

La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires

Sabine KAHN

Université libre de Bruxelles, Belgique



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

Rédactrices invitées :

Claire LAPOINTE et Pauline SIROIS

Liminaire

- 1** **Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire**
Claire LAPOINTE, Université Laval, Québec, Canada
Pauline SIROIS, Université Laval, Québec, Canada
- 7** **Au premier plan : les enfants ou les résultats?**
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 26** **Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe**
Marie-Pierre BARON, Université Laval, Québec, Canada
Hélène MAKDISSI, Université Laval, Québec, Canada
Andrée BOISCLAIR, Université Laval, Québec, Canada
- 54** **La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires**
Sabine KAHN, Université libre de Bruxelles, Belgique
- 67** **Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire**
René LANGEVIN, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada
- 80** **La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal**
Fasal KANOUTÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
Gina LAFORTUNE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 93** **Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés**
Gabriel POWER, Université Laval, Québec, Canada
Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada
- 119** **Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation**
Yves de CHAMPLAIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 133** **Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire**
Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 156** **L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES**
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada
Barbara BADER, Sylvie BARMA, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD et Anabelle VIAU-GUAY, Université Laval, Québec, Canada
Stéphane ALLAIRE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Geneviève THERRIAULT, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Rollande DESLANDES et Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME et Anne LESSARD, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 183** **Points de vue d'étudiantes du collégial sur leurs expériences d'apprentissage de la physique et sur leur éventuelle pratique d'enseignement**
Audrey GROLEAU, Université Laval, Québec, Canada
Chantal POULIOT, Université Laval, Québec, Canada
- 201** **La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes**
Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire
Carine VILLEMAGNE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 218** **De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi : une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au travers de la question du corps-soi**
Pierre USCLAT, Université Paul Valéry-Montpellier III, France

La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires

Sabine KAHN

Université libre de Bruxelles, Belgique

RÉSUMÉ

Partant des connaissances historiques disponibles sur la mise en place du cursus scolaire à partir de la fin du 15^e siècle en Europe, nous en montrons les conséquences pédagogiques et les effets sur la caractérisation des élèves en termes de réussite et d'échec. L'organisation sérielle des apprentissages permet de saisir continuellement le degré d'avancement de chacun dans les apprentissages par rapport à l'avancement des autres. Du même coup, alors que les notions de réussite et d'échec n'expriment objectivement que ce rapport, elles deviennent des caractères considérés comme inhérents aux individus. Ainsi ces notions se révèlent-elles doublement relatives, d'une part parce qu'elles indiquent une relation, d'autre part parce qu'on peut voir en quoi elles résultent d'une organisation institutionnelle des apprentissages historiquement située.

ABSTRACT

The historical relativity of school success and failure

Sabine KAHN

Université Libre de Bruxelles, Belgium

Using historical knowledge about school curriculums from the late 15th century in Europe as a basis, we show the pedagogical consequences and effects of how

students are characterized in terms of success and failure. The serial organization of learning continually shows how advanced each student is as compared to others. At the same time, concepts about success and failure do not only objectively express this relationship, they are soon considered inherent characteristics of individuals. These concepts thus become even more relevant, first because they reveal a relationship, and also because they result from a historical and institutional organization of learning.

RESUMEN

La relatividad histórica del éxito y del fracaso escolar

Sabine KAHN

Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

A partir de los conocimientos históricos disponibles sobre el inicio de la carrera escolar a partir de finales del siglo XV en Europa, mostramos las consecuencias pedagógicas y los efectos sobre la caracterización de los alumnos en términos de éxito y fracaso. La organización serial de los aprendizajes permite delimitar continuamente el grado de avance de cada uno en los aprendizajes con relación al avance de los otros. Al mismo tiempo, mientras que las nociones de éxito y de fracaso sólo expresan objetivamente dicha relación, se convierten sin embargo en caracteres considerados como inherentes a los individuos. Así, dichas nociones aparecen como doblemente relativas, por lado porque indican una relación, y por el otro porque uno puede ver que provienen de una organización institucional de los aprendizajes históricamente situada.

[...] l'histoire, en montrant les écarts entre les pratiques d'aujourd'hui et celles d'autres époques, est un puissant moyen pour faire apparaître le caractère relatif et contingent des pratiques et des façons de penser qui apparaissent pourtant comme évidentes et naturelles aux acteurs sociaux d'une époque.

Introduction

Comme l'ensemble du présent numéro le montre, la manière dont est définie dans notre société la réussite scolaire est une construction sociale propre à une culture particulière. Et il en va de même de son opposé, l'échec scolaire. Nous nous inscrivons dans cette perspective; mais c'est en utilisant des connaissances historiques sur l'origine de la forme d'enseignement scolaire que nous voudrions dégager certaines des caractéristiques spécifiques de cette construction.

