

**QUAND L'ÉCOLE LAISSE CROIRE À DES ÉLÈVES
QU'ILS SONT MOINS BONS APPRENANTS ET
MOINS BIEN COMME PERSONNE QUE LES
AUTRES.**

**PLAIDOYER POUR UNE RECONNAISSANCE DE LA
DIFFÉRENCE**

**À l'intention des enseignants, professionnels, gestionnaires
et chercheurs du monde de l'éducation**

Par
ALAIN DROLET

**QUAND L'ÉCOLE LAISSE CROIRE À DES ÉLÈVES QU'ILS SONT MOINS
BONS APPRENANTS ET MOINS BIEN COMME PERSONNE QUE LES
AUTRES.**

PLAIDOYER POUR UNE RECONNAISSANCE DE LA DIFFÉRENCE

**À l'intention des enseignants, professionnels, gestionnaires et chercheurs du
monde de l'éducation**

Coordination de l'édition : Suzanne TREMBLAY

Édition finale et mise en forme : Catherine TREMBLAY

GRIR

© **Université du Québec à Chicoutimi**

555, boul. de l'Université

Chicoutimi (Québec)

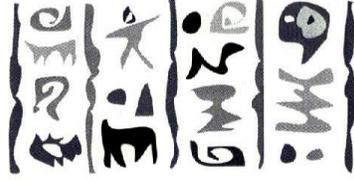
G7H 2B1

Dépôt légal –3 e trimestre 2020

Bibliothèque et Archives Canada

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

ISBN : 978-2-923095-90-5



Publications
Groupe de recherche et
d'intervention régionales

Présentation du GRIR

La création du GRIR résulte de la rencontre de deux volontés : l'une, institutionnelle et l'autre, professorale. Sur le plan institutionnel, après un débat à la Commission des études sur l'opportunité d'un Centre d'études et d'intervention régionales (CEIR) à l'UQAC, les membres de la commission décidaient, le 4 avril 1981, de « différer la création d'un centre d'études et d'intervention régionales, de favoriser l'éclosion et la consolidation d'équipes en des groupes de recherche axés sur les études et intervention régionales ». Deux ans plus tard, la Commission des études acceptait et acheminait la requête d'accréditation, conformément à la nouvelle politique sur l'organisation de la recherche. Reconnu par l'UQAC depuis 1983, le GRIR s'intéresse aux problèmes de développement des collectivités locales et régionales d'un point de vue multidisciplinaire.

Les objectifs du GRIR

Le GRIR se définit comme un groupe interdisciplinaire visant à susciter ou à réaliser des recherches et des activités de soutien à la recherche (séminaires, colloques, conférences) en milieu universitaire, dans la perspective d'une prise en main des collectivités locales et régionales en général, et sagamiennes en particulier. Les collectivités locales et régionales, objet ou sujet de la recherche, renvoient ici à deux niveaux d'organisation de la réalité humaine. Le premier niveau renvoie à l'ensemble des personnes qui forment un groupe distinct par le partage d'objectifs communs et d'un même sentiment d'appartenance face à des conditions de vie, de travail ou de culture à l'intérieur d'un territoire. Le deuxième niveau est représenté par l'ensemble des groupes humains réunis par une communauté d'appartenance à cette structure spatiale qu'est une région ou une localité, d'un quartier, etc.

En regard des problématiques du développement social, du développement durable et du développement local et régional, le GRIR définit des opérations spécifiques de recherche, d'intervention, d'édition et de diffusion afin de susciter et concevoir des recherches dans une perspective de prise en main des collectivités et des communautés locales et régionales; d'encourager un partenariat milieu/université; de favoriser l'interdisciplinarité entre les membres; d'intégrer les étudiants de 2^e et 3^e cycles; de produire, diffuser et transférer des connaissances.

Les activités du GRIR

À chaque années, le comité responsable de l'animation scientifique invite plusieurs conférenciers et conférencières du Québec et d'ailleurs à participer aux activités du GRIR. C'est ainsi que des conférences sont présentées rejoignant ainsi plus de 500 personnes issues non seulement de la communauté universitaire (étudiants, employés, professeurs, etc.), mais aussi du milieu régional. Le comité responsable de l'édition scientifique publie chaque année des publications de qualité. Ce volet du GRIR offre à la communauté universitaire et aux étudiants des études de cycles supérieurs l'occasion de publier des actes de colloque, des rapports de recherche ou de synthèse, des recherches individuelles ou collectives. Vous pouvez consulter la liste des publications sur notre site internet : <http://grir.uqac.ca/>

L'Équipe du GRIR

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1 L'EXPERIENCE DE LA DÉVALORISATION SCOLAIRE.....	3
Une appropriation personnelle et organisationnelle de la dévalorisation scolaire.....	3
2 DES FORMES « INSTITUTIONNALISÉES » DE DÉVALORISATION SCOLAIRE.....	5
Des regroupements-classes jugés dévalorisants par les élèves.....	6
3 UNE CULTURE SCOLAIRE SUR FOND RÉDUCTEUR ET DISCRIMINANT	7
Quand le diagnostic est de toutes les explications.....	8
La formation professionnelle face à une reconnaissance mitigée.....	10
4-UNE SOUFFRANCE SCOLAIRE À RECONNAÎTRE ET DES STRATÉGIES D'ADAPTATION MULTIFORMES.....	13
Quand il faut se maintenir à l'école	14
Des pratiques pour garder le moral et se donner du mérite	15
5 PRENDRE LE VIRAGE DE LA RECONNAISSANCE : D'ABORD UNE DÉMARCHE DE RÉPARATION.....	17
... Et une démarche de réflexion sur le fond à entamer.....	17
Des écoles qui ont entamé le virage de la reconnaissance de la différence.....	18
CONCLUSION	21
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	23

PRÉSENTATION DE L'AUTEUR

Alain Drolet est retraité de l'enseignement universitaire depuis 2018 et détenteur d'un doctorat en sociologie de l'université laval , d'une maîtrise en éducation de l'uqac et d'un baccalauréat en service social de l'université de Sherbrooke. Doublé d'une vaste expérience dans le réseau des services sociaux et de la santé et à force de rencontres et de témoignages recueillis, il en est venu à s'intéresser aux jeunes et jeunes adultes dans leur passage à la vie adulte ainsi qu'au rôle que jouent les CFGA et CFP pour leur développement.

L'auteur est intimement persuadé de l'importance accrue que prennent et prendront ces écoles et leurs enseignant(e)s dans le développement de leurs élèves, en difficulté ou non.

Pour lui, les enseignants et autres intervenants scolaires de ces centres de formation sont sans contredit des tuteurs de résilience ciblés par leurs élèves agissant comme des *passeurs identitaires* et des *semeurs d'attitudes* pour ceux-là mêmes qui tentent de faire leur place et leur marque dans la société.

INTRODUCTION

Ce texte se veut un plaidoyer en faveur d'une meilleure reconnaissance envers les élèves qui ont subi ou subissent encore des formes de dévalorisation de leur personne durant leur parcours scolaire. Des élèves enclins à endurer l'école et qui ont entretenu envers elle de la rancune ou de la déception, jusqu'à intérioriser le fait qu'ils sont moins bons apprenants et moins bien comme personne que les autres élèves. Ce sont d'ailleurs ces élèves fréquentant différents établissements scolaires, et ce à différentes époques, qui nous ont inspiré dans le choix du titre et la rédaction de ce texte, par ce que nous avons entendu, lu, et compris de leurs expériences avec l'école. Le raisonnement qui prévaut dans ce texte part du fait que notre système éducatif, en se targuant du grand principe de l'égalité des chances pour tous, a perpétué bien malgré lui une disparité de reconnaissance envers ses élèves; le mot reconnaissance évoquant par-dessus tout le droit le plus élémentaire qui soit, l'estime sociale, l'école demeurant encore le premier lieu où on se l'approprie.

