
Réussite scolaire versus réussite éducative : une affaire de conformité ?

Cécile Goï

Résumé

L'école se préoccupe, et c'est bien légitime, de la *réussite scolaire* des enfants qu'elle accueille. Les acteurs de l'institution se soucient alors de l'appropriation des savoirs, de leur actualisation en compétences et de leur traduction en « diplomation », c'est-à-dire dans la réussite aux contrôles, examens ou validations diplômantes diverses et variées. Lorsqu'on invite l'école à penser la réussite comme *éducative*, ce n'est plus aux seuls savoirs que l'on s'attelle mais à la construction de la personne de l'enfant dans sa globalité, à l'école, *par* l'école mais aussi *hors* l'école. Au-delà des résultats objectivés de l'élève, la notion de réussite éducative interpelle les dimensions de la construction d'un enfant envisagé comme un sujet, dans la perspective du futur citoyen qu'il deviendra. Cet article s'efforce d'interroger la tension entre visée scolaire et visée éducative de la réussite en distinguant d'abord les acceptions que recouvrent ces deux formes de réussite, puis en cherchant à éclairer celles-ci par une analyse des liens entre les orientations de politique éducative et scolaire dans les dernières décennies.

Citer ce document / Cite this document :

Goï Cécile. Réussite scolaire versus réussite éducative : une affaire de conformité ?. In: Diversité, n°172, 2013. La réussite éducative. Enjeux et territoires. pp. 34-39;

doi : <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3718>;

https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2013_num_172_1_3718;

Fichier pdf généré le 05/03/2024

Réussite scolaire *versus* réussite éducative : une affaire de conformité ?

Une école inclusive est probablement le moyen le plus sûr de la réussite des enfants présents sur le territoire fran-



çais. La question de la réussite scolaire en France est tout d'abord une question de norme et de conformité. Réussir à l'école, c'est d'abord réussir à répondre aux attentes scolaires, à ce qui est attendu « normalement » des élèves. Or, la norme est en premier lieu liée « au plus grand nombre ». Réussir scolairement c'est donc être capable de réussir ce que réussissent le plus grand nombre d'élèves d'un même niveau scolaire en termes de *curriculum* (CP, CE1, CM2, 6^e, etc.). L'élève qui réussit à l'école serait donc celui (ou celle) qui se range dans la norme scolaire, à la fois dans son cursus scolaire et dans son attitude.

APPROCHE CURRICULAIRE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE : OBJECTIVATION PAR LES RÉSULTATS

Bouteyre donne deux définitions de la réussite scolaire, l'une statistique (ou curriculaire) et l'autre pédagogique. La définition statis-

L'école se préoccupe, et c'est bien légitime, de la *réussite scolaire* des enfants qu'elle accueille. Les acteurs de l'institution se soucient alors de l'appropriation des savoirs, de leur actualisation en compétences et de leur traduction en « diplomation », c'est-à-dire dans la réussite aux contrôles, examens ou validations diplômantes diverses et variées. Lorsqu'on invite l'école à penser la réussite comme *éducative*, ce n'est plus aux seuls savoirs que l'on s'attelle mais à la construction de la personne de l'enfant dans sa globalité, à l'école, *par* l'école mais aussi *hors* l'école. Au-delà des résultats objectivés de l'élève, la notion de réussite éducative interpelle les dimensions de la construction d'un enfant envisagé comme un sujet, dans la perspective du futur citoyen qu'il deviendra. Cet article s'efforce d'interroger la tension entre visée scolaire et visée éducative de la réussite en distinguant d'abord les acceptions que recouvrent ces deux formes de réussite, puis en cherchant à éclairer celles-ci par une analyse des liens entre les orientations de politique éducative et scolaire dans les dernières décennies.

tique ou curriculaire de la réussite scolaire passerait par la progression de classe en classe : la réussite scolaire serait donc garantie pour l'élève par un cursus sans année de retard.

Il n'est pas inutile ici de préciser que cette définition est nationalement située : d'autres pays ne pratiquent pas le redoublement et, dans ces contextes, la réussite scolaire se traduit par d'autres critères. Mais, pour l'élève en France, le passage ou le redoublement en fin d'année

scolaire devient l'épée de Damoclès suspendue au-dessus de sa tête, génératrice d'un stress pas toujours efficace à mobiliser l'élève dans ses apprentissages et probablement plus prompt à le paralyser. « Sous nos latitudes, un élève trop décontracté est souvent assimilé à un "je-m'en-foutiste". Une bonne dose d'anxiété paraît être un excellent antidote au laisser-aller. Contrôles, notes, examens, orientations sont abondamment utilisés pour "mettre la pression" sur des élèves afin, croit-on, de les faire progresser. Cette stratégie est-elle efficace? L'enquête PISA 2003 laisse penser que non. Les élèves français y apparaissent parmi les plus tendus et anxieux du monde vis-à-vis des mathématiques et pourtant ils ne réussissent que médiocrement dans cette matière » (Robert, 2008, p. 62).

