

## **La réussite éducative scolaire. Quelles intentions de formation pour quelle évaluation des résultats?**

**Matthias Pepin**

Candidat au doctorat en psychopédagogie  
Université Laval

**Anthony Cerqua**

Candidat au doctorat en psychopédagogie  
Université Laval

### **Résumé**

*Dans cet article, nous revenons sur le sens de la thématique du symposium qui est à la base de ce numéro. Nous proposons ainsi un cadre compréhensif de la réussite qui nous conduit à la définir comme l'adéquation entre une intention et un résultat. Nous en tirons ensuite les conséquences pour le milieu scolaire. Ceci nous amène principalement à aborder : 1) la responsabilité de l'école dans une réussite qualifiée d'« éducative scolaire » (Baby, 2010; Potvin, 2012) et 2) le rôle de l'évaluation dans l'appréciation et le soutien à la réussite.*

### **Mots-clés**

Réussite éducative scolaire/École/Mission/Évaluation

### **Introduction**

Tel qu'évoqué dans la note éditoriale qui introduit ce numéro, ce dernier représente l'aboutissement d'un symposium organisé par l'Association des chercheuses et chercheurs étudiant en sciences de l'éducation (ACCESE) de l'Université Laval et intitulé « Réussir et soutenir la réussite : regards croisés des sciences de l'éducation ». Ce thème a été privilégié en fonction de sa capacité à interpeller des étudiants-chercheurs dont les intérêts s'inscrivent dans des champs de recherche variés. Néanmoins, si le thème choisi est certes intégrateur et a, par là, joué son rôle dans le cadre du symposium, il présente dans le même temps une grande complexité dans la mesure où il touche de nombreux éléments du système éducatif. Il est en effet difficile de penser la question de la réussite et de son soutien en éducation en faisant l'impasse, pour ne donner que quelques exemples, sur les acteurs du système éducatif, les missions de l'éducation ou encore le rôle de l'évaluation dans l'appréciation de la réussite. Notre contribution sera, dans cet article, de proposer un cadre compréhensif permettant d'éclairer le sens de la thématique du symposium et d'ouvrir des pistes de réflexion à son endroit.

Pour ce faire, nous divisons le texte en quatre parties. Dans la première, nous revenons sur la signification du concept central qui compose le titre du symposium, à savoir la réussite. Nous élaborons ainsi un cadre compréhensif logique permettant d'aborder la

notion de réussite en général. Dans la deuxième partie, nous en dégageons les conséquences dès lors que la réflexion se transpose à l'éducation et tissons des liens entre les idées d'intentions de formation et de réussite « éducative scolaire » (Baby, 2010; Potvin, 2012). Dans les troisième et quatrième parties, nous abordons la question de l'évaluation à l'école, dans ses fonctions d'appréciation et de soutien à la réussite. En conclusion, nous nous interrogeons sur le rôle des sciences de l'éducation vis-à-vis des éléments dégagés dans les réflexions précédentes.

Notons d'emblée que les développements proposés s'appuient en grande partie sur le milieu scolaire et, plus précisément, sur celui de la formation générale des élèves à l'école primaire et secondaire. Néanmoins, le propos nous apparaît assez large pour être transposé en contexte de formation postsecondaire. Ajoutons, pour encore mieux encadrer la portée du propos, que nous limiterons notre réflexion à la prise en considération des enseignants et des élèves dans notre traitement des questions de réussite et de soutien à la réussite en éducation, laissant ainsi de côté d'autres acteurs du système éducatif. Par ailleurs, en insistant essentiellement sur l'acte éducatif, impliquant directement l'enseignant et ses élèves, nous n'aborderons pas non plus les enjeux relatifs aux conditions qui sont mises en place au niveau institutionnel – par les directions d'école, les administrateurs scolaires, les politiques – pour permettre aux enseignants de travailler dans des contextes facilitant le soutien à la réussite du plus grand nombre. Ces limites posées, intéressons-nous à une façon possible de concevoir la notion de réussite en général.