Ainsi, en faisant la promotion de l'excellence scolaire et en établissant des standards de réussite selon un prototype d'élève attendu, l'école met en doute la valeur de ceux et celles qui ne pourront répondre à ses exigences tout en instituant des règles de fonctionnement et un discours porteur de discrédit à leur égard. Notre propos vise donc à amener le lecteur à réfléchir sur les conditions éducatives à tous les niveaux scolaires qui peuvent mener à la non-reconnaissance de certains élèves, ceux-là mêmes qu'on ne peut laisser partir dans la vie avec « une souffrance scolaire » (Taylor, 2000) incarnée par des sentiments et des croyances mitigés sur eux-mêmes et les institutions.

1 L'EXPERIENCE DE LA DÉVALORISATION SCOLAIRE

Le concept de dévalorisation scolaire fait référence aux formes organisationnelles, pratiques et discours entretenus qui sont porteurs d'une vision éducative menant à l'affaiblissement de certains élèves par rapport à d'autres. Ce sont les élèves qui ne répondent pas aux standards attendus de l'élève espéré ou qui ne veulent pas ou sont incapables de se conformer aux exigences institutionnelles demandées. Une iniquité de reconnaissance où des élèves se retrouvent dans un processus d'intégration scolaire dévalorisé qui a tendance à perdurer et à s'accroître au fil du temps, contribuant à des effets déstructurants durant une période critique de leur développement identitaire. Une expérience douloureuse pour l'élève réputé être plus faible et moins nanti qui est intimement liée à un défaut de reconnaissance associé aux seuls déficits de sa personne.

Une appropriation personnelle et organisationnelle de la dévalorisation scolaire

Ces formes de dévalorisation scolaire prennent racine dans les malaises ressentis ou les appréhensions vécues par les accompagnateurs scolaires (qu'ils soient gestionnaires, enseignants, professionnels ou autres intervenants scolaires), en présence de certains élèves, et qui sont souvent associés à une difficulté de gérer les situations d'inconfort ou complexes qui découlent de leur rapport avec eux. C'est alors qu'ils en viennent à se distancier de ces élèves, physiquement et psychologiquement, à limiter leurs interactions aux plus simples exigences de la profession et à élaborer des représentations réductrices les concernant. Bon an, mal an et par un cumul de ces situations répétées, s'opère dans le milieu une mise en forme de ces représentations et positionnements envers ces élèves, dans des structures et des règles de fonctionnement leur donnant un caractère permanent et légitimé dans l'organisation scolaire, suggérant par le fait même une institutionnalisation de la supposée incapacité de ces élèves.

Toujours est-il que ces formes de dévalorisation peuvent être vécues à répétition sur une longue période pouvant s'étaler au-delà d'une décennie, du début du primaire à la fin du secondaire; comme elles peuvent être le fruit d'un seul instant nourri par un commentaire irrespectueux ou une action blessante créant un effet de basculement de l'estime de soi de l'élève. « Cas perdu, cancre, poche, idiot; c'est ce que beaucoup d'élèves quand ils étaient plus jeunes se sont fait dire qu'ils étaient, au point de le croire. » C'est ce que Suzanne Colpron, dans un article intitulé *De cas perdus à fiers diplômés*, paru dans La Presse du 9 juin 2019, relate avec véhémence en mettant en contexte une école pour raccrocheurs accueillant des élèves en situation d'échec scolaire, évoquant les épisodes de mépris qu'ils ont subis durant leur parcours scolaire initial.

Il en est de même pour les émotions que nous communiquons à l'élève par nos attitudes et comportements; ce peut être des états d'âme traduisant du découragement, l'expression d'un sentiment d'impuissance à son égard, ou alors de l'ennui, de l'exaspération ou de la déception quant à ses performances ou son comportement. Ces

rétroactions émotionnelles non validées mutuellement, révélant des malaises en situation d'intervention scolaire, peuvent générer des malentendus relationnels entre l'accompagnateur et l'élève; ce dernier peut les interpréter comme un discrédit ou un manque d'intérêt envers lui.

Ce qui faisait dire à une élève à sa deuxième année dans une classe d'adaptation scolaire dans une rencontre d'échanges entre élèves et enseignants que j'animais dans une école secondaire en région : « *mon prof et mon ortho sont ben corrects... ils font de leur mieux, mais je sens bien qu'ils ne sont pas emballés plus que moi que je sorte d'icitte avec quelque chose* ».

Somme toute, même dans une affection mutuelle entre l'élève et l'accompagnateur scolaire, peuvent se glisser des malentendus semant le doute chez l'élève et sur ses capacités, ainsi que sur l'appréciation que les accompagnateurs leur portent. D'où l'importance pour l'intervenant scolaire d'être conscient de la portée de ce qu'il éprouve en présence de l'élève, d'être capable de clarifier et remettre en perspective ce qu'il ressent, de comprendre et évacuer au besoin les irritants, et de réinterpréter à l'élève ce qui est éprouvé et ce qui est communiqué de façon non verbale pour qu'il puisse être rassuré sur les prétentions et les intentions à son égard (Gendreau, 2000;Tardif, 1992). Enfin, tel un effet de double trauma, au fil du temps, l'élève diminué en tant qu'apprenant en viendra à intérioriser le fait d'être moins bien comme personne que les autres, à être rongé par des sentiments de honte, de culpabilité et d'insuffisance personnelle.

2 DES FORMES « INSTITUTIONNALISÉES » DE DÉVALORISATION SCOLAIRE

Dans notre système scolaire, ces formes de dévalorisation peuvent être organisées et validées comme faisant partie des pratiques, des règles de fonctionnement, des modes d'encadrement ou des interactions qui s'y prêtent. Antoine Baby (2005), dans son livre *Pédagogie des poqués* a comme expression pour identifier ces marques structurelles menant au discrédit de certains élèves, la notion « d'institutionnaliser la marginalité dans nos murs », évoquant le fait que les milieux scolaires ont des torts à reconnaître envers certains élèves qui seront déclassés socialement par le fait de décisions et de modes de fonctionnement assujettissant des élèves à une fréquentation scolaire douloureuse (2005, p. 5). Il va d'ailleurs plus loin dans sa critique de notre système scolaire en parlant d'une manière subtile et organisée de dévier des vraies questions de fond et d'en imposer davantage à ceux et celles qui doivent ensuite vivre avec les conséquences.

Par exemple, en France, les élèves éprouvant des difficultés scolaires et ne pouvant accéder à de longues études seront orientés par défaut dans des programmes de formation au lycée professionnel. Cette politique de fonctionnement a des impacts négatifs sur les élèves et sur leur motivation scolaire tout en faisant la démonstration du peu de considération des élites scolaires pour ces élèves et les lycées professionnels (Charlot, 2010; Jellab, 2014). Chez nous, sans aller jusqu'à décider de leur orientation, la façon dont certains élèves sont encouragés par leurs intervenants scolaires à poursuivre des études en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes peut avoir un effet désolant sur eux et sur leur vie future. Dans le cadre d'une formation que je donnais auprès d'enseignants et professionnels à l'éducation des adultes, un d'entre eux relatait son expérience scolaire au secondaire : « *Un jour mon prof de math m'a dit de pas penser faire l'université, car j'en serais jamais capable et de me prendre un petit cours pour aller au plus vite sur le marché du travail [...] là, ça m'a vraiment claqué [...] après un certain temps, je me suis dit bon je suis nul à l'école et j'ai décroché [...] c'est quand je me suis retrouvé aux adultes et que l'on m'a parlé et enseigné autrement, d'adulte à adulte, que j'ai repris confiance en moi* ».

