

*Colloque de la Chaire CFER
Congrès annuel de l'ACFAS*

Échec scolaire ou échec de l'école? et échec de quelle école?

par Paul Inchauspé

Sherbrooke,
16 mai 2001

Introduction

C'est l'estime que j'ai pour Normand Maurice et l'admiration que je porte à ce que lui et ses collaborateurs ont accompli en mettant sur pied le réseau CFER qui m'a conduit à accepter d'être là ce matin et non quelque expertise que j'aurais sur le sujet de l'échec scolaire ou de l'échec de l'école. Aussi, les quelques remarques que je ferai sur ce sujet sont celles d'un observateur engagé ou même plutôt celles d'un acteur qui, de temps en temps, s'arrête pour examiner, mais à partir de l'endroit où il est, le chemin parcouru, les tendances que révèlent les actions entreprises et qui parfois s'est aussi trouvé au cœur de propositions de réforme pouvant, ou du moins, voulant contribuer à une meilleure réussite scolaire des enfants et des jeunes. C'est de cela que je voudrais témoigner ici devant vous.

Dans une première partie, j'indiquerai comment s'est développée dans l'école québécoise la préoccupation de la réussite scolaire ou, plus exactement, les différentes perspectives de réflexions et d'actions qu'a prises cette préoccupation dans nos milieux. J'examinerai cette question à partir de l'aire d'action des cégeps, une aire d'action que je connais bien et dont je peux témoigner, mais sans doute que les constats faits sont transposables aux autres ordres d'enseignement. Dans une deuxième partie, j'indiquerai, et là encore je pourrais en témoigner, que c'est la préoccupation de l'échec scolaire qui, dans la réforme du curriculum d'études, a conduit à des propositions remettant en cause certains postulats du fonctionnement de l'école actuelle. Il ne s'agit plus ici simplement de lutter contre l'échec scolaire par des mesures de soutien à des élèves en situation d'échec, il s'agit de changer certaines pratiques de l'école pour que certaines actions favorisant la réussite puissent mieux s'y déployer.

1re partie : Les déplacements d'accent des préoccupations concernant l'échec scolaire

Le problème de l'abandon des études comme objet de préoccupation, de champ de recherches et d'actions, occupe les acteurs des cégeps depuis vingt ans. Or, si l'on fait un survol de cette période, on peut constater une série de déplacements d'accents dans ces préoccupations. Je les exprime ainsi: de l'accès au succès, de l'échec à la réussite, de l'aide à l'apprentissage à l'hétérogénéité des clientèles, de la réussite scolaire à la réussite de l'insertion professionnelle.

La forme même de ces sous-titres, « *de... à...* », veut exprimer deux idées. Il y a une évolution dans la manière dont s'est posé le problème de l'abandon scolaire. Et chacune des manières d'aborder la question n'est pas neutre : elle ouvre des perspectives de recherche et d'action différentes. Il faut donc être attentif à ces déplacements d'accent. Cependant, un déplacement de préoccupation n'abolit pas nécessairement le précédent. Sur les nouvelles strates, l'action des anciennes se maintient. Des préoccupations ayant des perspectives différentes peuvent ainsi coexister, elles sont alors complémentaires, mais parfois aussi conflictuelles.

De l'accès au succès

La préoccupation du succès scolaire des élèves n'est pas allée de soi dans les cégeps, car il ne suffit pas qu'un phénomène existe pour qu'il devienne objet de préoccupation. Il faut encore que les acteurs décident qu'il en sera ainsi. Les taux de réussite des institutions qui ont précédé le cégep étaient faméliques. Les cohortes de bacheliers des collèges classiques étaient le résultat d'une longue distillation de huit ans et les taux de réussite aux examens terminaux des Instituts de technologie dépassaient rarement 50 p. cent. Personne ne s'en offusquait. Le nombre de diplômés servait à répondre à la demande de l'emploi, et ces taux d'échec, à nos yeux catastrophiques, étaient au contraire le signe même du succès d'écoles sérieuses et exigeantes.

Pendant les 10 premières années de leur existence, l'accessibilité a été la préoccupation prédominante des cégeps. Tout ce qui la permettait était justifié et les cégeps n'acceptaient d'être jugés que sous ce seul aspect. Progressivement, une autre préoccupation se fait jour, celle de l'importance de la diplomation. Des préoccupations de **l'accès, on passe à celles du succès**. Pourquoi? Trois facteurs expliquent ce changement d'accent et ils sont tous trois en rapport avec l'entrée du cégep dans la problématique de l'enseignement supérieur de masse.

La composante nombre tout d'abord, ou plus exactement l'augmentation importante du pourcentage de jeunes d'une classe d'âge donnée qui accèdent au cégep. Pratiquement tous les diplômés de l'enseignement général du secondaire font une demande d'admission au cégep. Cette généralisation de la demande d'entrée au cégep fait rentrer cet ordre d'enseignement, bien qu'il continue à s'appeler post-obligatoire, dans la problématique de l'école obligatoire qui, partout dans le monde, est la même : admettre et faire réussir. Désormais, les attentes de la société à l'égard du cégep ne se posent plus seulement en termes d'accès, d'accessibilité, mais aussi en termes de succès.

Il en est de même des gouvernements, et c'est là le deuxième facteur qui explique le changement d'accent. Des efforts massifs de scolarisation ont été entrepris après la dernière guerre dans tous les pays occidentaux, mais l'essoufflement de la croissance économique, la crise du financement public conduisent les gouvernements, dans les années 80 à s'interroger sur les résultats des efforts financiers consentis¹. Les investissements publics sont alors mis en rapport avec le nombre de diplômés produits. Ici ou là, les systèmes de financement de l'enseignement supérieur essaient même d'introduire le paramètre du nombre des diplômés dans le calcul des allocations. L'usage de l'horrible mot de « diplomation » tend alors à devenir aussi courant que celui d'accessibilité. Et les taux de diplomation sont considérés sur les palmarès comme le meilleur indice de la valeur des établissements!