### 1. Proposition d'un cadre compréhensif de la réussite

Il faut parfois recourir à un raisonnement logique élémentaire pour renouer avec le sens premier ou l'essence d'une notion aussi galvaudée que celle de réussite qui, concédons-le, l'est particulièrement en éducation. *A priori*, réussir apparaît intrinsèquement lié à la conduite d'un projet quelconque. C'est donc dire que la réussite prend racine en première instance dans l'intention d'un individu qui cherche à atteindre un objectif (Boutinet, 2005). L'intention qui guide l'individu peut être bonne ou mauvaise et teintera en conséquence la valeur morale de l'objectif à atteindre. On peut par exemple réussir à blesser une personne. Si telle était l'intention de départ, on considérera que le projet a été mené à bien, qu'il a été réussi, si la personne visée souffre du mal qu'on désirait lui infliger. Fondamentalement, donc, réussir est un processus impliquant l'atteinte d'un but, lequel peut relever d'un choix personnel ou être imposé de l'extérieur. L'aboutissement du processus qui visait à atteindre le but recherché se confond alors avec le résultat obtenu. En ce sens, la réussite peut être logiquement appréhendée comme l'adéquation entre une intention initiale, comme fin à atteindre, et un résultat obtenu, au terme du processus visant à atteindre ladite intention. Intention et résultat apparaissent comme les deux facettes d'un même processus, son commencement et sa fin.

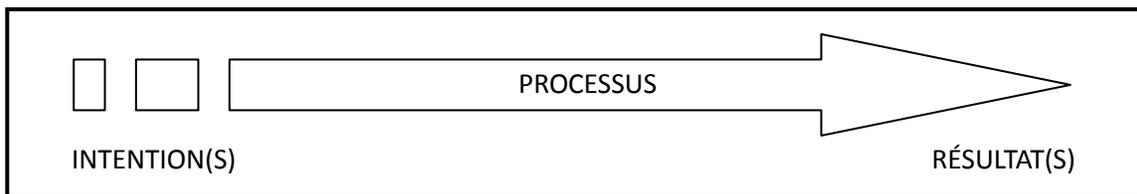


Figure 1 : La réussite comme adéquation entre une intention et un résultat

Si la réussite est indissociablement liée à la conduite de n'importe quel projet, l'évaluation, dans son sens appréciatif, est elle aussi inhérente à tout projet. En effet, l'individu en projet est continuellement amené à évaluer, consciemment ou non, les actions qu'il pose pour jauger leur efficacité en fonction du but poursuivi, ainsi que pour déterminer le chemin parcouru et les moyens à prendre pour aller plus loin. Plus avant, il faut s'assurer d'avoir obtenu le résultat escompté, d'avoir atteint le but fixé, pour pouvoir déclarer l'état de réussite du projet entrepris ou son corollaire, celui d'échec. Nul besoin, dès lors, de pousser plus loin l'essai de clarification pour constater que l'idée de réussite est indissociable de celle d'évaluation.

Trois éléments de réflexion découlent de ce raisonnement dès lors qu'on le transpose au domaine de l'éducation : le premier invite à clarifier les intentions ou les missions de l'école et, par voie de conséquence, les résultats attendus par l'institution scolaire. C'est ce dont nous traitons dans la prochaine section. Le second élément de réflexion implique de s'intéresser aux moyens permettant de vérifier l'atteinte des résultats attendus. Le troisième suppose de s'arrêter sur le processus qui conduit de l'intention au résultat, moment crucial où s'exprimeront les stratégies permettant de soutenir la réussite. Nous abordons successivement ces deux derniers éléments dans les sections trois et quatre de l'article.

## **2. Entre missions de l'école et intentions de formation**

Traiter de la réussite dans le domaine de l'éducation implique de poser certaines distinctions. Nous débuterons en clarifiant les nuances entre réussite « scolaire » et réussite « éducative ». Telle qu'elle est comprise aujourd'hui, la réussite scolaire réfère aux seules performances académiques des élèves (Lapostolle, 2006). Sans sous-estimer la complexité de ce seul exercice, apprécier la réussite scolaire se résume à l'évaluation de l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires prévues dans un programme donné, quel que soit le niveau d'études (Scallon, 2000). Cette compréhension conduit à minimiser de manière considérable le rôle de l'institution scolaire en délaissant d'autres missions pourtant essentielles qui lui sont confiées.

