

LA PLACE DES DISCIPLINES DANS LE DÉCROCHAGE



ENTREVUE AVEC YVES REUTER

Propos recueillis par Julie ROBERGE, membre du comité de rédaction

CONTEXTE

Au Québec, avec raison, on s'inquiète du décrochage scolaire au secondaire puisque l'obtention du diplôme d'études secondaires est essentielle pour bon nombre d'emplois. Toutefois, on s'inquiète moins du décrochage scolaire au collégial sur la place publique bien que, bon an mal an, autour de 63 % des étudiants inscrits dans le réseau collégial obtiennent leur diplôme et que ce taux n'a pas changé depuis 20 ans (Chaput, 2019). Le chantier sur la réussite, mis sur pied à l'automne 2019 par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et de nombreux partenaires, souligne à grand trait qu'on devrait s'y intéresser, même si la « réussite » est un concept avec des contours flous, parce que le milieu n'a jamais vraiment pris le temps de définir ce qu'est la réussite éducative.

Dans toutes ces réflexions, on parle peu de l'importance des disciplines scolaires lorsqu'il est question du décrochage aux études supérieures. Même s'il est impossible de se comparer, le réseau collégial étant un modèle unique, il est pertinent de s'intéresser à ce qui se dit ailleurs dans le monde sur la place des disciplines dans le décrochage scolaire et de s'inspirer des réflexions transférables au réseau collégial.

Didacticien du français et professeur émérite à l'Université de Lille en France, Yves REUTER s'intéresse à la didactique de l'écriture, à la didactique comparée et aux pédagogies alternatives. *Pédagogie collégiale* l'a rencontré, à distance en ces temps de confinement international, pour discuter des moyens de comprendre le décrochage scolaire, y compris au postsecondaire.

JULIE ROBERGE :

Au Québec, on parle beaucoup du décrochage scolaire avant l'obtention du diplôme d'études secondaires, la fin des études obligatoires. Mais on parle peu du décrochage à l'éducation supérieure, au collège et à l'université, et de l'importance des disciplines dans ce décrochage. Y a-t-il pourtant quelque chose à dire sur le sujet ?

YVES REUTER :

Oui, vous avez raison, il y a même beaucoup à en dire ainsi qu'en témoigne, de manière inquiétante, le taux très important d'abandons dans le postsecondaire, au moins en France, notamment lors des deux premières années. Dans cette perspective, il est intéressant de mieux articuler, ainsi que nos recherches permettent de le faire, les différentes définitions et modalités du décrochage que l'on considère généralement de manière séparée : le décrochage attentionnel où l'étudiant est présent physiquement dans le cours, mais il est ailleurs dans ses pensées ; l'absentéisme plus ou moins conséquent ; et l'arrêt provisoire ou définitif des études.

Depuis longtemps, les enquêtes sur les étudiants ont mis au jour les sentiments d'isolement dans les apprentissages et d'absence d'aide que disent ressentir ceux qui rentrent dans le postsecondaire. On peut aussi constater que, pour nombre d'entre eux, il existe une période de transition plus ou moins longue pendant laquelle ils s'interrogent sur leur projet d'avenir et peuvent ainsi remettre en cause leur présence dans la formation qu'ils suivent, voire s'en détourner. En ces temps de pandémie et d'enseignement à distance, ce projet d'avenir est peut-être encore plus incertain. Quels seront les impacts sur le décrochage ? Il est sans doute trop tôt pour en juger, mais il y a sûrement lieu de s'en inquiéter.

LE VÉCU DISCIPLINAIRE ET LE DÉCROCHAGE

En classe, quels sont les facteurs qui peuvent contribuer au décrochage scolaire ?

YR : Dès le départ, on peut s'intéresser aux disciplines en elles-mêmes, au vécu disciplinaire des étudiants, étant donné que ces disciplines peuvent contribuer à l'intérêt ou au désintérêt des étudiants pour leur domaine d'études. D'autres facteurs peuvent aussi contribuer au décrochage : manque d'intérêt pour le domaine, modalités de travail (imposition, stress, contraintes physiques...), difficultés de compréhension, difficulté à saisir ce qu'on doit apprendre et pourquoi, écart avec les questions qu'on se pose, manque d'aide des enseignants, évaluation stigmatisante