Par ailleurs, certaines règles de fonctionnement, en apparence anodines et animées d'aucune intention malicieuse, peuvent prendre un goût amer pour les élèves qui les vivent. Dans une école secondaire en milieu urbain où la direction se faisait habituellement un devoir de rencontrer tous ses élèves pour discuter avec eux de leurs choix de cours, celle-ci omettra de consulter ses groupes d'élèves en classe de récupération sous prétexte de la non-disponibilité de la direction. À la suite d'une telle maladresse, l'enseignant responsable de cette classe fera l'analyse suivante : « *Mes élèves se sont rappelés [...] comme s'ils avaient compris le message de leur moindre importance à leurs yeux [...], c'est sans compter le fait que pour un grand nombre de mes élèves qui apprécient tout*

de même la relation avec leurs tuteurs et enseignants, de se retrouver dans des groupes-classes dévalorisés n'aide pas à leur estime d'eux-mêmes ».

Des regroupements-classes jugés dévalorisants par les élèves

Ce jeune enseignant soulève une autre forme de dévalorisation qui se vit dans ces classes censées accueillir « *les élèves en difficulté* », peu importe le nom qu'on leur donne, classes spéciales, de récupération ou d'adaptation scolaire. Outre le fait qu'elles sont porteuses de bonnes relations élèves—tuteurs, d'un travail de reconstruction scolaire et même personnelle et sociale qui va mettre des élèves sur la voie de la résilience scolaire et sociale, la fréquentation régulière dans des lieux qui déterminent leur différence, négative aux yeux des autres élèves, peut être mal perçue et constituer en soi un effet pervers. Pour certains élèves, ces regroupements-classes représentent un facteur de dévalorisation important pour leur estime de soi, ce qui enferme l'élève dans « une structure et un rôle social dévalorisés socialement qui l'affligent d'un stigmatisme qui le rend différent négativement par rapport aux autres » (Wolfensberger et Thomas, 1988, p. 51). Le fait de regrouper ces élèves dans des lieux spécifiques, parfois désuets et en retrait des autres regroupements d'élèves culturellement valorisés, la façon de nommer ces clientèles et leur regroupement, le type d'activités pratiquées, les attitudes réductrices des intervenants scolaires à leur égard [...], vont constituer des facteurs de dépréciation de leur personne » (Wolfensberger et Thomas, 1988, p. 7). Ces élèves en viennent à éprouver un désenchantement scolaire et à se comparer aux autres, tout en alimentant l'incertitude et l'anxiété par rapport à leur avenir (Marcotte, 2014; Drolet et Richard, 2006; Baby, 2005). Des élèves qu'on en vient à oublier dans la course aux diplômes, convaincus qu'ils ne pourront jamais rattraper les autres et que leur avenir sera peu reluisant; et cela les élèves le ressentent chez certains de leurs intervenants scolaires au point de se démobiliser sur le plan scolaire (Charlot, 2010).

3 UNE CULTURE SCOLAIRE SUR FOND REDUCTEUR ET DISCRIMINANT

Plusieurs facteurs culturels et structurels participent à la construction de ces formes de dévalorisation scolaire. En premier lieu, nous retrouvons un système scolaire qui valorise une homogénéisation du parcours scolaire consacrant un élève capable de répondre aux exigences et aux étapes à franchir, qu'on veut sans faute et menant à des études supérieures. C'est la norme à suivre par l'élève pour être perçu comme un apprenant fonctionnel et intelligent. C'est également une conception du rôle de l'école qui se veut une antichambre de l'université, la seule éducation considérée comme valable et dont la constante obsession est de répondre aux cibles de diplomation à atteindre.

Qui plus est, depuis plusieurs décennies, notre système d'éducation est influencé par un courant économiste et utilitariste qui sévit dans nos sociétés modernes, fortement ancré dans des valeurs de productivité et de performance. Nos écoles, en particulier les niveaux de formation supérieure, ont tendance à se plier aux exigences du marché de l'emploi en tentant de répondre au modèle de l'employé recherché (travaille vite et bien, capable de polyvalence et d'œuvrer intelligemment devant les imprévus, prendre des initiatives), ce qui ajoute une pression supplémentaire à la formation des élèves. Des voix s'élèvent d'ailleurs sur les risques de se mettre au diapason des exigences du marché par une approche économiste; le risque étant de négliger tous ceux et celles qui ne s'adapteront pas spontanément et requerront plus de soutien et de temps pour accéder à l'autonomie professionnelle (Jellab, 2014; Inchauspé, 2007; Kamanzy, 2019). Déjà en 2002, en analysant l'implication des différents ministères dans les programmes de formation professionnelle, la chercheuse Brigitte Voyer nous mettait en garde contre cette tendance évidente à vouloir « rentabiliser l'éducation » par une surenchère des exigences de formation et de sélection des candidats, soulevant, elle aussi, des inquiétudes quant à la marginalisation de certains élèves.

Dans un autre ordre d'idées, quand on consulte les rapports et les communiqués émis par nos élites scolaires au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2012 et 2016), on peut relever certaines contradictions dans les commentaires émis. Ainsi, il est toujours question de redonner à l'école son rôle de démocratie sociale, et du respect des différences pédagogiques par des projets éducatifs distinctifs. Mais ces énoncés éducatifs sont toujours conditionnels aux exigences d'une diplomation en lien avec le rattrapage du retard collectif important en matière de scolarisation; d'où l'avancement de cibles à atteindre dans des délais prescrits. Par ailleurs, notre système scolaire s'en tient encore à une conception de l'intelligence unifiée et hiérarchisée, se définissant comme une aptitude à répondre à des tests d'intelligence et à l'existence d'une capacité sous-jacente qui ne se modifie pas avec l'âge, l'apprentissage ou l'expérience. Une conception qui

rejoint davantage les élèves capables d'assimiler les savoirs généraux et concepts abstraits et de se plier aux exigences d'apprentissage menant à de longues études, occultant par le fait même une conception plus rassembleuse et démocratique, des « *intelligences multiples* » chez les individus (Gardner, 1993).

De toute évidence, en faisant la promotion de ce modèle d'élève associé à une conception de l'intelligence hiérarchisée, on proclame irrémédiablement un autre type d'élève, celui qui éprouve des difficultés à répondre aux exigences scolaires, à qui on attribue l'étiquette d'élève en difficulté par ses inaptitudes (inapte) ou par son manque de volonté (inadapté). Pour certains enseignants, ceux et celles qui n'entrent pas dans ce modèle d'apprenant et qui ne répondent pas à leurs exigences disciplinaires auront tôt fait d'être classés comme de mauvais élèves. Marc Turgeon, un enseignant de métier ayant une longue feuille de route au niveau collégial et universitaire et qui a participé pendant plusieurs années à la formation des maîtres à l'UQAM, affirme ce qui suit : « De même, ceux et celles qui choisissent l'enseignement professionnel et technique sont souvent considérés comme de mauvais élèves, ceux qui ne pourront pas se rendre à l'université et que leurs propres enseignants trouvent mauvais parce qu'ils ne réussissent pas dans cette logique de pré-spécialisation disciplinaire qui les conforte dans leur autorité » (Turgeon,2014, p. 89).