En effet, l'histoire, en montrant les écarts entre les pratiques d'aujourd'hui et celles d'autres époques, est un puissant moyen pour faire apparaître le caractère relatif et contingent des pratiques et des façons de penser qui apparaissent pourtant comme évidentes et naturelles aux acteurs sociaux d'une époque. « La connaissance

historique [...] si elle veut pousser jusqu'à son terme ses analyses d'une époque donnée, doit parvenir, au-delà de la société ou de la mentalité, aux vérités générales dans lesquelles les esprits de cette époque étaient, à leur insu, enfermés comme des poissons dans un bocal» (Veyne, 2008, p. 10).

Nous partirons de connaissances historiques largement connues et diffusées, concernant l'origine de l'organisation scolaire selon un curriculum par années. Notre apport consistera d'abord à montrer en quoi cette forme organisationnelle a entraîné des caractéristiques particulières de ce qui est considéré comme réussite et comme échec à l'école.

Nous tenterons ensuite de montrer que c'est cette même forme organisationnelle qui a conduit à l'idée, faussement évidente, qu'il puisse y avoir de la réussite et de l'échec dans les apprentissages.

Nous verrons enfin en quoi elle a aussi des conséquences sur les conceptions collectives, couramment en vigueur aujourd'hui, à propos des causes de la réussite et de l'échec, notamment sur le fait qu'ils sont considérés comme tenant à des caractères intrinsèques des individus.

Ce modèle explicatif tiré de l'histoire de l'école sera validé par le fait qu'il permet de rendre compte de données empiriques relatives aux politiques publiques en matière d'éducation.

L'origine du curriculum par années

Dans la plupart des pays aujourd'hui, l'école est organisée avec des «classes»: l'enseignant s'adresse à un ensemble d'élèves censés être approximativement du même niveau scolaire et du même âge, cela durant une année. À l'issue de l'année, les élèves qui ont les acquis suffisants passent dans le degré suivant du cursus. Il existe donc un cursus constitué de degrés successifs, chacun d'une année, ce qui permet de donner simultanément le même enseignement aux élèves qui appartiennent à un même degré. Ainsi la classe est à la fois un degré du cursus et un rassemblement d'élèves qui ont atteint ce degré. Comme cette organisation est familière à tous ceux qui ont fréquenté l'école en tant qu'élèves, elle peut apparaître comme immémoriale et même en quelque sorte «naturelle».

Or ce que nous apprennent les historiens de l'éducation, c'est que cette organisation est relativement récente, puisqu'il faut attendre en Occident la fin du 15^e siècle pour en voir apparaître les premières formes. Avant cette période, dans les institutions qui délivrent un enseignement, les degrés du cursus sont plus flous et, dans certains cas, inexistant; et il n'y a pas du tout de rassemblement d'élèves du même degré pour recevoir un enseignement commun.

C'est ainsi que dans les universités médiévales (dont les premières apparaissent au 12^e siècle), on rencontre des étudiants d'âges très divers (Ariès, 1973, p. 188) et surtout de niveaux très différents, l'université prenant en charge, pour une part, des apprentissages qu'aujourd'hui nous rattacherions à l'enseignement secondaire et parfois primaire (Le Goff, 1985, p. 85). En outre, le temps fixé entre l'obtention de

deux diplômes successifs est, le plus souvent, très long, sans qu'il y ait l'indication de degrés précis qui jalonnaient ces périodes (ibid.). On est donc très loin du cursus par années qui organise les études supérieures aujourd'hui dans la plupart des pays.

On ne trouve pas non plus de cursus dans les « petites écoles », c'est-à-dire celles qui dans les villes et villages offrent la possibilité d'apprendre à lire, écrire et compter. L'enseignant s'y occupe d'un élève à la fois, pendant que les autres attendent (voir Groperrin, 1984; Chartier, 2007). Il ne peut guère en être autrement, puisque le maître a, parmi ses élèves, des individus diversement avancés dans l'apprentissage et qui n'ont pas tous les mêmes objectifs, puisque les uns sont là pour apprendre à lire seulement, tandis que d'autres veulent aussi apprendre à écrire et que d'autres encore visent la maîtrise du calcul. S'ajoute à cela le fait que les enseignants utilisent pour l'apprentissage de la lecture les textes qu'ils ont sous la main (textes religieux, contrats, testaments, etc.) et dont ils ont rarement plusieurs exemplaires permettant de faire travailler ensemble plusieurs élèves (Chartier, 2007).