Pour ma part, je n'accorde pas grande foi aux résultats de l'enquête PISA que je pense insuffisamment contextualisée pour être vraiment significative. Mais je souscris aux propos de Robert quand il indique qu'il n'y a pas de corrélation positive entre le niveau d'anxiété volontairement entretenu et le degré de réussite des élèves, au contraire. Pourtant, les représentations toujours actuelles qui font de l'enseignant « sévère » et de l'évaluation « dure » deux critères de la qualité d'un enseignement (Antibi, 2007) restent vives et accompagnent cette tension permanente que représente l'horizon du passage/redoublement dans la classe supérieure.

Les travaux de sociologie quantitative de Vallet et Caille notamment (1996, 2000) étudient eux aussi la réussite scolaire au travers des parcours des élèves, avec des critères orientés sur le taux de redoublement, les trajectoires scolaires en termes d'orientation et les diplômes obtenus. Le choix des filières détermine d'autres critères d'observation de la réussite scolaire: filières dites « d'excellence » versus filières disqualifiées socialement (Perrenoud, 1994 et plus anciennement Bourdieu et Passeron, 1964).

A APPROCHE PÉDAGOGIQUE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE : ADAPTATION À LA NORME

Jouvenet indique par ailleurs qu'on peut aussi proposer une définition pédagogique de la réussite scolaire qui suppose d'autres éléments d'appréciation portant sur la transformation de l'élève: « La réussite scolaire est l'effet d'un processus de formation et de changement de l'élève. Cette réussite de l'élève suppose d'intérioriser, de faire sien des signes, des symboles, des savoirs, d'incorporer, de garder en son corps des attitudes, des conduites, des savoir-faire rationnels » (Jouvenet, 1985, p. 27).

Il s'agit là d'une intégration par le sujet qui doit s'adapter à la fois aux savoirs et aux personnes qui le dispensent, qui doit ensuite « faire preuve d'appropriation et d'opérationnalisation de ce qui lui a été enseigné » (Bouteyre, 2004, p. 51). La dimension pédagogique de la réussite scolaire s'appuierait, comme l'indique Perrenoud, sur l'idée d'un « métier d'élève » que l'enfant devrait être en mesure d'assumer pour être en réussite. L'enfant en réussite scolaire saurait donc se conformer aux attentes de l'institution scolaire et de ses acteurs en transformant un « rapport au savoir » défini par Charlot comme « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir: objet, "contenu de pensée", activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (1997).

L'approche curriculaire rend compte de la réussite scolaire par le parcours « sans faute » de l'élève et se double d'une acception pédagogique où la mobilisation des ressources de l'enfant se met au service de l'élève pour s'approprier avec efficacité des compétences académiques et des compétences que Lapassade qualifie de relationnelles. Selon lui, « les élèves doivent apprendre les règles interactionnelles de la classe tout autant qu'ils doivent apprendre les capitales des États et les noms des couleurs s'ils veulent réussir aux yeux de leurs enseignants » (1991). Le focus est donc *du côté du regard* de l'enseignant sur la conformité de l'élève tout autant que sur la pertinence de la transformation de ce dernier.

L'enfant en réussite scolaire serait donc à même de comprendre où, comment et quand intervenir et où, comment et quand se taire. Violet rapporte ainsi le discours d'enseignants sur une classe de collège dont il est dit: « C'est une bonne classe mais qui ne participe pas.



Pourtant, il y en a qui pourraient se permettre de parler » (Violet, 1996, p. 14). Dans la continuité de ce discours, le lecteur n'ignorera pas que certains des élèves ne pourraient donc pas « se permettre de parler ». Le faire malgré tout serait alors la transgression d'une règle implicite et signifierait l'inadéquation de l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'attente de son enseignant.

Par ailleurs, la réussite scolaire est souvent circonscrite à des disciplines ou savoirs considérés, légitimement ou non, comme essentiels quand d'autres seront plus ou moins disqualifiés. Ainsi, les compétences des élèves allophones dans leurs langues familiales ne sont le plus souvent pas reconnues et parfois même déconsidérées. À l'inverse, Bigard souligne le caractère valorisé des mathématiques, de la maîtrise du français et de l'histoire-géographie en considérant que « les performances dans [ces disciplines] semblent relativement fiables pour pronostiquer la réussite scolaire » (Bigard, 1984, p. 129).