Cette vision réductrice de la réussite à l'école a incité certains auteurs à introduire le concept de réussite éducative, afin de rappeler que l'acquisition de connaissances et de compétences n'est pas l'unique dessein de l'institution scolaire (Lapostolle, 2006). De par son acception très large, le concept de réussite éducative est néanmoins lui aussi source de confusion. La réussite éducative vise en effet le développement global et harmonieux de l'enfant dans ses multiples facettes (scolaires, mais aussi sociales, morales, affectives, physiques, etc.) et implique l'ensemble des milieux et des acteurs qui en ont la charge : parents, personnel éducatif, entraîneurs sportifs, et autres (Lapostolle, 2006; Potvin, 2012). Par conséquent, elle implique d'envisager la réussite au-delà du strict cadre scolaire en prenant en compte la réussite personnelle, sociale et, plus tard, professionnelle de l'apprenant.

On constate que ni la réussite scolaire et son sens restreint, ni la réussite éducative et son acception large ne permettent directement de se construire une représentation opérationnelle de ce à quoi correspond la réussite à l'école. Pour sortir de cette impasse,

Baby (2010) et Potvin (2012) proposent le concept de « réussite éducative scolaire » qui met l'accent sur la responsabilité spécifique de l'école dans la réussite éducative de l'enfant. Pour ces auteurs, la réussite éducative réfère, *stricto sensu*, à un idéal partagé par l'ensemble des adultes d'une société pour les générations à venir. Ils distinguent ensuite réussite éducative « scolaire » et réussite éducative « familiale » afin de souligner la responsabilité partagée de l'école et de la famille dans l'atteinte de cet idéal. En ce sens, parler de réussite éducative scolaire conduit nécessairement à expliciter le sens de cet idéal visé, ce qui revient à s'intéresser aux missions attribuées à l'école.

L'école québécoise organise ses missions autour d'un triptyque qui peut être apprécié comme le fruit d'un consensus historiquement situé entre les besoins de la société et les besoins de l'enfant. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001), ces missions se déclinent comme suit : instruire (se préoccuper de la formation de l'esprit, du développement intellectuel, de l'acquisition de connaissances et de compétences), socialiser (développer des attitudes qui tiennent compte du « vivre ensemble », de l'appartenance à une collectivité, des valeurs reliées à la démocratie, à la culture) et qualifier (travailler dans un contexte permettant la réussite scolaire de tous<sup>1</sup> en assurant la mise en place d'un environnement diversifié et adapté aux champs d'intérêt, aux aptitudes et aux besoins de chacun dans son individualité).

Ces missions peuvent être comprises, si l'on se réfère à la Figure 1, comme les intentions générales de l'école, desquelles naîtront des intentions de formation plus concrètes. En effet, que l'enseignant fasse, par exemple, apprendre une notion de mathématique (instruction), qu'il règle un conflit entre deux élèves (socialisation) ou qu'il organise une journée « carrières » (qualification), il est chaque fois animé d'une intention de formation dont il doit pouvoir apprécier la réussite : les élèves comprennent-ils et appliquent-ils la notion mathématique à bon escient? Ont-ils proscrit de leurs comportements celui ayant conduit à la dispute ou, s'ils n'ont pu l'éviter, appliquent-ils les stratégies de résolution de conflit de manière autonome? Se construisent-ils une meilleure représentation du monde du travail? Puisque les résultats sont toujours appréciés à l'aune des intentions initiales comme fins idéales à viser, ces trois missions constituent le point d'ancrage à partir duquel il est possible d'envisager la réussite dans toutes les écoles primaires de la province.

Il est particulièrement important de garder le triptyque « instruire, socialiser, qualifier » à l'esprit lorsqu'on cherche à délimiter le champ d'action de l'école et sa part de responsabilité dans la réussite éducative globale de l'enfant. Trop souvent, on attend aujourd'hui de l'école qu'elle guérisse tous les maux, qu'elle pallie tous les problèmes ou qu'elle assume à elle seule la réussite éducative des enfants alors qu'en fait, elle a en charge la réussite éducative scolaire des élèves. En ce sens, il faut reconnaître que la responsabilité de l'école quant à la réussite éducative des élèves dont elle a la charge ne peut être que limitée. Bien entendu, ce dernier constat n'a pas pour objectif de minimiser l'importance du système éducatif, mais de remettre en perspective l'imputabilité de

---

<sup>1</sup> Comme le fait remarquer Roegiers (2004), la réussite scolaire, comme résultante de l'évaluation certificative, constitue le trait d'union entre l'école et la vie active. C'est la raison pour laquelle réussite scolaire et qualification sont associées dans le Programme de formation de l'école québécoise.

l'école par rapport à une réussite éducative qu'elle ne peut être seule à assumer. Pour nous intéresser de plus près au rôle de l'école dans une réussite que nous avons qualifiée d'« éducative scolaire », nous tournons à présent notre réflexion vers la question de l'évaluation.