Le troisième facteur qui entraîne ce changement d'accent est le succès même de l'accès généralisé aux études supérieures puisque se pose alors le problème de la qualité de la formation dans un enseignement de masse. Les professeurs de cégep voient arriver dans leurs classes des élèves plus ou moins préparés aux études supérieures, des élèves aux motivations et aux choix incertains arrivés au seuil du cégep plus par conformisme social que par choix volontaire. Leur enseigner devient alors plus difficile. Cette situation est le déclencheur chez un certain nombre

¹ Les cégeps, les tout premiers seront l'objet de tels examens. C'est vrai qu'on suspecte davantage leur capacité à diplômer.

d'entre eux d'un changement d'attitude². De dispensateurs de cours, ils deviennent organisateurs de situations d'apprentissage pour faire réussir. Comme eux, les établissements réagissent : on ne se résigne pas à l'échec, on se mobilise pour la réussite. Par ce renversement d'attitude, le problème devient défi. Et l'on ne parle plus désormais d'échec, mais de réussite. C'est ce que montrent les actions entreprises et dont je voudrais maintenant faire ressortir quelques caractéristiques.

De l'échec à la réussite

Mais tout d'abord, quelles sont ces actions?

Ce sont des mesures d'accueil et d'intégration au collège que l'on peut qualifier de générales : accueil des nouveaux étudiants par les anciens, par le personnel, bulletin de mission axé sur l'évaluation formative, encadrement de l'abandon de cours, affichage de la disponibilité des professeurs, valorisation du mérite scolaire, bourse, etc.

Ce sont des mesures d'intégration pour les étudiantes et étudiants plus faibles : cours de mise à niveau, cours de rattrapage, programme particulier d'intégration pour développer les habiletés de base des élèves à risque, etc.

Ce sont des mesures d'encadrement des étudiants en difficulté : mesures générales comme le resserrement des rencontres avec les Aides pédagogiques individuels, des questionnaires permettant de faire le point sur la situation, l'information sur les services disponibles et aussi des mesures plus ciblées : tutorat, suivi individuel, cours d'aide à l'apprentissage.

Ce sont enfin des mesures plus spécifiques d'aide à l'apprentissage : centres d'aide, héritage des *learning centers* américains, tutorat par les pairs, ateliers thématiques sur les stratégies d'études (gestion du temps, prise de notes, préparation d'examens, développement de l'attention, de la concentration, de la motivation...), etc.

Trois traits frappent dans le mouvement qui a donné lieu à ces actions. C'est tout d'abord que leur mise en œuvre n'est pas venue toute seule. Elle a été précédée et accompagnée par une multiplicité arborescente de travaux et de réflexions qui trahissent l'investigation, la recherche, mais aussi la mobilisation progressive d'intervenants divers. La problématique de l'abandon scolaire au cégep a donné lieu à des diagnostics des établissements, du ministère, à l'élaboration et la recherche d'outils de dépistage, à l'expérimentation et à l'évaluation de mesures d'aide à l'apprentissage, à la recherche de facteurs responsables de l'abandon, à la constitution de groupes de travail préoccupés du problème de la réussite, à l'inventaire de mesures utilisées dans le réseau, à l'organisation de colloques.

Le deuxième trait est la progression de la prise en charge institutionnelle du problème de la réussite. Cette préoccupation émerge d'abord à la périphérie, chez les spécialistes de l'aide,

² Dans un document audiovisuel produit par le cégep Bois-de-Boulogne en 1993 et intitulé *Les professeurs... dans la fosse aux lions*, les professeurs interviewés de ce collège, pourtant de premier choix, disent bien cette nouvelle réalité à laquelle ils ont à faire face.

API, orienteurs, psychologues : les activités menées se déroulent alors surtout en dehors de la classe. Puis, avec le relais des conseillers pédagogiques, la collaboration des professeurs est recherchée : des mesures sont alors entreprises dans les groupes classe. Et, concurremment, on assiste à l'émergence de préoccupations concernant les modèles, les méthodes et les stratégies d'enseignement. Du psychologique, l'accent se déplace au pédagogique et à la didactique. Enfin, ici ou là, dès le début des années 1980 apparaissent des plans institutionnels d'aide à la réussite qui visent l'intégration institutionnelle de mesures diverses, mesures préventives pour tous, mesures correctives pour les étudiantes et étudiants en difficulté, mesures de renforcement pour les groupes en voie de réussite, procédures pour planifier et mettre en œuvre ces mesures, affectation de ressources à la coordination des opérations du plan, etc.

Le troisième trait qui frappe, c'est qu'à cette occasion, et, au-delà des actions dont j'ai tracé le tableau, commence à apparaître et à s'affirmer une remise en cause d'une certaine forme d'organisation propre au cégep et aussi d'une certaine culture qui s'y est développée. Ainsi, on voit ici ou là se mettre en place, et pas seulement pour les étudiants faibles, des classes stables pour lutter contre l'isolement et favoriser l'appartenance, des classes homogènes pour mieux tenir compte des intérêts et des niveaux différents, des regroupements de professeurs de disciplines différentes autour d'étudiants inscrits à un même programme, parce qu'on se rend compte enfin que la spécialisation et la division du travail ne produisent pas, de soi, des mécanismes permettant d'intégrer les interventions pédagogiques. On voit aussi se développer une réaction contre la culture du résultat sans effort, contre la croyance en la possibilité de la réussite dans les études sans un intense engagement personnel, contre la baisse des standards et des attentes exprimées aux étudiants, baisse qui le plus souvent engendre chez eux le mépris de l'effort intellectuel, du travail méthodique et de l'application constante.

Des mesures analogues d'encadrement et de soutien visant la réussite scolaire se développent au secondaire, surtout sous l'impulsion du plan sur la réussite scolaire du ministre Pagé.

De l'aide à l'apprentissage à l'hétérogénéité des clientèles

La préoccupation de la réussite ainsi engagée se traduit par des actions d'aide à l'apprentissage. Mais timidement apparaît un autre angle d'approche, celui de l'hétérogénéité des clientèles.

En regardant les choses ainsi, on prend conscience que l'hétérogénéité sociologique grandissante des clientèles scolaires et la diversification des enracinements socio-économiques qu'elle suppose marquent les apprentissages scolaires, lesquels s'appuient sur des cultures, des valeurs, des motivations, elles aussi diversifiées. On prend également conscience que les modes d'apprentissage sont diversifiés. Certains sont plus visuels, d'autres plus verbaux; certains sont à l'aise dans l'abstraction et la déduction, d'autres dans la manipulation et l'induction... On prend aussi conscience qu'il existe des disparités dans les trajectoires scolaires suivies par les populations étudiantes, lesquelles sont indissociables du processus progressif d'orientation et de maturation d'un projet professionnel. Et alors on trouve plus normal qu'au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarisation, on puisse aussi assister à une différenciation de plus en plus prononcée des trajectoires scolaires. Regardées avec cette lunette, les entrées et les sorties du système scolaire, les retours aux études et les cheminements zigzagants prennent une autre

signification que celle de la seule flânerie. Et l'on ne pourra ici encore négliger l'effet de cette diversification dans la pratique pédagogique.