La réussite scolaire serait alors pédagogiquement inscrite dans les « petites réussites » du quotidien, contextualisées (plus valorisées en mathématiques et français qu'en EPS ou en arts plastiques), orientées plus sur les *performances* que sur la construction des *compétences*. L'épée de Damoclès aurait changé de niveau, ne se situant plus seulement au moment de la fin d'année et du passage dans la classe supérieure mais à chaque moment où le savoir est évalué : contrôle ou épreuve, note ou évaluation...

Lorsqu'il est question de réussite scolaire, les conditions de cette réussite sont évaluées par des marques objectivées de performances et la convocation de l'élève en tant que sujet paraît négligée ou tout au moins subordonnée à des dimensions « objectives ». À chaque étape du parcours de l'élève, il s'agit alors d'une confrontation de sa situation singulière par rapport à la norme : l'adéquation à la norme scolaire (curriculaire ou pédagogique) signe la réussite scolaire quand l'écart par rapport à celle-ci l'en éloigne.

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE : L'ENFANT PLUTÔT QUE L'ÉLÈVE

La problématique de la réussite éducative et de sa distinction par rapport à la réussite scolaire n'est pas le propre de la France mais touche aussi d'autres pays comme le Canada où le Conseil de l'éducation propose une définition de la réussite éducative comme « une conception de la réussite qui fait référence à la notion de projet, à la réalisation de la personne, à son développement personnel et professionnel » (CSE, 2002, p. 7), plaçant l'enfant au cœur de ces problématiques.

La définition de la réussite éducative québécoise invite à penser l'enfant au-delà de l'élève, dans son développement personnel et dans une inscription diachronique de sa vie : avec un projet, une mobilisation et des aspirations vers un avenir d'insertion dans le monde professionnel et la société. On retrouve dans cette acception de la réussite éducative, ce que semble dire Rogers en parlant de « *the good life* » ou « la vie pleine » (Rogers, 1998, p. 131). La réussite éducative serait alors envisagée comme un processus plutôt que comme un état, « une direction, non une destination », direction choisie par la personne libre « de se mouvoir dans n'importe quelle direction » (Rogers, 1996, p. 161).

Cette forme de réussite est envisagée comme une ouverture du champ des possibles où l'enfant au-delà de l'élève cherche à réaliser des ambitions scolaires, professionnelles ou personnelles qui lui conviennent. Mais ce qui convient à l'un ne convient pas forcément à l'autre et la réussite pour l'un n'est pas la réussite pour l'autre (Belondo, 2012). Ce qui me paraît émerger c'est l'idée que l'on accompagne l'enfant à s'approprier son propre chemin, notamment en rendant possibles ses succès et en l'autorisant à les considérer comme « légitimes ». Dans cette perspective, je dirais que la réussite éducative engage l'enfant comme sujet, ne le réduit pas à ses performances ou à ses « résultats » mais inclut son parcours diachronique, sur le déroulement temporel de sa vie, et synchronique en ce qu'elle s'efforce de concilier la vie de l'enfant dans tous ses espaces réels ou métaphoriques inscrits dans une même temporalité.

L'ENFANT, SA FAMILLE, SON ENVIRONNEMENT

En France, l'objectif annoncé des programmes de réussite éducative français inscrits dans la loi de cohésion sociale de 2005 place l'enfant et sa famille au cœur des



dispositifs : « C'est l'enfant qui est au cœur du programme de réussite éducative. L'enfant et sa famille. Celui qui présente des signes de fragilité et a besoin d'être aidé et accompagné dans le temps, celui qui a besoin d'un plus pour s'inscrire dans un parcours de réussite éducative. C'est cela l'ambition du programme. » (DIV, 2005, p. 1).

Là encore, c'est l'enfant qui est au centre de la notion de réussite éducative, l'enfant dans l'espace scolaire (comme élève donc) mais aussi en dehors de cet espace : dans sa famille et dans son environnement social et culturel, dans son quartier, dans sa ville. La question de la vulnérabilité de certains enfants est avancée comme un des piliers de la réussite éducative dans une approche « équitable » : il s'agirait de faire mieux ou autrement pour ceux qui seraient le plus en difficulté. Comme je l'ai souligné souvent, dans son rapport à l'altérité, l'école est en tension continuelle entre le souhait de reconnaître les besoins spécifiques des élèves, leurs parcours singuliers d'une part, le risque ou la tentation toxique ce faisant de les stigmatiser, voire d'opérer des formes de ségrégation, d'autre part (Goï, 2011 ; Goï et Huver, 2013).