### 3. L'évaluation certificative de la réussite éducative scolaire à l'école

Si l'on accepte de concevoir la réussite comme l'adéquation entre une intention et un résultat, alors on accepte également l'idée de vérifier si adéquation il y a. On se heurte ainsi à l'épineuse question de l'évaluation – à ce point épineuse et complexe que nous n'avons pas la prétention ici d'en faire le tour, mais plutôt d'avancer plus modestement quelques pistes de réflexion sur la base de la définition logique de la réussite que nous avons proposée. Dans son sens scolaire le plus commun, une évaluation est une démarche qui vise à quantifier le niveau d'apprentissage d'un élève. Cette compréhension place l'évaluation à la fin d'une séquence d'apprentissage, pour apprécier les acquis des élèves par rapport à un seuil de réussite relatif à des intentions initiales de formation. Il en découle alors un résultat, souvent chiffré, qui se situe sur un continuum allant de la réussite à l'échec et permettant d'estimer le niveau d'acquis des élèves à un moment précis de leur cheminement.

Cette façon de concevoir l'évaluation en propose un portrait incomplet qui ne permet pas d'appréhender sa portée effective en milieu scolaire ni le rôle qu'elle peut jouer dans l'appréciation et le soutien de la réussite éducative scolaire. À l'école, l'évaluation a ainsi sa place au début, au cours et à la fin du processus d'enseignement-apprentissage. À ces différents moments, elle ne revêt pas les mêmes fonctions, mais présente à chaque fois un intérêt pour l'enseignant comme pour les élèves. En d'autres termes, qu'elle soit pronostique, formative ou certificative<sup>2</sup>, l'évaluation occupe une place primordiale dans les processus de développement et d'appréciation des acquis, comme en témoigne la Figure 2 ci-dessous.

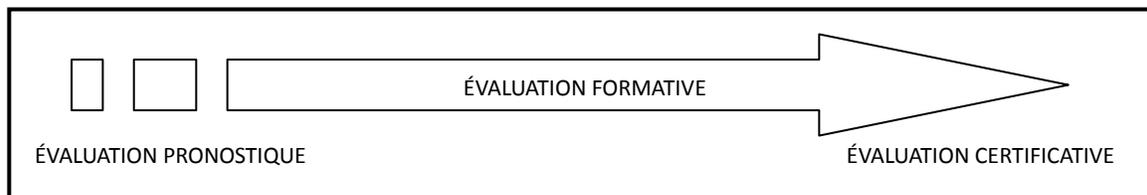


Figure 2 : L'évaluation en contexte scolaire

Cette représentation de l'évaluation permet de s'éloigner des débats qui invitent les enseignants à passer d'une évaluation uniquement orientée vers la mesure et le classement (certificative) à une évaluation uniquement orientée vers la régulation des apprentissages (formative) (voir notamment Morrissette, 2005, 2009b; Perrenoud, 2001). Selon nous, les évaluations certificative et formative ne s'opposent pas, elles se complètent, et ce, tout simplement parce qu'elles remplissent toutes deux des fonctions

<sup>2</sup> Il existe de nombreuses nomenclatures. Pour les besoins du propos, nous simplifions la nôtre au maximum en ne distinguant pas l'évaluation pronostique de l'évaluation diagnostique (de Ketele, 1993), l'évaluation formative de l'évaluation formatrice ou de l'auto-évaluation (Vial, 1987) et l'évaluation certificative de l'évaluation sommative ou terminale (Scallon, 2000).