L'organisation d'un cursus par années avec enseignement simultané à des élèves de même degré n'apparaît que dans une institution nouvelle, le « collège », au 15^e siècle (Compère, 1985). Les collèges sont, au départ, des lieux d'habitation collective pour étudiants boursiers. Progressivement, ces étudiants vont prendre en pension, contre rémunération, des étudiants plus jeunes. Et à mesure que cette pratique se généralise, ces étudiants organisent des répétitions pour les jeunes qu'ils hébergent et, par la suite, leur donnent des cours (ibid.). Ces innovations progressives ne sont pas anecdotiques. Car dès lors que des étudiants suivent des cours à l'université et simultanément encadrent les études d'autres moins avancés, on voit s'installer l'idée collective qu'une progressivité dans les études est souhaitable, avec des phases suffisamment distinctes pour que des institutions différentes (universités et collèges) leur soient consacrées. C'est une nouvelle conception de la transmission du savoir qui fait son apparition.

Mais l'innovation la plus radicale intervient au cours du 15^e siècle lorsqu'aux Pays-Bas, dans les collèges dépendant de la congrégation des Frères de la vie commune, les jeunes « de même niveau sont regroupés ensemble pour acquérir les mêmes connaissances, celles-ci étant échelonnées suivant leur progression » (Compère, 1985, p. 24). C'est là, très exactement, l'invention de ce que nous appelons aujourd'hui les classes. Cette organisation en classes successives remporte un immense succès au 16^e siècle et se généralise dans toute l'Europe, aussi bien en terre catholique qu'en terre réformée, dans les collèges, c'est-à-dire dans ce qui est l'ancêtre de ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement secondaire. Les congrégations les transposeront au Nouveau Monde (Voisine, 1987, 1991).

Cette organisation en classes successives viendra ensuite marquer l'enseignement élémentaire, mais un peu plus tard. C'est en effet dans la deuxième moitié du 17^e siècle que Jean-Baptiste de La Salle fonde l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, destiné au départ à scolariser les enfants des familles pauvres qui ne peuvent pas payer la scolarité dans les écoles traditionnelles (Vincent, 1980). Il y établit un système de « divisions » qui sont également des regroupements d'enfants en fonction de leur niveau. C'est au cours du 18^e siècle que cette organisation va se généraliser.

Ajoutons enfin que c'est seulement au 19^e siècle qu'on fera correspondre à ces degrés successifs du cursus des âges normaux auxquels les élèves doivent les atteindre.

Ainsi, la forme d'organisation scolaire qui aujourd'hui peut paraître aller de soi ne s'est établie d'une manière généralisée qu'au 16^e siècle et même, pour l'enseignement primaire, au 18^e. Les grands mouvements de colonisation du 19^e siècle en feront un modèle quasi mondial.

Conséquences sur l'apprentissage et sur les notions de réussite et d'échec

Cette forme organisationnelle a inévitablement des conséquences pédagogiques et, comme nous allons tenter de le montrer, des effets sur l'émergence des phénomènes de réussite et d'échec à l'école.

Elle implique en effet un changement profond dans les conditions de l'apprentissage: alors que dans les organisations anciennes (universités et petites écoles) chaque individu peut apprendre par un cheminement qui lui est propre, sans planification ni contrôle, désormais au contraire l'apprentissage est planifié d'une manière uniforme pour tous les élèves: chaque degré du cursus constitue une étape par laquelle chaque élève doit passer et dans le même ordre que les autres. Dès le départ, en effet, le passage d'un degré du cursus au suivant est suspendu à une évaluation des acquis. On lit, par exemple, dans le plan pédagogique du collège de la Trinité à Lyon, qui date de 1540, l'exigence que «les enfants, montant de classe en autre tous les ans au jour de la Saint-Rémy selon la coutume parisienne, avec l'avis du principal jugeant du profit des avancements d'iceux par compositions et interrogatoires, soient bien préparés...» (Formulaire de Barthélémy d'Aneau, publié par Brassart, 1944, *Le collège de la Trinité à Lyon*, thèse de l'École des Chartes, p. 333, cité par Compère, 1985, p. 33).

Mais cette mise en progressivité ne se borne pas à l'institution de grandes étapes annuelles. Dès lors que sont prédéterminés les apprentissages qui doivent nécessairement être acquis par tous au cours de l'année, cela induit selon la même logique une planification interne à l'année, prévoyant ce qui doit être fait chaque mois, chaque semaine et même dans certaines institutions chaque minute de la journée. Ainsi, Foucault (1975, p. 152) évoque l'exemple du règlement des écoles mutuelles qui, au début du 19^e siècle, prévoit l'emploi du temps suivant: «8 h 56 entrée des enfants et prière, 9 h entrée dans les bancs, 9 h 04 première ardoise, 9 h 08 fin de la dictée, 9 h 12 deuxième ardoise, etc.».

