

# Ouvrir toutes les portes de la réussite

Stratégie ministérielle de soutien  
à l'animation et à la réflexion

**REDOUBLEMENT : MYTHES, CROYANCES ET  
SOLUTIONS DE REMPLACEMENT**

**Atelier de réflexion sur le redoublement**

DOCUMENT DE TRAVAIL

DASSC  
Septembre 2003

Éducation  
Québec 

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>OBJECTIFS ET VUE D'ENSEMBLE DE L'ATELIER</b> .....	<b>5</b>
<b>ACTIVITÉ 1 - Le redoublement : perceptions, croyances et réalité</b> .....	<b>7</b>
Vue d'ensemble de l'activité .....	8
Activité 1 A - Perceptions de notre milieu au regard du redoublement .....	9
Activité 1 B - Effets du redoublement : ce qu'en dit la recherche .....	11
Textes proposés pour la réalisation de l'activité	
Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire.....	16
La puce à l'oreille au sujet du redoublement .....	19
Parabole des cueilleurs de cerises.....	27
<b>ACTIVITÉ 2 - La progression des apprentissages : une priorité pour tous ...</b>	<b>32</b>
Vue d'ensemble de l'activité .....	33
Activité 2.....	34
Textes proposés pour la réalisation de l'activité	
Les conditions d'une action efficace .....	41
Favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves .....	43
Pour agir afin d'éviter le redoublement.....	48
Standardiser la durée de séjour dans un cycle .....	50
Prévenir le décrochage : les pièges à éviter, les accommodements à trouver .....	52
<b>ACTIVITÉ 3 - Des réflexions et des actions pour notre école</b> .....	<b>57</b>
Vue d'ensemble de l'activité .....	58
Activité 3.....	59
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>64</b>

---

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte

DOCUMENT DE TRAVAIL

DASSC  
Septembre 2003

Éducation  
Québec 

## INTRODUCTION

Amorcer une réflexion sur le redoublement avec l'ensemble du personnel scolaire n'est pas une vaine entreprise; au contraire, cela s'avère une nécessité. En effet, le recours au redoublement est si bien ancré dans la culture de l'école que le simple fait de le remettre en cause soulève de nombreuses protestations. Un fort pourcentage d'enseignantes et d'enseignants voient dans le redoublement une mesure efficace pour permettre à l'élève qui éprouve des difficultés d'assurer les bases de ses apprentissages.

Comment expliquer cette situation quand l'ensemble des recherches européennes, américaines et québécoises sur le sujet indiquent que le redoublement ne permet pas à l'élève de rattraper son retard et qu'il peut avoir des effets négatifs sur son estime de soi, sa motivation et même sa persévérance scolaire? Dans son avis<sup>1</sup> portant sur l'organisation en cycles d'apprentissage, le Conseil supérieur de l'éducation propose plusieurs explications fort pertinentes, entre autres celle concernant la méconnaissance des recherches sur le sujet. Il fait alors référence à un article tiré de la revue *Vie pédagogique*: « [...] selon un sondage mené dans quinze commissions scolaires auprès des enseignants, 64 % d'entre eux n'ont jamais pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement<sup>2</sup>. »

Cependant, comme le disent les deux auteurs dans la conclusion de cet article : « Il ne suffit pas que les résultats des recherches sur le redoublement mettent la puce à l'oreille des enseignants pour que leurs croyances soient modifiées; le doute qu'elles engendrent peut cependant servir d'amorce à une réflexion sur cette pratique<sup>3</sup>. »

Par ailleurs, diminuer le redoublement ne doit pas signifier qu'il faille privilégier le passage automatique à un autre cycle. En effet, dans tous les cas, il faut tenir compte des différences et des besoins de chacun et mettre en place des mesures de soutien et de suivi pour chaque élève.

---

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, Québec, 2002, 67 p.

2. Louise POULIOT et Pierre POTVIN, « La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, n° 116, septembre-octobre 2000, p. 49-53.

