

## Qu'est-ce que la réussite?

**Bernard Demers, directeur des services pédagogiques  
Cégep Joliette-De Lanaudière**

**A**border le thème de la réussite c'est, soyons honnête, risquer l'échec. D'ailleurs, de tentative de brouillon en tentative d'explication, je me retrouve pour la dixième fois à la case départ. En conséquence j'ai résolu de ne plus tenter d'organiser l'information à partir de grands thèmes, de ne plus choisir entre le sérieux ou l'humour, de ne plus décider à l'avance de la fin de ma démonstration ni même de la nature de cette démonstration. Vous n'aurez donc droit, pauvre lecteur, qu'à une suite de notes décousues dont vous pourrez peut-être réussir à sortir quelque chose.

### La réussite se mesure-t-elle ?

Laissons à d'autres le soin de juger de la réussite relative de Patof et de Sol (tant au plan professionnel qu'au plan humain) et contentons nous de discuter de la réussite dans le contexte scolaire. Là encore, éliminons les dimensions encombrantes comme les amitiés, l'intégration au groupe, les activités para-scolaires, la discipline, les attitudes morales, etc. Contentons-nous du cursus strictement académique et, pour mieux nous comprendre, réduisons-le à un seul cours, voire à un seul sujet : l'apprentissage de l'alphabet. Peux-t-on mesurer la réussite de cet apprentissage ? Bien sûr, direz-vous, il suffit de demander au sujet de répéter l'alphabet.

À l'endroit ou à l'envers ? En distinguant les voyelles des consonnes ou les labiales des dentales ? Dans l'ordre ou dans le désordre ? Par écrit ou oralement ?

Et les questions précédentes ne portent que sur la capacité à répéter l'alphabet. Faut-il aussi pouvoir identifier les lettres en dehors de l'alphabet ? Faut-il pouvoir écrire les lettres ? Faut-il reconnaître les lettres dans le son d'une syllabe ?

La réussite se mesure sans doute; mais pas aussi simplement que nous avons souvent tendance à le penser. En fait, un cours portant sur l'alphabet n'est défini que par son contenu : il faut définir un apprentissage par son objectif si l'on veut déboucher sur une habilité : la maîtrise de l'alphabet. La mesure de la réussite à l'habilité ne se réduit donc pas à la mesure de l'atteinte de chacun des apprentissages qui en font partie même si ces mesures intermédiaires sont indispensables. Il faudra mesurer la maîtrise elle-même en identifiant des niveaux. Mais comment ?

### Comment mesurer la réussite ?

Nous avons utilisé la note de 1 à 10, de 1 à 20, de 1 à

100 ; nous l'avons déguisé en A, B, C, D (tiens, revoilà l'alphabet) ; nous y avons tantôt ajouté le rang et tantôt nous l'avons retiré pour éviter des traumatismes ; nous avons alors utilisé la moyenne, l'écart à la moyenne, la cote Z, la cote Z ajustée ; nous avons distingué l'évaluation sommative de sa soeur formative ; nous avons mis des commentaires sur les copies, les positifs en premier pour servir d'encouragements ; nous avons banni le crayon rouge pour souligner les erreurs ; nous avons proscrit l'écriture de la correction pour laisser l'apprenant ("l'apprenant" ; un mot aussi horrible que "le jeune", une dérive de la qualification en dénomination, l'un des bubons de la syphilis langagière - ça n'a rien à voir avec le sujet mais ça fait du bien de le dire) découvrir lui-même la solution ou, mieux, sa solution ; bref nous avons tenté, par divers moyens, d'améliorer la sauce mais nous n'en avons toujours pas changé les bases.

La difficulté vient de la note elle-même qui ne représente à peu près rien. Si, à notre cours d'alphabet, un élève a 25, cela ne nous donne pas plus d'information que de dire que cet élève possède 5000 kips (le kip est l'unité monétaire du Laos : ceci dit, sans connaître le taux de change et le coût de la vie vous ne pouvez rien conclure sur la valeur de 5000 kips). Pour donner du sens il faut comparer dans le cadre d'une échelle de mesure : notre élève a 25 sur 30 et la moyenne du groupe de 20 élèves est de 19 (il possède 5000 kips équivalents à 10\$ canadien et le revenu moyen est de 1\$ par jour). Mais le sens que nous obtenons alors n'est que relatif : l'élève a une meilleure note que d'autres de même que Patof a rapporté plus d'argent que Sol. Cela ne démontre pas la réussite.

