

DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE : UN PROJET SOCIÉTAL

Jacques Désautels, professeur émérite
Suzanne Vincent, professeure titulaire retraitée
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Novembre 2016

Si un jeune sort de l'école obligatoire persuadé que les filles, les Noirs ou les Musulmans sont des catégories inférieures, peu importe qu'il sache la grammaire, l'algèbre ou une langue étrangère. L'école aura « raté son coup » dramatiquement, parce qu'aucun des enseignants qui auraient pu intervenir à divers stades du cursus n'aura considéré que c'était prioritaire... (Perrenoud, 2006, p. 142)

Ce propos de Perrenoud illustre de façon percutante l'importance d'aborder les enjeux de la réussite *à et de* l'école sous l'angle de la réussite éducative plutôt que de la seule réussite scolaire. Comme on peut le lire dans l'extrait qui suit, c'est une perspective similaire qui oriente la problématique du réseau PÉRISCOPE, si l'on pense à la priorité qu'elle accorde à l'apprentissage de la délibération, au développement d'outils d'analyse sociale et, plus largement, à la formation citoyenne¹ :

Les projets d'éducation liés à la persévérance et à la réussite scolaires (PRS) comportent une dimension politique. Le projet éducatif québécois s'inspire d'un idéal sociétal régulateur. Il met en scène des citoyens et des citoyennes critiques et avertis ayant développé des capacités d'action et de mobilisation qui leur permettent de participer, dans le cadre d'institutions justes, aux débats qui traversent la société dans le respect des valeurs démocratiques qui l'animent (Ricœur, 2000) et aussi de développer des compétences et des savoirs afin de contribuer à un développement socioéconomique soucieux des enjeux environnementaux et éthiques contemporains. C'est pourquoi l'État québécois a confié à l'école la mission de former les citoyens en les instruisant, en les socialisant et en les qualifiant; ce qui témoigne de l'importance accordée à la PRS. (<http://periscope-r.quebec/fr>)

De même, on note dans cet extrait que l'instruction et la qualification des citoyens et des citoyennes (développement de savoirs et de compétences) sont explicitement associées à des questions vives dans les sociétés contemporaines, telles les questions environnementales et éthiques mais aussi de justice sociale. En d'autres termes, dans une telle perspective, la réussite *à et de* l'école ne se décline plus dans les seuls termes de la

¹ Cette finalité correspond, comme l'ont remarqué Lefrançois, Éthier et Demers (2009), à celle qui est promue dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2004) en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté.

performance scolaire, souvent associée à l'obtention de bonnes notes aux examens et du diplôme à la fin du parcours des études. Elle est plutôt envisagée sous l'angle de la réussite éducative : lire, écrire et compter, oui, mais à quelles fins, pour quel type de société, de vivre ensemble, de rapport à l'autre.

En ce sens, le concept de réussite éducative invite à revisiter celui de réussite scolaire en mettant explicitement l'accent sur une forme d'éducation à la citoyenneté qui engage solidairement les élèves, les institutions et tous ces acteurs et actrices² qui ont la responsabilité de créer les conditions optimales pour favoriser un déroulement harmonieux et durable de cette éducation, et ce, dans le cadre de notre société démocratique. Il questionne aussi, en amont, la signification accordée à la formation du citoyen et de la citoyenne, pierre angulaire de toute intégration et participation à la Cité et au bien commun (Vincent et Désautels, 2008). Il invite, enfin, à renouveler la réflexion sur le sens de l'apprentissage à l'école, tout autant que sur celui de l'intervention éducative et sociale pratiquée par l'école et la communauté dans laquelle elle s'inscrit³.

Nous proposons, dans ce qui suit, de poursuivre la discussion autour de la réussite en ouvrant, de façon interrogative, quelques « boîtes noires »⁴ typiques de ce que l'historien et sociologue de l'éducation Guy Vincent (2009) a nommé « la forme scolaire traditionnelle » par opposition à une socialisation démocratique. Nous pensons que la conjoncture éducative actuelle, qui mise sur le transfert de pouvoirs et de responsabilités vers les écoles, présente un contexte favorable pour repenser l'agir collectif autour de l'idée de réussite éducative. Auparavant, un intermède...

