il faudrait éviter. D'abord, contrairement aux jeunes qui réussissent, les enfants en difficulté sont désignés pour fréquenter des structures spécifiques afin de les intéresser au langage écrit, domaine sans attrait et rebutant pour ces enfants. On les confronte encore à leur échec sur leurs moments de loisir. Devant cet acharnement, Pennac avance que, devant la dévalorisation des élèves en difficulté, *certaines enfants se persuadent très vite, et s'ils ne trouvent personne pour les détromper, comme on ne peut vivre sans passion, ils développent, faute de mieux, la passion de l'échec* (2007, p. 62). Ensuite, cette tâche confiée aux divers partenaires dépasse largement leur champ de compétences et déresponsabilise l'école qui doit non seulement intervenir sur les mécanismes de la lecture et de l'écriture mais également sur le plaisir de lire et d'écrire. En dernier lieu les quatre périodes de vacances d'une durée de 10 à 15 jours¹³ sont au cours de l'année des déstabilisateurs récurrents de l'engagement cognitif. Des périodes d'une telle durée entraînent chez les élèves la mise aux oubliettes des connaissances récentes, une nonchalance devant les premières mises en train lors du retour en classe et un désinvestissement à l'égard des apprentissages. Ces congés perturbent le cours normal des activités, la constance de l'enseignement et l'apprentissage.

Le pouvoir d'attraction de l'école est faible, en raison d'une pédagogie inappropriée qu'il est difficile de rénover dans le contexte où le rythme scolaire est constamment brisé par ces pauses, soi-disant récupératrices, alors qu'elles perturbent la continuité de l'engagement cognitif des élèves. Réduire les congés scolaires permettrait de raccourcir les journées ce qui aiderait à l'apprentissage des élèves sachant que leur disposition mentale est de moins en moins disponible en fin de journée.

On entend à ce sujet qu'une réduction des longs congés scolaires pourrait, entre autres, porter atteinte à l'industrie du tourisme puisque la fréquentation des lieux touristiques serait diminuée dans la proportion des congés abolis. Décider en faveur du pouvoir économique au

¹³ Le système scolaire québécois prévoit deux congés longs durant l'année scolaire. Le premier lors de la période des Fêtes (10 à 12 jours) et une semaine au mois de mars. Vingt journées de congé pour les élèves sont distribuées sur l'année scolaire. Ces congés se prennent les lundis ou les vendredis. Les enseignants doivent durant ces journées s'inscrire à des formations professionnelles, préparer leurs cours, tenir des réunions de cycle ou toute autre occupation professionnelle approuvée par la direction de l'école.

détriment de l'instauration d'une pédagogie propice à motiver les élèves compromet les valeurs éducatives qui, dans toutes sociétés, devraient être prioritaires.

- La réforme québécoise

Depuis près de dix ans, le ministère de l'Éducation du Québec a réformé la formation des maîtres (primaire et secondaire) en partenariat avec les différents milieux scolaires, les universités et les facultés impliquées dans la formation des maîtres. Cette réforme poursuit, entre autres objectifs, celui de la professionnalisation des enseignants dont l'une des composantes porte sur la concomitance des enseignements disciplinaires et pédagogiques.

Une formation professionnalisante est fortement ancrée dans les lieux d'exercice. Elle implique une sorte d'alternance intégrative (Malgaive 1994) qui permet d'articuler ensemble, dans le même temps et non dans des processus de formation séparés, la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2001, p. 26.).

La formation des futurs enseignants comporte 120 crédits¹⁴ distribués sur quatre années de formation. Ces crédits de formation sont répartis également entre les disciplines (60 crédits) et la pédagogie (60 crédits). Les stages de formation pratique qui mobilisent 900 heures sur les quatre années sont attribués au secteur pédagogique ; à chaque année, les étudiants sont inscrits à un stage de formation pratique. La répartition des cours pour chacune des quatre années de formation est conçue de telle sorte que les cours théoriques et ceux de la pratique sur le terrain soient intégrés. *À titre d'exemple, les savoirs de nature plus disciplinaire doivent être en lien avec les contenus du programme de formation à enseigner à l'école (id p. 25).*

Un enseignant qui a bénéficié d'une formation lui permettant d'intégrer ses connaissances disciplinaires à celles de la pratique de l'enseignement peut conduire ses élèves à aborder sous divers angles les différentes difficultés à apprendre une discipline. Sa formation le prépare à recourir à une variété de comportements, d'attitudes et de stratégies pédagogiques pour conduire ses élèves non seulement à apprécier la matière enseignée mais surtout pour les engager cognitivement vers la maîtrise de ladite matière.