distinctes et nécessaires : alors que la première sert à établir un bilan ponctuel des acquis, la seconde constitue plutôt un instrument de soutien à la réussite – nous y reviendrons. Fidèles à notre cadre compréhensif de départ, c'est d'abord avec l'évaluation certificative que nous abordons la question de la réussite. En effet, l'évaluation certificative est celle qui détermine la réussite au sens de la définition logique avancée, c'est-à-dire qui permet d'apprécier l'adéquation entre l'intention initiale et le résultat obtenu au terme du processus d'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre des débats évoqués plus haut, l'évaluation certificative a fait l'objet de discussions qui l'ont parfois réduite à sa plus simple expression tant sur le plan de sa forme (questionnaires à choix multiples, tests papier-crayon) que de sa fonction (classer les élèves et les comparer entre eux<sup>3</sup>). Rappelons brièvement qu'à l'école, l'évaluation certificative prend place à la fin de la séquence d'enseignement-apprentissage. Elle est prise en charge par l'enseignant et vise la validation des acquis par rapport au niveau attendu à un moment donné. Ainsi l'enseignant, qui avait une intention de formation en tête, peut-il vérifier si ses élèves ont finalement atteint l'objectif visé à la suite de son intervention. Les élèves, pour leur part, peuvent situer leur niveau par rapport à ce qu'on exige d'eux à une étape précise de leur parcours. En raison de sa vocation de bilan des apprentissages, l'évaluation certificative conduit également à des jugements décisionnels. C'est sur la base de ces résultats que se jouent notamment le passage des élèves dans les classes supérieures et, ultimement, leur diplomation.

L'évaluation certificative est celle sur laquelle l'accent est mis en contexte scolaire, en ce qu'elle permet d'attester de la réussite ou de l'échec des élèves par rapport à des intentions de formation et à des seuils de réussite préétablis. Pourtant, si l'on revient aux distinctions posées et que l'on s'intéresse de manière élargie à la réussite éducative scolaire, on est en droit de se demander si l'évaluation certificative peut à elle seule garantir une appréciation exhaustive de la réussite. En pratique, l'évaluation certificative n'est utilisée que pour évaluer des intentions de formation relatives à la visée d'instruction de l'école. En effet, les enseignants n'ont pas à évaluer les deux autres volets de la réussite éducative scolaire, soit la socialisation et la qualification. On s'en tient alors à certifier la réussite scolaire des élèves, celle reliée à la mission d'instruction de l'école. Comme le fait remarquer Baby (2010) :

[...] dans la mesure où nous ne travaillons que sur des aspects scolaires de la réussite, tels les taux de diplomation, le rendement scolaire, les taux d'échec, les taux de décrochage, les moyens d'accroître la persévérance scolaire, nous ne travaillons en effet que sur le volet instruction de la triple mission de l'école (p. 34).

Tout se passe un peu comme si, pour réussir à l'école, seule la mission d'instruction comptait. C'est que les deux autres volets de la réussite éducative scolaire s'apprécient et

---

<sup>3</sup> L'évaluation certificative est comparative par nature, dans le sens où elle entend apprécier les acquis des élèves en fonction d'une norme commune. Ainsi, on doit comprendre que même si l'enseignant n'a pas, au départ, l'intention de comparer ses élèves entre eux, il le fait malgré lui en utilisant l'évaluation certificative. Voir aussi Morrissette (2009b) sur les enjeux de l'évaluation.

surtout se quantifient beaucoup moins facilement. Selon Potvin (2010), la réussite sur le plan de la mission de qualification impliquerait en effet la reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études. La réussite au niveau de la mission de socialisation, quant à elle, sous-entendrait la capacité à établir et à entretenir des relations sociales, à s'intégrer à la vie en société et à exercer une citoyenneté responsable. Le succès professionnel, la poursuite réussie d'études, l'intégration sociale, l'exercice quotidien d'une citoyenneté responsable : voilà autant de résultats visés qui échappent complètement à l'institution scolaire une fois l'élève formé. Par ailleurs, la responsabilité spécifique de l'école dans l'atteinte de ces visées apparaît beaucoup plus difficile à délimiter. En somme, si les enseignants sont sans aucun doute capables d'apprécier au quotidien certains aspects des missions de socialisation et de qualification de l'école, la question de leur évaluation certificative demeure entière. Peut-on, dès lors, penser une évaluation certificative qui prenne simultanément en compte les trois volets de la réussite éducative scolaire? La question mérite d'être posée.

Quoi qu'il en soit, l'évaluation certificative occupe une place importante dans les systèmes éducatifs<sup>4</sup>. Elle reste la forme d'évaluation privilégiée pour déterminer et quantifier la réussite en contexte scolaire, en apportant un jugement final, quoique nécessairement provisoire, sur l'état d'avancement des élèves à un moment jugé opportun et en fonction de normes établies. Toutefois, en n'appréciant qu'un seul des trois volets de la réussite éducative scolaire, l'évaluation certificative n'atteste que partiellement de la réussite des élèves. De plus, il importe de comprendre que cette forme d'évaluation ne participe en rien au soutien à la réussite des élèves, elle en certifie simplement l'état. C'est pourquoi nous orientons notre réflexion vers le soutien qui peut être apporté au cours du processus d'apprentissage des élèves, en vue d'augmenter les chances de chacun d'atteindre les résultats attendus.