3. *Ibid.*, p. 49-53.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le présent atelier. Il n'offre pas une étude exhaustive du phénomène du redoublement et des autres voies possibles. Les références consistent en des suggestions de livres, d'articles et de sites Internet qui pourront permettre une analyse plus approfondie.

Cet atelier présente quelques activités permettant d'amorcer une réflexion avec les membres d'une équipe-école. Cette démarche de réflexion pourrait également être menée avec le conseil d'établissement et même avec l'ensemble des parents, car, pour beaucoup d'entre eux, le redoublement représente encore une solution privilégiée pour répondre aux besoins de leur enfant.

Voici les principaux objectifs visés par l'atelier :

- prendre conscience des perceptions et des habitudes du milieu en ce qui concerne le redoublement;
- prendre connaissance des résultats de quelques recherches;
- déterminer ce qui se fait déjà pour soutenir la progression des apprentissages, de même que les changements que la réforme entraîne et qui pourraient constituer des moyens efficaces de soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire;
- enrichir ces actions de ce que les résultats de la recherche ainsi que les divers programmes et documents proposés par le ministère de l'Éducation apportent;
- déterminer des pistes d'action qui pourraient être expérimentées dans l'école.

Cette réflexion s'adresse autant aux membres du personnel scolaire du primaire qu'à ceux du secondaire. Même si plusieurs textes sont issus de recherches réalisées au primaire, ils sont pertinents pour nourrir une réflexion au secondaire, car les mêmes effets du redoublement peuvent se manifester avec une intensité différente à l'un ou l'autre ordre d'enseignement. Les textes traitant davantage des fondements à la base des interventions sont pertinents pour les deux ordres d'enseignement. Toutefois, ceux qui portent sur des hypothèses de solutions de rechange ou d'interventions visant à prévenir le redoublement peuvent différer selon l'ordre d'enseignement.

L'objet du présent atelier n'élimine pas, par ailleurs, une réflexion sur le fait que, de façon exceptionnelle, une année supplémentaire puisse s'avérer une solution pertinente pour répondre à certains besoins d'un élève. Cette possibilité demande qu'on s'y arrête pour réfléchir aux conditions à mettre en œuvre pour en baliser la réalisation afin que l'élève en retire quelque bénéfice. Car, comme le rappelle Philippe Perrenoud : « L'allongement ponctuel du passage dans l'un des cycles, sans être exclu, fonctionne comme un unique joker, qu'il faut n'engager qu'à coup sûr. »<sup>4</sup>

La démarche utilisée pour cette réflexion peut varier selon les caractéristiques, les besoins et les projets de chaque équipe-école. Ce qui est proposé ici, c'est plutôt une brève présentation de chaque activité ainsi que quelques indications qui pourraient soutenir l'organisation de celle-ci dans une école.

L'atelier reprend quelques éléments présentés lors de la rencontre nationale sur la réforme de l'éducation des 24 et 25 avril 2001. Il peut se réaliser en plusieurs étapes réparties sur différentes rencontres ou en une seule rencontre de quelques heures, une journée de réflexion par exemple. Cependant, la réalisation en trois temps différents serait plus profitable pour susciter une réflexion personnelle ou collective entre les temps de réflexion de l'équipe-école. Ce qui est important, c'est de respecter le rythme de cette dernière.

La première activité, *Le redoublement : perceptions, croyances et réalité*, se veut une prise de conscience des perceptions propres au milieu ainsi qu'une brève revue de quelques résultats de recherches sur le redoublement. Au cours de cette activité, les participants sont amenés à ouvrir leur réflexion sur le sujet et à faire des liens entre ce qu'ils ont toujours considéré comme pertinent et ce que la recherche apporte. C'est en somme une mise en situation ou une activation des connaissances avant d'entreprendre la réflexion sur le cœur même du sujet. À la fin de l'activité, la lecture de la *Parabole des cueilleurs de cerises* offrira un cadre de réflexion attrayant sur une note humoristique avant la rencontre suivante.