Intermezzo

Jacques : ... si j'ai bien compris, penser en termes de réussite éducative plutôt que scolaire constitue un changement de cap important quant aux priorités accordées aux finalités éducatives poursuivies dans le système scolaire. Il s'agit en quelque sorte de mettre l'accent sur une forme d'éducation à la citoyenneté qui s'articule à la problématisation du projet social qui leur donnera relief et sens.

² On pense ici à la famille et aux services de la petite enfance, mais également au système éducatif (ministère, écoles, etc.) et aux autres institutions à vocation sociale (musées, intervention sociale, maison des jeunes, etc.).

³ Voir, entre autres, les travaux de Feyfant (2014) et de Glasman (2007) selon qui le concept de réussite éducative est de plus en plus utilisé en France.

⁴ Une « boîte noire » fait référence à « des sous-systèmes matériels et/ou conceptuels » (Fourez, 1994, p. 96) que l'on peut décider, ou non, d'étudier. Par exemple, on utilise des ordinateurs sans pour autant en connaître le fonctionnement, ou des concepts, tels la mondialisation ou la globalisation de l'économie, sans les avoir explicités.

Suzanne : C'est un projet à long terme mais nécessaire pour assurer l'évolution constante de la vie démocratique en société. Mais il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain : on ne peut pas ignorer l'importance de la réussite scolaire en ce qui concerne les acquis intellectuels disciplinaires et interdisciplinaires des élèves. Toutefois si, au sortir de leur scolarisation, les élèves n'ont pas développé les compétences et les potentiels d'action qui en font des citoyens et des citoyennes aptes à s'engager, de manière critique dans le développement démocratique de leur société⁵, l'école est en échec!

Jacques : On peut être d'accord avec cette intention générale mais il faudrait pouvoir préciser ce que cela signifie au juste. Je me demande s'il est possible de dégager des consensus à ce propos parmi les acteurs et les actrices qui sont parties prenantes de notre système d'éducation. On a bien vu lors des récents débats sur la laïcité et sur l'aide médicale à mourir qu'au sein de la population s'expriment des points de vue fort divergents, voire antagonistes. Les échanges s'inscrivant dans le cadre de la Consultation nationale sur la réussite éducative de l'automne 2016 le manifestent aussi. On peut s'attendre à ce qu'il en soit de même au regard de l'éducation à la citoyenneté.

Suzanne : Je conviens avec toi que ce n'est pas évident mais je pense que, par exemple, il y a un grand consensus au sein de la population pour condamner les ingérences des compagnies d'ingénierie dans le processus démocratique, comme cela a été illustré de manière convaincante lors de la commission Charbonneau. Autrement dit, même s'il y a des dissensus au sein de la population quant à ce qui constitue un idéal démocratique, il y a tout de même des limites qu'on ne peut franchir sans soulever des tollés de protestations.

Jacques : Autrement dit, ce que tu soutiens c'est que malgré les divergences de vues sur nombre d'objets controversés (oléoduc énergie est, forage sur l'île d'Anticosti, financement des partis politiques, intégration des personnes issues de l'immigration, revenu annuel garanti, etc.), il y a un large consensus au sein de la population pour préserver le caractère démocratique de notre société.

⁵ Par exemple, les jeunes ont-ils eu l'opportunité de revisiter les rapports à l'autre que l'on peut qualifier de machistes, racistes, homophobes, etc.; de développer un quant-à-soi critique qui permet de mettre en question le consumérisme et, en particulier, l'individualisme exacerbé qui, selon Flahault (2003), caractériserait le vivre ensemble dans nos sociétés; de s'approprier, comme on l'a évoqué plus haut, des outils d'analyse sociale permettant de comprendre et d'agir sur des enjeux sociétaux contemporains tels : le réchauffement climatique, le terrorisme international, l'évitement fiscal révélé dans les Panama Papers, les accords de libre-échange qui peuvent conduire à l'érosion de la souveraineté des États (Serinet, 2015; Freitag, 1999).

