

Discussions autour de la notion de réussite scolaire : un regard rétrospectif

Jean Jacques Demba
CRIRES, Université Laval, Québec

Au cours du 84^e Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) à l'Université du Québec à Montréal, l'un des deux colloques de PÉRISCOPE¹, soit *Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire* (12 mai 2016), a été l'occasion pour plusieurs partenaires, chercheurs et chercheuses, étudiants et étudiantes des cycles supérieurs associés à cette Plateforme d'échanger sur la notion de réussite scolaire.

Dans les lignes qui suivent, nous jetons un regard rétrospectif sur la quintessence de ces discussions, notamment les propos et les résultats de recherche qui permettent de questionner et d'approfondir la notion de réussite scolaire.

1. Des situations inédites dans les parcours scolaires : réussite ou échec scolaire ?

Cette première section permet de nous questionner sur la notion de réussite scolaire à partir d'un examen de quatre expériences scolaires de jeunes québécois (Garakani, 2016).

La première expérience est celle d'un élève Inuit souvent absent et quand il est à l'école, il est désintéressé des tâches scolaires en classe. En dépit de l'accompagnement de l'enseignant dans son apprentissage, il n'acquiert que très peu de savoirs et de savoir-faire scolaires. Hors du contexte scolaire et plus spécifiquement dans sa famille, le même élève s'occupe de ses frères et sœurs, va à la chasse et à la pêche pour collecter la nourriture pour plusieurs maisons de sa communauté. Il fait preuve de leadership et est décisif. C'est tout un autre individu qu'on voit en classe. Cet élève est-il en réussite ou non ? Qu'est-ce qu'on considère comme succès dans cette expérience du jeune ?

La deuxième expérience est celle d'un élève distrait et enthousiaste en classe, mais son enthousiasme l'empêche d'attendre son tour de parole. Il interrompt l'enseignant constamment et semble impulsif. Il veut tout faire mais se lasse vite. Il ne suit jamais les consignes. Il frôle

¹ PÉRISCOPE est une plateforme d'échange, de recherche et d'intervention sur la scolarité, en particulier la persévérance et la réussite scolaire, regroupant des universitaires, des partenaires, de même que des étudiants et étudiantes des cycles supérieurs.

l'échec tout le temps et est envoyé chez l'orthopédagogue pour mieux suivre les consignes nécessaires à sa réussite. Cependant, c'est un élève bon au jeu d'échec et capable de résoudre des problèmes mathématiques. Est-il en réussite ou en échec ?

La troisième expérience est celle d'un élève allophone provenant d'une classe d'accueil et qui éprouve des difficultés en français. Il parle peu en classe. Ses parents ne parlent pas français et donc ont de la difficulté à l'aider dans ses études. Il réussit bien ses mathématiques mais a de la difficulté dans les autres disciplines. Comment évalue-t-on l'échec et la réussite de cet élève ?

La quatrième expérience est en lien avec le schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, péripéties ou nœud du récit, dénouement ou éléments de résolution, situation finale) à partir duquel l'élève apprend à s'exprimer à travers son récit et développe des capacités d'écriture. L'élève est motivé par la narration et l'écriture, mais il ne suit pas le schéma narratif. Est-il en réussite ou en échec ?

Comme nous le voyons, la forme scolaire n'est pas étrangère à ce qui particularise ces quatre expériences scolaires. L'apprentissage consiste à s'approprier les aspects souvent contraignants de la culture scolaire, ce caractère contraignant étant lié au fait que les savoirs enseignés sont constamment évalués selon les normes, mais aussi au fait qu'ils sont répétitifs, fragmentés, décontextualisés et coupés de vrais enjeux ou des pratiques sociales de référence, ce qui disqualifierait les élèves qui ne sauraient donner du sens à ces tâches scolaires (Charlot, 1997; Demba, 2012; Laferrière, 2016; Larochelle, 2010; Paquelin, 2016; Perrenoud, 1994; Vincent, 1980). Alors faudrait-il étiqueter ces élèves qui s'intéressent peu aux savoirs scolaires, qui se sentent mal à l'école ou qui ne manifestent pas les compétences attendues en classe? Ne serait-il pas intéressant de penser leur apprentissage en termes de temps d'instruction aux savoirs scolaires réduit au profit de l'apprentissage centré sur un intérêt particulier, ayant une résonance par rapport à la vie quotidienne ou au monde du travail? La question d'alternance fréquente dans le milieu d'enseignement professionnel et moins présent dans le milieu d'enseignement général est ici en jeu : certains élèves pour se faire une estime d'eux-mêmes, un nouveau rapport à l'école n'auraient-ils pas besoin des séjours en milieu de travail? (Laferrière, 2016). Par ailleurs, la question de la langue d'enseignement, en l'occurrence le français, est aussi capitale. Écrire et parler 'correctement' français est le prélude de la réussite scolaire, voire sociale (Demba, 2012;

Pambou, 2011). Cependant, ne serait-il pas prometteur de dépasser le clivage entre la culture linguistique d'origine (allophone) et celle d'accueil (francophone)? En ce sens, l'élève allophone par exemple n'appartiendrait plus seulement à sa communauté linguistique d'origine, mais aussi à celle dite des « francophones »; cette double appartenance constituerait une ouverture aux autres, à la science, à sa propre culture, mais aussi une possibilité d'intégrer le milieu social de son pays d'accueil.