La réussite éducative visée passe institutionnellement par des programmes qui incluent les problématiques liées aux relations entre l'école et les familles (Francis, 2011), par l'accompagnement à la scolarité des élèves (Goï, 2008) et par l'individualisation des parcours. Cette réorientation est l'expression d'un changement de paradigme et d'une transformation des représentations qui accompagnent l'évolution des visées politiques et les représentations sociales.

L'APPROCHE COLLECTIVISTE DES ZEP

Quand bien même ils chercheraient à répondre à une même aspiration, en fonction des orientations et des clivages politiques, les programmes autour de la réussite des élèves prennent des formes différentes sur le terrain. Les politiques proposées pour les quartiers

défavorisés des villes françaises en sont un témoignage tout à fait édifiant.

En effet, depuis le dernier quart du XX^e siècle, on a pu voir que les gouvernements successifs se sont emparés de la question des inégalités sociales dans les zones urbaines sensibles mais avec des implications idéologiques et pragmatiques différentes. Ainsi, avec la mise en place des Zones d'éducation prioritaire (ZEP), dès son accès au pouvoir en 1981, la gauche manifeste l'élan initial qui tentera de réduire la corrélation entre les inégalités sociales et les difficultés scolaires, dans une approche sociologique cohérente avec le projet socialiste de l'époque. Cet élan sera réinterprété par la droite en 2006, mais dans une approche plus individualiste cohérente avec la vision libérale de cette politique.

En 1981, les quartiers d'urbanisation prioritaire concentrent des difficultés socio-économiques importantes, un fort taux de population étrangère et des difficultés scolaires parfois massives pour les élèves qui y sont scolarisés. Les approches sociologiques d'inspiration marxistes ont cherché à montrer une corrélation puissante entre les inégalités sociales et les parcours scolaires difficiles. Dans le désir de réduire cette corrélation, sont initiées les ZEP. Pour opérer le classement en ZEP des établissements scolaires, on articule des critères *sociologiques* comme les catégories socioprofessionnelles des adultes, la proportion de chômeurs ou celle de personnes étrangères dans la population avec des critères *scolaires* comme le taux de retard scolaire et les proportions d'orientation dans les filières préprofessionnalisantes. En déterminant des ZEP qui englobent majoritairement des populations en difficulté, mais pas uniquement, il est décidé que la perspective d'action serait collective, voire collectiviste.

On introduit aussi une nouvelle dimension qui rompt avec l'égalitarisme qui prévalait jusqu'alors : une équité de traitement, équité qui se traduirait par « donner plus à ceux qui ont moins ». La notion de capital économique, culturel ou scolaire reste prégnante de même que la question des moyens mis en œuvre. Seront alors attribués aux ZEP des moyens supplémentaires, moyens financiers destinés à convertir ce capital économique en capital culturel et scolaire au service de la réussite scolaire des élèves. Les classes accueillent, en moyenne, quelques élèves *de moins* que les autres établissements et des maîtres *supplémentaires* sont nommés sur les établissements, nominations qui permettront la mise en place d'actions innovantes dont certaines se généraliseront sur tout le territoire.



Pourtant, malgré la relance des ZEP en 1989-1990, une étude approfondie montre en 1992 que les ZEP ne remplissent pas pleinement leur mission: bien qu'on observe une réduction de la corrélation entre inégalités sociales et parcours scolaires, cette corrélation perdure. Je pourrais avancer aujourd'hui que ce point de vue collectiviste ne tenait probablement pas suffisamment compte des réalités singulières des histoires des élèves. De même, le traitement supposé équitable basé sur des éléments quantitatifs sans en considérer la mise en œuvre qualitative ne pouvait probablement pas répondre complètement à ces réalités. Il est indéniable que la question des moyens est un élément incontournable des problématiques qui nous occupent ici mais, si l'on ne l'associe pas à la dimension qualitative, les résultats ne peuvent pas être au rendez-vous de si belles ambitions.

L E DISPOSITIF DE 2006 : UNE APPROCHE INDIVIDUALISANTE

Si la gauche socialiste a ouvert le chemin, la droite libérale n'y a pas renoncé autour d'une perspective partagée: lutter contre les inégalités pour favoriser l'accès de tous à la réussite.