En regardant les choses ainsi, on ne s'étonne pas non plus que les disparités dans les niveaux de formation, les processus de maturation et d'orientation produisent deux effets de système dorénavant permanents. Chaque ordre d'enseignement fournit à l'ordre suivant des groupes d'élèves dont les niveaux de préparation et de maturation sont différents. Et les élèves moins bien préparés et moins motivés tendent à s'agréger dans des programmes « ouverts » dont les structures d'accueil sont larges et dont la justification professionnelle est floue.

Mais ces idées avaient du mal à être acceptées par les acteurs des cégeps. Cette résistance a été pour moi pendant des années une source de questionnement continu. Accepter l'hétérogénéité, c'est accepter de différencier. Mais pourquoi ne veut-on pas l'accepter?

Sans doute l'approche de la différenciation n'est pas naturelle à ceux qui travaillent à l'enseignement supérieur. Placé en fin de parcours scolaire obligatoire, cet ordre d'enseignement s'attend à bénéficier du filtrage des ordres antérieurs qui, selon lui, ne devraient produire que des étudiantes et des étudiants fort bien préparés pour les études supérieures. Traditionnellement, cet ordre n'a pas eu à se préoccuper de la différence. La diversification des programmes offerts obéit à la diversité des professions et non à la diversité des individus qui s'y inscrivent. Mais derrière cette difficulté n'y en a-t-il pas une autre? N'est-ce pas l'ensemble de l'école qui a du mal à prendre en compte l'hétérogénéité qui signifie disparité, dissemblance, diversité? On dit que c'est par refus de l'inégalité que l'école québécoise privilégie des formats identiques dans lesquels tous doivent passer, mais n'est-ce pas plutôt par goût de la norme identique appliquée à tous et toutes? N'est-ce pas la préoccupation de la norme qui nous conduit à nier et à occulter la différence? Comment une pédagogie différenciée peut-elle se développer dans des ensembles qui privilégient des enseignements normés? Dès 1987, Jacques de Lorimier du Conseil supérieur de l'éducation avait dans une étude montré l'intérêt des approches de pédagogie différenciée, cette étude n'avait alors soulevé aucun écho. Fallait-il s'en étonner? Et pourtant, l'acceptation de l'hétérogénéité des clientèles conduit à des procédures d'action différentes de celles de l'aide à l'apprentissage : celle-ci examine plutôt les conditions de l'apprentissage, l'autre les manières dont on apprend, celle-ci recourt plutôt à l'approche et aux procédures des spécialistes de l'aide, l'autre à celle du professeur-didacticien, celle-ci recourt davantage aux concepts de la psychologie, l'autre à ceux de la sociologie des organisations, celle-ci conduit à soutenir l'élève, l'autre à transformer les pratiques de l'école.

La généralisation des stages et le développement de l'enseignement coopératif devaient eux aussi transformer les pratiques de l'école.

De la réussite scolaire à l'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle des étudiants et des étudiantes de l'enseignement technique a été dès le départ une des préoccupations des cégeps. Cinq ans après leur création, ils établissaient un système de collection de données permettant de mesurer la nature et le temps de l'insertion professionnelle des diplômés. Les programmes d'études qui préparaient à des interventions dans des domaines concernant une action directe sur des personnes (soins infirmiers, éducation

spécialisée, assistance sociale, techniques correctionnelles...) comportaient, dès le départ, des stages d'orientation, de sensibilisation, d'adaptation à l'emploi, d'application de savoirs acquis théoriquement. Mais ces apprentissages visaient surtout des savoir-être et l'idée dominante était la suivante : la formation technique doit se dérouler dans un contexte scolaire, les ateliers et les laboratoires sont suffisants pour combler les besoins de formation pratique.

La crise économique du début des années 80 devait entraîner un rapprochement du secteur de formation technique des cégeps de celui de l'entreprise. Les stages et des formations par alternance se sont depuis développés. Ces pratiques ont été bénéfiques pour des jeunes qui ont trouvé dans ce type de formation un soutien et un stimulant dans la poursuite de leurs études. Elles ont aussi aidé à la transformation de la vision des apprentissages de l'école. Sans doute, de tout temps l'école a su que maîtriser des savoirs, c'est maîtriser des opérations et c'est pourquoi on y fait des exercices, mais, dans les systèmes scolaires, on a toujours tendance à oublier que les savoirs ne doivent pas rester notionnels et que les maîtriser, c'est démontrer la capacité de s'en servir.

Je viens de parcourir devant vous les diverses formes de préoccupation et d'intervention qu'ont prises dans l'horizon des cégeps les questions de l'échec et de la réussite scolaires. Vous trouverez sans doute au secondaire et à l'université des formes de préoccupation et d'intervention en tous points similaires. J'ai examiné la réalité des cégeps parce que je la connais et qu'il m'était possible de l'analyser sans de longues recherches, mais c'est la typologie des types d'intervention et de ce qu'elle révèle qu'il faut retenir. Quant à moi, je retire de cet examen les constats suivants : c'est l'importance donnée au phénomène de l'échec (dramatisation, importance accordée par les instances politiques, sanction financière, conscience aiguë de l'éducabilité de tout être) qui suscite des actions pour mieux assurer la réussite; les interventions privilégiées sont des interventions de renforcement des encadrements et du soutien, mais dans le système en place; des interventions qui remettent en cause les pratiques valorisées par l'école ont de la difficulté à se déployer, car elles atteignent les régulations profondes du système.

Il faut savoir tirer la leçon de ce dernier constat : pour permettre d'autres interventions susceptibles de mieux assurer la réussite scolaire, il faut changer dans le système quelques éléments structurants afin que d'autres formes de régulation puissent se déployer.

Une situation de réforme est évidemment l'occasion idéale pour le faire.

2e partie : La réforme du curriculum d'études et la réussite scolaire

Je voudrais, dans cette deuxième partie, indiquer comment le problème de la réussite scolaire est pris en compte dans la réforme du curriculum d'études.

Toutes réformes, toutes améliorations d'un système scolaire, recherchent toujours une amélioration de la formation intellectuelle des élèves. C'est du moins ce qu'elles prétendent.

L'actuelle réforme n'échappe pas à cet objectif. Mais elle lui donne une coloration singulière, particulièrement exigeante et ambitieuse. Je cite.

Donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs n'est pas une idée neuve en éducation. Cette idée a servi à organiser dans les systèmes scolaires des lieux où les meilleurs pouvaient bénéficier d'un tel type de formation. Ce qui est neuf, de nos jours, c'est la conviction que ce type de formation doit être aussi visé à l'école commune, pour tous et toutes. (Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, page 22).

La demande sociale de rehaussement des exigences est parfois ambiguë. Elle se limite alors à un rehaussement d'exigences pour les meilleurs. Si ces élèves ne doivent pas être négligés, nous pensons qu'il nous faut répondre à des attentes de portée plus générale, celle d'une relance qualitative de l'ensemble de l'école, relance qui touche, elle, tous les élèves. Dans ce contexte, il ne s'agit pas seulement de rehausser les exigences, il faut aussi de plus en plus que les élèves les atteignent. C'est pourquoi il faut résister à certaines croyances qui conduisent à baisser les bras, mais il faudra aussi appliquer des moyens qui permettent aux plus faibles, aux plus lents et à ceux qui apprennent différemment d'atteindre des exigences plus élevées. (Id. page 24)

L'école a été mise en place pour permettre aux individus d'assurer la maîtrise de leur avenir. Mais quand l'avenir exige une formation plus poussée, comment accepter que l'école n'arrive pas à y retenir les jeunes? La généralisation de l'accès à l'école avait aussi une motivation sociale : plus accessible, elle devait assurer la promotion sociale de personnes et des groupes les moins favorisés. Or, au moment où l'exclusion sociale s'établit de plus en plus sur la base de ceux qui savent et de ceux qui ne savent pas, comment l'école peut-elle accepter sans se renier qu'elle soit cause d'inégalité alors qu'elle a été créée pour permettre une plus grande égalité des chances? (Id. page 37)

Pour que de tels objectifs ne soient pas des vœux pieux, il faut prévoir des dispositifs susceptibles d'aider à les atteindre. Or, un curriculum d'études peut en prévoir certains. En effet, un curriculum d'études ne se réduit pas au contenu des programmes d'études, il contient aussi des dispositifs (manière dont les programmes sont formulés, organisation du parcours scolaire, système d'évaluation privilégié, sanction des études, etc.) qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, celui qui se déroule dans une classe. Le changement de certains de ces dispositifs, s'il ne règle pas tout, a cependant des effets structurants qui rendent possible le déploiement d'autres pratiques. La réussite du plus grand nombre, sinon de tous, a été constamment présente dans les travaux de notre groupe de travail. Elle explique l'attention portée au changement de certains dispositifs. Ces changements visent à mieux permettre la différenciation, à rendre plus nécessaire les actions communes et concertées des enseignants et des enseignantes, à rendre possible et légitime la diversification des parcours scolaires, à favoriser une appréhension plus globale de la difficulté scolaire propre aux âges scolaires.

Permettre la différenciation

L'effet de système de certains dispositifs du précédent curriculum d'études tend à maintenir les enseignants dans des comportements d'applicateurs, de techniciens, et non de professionnels et de rendre ainsi difficiles des pratiques de différenciation. L'enseignant dans sa classe est le médiateur du curriculum d'études, aussi les résultats obtenus dans l'enseignement dépendront du type d'enseignant qu'on privilégie. On n'obtient pas des résultats identiques s'il agit comme un technicien, quelqu'un qui doit appliquer un enseignement dont les pratiques sont normées, ou quand il agit comme un professionnel, quelqu'un qui a l'autonomie propre correspondant à ce statut, c'est-à-dire celui du choix des moyens.

La majorité des reproches adressés aux enseignants n'ont d'autres causes que le statut d'applicateur dans lequel on les a enfermés : peu d'intérêt porté à la pédagogie différenciée, classification des élèves en *faibles* et *forts*, et non en *lents*, ou *apprenant différemment*, tendance à renvoyer la résolution des difficultés d'apprentissage à d'autres niveaux ou à d'autres instances, réduction des échanges entre collègues aux seuls commentaires sur les comportements des élèves... Tout cela n'est pas le résultat de la mauvaise volonté des personnes, et nous connaissons tous des enseignants admirables qui malgré la pente du système ont des comportements contraires à ceux que j'ai décrits, mais tout cela est le résultat de ce que le système attend d'eux. Il ne suffit donc pas de les inciter à changer, ce sont les verrous qui les maintiennent dans cet état qu'il faut ouvrir pour que d'autres possibilités d'action soient possibles.

Le rapport sur la réforme du curriculum a identifié deux de ces verrous : c'est la manière dont les programmes sont formulés et le type d'évaluation qui est privilégié. Les programmes d'études sont formulés de façon à déterminer ce qu'il convient de faire en classe : des objectifs et une cascade de sous objectifs encadrent cette application. Depuis vingt ans, il n'y a plus d'annuaire édité par le ministère; il y a, à la place, 6000 pages de documents. Personne évidemment ne les lit, mais les manuels, eux, suivent rigoureusement la démarche prévue, comme s'il n'y en avait pas d'autres possibles. Quant à l'évaluation, le type privilégié et utilisé massivement de bas en haut du système, c'est celui des épreuves dites objectives ou standardisées présentant des questions fermées, généralement à choix multiple. Ces instruments élaborés par des spécialistes peuvent être corrigés de façon automatique et ne requièrent pas le jugement des enseignants.

Mais ce n'est pas tout. L'enseignant peut difficilement sortir de cette situation, car il y a un jeu de renforcement réciproque entre la formulation très détaillée de sous objectifs et l'utilisation de ce type d'épreuves d'évaluation. Pour mieux encadrer la démarche d'enseignement, on jalonne les parcours en déterminant des objectifs intermédiaires nombreux. Mais la recherche de la fiabilité de l'évaluation conduit, elle aussi, au même point : pour assurer cette fiabilité, on privilégie les questions fermées, lesquelles commandent, à leur tour, la détermination d'objectifs intermédiaires nombreux, plus faciles à évaluer. La spirale de cette action de renforcement réciproque, conduit les enseignants, non seulement à enseigner selon la démarche prévue, mais, ce qui est plus grave, à n'enseigner que ce qui peut être évalué selon ce type d'évaluation. On en arrive ainsi à enseigner ce que valorise l'évaluation, et non à évaluer ce que doit valoriser l'enseignement.