Comme on le voit sur cet exemple, ce qui est imposé à tous, ce ne sont pas seulement les étapes d'apprentissage et l'ordre dans lequel elles se succèdent, mais c'est aussi le temps imparti pour parcourir chacune, c'est-à-dire le rythme d'apprentissage.

Or, cette organisation planifiée devient un modèle général qui s'établit aussi dans les formations professionnelles et va transformer en profondeur le mode de transmission des pratiques. Foucault (1975, p. 158) évoque le cas de la manufacture des Gobelins, à Paris, célèbre pour ses productions de tapisseries. En 1667, elle se

dote d'une école de formation: chacun des élèves est confié pendant six ans à un maître tapissier, puis exerce pendant quatre ans avant de subir une épreuve qualificatrice qui l'autorisera à ouvrir boutique. Or la même institution, quelques décennies plus tard (1737), organise pour ses ouvriers une école de dessin: la classe se tient deux heures par jour, sauf les dimanches et fêtes; les présences sont contrôlées et enregistrées. Le cursus comprend trois années. Les écoliers sont soumis à des contrôles réguliers: contrôle des présences, contrôle des comportements, contrôle des performances individuelles (devoirs individuels), contrôle des progrès. Ils sont classés les uns par rapport aux autres et leur passage dans la classe supérieure dépend des résultats obtenus aux évaluations.

À 70 ans de distance, la différence entre les deux organisations est frappante. Dans le premier cas, on a typiquement une formation traditionnelle: dans une durée longue (six ans) l'apprenti va, par la lente fréquentation de l'atelier et du maître, s'imprégner progressivement des gestes, des techniques et des manières d'être propres au métier. Il le fera selon un ordre des apprentissages et une rapidité à les effectuer qui lui sont propres, pour lesquels on n'estime pas nécessaire d'introduire des contrôles partiels; l'essentiel est qu'au bout de dix ans il soit capable de satisfaire à l'épreuve finale. Dans le deuxième cas, on voit, tout au contraire, le modèle «scolaire» d'un découpage de l'apprentissage selon des étapes et des durées uniformes pour tous les élèves. Au processus singulier, intime et non contrôlé de l'apprentissage traditionnel, a succédé l'apprentissage planifié et normé du mode de transmission scolaire. Du coup, en raison de cette organisation respectant une progressivité planifiée, l'apprentissage ne peut plus se faire sur des lieux de production, lesquels fonctionnent selon une logique d'action qui ne peut se calquer sur la progressivité programmée des apprentissages.

Or dans cette nouvelle forme de transmission, ce qui est remarquable, c'est que l'uniformisation des étapes et des durées pour les parcourir signale, mécaniquement, les individus qui ne suivent pas l'ordre imposé et, surtout, ceux qui n'arrivent pas à parcourir ces étapes dans le temps prévu. Autrement dit, cette progressivité uniforme dans ses étapes et leur durée donne un instrument infallible de repérage des élèves qui n'arrivent pas à s'y conformer et de distinction de ceux qui y arrivent: elle révèle ainsi la réussite et l'échec.

Mais on peut faire un pas de plus et dire non plus seulement qu'elle rend visibles réussite ou échec, mais qu'elle les engendre: elle situe en effet comme non régulier celui qui ne parcourt pas les étapes prévues dans les temps prévus ou qui est rebelle à ces étapes parce que son cheminement d'apprentissage propre passerait par d'autres étapes ou par des étapes ordonnées autrement. Faire cette remarque, c'est inévitablement s'interroger sur la pertinence de l'ordre des étapes d'apprentissage, tel qu'il est imposé dans la forme scolaire de transmission. Est-elle la plus efficace? L'est-elle pour tous les élèves?

Il semblerait qu'une partie de la recherche didactique et pédagogique se soit orientée vers une progressivité des apprentissages, allant du simple au complexe, de l'élémentaire au global, des prérequis d'une compétence à celle-ci.

[...] cette progressivité uniforme dans ses étapes et leur durée donne un instrument infallible de repérage des élèves qui n'arrivent pas à s'y conformer et de distinction de ceux qui y arrivent: elle révèle ainsi la réussite et l'échec.