#### **4. L'évaluation au service de la réussite**

Si l'on revient à la Figure 1, entre les intentions et les résultats se situe l'action éducative, celle par le biais de laquelle l'enseignant entreprend d'instruire, de socialiser et de qualifier les groupes d'élèves dont il a la charge. Devant cette tâche, l'enseignant n'est pas seul. Depuis une trentaine d'années, l'institution scolaire est renforcée par des dispositifs complémentaires pris en charge par différents groupes d'agents (Tardif et Levasseur, 2010). Plusieurs intervenants spécialisés sont ainsi présents directement dans les écoles et dans les classes pour soutenir la réussite éducative scolaire du plus grand nombre. Pour ne donner que quelques exemples et en grossissant quelque peu les traits<sup>5</sup>, orthopédagogues et orthophonistes soutiennent la mission d'instruction de l'école; psychologues et techniciens en éducation spécialisée soutiennent la mission de socialisation de l'école; là où conseillers d'orientation et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire soutiennent la mission de qualification de l'école; sans parler des organismes privés qui proposent leurs services aux établissements scolaires.

---

<sup>4</sup> Ceci est d'autant plus vrai dans un contexte où la mesure – souvent désirée à l'unisson, quoique pour des motifs différents, par les parents, les directions d'école, les gestionnaires scolaires – et les comparaisons internationales exercent de plus en plus de pression sur les systèmes éducatifs nationaux (Baillat, De Ketele, Paquay et Thélot, 2008).

<sup>5</sup> En effet, on peut difficilement penser instruire sans socialiser ou qualifier sans instruire.

Malgré les efforts consentis par l'enseignant et le soutien du personnel spécialisé, l'issue de l'entreprise éducative demeure, à bien des égards, incertaine. Elle l'est, d'une part, parce que les intervenants scolaires ne peuvent contraindre les élèves à apprendre (Mauduit, 2003) et, d'autre part, parce que nombre des facteurs à l'origine de l'échec scolaire des jeunes prennent racine en dehors des murs de l'école<sup>6</sup> (Morlaix et Suchaut, 2012).

Cette remarque soulève un questionnement important sur la responsabilité des enseignants vis-à-vis de la réussite de leurs élèves. À ce sujet, Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) établissent une distinction utile entre la responsabilité de résultats et la responsabilité de moyens. Selon ces auteurs, seule la seconde incombe aux enseignants. Ces derniers ne sont pas responsables de la réussite de leurs élèves, mais ils ont en revanche le devoir d'utiliser les moyens les plus à même d'aider chacun d'eux à atteindre les résultats visés en fonction des intentions de formation. Parmi l'éventail des moyens d'intervention dont dispose l'enseignant pour soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage, nous n'en retiendrons que deux : l'évaluation pronostique et l'évaluation formative, en ce qu'elles permettent de situer l'action éducative au regard de la réussite éducative scolaire de chacun.

Il y aurait évidemment beaucoup à dire sur chacune de ces modalités d'évaluation. Nous nous en tiendrons à la mise en parallèle de celles-ci avec la définition logique de la réussite que nous avons proposée. Prenons d'abord l'évaluation pronostique. Cette dernière prend place au début d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Il s'agit dès lors d'une évaluation menée par l'enseignant, plus ou moins formellement, dans le but de valider les acquis initiaux des élèves, leurs conceptions premières (De Ketele, 1993). Ainsi, l'enseignant qui a une intention de formation en tête peut-il s'ajuster à chacun de ses élèves en répondant à la question : que savent-ils par rapport à ce qu'il y a à apprendre? L'élève, pour sa part, prend conscience de ses conceptions initiales et du chemin à parcourir pour atteindre le résultat attendu.