Pour autant, les orientations du dispositif de 2006¹ s'inscrivent résolument dans une perspective individualiste. La réduction des inégalités passera désormais par une individualisation des parcours. Les difficultés rencontrées par l'approche par trop collective des politiques des ZEP pourraient, pense-t-on, être contournées ainsi. Pourtant, l'inquiétude et la résistance sont montées alors dans les rangs de l'Éducation nationale quand, parallèlement, on incitait les enseignants à signaler dès leur plus jeune âge, les enfants turbulents ou perturbateurs, présentés – selon les considérations ministérielles – comme vulnérables et

potentiellement délinquants. Il faut préciser qu'avec la montée des violences urbaines, des problématiques éducatives bien plus prégnantes se font jour. L'évolution de la société dans son ensemble, avec une modification importante des modèles parentaux et des rôles éducatifs, interpelle les politiques autour du questionnement sur l'aspect éducatif – et plus seulement social – des inégalités.

Là encore, des moyens financiers sont débouqués et les communes qui le désirent s'inscrivent dans des programmes de réussite éducative en s'engageant dans une logique d'individualisation des actions. Les enfants et les jeunes de 2 à 16 ans sont ainsi nommément signalés et repérés et l'équité, déjà mise en œuvre sur un plan collectif par les politiques antérieures, se décline à présent sur un mode individuel.

L A RÉUSSITE ÉDUCATIVE PAR ET POUR UNE ÉCOLE INCLUSIVE

Mais le risque est grand d'un phénomène de balancier contre-productif entre approche collectiviste, d'une part, approche individualiste, de l'autre. Au-delà d'une réussite uniquement scolaire, la réussite éducative se présente comme une ambition légitime et porteuse d'avenir pour l'« éducation nationale »: la mission de l'école est de permettre l'éducation réussie des enfants du territoire, dans une visée nationale et citoyenne. Cette visée doit se placer, à mon sens, dans une juste voie entre le collectif et le particulier, le droit commun et la reconnaissance des parcours singuliers ou des besoins spécifiques des enfants. L'école inclusive en est la garante, ni individualisme forcené, ni collectivisme à outrance: « Dans le cas de l'inclusion, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. (...) Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves. » (MEN/MESR, 2009, p. 18).

Respectant l'enfant dans sa singularité, dans son environnement familial, linguistique, social et culturel, tout en ne l'assignant pas à des identités altéritaires qui l'éloigneraient de l'école, une école inclusive ouverte sur le

■ 1 Loi de cohésion sociale et son Programme de réussite éducative, porté par Gilles de Robien, soutenu par Azouz Begag et Jean-Louis Borloo sous la responsabilité de Dominique de Villepin.



monde de l'enfant, au-delà de l'élève qu'il est pour les acteurs de l'institution scolaire, permettrait, je le crois, de l'inscrire dans une dynamique de réussite personnelle, gage d'une insertion sociale facilitée.

■ CÉCILE GOÏ

Maître de conférences, université François-Rabelais, Tours,
équipe de recherche PREFics-Dynadiv

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANTIBI A. (2007) *Pour en finir avec la constante macabre ou Les Notes : La fin du cauchemar*, Paris, Nathan.
- BIGARD A. (1984) « Le pronostic des orienteurs est-il fiable ? » *OSP*, 13, n° 2, 129-138.
- BOUTEYRE E (2004) *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Paris, Dunod.
- FRANCIS V. (2011) « Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative », in *Nouvelle revue de psychosociologie* 2011/2, n° 12, 113-127.
- GOÏ C. (2008) « L'école : la réussite comme objectif, l'échec comme improbable versus », in RAYNAL M., « La notion de réussite », *Diversité* n° 152, 51-55.
- GOÏ C. (2012) « Altérité et imaginaire en éducation et formation » in Bertin G. et Pesqueux Y., *Imaginaires, Savoirs, Connaissance*, Angers, CNAM, 195-202.
- PLAISANCE E. (2012) « De l'intégration scolaire à l'école inclusive », in KLEIN C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*, Futuroscope, Scéren-CNDP, 46-50.

- ROBERT P. (2008) *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, Paris, ESF.
- ROGERS C. (1998) *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- ROGERS C. (1996) *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (2000) « La scolarité des enfants d'immigrés » in Van Zanten A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 293-301.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996a) « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 67, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, 153 p.
- PERRENOUD P. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire*, Paris, Droz.
- JOUVENET L. P. (1985), *Échec à l'échec scolaire*, Paris, Privat, p. 27.
- VIOLET D. (1996) *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, PUF.

Sitographie

- Conseil supérieur de l'éducation (2002) - Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite, Québec <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf>
- Délégation interministérielle à la ville (2005), Le programme de réussite éducative : donner toutes les chances à chaque enfant, consulté sur <http://www.cndp.fr/bien-lire/04-media/documents/c-info02aa2.pdf>
- GOÏ C. et HUVER E. (2013) « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? », in BERTUCCI (dir.) *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?* *Glottopol* n° 21 http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_08_goi_huver.pdf