L'approche par les objectifs, par exemple, a été une tentative pour ramener les actions complexes auxquelles on veut initier les élèves à une série planifiée et rationnellement organisée d'objectifs simples qu'ils doivent atteindre un par un. Plus récemment, le développement des didactiques des disciplines peut être lu comme relevant aussi de l'effort pour organiser les apprentissages selon des séquences d'activités dont l'ordre est pensé pour être le plus efficace. Cependant, il existe de nos jours d'autres courants pédagogiques qui contestent l'établissement de telles séquences préétablies, qui estiment que l'affrontement de l'élève à la globalité d'une tâche peut être plus stimulant et peut lui permettre de trouver par lui-même l'ordre d'apprentissage qui lui conviendra le mieux. La «pédagogie du projet» relève de cette mouvance qui trouve ses racines dans le vaste mouvement de «l'Éducation nouvelle» du début du 20^e siècle.

Il y a donc un débat sur la pertinence d'un cursus qui institue, d'une manière obligatoire pour tous les élèves, les étapes d'accès à un savoir ou à une compétence. L'incertitude subsiste sur la question de savoir si cette planification scolaire des apprentissages ne met pas en difficulté certains élèves, c'est-à-dire ne crée pas de l'échec. Mais ce qui en revanche est absolument certain, c'est que la fixation d'un temps uniforme pour chacune des étapes de l'apprentissage engendre des différences entre les élèves et conduit à étiqueter comme «en difficulté» ceux qui ne progressent pas au même rythme que les autres. C'est en ce sens qu'on peut dire que la forme scolaire de transmission, telle qu'elle apparaît dans notre histoire il y a cinq siècles, avec son organisation en phases successives à parcourir par tous dans un temps uniforme, crée les conditions pour qu'on puisse décider que certains individus sont en échec. C'est par rapport à une norme temporelle qu'on peut parler, à l'école, de réussite ou d'échec.

[...] la fixation d'un temps uniforme pour chacune des étapes de l'apprentissage engendre des différences entre les élèves et conduit à étiqueter comme «en difficulté» ceux qui ne progressent pas au même rythme que les autres.

De nouvelles modalités de caractérisation de l'individu

On peut voir en outre que cette planification normative des apprentissages et de leur durée entraîne aussi une nouvelle manière de saisir l'individualité des apprenants. Car ce que rend possible la séquence préétablie et temporellement normée des phases d'apprentissage, c'est la comparaison de chaque élève avec les autres. Le rassemblement d'individus censés effectuer les mêmes apprentissages dans les mêmes délais rend immédiatement visible celui qui est en retard par rapport aux autres et permet de mesurer quantitativement ce retard.

Ainsi s'établit un régime, aujourd'hui familier, qui est celui de l'évaluation. Il s'agit bien sûr de l'évaluation des performances dans les exercices scolaires, mais aussi de l'évaluation des attitudes et des comportements.

En établissant ainsi des étapes prédéterminées d'apprentissage à durées uniformes, l'institution crée des normes : il est considéré comme normal d'être capable d'accomplir telle tâche scolaire à tel échelon du cursus et donc à tel âge, et telle autre à tel autre âge. La norme est par là uniformisante : elle pousse tous les individus scolarisés à s'y conformer. Mais elle est aussi, du même coup, individualisante : elle fait

La norme est par là uniformisante: elle pousse tous les individus scolarisés à s'y conformer. Mais elle est aussi, du même coup, individualisante: elle fait apparaître, sans cesse, l'écart entre ce qu'est capable de faire un individu et ce que sont capables de faire tous les autres.

apparaître, sans cesse, l'écart entre ce qu'est capable de faire un individu et ce que sont capables de faire tous les autres. Cet écart est d'autant plus facile à déterminer qu'il n'a pas nécessairement à être établi en termes qualitatifs, toujours sujets à débats; il peut s'établir en unités de temps. On peut constater directement qu'un élève devient capable d'effectuer à tel âge ce que ses camarades effectuaient déjà six mois plus tôt. Dès lors que les écarts par rapport aux normes sont repérés sur une échelle de mesures temporelles, la normalisation peut se faire sur des aspects multiples: sur les activités cognitives, mais aussi sur les comportements, l'obéissance, l'assiduité, la ponctualité, la concentration, les efforts, la motivation, etc.

Dans un univers ainsi réglé, chaque individu est ainsi défini, identifié, individualisé par l'ensemble de ses écarts aux normes, que ceux-ci soient positifs, négatifs ou nuls. Bien entendu, en dehors de l'école et avant elle, l'individu pouvait être saisi dans sa singularité, au moyen d'un ensemble de caractères que les autres lui reconnaissent.

Mais la nouveauté qu'introduisent les normes scolaires, c'est que les traits avec lesquels on cerne l'individualité de l'élève sont constitués d'écarts aux normes, écarts mesurables en temps de retard dans l'accomplissement des tâches scolaires: un tel a appris à lire avec six mois de retard par rapport à la moyenne; un tel autre a compris ce qu'est une multiplication trois mois après les autres, etc.