Il nous faudrait donc réformer la notation, oublier la mesure relative pour s'appliquer à la mesure réelle. Cela s'est fait : il vous suffit d'avoir un enfant au primaire pour le savoir. Mais soyons francs : le fameux bulletin par niveau de maîtrise est des plus déroutant même pour un parent familier avec les notions d'objectifs et de niveau de maîtrise. Par ailleurs, quelle information retire-t-on vraiment d'un bulletin qui nous dit que notre enfant a "une maîtrise suffisante" en français écrit de quatrième année ou même "une maîtrise dépassant les niveaux d'exigence". N'est-ce-pas, là encore, une comparaison relative surtout quand la définition des critères de maîtrise et d'exigence ne nous est pas accessible et que tous les devoirs que nous avons vus étaient notés, en doutiez-vous, de 1 à 10 ou de 1 à 20. Bref, l'exercice rappelle celui de la notation A, B, C, D où, à partir de

notes traditionnelles de 1 à 100, on procède bien souvent à une simple conversion d'une unité de mesure à l'autre.

Une réelle notation par objectifs nécessiterait des paliers progressifs de maîtrise, chaque palier correspondant à une note mais, surtout, à une capacité mesurable englobant les capacités précédentes et devant être totalement atteinte pour que la note soit accordée. Un peu comme pour des poupées russes, la plus petite capacité correspondant au plus petit palier et à la plus petite note doit entrer dans la capacité plus grande, en faire partie intégralement. Une notation et une méthode d'apprentissage comme celle-là, j'en ai rêvé et je les ai expérimentées à deux reprises (Demers, B. (1985) et Demers, B., Proulx, S., Ruelland, J. (1986), MEQ, ISBN 2-550-12459-6 et ISBN 2-550-16541-1) : mais elles supposent un tel changement d'attitude, une si grande réorganisation des mentalités et des cours, qu'elles m'apparaissent aujourd'hui utopiques. Comment, en effet, amener la totalité des enseignants de tous les niveaux scolaires à ne plus penser leurs cours en termes de contenu mais en termes de capacités s'englobant les unes les autres ? Autrement dit, comment faire qu'un cours d'histoire ne soit plus donné selon la logique historique mais selon la complexité des opérations mentales, la connaissance séquentielle d'un moment de l'histoire étant englobée dans la compréhension d'un processus social, lui-même englobé dans la compréhension de l'hypothèse d'un autre processus concurrent ? Si la chose est techniquement faisable, comme nous l'avons démontré entre autres dans un cours de philosophie (éthique et politique) elle ne semble pas socialement faisable.

Contentons-nous donc de la note, quelle que soit la forme qu'elle adopte, mais sans nous faire croire qu'elle mesure une réussite. Elle mesure, au pire, une comparaison à un groupe ; au mieux, elle rend compte d'une démarche vers un objectif sans nous indiquer en quoi cette démarche n'a pas été parfaite.

### À quoi correspond la réussite ?

Ce n'est pas parce que nous nous contentons d'une mesure de la réussite basée sur une note que nous ne pouvons pas élargir le débat. Notre élève qui a 75 sur 100, qui est 10e sur 30 et qui dépasse de 15% la note exigée de 60 a "réussi" son cours d'alphabet c'est-à-dire qu'il s'est déplacé mieux que d'autres vers l'objectif et qu'il en maîtrise certains éléments et d'autres non, sans qu'il nous soit possible de préciser lesquels. Mais l'objectif lui-même avait-il du sens ?