et sentiment de ne pas progresser... Ainsi, un élève de collège nous avait dit à propos des évaluations qu'il subissait: «À quoi sert-il de se battre si le combat est perdu d'avance?» On ne dira jamais assez le poids d'évaluations trop négatives qui portent atteinte non seulement à la motivation, mais aussi à l'estime de soi. L'exigence, non articulée à la bienveillance, a souvent des effets contreproductifs. À ces facteurs, il faudrait sans doute en ajouter d'autres au niveau supérieur: le manque d'équipements dans certains établissements ou certains laboratoires, la surcharge de travail en raison du manque de concertation entre les professeurs, les bibliographies interminables et irréalistes au regard des compétences initiales des étudiants, ou encore la méprise quant aux contenus des formations et à leurs visées. Par exemple, en France, un certain nombre d'étudiants en psychologie sont déroutés, au regard de leur motivation initiale, par le poids des enseignements de statistiques ou par le fait que peu de cours préparent à la profession de profleur criminel dont ils découvrent par la même occasion la rareté.

de celle de «conscience disciplinaire» (Reuter, 2003 et 2013) qui désigne la manière dont les acteurs sociaux reconstruisent les disciplines, ce qui peut donner lieu à des malentendus lorsque, par exemple, les élèves considèrent que le français est une matière où les formes sont plus importantes que les contenus, ou que la philosophie est une matière où il s'agit avant tout de donner son opinion. La seconde notion est celle de «configuration disciplinaire» qui met l'accent sur le fait qu'une matière prend des formes différentes selon les lieux, les époques, les moments du cursus, les pédagogies... En fait, le vécu disciplinaire varie fortement selon la configuration mise en place et selon la conscience disciplinaire des élèves ou des apprenants. Les didacticiens sont trop absents sur ces questions, comme d'ailleurs sur les questions de violence scolaire, comme s'il ne pouvait exister des violences disciplinaires qui contribuent d'ailleurs au décrochage comme des remarques ironiques sur les accents en cours de langue, ou des remarques sur les corps dénudés ou des performances en éducation physique et sportive.

Vous semblez étonné que peu de recherches sur le décrochage entrent dans la classe. Pourquoi est-il important de rectifier le tir à cet égard ?

Une recherche que vous avez menée (Reuter, 2016) a indiqué que le vécu des matières scolaires des élèves et des étudiants qui décrochent est globalement négatif. Que voulez-vous dire ?

YR: Il me semble exister un consensus sur le fait que les causes possibles sont multiples – internes et externes – et articulées de manière, chaque fois, spécifique dans l'histoire singulière des individus. Mais, effectivement, il y a eu trop peu de recherches à mon sens sur ce qui se passe dans les disciplines à l'intérieur de la classe, ce qui occupe pourtant une grande partie du temps des apprenants et se révèle d'une importance capitale pour leur avenir scolaire. En quoi cela engendre-t-il des effets d'accrochage ou de décrochage ? Et, je regrette vraiment, en tant que didacticien, que mes collègues ne soient pas plus intéressés par cet aspect du fonctionnement des disciplines et des effets qu'il produit, comme si les contenus enseignés et leurs modes de mise en œuvre induisaient les mêmes types de relations chez des étudiants différents du point de vue du genre, de l'appartenance sociale, des convictions religieuses... Nous avons parlé à ce propos de vécu disciplinaire (Reuter, 2016) – ou plutôt de vécus disciplinaires différents – en désignant par cette expression les sentiments et émotions que les étudiants associent aux disciplines. Nous avons de surcroît associé cette notion à deux autres notions qui me paraissent tout aussi importantes. Il s'agit

YR: Je veux dire par là que le vécu des disciplines est globalement négatif pour une majorité d'élèves dans une majorité de matières, notamment les matières dites principales (par exemple, mathématiques ou français) à l'exception notable des matières dites secondaires, entre autres l'éducation physique et sportive et le dessin, ou encore des matières professionnalisantes dans des filières choisies par les apprenants (coiffure, cuisine...). Cela concerne aussi le secondaire ou le postobligatoire dans la mesure où certains cours demeurent imposés, par exemple des matières dites générales dans des programmes professionnalisants choisis pour le goût du métier et de ses gestes, comme dans les professions de la santé. Cela concerne encore le postobligatoire dans la mesure où certaines modalités de travail peuvent perdurer, où l'aide attendue n'est pas au rendez-vous, où les évaluations ont une orientation négative et où les annotations n'aident pas à comprendre ce qui ne va pas et ce qu'on aurait pu faire, où les contenus ne correspondent pas à ce qui était attendu... Cela doit inciter la vigilance en ce qui concerne les espaces qu'on laisse aux apprenants quant aux modalités d'apprentissage qu'on met en place, de même en ce qui concerne l'attention à leurs difficultés et aux



questions qu'ils se posent. Et, effectivement, j'ai pu écrire, comme le répétait souvent mon collègue Jean-François Halté, que «les élèves ont l'impression que l'école répond à des questions qu'ils ne se posent pas sans répondre aux questions qu'ils se posent». Et, peu importe, dans le postobligatoire, si le projet des étudiants n'est pas encore clair, cela n'empêche pas d'apprécier des cours et de prendre du plaisir ou de l'intérêt ici et maintenant...