La deuxième activité, *La progression des apprentissages : une priorité pour tous*, propose une réflexion au sujet de la progression et de la réussite de l'ensemble des élèves. Quelles approches pédagogiques, quels types d'intervention, quelle organisation pourraient être les plus efficaces pour soutenir la progression des

---

4. Philippe PERRENOUD, *Les cycles d'apprentissage - Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 41-43.

apprentissages et favoriser la réussite de l'ensemble des élèves, plus particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire? Des recherches et des expériences effectuées dans quelques milieux offrent des pistes de réflexion intéressantes qui pourraient inspirer une école qui veut non seulement réfléchir sur le sujet, mais également mettre en place, petit à petit, des interventions propres à soutenir la progression de l'ensemble des élèves et répondre aux besoins particuliers de ceux qui présentent des difficultés dans leur parcours scolaire.

La dernière activité, *Des réflexions et des actions pour notre école*, vise à conduire la réflexion dans le concret, à l'école. Elle peut déboucher sur un projet très simple ou sur une recherche-action, selon la situation de l'équipe-école et les besoins du milieu. Pour cette activité, il n'y a pas de durée prévue, car il s'agit de la mise en place d'une réflexion dans le but de poser des gestes concrets, d'adopter une démarche et des interventions afin d'aider tous les élèves à progresser dans leurs apprentissages et à développer de façon maximale leurs capacités et leurs forces.

Avant d'entreprendre cette réflexion, il serait peut-être utile de faire un bref rappel du contexte légal et réglementaire en ce qui concerne le redoublement.

## REDOUBLEMENT : MYTHES, CROYANCES ET SOLUTIONS DE REMPLACEMENT

### Objectifs de l'atelier

- Disposer d'une vision commune sur la problématique du redoublement.
- Mettre en lumière des pistes d'action pouvant faciliter la réflexion sur ce sujet et la mise en place de pratiques d'enseignement, d'évaluation et de gestion de classe, de services complémentaires de soutien aux enseignants et aux élèves et d'une organisation du travail en équipe-cycle pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui présentent des difficultés dans leur parcours scolaire.

### Vue d'ensemble de l'atelier

#### ➤ **Activité 1**

#### **Le redoublement : perceptions, croyances et réalité**

- **Activité 1 A**

Perceptions de notre milieu au regard du redoublement

#### **But de l'activité**

Prendre conscience des diverses perceptions et de l'état de la situation du milieu au regard du redoublement.

- **Activité 1 B**

Effets du redoublement : ce qu'en dit la recherche

#### **Buts de l'activité**

- Prendre connaissance de quelques résultats de recherches sur le redoublement.
- Réfléchir à partir des éléments nouveaux qu'apportent ces résultats de recherches.

➤ **Activité 2**

**La progression des apprentissages : une priorité pour tous**

**Buts de l'activité**

- Dégager des éléments de la réforme qui favorisent la réussite de tous les élèves.
- Relever, dans les pratiques actuelles, celles qui présentent des pistes intéressantes pour soutenir les élèves ayant des difficultés.

➤ **Activité 3**

**Des réflexions et des actions pour notre école**

**Buts de l'activité**

- Au regard de la progression et de la réussite de l'ensemble des élèves, quelles sont les forces de notre milieu?
- Quelles pistes pourrions-nous explorer afin de mettre en place des actions propres à soutenir la progression des apprentissages de l'ensemble des élèves et de répondre aux besoins particuliers de ceux qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire?

## ACTIVITÉ 1

Le redoublement : perceptions, croyances et réalité

## ACTIVITÉ 1

### Vue d'ensemble de l'activité

La première activité, *Le redoublement : perceptions, croyances et réalité*, se veut une prise de conscience des perceptions propres au milieu ainsi qu'une brève revue de quelques résultats de recherches sur le redoublement. Au cours de cette activité, les participants sont amenés à ouvrir leur réflexion sur le sujet et à faire des liens entre ce qu'ils ont toujours considéré comme pertinent et ce que la recherche apporte. C'est en somme une mise en situation ou une activation des connaissances avant d'entreprendre la réflexion sur le cœur même du sujet. À la fin de l'activité, la lecture de la *Parabole des cueilleurs de cerises* offrira un cadre de réflexion attrayant sur une note humoristique avant la rencontre suivante.