Suzanne : Oui, d'autant plus que les controverses font partie intégrante du processus de discussion dans les sociétés démocratiques. Tu me diras que nous ne sommes pas plus avancés dans l'explicitation de ce que nous entendons par la réussite éducative en lien avec l'éducation à la citoyenneté... d'où l'intérêt d'ouvrir quelques « boîtes noires » pour engager la discussion.

Boite 1 / La question du rapport au savoir

Les savoirs enseignés à tous les niveaux scolaires, dès lors qu'ils sont dissociés de leurs conditions sociales de production, constituent des réponses à des interrogations et des questions que les élèves ne se posent pas et risquent alors de revêtir un caractère dogmatique. Cette forme d'enseignement peut contribuer à générer chez ces derniers un rapport au savoir qui ne les autorise pas à se structurer comme des interlocuteurs capables de mettre en question la hiérarchie sociale des savoirs et des pouvoirs qu'ils emportent avec eux, selon l'expression de Foucault (1971). Si l'on souhaite que l'enseignement ait un potentiel émancipatoire pour les élèves, il nous faut adopter le principe de symétrie épistémologique selon lequel le savoir élaboré par les élèves dans le contexte de leur culture est viable et en phase avec leurs expériences du monde.

Comment est-il possible de développer des stratégies pédagogiques qui tiennent compte de ce que les élèves savent déjà et qui, inévitablement, leur sert de cadre d'interprétation des discours tenus en classe? Par exemple, comment doit-on aborder la classification des êtres vivants dans la perspective des savoirs en biologie, alors que pour les jeunes élèves⁶, à tout le moins, il y a bel et bien une distinction à faire entre les animaux et les êtres humains? L'approche 'coélaboration de connaissances', pratiquée par des enseignantes et enseignants qui font l'école en réseau, peut-elle constituer une avenue intéressante pour ce faire⁷?

Dans le but « d'ouvrir » davantage l'école sur la société, y aurait-il lieu de favoriser, de manière plus franche, le traitement interdisciplinaire de thématiques et de questions socialement vives en classe (sujets à débats vu la kyrielle d'opinions divergentes auxquelles elles donnent lieu dans la société) en lien avec les enjeux et questions d'envergure qui traversent actuellement nos sociétés. Par exemple, est-il

⁶ Il a été montré que même des élèves très jeunes pouvaient fort bien s'adonner à ce que l'on peut désigner comme la pratique de l'épistémologie et ainsi réfléchir aux conditions de production des savoirs (Désautels, Fleury & Garrison, 2002 ; Laroche, 2002).

⁷ Voir notamment la section 'Petits chercheurs' sur le site de l'École en réseau (<http://eer.qc.ca/petits-chercheurs>)

souhaitable, en particulier au secondaire, que les élèves se fassent la main avec la cartographie de controverses tant récurrentes (l'intelligence est-elle héréditaire?) qu'émergentes (les nanotechnologies sont-elles sans danger?), et relativisent ainsi le rôle de l'expertise scientifique dans le traitement de ces questions?

Est-il souhaitable et possible dans le contexte d'une société de plus en plus multiculturelle que les élèves aient l'occasion de prendre connaissance des visions du monde d'autres cultures et des univers de savoirs qui leur sont propres? Par exemple, est-il souhaitable, comme cela se fait notamment en Saskatchewan⁸, que les élèves soient initiés à la culture des Premières Nations et aux savoirs qu'elles ont produits au cours des millénaires, sans établir une hiérarchie entre ceux-ci et les savoirs de leur propre culture?

Boîte 2 / Les orientations du curriculum

Il existe une hiérarchie impensée des matières scolaires au sommet de laquelle trônent les mathématiques et les sciences dites exactes auxquelles on attribue des vertus formatives sur le plan éducatif (par exemple, le développement de l'esprit critique), sans que cela ait fait l'objet d'une démonstration en bonne et due forme. Ne peut-on pas pourtant penser que l'apport à la formation des élèves de d'autres univers de savoirs (anthropologie, droit, économie, sociologie, etc.) serait pertinent?

