

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

Claire Lapointe and Pauline Sirois

Volume 39, Number 1, Spring 2011

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1004326ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1004326ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

### ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this document

Lapointe, C. & Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 1–6. <https://doi.org/10.7202/1004326ar>

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

# 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

Dans le monde actuel, quelle définition de la réussite scolaire permet le mieux de répondre aux différents besoins des jeunes? Quelles questions doit-on poser quant à la normativité acceptée de la réussite scolaire et à ses effets sur les pratiques des actrices et acteurs ainsi que sur les interventions déployées? Par exemple, la recherche et les pratiques en éducation ont engendré une gamme d'outils qui amènent les intervenants à poser un diagnostic sur les jeunes éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. La facilité de poser des diagnostics ne tend-elle pas à déresponsabiliser les différents acteurs de l'éducation au regard des interventions requises par la problématique vécue par les jeunes, transformant parfois une difficulté temporaire en un problème ou un «trouble» considérés alors comme permanents? La nécessité de poser des diagnostics pour obtenir un financement supplémentaire afin d'offrir des services ne crée-t-elle pas une surenchère dans l'identification des difficultés des élèves, menant de ce fait à une réduction de la normalité dans les comportements et apprentissages? Et qu'en est-il des instruments de mesure uniformisés au niveau international ou national? N'imposent-ils pas un modèle mécanique au processus pourtant organique du développement cognitif des

enfants et des jeunes? Comment, à la lecture des résultats comparatifs entre pays ou États, ne pas tomber dans le piège des visions réductrices qui nient l'existence de réalités sociales tellement distinctes? C'est là le type de questions abordées dans ce numéro thématique qui propose un regard critique sur les discours politiques et scientifiques autour de la réussite scolaire.

Mais, tout d'abord, pourquoi utiliser le terme réussite scolaire plutôt que celui de réussite éducative, assez courant aujourd'hui? Selon Lapointe (2006), il y a des avantages et des inconvénients à utiliser cette dernière expression. Les avantages sont que la notion de réussite éducative permet d'élargir la définition donnée à la réussite des élèves afin d'y inclure des aspects importants de la mission de l'école qui sont souvent négligés quand on parle de réussite scolaire. En effet, la notion de réussite scolaire est très souvent réduite à l'obtention, par les élèves, d'un diplôme basé sur leurs « performances » scolaires, c'est-à-dire sur les notes qu'ils ont reçues dans les matières comptabilisées dans le diplôme. Cette manière de définir la réussite scolaire ne rend justice ni à l'ensemble des apprentissages réalisés avec succès par les jeunes, ni au travail accompli par les enseignantes et les enseignants. Parler de réussite éducative a donc l'avantage de reconnaître d'autres acquis fondamentaux des élèves, en lien par exemple avec une identité citoyenne ou un cheminement vocationnel éclairé. Toutefois, les limites du terme « réussite éducative » tiennent dans le fait qu'au lieu de clarifier ce à quoi on fait référence quand on parle de réussite à l'école, on embrouille finalement davantage les cartes. En effet, le terme « réussite éducative » renvoie à la réussite dans l'éducation d'un enfant. Cette réussite n'appartient pas qu'à l'école, mais est le fruit du travail d'un ensemble d'actrices et d'acteurs sociaux, dont les parents au premier chef. Jouent également un rôle la famille élargie, la communauté d'appartenance, les services éducatifs municipaux, les entreprises culturelles et sportives, les médias. Tous ces groupes de personnes participent à l'éducation des jeunes et contribuent à leur réussite éducative. Cette dernière n'est donc ni propre ni exclusive à l'école.

