



Conférence : La persévérance scolaire ? Seule, l'école n'y arrivera pas ...

Communication donnée au *Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage* ROCQLD le 26 octobre 2006 par monsieur Antoine Baby

Antoine.Baby@fse.ulaval.ca

Vous allez me trouver flatteur et flagorneur, mais il n'en est rien. Quand je vous connaîtrai mieux et si j'ai des choses moins agréables à vous dire, je saurai vous parler franchement et clairement mon franc-parler, croyez-moi. Pour l'instant, ce que j'ai à vous dire qui pourrait paraître flatteur, c'est ceci : je vous trouve très courageux, très déterminés, très tenaces de continuer à lutter contre l'échec et l'abandon scolaires avec autant de détermination et autant d'efficacité dans un contexte où l'école elle-même et les chercheurs sur la question de la réussite éducative vous tiennent à distance encore trop souvent et vous ignorent en quelque sorte. Il y a peut-être quelque chose comme de l'obstination et de la témérité à tenir le coup comme vous le faites.. Jusqu'à tout récemment et encore aujourd'hui dans une large mesure, la persévérance et le décrochage scolaires étaient et sont encore considérés comme des questions strictement scolaires appelant des solutions proprement scolaires. Étrangers, prière de s'abstenir.

Parmi les facteurs qui font que l'école commence à s'ouvrir et accepte d'intégrer des ressources extérieures dans la solution de problèmes qu'elle a trop longtemps pensé être capable de régler seule, on peut sans doute signaler la ténacité et l'insistance avec lesquelles vous avez voulu vous faire reconnaître comme un joueur important dans le match de la réussite éducative. Mais, vous en conviendrez facilement, votre action si motivée soit-elle, n'aura pas été le facteur le plus important dans l'ouverture récente de l'école. Selon moi, le facteur premier de ce changement d'attitude du monde scolaire, c'est la recherche. Pour une fois que la recherche sert à quelque chose, eh ! bien, cette fois, on va en profiter. Voilà maintenant plus de vingt ans qu'on accumule les données de recherche de toutes sortes, il faut bien se rendre à l'évidence : si, dans l'étude des conditions de la réussite éducative, on ne fait intervenir que des facteurs scolaires et si on n'aborde pas la question de la réussite et de la persévérance scolaires dans une perspective qui intègre les facteurs extra-scolaires, on n'est pas capable d'améliorer les taux de persévérance et de diplomation et de faire baisser les taux de décrochage !

Ces données de recherche ont donc conduit l'école à plus de modestie et à plus de réalisme. Désormais, le consensus s'est établi dans l'école aussi bien qu'à l'extérieur de l'école, ce qui se présente comme un problème proprement scolaire est en réalité un problème de société que seule une solution de société, c'est-à-dire une solution globale et intégrée, peut régler. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Au cours de ma carrière, j'ai vécu deux expériences qui m'ont permis de voir évoluer les choses dans le sens d'une perspective intégrée de la réussite. Cette perspective, je l'appelle la perspective « écologique » et je vous expliquerai plus loin pourquoi je l'appelle ainsi. Vous verrez que, même si vous ne la nommez pas comme telle, votre action dans le champ de la

réussite éducative en tant que groupes communautaires, s'inscrit précisément dans une perspective écologique.

Il y a quelques années, le ministère de l'Éducation demandait à une équipe de chercheurs du CRIRES que je dirigeais d'examiner l'ensemble des projets qui lui avaient été soumis par les huit commissions scolaires de l'Île de Montréal dans le cadre de l'An 1 du Plan d'action sur la réussite éducative communément appelé le Plan Pagé, du nom du ministre de l'époque.

Ces projets proposaient des actions à entreprendre soit dans l'école, soit au niveau de la commission scolaire, soit même en relation avec le milieu, en vue de favoriser la réussite des élèves. Le programme établissait clairement qu'il ne pouvait s'agir que de mesures à court terme et impliquant des budgets fort modestes. La très grande majorité des projets provenaient des écoles elles-mêmes et avaient été élaborés par des équipes-école constituées pour l'occasion ou déjà existantes. 20 % des projets provenaient des commissions scolaires en tant que telles qui devaient se concerter avec les directions régionales du Ministère. À l'échelle du territoire de l'Île de Montréal, nous avons donc analysé les 878 projets déposés à l'aide d'une grille d'analyse rigoureuse permettant d'en dégager les caractéristiques socio-pédagogiques. En scrutant chaque projet, nous cherchions à savoir un certain nombre de choses sur la nature des projets déposés, comme, par exemple, quelle est la conception de la réussite éducative sous-jacente au projet, à quel type de problèmes préjudiciables à la réussite le projet s'attaquait-il, si ces problèmes abordés dans ces projets variaient selon le milieu socio-économique d'origine du projet, si le projet était défini en lien direct avec le milieu économique et le milieu communautaire, à quels types de ressources humaines et matérielles le projet faisait-il appel, etc, etc.