Tout en convenant de l'importance de comprendre le contexte dans lequel notre société évolue, comment est-il possible de contribuer à l'élargissement des points de vue des élèves à l'égard des autres traditions culturelles de manière à pouvoir contribuer au recul des préjugés souvent formulés dans les milieux et des amalgames tendancieux auxquels ils donnent prise? En ce sens, peut-on envisager que les élèves, dès l'école primaire, soient initiés aux problématiques développées en anthropologie et en sociologie?

Est-il souhaitable que les élèves, notamment au secondaire et au collégial, soient initiés aux problématiques contemporaines en économie politique? Par exemple, les accords de libre échange entre l'Europe et le Canada⁹ ou l'échec reconnu par le FMI

⁸ Voir, entre autres, Aikenhead (1997).

⁹ Il est manifeste que les accords de libre échange sont à la source de controverses. Ainsi, Pierre-Marc Johnson, le négociateur québécois sur le libre-échange entre l'Europe et le Canada, soutient que les opposants à cet accord, dont les antimondialistes, utilisent des arguments fallacieux. Il a comparé ces derniers aux gens qui, à une autre époque, déniaient qu'il y avait des liens entre l'usage de la cigarette et le cancer ou encore contestaient l'existence de changements climatiques, tout en réaffirmant que le libre-échange était bénéfique pour tous (Lecavalier, 2016).

des politiques d'austérité à réduire les inégalités sociales dans le cadre de la globalisation économique peuvent-ils être l'objet d'une thématique abordée dans le cadre de la formation des élèves?

Que savent par ailleurs les élèves au sujet de la mainmise de grands conglomérats internationaux sur la production agricole et des efforts déployés par des ONG en vue de développer le commerce équitable? Comment est-il possible d'engager les élèves sur la voie de l'action en ce qui concerne cette thématique?

Boîte 3 / L'évaluation

En pastichant une célèbre maxime, on pourrait dire : « Dites-nous le type d'évaluation que vous privilégiez et on saura le type de pédagogie que vous pratiquez ». Les enseignants et les enseignantes savent fort bien que l'on portera un jugement sur la qualité de leur travail en fonction des résultats aux épreuves auxquelles leurs élèves sont soumis en fin de parcours scolaire, et agissent donc en conséquence, en particulier vers la fin du secondaire. Toutefois, cet accent mis sur les seuls résultats à des examens dans les disciplines scolaires classiques comporte une tache aveugle, si l'on peut dire, dans la mesure où les autres types d'acquis ne sont pas pris en considération pour estimer si l'école a réussi (retour aux propos de Perrenoud en épigraphe). L'importance accordée aux résultats des élèves québécois aux tests internationaux du type PISA pour juger de la qualité de notre système éducatif, ne constitue-t-elle pas d'ailleurs un indice de ce qui importe sur le plan éducatif?

Peut-on envisager, comme cela se fait par exemple au Danemark et en Finlande, que l'évaluation soit conçue comme un soutien à l'apprentissage au lieu d'être essentiellement un instrument de classification et de sélection¹⁰? Peut-on, par exemple, proposer à des élèves de travailler en petits groupes pour répondre à des questions d'examens?

Peut-on penser à des épreuves autour de situations problèmes et dont l'appréciation est basée sur le travail conceptuel mis en œuvre par les élèves dans leurs démarches cognitives, plutôt que sur l'obtention de la bonne réponse?

Comment est-il possible de développer des manières d'apprécier l'accroissement des capacités des élèves à témoigner d'une ouverture d'esprit nécessaire à la valorisation

¹⁰ Au moment où nous avons rédigé ce texte, le rapport du Conseil Supérieur de l'éducation (CSÉ) sur la réussite éducative était toujours sur le métier. On peut dorénavant le consulter avec profit notamment en ce qui a trait aux effets nocifs que la mise en concurrence des élèves peut entraîner sur leur engagement dans leur parcours scolaire. Voir : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0498.pdf>

des autres traditions culturelles pour en comprendre les significations, au-delà des seuls référents folkloriques?