Pourquoi est-ce important de s'intéresser aux émotions et aux sentiments vécus par les étudiants quant aux disciplines scolaires ?

YR : Il est important de s'intéresser à ces sentiments et émotions, car ils constituent une dimension fondamentale de la vie des êtres humains. Les savoirs n'y échappent pas, bien au contraire. Je renvoie au beau titre du dernier ouvrage de Jean-Pierre Astolfi : *La saveur des savoirs*. Ce sont, en tout cas, des composantes des apprentissages qui les motivent et les facilitent ou, à l'inverse, qui y font obstacle. Ne pas s'y intéresser conduirait les professeurs à se priver d'un instrument de compréhension de certaines causes de l'accrochage ou du décrochage ainsi que d'un levier de travail.

Faites-vous une différence entre la discipline et le professeur ?

YR : Oui, il me paraît nécessaire d'effectuer une différence entre la discipline et le professeur. La relation à une discipline peut dépendre, pas toujours, mais dans nombre de cas, du professeur. L'amour ou le désamour pour une discipline peuvent varier. Chacun peut puiser dans ses souvenirs pour le vérifier et il n'est pas rare de voir un étudiant qui détestait une matière se mettre à l'apprécier en fonction d'un professeur ou, à l'inverse, se mettre à détester une matière alors qu'il l'appréciait auparavant.

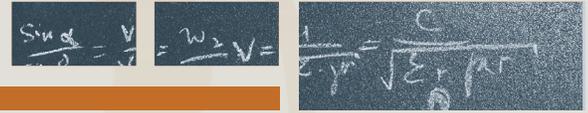
Ce constat nécessite cependant deux précisions. En premier lieu, les apprenants ne demandent pas les mêmes qualités au professeur selon les disciplines. Ainsi, dans certaines d'entre elles, le français, par exemple, ils réclament plutôt qu'il soit «sympa» et instaure un bon climat et des échanges. En revanche, dans d'autres disciplines, les mathématiques par exemple, ils demandent surtout qu'il n'aille pas trop vite, qu'il explique bien et qu'il les aide, y compris les plus faibles. Deuxième précision, j'effectue une différence fondamentale entre les disciplines

et ce que j'ai appelé les configurations disciplinaires (Reuter 2013). Je rappelle que, par cette expression, je désigne les différents modes d'actualisation des disciplines, les différentes manières de les faire fonctionner. Ces configurations disciplinaires varient selon les périodes historiques, les pays, les moments du cursus, les filières (générales ou professionnelles, «ordinaires» ou destinées aux élèves en grande difficulté...), les réformes, ou encore les pédagogies. Ainsi, en mathématiques, on peut privilégier la répétition de problèmes ou les recherches et créations. Ainsi, en français, on peut mettre l'accent sur les normes ou sur l'expression. Ainsi encore, en histoire, on peut privilégier l'exposé de l'enseignant ou les recherches des étudiants, les documents et les témoignages. Ces distinctions signifient donc que, dans nombre de cas, on attribue à la personnalité du professeur ce qui relève plutôt de la configuration disciplinaire qu'il a adoptée ou qu'on lui a prescrite. Trois niveaux d'analyse donc : celui de la discipline, celui des configurations disciplinaires, celui de la personnalité du professeur.

Que pouvez-vous dire sur le contexte pédagogique de chaque discipline ? En quoi est-ce important pour réfléchir au décrochage ?

YR : Les professeurs, qui ont souvent choisi telle ou telle discipline parce qu'ils l'aimaient et qu'ils n'éprouvaient pas de difficultés particulières dans sa pratique, sont généralement à l'image de ce qu'écrivait Gaston Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique* : «J'ai été souvent frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas.» (1938, p. 18)

Or, comprendre qu'on peut ne pas comprendre et qu'on peut ne pas aimer telle discipline est à mon avis un point de départ nécessaire. Complémentairement, il me semble tout aussi indispensable de faire le maximum pour que les étudiants comprennent en partant du principe que, s'ils n'ont pas compris, c'est peut-être en partie de notre fait et, qu'en tout cas, il est de notre responsabilité de faire le maximum pour qu'ils comprennent. Cela signifie qu'on ne gagne rien à «externaliser» trop vite et trop fréquemment la gestion des difficultés, comme on a tendance à le faire à l'heure actuelle, au lieu de s'interroger sur ce qu'on pourrait modifier à l'intérieur de la classe pour donner plus de sens encore aux apprentissages.