Ainsi, pour évaluer la réussite d'un élève, il ne suffit pas de rendre compte de sa réussite à un cours. Encore faut-il que ce cours soit pertinent dans sa formation. Nous faisons du progrès lorsque nous insistons sur les programmes de for-

mation, sur l'établissement des programmes par l'identification des compétences recherchées. Mais là encore, entre les compétences identifiées et le choix des cours qui, s'ils sont réussis par l'élève, mèneront à ces compétences, il y a une distance énorme. Par exemple, notre cours d'alphabet s'inscrit dans un programme de compétence en lecture dont les objectifs sont que les élèves sachent lire, aiment lire et développent l'habitude de lire. De là un comité quelconque a, on ne sait trop comment, décidé que le programme serait "réussi" lorsque 10 cours, dont celui d'alphabet, seraient "réussis". La faille est immédiatement visible et nous comprenons tous que la somme des parties ne fait pas forcément un tout. L'idéal serait que la division artificielle d'une discipline, voire d'un programme, en blocs de durée fixe, cède la place à une continuité d'apprentissages qui sont complétés lorsqu'ils le sont, que ce soit le 20 décembre ou le 13 janvier. Et nous voilà de retour dans l'utopie. À moins de se rabattre sur l'équivalent des cahiers d'enseignement utilisés au secondaire pour les adultes : la vitesse d'apprentissage individuelle y est respectée, les résultats sont fondés sur l'atteinte d'objectifs précis par l'élève... et les résultats ne sont pas probants lorsque ces élèves arrivent au cégep, notamment parce qu'ils n'ont pas appris à travailler en fonction d'échéances !

Soyons réalistes et, encore une fois, acceptons les réalités de système : la structure des cours est là pour rester et un programme continuera de comprendre un cheminement entre plusieurs disciplines chacune divisée plus ou moins artificiellement en cours basés sur une durée donnée. Cette nouvelle limite étant admise (mais pas pour autant acceptée quant à moi : il y a une différence entre le réalisme et le fatalisme) nous pouvons, comme nous l'envisageons aujourd'hui, donner plus de sens à la "réussite" d'un programme en mettant en place une activité synthèse. L'élève qui "réussit" l'activité synthèse sera supposé avoir atteint la compétence recherchée par le programme.

Nous nous retrouvons maintenant dans une situation intéressante. D'une part nous considérons que la mesure de la réussite réelle supposerait une évaluation de la compétence en niveaux pré-identifiés par une technique de notation et d'apprentissage à paliers dans le cadre d'une suite continue d'apprentissages. D'autre part, parce que nous sommes réalistes, nous sommes d'accord pour nous contenter d'une mesure relative de la réussite qui sera exprimée par une note d'ensemble à un programme comportant une activité synthèse (notre élève a 72% dans le programme de lecture ce qui peut signifier des faiblesses ou des forces en alphabet, en ponctuation, en vocabulaire, etc.). Comment faire, dans ces circonstances, pour réduire l'écart entre nos désirs et la réalité, entre la mesure réelle et la mesure relative ?

Il suffit de suivre notre élève une fois qu'il est en situation

réelle après sa diplômation. Que ce soit à l'université ou en entreprise, exerce-t-il sa compétence à la satisfaction de son nouveau milieu et à sa propre satisfaction ? Autrement dit, se sent-il lui-même compétent, bien préparé, pourrions-nous dire, à exercer sa tâche de technicien ou d'étudiant universitaire ? Une telle étude, qui doit se faire de façon continue pour chaque génération d'élèves, suppose que nos partenaires identifient bien avec nous les compétences qu'ils recherchent chez nos finissants, d'abord, et que nous tenions compte des insatisfactions constatées, ensuite. Par essai-erreur, en modifiant un bout du cursus ici et un autre là, nous réduirons l'écart entre la mesure relative et la mesure réelle, cet écart se creusant par moments lorsque les milieux post-cégepiens modifient leurs attentes avant que nous réajustions nos programmes.

Et nous en venons à dire à quoi correspond "la réussite scolaire" : dans le cadre de réalité où nous nous situons, au-delà de la grande idée de réussite qui concernerait à la fois Patof, Sol, les valeurs morales et l'atteinte du bonheur, nous pouvons dire que la réussite scolaire, telle que mesurée par des notes, correspond à "une prévision du succès probable de l'individu dans le nouveau milieu pour lequel il a été préparé".