Nous avons également introduit une dimension d'analyse assez particulière que nous avons appelé *la socio-territorialité du projet*, c'est-à-dire le lieu ou l'espace socio-pédagogique occupé et couvert par le projet. En définissant la socio-territorialité d'un projet à l'aide de trois cercles concentriques, nous obtenions trois catégories allant de la plus petite territorialité à la plus grande. Ainsi un projet pouvait s'inscrire dans un territoire restreint lorsqu'il s'adressait à *un groupe restreint* comme le groupe-classe, ou même un petit groupe d'élèves à l'intérieur de la classe et ne faisait aucune référence au contexte plus large, soit celui du reste de l'école ou de l'extérieur de l'école, tel le milieu communautaire. Un projet pouvait encore s'inscrire dans un territoire un peu plus grand en englobant non seulement la classe, mais aussi *l'école comme un tout*. Enfin un projet pouvait s'inscrire dans un territoire plus vaste encore en englobant *l'école comme un tout inséré dans un milieu social particulier*. Exemple, un projet de lutte contre le décrochage dont le succès résidait dans la mise à contribution non seulement des ressources de l'école, mais aussi des ressources communautaires telles les maisons de jeunes, les groupes d'alpha, les centres d'emploi, les maisons de la culture, voire une troupe de théâtre ambulante était classé dans la socio-territorialité la plus grande. Nous faisons l'hypothèse qu'en étant classé dans la socio-territorialité la plus grande soit *l'école comme un tout inséré dans un milieu social particulier*, un projet révélait une conception très ouverte et très inclusive de la réussite éducative, conception qui est aujourd'hui reconnue pour avoir le plus de chance d'atteindre ses objectifs.

Comme il fallait s'y attendre, très peu de projets étaient définis en fonction du milieu socio-économique d'origine, la plupart étant définis en fonction du groupe-classe restreint. La plupart étaient donc définis dans une socioterritorialité restreinte. Par contre, au moment de savoir quels étaient les bénéficiaires identifiés par le projet, nous avons été surpris d'apprendre que 11 % des

projets nommaient les parents comme bénéficiaires et 6 %, les enseignants. Au total donc, 18 % des projets nommaient d'autres bénéficiaires que des élèves. Ce qui suppose une conception de la réussite des élèves qui implique d'autres acteurs que les élèves eux-mêmes. Par exemple, un programme d'assistance aux parents dans leur travail d'aide aux devoirs. De même, au moment d'identifier les ressources humaines mises à

contribution par la réalisation du projet, 33 % des projets s'en remettaient uniquement à des ressources extérieures à l'école, parmi lesquelles se retrouvaient les organismes communautaires. Pour l'époque, c'était considérable. Un projet sur trois comptait sur des ressources extérieures à l'école pour l'atteinte de ses objectifs.

Par ailleurs, ce sont dans les milieux défavorisés que l'on retrouvait la conception la plus ouverte de la réussite, soit une conception qui faisait du problème de l'échec et de l'abandon scolaire l'affaire de toutes les ressources existantes et de tous les acteurs sociaux concernés. C'est ce que j'appelle une conception écologique de la réussite. Le dictionnaire nous dit que le mot écologie signifie « *L'étude des milieux où vivent et se reproduisent les êtres vivants ainsi que des rapports de ces êtres avec leur milieu* ». Dans une conception écologique, la réussite d'un élève ne s'étudie pas en vase clos; elle s'étudie dans les rapports de cet élève avec toutes les composantes de son milieu, pas seulement les composantes scolaires et comme la résultante d'une action concertée de tous les intervenants de ce milieu, pas seulement les intervenants scolaires.

La deuxième expérience qui achève de me convaincre que seule une conception écologique de l'activité éducative et de l'expérience scolaire peut permettre à l'école d'aider à briser le cycle de la pauvreté et à mettre en place les conditions les plus favorables à la réussite, est plus récente. Elle venait confirmer de brillante façon les modestes tendances que nous avons observées au moment de l'An 1 du Plan Pagé. Il y a quelques années en effet un colloque organisé par le *Programme de soutien à l'École montréalaise* du MEQ réunissait plus de trois mille personnes au Palais de Congrès et nous plongeait au cœur d'une vision écologique et intégrée de la réussite éducative, du moins en milieu défavorisé.

Il suffisait pour s'en convaincre de lire le descriptif des ateliers et conférences présentés et aussi de prendre le temps de causer avec les " exposants " du Salon attenant. Car ici les exposants n'étaient pas des commerçants, mais bien des écoles et des groupes communautaires nous présentant leurs réalisations dans le cadre du Programme de soutien. J'ai trouvé l'expérience fascinante. Si le Ministère m'avait demandé de faire l'analyse des projets présentés dans les ateliers de ce colloque, il ne fait pas de doute que j'en serais venu à la conclusion que cette conception écologique de l'activité éducative est aujourd'hui plus qu'une virtualité, qu'elle est une tendance actualisée partagée par une proportion grandissante d'intervenants aussi bien en milieu scolaire que communautaire.