DES APPRENANTS EN QUÊTE DE SENS

Pourquoi est-ce important de donner un sens à l'apprentissage, aux choix d'études ?

YR : C'est fondamental, car s'il existe un point commun entre tous ceux qui ne décrochent pas, c'est le fait de trouver un sens à ce qu'ils étudient, de savoir comment articuler les contenus enseignés à leur vie présente ou future, que ce soit sur le plan privé, scolaire ou professionnel. La perte de sens entraîne le décrochage. Mais cela nécessite cependant deux précisions. En premier lieu, le sens des apprentissages et le choix des études ne vont pas de pair et leurs relations sont d'ailleurs complexes: si le choix des études peut contribuer à donner du sens aux apprentissages, ce n'est pas mécaniquement le cas et, pour certains, le choix des études peut venir bien après certains apprentissages et le sens qu'on leur accorde, ce qui est d'ailleurs la situation majoritaire avant le postsecondaire. Cela explique la mise en place en France, pour le cursus supérieur, notamment dans des domaines artistiques, de formations assez généralistes au départ qui permettent aux étudiants de se familiariser avec une palette large de spécialités et de professions qu'ils ne connaissent pas aussi précisément et de modifier en conséquence leur projet professionnel en fonction des découvertes qu'ils effectuent. En second lieu, le sens est très variable et peut être très éloigné de ce que pensent ou souhaitent les professeurs. Ainsi, dans une petite ville du bassin minier du nord de la France marquée par les stigmates du chômage, une élève de collège dans une filière où se trouvent des élèves en grande difficulté scolaire nous a confié vouloir absolument progresser en anglais pour pouvoir converser avec Justin Bieber si elle le rencontre un jour. On peut penser ce qu'on veut de cette intention, mais cela constituait son sens – le sens est toujours le sien et pas celui que l'on veut imposer à l'autre – et contribuait à son accrochage et à son engagement dans le travail.

Dans cette perspective, la métacognition pourrait-elle jouer un rôle pour donner un sens à l'école ?

YR : À vrai dire, je ne sais pas vraiment comment répondre à votre question. La métacognition peut peut-être aider, à quelques conditions cependant, à mon avis: qu'elle se fonde sur de véritables échanges et ne vise pas une bonne manière de dire et de faire, qu'elle parte des pratiques et des dénominations des étudiants, et qu'ils puissent éprouver la pertinence de ce travail...

On s'entend pour dire que la relation établie entre les professeurs et les étudiants est essentielle pour développer l'envie d'apprendre. À quoi peuvent s'accrocher les étudiants quand la relation est plus difficile en ces temps d'enseignement à distance, par exemple ?

YR : La relation avec les professeurs – et avec les pairs – est fondamentale. De fait, et des théoriciens tels que Vygotski ont mis l'accent là-dessus depuis bien longtemps, on apprend au sein d'interactions sociales. Ces interactions – avec ses parents, avec des amis, avec l'enseignant, avec des pairs, avec des professionnels – peuvent prendre de multiples formes: échanges formels ou informels, oraux ou écrits, tutorat, travail en groupe, entraide en binôme... Elles participent en tout cas de l'engagement dans le travail, du maintien de la motivation ainsi que de la compréhension... Et j'ajouterais volontiers que, dans nombre de cas, la solitude risque de conduire à la détresse et à la dépression, ce que manifestent nombre de témoignages d'étudiants obligés de rester chez eux en raison de la COVID. Toutefois, on constate une relation, même à distance, bien qu'elle se manifeste différemment, par des dispositifs matériels, des logiciels qui, oui, peuvent nuire à l'interaction, mais qui, s'ils sont maîtrisés et utilisés adéquatement, peuvent permettre un lien authentique. Quoi qu'il en soit, l'absence de relations mène au décrochage que ce soit dans la vie privée ou dans les apprentissages.