Le processus de caractérisation ainsi mis en place a trois conséquences:

- 1) Il se distingue des caractérisations spontanées dont les individus sont l'objet dans les interactions de la vie courante. Celles-ci sont mouvantes, d'une part parce que ceux qui fréquentent la personne ne lui attribuent pas tous les mêmes caractéristiques, d'autre part parce que la caractérisation peut évoluer dans le temps, enfin parce qu'on tient habituellement l'individu comme ayant une part d'imprévisibilité qui le fait échapper au caractère qu'on lui attribue. La caractérisation scolaire est d'un tout autre ordre: elle repose sur des constats de performances dans des tâches qui ont été dévolues à plusieurs élèves, ce qui permet la comparaison objective; et elle évalue les comportements et les attitudes en fonction de la manière dont se conduit l'individu dans un champ où tous les moments sont régis par des règles très précises, ce qui, là encore, rend possible la comparaison. En outre, ces comparaisons peuvent se mesurer, comme nous l'avons souligné, en écarts temporels. Par là, la caractérisation scolaire prend l'allure d'une mesure et peut se présenter ainsi comme étant objective.
- 2) La caractérisation scolaire, parce qu'elle repose sur la comparaison entre performances ou comportements, a tendance à se formuler en termes de manque. Un élève est jugé en difficulté, voire en échec, lorsqu'il ne sait pas faire ce que ses camarades du même âge ou du même niveau sont capables de faire, ou bien lorsqu'il ne se conduit pas comme la majorité de ses condisciples. L'échec, ou plus simplement la difficulté scolaire, s'énonce par le constat d'une absence de la performance ou du comportement attendus, et donc le plus souvent sous la forme de phrases grammaticalement négatives: l'élève est en échec lorsque ce qu'il fait accuse un manque. Dans la foulée,

c'est également en termes de manque que s'énoncent les causes supposées de cet échec ou de cette difficulté : manque de connaissances, manque de travail, manque de motivation, manque d'efforts, manque d'attention, manque d'intelligence (même si cette dernière caractérisation n'est pas souvent ouvertement proférée, car éthiquement incorrecte du fait qu'elle vient remettre en cause le postulat d'éducabilité), etc.

- 3) Au sein du cursus scolaire normé, ce dont on se sert pour caractériser chaque élève, ce sont l'ensemble de ses écarts à la norme. Dans différentes disciplines scolaires, les performances de l'élève sont plus ou moins proches (en négatif ou en positif) des performances de la majorité des autres. Ses comportements, dans différentes situations de la vie scolaire, sont plus ou moins conformes au degré avec lequel la majorité des autres respectent les règles. Or, la manière dont il est scolairement caractérisé se ramène au rassemblement de ces écarts. Il s'agit donc de caractères relatifs : ce ne sont pas des traits qui lui sont propres, mais un ensemble de mesures de ses différences avec les autres; la caractérisation ainsi obtenue ne tient pas uniquement à lui, mais aussi à ce que savent faire les autres à un moment donné. Pourtant, elle est bien utilisée par l'institution scolaire pour prétendre dire ce qu'il « est ». En faisant la somme des écarts par lesquels un élève se distingue de la moyenne des autres, on unifie et on réifie un ensemble de différences pour en faire ce qui caractérise un individu.

Cette troisième conséquence est particulièrement importante par ses effets. Car dès lors que l'écart entre ce que fait un élève et ce que font les autres est tenu pour une caractéristique intrinsèque de cet élève-là, l'échec (si échec il y a) n'est plus considéré comme l'effet d'une relation, relation de l'élève avec l'école, relation des tâches qu'on y impose avec les activités qu'il y mène, relation des performances moyennes avec celles de l'élève; l'échec est attribué aux caractéristiques du seul individu : il est « son » échec. Autrement dit, c'est lui qui en porte la responsabilité.

Ainsi, l'organisation du cursus en degrés, qui n'est pas éternelle mais a une origine historique précise, entraîne une conception très particulière de la réussite et de l'échec : ils sont imputés à l'élève lui-même et non à un rapport entre élève et école, ni à une inadéquation de cette dernière.

Conséquences sur les politiques de lutte contre l'échec

Les faits susceptibles de valider ce modèle explicatif sont de deux ordres :

- D'une part, on peut relever des faits qui montrent qu'en effet, dans les politiques publiques d'éducation, on tend à considérer qu'en cas d'échec à l'école, celui-ci tient à des carences propres à l'élève. Depuis les années 1970, c'est une des « dénonciations » fortes opérées par le champ de la sociologie critique qui s'occupe de l'institution scolaire.