2. Les étudiants et les étudiantes : des stratèges?

Cette deuxième section permet d'aborder un aspect en lien avec l'expérience scolaire de jeunes, soit celui *d'acteurs et d'actrices qui se comportent comme des stratèges, des calculateurs* (Nizet & Rigaux, 2005; Paquelin, 2016).

Confrontés d'une année scolaire à une autre à des normes disciplinaires, cognitives et évaluatives, les élèves repèrent des stratégies qui fonctionnent pour aborder tel ou tel cours, telle ou telle évaluation, etc. Au postsecondaire, certains étudiants et étudiantes sont capables de se soustraire à un cours pour un autre cours ou d'abandonner une session pour se consacrer à d'autres activités leur permettant de mieux rebondir à la session d'après.

L'abandon d'un cours, d'une session, voire de l'école, peut être interprété comme un échec : l'étudiant ou l'étudiante n'ayant pas réussi à des objectifs fixés, à des compétences attendues; autrement dit, il ne s'est pas conformé aux attentes institutionnelles. Vu sous cet angle, l'enjeu de l'apprentissage et de la réussite se situe du côté de l'école plutôt que de l'individu (Paquelin, 2016). D'où il nous semble important de revisiter la notion de l'échec et de la réussite scolaire pour mieux comprendre les parcours scolaires et accompagner les étudiants et les étudiantes considérés en rupture avec l'institution scolaire.

En effet, les étudiants et les étudiantes d'aujourd'hui constituent une génération de « mutants » capables de manipuler les nouvelles technologies, d'aller rechercher l'information sur Internet, capables de confronter les enseignants et les enseignantes sur les savoirs qu'ils dispensent, capables aussi de comprendre les enjeux du moment et de s'y adapter (De Courcy, 2016). Cela signifie que si les étudiants et les étudiantes continuent à faire ce qu'ils font, c'est que « ça marche ». Sinon, lorsque leurs façons de faire sont en échec, lorsqu'elles se révèlent non viables

dans un contexte, ils apprennent à faire autrement, l'échec les oblige à déconstruire et à reconstruire de nouvelles façons de faire (Demba & Morrissette, soumis; Pépin, 1994). Dans l'hypothèse où leurs adaptations secondaires ne fonctionnent plus, en particulier pour faire face aux multiples situations évaluatives et contrôles, le retrait momentané, voire définitif, de l'institution scolaire peut devenir l'une des stratégies de préservation du Soi (Demba & Morrissette, soumis).

3. La réussite au-delà des notes et des performances scolaires

Cette dernière section de notre texte permet de débattre sur la question de la réussite scolaire *versus* la réussite éducative : faut-il revisiter ces notions?

La notion de réussite scolaire est associée à la conformité aux normes scolaires lesquelles mettent en exergue les notes, les résultats aux examens, le passage en classe supérieure et l'obtention des diplômes². Ainsi, elle induit l'élève à la performance pour obtenir des choses qui ne lui appartiennent pas au départ, des choses auxquelles il a parfois de la difficulté à produire du sens, à avoir du plaisir. À la performance s'est ajouté le mérite où la récompense est donnée à l'élève et inversement la responsabilité lui incombe en partie de ne pas avoir réussi (Demba, 2016 ; Paquelin, 2016 ; Rousseau, 2016). Penser de façon verticale (normes, rapports de pouvoir), la question de la réussite scolaire et plus globalement celle du rapport à l'apprentissage et à l'école soulèvent beaucoup de critiques, particulièrement de la part de ceux et celles qui sont concernés au premier chef, soit les élèves.

En effet, autant au secondaire qu'au postsecondaire, les jeunes questionnent la valeur et le sens de leur réussite, en remettant en cause le curriculum qui leur est imposé et surtout la façon imposée de l'apprendre. Ce n'est pas tant l'idée d'apprendre quelque chose qui pose problème, mais de l'apprendre de la même façon et d'être évalué de la même façon (Rousseau, 2016). Dans la même

² La violence du rapport école/diplôme/marché du travail est bien connue. Dans une société où l'économie est davantage fondée sur la mobilité croissante, de nouvelles attentes de formation dans un contexte marqué par l'essor des technologies, la diffusion accélérée des savoirs dans tous les domaines d'activité, et, enfin, une obligation de résultats, impliquant une transformation des rôles et une hausse des exigences à l'endroit des divers acteurs, sortir de l'école sans diplôme serait synonyme d'insertion difficile sur le marché du travail (Demba & Morrissette, soumis). Cependant, les enjeux économiques actuels montrent aussi que le diplôme ne garantit plus l'emploi, au regard du chômage croissant des diplômés. D'où la nécessité de réfléchir sur d'autres critères de réussite scolaire que la note et le diplôme, comme mobiles pour donner sens à l'école.

veine, le récit des jeunes entrepreneurs sortis des écoles québécoises est éloquent. Selon eux, ce qu'ils ont appris à l'école n'a pas été suffisant pour leur permettre de s'épanouir. Ils ne rejettent pas l'école, mais constatent qu'il leur manque la réussite éducative (De Courcy, 2016). Cette expression, plus large, comprend le développement du plein potentiel du jeune qui n'exclue pas la réussite scolaire. Autrement dit, elle englobe l'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.) (Demba, 2016 ; Rousseau, 2016).