### ➤ Activité 1

#### Le redoublement : perceptions, croyances et réalité

- **Activité 1 A**

Perceptions de notre milieu au regard du redoublement

#### But de l'activité

Prendre conscience des diverses perceptions et de l'état de la situation du milieu au regard du redoublement.

- **Activité 1 B**

Effets du redoublement : ce qu'en dit la recherche

#### Buts de l'activité

- Prendre connaissance de quelques résultats de recherches sur le redoublement.
- Réfléchir à partir des éléments nouveaux qu'apportent ces résultats de recherches.

**La durée de l'activité 1 ne devrait pas excéder deux heures.**

## ACTIVITÉ 1 A

### Perceptions de notre milieu au regard du redoublement

#### But de l'activité

Prendre conscience des diverses perceptions et de l'état de la situation du milieu au regard du redoublement.

#### Description de l'activité

Selon la situation propre à l'équipe-école, cette première activité pourrait se dérouler de deux façons différentes : en grand groupe ou en sous-groupes. Son objectif est de permettre aux membres de l'équipe de partager leurs perceptions. Il ne faut cependant pas mettre l'accent sur les perceptions actuelles pour les critiquer ou les contrer; il faut surtout les utiliser pour introduire la réflexion qui s'amorce. Cette activité est assez brève, une vingtaine de minutes tout au plus, puisqu'il s'agit d'activer les perceptions et les connaissances en vue de poursuivre les échanges d'idées sur le redoublement. Elle est l'amorce de l'activité 1 B.

#### Démarche pour une réalisation en grand groupe

Si la dynamique de l'école s'y prête, les participants peuvent échanger en grand groupe à partir de la question suivante :

*Quelles sont les perceptions de notre milieu par rapport au redoublement?*

Pour favoriser la diversité des interventions et amener les participants à dépasser une première impression, l'animateur, s'il le juge pertinent, peut poser des questions plus précises :

*Les perceptions et les attitudes sont-elles différentes selon le rôle qu'on a à jouer (enseignant, parent, orthopédagogue, directeur, etc.)?*

*Des perceptions se sont-elles modifiées avec la venue de la réforme?*

*Est-ce que la situation a évolué dans notre école?*

L'animateur note quelques idées ou des mots-clés sur de grandes feuilles afin de les conserver pour une utilisation au cours de la seconde partie de l'activité.

### **Démarche pour une réalisation en sous-groupes**

*Cette démarche permet à un plus grand nombre de personnes de s'exprimer, étant donné qu'il est parfois plus facile de parler dans un groupe restreint. Cependant, il est important de préciser le temps alloué à ce travail d'équipe, car un tel sujet peut conduire à de nombreuses digressions. Si cette démarche était adoptée, le temps prévu pour l'activité pourrait passer à 25 minutes.*

**1<sup>re</sup> étape** : En petites équipes, les participants répondent à la question suivante :

*Quelles sont les perceptions de notre milieu par rapport au redoublement?*

Après quelques minutes (environ 10), le porte-parole de l'équipe présente au groupe le résultat des échanges d'idées.

**2<sup>e</sup> étape** : L'échange se poursuit en grand groupe après le compte-rendu de chaque équipe (environ 15 minutes).

Pour favoriser la diversité des interventions et amener les participants à dépasser une première impression, l'animateur, s'il le juge pertinent, peut poser des questions plus précises :

*Les perceptions et les attitudes sont-elles différentes selon le rôle qu'on a à jouer (enseignant, parent, orthopédagogue, directeur, etc.)?*

*Des perceptions se sont-elles modifiées avec la venue de la réforme?*

*Est-ce que la situation a évolué dans notre école?*

L'animateur note quelques idées ou des mots-clés sur de grandes feuilles afin de les conserver pour une utilisation au cours de la seconde partie de l'activité.