- D'autre part, on peut faire état de situations dans lesquelles la succession normée des degrés du cursus a été assouplie et où l'échec scolaire est moins fréquent.

Dans les limites du présent article, nous nous en tiendrons au premier aspect et nous bornerons à des indications allusives pour le second.

Si l'on regarde le développement de l'enseignement préscolaire en Belgique, en France et au Québec (pour s'en tenir à la francophonie), on voit qu'il est certainement lié aux évolutions de la demande sociale (Chamboredon et Prévot, 1973; Plaisance, 1986). Mais on trouve aussi dans les textes officiels des trois pays des indications concordantes qui font apparaître qu'il est voulu par les responsables des systèmes éducatifs, comme outil de compensation culturelle pour les enfants venant de milieux défavorisés (voir Moisan et Simon, 1997, pour la France; Lapointe, Tremblay et Hébert, 2005, pour le Québec). L'idée qui préside à ces mesures est que les principaux apprentissages de l'école primaire (lecture, écriture, calcul) exigent des prérequis. Par exemple, on estime que les enfants ne peuvent guère s'engager dans l'apprentissage du code de l'écrit si le désir de lire n'a pas été développé chez eux. De même, on estime qu'ils ne peuvent pas accéder à la conscience phonémique s'ils n'ont pas été entraînés à une attitude réflexive vis-à-vis de la chaîne parlée. Ainsi, le développement de l'école maternelle a été considéré comme une mesure de prévention de l'échec scolaire.

Avec la même inspiration, on trouve différentes mesures compensatoires, prises dans les trois pays à des époques différentes, qui sont ciblées sur les publics scolaires venant de milieux dits défavorisés et destinées à leur faire acquérir un soubassement culturel jugé indispensable à la réussite scolaire. Il s'agit en France des zones d'éducation prioritaires (voir Allaire et Franck, 1995), de la politique de discrimination positive en Belgique (voir Décret du 30 juin 1998) et de la politique d'intervention éducative en milieu défavorisé au Québec (Deniger, 2003). Ces mesures, quelle que soit leur diversité, s'appuient sur l'hypothèse qu'il manque aux enfants des classes populaires un certain nombre de compétences culturelles, que ce déficit est responsable de leur moindre réussite scolaire et qu'il convient donc de combler ces manques.

On ne peut pas éviter de rapprocher cette hypothèse de l'idée de « handicap socioculturel », utilisée dès les années 1950 en rapport avec les programmes compensatoires aux États-Unis. Car cette idée revient également à interpréter la fréquence de l'échec chez les enfants de milieux défavorisés comme l'effet d'un déficit, voire d'une pathologie sociale, alors qu'on pourrait y voir plutôt le produit d'une discordance entre classes populaires et école ainsi que d'une inadaptation de cette dernière à une partie importante de son public. Comme le fait remarquer Thin (1998, p. 77), cette perception des difficultés d'élèves de milieu populaire revient à définir comme « déficient », « pathologique » ou « anémique » ce qui n'est pas conforme aux normes.

Ainsi, ces politiques publiques, par leur caractère compensatoire, reposent sur le présupposé que ce qui est à la source de l'échec scolaire plus fréquent des jeunes de milieux populaires, c'est un ensemble de manques culturels propres à ces jeunes, et non pas sur l'hypothèse d'une inadéquation de l'école. Cette caractérisation en termes de déficit se projette, dans ce cas, sur l'ensemble des jeunes venant d'une

classe sociale dans sa généralité. Mais elle est du même modèle que la caractérisation qui s'exerce sur chaque individu à l'école, dès lors que ses performances sont en retard sur celles des autres, qu'il soit d'origine populaire ou non (mais le fait est qu'il est proportionnellement plus souvent d'origine populaire que d'origine aisée).

Ce que fait apparaître ce caractère des politiques destinées à réduire l'échec scolaire, c'est la prégnance de l'idée que l'échec tient aux carences de l'individu qui le subit. Elle constitue un présupposé non discuté des responsables politiques de l'éducation, et, s'il en est ainsi, c'est sans doute parce qu'elle fait partie des convictions communément partagées au sein de la population. Or, comme nous avons tenté de le montrer, cette idée est elle-même une conséquence de la stratification normée du cursus scolaire.