C'est pour cela qu'il me paraît utile de varier, autant que faire se peut, les modalités de l'enseignement par l'entremise des multiples outils proposés en distanciel et de l'articulation entre grands groupes, petits groupes et travail individuel, entre synchrone et asynchrone... Sans oublier le téléphone et les courriels personnels qui s'avèrent être des moyens importants de rattrapage et de lutte contre le décrochage. On voit là l'importance des relations personnelles et de leur matérialisation au travers des moments accordés à chacun, de la voix et de ses modulations ainsi que des échanges, qui peuvent parfois paraître superficiels ou excentrés, mais qui manifestent le souci de l'autre et la bienveillance, l'importance que l'étudiant a aux yeux de l'enseignant.

En ce qui concerne les étudiants, outre cela, il me paraît important de miser sur le plaisir d'apprendre, la collaboration entre petits groupes de pairs, et de les inciter à manifester le plus vite possible et le plus précisément leurs difficultés auprès des enseignants. Il s'agit de leur faire comprendre qu'ils ne sont certainement



pas les seuls à éprouver les difficultés qu'ils rencontrent et que l'expression de ces difficultés, loin d'être un problème, constitue au contraire un outil pour permettre au professeur d'améliorer son enseignement et donc de mieux pouvoir les aider (Astolfi, 1997 ; Reuter, 2013).

► LE PLAISIR D'APPRENDRE

Où se situe le plaisir d'aller à l'école ? Le plaisir d'apprendre au primaire, qui disparaît un peu au secondaire... où est-il au collégial ? Comment le faire réapparaître ?

YR : Le plaisir d'aller à l'école est réel chez nombre d'élèves, notamment au primaire. Mais, effectivement, il peut disparaître au fil des études. Cela peut tenir à des facteurs « externes » (conditions de vie, autres préoccupations...) ou à des facteurs « internes », associés aux modalités d'enseignement : le contenu des cours qui ne correspond pas à ce qui a mené à leur choix (par exemple, un enseignement de la littérature qui est vécu comme trop analytique par rapport au goût pour la lecture des œuvres), des difficultés de compréhension qui s'accroissent sans que les aides proposées soient adaptées... Cela peut encore tenir aux conséquences de choix en quelque sorte contraints, par exemple celui des mathématiques censées ouvrir plus de portes pour l'avenir professionnel sans que le rapport à la matière soit véritablement positif. En fait, le plaisir d'aller à l'école tient à de multiples dimensions, variables selon les apprenants, quel que soit le moment du cursus : intérêt pour le domaine traité, sentiments de comprendre, de progresser, d'apprendre, d'effectuer des découvertes, sentiment que les enseignements répondent aux questions qu'on se pose, intérêt pour les formes du travail (climat détendu, recherches, cours « vivants », initiatives possibles, échanges...). Nous avons retrouvé cela à tous les niveaux de la scolarité. Faire appel à ces mêmes leviers me semble donc susceptible de faire réapparaître le plaisir lorsqu'il tend à disparaître.

dans leur vie présente ou future, les accueillir et les respecter en bannissant notamment toute forme d'humiliation, quelles que soient les compétences en jeu : théoriques, physiques, manuelles... Ne pas laisser les distances (avec les pairs, avec les savoirs en jeu, avec l'enseignant...) s'établir et se rigidifier ; s'appuyer sur les pratiques des étudiants et entendre leurs questions. Il peut encore être intéressant de laisser aux étudiants des espaces de choix dans les modalités de travail. J'ajouterais encore deux pistes qui m'apparaissent importantes : sécuriser la compréhension et préférer une évaluation formative, qui permet au professeur d'accompagner le processus d'apprentissage des étudiants, à une évaluation sommative, de façon à mettre en valeur les apprentissages effectués. Les démarches qui donnent lieu aux recherches, aux créations, à la collaboration et aux échanges s'avèrent encore non seulement intéressantes pour favoriser des apprentissages, mais aussi pour générer un vécu positif. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTOLFI, J.-P. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, Presses universitaires de France, 2008.

ASTOLFI, J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF, 2015.

BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1938.

CHAPUT, K. *Les cégeps : incontournables pour la société et l'économie du Québec*, Montréal, Fédération des cégeps, 2019 [fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2020/01/consultations-prebudgetaires-2020-2021-memoire-version-adoptee.pdf].

REUTER, Y. (dir.). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, ESF, 2016.

REUTER, Y. (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 3^e édition, 2013.

REUTER, Y. *Panser l'erreur. De l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018.

Quelles pistes de travail pourrait-on envisager ?

YR : Je ne peux que rappeler ici certaines pistes que j'ai évoquées et qui me paraissent efficaces, car déjà éprouvées : permettre aux élèves de construire du sens (leur sens) afin que l'appropriation des disciplines puisse prendre place