Par ailleurs, toujours selon Lapointe (2009), la réussite scolaire appartient par définition à l'école. Cette réussite est très fortement influencée par des facteurs extérieurs à l'école, mais elle fait spécifiquement et exclusivement référence à la mission d'éducation remplie par l'école et aux différents apprentissages que les élèves y font. De plus, la notion de réussite scolaire va beaucoup plus loin que l'obtention de diplômes qui mesurent uniquement l'atteinte de compétences visées par la mission d'instruire. Dans bien des régions du monde, la réussite scolaire englobe aussi le développement, chez les élèves, de compétences liées à deux autres missions de l'école, c'est-à-dire la socialisation et la qualification. En ce sens, on pourrait penser que les difficultés vécues par bien des jeunes à l'école viennent peut-être de la démotivation que provoque chez eux la réduction de la notion de réussite scolaire à la seule réussite sanctionnée par un diplôme.

Dans le cadre de ce numéro thématique, nous postulons que la réussite scolaire renvoie d'abord à un construit social propre à une culture donnée dans un contexte spécifique. La réussite scolaire est donc relative et subjective. Dans cette perspective, elle implique généralement l'acquisition de connaissances et de savoirs valorisés

dans un contexte social particulier. La problématique de la réussite scolaire conduit donc à un constat de retard dans l'acquisition de ces connaissances et savoirs à l'intérieur d'une période circonscrite par les autorités scolaires d'un État. Par exemple, les recherches menées actuellement aux États-Unis sont principalement centrées sur la problématique du faible taux de diplomation au secondaire chez les jeunes Afro-Américains et hispanophones (Fryer et Levitt, 2007); en France, on constate une ouverture récente à la problématique du décrochage scolaire, maintenant considéré comme « anormal » (Bonnery, 2004); en Afrique francophone, la préoccupation pour la réussite scolaire porte sur l'obtention du certificat d'études primaires, qui pose toujours problème (Immongault, 2009), alors qu'au Québec on s'inquiète principalement des garçons qui quittent l'école secondaire sans diplôme, à l'heure même où le décrochage scolaire affecte de plus en plus de filles (Lapointe, 2009).

Les articles présentés dans ce numéro thématique s'inscrivent dans ce constat du caractère intrinsèquement subjectif de toute définition et, de ce fait, de toute mesure de la réussite scolaire. Alors que certains auteurs et auteures interrogent la notion même de réussite scolaire, mettent en lumière des pratiques inefficaces ou identifient des effets pervers des courants normatifs actuels, d'autres proposent des perspectives alternatives et des analyses exploratoires d'aspects peu étudiés de la question. Tous posent un regard critique et « interpellant » sur les discours politiques et scientifiques relatifs à la réussite scolaire.

Dans le premier article, Marianne Cormier, professeure à l'Université de Moncton, examine l'impact des évaluations comparatives à répétition sur les élèves de la minorité linguistique francophone du Nouveau-Brunswick. Rappelant la discrimination dans l'accès à l'éducation et le dénigrement social dont ont souffert les francophones de cette province jusqu'à la fin des années soixante, Marianne Cormier adresse une mise en garde contre les effets pervers de l'évaluation mécanique et suggère de tablez plutôt « sur une culture de l'apprentissage qui valorise la prise de risque, la pensée critique et l'autonomie ».

Dans le second texte, Marie-Pierre Baron, étudiante, Hélène Makdissi, professeure à l'Université Laval, et Andrée Boisclair, professeure retraitée de l'Université Laval, analysent le développement de quatre élèves ayant une surdité et qui ont bénéficié de séances de lectures interactives quotidiennes autour de livres d'histoire. Les résultats montrent une progression chez chacun des élèves, à la fois sur le plan de l'expression de la causalité dans l'organisation discursive du récit et sur le plan de la production d'extensions syntaxiques, deux fondements au cœur de la compréhension en lecture. Ce texte montre ainsi l'importance d'offrir à chaque enfant des contextes pédagogiques prenant en compte son niveau de développement et lui permettant de confronter ses représentations afin de le faire progresser dans ses apprentissages et de favoriser sa réussite scolaire et éducative.