### **Quel sens la réussite a-t-elle pour l'individu ?**

Admettons donc que la réussite scolaire est une prévision de succès. Nous sommes loin de la vision habituelle et populaire où la réussite est la reconnaissance de capacités acquises et nous nous sommes éloignés de cette vision en examinant avec un peu de septicisme les outils de mesure et de formation que nous utilisons. Mais l'élève lui-même, comment perçoit-il sa réussite ? La voit-il comme un acquis ou comme l'autorisation d'aller ailleurs, sous-entendu plus "haut", vers d'autres exigences ?

Je me rappelle, quant à moi, des protestations étudiantes quand l'université, où j'ai fait mes études de psychologie, avait clairement indiqué que l'obtention du Bsc avec 70% ne donnait pas pour autant accès à la maîtrise : le diplôme de Bsc était très clairement perçu, par les étudiants, comme l'autorisation de s'inscrire à la maîtrise ; il est devenu, suite à la décision de l'université, l'outil indispensable pour demander cette autorisation sans pour autant la garantir.

Je me rappelle de cette éditorialiste qui, très récemment, s'indignait que le Diplôme d'Études Secondaires, s'il ne comporte pas certains cours réussis, ne permette plus l'accès au cégep : et elle parle de diplôme à deux vitesses dont une seule débouche sur ce qui semble important : l'autorisation d'aller ailleurs.

Je me demande si ce n'est pas là que se situe, en bonne partie, le motif de désaffection de l'enseignement professionnel au secondaire et de l'enseignement technique au collégial : leurs diplômés sont vus comme terminaux. Et, curieusement, pour les revaloriser, nous insistons de plus en plus sur le fait que ces diplômés donnent l'autorisation d'aller ailleurs. Notre projet de réforme consacre même ce principe en voulant établir des liens de continuité entre le secondaire professionnel et le collégial technique.

Je suis, soyons précis, très nettement en faveur des cheminements continus entre les enseignements professionnels et techniques. Mais je suis aussi, restons précis, très nettement en faveur du fait que l'obtention d'un diplôme ne donne forcément accès à "ailleurs", comme c'est d'ailleurs le cas depuis toujours entre le cégep et l'université et cela sans que l'on parle pour autant de diplôme à deux vitesses.

Ce qu'il faut constater, me semble-t-il, c'est que les évalués ont compris avant nous, les évaluateurs, que le diplôme que l'on remettait était "une prévision du succès probable" plutôt qu'une reconnaissance de compétences acquises : ils n'ont sans doute pas utilisé le même cheminement critique (à l'exception de ceux qui ont compris depuis dix ans le mode de sélection universitaire et qui, en travaillant leur cote Z, illustrent leur perception de la réussite scolaire comme le droit d'aller ailleurs) mais sont arrivés à la même conclusion. Et, ne nous faisons pas d'illusion, cela correspond à une dévalorisation des diplômes qui ne comporte plus de sens intrinsèque. Ce n'est pas, d'après moi, le nombre de diplômes remis qui a causé cette dévalorisation mais bien plutôt le fait que les diplômés ont été aussi remis en abondance à des élèves atteignant tout juste le seuil du 60%. Nous n'avons qu'à songer à notre perception du Diplôme d'Études Secondaires pour constater que nous aussi nous en sommes là.

Donc pour l'individu, élève ou évaluateur (dans le système éducatif ou hors système comme l'employeur), le sens de la réussite scolaire telle que mesurée n'est plus la garantie d'une compétence mais l'autorisation d'être en situation de démontrer son éventuelle compétence. Pour modifier ce sens, pour ramener la valeur intrinsèque du diplôme, il faut agir sur l'évaluation. Or, sans modifier les bases de notation et en se contentant d'agir avec des activités synthèses et des évaluations finales, je ne pense malheureusement pas la chose possible : il y a bien des examens d'état qui se veulent des évaluations à la fois finales et nationales pour l'obtention du Diplôme d'Études Secondaires et cela ne l'a pas revalorisé pour autant.

