

POURQUOI Y A-T-IL, EN PROPORTION, DAVANTAGE D'ENFANTS PAUVRES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE?

La première fois que cela m'a frappé, j'étais conseiller pédagogique dans trois écoles primaires de Montréal. Trois écoles très différentes. La première, dans un milieu favorisé. Pas des plus riches, mais visiblement à l'aise. La seconde, dans un milieu moyen et la troisième, en milieu très défavorisé : la plus pauvre des quelque 2 300 écoles primaires du Québec. Ce qui m'a déconcerté, dans ces trois écoles, c'est la grande différence dans le nombre de plans d'intervention qui y avaient été élaborés et la nette disproportion entre l'école « pauvre » et la plus « riche ». Dans la première de mes trois écoles, une école de 325 élèves, sept plans d'intervention. Dans la seconde, sensiblement le même nombre d'élèves, et 25 plans d'intervention. Dans la troisième, 540 élèves et 153 plans d'intervention. Des taux respectifs de 2,15 %, 7,7 % et 28,3 % des élèves pour qui on avait produit un plan d'intervention. Environ trois fois et demie plus de plans d'intervention dans l'école de milieu moyen que dans l'école plus favorisée, et

la même différence, trois fois et demie plus de plans d'intervention dans l'école de milieu défavorisé que dans l'école de milieu moyen. Ce qui frappe encore plus que ces différences, ce sont les extrêmes : treize fois plus de plans d'intervention dans l'école de milieu défavorisé que dans l'école de milieu favorisé.

Bien sûr, ces chiffres ne comprennent que trois écoles et il serait abusif de les généraliser. Il faut aussi tenir compte du fait que les plans d'intervention sont rédigés pour toutes sortes de difficultés et pas seulement des difficultés d'ap-

Mais pourquoi en est-il ainsi? Comment se fait-il que les élèves pauvres aient plus de difficultés d'apprentissage? Serait-ce parce qu'ils sont moins intelligents? Parce qu'ils auraient moins de capacités que les élèves provenant de milieux mieux nantis? Pourtant, si on examine la recherche sur le sujet, il semblerait que non. Pris dans leur ensemble, les pauvres sont aussi intelligents que les riches! Bien sûr, certains élèves ont davantage de capacités que d'autres, et certains élèves en ont nettement moins que d'autres. Mais les premiers comme les seconds se répartissent de façon à

Qu'ils n'aient pas appris ce qu'on souhaiterait à leur entrée à l'école, soit. Mais ne pas savoir quelque chose n'est pas une difficulté d'apprentissage.

prentissage. Mais ces dernières y sont généralement en plus grand nombre et, dans ces trois écoles, la disproportion des difficultés d'apprentissage était du même ordre. Il y a donc, proportionnellement, plus de difficultés d'apprentissage chez les pauvres.

Il ne faut pas généraliser ces chiffres, certes, mais pourtant, je ne suis pas le seul à faire ce constat. Plusieurs de mes collègues conseillers et conseillères pédagogiques avaient fait le même, à l'époque. D'ailleurs, les directions, les enseignants et le personnel des écoles en milieu défavorisé le savent bien : dans ces écoles, il y a davantage de plans d'intervention, et donc, de difficultés d'apprentissage.

peu près équivalente chez les pauvres et chez les riches. Et ceux qui croiraient encore que les pauvres le sont parce qu'ils sont moins intelligents que les autres, véhiculent un terrible préjugé, du même type que celui selon lequel les blancs sont plus intelligents que les noirs ou que les hommes sont plus intelligents que les femmes!

Alors, s'ils n'ont pas moins de capacités, pourquoi les pauvres ont-ils davantage de difficultés d'apprentissage?