Sur la base de la Figure 1, nous pouvons alors avancer que l'évaluation pronostique permet d'apprécier les résultats préalablement atteints par un élève et, ainsi, de le situer par rapport aux intentions de formation, voire d'adapter ces dernières en conséquence. Inutile, en effet, de demander à un élève de corriger l'orthographe d'un mot à l'aide du dictionnaire s'il ne connaît pas la chaîne alphabétique. Il ne serait pas non plus très approprié de confronter un élève à une équation algébrique s'il ne connaît pas la priorité des opérations. Il serait tout autant discutable de demander à des élèves de préparer un exposé sur un sujet quelconque en groupe de quatre s'ils n'ont jamais pratiqué leurs habiletés coopératives. Comme on pourrait encore interroger le bien-fondé de demander à un élève de régler lui-même ses conflits s'il n'admet jamais la responsabilité de ses actes ou s'il ne sait tout simplement pas comment faire. Tous ces exemples, qu'ils relèvent de la mission d'instruction ou de socialisation de l'école, requièrent des préalables qui devront faire l'objet d'un enseignement.

---

<sup>6</sup> C'est la raison pour laquelle Baby (2010) distingue réussite éducative « scolaire » et réussite éducative « familiale ». Selon cet auteur, tant qu'on ne s'autorisera pas à considérer ce qui se passe au niveau familial, on ne pourra pas parler pleinement de réussite éducative.

On peut aussi faire remarquer, sur la base de la Figure 2, que si les intentions de formation sont adaptées à la suite de l'évaluation pronostique, l'évaluation certificative qui conclura l'apprentissage devra être ajustée en conséquence. À ce titre, notons qu'en milieu scolaire, les intentions de formation sont généralement formulées par l'enseignant là où les résultats obtenus et, au bout du compte, la réussite se situent du côté de l'élève. Entre l'enseignant et ses élèves, il y a donc une nécessité pressante de communiquer. Il est en effet important de rendre explicites les intentions initiales de formation, de sorte que chaque élève soit au fait de ce qu'on attend de lui dès le début d'une séquence d'enseignement-apprentissage, tout en gardant le bilan des acquis comme horizon certificatif de travail.

Vient ensuite l'évaluation formative. Cette dernière débute généralement par un diagnostic qui vise à apprécier où l'élève se situe en cours de route et les moyens à prendre pour lui permettre de continuer à avancer. L'évaluation formative, qui peut être le fait de l'enseignant ou de l'élève, se déroule essentiellement au cours du processus d'apprentissage et est le plus souvent informelle. Ainsi, l'enseignant qui a une intention de formation en tête peut-il proposer un soutien différencié en fonction du développement de chacun de ses élèves (Morrisette et Maheux, 2007; Perrenoud, 2001). L'élève, quant à lui, prend conscience de ses forces et de ses faiblesses et peut prendre les mesures qui s'imposent ou demander un soutien personnalisé et individualisé.

Sur la base de la Figure 1, nous pouvons dès lors considérer l'évaluation formative comme une appréciation continue qui détermine l'écart entre l'intention initiale de formation et le résultat à obtenir, et ce, en vue d'apporter le soutien nécessaire au cours du processus d'enseignement-apprentissage. Sur la base de la Figure 2 et à la suite de Morrisette (2005), on peut aussi noter que ce type d'évaluation mène à des actions qui s'inscrivent dans une perspective de soutien à l'apprentissage et à la réussite. Ce type d'actions représenterait une grande partie des pratiques quotidiennes des enseignants (Morrisette, 2009a). Comme le fait encore remarquer Morrisette (2009b) :

[L]'évaluation formative constitue un élément-clé de la différenciation pédagogique en permettant d'explorer des difficultés éprouvées par un élève et d'élaborer une démarche sur mesure visant à l'aider à les surmonter. Ainsi, l'évaluation formative serait au cœur de la réussite des élèves (p. 1).

Par excellence, cette modalité d'évaluation permet donc d'assurer la cohérence entre une intention initiale de formation ajustée à la suite d'une évaluation pronostique et un résultat à obtenir qui sera apprécié à l'aide d'une évaluation certificative.

## **Conclusion**

Considérer, comme nous l'avons fait, la réussite à l'école comme l'adéquation entre une intention de formation et un résultat obtenu au terme du processus d'enseignement-apprentissage conduit nécessairement à interroger la place de l'évaluation à l'école. En milieu scolaire, la réussite peut-elle être pensée indépendamment de la démarche de

soutien qui la précède et d'un système d'appréciation qui permet d'en certifier l'état? À cet égard, notre réflexion montre que les trois modalités d'évaluation communément utilisées par les enseignants dans leur classe ont chacune leurs atouts et leurs limites. Nous avons de ce fait souligné leur complémentarité : en début de parcours, l'évaluation pronostique permet de rendre compte des acquis antérieurs des élèves et d'ajuster au besoin les intentions de formation; en cours de route, l'évaluation formative autorise un suivi individuel par le biais duquel chaque élève reçoit un soutien adapté; en bout de course, l'évaluation certificative propose un bilan des acquis, en fonction du chemin qui a été préalablement parcouru.