Il faut donc briser ce cercle qui voue l'enseignement à la médiocrité et réduit l'enseignant au rôle de technicien. Le format de détermination des programmes d'études, la remise en cause de certaines pratiques d'évaluation, le choix des manuels et des outils pédagogiques remis au jugement des enseignants sont des dispositifs nouveaux qui sont là pour ouvrir l'école à des pratiques différenciées d'enseignement: différenciation des processus d'apprentissage, différenciation des contenus d'apprentissage, différenciation des productions des élèves et même différenciation des modalités d'organisation des regroupements d'élèves. Et c'est, entre autres, pour rendre possible cette dernière différenciation que les programmes au primaire sont déterminés par cycle. C'est là une invitation à ceux qui le voudront à organiser leur enseignement par cycles. *Organiser l'enseignement par cycles plutôt que par années d'études permet de mieux individualiser et différencier l'enseignement. L'organisation par années d'études ne permet qu'une individualisation limitée... Cette structure donne plus d'espace et de temps pour différencier, permettre des parcours plus individualisés, tenir compte des rythmes d'apprentissages. Elle permet aussi de contourner le redoublement qui fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant résoudre le problème de fond.* (**Réaffirmer l'école**, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, page 40)

Rendre plus nécessaires des actions communes et concertées des enseignants et enseignantes entre eux et avec leur direction

Les formats des programmes d'études tels qu'ils étaient établis tendaient à faire des enseignants et des enseignantes des techniciens, des applicateurs beaucoup plus que des professionnels. Mais de plus, la logique de l'organisation des matières et disciplines constituant la grille-matière, — c'est une logique mécanique où les éléments sont placés les uns à côté des autres — tend à les isoler les uns des autres, surtout au secondaire. Alors que la formation intellectuelle solide exige intégration des savoirs et donc concertation, collaboration horizontale au niveau de la classe, au niveau des classes d'une même année, au niveau d'un même cycle d'étude, la logique actuelle de l'élaboration des programmes est la balkanisation, c'est-à-dire celle de la séparation en petites unités isolées.

Cette pente du système a d'énormes conséquences. Elle rend difficile l'intégration des matières. Elle conduit à des répétitions inutiles. Pour pouvoir assurer la prise en compte d'éléments nouveaux de formation parfaitement justifiés, elle conduit à la création de cours nouveaux qui, pour exister, doivent alors gagner un espace propre sur l'espace de cours déjà installés dans la grille-matière. Elle ne facilite pas l'intégration horizontale des matières enseignées à un même niveau ou à un même cycle d'études. Elle justifie une approche mécanique de l'élaboration des programmes, dans laquelle chaque élément est déterminé de façon isolée, au lieu d'une approche organique, dans laquelle l'interdépendance est non seulement recherchée, mais valorisée. Elle provoque enfin l'isolement de chaque enseignant et enseignante puisque la conception même de l'élaboration des programmes privilégie de fait l'action individuelle de chacun dans sa classe.

Or, aller à contre-pente d'un tel système, c'est rappeler les programmes actuels, c'est hiérarchiser les éléments des programmes, c'est déterminer dans chacune des matières les connaissances génériques les plus importantes, ces connaissances sont ces types de savoirs qui

permettent d'aller au-delà de ce qu'on sait déjà, c'est s'assurer par un mécanisme transparent, celui des thèmes transversaux, l'intégration effective des nouveaux savoirs dans les champs déjà constitués, c'est transformer les pratiques actuelles d'élaboration des programmes, c'est, avant d'élaborer les programmes spécifiques et de déterminer la matière même de ces programmes, établir au préalable les grands champs des savoirs et leur visée afin d'assurer une meilleure cohérence du curriculum d'études et mieux dégager ainsi les lignes d'orientation et d'articulation des différents programmes. C'est aussi apprendre à travailler différemment à l'école : fonctionnement par cycles d'études, par niveau d'étude, pratique de la tâche globale... C'est là un immense travail de transformation qu'il faudra accomplir à contre-pente du système actuel, de ses règles, des modes de fonctionnement qui y sont privilégiés.

Aller à contre-pente du système actuel, c'est aussi apprendre à être, dans l'école, *en projet*. L'existence même du conseil d'établissement n'a pas d'autre raison d'être. Mais cela ne se fera pas mécaniquement. Pour fonctionner ainsi, il faut que l'exercice de la responsabilité professionnelle soit collectif et non individuel. Or, le modèle dominant de l'organisation de l'ère industrielle, basée sur la structuration hiérarchique, les règles impersonnelles, le contrôle sur les actions a envahi l'école. Ce modèle, s'il a des vertus — il permet d'établir rapidement des systèmes d'éducation — apparaît, par contre, lourd, inadapté aux situations de changement, inefficace parce qu'il ne fait pas assez de place au capital humain, à l'initiative. Il y a actuellement partout un mouvement profond de remise en question de l'organisation industrielle du travail dans les organisations. Ce mouvement atteint aussi les établissements d'enseignement.

Mais, si on veut que l'établissement scolaire, l'école, ait véritablement une capacité d'intervention autonome, il faut surtout travailler à y instaurer le tissu de solidarité réelle et d'échange d'une communauté que sa création technocratique a affaibli, sinon détruit. Et cette instauration va demander à tous les acteurs de l'école un immense travail de changement d'attitudes. Pour donner simplement une idée claire des changements à entreprendre, j'utilise souvent une distinction établie, il y a plus de cent ans, par un sociologue allemand, Tönnies, afin de distinguer deux formes d'organisation des collectivités humaines la *société* et la *communauté*. La *société* se fonde sur l'égalité entre les membres et sur le contrat, la *communauté*, elle se fonde sur la différence entre les membres et sur l'échange. Dans le type d'organisation qu'est une *société*, et dont le prototype est l'entreprise industrielle, les relations entre les membres sont individuelles et contractuelles. Ce type d'organisation est le résultat d'une convention, d'un contrat souscrit entre des individus qui demeurent juxtaposés. Dans le type d'organisation qu'est une *communauté*, et dont le prototype est la famille, les relations entre les membres sont marquées par le type de relations qu'on trouve aussi dans les communautés de lieu, de voisinage, d'esprit, d'amitié. La *communauté* se fonde sur un pacte, plus ou moins explicite, qui lie des personnes pourtant différentes.