En prenant appui sur l'historique de la mise en place du cursus scolaire en Occident, Sabine Kahn, de l'Université libre de Bruxelles, examine comment l'organisation des apprentissages en phases successives d'une durée prédéterminée et les normes établies afin de comparer la progression des élèves entre eux ont conduit à une interprétation des notions de réussite et d'échec scolaires comme étant des

caractères inhérents à l'élève. Dans le contexte actuel, ce texte interroge les effets d'un cursus normé qui amène à caractériser les élèves en termes de manquements plutôt qu'en fonction de progrès et d'apprentissages réels.

René Langevin, professeur au Campus Saint-Jean de l'Université d'Alberta, au Canada, offre une réflexion sur le rôle controversé des aides-enseignants lorsqu'il s'agit de soutenir les enfants souffrant d'un handicap ou d'un déficit de l'attention. Examinant le contexte scolaire franco-albertain, l'auteur constate que le problème réside principalement dans la manière dont les directions d'école gèrent le travail des enseignantes ressources et dans le type de collaboration que le personnel enseignant établit avec ces dernières. Langevin conclut en proposant des pistes d'action qui favoriseraient une intégration scolaire respectueuse et positive des enfants souffrant d'un HDAA.

Le cinquième article, écrit par Fasal Kanouté, professeure à l'Université de Montréal, et Gina Lafortune, doctorante à la même université, examine la réussite scolaire telle qu'elle est vue par des élèves et des parents d'origine immigrée. Fondant leur analyse sur les concepts de capital social, familial, et humain, les auteures présentent des résultats d'entrevues réalisées dans les villes de Sherbrooke et de Montréal au Canada. En conclusion, elles insistent sur la nécessité de recentrer la notion de réussite scolaire à la fois en fonction de l'apprentissage et sur le besoin, pour tous les intervenants scolaires, de poser un regard positif sur la différence ethnique, culturelle et linguistique.

Lucie DeBlois et Gabriel Power, professeurs à l'Université Laval, signent une étude au cœur de laquelle se trouvent les concepts de capital social et de résilience chez l'enfant. Appliquant un modèle théorique original aux données de la base PISA de 2000, ils tentent de préciser les rôles des différentes dimensions du capital social dans la création de capital humain chez l'enfant, ainsi que les facteurs liés à l'école pouvant le plus aider les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Leurs résultats permettent d'élargir la définition empirique de la réussite scolaire et d'y inclure entre autres la projection des élèves dans différents projets de vie.

Auteur du septième texte, Yves de Champlain, professeur au Campus de Shippagan de l'Université de Moncton, partage sa réflexion sur les ruptures de contrats pédagogiques que provoquent les contradictions entre le discours officiel sur la réussite scolaire et les pratiques d'évaluation. À partir de l'analyse de quatre fragments de pratique, de Champlain démontre l'importance, pour le personnel enseignant, de « créer un discours sensé qui soit issu d'une pratique cohérente ». Il insiste sur le fait que c'est en devenant conscients de ces contradictions et en s'accordant le temps nécessaire pour effectuer une réflexion sérieuse à leur sujet que les enseignants permettront aux élèves de réaliser de véritables apprentissages, basés non seulement sur leurs succès, mais également sur leurs difficultés et leurs échecs, et de vivre une réussite scolaire authentique.

Dans le huitième article de ce numéro, Rollande Deslandes et Marie-Claude Rivard, professeures à l'UQTR, examinent les perceptions d'éducateurs et d'éducatrices quant à la compréhension qu'auraient, selon eux, les parents de milieux défavorisés des nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages mises en avant dans

le cadre de la réforme de l'éducation au Québec. Les auteures constatent la présence de perceptions divergentes de la question chez les répondants. De plus, elles observent la présence d'un écart entre la perception des éducateurs interviewés dans cette étude et la compréhension véritablement exprimée par des parents dans le cadre d'une étude précédente, ce qui met en évidence la diversité des représentations sur les rôles et fonctions de deux des principaux acteurs et actrices de la réussite scolaire.