L'activité 1 B doit suivre immédiatement l'activité 1 A.

## ACTIVITÉ 1 B

### Effets du redoublement : ce qu'en dit la recherche

#### Buts de l'activité

- Prendre connaissance de quelques résultats de recherches sur le redoublement.
- Réfléchir à partir des éléments nouveaux qu'apportent ces résultats de recherches.

#### Description de l'activité

L'activité se déroule en deux temps. D'abord, en sous-groupes, les participants prennent connaissance de quelques textes sur les résultats de recherches portant sur le redoublement et ses effets. Comme toutes les équipes travaillent à partir des mêmes textes, il n'est pas nécessaire de faire une mise en commun. Cela créerait une redondance par rapport à la seconde partie de l'activité. En effet, les participants sont alors invités à faire une réflexion prenant en compte les représentations et les croyances qu'ils ont précisées lors de la première activité et les résultats des recherches qu'ils viennent d'explorer.

#### Première partie (de 40 à 45 minutes)

L'animateur remet à chacune des équipes les textes proposés dans la documentation ainsi que la feuille de soutien à la lecture et aux échanges d'idées.

Les membres de l'équipe se partagent les textes pour en faire la lecture. Certains textes étant plus longs, ils pourraient être divisés en sections afin que la période de lecture ne soit pas trop longue. Le travail en équipes de cinq à huit personnes permettra de diminuer le temps de lecture et favorisera des échanges plus riches.

Après la lecture ou au cours de celle-ci, ils notent des éléments de réponse à l'ensemble de la question posée sur la feuille de soutien ou à l'un ou l'autre des aspects de la question, selon le fonctionnement que l'équipe aura décidé d'adopter.

Par la suite, une période de discussion à l'intérieur de l'équipe permettra de compléter l'information (chacun n'ayant pas lu le même texte) et de valider les perceptions.

De plus, afin de pousser plus loin la réflexion, il serait peut-être pertinent pour chacun des milieux d'investiguer, à moyen terme, les effets du redoublement sur leurs élèves redoublants. Quels ont été les effets sur leurs résultats scolaires trois ou quatre ans après le redoublement? Le redoublement a-t-il réellement permis le développement de la maturité des élèves ayant redoublé pour des raisons d'immaturation? D'autres questions pourraient venir orienter cette démarche. Celle-ci pourrait être intéressante, car elle ouvre la réflexion sur une dimension du redoublement qui fait rarement l'objet des échanges des équipes-écoles.

### **Deuxième partie (de 25 à 30 minutes)**

Après cette première partie qui aura suscité des prises de conscience et des interrogations, les participants sont invités à échanger, en grand groupe, sur les conflits cognitifs provoqués, les doutes créés et les besoins d'information suscités par les lectures.

L'animateur guide les échanges d'idées entre les participants de façon à faire ressortir les éléments suivants :

- déterminer les principaux conflits cognitifs provoqués, c'est-à-dire les résultats des recherches qui ont le plus ébranlé leurs convictions, leurs perceptions ou leurs croyances;
- faire part des doutes engendrés par certains résultats et pour lesquels un supplément d'information serait nécessaire;
- déterminer ce qui, maintenant, les rend le plus inconfortables par rapport au redoublement;
- tout autre élément jugé pertinent par l'animateur selon les besoins de l'équipe.