À l'évidence, les intervenants scolaires et communautaires que j'ai rencontrés à ce colloque ont compris que les grands problèmes auxquels l'école est confrontée ne trouveront de solution que dans des partenariats solides, seuls capables d'assurer l'indispensable concertation de toutes les ressources disponibles qu'elles soient de l'extérieur ou de l'intérieur de l'école. À l'évidence, ces gens ont compris que l'école ne peut accomplir sa mission en vase clos, qu'elle doit s'ouvrir au milieu et que le milieu doit s'ouvrir à elle pour assurer une insertion sociale et professionnelle harmonieuse et achevée des futurs adultes que la société lui confie.

Je présume que votre propre action dans des organismes communautaires s'inscrit elle aussi dans une perspective écologique. Vous ne le saviez pas ? Cela n'a aucune espèce d'importance. Ce qui importe, c'est que vous fassiez la chose et non pas que vous soyez capable de la nommer. Et par-dessus tout, vous auriez peut-être envie de me dire : « So what, perspective écologique de la réussite, mon œil, si l'école ne peut plus se passer de nous, par contre il est toujours aussi difficile d'établir le contact avec l'école et d'obtenir sa collaboration sans réserve... »

Je vais terminer en tenant sur cette question des propos qui vont vous surprendre... Même si vous éprouvez de la difficulté à établir un contact stable et valable avec l'école, rien de vous empêche de faire un travail utile et valable auprès des élèves, décrocheurs virtuels ou réels, en les aidant à s'équiper de quelque chose qui est indispensable à la vie scolaire et pour laquelle vous n'avez pas besoin de l'école aussi paradoxal que cela puisse paraître. Ce quelque chose d'indispensable à la vie scolaire, c'est ce que j'appelle une culture de la culture que je vais vous expliquer dans deux minutes.

En parcourant les fiches signalétiques de plusieurs des organismes de votre regroupement, j'ai constaté que votre action auprès des jeunes ne se limite pas à ce qui constitue pourtant le trait d'union de votre regroupement tel qu'il apparaît dans le nom de votre organisme, soit la lutte au décrochage scolaire. En d'autres termes, vous faites d'autres choses que de lutter contre le décrochage. Pourtant il est clair que, dans ce monde d'aujourd'hui, tout organisme oeuvrant auprès des jeunes doit, par-delà ses objectifs spécifiques, travailler à la scolarisation optimale de tous et de chacun, tellement l'instruction et l'éducation sont devenus des outils indispensables à une insertion sociale réussie. En ce sens, même si vous faites bien d'autres choses que de faire la lutte au décrochage, vous devez tous travailler aussi au « raccrochage » scolaire quand il y a lieu de raccrocher, ainsi qu'à la persévérance scolaire. Tel est encore une fois et pour cause, le dénominateur commun de votre action.

Pour y arriver, je vous invite à ajouter à vos missions établies, celle de contribuer à créer chez ces jeunes démunis une culture de la culture parce que c'est précisément une carence à ce niveau de leurs rapports à l'école qui a ou qui va provoquer leur départ prématuré. Une culture de la culture, c'est un système de valeurs qui accorde la plus grande importance au développement de ses facultés intellectuelles, au goût d'apprendre, au plaisir de savoir et de maîtriser des savoir-faire et des savoir-être. Se donner telle mission auprès de ces jeunes qui en sont totalement dépourvus, ce n'est pas une mince tâche. Mais l'ampleur de la tâche et son caractère téméraire ne doivent pas vous faire perdre de vue que cela leur est finalement indispensable. Si vous voulez qu'ils poussent leur scolarisation à la limite de leurs capacités. Il faut absolument qu'on les aide à développer une culture de la culture.

On ne peut pas en effet rester longtemps à l'école et y réussir si on n'a pas dans ses valeurs essentielles le désir de s'instruire, de se développer et de se cultiver. Et le problème de ceux et celles qui quittent prématurément l'école, c'est précisément qu'ils attachent généralement peu d'importance à l'univers des préoccupations intellectuelles et scolaires. Or, avec les jeunes dont vous vous occupez, on ne peut plus compter sur l'école pour faire ce travail; il est trop tard. Quant à la famille, les recherches montrent à l'évidence que le problème des jeunes décrocheurs, c'est précisément que leurs parents ne partagent pas ces valeurs qui favorisent la réussite et la

persévérance scolaires. Ils ne peuvent donc inculquer ces valeurs à leurs enfants puisqu'ils ne les ont pas. Tels pères et telles mères, tels enfants, dirait-on. Si donc, sur une question aussi importante que l'acquisition des valeurs correspondant à une scolarisation optimale, ces jeunes ne peuvent pas compter sur l'école ou sur leur famille pour leur inculquer un goût de l'étude qu'ils n'ont pas, sur qui pourront-ils compter alors ? Il me semble qu'actuellement ce territoire stratégique n'est pas couvert. Il vous reviendrait de fait, sinon de droit, de l'occuper pour le plus grand bénéfice des jeunes. Comme les ressources affectées à cette question sont limitées, il vous faut nécessairement spécifier votre action par rapport à celle des autres intervenants de manière à éviter les chevauchements inutiles. Je crois que c'est ici une bonne façon d'y arriver.