Quand le diagnostic est de toutes les explications



Source Rex May, pseudonyme Baloo

Que dire de la notion de mérite scolaire et de l'interprétation que nous lui prêtons, c'est-à-dire qu'il est un objectif inatteignable pour certains élèves moins performants? Une logique du mérite qui sépare finalement les élèves au lieu de les réunir et qui brise tout

ancrage démocratique (Dubet, 2004, p. 57). Il n'y a qu'à observer ce qui se passe dans l'école publique. Dès le début, une part importante des élèves qui ne peuvent suivre le modèle du bon apprenant sont catalogués « en retard » et réputés présenter des troubles cognitifs ou comportementaux; par la suite, leur nombre grandit, le retard s'accroît sans cesse (Turgeon, 2014). C'est alors que des diagnostics pour des troubles de toutes sortes (neurologiques, cognitifs, comportementaux, sociaux, etc.) en viennent à conforter nos assises scolaires et à rejeter aux élèves et à leur entourage la responsabilité de leurs échecs scolaires, sans jamais remettre en cause le système scolaire en lui-même. Des attributions réductrices sur leur personne qui rabaissent l'estime de soi dans une période de grande vulnérabilité identitaire, occultant notre regard sur leurs forces et compétences particulières, leurs mérites et leurs espérances. Des élèves vont se retrouver non seulement à vivre quotidiennement l'échec scolaire et leur différence en tant qu'apprenants qui ne performant pas, mais aussi à devoir composer avec les répercussions intra et extra scolaires des effets d'un diagnostic prescrit par une ou plusieurs personnes en autorité. Le plus triste dans tout cela, comme si ce n'était pas assez d'être perçu comme un élève « *avec un trouble* », un grand nombre d'entre eux viennent à épouser le discours ambiant qui les définit défavorablement, allant jusqu'à se comporter de façon à répondre aux stéréotypes qu'on leur attribue (Rosenthal et Jacobson, 1971). Pour certains élèves où l'estime de soi est au plus bas, il est préférable de se prêter au regard des autres, si dépréciatif soit-il, pour tenter d'en retirer une quelconque attention, voire certains bénéfiques; une attitude soumise à une aliénation qui risque de se perpétuer dans leur vie future et dans leurs rapports avec les autres, si rien n'est tenté pour y remédier.

Le 31 janvier, 2019 dans le *Journal de Montréal*, p.9, une cinquantaine de spécialistes dont la majorité était des pédiatres, dénonçaient le recours trop facile au diagnostic du TDAH et de la surmédicalisation des enfants et adolescents. Ils invitaient vivement le milieu scolaire et la société en général à une réflexion sur la question des diagnostics posés sur ces enfants et adolescents, sur les facteurs en cause et des conséquences sur leur estime de soi et dans leurs rapports avec les autres. Le diagnostic est certes un soutien à l'intervention pour une meilleure compréhension des besoins de la personne et pour faciliter une meilleure prise en charge de son développement. Il n'est pas question ici de diaboliser l'utilisation du diagnostic et sa pertinence en intervention. La référence à un diagnostic sur l'état ou la situation de l'élève offre à l'accompagnateur scolaire l'occasion de mieux saisir ce qui se passe, de comprendre la nature et la portée du problème et d'élaborer des solutions en vue de l'aider à retrouver un meilleur équilibre. Ce qui est préoccupant, c'est que le report à un diagnostic peut constituer en lui-même une réponse facile à nos propres manques ou inconforts. Ce qui est susceptible également de devenir pour celui qui en est tributaire, c'est-à-dire l'élève, un stigmate insupportable quand il précède en tout la personne qu'il est, où notre vision de lui s'articule au seul filtre de ses manques ou pathologies. Wolfensberger et Thomas (1988) parlent de « l'effet de la circularité des rôles négatifs » où l'entourage qui encadre les personnes reconnues avec certains manques ou troubles, est enclin à entretenir des représentations

pessimistes sur leurs capacités et sur la façon dont elles entendent leur devenir social, à leur octroyer d'autres rôles et attributs négatifs, tel un engrenage vicieux se perpétuant (1988, p. 7). Voici un extrait d'un rapport synthèse soumis par un intervenant scolaire lors d'une étude de cas en milieu scolaire, à laquelle j'assistais à titre de consultant clinicien externe au sujet d'un élève éprouvant des difficultés comportementales en classe : *« Il s'agit d'un adolescent de 16 ans présentant un TDAH associé à un trouble d'opposition [...] aucunement motivé en classe [...] qui gère mal ses apprentissages [...] et incapable de gérer ses émotions. Il pète les plombs quand il rencontre de la frustration [...] se tient avec des voyous de son quartier, fait des vols à ses parents et s'absente de ses cours régulièrement [...] consomme du pot et est à risque d'être un décrocheur scolaire [...] a besoin d'un encadrement serré et diligent [...] dû à un manque de persévérance dans ce qu'il entreprend, à une mauvaise gestion de son travail scolaire »*. Finalement, à quelles qualités, forces ou visions positives sommes-nous interpellés par cet élève? Harnaché par de tels attributs construits autour d'une carence attribuée par un professionnel ou « spécialiste » en relations humaines (ce qui donne encore plus de poids au stigmat), il n'est pas surprenant que pour certains individus, le diagnostic devienne un facteur d'aliénation permanent, une définition d'eux-mêmes intégrée à leur mode perceptuel sur lequel ils en viennent à échafauder une identité personnelle (Goffman, 1973). *« Je suis une personne avec un problème de santé mentale [...] je suis un alcoolique, un narcomane [...] je suis un élève avec un trouble [...] J'ai un TDAH, je suis donc limité dans mes choix de carrière [...] on m'a diagnostiqué bipolaire, je suis voué à pas grand-chose dans ma vie »* (extraits de commentaires d'élèves relevés dans différents comptes rendus exhaustifs consultés dans quelques recherches qualitatives en éducation au Québec et en France portant sur les élèves en difficulté).

La formation professionnelle face à une reconnaissance mitigée

Il existe des modes de reconnaissance étriqués envers certains programmes de formation, entre autres, la formation professionnelle, sur lesquels sont fondées ces marques de dévalorisation de la personne de l'élève, mettant en évidence un clivage entre le travail manuel et le travail intellectuel. Dans le monde scolaire, c'est une idée longtemps perpétuée que le salut individuel passait par l'acquisition de diplômes de plus en plus élevés, une garantie d'ascension sociale et de dignité intellectuelle pour les élèves. C'est ainsi qu'en France, on considère encore le travail manuel comme une voie réservée de l'échec scolaire, d'un « pis-aller professionnel » (Jellab, 2014; Schwartz, 2000). Dans ce pays, les formations débouchant sur les emplois d'ouvriers qualifiés sont de fait réservées aux élèves reconnus pour avoir des difficultés scolaires (Bourdieu, 2015; Charlot, 2001). Qui plus est, le discrédit pesant sur l'enseignement professionnel au sein du système scolaire serait aussi favorisé par des enseignants et des gestionnaires qui, sans le vouloir, en dressent un tableau pessimiste (Jellab, 2014). En France comme au Québec, il y a lieu de se demander si, parmi nos élites scolaires, cette formation à des métiers et à des services ne représente pas pour eux une forme de déclin social pouvant desservir leur propre prestige professionnel et institutionnel?