L'objectif premier de cette activité est de prendre connaissance de quelques résultats de recherches sur le redoublement. Cependant, comme il a déjà été souligné, tout l'aspect affectif rattaché à ce sujet ne doit pas être ignoré. En effet, les deux premières activités, sans toutefois tenir lieu de « comptoir des plaintes », doivent permettre aux membres du personnel scolaire d'exprimer leurs impressions ou leurs sentiments sur le sujet. Personne n'a à se sentir responsable de ce qui s'est vécu et qui se vit peut-être encore en ce qui concerne le

redoublement. Il ne faut pas négliger de faire ressortir le fait que, déjà, dans l'école, des actions sont posées, des expériences ont été tentées pour soutenir l'apprentissage des élèves qui éprouvent des difficultés. Souvent, ces actions ou ces projets qui s'inscrivent dans le cours de la vie quotidienne ne sont pas perçus, par ceux qui les mettent en place, comme des moyens efficaces pour soutenir l'apprentissage et, par conséquent, susceptibles de faire diminuer le risque de redoublement pour certains élèves.

Guider ainsi la discussion diminue le risque qu'elle dégénère en de vaines plaintes plutôt son orientation vers la volonté d'explorer diverses pistes d'action. Cela permet aussi d'introduire la deuxième activité, dont l'objectif est de dégager des conditions facilitantes apportées par la réforme et de relever, dans les pratiques actuelles, celles qui représentent des pistes intéressantes pour soutenir l'apprentissage des élèves en difficulté.

Parmi les références présentées, plusieurs livres, articles ou sites Internet sont proposés à ceux qui désirent pousser plus loin leur réflexion ou enrichir et compléter la documentation offerte pour la réalisation de cette activité.

La première activité se termine par une prise de conscience du fait que des voies différentes pourraient être explorées ou que des actions déjà en place dans le milieu pourraient être bonifiées pour soutenir la progression des apprentissages des élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire. Il serait intéressant de proposer aux participants une lecture personnelle de la *Parabole des cueilleurs de cerises* afin de leur permettre de poursuivre la réflexion et de les préparer à la prochaine rencontre, qui portera sur une exploration des pistes d'intervention propres à favoriser la progression et la réussite de l'ensemble des élèves, particulièrement de ceux qui présentent des difficultés dans leur parcours scolaire.

## ACTIVITÉ 1 B

### Effets du redoublement : ce qu'en dit la recherche

#### Feuille de soutien

Les textes suggérés présentent des aspects différents des effets du redoublement. Certains s'attardent aux conséquences sur les résultats scolaires, d'autres à celles touchant l'élève lui-même, son estime de soi, sa motivation et sa persévérance scolaire.

L'objectif de cette activité est de faire ressortir les principaux effets du redoublement décelés par les recherches sur chacun de ces aspects.

Que dit la recherche au sujet :

**des effets du redoublement sur les résultats scolaires?**

**des effets psychosociaux du redoublement?**

**des effets du redoublement sur la persévérance scolaire?**

## ACTIVITÉ 1 B

Textes proposés pour la réalisation de l'activité

## CROYANCES ET PRATIQUES D'INTERVENANTS EN REGARD DU REDOUBLEMENT AU PRIMAIRE

**TABLEAU 2**  
CHERCHEURS AYANT RAPPORTÉ DES EFFETS NÉGATIFS À LA SUITE DE  
L'APPLICATION DE LA MESURE DE REDOUBLEMENT

Auteurs	Année	Observations
Klene et Branson	1929	Ceux qui redoublent pour manque de maturité utilisent moins leur potentiel que les promus
Farley, Frey et Garland	1933	Effectuent leurs travaux avec moins de facilité
Otto et Melby	1935	Le redoublement ne motive aucunement
Arthur	1936	Apprend moins en 2 ans que ceux promus
Afinson	1941	Acquiert moins maturité et capacité adaptation diminuée
Goodlad	1954	Perception négative des pairs
Goodlad, Coofield et Cook	1954	Écart persistant entre redoublants et promus
Morrison et Perry	1956	Le manque de maturité sociale ne doit pas être considéré comme un critère
Dobbs et Neville	1967	Rendement en math. et en lect. inférieur aux promus
Godfrey	1972	Ne récupèrent pas les retards, estime de soi diminué
Elligett et Tocco; Schuler et Matter; Rose	1983; 1983; 1983	Résultats inférieurs à leurs pairs
Doss	1983	Difficulté d'adaptation sociale
Holmes et Matthews	1984	Les effets négatifs sont supérieurs aux positifs
Martin et al.	1988	Plus d'effets négatifs que positifs
Shepard et Smith	1989	Recensent 54 études qualifiant le redoublement d'inutile et même de dommageable
Holmes; Education Letter; Jackson	1989; 1986; 1975	Le redoublement ne doit pas être utilisé comme stratégie pour aider ceux en difficulté scolaire ou sociale
Shepard et Smith	1989	La mesure de redoublement est inefficace
Kowitz et Armstrong; Dobbs et Neville; McAfee; Elligett et Tocco; Rose, Medway, Cantrell, Marus; Schuyler et Matter; Leblanc	1961; 1967; 1981; 1983; 1983; 1983; 1991	Tous ces auteurs mettent en doute l'efficacité de la mesure de redoublement