Aller à contre-courant de la pente de balkanisation des programmes d'études ne suffit pas pour que la collaboration et la concertation s'installent dans l'école. Ce n'est pas là une condition suffisante du changement, mais c'est là une condition nécessaire. Un enseignement prévu de façon compartimentée et comme une adjonction d'éléments divers n'est pas le terrain propice de la collaboration. De plus, des systèmes difficiles à faire bouger (détermination des champs, division des tâches, comptabilisation des tâches, inscriptions de règles précises dans les conventions écrites ou les usages) ont trouvé, au départ, leur légitimité ou du moins leur

justification dans la logique de la balkanisation.

Mais cette transformation inaugurée par la réforme du curriculum d'études doit se poursuivre dans les écoles. Elle est une des conditions essentielles du succès du plus grand nombre. Je cite ici les dernières lignes du rapport sur la réforme du curriculum. Elles commencent par une citation d'Alain Touraine. « *Si les enseignants ne veulent se définir que par la discipline qu'ils enseignent, s'ils ne réfléchissent pas en groupe aux problèmes de la classe dans laquelle ils enseignent et de l'ensemble de l'école, les résultats des élèves sont moins bons que si les enseignants établissent entre eux, avec leurs élèves et avec les responsables administratifs une collaboration véritable* » (Alain Touraine, **Pouvons-nous vivre ensemble? Égaux et différents**, Éditions Fayard, page 338).

La dévolution des pouvoirs vers l'école (...) vise à raffermir l'école, en en faisant le lieu premier où se nouent et s'organisent les choses. Mais ces « choses » ne sont pas qu'administratives. Si des pouvoirs nouveaux sont accordés à l'école, c'est pour qu'elle soit, davantage et plus manifestement, ce lieu où les équipes-écoles prennent collectivement en main la formation des élèves et la réalisation des conditions qui la favorisent. Or, les propositions de réforme des programmes que nous avançons exigent, elles aussi, pour être effectives dans l'école, l'existence réelle d'un réseau de communication et de collaboration, ainsi que la création, dans l'école, d'une communauté vivante et civilisée.

Il faut raffermir l'école pour que l'école puisse être réaffirmée. (Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, page 115).

Rendre davantage possible et légitime la diversification des parcours scolaires

La réforme du curriculum a proposé trois réajustements structurels susceptibles de transformer l'économie générale de l'organisation des études au secondaire. Ces dispositions tardent à se mettre en place, mais plus grave, personne n'en parle. Les débats se concentrent actuellement sur les *compétences* et l'on assiste à des discussions stériles de spécialistes sur cette notion, alors que ces dispositions de nature structurelle seraient, sur le front de la lutte pour la réussite scolaire des jeunes, de nature à changer significativement les choses.

Je rappelle ici ces trois dispositions :

- considérer le premier cycle du secondaire, non comme le début d'un long cycle de cinq ans, celui qui conduit au terme du secondaire au Diplôme d'études secondaires, mais considérer ce premier cycle du secondaire comme la fin d'un long cycle de 9 ans, celui de la formation de base,
- assurer une plus grande diversification des parcours au deuxième cycle du secondaire,
- considérer la formation professionnelle comme une voie normale de scolarisation et donc assurer sa présence au deuxième cycle du secondaire et même au premier cycle pour les métiers semi-spécialisés.

Ces dispositions ébranlent le socle des principes actuels d'organisation du secondaire. En effet, tout dans le système actuel est orienté vers l'atteinte, par tous, d'un même diplôme d'études générales et cela par des parcours de deuxième cycle du secondaire très peu diversifiés. Au Québec, est considéré comme décrocheur, tout élève ayant quitté l'école sans un tel diplôme d'études secondaires! C'est ainsi que sont calculées les statistiques de décrochage du ministère de l'Éducation. De telles pratiques disent beaucoup sur les régulations profondes du système mis en place. Je n'ai pas le temps de vous dire ici les raisons qui ont conduit à bâtir le socle du système actuel et les raisons qui poussent à le remplacer par celui qui est proposé par la réforme. Je voudrais simplement vous faire entrevoir les changements qui en résulteraient pour la réussite des élèves s'ils étaient mis en application.

Actuellement, dans beaucoup d'écoles secondaires, le premier cycle du secondaire se déroule selon le rythme du *long fleuve tranquille* : l'échéance du DES est lointaine. Au terme du secondaire III, on se réveille, il faut préparer l'entrée au cégep, et c'est alors, pour beaucoup, la catastrophe! Pensez-vous que considérer un tel cycle comme la conclusion du long cycle de la formation de base, lui donner ainsi une vraie destination, et se dire que, relativement à la maîtrise de ces compétences de base, l'école n'a pas seulement, au terme de ce cycle, une responsabilité de moyen, mais aussi de résultat, pensez-vous que cela ne puisse être de nature à susciter davantage la mobilisation des enseignants et des élèves pour atteindre un tel but?

Et quelle destination propose-t-on aux élèves des *cheminements particuliers* ou d'*adaptation scolaire* (quelles horribles dénominations!)? Je connais au moins deux écoles secondaires qui ont décidé d'appeler cette section d'enseignement, *préprofessionnel*. Et dans une de ces écoles, les 2/3 d'une telle cohorte de plus de 90 élèves ont été acceptés, le printemps dernier, aux centres de formation professionnelle de leur région. Pendant ce temps, ailleurs, parce que l'on n'a pas développé suffisamment l'enseignement professionnel, ou parce qu'on ne pense pas que cet enseignement soit une forme légitime de scolarisation, ou encore parce qu'on y trouve un avantage financier, on continue à pousser des jeunes ayant des difficultés scolaires vers la formation générale à l'éducation des adultes. Je connais une commission scolaire dont 80 % de l'effectif des élèves de l'éducation des adultes est constitué de jeunes de 16 à 18 ans inscrits en formation générale. Dans quatre autres commissions scolaires, ce sont 50 % des élèves des centres d'éducation des adultes qui sont des jeunes de 16 à 18 ans, eux aussi inscrits en formation générale. N'y a-t-il pas là un certain détournement de système? Non, hélas, c'est ce que le système, tel qu'il est configuré, conduit à faire selon sa logique profonde. Mais plus grave encore, en agissant ainsi on place, presque inéluctablement, ces jeunes sur la route de l'échec. Ils abandonnent en grand nombre et très rapidement leurs études de formation générale dans le secteur des adultes. On les retrouve quelques années plus tard sur les mêmes bancs d'école, mais dans les programmes de formation commandités par la sécurité du revenu!

Favoriser une appréhension plus globale de la difficulté scolaire propre aux âges scolaires.