Toujours est-il qu'en formation professionnelle, certaines logiques réductrices dans le mode de pensée des intervenants et gestionnaires scolaires viendraient jeter de la confusion quant à la promotion de ces programmes de formation auprès de leurs élèves –, et cela même si des efforts sont déployés par le ministère de l'Éducation et par certaines commissions scolaires afin de valoriser cette voie de formation jusqu'à ouvrir des passerelles d'accès menant à des études supérieures aux étudiants de ces programmes de formation. Comme ce fut le cas pour les élèves fréquentant l'éducation des adultes, et encore maintenant dans certaines commissions scolaires de la province, les élèves qui fréquentent ou se destinent en formation professionnelle seraient sujets à certaines réserves de reconnaissance de la part du milieu éducatif. Une étude menée par le Conseil supérieur de l'éducation en 2012 auprès des intervenants scolaires dans la région de Montréal soulève un certain paradoxe assorti de préjugés inscrits au plus profond dans le monde de l'éducation et de ses élites quant aux perceptions entretenues envers la formation professionnelle. Le personnel scolaire aurait une bonne opinion de la formation professionnelle, mais semble émettre certaines réserves pour ce qui est de considérer ce type de formation comme une avenue intéressante pour les élèves qui réussissent bien. Par ailleurs, un intervenant sur deux perçoit des résistances dans leur école quand il s'agit de valoriser et de promouvoir la formation professionnelle auprès des élèves. Il est question d'un discours d'approbation envers cette formation qui se veut timide et ambivalent et interprété par certains élèves comme un désaveu de ce type de formation, provoquant des sentiments ambigus quant à leur décision d'intégrer ces programmes (Jellab, 2014; Schwartz, 2000).

Après avoir connu de nombreux échecs scolaires dans le parcours régulier, et de la façon dont ils sont orientés dans les programmes de formation aux adultes, des élèves souffrent en silence de se voir considérés comme des personnes de faible niveau intellectuel. Et le plus aberrant dans tout cela, c'est que nous retrouvons chez certains enseignants en formation professionnelle provenant des métiers et des services, ce même embarras intellectuel hérité de leurs propres expériences scolaires ou professionnelles; un malaise que l'on aborde rarement avec les élèves et encore moins entre collègues, que l'on tente de masquer en misant sur ses savoirs expérientiels et sur ses qualités humaines (témoignages recueillis auprès d'enseignants et enseignantes en mécanique auto, coiffure et assistance aux personnes dans le cadre de formations et de conférences offertes dans plusieurs centres de formation professionnelle au Québec).

4-UNE SOUFFRANCE SCOLAIRE À RECONNAÎTRE ET DES STRATÉGIES D'ADAPTATION MULTIFORMES

Un élève dévalorisé semble incapable d'affirmer son identité ou l'idée qu'il s'en fait, car il se sent ignoré, méprisé, ou enfermé dans des stéréotypes qui l'affaiblissent. Les impacts des blessures subies sont souvent vécus dans la solitude et le retrait où couvent la rage au cœur et la honte. Aziz Jellab (2014) qui s'est intéressé de près aux élèves marginalisés dans les lycées français parle d'un sentiment contradictoire de révolte et de culpabilité qu'éprouvent certains élèves par rapport à leur précédent parcours scolaire, et qui tend à se perpétuer dans leur nouveau parcours scolaire. Ces derniers se sentent coupables de ne pas être à la hauteur des attentes exprimées et ce, souvent envers leur famille ou leurs proches. Cette dualité émotionnelle et les conséquences indésirables d'un parcours difficile ne sont pas sans provoquer des tiraillements dans leurs interactions avec les pairs et leurs enseignants dans leur nouvelle école. Ces élèves nous arrivent avec un cocktail de ressentiments et de dissonances cognitives qui ébranle leur confiance et compromet leur mobilisation scolaire. Une de ces dissonances ancrées fortement chez ces élèves est de ressentir ce vil sentiment d'être moins intelligent que ceux et celles qui poursuivent ou sont réputés capables d'entreprendre de longues études.

Pour des élèves en souffrance scolaire, la condition sociale, l'identité et la mémoire seront construites à partir de l'existence de ces marques de dévalorisation et par la reproduction des conséquences négatives qu'elles entraînent. Charles Taylor (2007) a d'ailleurs insisté sur la souffrance sociale persistante sur le sujet tout au long de sa vie et sur cette question de l'identité négative, une conséquence, entre autres, des formes de dévalorisation répétées dans une période sensible (enfance et adolescence) de son développement. Ce qui est encore plus désolant, c'est qu'à travers les époques, rien ne semble avoir changé, comme si la souffrance scolaire était banalisée et minimisée, mise sur le compte de la seule responsabilité de l'élève : *il n'a pas fait ce qu'il faut [...] pas assez mis d'effort [...] mauvaise gestion de ses études [...] trop fait le con [...] trop de problèmes personnels [...] souffre de trouble*. Quand ce n'est pas l'élève lui-même qui proclame sa pleine et entière responsabilité de ses échecs scolaires : *« si j'avais fait moins de connerie [...] j'aurais dû m'appliquer [...] j'avais trop de problèmes [...] je ne suis pas assez intelligent ou bon à l'école [...] »*. François Dubet (2007), un sociologue de l'éducation réputé en Europe, rappelait d'ailleurs ce qui suit :

Dans une recherche déjà ancienne portant sur l'expérience scolaire des lycéens, j'avais mis en évidence l'emprise obsédante de ce sentiment de mépris construit par la rigueur des hiérarchies et des jugements, cf. Dubet (1991). Cet aspect de la recherche était passé inaperçu et les lecteurs de ce livre en avaient surtout retenu l'inadaptation des élèves à l'école, une perception qui confirme la

force du mépris et une absence d'analyse dans nos milieux éducatifs (Dubet, 2007, p. 20).

Quand il faut se maintenir à l'école

Quand il faut se maintenir sur les bancs de l'école, différentes stratégies d'adaptation sont mises à contribution par les élèves pour retrouver un certain confort à leur situation, tenir bon à tout prix quand il le faut ou pour donner un sens à leur situation d'apprenant. Ainsi, comment y demeurer en sachant bien que la plupart de nos amis sont à l'école et que ce lieu est encore le plus populaire pour transiger du lien et préparer notre avenir même si le contexte est peu favorable et peu motivant pour soi? Je distingue quatre types d'approche dans la façon dont ces élèves abordent l'école et leurs maîtres, soit sur les modes de la contestation, de l'évitement, de la résignation ou de l'émancipation (Drolet, 2018).

Une intégration à la vie scolaire sous le mode de la contestation recoupe les élèves qui refusent d'assumer la différence négative à laquelle ils sont exposés, enclins à adopter des comportements revêches ou nonchalants en classe, allant jusqu'à défier l'autorité. Ils se plaisent à vouloir passer pour des « durs » pour ne pas être reconnus comme des nuls ou des élèves dotés d'une quelconque déficience mentale ou intellectuelle. Le jeu de la violence et du cynisme est leur façon de contester leur situation d'élève en difficulté, de masquer leur anxiété et leurs carences, de troquer leur discrédit pour redorer leur image. « *Il vaut mieux être craint et respecté que de passer pour un pissou ou un nul* », clamait un jeune réputé pour être un « *tough* » dans son école arrivant à l'éducation aux adultes. « *Quand on a compris leur manège et su établir un bon lien avec eux en misant sur leurs forces, ces élèves peuvent nous surprendre* », me confiera une intervenante sociale pratiquant dans un centre d'éducation aux adultes en région aux prises régulièrement avec ce type d'élève.