Mellouki démontre par ailleurs que *les futurs enseignants québécois atteignent un degré de compétence jugé très satisfaisant. Ils seraient plus compétents que leurs collègues américains (Mellouki, 2005, 4^e de page).* Bien que cette réforme entraîne un tel succès, des recherches plus récentes sont plus mitigées car, pensons-nous, tous les enseignants québécois ne sont pas issus de la formation actuelle et qu'une résistance au changement peut atténuer les attentes d'une telle réforme. Il n'en demeure pas moins que les « manques » de la réforme provoquent

¹⁴ Un crédit égale 15 heures.

une réflexion pour, d'une année à l'autre, apporter des solutions. Il en est ainsi du binôme enseignement/apprentissage qui est plus fortement dirigé sur l'apprentissage que sur l'enseignement. Il s'ensuit donc que la prestation des enseignants porte davantage sur les processus d'apprentissage des élèves que sur l'ajustement de leur enseignement. Pourtant et paradoxalement, l'intervention sur les processus d'apprentissage repose sur une pédagogie efficiente et adaptée. Le problème réside sans doute ici sur la difficulté d'arrimer l'enseignement et l'apprentissage de manière fonctionnelle. Il semblerait que les processus d'apprentissage se détecteraient plus facilement que les stratégies pédagogiques à appliquer et que l'arrimage de l'enseignement et de l'apprentissage serait difficilement réalisable. On peut avancer que les représentations de l'enseignement sont fortement ancrées et que tout enseignant est bien malgré lui enclin à enseigner spontanément comme on lui a enseigné.

L'écueil à éviter ici serait de disjoindre enseignement et apprentissage. L'un ne peut pas aller sans l'autre, l'enseignement doit toujours considérer les stratégies d'apprentissage utilisées par l'apprenant. Il ne faut pas entendre ici que l'enseignement soit subordonné à l'apprentissage. On doit plutôt comprendre que l'enseignant doit tout autant accorder ses efforts aux processus d'apprentissage des élèves qu'aux modes variés de transmission que nécessite la complexité d'une discipline. Enseigner une règle de grammaire ou un théorème sans que l'on enseigne les stratégies requises à leur application ne favorise en rien l'étroite relation qui doit s'installer entre l'enseignement et l'apprentissage.

Conclusion

L'objectif du présent article est de sensibiliser les différents acteurs de l'intervention éducative au fait que, de manière générale, la pédagogie actuelle est déjà formatée depuis déjà plusieurs années et qu'elle ne peut guère répondre aux problématiques émergentes dont celle du décrochage scolaire.

Les élèves sont tous différents les uns des autres. Leur parcours scolaire varie ainsi que leur profil d'apprenant. Ils disposent tous de stratégies cognitives presque exclusives pour résoudre les problèmes qui leur sont posés. Les processus de résolution varient, alors que l'enseignement procède toujours selon un schéma unique. Différencier la pédagogie en fonction des spécificités de l'élève permet à chacun de mieux assimiler les connaissances enseignées. Il existe un nombre considérable de pratiques pédagogiques qui circulent dans les réseaux de l'éducation. Bien sûr, il faut faire un tri afin d'éviter les méthodes fantaisistes, mais il faut aussi sélectionner celles qui répondent le mieux aux difficultés rencontrées. Pourtant on hésite

toujours à consulter cette littérature et la décision de s'approprier ce nouveau matériel n'est que très rarement prise.

L'approche du « Langage intégré » est peu connue sauf en milieux anglophones et pourtant elle permet d'aborder la langue écrite dans son ensemble. Selon cette démarche pédagogique, les connaissances déclaratives et procédurales sont utilisées simultanément en contexte véritable d'écriture. On évite ainsi de procéder à l'enseignement isolée des notions grammaticales, lexicales, etc. pour ensuite les mettre en pratique en cours de rédaction d'un texte. Toutes les variables de la production de textes sont simultanément présentes pour quiconque se met à l'écriture. Puisque écrire mobilise dans un même temps les règles du langage écrit et les règles discursives, il vaut mieux les enseigner conjointement en situation authentique d'écriture.