On pourrait facilement trouver des réponses à cette question, et c'est généralement ce que font mes étudiants lorsque nous réfléchissons sur l'inter-



vention en milieu défavorisé et que je leur pose cette question. Par exemple, on dit que les élèves des milieux défavorisés sont moins stimulés, qu'ils ont eu moins de contacts avec la lecture ou avec l'écriture, que les parents de ces milieux aident moins leurs enfants à faire leurs devoirs parce qu'ils sont rapidement dépassés, eux-mêmes n'ayant pas fréquenté l'école très longtemps. On dira aussi qu'ils s'occupent moins de leurs enfants et que ceux-ci arrivent à l'école moins bien préparés pour l'école. Bref, on conviendra qu'il manque quelque chose à plusieurs élèves de milieu défavorisé quand ils arrivent à l'école.

J'ai déjà discuté le concept de maturité scolaire et proposé qu'une vision éducative sied mieux à l'accueil que chacun fait aux élèves qui lui sont confiés (Archambault, 2010). Elle permet davantage de tenir compte des différences des élèves et de mieux les accueillir dans leur diversité. Restons dans le domaine éducatif quand nous portons un regard sur les élèves de milieux défavorisés.

Mais quand même. Ces enfants ont fait moins d'apprentissage en ceci, ont eu moins d'activités de cela, moins de contacts, moins d'expériences, moins d'aide, bref, ils arrivent avec des écarts importants par rapport aux autres. Et la question se pose toujours : pourquoi ces élèves sont-ils plus nombreux à avoir des difficultés d'apprentissage?

Qu'ils n'aient pas appris ce qu'on souhaiterait à leur entrée à l'école, soit. Mais ne pas savoir quelque chose n'est pas une difficulté d'apprentissage. Si je connais l'espagnol et vous non, je sais quelque chose de plus que vous. Mais vous n'êtes pas en difficulté d'apprentissage pour autant! Pourquoi le fait de ne pas savoir un certain nombre de choses placerait-il les élèves de milieux défavorisés en plus grande difficulté d'apprentissage?

Je me souviens d'une enseignante de première année du premier cycle dans

cette école très défavorisée, qui voulait référer huit de ses dix-huit élèves à l'orthopédagogue et ce, dès la mi-octobre, sous prétexte de difficultés en lecture pour cinq d'entre eux et de difficultés en lecture et en mathématiques pour les trois autres. Cela m'avait amené à réfléchir à la façon dont nous accueillons les élèves, particulièrement en milieu défavorisé. On les accueille avec leurs manques et on tente de combler ceux-ci. On ne considère pas leurs forces et ce qu'ils ont appris. Parce que ces élèves ont aussi appris des choses. Peut-être pas exactement celles que l'école actuelle attend, mais ils ont appris des choses! Croire le contraire relèverait aussi du préjugé.

Mais il y a plus : on considère ces manques comme des difficultés d'apprentissage. Et s'il y a un concept flou sur lequel on débat depuis longtemps, notamment en adaptation scolaire, c'est bien celui de difficulté d'apprentissage. Est-ce possible qu'en milieu défavorisé « ne pas avoir appris ce que l'école attend » devienne « avoir des difficultés d'apprentissage »? Comment les élèves peuvent-ils se sentir accueillis si c'est de cette façon qu'on leur présente les choses?



Parler seulement des apprentissages que les élèves n'ont pas faits, c'est tenir un discours axé sur le déficit (Valencia, 2009) : il leur manque quelque chose. Pourtant, Fraser et Shields (2010) ont recensé des études où le rejet explicite de ce discours, au profit de l'attention aux acquis et aux capacités de chaque élève, est fortement relié à la réussite des élèves. Faire de la sorte améliorerait l'apprentissage et diminuerait les difficultés d'apprentissage chez les pauvres, ce qui réduirait la disproportion et le fossé d'apprentissage, entre les riches et les pauvres.

Références

- Archambault, J. (2010). Maturité scolaire et vision éducative. *Vivre le primaire*, 23 (1), 14-15.
- Fraser, D. F. G., et Shields, C. M. (2010). Leaders' roles in disrupting dominant discourses and promoting inclusion. In A. L. Edmunds et R. B. Macmillan (dir.). *Leadership for inclusion*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Valencia, R. (2009). A Response to Ruby Payne's Claim That the Deficit Thinking Model Has No Scholarly Utility. *Teachers College Record*, 25 juin 2009. Consulté le 28 juillet 2009 : <http://www.tcrecord.org>.