Sous le mode de l'évitement, nous retrouvons deux types d'élèves. Le premier est l'élève qui se pliera aux exigences demandées mais sans plus, attendant le jour où il pourra quitter l'école (souvent dans l'espoir de se reprendre quand il sera à l'éducation des adultes ou en formation professionnelle). Ce qui faisait dire à un jeune paraphrasant une expression du milieu carcéral : « *je fais mon temps en attendant de pouvoir quitter [...] je fais ce qu'ils me disent pour pas avoir de trouble et garder une bonne réputation au cas où j'aurais besoin de références* ». Il se conformera à ce qui lui est demandé pour éviter d'attirer une attention négative sur lui, jusqu'à se faire oublier dans la classe tout en profitant le plus possible des relations avec les pairs qui s'y prêtent et autres avantages qu'ils retirent de sa présence à l'école. On décrit cet élève comme un résistant passif à sa situation scolaire misant sur un certain conformisme, c'est-à-dire de faire juste le nécessaire pour avoir le moins de comptes à rendre et gagner du temps. Le deuxième type d'élève est celui qui engage peu d'efforts en classe, troquant tout ce qu'il peut pour en faire le moins possible quant aux exigences demandées : travaux pas faits ou non complétés, absences répétées,

comportement nonchalant et indiscipliné, etc. C'est un résistant actif qui s'engage à peu d'effort sans jamais s'exposer à une quelconque confrontation avec qui que ce soit, encore moins avec ses tuteurs.

Il y a aussi ces élèves dits « résignés » fortement aliénés dans leur condition d'apprenant et de personne, et confinés à une certaine impuissance et incompetence. Des élèves qui doutent profondément de leur valeur comme personne et de leurs capacités, entretenant de fortes dissonances cognitives sur eux-mêmes et la vie en général, recherchant l'approbation de leurs tuteurs pour tout ce qui les concerne.

Enfin, et ils sont en grand nombre ces élèves qui s'activent sous le mode de l'émancipation, lesquels s'évertuent à inverser la situation d'apprentissage de façon à ce qu'elle soit gratifiante et productive. Ces derniers, bien qu'ils soient tributaires d'une condition d'apprenant dévalorisée, font confiance à leurs intervenants scolaires et se montrent intéressés à ce qui leur est proposé, s'engageant à tout ce qui peut rehausser leur condition d'apprenant. C'est ce qui faisait dire à une jeune fille en récupération scolaire : « il s'agit de ne pas lâcher pour ne pas en rester là » (Drolet et Richard, 2006, p. 12.) Cette catégorie d'élèves regroupe souvent des individus s'étant retrouvés un jour ou l'autre dans les catégories précédentes et qui, grâce à une bonne relation et un soutien assidu de leurs intervenants scolaires, ont pu modifier leur mode de perception de l'expérience scolaire et saisir leur parcours scolaire d'une façon plus favorable et constructive. Ils demeurent cependant vulnérables au découragement et aux rechutes qui peuvent mener à la déstabilisation et au décrochage.

Des pratiques pour garder le moral et se donner du mérite

Quand rien ne va plus à l'école et pour ne pas être réduits aux seules logiques scolaires et aux rôles qui leur sont imposés, des élèves chercheront à développer dans leur vie privée leurs propres pratiques d'autoréalisation de façon à endormir leur souffrance scolaire et à se donner du mérite. Ces pratiques, diversifiées et inspirées de hobbies, de passions particulières ou d'activités pratiquées seuls ou avec d'autres, auront un effet gratifiant et réhabilitant pour eux. Par contre, chez les plus jeunes en particulier, celles-ci sont souvent précédées d'une période de socialisation intense et du besoin d'appartenance à un groupe, se rabattant sur leurs relations avec d'autres élèves comme eux, investissant temps et énergie à socialiser et à avoir du fun, sans nécessairement avoir une activité productive à leur portée. Il n'en demeure pas moins que cette socialisation, si anodine qu'elle puisse paraître, constitue une voie réconfortante pour ces élèves dans un contexte scolaire déstabilisant et qui est source d'anxiété. C'est ce qui faisait dire à Bertrand Schwartz (2000) éminent andragogue français en formation professionnelle, que pour un grand nombre d'élèves ayant connu un parcours scolaire erratique et faisant le saut dans les lycées professionnels, « leur insertion sociale est une condition préalable à leur mobilisation scolaire » (Schwartz, 2000, p. 53).

Toujours est-il que ces pratiques prendront une grande importance pour ces élèves justement parce qu'ils en contrôlent les entrées et les sorties ainsi que les modes de fonctionnement, les plaçant à l'abri de ceux et celles qui sont susceptibles de représenter une menace à leur intégrité (Grell et Wéry, 1993). Dans l'exercice de ces pratiques, ils parviennent à instituer leurs propres repères normatifs, tels que le mode d'évaluation, le rythme à accorder, les personnes devant y participer ou non, les critères de performance et surtout les habiletés qu'ils s'accordent à mettre de l'avant. Celles-ci deviendront de plus en plus présentes et significatives dans leur vie quand leur rapport avec les institutions et leurs représentants, à commencer par l'école, s'avère une source de tension et de discrédit (Paugam, 1991; Drolet, 2003). Goffman (1973) a observé autant ces pratiques souterraines que celles à la face du monde chez les personnes disqualifiées socialement rappelant qu'elles représentent pour les sujets non seulement une valeur expressive, mais des formes de résistance aux représentations négatives et aux contraintes d'un milieu stigmatisant. De Gaulejac et Léonetti (1996) vont d'ailleurs plus loin sur les impacts de ces pratiques sur les individus. Ces chercheurs soutiennent qu'elles génèrent des sentiments nouveaux qui ne sont plus basés sur la honte ou sur la soumission, observant des changements dans la perception de leur réalité déstabilisante et dans la façon de l'aborder. « La référence à d'autres systèmes (pratiques autoréalisantes) permet surtout de se désimpliquer de la stigmatisation, de la contourner [...] dans ces circonstances, il n'ya pas de place pour la honte [...] c'est plutôt la satisfaction de soi qui prévaut [...] » (Gaulejac et Léonetti, 1996, p.192-193). Des pratiques libres et sans aucune pression, si ce n'est celle que la personne veut bien tolérer à l'abri du mépris, qui devraient inspirer nos pratiques éducatives afin de faire le lien entre ce que ces élèves y trouvent de la performance et du mérite, et leurs apprentissages scolaires.

5 PRENDRE LE VIRAGE DE LA RECONNAISSANCE : D'ABORD UNE DÉMARCHE DE RÉPARATION

Prendre le virage de la reconnaissance pour tous, c'est d'abord admettre que l'élève qui est devant nous a besoin d'être considéré pour ce qu'il est et ce qu'il porte. C'est aussi légitimer une école qui attache un intérêt particulier à l'individu sur tout ce qui peut le différencier. Parmi les élèves qui souffrent de non-reconnaissance ou de mépris, certains ne ressentent pas qu'ils sont en train de souffrir d'une injustice. La plupart du temps, ils en viennent à accepter l'idée qu'ils sont responsables de leur destin ou de leur déchéance, à introjeter le fait qu'ils sont moins bons et moins bien que les autres (Freire, 1968). Dans cette foulée d'une intervention réparatrice, un grand nombre d'auteurs impliqués dans différentes disciplines qui ont étudié les effets de la non-reconnaissance dans les systèmes organisés, ont souligné l'importance de permettre aux individus dévalorisés socialement de pouvoir s'exprimer et d'analyser leurs expériences vécues de façon à pouvoir réinterpréter favorablement les événements et leur donner du sens, ce qui constitue, selon eux, une démarche essentielle à leur émancipation personnelle et sociale (Caillé, 2014; Freire, 1968; Rogers, 1971; Taylor 2000). À ce sujet, Freire (1968) propose l'utilisation d'une démarche qui s'inspire d'une approche conscientisante par le récit où les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, peuvent échanger, dans le cadre de rencontres dirigées, sur leur parcours scolaire actuel ou antérieur et sur leurs attentes dans leur quête de reconnaissance (Jellab, 2014; Rogers 1971). Cette démarche de prise de la parole, et surtout d'écoute de la part de leurs accompagnateurs scolaires sur ce qu'ils ont à dire et à raconter, constitue une occasion d'être solidaire *avec* ceux qui sont comme eux et de nommer les irritants organisationnels et relationnels, voire de répliquer aux discours qui ont mené à leur dévalorisation scolaire.