Ce qui compléterait la validation de ce modèle explicatif, ce serait de voir si l'assouplissement du cursus normé peut réduire le taux d'échec. Ce n'est pas l'objet du présent article. Mais nous pouvons indiquer au moins dans quelle direction on pourrait chercher des preuves qui iraient dans ce sens. Un certain nombre de pays se sont écartés, dans leur organisation scolaire, de la forme ancestrale du cursus scolaire telle que nous en avons rappelé les origines. Si, dans ces pays, il existe toujours des «classes» au sens d'un regroupement stable d'élèves, la classe comme unité temporelle d'une année est, elle, remise en cause. En tout cas, on cesse d'y contrôler les acquis des élèves pour décider de leur passage dans la classe supérieure, soit en instituant officiellement la «promotion automatique», soit parce que, sans qu'il y ait d'obligation institutionnelle, les enseignants n'utilisent plus le redoublement, sinon dans le cas d'élèves en situation de handicap grave et avéré. C'est le cas, désormais célèbre, de la Finlande (voir Robert, 2008). Or il semble bien, dans ce cas, que cette organisation est concomitante d'une baisse de l'échec et d'une élévation de la réussite, constatée par les évaluations internationales. Bien évidemment, la discussion reste ouverte sur la question de savoir si c'est bien l'assouplissement du cursus normé qui engendre ce taux de réussite ou si d'autres facteurs interviennent.

Conclusion

À l'école, il y a des élèves qui réussissent et d'autres qui échouent. La banalité de ce constat conduit beaucoup d'acteurs de l'école à trouver le fait normal, inévitable et lié au fait qu'il y aurait des élèves plus ou moins doués et des élèves plus ou moins sérieux, motivés, travailleurs. Cette dernière caractérisation, moralisatrice, est même tellement fréquente que, comme le relève Barrère (2003, p. 164) au terme d'une recherche sur le travail des élèves, ceux-ci croient majoritairement à une proportionnalité entre les notes obtenues et le travail investi, en dépit des démentis fréquents qu'apporte la réalité sur ce point.

Mais cette représentation omniprésente conduit à se poser la question suivante : qu'est-ce que réussir à l'école? Est-ce avoir effectué certains apprentissages dont vont témoigner certaines performances? À cette question, on doit répondre oui. Mais à condition d'ajouter que, compte tenu de l'organisation scolaire des apprentissages

qui s'est mise en place à partir de la fin du 15^e siècle, réussir, c'est avoir effectué ces apprentissages en passant par des étapes préétablies et dans un temps qui est celui de la majorité des autres élèves.

Ce qui détermine alors la réussite ou l'échec, ce n'est pas tant le fait d'arriver au terme des apprentissages prévus que d'y arriver avec plus ou moins de retard ou d'avance par rapport aux autres. Chaque élève se voit caractérisé par l'ensemble de ces écarts. Objectivement, cette caractérisation met en jeu deux pôles : l'élève et la moyenne des autres. Mais elle est saisie ordinairement comme caractère inhérent à l'élève seul : c'est lui qui est considéré comme en réussite ou en échec.

Ce que nous avons voulu montrer, c'est que ces notions ont un caractère relatif, et même doublement relatif. D'une part, alors qu'elles se donnent comme caractère propre à l'individu, elles caractérisent plutôt la relation entre l'individu et la manière dont l'école aménage les apprentissages. D'autre part, elles sont rendues possibles par une organisation des apprentissages qui, loin d'être « naturelle » ou la seule possible, est historiquement située.

Références bibliographiques

- ALLAIRE, M. et FRANCK, M.-T. (1995). *Les politiques de l'éducation en France, de la maternelle au baccalauréat*. Paris : La Documentation française.
- ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil.
- BARRÈRE, A. (2003). *Travailler à l'école : que font les enseignants et les élèves du secondaire?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CHAMBOREDON, J.-Cl. et PREVOT, J. (1973). *Transmission culturelle familiale et fonctions des écoles maternelles*. Paris : Centre de sociologie européenne.
- CHARTIER, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- COMPÈRE, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris : Julliard.
- DENIGER, M.-A. (2003). *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*. Québec : Université Laval, CRIRES.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- GROSPERRIN, B. (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : Ouest-France.
- LAPOINTE, P., TREMBLAY, R. E. et HÉBERT, M. (2005). Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 615-637.

- LE GOFF, J. (1985). *Les intellectuels au Moyen-Âge*. Paris : Seuil.
- MOISAN, C. et SIMON, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP.
- PLAISANCE, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- ROBERT, P. (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France?* Paris : ESF.
- THIN, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VEYNE, P. (2008). *Foucault. Sa pensée, sa personne*. Paris : Albin Michel.
- VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VOISINE, N. (1987). *Les Frères des écoles chrétiennes au Canada*. Tome 1 : *La conquête de l'Amérique 1837-1880*. Sainte-Foy : Éditions Anne Sigier.
- VOISINE, N. (1991). *Les Frères des écoles chrétiennes au Canada*. Tome 2 : *Une ère de prospérité 1880-1946*. Québec : Éditions Anne Sigier.