Thérèse Laferrière et ses collègues du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire au Québec apportent une autre contribution originale à ce numéro. En s'appuyant sur la théorie historicoculturelle de l'activité, ces auteurs examinent le concept de réussite scolaire à travers les définitions et les axes de recherche retenus par les chercheuses et chercheurs du CRIRES depuis sa création en 1992. Il ressort notamment de cette analyse que, bien que relativement stable, la définition de la réussite scolaire adoptée en 1992 et reformulée en 2006 fait encore l'objet de questionnements, ce qui montre la difficulté de définir ce concept, mais également la sensibilité des chercheurs à l'égard des besoins des élèves et des différents acteurs et actrices scolaires.

Dans leur texte, Audrey Groleau, étudiante, et Chantal Pouliot, professeure à l'Université Laval, analysent des résultats obtenus à la suite d'une étude portant sur le rapport à la physique et à l'enseignement de la physique de futures enseignantes du primaire inscrites dans un profil d'études en éducation au cégep. L'analyse des réponses à deux des questions constituant des bilans de savoirs a permis de dégager différents profils chez les participantes, mais également de montrer qu'une majorité de celles-ci expriment une relation positive à l'enseignement de notions liées à la physique au primaire. La compréhension des représentations des futurs enseignants à l'égard des sciences et de leur enseignement est d'une importance certaine pour la formation universitaire, ces représentations pouvant ultérieurement influencer la réussite des élèves.

Carine Villemagne, professeure à l'Université de Sherbrooke, rapporte les résultats obtenus dans le cadre d'une étude menée auprès d'adultes inscrits en formation à un métier semi-spécialisé. Cette étude de cas multiples, réalisée à partir d'entrevues individuelles semi-dirigées permettant de retracer l'histoire scolaire passée et actuelle des participants et d'une discussion avec l'équipe enseignante, a permis d'examiner les facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaire d'adultes faiblement scolarisés et de dégager des pistes d'intervention et de recherche.

Enfin, dans le dernier texte, Pierre Usclat, membre associé au LIRDEF, IUFM de Montpellier – Université de Montpellier II, pose un regard original sur les concepts de réussite et d'échec dans l'apprentissage. Prenant appui sur des concepts liés à l'ergologie, l'auteur met en lumière la nécessité de dépasser les remédiations d'ordre cognitif habituellement proposées devant l'échec scolaire, en considérant celui-ci non pas comme un dysfonctionnement cognitif, mais comme une impossibilité à se risquer dans la situation d'apprentissage. Cette perspective met au premier plan l'importance des pratiques permettant à l'enfant d'être porteur d'un sentiment d'efficacité personnelle.

Riches de ces douze regards critiques, nous sommes confiantes que ce numéro thématique permettra aux lectrices et lecteurs d'examiner leurs propres positions quant à la réussite scolaire, de s'interroger quant à leur bien-fondé et de penser différemment leurs actions personnelles, professionnelles, scientifiques, politiques et sociales à ce sujet.

---

## Références bibliographiques

- BONNERY, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un problème social émergent? Décrochages et raccrochages scolaires/A looming social problem? Statutory responses to early school leaving in France. *Revue internationale d'éducation*, 35, 81-88.
- DEBLOIS, L. (dir.) (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- FRYER, R. et Levitt, S. (2007). The Black-White Test Score Gap through Third Grade. *American Law and Economic Review* (numéro spécial sur *Brown v. Board of Education*).
- IMMONGAULT, C. (2009). « Représentations de la réussite scolaire en Afrique francophone. » Cahier de travail pour le séminaire de doctorat, Université Laval. Document inédit.
- LAPOINTE, C. (2009). « L'égalité des chances à l'école. » Conférence présentée au Colloque annuel de la Fédération des syndicats enseignants et de la Centrale des syndicats du Québec, février, Laval, Québec.
- LAPOINTE, C. (2006). Les enjeux de la réussite du plus grand nombre dix ans après les États généraux. Dans Actes du colloque « *Les États généraux de l'éducation DIX ANS APRÈS* », Centrale des syndicats du Québec, janvier.