« Une réflexion s'impose sur les fondements éducatifs qui transcendent nos visions et pratiques, à commencer par une meilleure re-connaissance de nos élèves et de leurs attentes éducatives. » (Drolet, 2018, p. 18)

... Et une démarche de réflexion sur le fond à entamer

Pour donner du sens à une telle démarche de réparation, celle-ci doit s'accompagner d'un mouvement de réflexion regroupant toutes les instances scolaires, tous les types d'intervenants et formateurs du domaine de l'éducation, visant un changement de mentalité et d'attitude envers les élèves éprouvant des difficultés à fonctionner dans le système régulier. Pour ce faire, il faut revoir les fondements et les modèles développementaux en éducation, à commencer par la notion d'intelligence en lui attribuant une portée plus démocratique et éclectique. C'est alors que le concept « d'intelligences multiples » défini par Gardner (1983) apparaît une avenue

d'acculturation scolaire à explorer pour parfaire ce qui existe en établissant une reconnaissance des traits distinctifs chez les individus sur le plan cognitif et sur leur façon de s'autodéterminer. Un concept qui a pour effet de réunir un ensemble de capacités et d'aptitudes singulières donnant la couleur des individus dans ce qui les spécifie positivement par rapport aux autres.

Il nous faut aussi débattre sur les aspects qui pourraient annoncer une nouvelle logique du mérite scolaire et ses modalités d'application. Par exemple, il serait intéressant d'intégrer dans le processus éducatif de nouvelles valeurs appréciatives et indicateurs d'évaluation qui ne soient plus basés sur la seule performance scolaire ou de l'assimilation des savoirs, accordant ainsi autant d'importance à d'autres dimensions et parcours autoréalisants des individus. D'où l'importance de prendre en compte les savoirs informels des élèves et leurs expériences hors scolaires et les parcours atypiques empruntés pour accéder à la réussite de leur vie (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Charlot, 2016; Jellab, 2014; Drolet, 2018).

Des écoles qui ont entamé le virage de la reconnaissance de la différence

Après plus de 20 ans d'observation du fonctionnement des centres de formation générale aux adultes dans la province, il a été possible de constater qu'un grand nombre de ces établissements sont conscients qu'ils ne sont pas immunisés contre ces formes de dévalorisation, et qu'ils ont entamé un virage vers une culture de la reconnaissance de la différence qui les pousse à faire vivre l'école autrement à leurs élèves (Villemagne et Bisaillon, 2015 : Drolet et Richard, 2006). Ces établissements scolaires ont compris que leurs élèves n'ont pas tous et toutes les mêmes goûts, les mêmes besoins, les mêmes acquis et le même rythme d'apprentissage; ils ont su adopter une approche ascendante du changement afin de s'adapter aux besoins et aux particularités de leurs clientèles, c'est-à-dire par des innovations testées à petite échelle, éprouvées puis appliqués à l'ensemble de l'école. À preuve, les entrées et les sorties scolaires variables, les horaires flexibles, les pratiques d'enseignement individualisé, le suivi individualisé ou le tutorat, les contenus de cours et les activités variés développant l'esprit critique et une attitude citoyenne chez les élèves, mesures d'évaluation adaptées au rythme et aux capacités des élèves. De plus, des aménagements organisationnels et partenariaux tels que des cuisines collectives, des friperies, de l'aide alimentaire, des séances de formation sur le budget ou sur le stress, l'engagement bénévole dans la communauté et la présence des organismes communautaires pour favoriser les conditions nécessaires à leur réussite, sont des exemples qui contribuent à l'épanouissement des élèves. Ceci leur a valu d'ailleurs une grande notoriété auprès des clientèles qui ont éprouvé des difficultés avec le système régulier (Marcotte, Villate et Levesque, 2014). Par un nouveau regard sur leurs élèves et les actions posées, il est possible d'avancer que ces établissements ont saisi l'importance d'honorer ce que Bertrand Schwartz a souvent évoqué dans sa carrière ministérielle et d'éducateur en France; « [...] d'abord l'élève pour ce qu'il est, porte et pense, bien avant de lui enseigner » (2000; p, 75).

Il n'est pas dit que l'on ne n'observe pas une telle volonté de changement dans le secteur des jeunes où des intervenants scolaires font montre de créativité et d'audace dans leur pratique pour rejoindre les élèves dits « en difficulté ». Les innovations qui s'y prêtent, bien que nombreuses, efficaces et appréciées par leurs élèves, ont de la difficulté à être considérées comme références à un processus de changement en profondeur, car elles se butent à des réticences dans le milieu. Dans son rapport publié en 2017, l'Institut du Québec à la suite de ses rencontres réunissant différents acteurs du milieu de l'éducation, dénonçait la rigidité de l'école québécoise et sa résistance au changement due au manque de latitude des directions scolaires et à un manque de formation des enseignants. Une prétention qui mérite cependant d'être nuancée à la lumière d'un récent article publié dans la revue *Actualité* de septembre 2019, sous le titre, *Le secret des bons profs*. L'auteur, Jean-Benoit Nadeau, à l'aide d'entretiens réalisés avec des directions scolaires et avec chiffres à l'appui, relate les réussites obtenues auprès des élèves réputés être en difficulté d'apprentissage par la mise en chantier de nouvelles approches d'enseignement (notamment, l'enseignement efficace), et qui fait la démonstration d'une réelle volonté de changement entrain de s'opérer à différents paliers de l'intervention scolaire (ministériel, commissions scolaires, directions et enseignants).

Ce que l'on est entrain de réussir avec ces élèves, prouve trois choses. Primo, qu'on a sous-estimé chez les élèves leur capacité d'apprendre en leur faisant porter le fardeau de l'échec scolaire, tout en les affublant de définitions et en les rangeant dans des regroupements scolaires dévalorisants. Secundo, que des enseignants et des directions scolaires et même des commissions scolaires font montre d'ouverture et d'analyse critique sur leur propre fonctionnement, se dotant du même coup d'une marge de manœuvre suffisante pour instaurer des projets novateurs permettant à tous les élèves d'accéder à la réussite. Tertio, qu'un nouveau mode de pensée inclusif et émancipateur est en train d'éclorre chez un grand nombre d'accompagnateurs scolaires ne voulant plus se satisfaire de voir des élèves fonctionner en marge des autres, pressés de leur faire vivre l'école autrement en élaborant des moyens pour mieux assumer leur différence dans le processus d'apprentissage.

Conclusion

Dans ce plaidoyer pour une reconnaissance de la différence, nous avons voulu rappeler ce que d'autres avant nous ont témoigné avec justesse et insistance. La dévalorisation scolaire n'est pas un phénomène nouveau en éducation, ayant déjà été étudiée sous différents angles et diverses appellations, et endossée par différentes disciplines qui s'intéressent au monde de l'éducation. Ce que nous voulions soumettre avant toutes choses, c'est qu'à force de vouloir encenser la réussite scolaire tous azimuts et promulguer des cibles de diplomation comme des objectifs ultimes (ce qui du reste n'est pas un mal en soi), on porte ombrage à ceux et celles qui éprouvent des difficultés à les atteindre, en les soustrayant à un quelconque mérite et à la possibilité de se distinguer favorablement des autres élèves. Devant de telles marques de dévalorisation sur la personne de l'élève, il ne faut donc pas se surprendre des nombreux abandons scolaires, de la nonchalance, du cynisme, voire de la violence dont font preuve certains élèves dans les classes; des comportements qui sont souvent l'expression à la fois d'un mal-être personnel et social (car l'école n'est pas la cause ultime de tous les maux), mais, pour un grand nombre, il dépeint le refus d'un système où ils ne sentent pas avoir leur place.