Boite 4 / La communication et le numérique

L'intégration des nouvelles technologies (ordinateurs, tablettes, téléphones, etc.) dans la vie quotidienne est plus ou moins chose faite dans nos sociétés. Toutefois, cette intégration qui offre des potentiels inédits sur le plan de l'apprentissage et de la communication, notamment en ce qui a trait à l'accès à l'information, n'a pas que des aspects positifs comme en témoignent certaines dérives dans ce que l'on nomme les réseaux sociaux. Il importe donc que l'on fournisse aux jeunes la possibilité de réfléchir sur les divers enjeux que comporte l'utilisation des outils numériques tant sur le plan des possibilités d'apprentissage qu'ils recèlent que sur celui de la distance critique nécessaire à leur utilisation judicieuse éthiquement et socialement.

Les TIC dans la classe sont-elles exploitées de façon à favoriser la réalisation de projets significatifs pour les élèves? Quelles leçons peut-on tirer de projets comme « L'école en réseau » en ce qui a trait à l'usage pédagogique des TIC?

Comment les élèves sont-ils invités à utiliser de manière critique les sources d'informations disponibles sur internet et à gérer de manière prudente leur participation aux réseaux sociaux? Ont-ils l'occasion, par exemple, de prendre conscience des problèmes environnementaux associés au stockage de l'information?

Au-delà du débat sur le faire apprendre à coder, conscientiser les élèves sur les possibles influences des analyses effectuées par les Google et autres de l'industrie numérique sur leurs propres pratiques d'apprentissage, n'est-il pas pertinent en matière d'éducation aux médias?

Au terme de leurs parcours scolaire au secondaire, les élèves ont-ils eu l'occasion de réfléchir sur les aspects économiques et politiques associés au monopole exercé par les grands opérateurs sur internet et à l'alternative proposée par les tenants des logiciels libres? Autrement dit, est-il possible d'initier les élèves à une autre forme du monde du numérique?

Boite 5 / L'apprentissage de la démocratie au sein de la communauté éducative

La pédagogie exercée dans l'école et dans les classes devrait attacher une importance accrue aux modes de socialisation pratiqués à l'interne de sorte que l'*ethos* démocratique prime davantage, *ethos* qui respecte les fondamentaux de l'identité et de l'altérité, l'école

étant un microcosme où non seulement s'exprime la diversité sur divers plans (appartenance socioéconomique et ethnoculturelle, caractéristiques personnelles, etc.), mais aussi où l'on doit pouvoir apprendre l'interdépendance et la coopération entre pairs et paires. Pour que la réussite éducative devienne un projet engageant et partagé dans l'école, un leadership pédagogique doit être assumé dans le respect des complémentarités des compétences professionnelles spécifiques des différents intervenants et intervenantes. Par ailleurs, si l'école constitue un acteur central dans la réalisation du projet éducatif, il importe dans la perspective de la réussite éducative qu'elle soit partie prenante d'une communauté éducative élargie au sein de laquelle d'autres acteurs (parents, institutions variées, professionnels, aînés, etc.) puissent y participer activement, et ce, au profit de la formation des élèves.

Quelles pratiques faudrait-il instaurer dans l'école pour que chaque élève et groupe d'élèves puissent trouver une tribune pour être entendus et être résolument sollicités en tant qu'acteurs responsables de leurs propres comportements et coresponsables du bien-être des autres?

Quelles pratiques faudrait-il instaurer dans la classe pour que les élèves s'initient aux savoirs et aux pratiques sociales qui correspondent à l'idéal démocratique promu dans notre société?

Est-il possible d'envisager que les élèves, même au primaire, puissent participer à des projets dans le cadre de la communauté? Peuvent-ils, par exemple, participer à une enquête portant sur la qualité des aliments qui sont vendus/achetés à l'épicerie locale, et ce, en vue de sensibiliser les membres de la communauté à la nécessité de développer de saines habitudes de consommation sur le plan diététique?