La pédagogie différenciée doit aussi être assistée d'une très bonne connaissance des théories de la motivation. On entend beaucoup dire que les élèves ne sont plus ou ne sont pas motivés. Il faut donc bien comprendre que la motivation se construit sur des variables qui portent en grande partie sur le niveau d'intérêt des élèves. Ainsi, pour être motivé, il faut accorder une importance aux matières scolaires, détenir une forte perception de ses compétences et enfin parvenir à une certaine contrôlabilité de la tâche. Les enseignants, dès lors qu'ils saisiront bien la portée de ces attitudes et comportements, pourront agir en conséquence sur ces aspects de la motivation en autant, bien sûr, qu'une formation sur ces notions leur soit accessible.

La compétence pédagogique doit comporter la capacité de percevoir les particularités de chacun des élèves. Pour pouvoir différencier la pratique pédagogique, il faut d'abord identifier la singularité de chacun. Quels types d'intelligences sont utilisées ? À quels processus cognitifs se réfère l'élève ? Quelles sont ses compétences et non seulement ses difficultés ? Il faut aussi connaître les principales typologies du décrocheur à risque de manière à mieux percevoir les raisons de son désengagement. Bref, une connaissance précise des élèves entraîne une adaptation de l'enseignement d'autant plus efficace.

Le décrochage scolaire, bien que récurrent, n'est pas endémique. Toute la question de l'échec scolaire pose de sérieux problèmes dans la grande majorité des pays occidentaux. Le décrochage scolaire est la dernière étape de l'accumulation des échecs, des insuccès et de l'angoisse générée après plus de dix ans de déboires. Les stratégies d'enseignement ainsi que la compréhension des processus d'apprentissage des apprenants doivent être connues et maîtrisées pour s'attaquer au problème du décrochage scolaire. Ces deux variables indissocia-

bles obligent donc, leur prise en compte lors d'une éventuelle réforme de la formation des maîtres. Les enseignants devraient tout au long de leur carrière parfaire leurs compétences pour répondre aux difficultés qu'ils rencontrent. Pascal Bresoux professeur en sciences de l'éducation à l'université Pierre-Mendès-France de Grenoble soutient à juste titre dans un article du journal *Le Monde* qu'un

enseignant bien instruit des processus cognitifs chez ses élèves améliorera la qualité de leur apprentissage. [...] les bons résultats seront plutôt obtenus par l'ajustement des pratiques aux spécificités des élèves (*Le Monde, Difficile d'être un professeur modèle*. Fabienne Dumontet, 8 septembre 2012, p. 4).

Cette capacité d'ajustement se développe dans le prolongement de la formation initiale, au cours des années d'enseignement. Quant aux aménagements structureaux, ils ne peuvent apporter que très peu de changements à moins qu'il s'agisse de revenir à une semaine scolaire de cinq jours, de réduire les longs congés de deux semaines durant l'année et d'abolir le redoublement.

Les quelques interventions pédagogiques que j'ai présentées dans cet article portent principalement sur l'enseignement et l'apprentissage du langage écrit. Toutes les autres matières peuvent aussi bien être enseignées et apprises dans un contexte qui favorise la responsabilisation de l'apprenant et la souplesse de la pédagogie de l'enseignant.

Par ailleurs, j'ai insisté surtout sur les moyens pouvant contrer le décrochage scolaire des jeunes qui fréquentent encore l'école. Toute la question du sort des personnes qui sont déjà sorties du système scolaire sans diplôme reste complètement ouverte. On sait qu'en certains milieux des écoles de « raccrochage » scolaire ont été mises sur pied. Il faudrait s'y attarder ultérieurement.

Tout réaménagement doit donc s'inscrire dans la perspective de conduire tous les élèves vers le succès en exploitant des pratiques nouvelles, innovantes tout en conciliant l'intérêt de l'élève avec l'effort obligatoire qu'il doit fournir.

Je soumets à votre réflexion un court proverbe chinois auquel on devrait constamment recourir dès lors qu'un obstacle perturbe nos bonnes intentions et notre façon d'agir auprès des apprenants.

Lorsque l'on trébuche sur un caillou, ce n'est jamais le caillou qui a tort.

Guy Boudreau
Docteur en Psychologie
Orthopédagogue

RÉFÉRENCES

ARMSTRONG, Thomas (1999).

Les intelligences multiples dans votre classe. Les Éditions de la Chenelière Inc. : Montréal.

ATTWEL, Nancie (1987).