Conclusion

Le regard rétrospectif que nous avons jeté sur les discussions de chercheurs et chercheuses autour de la question de la réussite scolaire fait ressortir la nécessité de revisiter cette notion afin de mieux comprendre les parcours scolaires des jeunes, les accompagner dans leurs apprentissages, donner du sens à ces apprentissages et favoriser la réussite éducative. La question est alors de savoir comment parvenir à ces attentes éducatives ? Selon Rousseau (2016), il faut développer à l'école des pratiques inclusives qui accordent plus de place au sens et à l'utilité des apprentissages scolaires: rendre significatif le curriculum en fonction des objectifs des jeunes, de leur intérêt, de là où ils sont, de la véracité de ce curriculum, etc. L'inclusion scolaire doit s'opérer dès l'entrée de l'enfant au préscolaire. En effet, le niveau de qualité éducative du préscolaire est aujourd'hui largement éprouvé tant dans les pays de l'OCDE qu'ailleurs. Même s'il privilégie le rapport au groupe de pairs ainsi que le jeu comme principal support d'activité, le préscolaire permet aux enfants de se confronter aux rituels et aux règles de la vie scolaire. Ainsi l'enfant s'approprie plus tôt les codes et les normes du milieu scolaire et fait aussi ses premiers pas dans l'apprentissage du langage, surtout du langage écrit (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Cantin, Bouchard & Bigras, 2012 ; Demba, 2012 ; Duval & Bouchard, 2013). D'où l'importance de poursuivre le développement du réseau des CPE et, si l'intention est maintenue, de l'implantation de classes de maternelle 4 ans en milieu défavorisé, comme le suggère le CRIRES dans l'une de ses six propositions en vue de favoriser la réussite éducative³.

³ Voir http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/propositionscrires_reussitescolaireeducative.pdf

Paquelin (2016) suggère de passer de la verticalité à l'horizontalité des rapports à l'école, entre autres, en favorisant une forme avancée de participation des jeunes, notamment en leur donnant plus de temps de parole pour dire leurs problèmes et proposer des solutions. Une expérience en ce sens dans une école québécoise de la Gaspésie où la parole a été donnée aux jeunes pour débattre de l'absentéisme est illustrative. Les réflexions et les activités proposées par les jeunes, acceptées en totalité par la direction d'école et mises en œuvre par les jeunes avec l'accompagnement des spécialistes qu'ils avaient choisis, avaient permis de réduire considérablement l'absentéisme dans l'établissement (Rousseau, 2016).

Enfin, il faudrait sortir des idées préconçues que l'alternance à l'école c'est pour les « mauvais » élèves et l'enseignement professionnel, et donner la possibilité à tous élèves d'y profiter. Il faudrait aussi briser les cloisons entre l'école et l'entreprise : favoriser davantage le dialogue entre ces deux mondes en vue de réussir l'alternance et parvenir à la réussite à la fois académique, sociale et personnelle des jeunes, soit la réussite éducative (De Courcy, 2016; Demba, 2016; Laferrière, 2016; Rousseau, 2016).

Références

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M. T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Cantin, G., Bouchard, C. & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (3), 469-507.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

De Courcy, D. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l' Acfas - Association francophone pour le savoir, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : ODEM.

Demba, J. J. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la

persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l' Acfas - Association francophone pour le savoir, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Demba, J. J. & Morrissette, J. (soumis). Une lorgnette théorique à trois éléments : la forme scolaire, l'interactionnisme symbolique et les savoirs pratiques en vue d'éclairer les liens entre évaluation des apprentissages et décrochage scolaire.

Duval, S. & Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école des enfants issus de milieux défavorisés ou en difficulté*. Québec : gouvernement du Québec. [En ligne] <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>

Garakani, T. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l' Acfas - Association francophone pour le savoir, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Laferrière, T. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l' Acfas - Association francophone pour le savoir, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Larochelle, M. (2010). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Radisma*, 5. [En ligne] <http://www.radisma.info/document.php?id=902>. ISSN 1990-3219 (Page consultée le 30 avril 2016).

Nizet, J. & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte.

Pambou, J.-A. (2011). *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon: étude didactique*. Munich : Lincom Europa.

Paquelin, D. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l' Acfas - Association francophone pour le savoir, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.

Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Rousseau, N. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84^e Congrès de l' Acfas - Association francophone pour le savoir, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.