Une école qui se veut inclusive et égalitaire est un leurre si elle n'est pas soutenue par une culture de la reconnaissance de la différence et par les modalités et les relations qui s'y prêtent. Une illusion que nous avons longtemps entretenue en misant sur le droit à tous de fréquenter l'école et de s'y développer, mais en maintenant par nos incohérences et contradictions une distinction entre les bons et les moins bons élèves. Dans les faits, et cela est rassurant, c'est qu'il existe des écoles qui ont pris le virage de la reconnaissance pour tous en offrant des accommodements pédagogiques et psychopédagogiques qui favorisent un lieu propice pour se développer et y trouver du bien-être scolaire. Ce qui les distingue par-dessus tout et de qui nous nous sommes inspirés pour appuyer ce plaidoyer, c'est d'abord que des accompagnateurs scolaires reconnaissent que des élèves subissent l'école et n'y trouvent pas leur compte, partageant la conviction que l'école telle qu'elle est, doit être repensée. Ensuite, ces accompagnateurs admettent que les élèves d'aujourd'hui entretiennent des attentes éducatives qui ne sont plus seulement basées sur l'assimilation des savoirs ou des apprentissages, qu'un nouveau rapport à l'école se dessine dans nos institutions scolaires et qu'il faut s'y préparer. Enfin, pour répondre à ces besoins multiples associés au processus d'apprentissage, ceux-ci estiment qu'une mutation dans le rôle de l'enseignant doit s'opérer pour passer d'un enseignant expert à un enseignant formateur soucieux de la globalité des besoins de l'élève, où la relation enseignant-élève prend une place prépondérante dans la pratique de l'enseignement.

De plus en plus de lieux de formation et d'accompagnateurs scolaires témoignent d'un paradigme éducatif à connotation humaniste, un changement d'attitude et de vision dans le rôle éducatif prenant de l'ampleur chez nous comme ailleurs, faisant contrepoids à un courant administratif et utilitariste (atteinte de cibles tout en faisant plus avec

moins) qui sévit depuis plusieurs décennies. Un mouvement de changement émanant du terrain de la quotidienneté commence à percer, où il reste juste du courage politique pour y faire écho aussi bien sur le fond des choses que sur les moyens à consacrer.

Références bibliographiques

Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bélangier, P. (2016). *La formation professionnelle dans le Québec de 2016 : quatre enjeux majeurs pour l'avenir de la formation*. Montréal, Québec : CIRFEF, UQAM.

Bourdieu, P. (2015). *Bourdieu et les sciences sociales. Réception et usages*. Paris, France : Édition La Dispute.

Caillé, A. (2014). *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*. Paris, France : Éditions La Découverte.

Colpron, S. (9 juin 2019) *Des cas perdus à fiers diplômés*. *Journal La Presse*, p.8

Charlot, B. (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?* Paris, France : Armand Colin.

Charlot, B. (2001) *Le rapport au savoir en milieu populaire; une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, France : Anthropos.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010–2012. Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*. Québec, Québec : Publication du gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *L'éducation populaire. Mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Québec, Québec : Presses gouvernementales du Québec.

De Gaulejac. V. et Léonetti, I. (1996). *La lutte des places; insertion et désinsertion*. Marseille, France : Hommes et perspectives.

Dion, D-V. (31 janvier,2019) 45 pédiatres sonnent l'alarme contre le ritalin. *Le journal de Montréal*, p.9-11

Drolet, A. (2003). *Les jeunes adultes en situation d'exclusion et le processus de distanciation sociale* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.

Drolet, A. et Richard, J. (2006). *Les jeunes dits en difficultés fréquentant l'éducation des adultes. L'état de la situation et l'activité pédagogique conscientisante*. Chicoutimi, Québec : UQAC.

- Drolet, A. (2018). *Les CFP et les C.F.G.A. Les portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique*. Chicoutimi, Québec : GRIR, UQAC.
- Dubet, F. (1994). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Édition du Seuil.
- Dubet, F. (2004). *Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, France : Édition du Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris, France : Édition La Découverte.
- Freire, P. (1968). *Pédagogie des opprimés*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Fournier, G. et Monette, M. (2000). *L'insertion socioprofessionnelle. Un jeu de stratégie ou un jeu de hasard? Québec, Québec : Presses de l'Université Laval*.
- Gaulejac, V. et Léonetti. (1996) *les sources de la honte*; Paris; Édition Desclée et Brouwer , p.192-193
- Gardner. H. (1983). *Frames of minds: The theory of multiple intelligence*. Cambridge (MA) : Harvard University Press. P.25
- Gardner, H. (1993). *Les intelligences multiples pour changer l'école*. Paris, France : Revue française de pédagogie.
- Gendreau, G. (2000). *Jeunes en difficulté. Intervention psychopédagogique*. Montréal, Québec : Éditions sciences et cultures.
- Goleman. D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle*. Paris, France : Éditions Robert Laffont.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Grell. P. et Wéry. A. (1993). *Héros obscurs de la précarité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Inchauspé, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Rapport soumis au ministre de l'Éducation*. Québec, Québec : Publication du gouvernement du Québec.
- Inchauspé, P. (2007) *Pour l'école : lettre à un enseignant sur la réforme des programmes*. Édition Liber : Montréal
- Institut du Québec et Credo (2017) *Des exemples pour l'école québécoise; études de cas d'écoles innovantes*. Montréal.

Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse, France : Presses universitaires du Murail.

Kamanzy, P. (2019). Très peu d'élèves des écoles secondaires publiques régulières accèdent à l'université. *Psychomédia*. Repéré à <http://www.psychomedia.qc.ca/education/2019-03-25/ecoles-secondaires-taux-d-acces-a-l-universite-quebec>

Marcotte, J., Villate A. et Levesques, G. (2014). *La diversité et la complexité des jeunes (16–24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec*. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 235–285.

Nadeau, J.B. (2019) *Les secrets des bons profs*, dans revue *Actualité*, septembre 2019, p.16-23

Parazelli, M. (2000). Danielle Laberge (dir.), *L'appropriation de l'espace et les jeunes de la rue; un enjeu identitaire dans l'errance urbaine*. Québec, Québec : Multimondes.

Paugam, S. (1991). *La société française et ses pauvres*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Rogers, C. (1971). *Le développement de la personne*. Paris, France : Éditions Dunod.

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971) *L'effet Rosenthal et Jacobson*. Paris, France : Casterman.

Schwartz, B. (2000). *Moderniser sans exclure*. Paris, France : Éditions La Découverte.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

Taylor, C. (2000). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Montréal, Québec : Boréal.

Taylor, C. (2007). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal, Québec : Bellarmin.

Turgeon, M. (2014). *Le déclin de la culture scolaire*. Montréal, Québec : Del Busso Éditeur.

Villemagne, C. et Bisailon, J. (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Voyer, B. (2002). *Formateurs et formatrices d'adultes. Identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Québec, Québec : ACFAS, cahiers scientifiques.

Watzlawick. P. (1972). *La logique de la communication*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Wolfensberger, W. et Thomas, S. (1988). *Passing : Programme d'analyse des systèmes de services humains* (traduit par Michel Roberge). Gatineau, Québec : Les communications Opell.