Tout en considérant l'autonomie professionnelle des différents acteurs qui œuvrent dans l'école et les modes de fonctionnement spécifiques déjà instaurés (départements), comment promouvoir une culture collaborative entre les acteurs dans l'école qui soit en synergie avec le projet de réussite éducative?

Dans quel sens et dans quel « esprit » le leadership administratif et pédagogique pourrait-il se déployer dans l'école pour qu'une culture collaborative et complémentaire puisse s'exprimer, considérant par ailleurs la responsabilité collective de voir à la réalisation du projet éducatif de l'école.

Comment est-il possible de mobiliser davantage les autres acteurs au sein de la communauté, notamment les parents d'élèves, et mettre à profit leurs compétences au sein de l'école et des classes? Comment, par exemple, les compétences du directeur ou de la directrice de la caisse populaire locale peuvent-elles être mobilisées pour initier les uns et les autres au fonctionnement des coopératives et du monde de la finance?

Notre texte constitue à certains égards une invitation à mettre en question la forme scolaire classique même si celle-ci n'est plus ce qu'elle était, comme le souligne Larochelle (2016), dans la mesure où des classes et des écoles alternatives proposent d'autres manières de conjuguer les inévitables relations de pouvoir, notamment disciplinaires, qui irriguent les interactions entre les acteurs et les actrices de la situation éducative. Cette remise en question s'annonce difficile, comme elle le rappelle, la forme scolaire constituant souvent l'un des allant de soi de notre propre culture pédagogique... et académique¹¹.

Ouvrages cités

Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire? Institut Français de l'Éducation.

Flahault, F. (2003). Pourquoi limiter l'expansion du capitalisme? Paris : Descartes & Cie.

Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique*. Bruxelles : De Boeck.

Freitag, M. (1999). Présentation. In M. Freitag & E. Pineault (dir.), *Le monde enchainé*. Montréal : Nota bene.

Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire! Le sens du programme de « réussite éducative ». *Informations Sociales*, 5 (141), 74-85.

Larochelle, M. (2002). Science education as an exercise in disciplining versus a practice of/for social empowerment. In Wolff-Michael Roth & Jacques Désautels (Eds.), *Science education as/for sociopolitical action* (pp. 209-236). New York : Peter Lang.

Larochelle, M. (2016, à paraître). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Recherches en didactiques*, 22.

¹¹ De nouveau, notre propos rejoint celui du CSÉ : « Passer d'une école qui met les élèves en concurrence (la forme scolaire actuelle) à une école qui favorise la collaboration, la prise de risques et le développement des capacités (un cadre éducatif) ne se fera pas uniquement par l'ajout de ressources, mais également par des changements dans les façons de faire. Cela suppose une vision à long terme pour l'éducation. Même si l'école a des visées normatives, l'hétérogénéité de la société demande désormais un cadre qui s'applique avec souplesse pour que tous les élèves s'y sentent les bienvenus, s'y reconnaissent, y développent un sentiment d'appartenance et un rapport positif à l'apprentissage. Des changements de cette importance ne s'imposent pas sans l'adhésion des parties prenantes et ne peuvent s'effectuer que dans la cohérence et la continuité » (Ibid., p. 8)

Lecavalier, C. (2016). Johnson s'attaque aux adversaires du libre-échange. *Le Journal de Québec*, 14 juillet, p. 15.

Lefrançois, D., Éthier, M.A. & Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique Publique*, 11 (1), 1-17.

Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. France : ESF éditeur.

Serinet, P.Y. (2015). Repenser le libre échange. *Le Devoir*, 5 décembre (<http://www.ledevoir.com/international/actualites-internationales/457148/lutte-contre-les-changements-climatiques-repenser-le-modele-economique-du-libre-echange>).

Vincent, S. & Désautels, J. (2008). Teaching and learning democracy in education : Interweaving democratic citizenship into/through the curriculum. In Darren E. Lund & Paul R. Carr (Eds.), *Doing democracy : Striving for political literacy and social justice* (pp. 283-300). New York : Peter Lang.