Néanmoins, de même que nous avons déjà admis que la notation traditionnelle allait demeurer, de même que nous avons constaté que la structure par cours allait perdurer,

nous devons peut-être admettre que le sens du diplôme pour l'individu ne soit plus celui qui lui était prêté autrefois alors que la rareté des diplômes nous amenait à supposer la compétence des diplômés. En fait, la compétence n'était pas plus assurée alors qu'aujourd'hui mais le simple manque de point de comparaison empêchait de l'invalidiser.

Si le sens de la réussite s'est modifié, le sens de l'échec s'est modifié aussi : échouer n'est plus une preuve de non-compétence mais simplement une indication de ne pas persister dans cette direction-là car la prévision de succès n'atteint pas le seuil minimal de probabilité. D'où, peut-être, la réorientation qui, d'occasionnelle, précoce et très souvent profitable pour l'individu est devenue plus récurrente, tardive et nuisible à l'individu : de la réorientation unique et rapide (au secondaire ou au collégial) en fonction de ses intérêts l'on passe au papillonnage établi et tardif (au bacc universitaire, désormais) en fonction de ses prévisions de succès.

Bien sûr, par la réduction de l'écart entre la mesure réelle et la mesure relative, c'est-à-dire par le suivi de chaque génération d'étudiants, il est possible de démontrer la valeur du diplôme. Mais, cet outil étant externe à la mesure relative, le sens que les individus donnent à la réussite scolaire, à l'échec et à la réorientation a peu de chance de changer. Encore une fois, adaptons-nous à la réalité et considérons que le sens "prévision de succès" l'emporte de nos jours sur le sens "preuve de compétence". Et, pour l'individu, la répétition des échecs ou des réorientations conserve un sens fort, porte toujours un message clair même si ces événements sont socialement mieux acceptés de nos jours.

### **Quel sens la réussite a-t-elle pour le système ?**

Aborder la réussite du point de vue du système pourrait nous amener, encore, à élargir le débat. Nous nous limiterons plutôt, en oubliant ici les idées d'efficacité et d'efficience, au sens que la réussite de l'individu a pour le système.

Curieusement, il me semble que la réussite individuelle n'a aucun sens du point de vue du système. La réussite d'un certain nombre d'individus, en rejoignant les idées d'efficacité et d'efficience, a un sens majeur mais celle d'un seul, considéré hors de son contexte, n'a pas de valeur. À l'inverse, l'échec peut avoir deux sens. Il y a d'abord l'échec simple, la non-réussite à un ou plusieurs cours. Cela interroge ou nos procédés de sélection, c'est-à-dire notre façon d'utiliser les mesures relatives qui nous sont fournies par le secondaire, ou notre méthode de formation, c'est-à-dire notre façon d'utiliser les ressources humaines et matérielles mises à notre disposition. Il y a ensuite l'échec de celui qui a réussi. Par exemple l'échec d'un de nos diplômés au test de français, constitue une absence de validation externe de nos prévisions de succès laquelle interroge même nos mesures relatives.

Si nous voulions que la réussite ait un sens pour le système, il faudrait que nous utilisions des mesures réelles garantissant la compétence : l'échec de celui qui a réussi serait impossible et l'échec simple, en signifiant la non-atteinte de la compétence plutôt que la fermeture de l'accès à un ailleurs plus "haut" ramènerait l'individu aux compétences qu'il possède déjà et que le système a déjà validé. Bref, il faudrait que le diplôme soit plus qu'une "prévision de succès".

En guise de conclusion je dirai simplement trois choses. La première est que le terme de réussite me paraît utopique et peu approprié à la réalité scolaire actuelle. La seconde est que les termes d'efficacité et d'efficience me paraîtraient mieux rendre compte, même s'ils sont moins politiquement corrects que le mot réussite, de ce que nous évaluons vraiment, et des usages tant individuels que sociaux que nous faisons des diplômes. La troisième est que c'est à vous, lecteur, de voir si vous réussissez à tirer quelque chose qui vous soit profitable des réflexions dont je vous ai fait part.

La réussite, finalement, n'est-ce-pas d'abord un sentiment, la perception d'un changement interne à la suite d'un apprentissage, le rire d'un enfant qui fait ses premiers pas ? ■