Le déplacement, dans le parcours scolaire, de la fonction du premier cycle — il est le terme d'un long cycle d'études et non le début d'un nouveau cycle — est l'occasion de développer, au sein de l'école, une saisie plus globale de la difficulté scolaire propre à cet âge.

Il suffit d'observer ce qui se passe déjà au premier cycle du secondaire, dans certaines grandes écoles secondaires, pour se rendre compte que l'espace occupé par ce cycle prend une grande importance stratégique dans le déploiement de mesures et d'activités relatives à la réussite scolaire. La limite d'âge de l'obligation scolaire est proche, on prend conscience de la diversité des intérêts et des aptitudes des élèves, alors on diversifie les formats qui leur sont proposés : cheminements particuliers : enseignement semestriel (préprofessionnel), adaptation scolaire (troubles de comportement, déficience intellectuelle), concentrations : musique, art dramatique, arts plastiques, international, sport...

Des études réussies d'une plus longue durée, voilà désormais le destin des jeunes. Et plus il leur faut faire des études longues et les réussir, plus il faut les préparer au monde scolaire tôt, car des retards des premières années tendent à devenir des handicaps insurmontables. Voilà le paradoxe auquel nous sommes confrontés et qui explique la place prise par le développement des services à la petite enfance dans le cadre de la réforme de l'école. Pour rendre possible le succès, cette période est maintenant considérée comme cruciale. Mais pour arriver à ce résultat, cela n'a pas été si facile que cela. Pour mettre en œuvre ces services de la petite enfance, il a fallu passer du regard posé par les spécialistes des troubles d'apprentissage (orthopédagogues) sur les difficultés scolaires des enfants à une vue plus globale de la difficulté que représente pour tout enfant l'entrée à l'école.

Une démarche analogue doit être faite pour ceux qui fréquentent le premier cycle du secondaire, car tout comme la petite enfance, les âges de la préadolescence et de l'adolescence, conditionnent aussi le succès, et cela plus particulièrement pour les garçons. Pour saisir ce qu'il convient de faire, il faut donc d'abord prendre conscience, de façon globale, de la difficulté à laquelle est confronté actuellement tout jeune à qui la contrainte sociale impose à cet âge la perspective d'une longue scolarité. Il faut passer du regard sur les difficultés scolaires de tels ou tels élèves ou de tels groupes d'élèves (c'est l'approche de l'aide à l'apprentissage) à une vue plus globale de la difficulté du jeune d'aujourd'hui par rapport à l'école telle qu'il la connaît. C'est ce regard global qui est de nature à conduire des actions de transformation de l'école.

J'indique ici trois facettes de cette difficulté.

Les métiers qui permettaient l'insertion professionnelle de jeunes par une formation sur le tas sont de plus en plus rares.

La nature de tous les métiers s'est transformée. Ceux qui demandent peu de qualification sont en diminution. Dans les emplois, les codes de réalisation basés sur des tours de main qu'on peut acquérir par imitation sont remplacés par des procédures plus complexes. Il en résulte même qu'un déficit de formation de base est un handicap pour l'insertion professionnelle des jeunes.

Il y a encore 25 ans, des jeunes pouvaient quitter l'école avec une formation de base réduite et sans qualification professionnelle précise et pourtant être actifs dans des emplois et dans la société. Ces jeunes de façon générale n'aimaient pas l'école qu'ils fréquentaient. De nos jours, le nombre de ceux qui n'aiment pas l'école qu'ils fréquentent n'a probablement pas diminué, mais ils ont de moins en moins le choix de ne pas continuer à la fréquenter. Il leur faut persévérer à l'école alors que les matières enseignées ne les passionnent guère. C'est là une réalité nouvelle pour l'école.

La justification d'études longues par les avantages qu'on en retirera plus tard dans l'emploi est un argument qui a de moins en moins auprès des jeunes, et plus particulièrement auprès des garçons, l'effet de soutien qu'il pouvait avoir antérieurement.

Pour les gens de nos générations, l'école a joué le rôle d'ascenseur social et nous avons accepté d'investir dans les études parce que nous étions assurés du retour sur cet investissement. Et si les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, c'est aussi parce qu'elles ont encore conscience que l'indépendance économique par rapport à l'homme peut leur être assurée par des études leur ouvrant l'accès à des emplois bien rémunérés.

La relation entre la réussite des études et l'emploi futur est un argument qui, chez nous, a toujours eu moins de prises sur les garçons, car ne leur a-t-on pas assez dit qu'avec l'esprit d'entreprise et le courage, et aussi l'astuce, il était toujours possible de réussir professionnellement et même de s'enrichir? Les héros de réussite sociale et professionnelle qu'on leur a présentés n'étaient-ils pas des personnes ayant *fait de l'argent* sans avoir *fait d'études*? Le discours sur la nécessité des études ne tombe donc pas sur un terrain bien préparé à l'entendre. Il ne suffit pas que, nous adultes, ayons raison pour que les jeunes soient convaincus que nous avons raison et surtout pour qu'ils trouvent dans ces raisons des motifs assez forts pour les aider à persévérer dans des études de plus en plus longues.

D'autant plus que leur situation est bien différente de celle qui était la nôtre sur trois points :

- tout d'abord, la prolongation des études, qui est désormais leur lot, fait que le retour sur l'investissement est de plus en plus différé. Comment faire accepter cela à des jeunes que l'environnement social et économique conduit à être des consommateurs qui recherchent la satisfaction immédiate et le retour rapide sur l'investissement?
- de plus, investir dans les études pour accéder à l'emploi pouvait dire quelque chose aux jeunes de la génération des *Trente glorieuses* qui fut la nôtre : les emplois s'ouvraient devant nous. Mais quelle est la consonance d'un tel discours avec celui qu'ils entendent tous les jours depuis quinze ans (il est cependant en train de changer), celui de la récession économique et du chômage?
- enfin le développement de la nouvelle économie et le succès rapide des start-up lancés par des jeunes ayant abandonné leurs études alimentent à son tour le fantasme de la richesse vite faite. Cette nouvelle forme de *la ruée vers l'or* a pour les jeunes plus de consonance et d'écho que nos appels à la pratique d'une morale du samouraï qui demande l'effort et l'abnégation pour espérer, peut-être, en récolter, plus tard, les fruits.