À l'heure où l'amélioration de la qualité de l'éducation obtient les faveurs des décideurs nationaux et internationaux (Cusset, 2011), la réussite de tous est devenue un concept incontournable dans les discours. Cependant, les difficultés soulevées plus haut au sujet de l'évaluation montrent que réussite et qualité sont la plupart du temps appréciées à l'aide d'indicateurs qui concernent uniquement la réussite « scolaire » (Gautron et Beauchesne, 2006). Par ailleurs, insister sur la réussite de tous et la qualité de l'éducation ne doit pas conduire à occulter les conditions à mettre en place pour permettre aux enseignants et à tout le personnel éducatif d'atteindre ces ambitions.

Les sciences de l'éducation sont confrontées, dans la plupart des pays, à des demandes sociales de plus en plus fortes, notamment quant à leur pertinence pour les institutions et les pratiques éducatives (Tardif, 2010). Elles connaissent aussi la concurrence d'institutions privées et d'organisations non gouvernementales qui financent, dans le domaine de l'éducation, des recherches au service de l'action et de la décision. Dans ce contexte, un des rôles importants de la recherche en éducation est d'interroger les discours contemporains qui font de la qualité de l'éducation et de la réussite de tous les objectifs ultimes de l'école. À ce titre, notre réflexion montre que cette idée de réussite à l'école gagnerait à ne pas se borner à des indicateurs de performance associés à la réussite « scolaire » des élèves, mais mériterait au contraire d'être enrichie des volets socialisation et qualification d'une réussite « éducative scolaire ». Autrement dit, d'autres référentiels que ceux axés sur la mission d'instruction de l'école permettraient d'enrichir les idées de qualité de l'éducation et de réussite de tous.

## Références

- Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative* (p. 33-40). Québec, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. et Thélot, C. (dir.) (2008). *Évaluer pour former*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Cusset, P.-Y. (2011, juillet). Que disent les recherches sur l'« effet enseignant »? La note d'analyse n° 232. *Centre d'analyse stratégique*.

- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Gautron, H. et Beauchesne, L. (2006). *La reddition de comptes à l'enseignement primaire et secondaire*. Communication présentée lors du colloque « La mesure de la réussite et la reddition de comptes en éducation », dans le cadre du 74<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, 17 mai 2006, Montréal, Université McGill.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative: quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.
- Mauduit, J.-B. (2003). Le territoire de l'enseignant: esquisse d'une critique de la raison enseignante. Paris, France: Klincksieck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (publication n° 13-0003-07). Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, 180(3), 77-94.
- Morrisette, J. (2005). Pour un autre regard sur l'évaluation. *Québec français*, 138, 76-78.
- Morrisette, J. (2009a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste* (thèse de doctorat publiée). Université Laval, Canada.
- Morrisette, J. (2009b). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1(2), 1-8.
- Morrisette, J. et Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.
- Potvin, P. (2010). *La réussite éducative*. Texte pour le cadre de référence du CETREQ.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil, Canada: Béliveau Éditeur.
- Rivard, M.-C., Deslandes, R. et Collet, M. (2010). L'approche école en santé au primaire: points de vue des parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 761-785.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. (2010). Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone. *Recherche et formation*, 65, 105-107.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Vial, M. (1987). Évaluer n'est pas mesurer. *Les cahiers pédagogiques*, 256, 16.

### **Notices biographiques**

Matthias Pepin prépare un doctorat en psychopédagogie à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada). Il est également étudiant-chercheur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Boursier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), ses principaux intérêts de recherche portent sur l'éducation entrepreneuriale à l'école primaire, la pédagogie et l'ethnographie scolaire. Il est l'auteur de plusieurs articles scientifiques sur ces sujets.

Anthony Cerqua prépare un doctorat en psychopédagogie à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada). Il est également étudiant-chercheur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Boursier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), ses principaux intérêts de recherche portent sur la formation à l'enseignement, la pédagogie et les politiques éducatives. Il est l'auteur d'un ouvrage critique sur le renouveau pédagogique qui a eu lieu au Québec au cours des années 2000.