In the Middle. Writing, Reading and Learning with Adolescents. Heineman : Portsmouth, NH.

BARBER, Michael, MOURSHED, Mona. (2007).

Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants. McKinsey & Company, Division « Indicateurs et analyses », Direction de l'Éducation, OCDE.

BOUDREAU, Guy (1992).

Le langage intégré. Un visa pour l'alpha pop. Éditions Le regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec : Montréal.

BOUDREAU, Guy (1991).

Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteure. *Vie Pédagogique.* no 73.

CALKINS, Lucie (1986).

The Art of Teaching Writing. Heineman : Portsmouth, NH.

CHAUVEAU, Gérard (2005).

De l'enfant-problème à la situation-problème : vers une psychologie écologique des difficultés scolaires. In Besse, Jean-Marie, *Des psychologues à l'école ? Éditions Retz : Paris.*

DEWEY, John (1967)

L'école et l'enfant. Delachaux et Niestle : Neuchâtel.

FERRY, Luc (2003).

Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours. Odile Jacob : Paris.

FORESTIER, Christian (non daté).

L'échec scolaire lourd se construit dès l'école primaire. Montaigne TV Les vidéos de l'Institut Montaigne.
<http://www.institutmontaigne.org/video-3158.html>

GARDNER, Howard (2004).

Les intelligences multiples. Éditions Retz : Paris.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001)

La formation à l'enseignement. *Les orientations Les compétences professionnelles.* Ministère de l'Éducation : Québec.

GUÉRIN-PACE France (2009).

Illettrismes et parcours individuels. Économique et Statistique, No 424-425.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. (1993).

L'entrée dans l'écrit : problématiques. In Collectif sous la direction de Boudreau, Guy, *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*. Sherbrooke : Éditions du CRP : Université de Sherbrooke.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. (1989).

La découverte de l'écriture : Aspects didactiques et psycholinguistiques, *In Premier contact avec l'écriture et la lecture*. Éditions Helidoni : Rhôdes, Grèce.

LE MONDE

Difficile d'être un professeur modèle. Fabienne Dumontet, 8 septembre 2012, p. 4.

LE MONDE

2013, l'année où il faut devenir enseignant. Baumart Maryline, Collas Aurélie, 22 septembre 2012, p. 11) .

MEIRIEU, Philippe. (1990)

Apprendre...oui, mais comment, ESF Éditeur : Paris.

MEIRIEU, Philippe. (non daté)

La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Entretiens Nathan.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

MELLOUKI, M'hammed

Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois. Presses de l'Université Laval : Québec.

PENNAC, Daniel (2007)

Chagrin d'école. Gallimard : Paris.

POTVIN, Pierre, FORTIN, Laurier, MARCOTTE, Diane, ROYER, Égide, et DESLANDES, Rollande. (2004)

Guide de prévention du décrochage scolaire. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) : Québec.

ROBBES, Bruno. (2009)

La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.
http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/Bruno_Robbès_pédagogie_différenciée_2009.pdf

VIAU, Rolland. (1994)

La motivation en contexte scolaire. Les Éditions du renouveau pédagogique inc (ERPI) : St-Laurent, Québec.

il est souvent préférable de mettre au premier plan « l'ici et maintenant » : ce qui se passe « pour de bon » entre les divers acteurs impliqués dans la scolarité de l'élève dit « à problèmes », ce qui construit au sein des situations scolaires (par exemple dans les séquences pédagogiques), ce qui se tisse – « se trame » – dans les échanges enfant /famille/école/milieu socioculturel (Chauveau, Gérard. 2005, p. 219).

Enseigner c'est aussi apprendre aux élèves des stratégies de résolution de problèmes et celui qui dispose de plus d'une stratégie pour résoudre un problème, construit progressivement sa confiance, son autonomie et son goût d'apprendre. La réussite scolaire repose sur la compétence de l'enseignant laquelle doit porter sur la rencontre de la de la matière scolaire et de la pédagogie.

Ils (les directeurs des établissements scolaires performants) incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants – car la qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant.

Ils fournissent à ces personnes une formation adaptée pour en faire des enseignants qualifiés – car seule l'amélioration de l'enseignement dans les salles de classe produit des résultats.

Ils s'assurent que le système est conçu pour offrir à chaque enfant le meilleur enseignement possible – car la performance globale du système éducatif passe par la réussite de chaque élève (McKinsey & Company, 2007 p.13).