Autrefois, un professeur enseignait à des élèves sélectionnés acquis aux normes d'une culture scolaire dont l'appropriation pouvait les promouvoir socialement. Aujourd'hui, le même professeur peut être conduit à enseigner à des élèves étrangers par leur vécu familial aux normes de l'école et vivant le temps scolaire comme une contrainte sans contrepartie. C'est pourquoi c'est, à l'école même, dans l'activité même d'étudier, que les jeunes doivent trouver la

motivation intrinsèque pour étudier, sinon nous ne réussirons pas à les aider à pratiquer les études plus longues que nous leur imposons.

La société et l'école tiennent de moins en moins compte des effets du développement physique des jeunes à la préadolescence et à l'adolescence.

Il faut distinguer la puberté de l'adolescence. La puberté est une étape de développement de la personnalité dans laquelle les transformations du corps et la maturation physiologique et sexuelle jouent un rôle important dans la construction de l'identité du jeune. C'est une étape obligée de son développement. L'adolescence, elle, est un phénomène social et culturel. C'est l'allongement du temps écoulé entre la maturation physiologique et l'insertion socioprofessionnelle, par suite de l'obligation scolaire, qui crée le phénomène de l'adolescence. Dans les sociétés traditionnelles, il n'y a pas d'adolescence, à la maturation physiologique correspond l'insertion dans le travail et pour certaines d'entre elles l'enfance elle-même est un réservoir de force productive. Dans les sociétés traditionnelles, l'adolescence est un privilège social de quelques-uns, de ceux qui font des études. Leur énergie physique est investie dans le travail intellectuel. Ils y voient un avantage social et les emplois auxquels ils se destinent vont requérir peu d'investissement physique.

Or, cette situation, comme situation d'ensemble, est profondément changée. Ce qui était le destin de quelques-uns devient celui de tous. L'allongement de la scolarité produit le phénomène nouveau, celui de *l'adolescence de masse*. C'est un phénomène que l'on occulte et dont l'école tarde à tirer les conséquences. Des générations entières de jeunes vont désormais ressentir leur métamorphose corporelle, prendre conscience de leurs capacités et, si nous n'y prenons garde, parce qu'ils sont à l'école, ils ne trouveront pas les lieux où ils pourraient utiliser et libérer leur énergie pour en faire du social ou du culturel. Et cette situation n'est pas près de changer. Les progrès technologiques exigent des apprentissages plus longs, car, dans nos sociétés, ce n'est plus le corps et l'énergie physique qui fournissent dans les métiers l'essentiel de l'énergie. Notre société valorise et se construit autour de l'intelligence et du diplôme associés de plus en plus à l'écran de l'ordinateur et au monde virtuel.

Une telle distorsion entre l'énergie physique, la vitalité ressentie et le manque d'occasions qui permettraient de les canaliser produit, et en plus grande quantité qu'antérieurement, des phénomènes observables dans les comportements des jeunes. Pour certains, la violence devient une forme d'adaptation : faute de canalisation, l'énergie explose dans tous les sens. Pour d'autres, la réaction à une situation qui privilégie l'immobilité se trouve dans la fugue, ou l'instabilité, ou les impulsions agressives. Pour d'autres encore, cette réaction prend la forme de l'auto violence, celle de l'angoisse — on est plein de vitalité, on a une conscience aiguë du monde et pourtant l'on est convié à ne rien faire — ou celle de la passivité, moyen d'adaptation à un monde sans idéal et sans défi. C'est cette même passivité qui est vécue dans ces classes mornes d'adolescents qui s'ennuient. Or, l'ennui est toujours le signe d'une énergie inemployée.

Ai-je besoin d'ajouter que cette situation de distorsion d'énergie inemployée est vécue plus intensément par les garçons dont les transformations physiques se déroulent sur fond de production de testostérone?

Regarder sous cet angle les difficultés des jeunes par rapport à l'école, c'est s'obliger à ne

pas se contenter de mettre en œuvre des moyens d'aide à l'apprentissage, mais aussi, avec tous les acteurs, des actions de transformation de l'école.

Conclusion

Je conclus.

J'ai voulu montrer que l'échec scolaire était une préoccupation de l'école québécoise tout entière, que la prise de conscience de l'urgence d'y remédier a été lente, que les formes d'intervention pour assurer la réussite se sont multipliées au gré des initiatives des acteurs, mais aussi au gré des préoccupations des recherches sur ce sujet.

Cependant, toutes ces activités sont du ressort de l'aide à l'apprentissage. Elles postulent que l'école est bien comme elle est et qu'un peu plus de soutien peut faire réussir mieux et davantage. Dès que des formes d'intervention qui changent significativement les pratiques sont proposées, elles ont du mal à se développer. C'est que les logiques de ces nouvelles pratiques ne vont pas dans le sens de celles qui constituent les régulations profondes du système qui a été mis en place.

Une situation de réforme du curriculum d'études est l'occasion de changer quelques-unes de ces régulations afin que de nouvelles pratiques puissent s'instaurer plus légitimement. Encore faut-il repérer les éléments structurants qu'il faudrait changer.

Ici, je vais vous faire un aveu. L'existence du CFER n'est pas étrangère au choix de certains de ces éléments. Au cours des États généraux sur l'éducation, bien des propositions ont été faites. Mais au bout du compte, il faut choisir. Et quand arrive le temps des propositions, la question que l'on se pose est la suivante : quels sont les éléments structurants qu'il ne faut pas manquer, ceux qui peuvent conditionner de nouveaux dynamismes. Ayant eu la responsabilité du groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études, je me suis assuré que quelques-uns d'entre eux seraient pris en compte.

L'existence m'a confirmé dans ces choix. Les CFER se sont constitués à côté des règles du système. Il a fallu la ténacité de pionniers pour faire exister ces choses. Ces réalisations révélaient où étaient les blocages qu'il fallait lever. En effet, que révèlent les CFER en s'attaquant à l'échec et à l'exclusion scolaires?

- que la recherche d'un DES uniforme, pour tous, peut être cause d'exclusion scolaire;
- que l'école doit assurer une formation de base à tous : lire, écrire, compter, donner une compréhension du monde qui permette l'exercice d'une citoyenneté active;
- que lorsqu'un groupe d'enseignants prend les choses en main dans un contexte de tâche globale, l'action éducative et la formation sont plus pertinents et plus efficaces;
- qu'il faut aussi, par un diplôme, reconnaître socialement des parcours scolaires différents;

- que l'intégration sociale à la sortie de l'école suppose que l'école introduise, dans les derniers moments de la scolarité, la possibilité de l'apprentissage à un métier. Et qu'une telle filière est aussi une voie normale de scolarisation.

Sherbrooke, mai 2001