Parmi toutes ces études (28 au total), il faut souligner celle de Shepard et Smith (1990) qui ont analysé 54 recherches étant parvenues à la même conclusion : le redoublement est inutile, il peut même être dommageable. Ces auteurs confirment que de faire doubler les élèves dans des groupes homogènes regroupés selon leurs habiletés (forts-faibles) aide davantage les groupes forts, crée des barrières pour les faibles, et entraîne l'isolement et la stratification sociale à l'école. La mesure de redoublement, qui est de plus en plus appliquée au niveau préscolaire sous diverses formes (classe préparatoire, première année junior, pré-maternelle cinq ans, maternelle de maturation, pré-première année), est inefficace. Après la première année et grâce à des tests de lecture et de mathématiques, les chercheurs ont démontré que les résultats des doubleurs sont à peine plus élevés que ceux des élèves promus. Le manque de persistance des effets positifs liés au redoublement semble un élément important de l'analyse faite par Shepard et Smith. L'effet positif à court terme du redoublement, c'est-à-dire des résultats scolaires supérieurs, ne dure que l'année suivante : au-delà de ce délai, les résultats décroissent pour rejoindre les résultats des élèves en difficulté qui ont été promus. Holmes (1990) a répertorié 63 recherches qui avaient démontré les effets négatifs du redoublement. Ces recherches démontrent que les élèves doubleurs ont pris une année de plus pour obtenir les mêmes résultats que des élèves comparables et de plus, on a observé un retard qui va en s'accroissant avec les années chez les élèves qui ont doublé, comparativement à ceux qui ont été promus. En somme, une année doublée est une année de perdue.

En Suisse, Bain (1988) observe les résultats d'élèves du primaire ayant doublé. Il constate que 17 % des élèves redoublants obtiennent des résultats scolaires satisfaisants, 3 % obtiennent des résultats acceptables et 46 % obtiennent des résultats considérés comme médiocres. Les 34 % restants ne sont pas précisés.

En France, dans un dossier consacré par les *Cahiers pédagogiques* à la question du redoublement, (Martin *et al.*, 1988 rapporté par Leblanc, 1991) les différents intervenants ont procédé à ces constatations :

- *le redoublement ne sert à rien s'il ne fait que répéter le parcours que l'élève a déjà réalisé;*
- *la progression linéaire du découpage par classes s'avère tout à fait inadéquate pour certains élèves;*
- *le redoublement signifie dans bien des cas le refus d'une individualisation de l'enseignement et de l'absence d'objectifs;*
- *le menace du redoublement demeure encore la motivation essentielle du travail scolaire;*
- *la probabilité d'effets négatifs du redoublement l'emporte nettement sur les résultats positifs;*
- *le redoublement coûte très cher à l'État et constitue une pure perte à laquelle le système éducatif devrait remédier (Andrieu, 1988, p. 48).*

On associe également le redoublement à l'abandon scolaire. Selon une publication du MEQ (1991), il y aurait un lien entre le retard de l'élève et le décrochage scolaire. En effet, 97 % des élèves qui abandonnent durant les 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années du secondaire ont un retard scolaire. En 4<sup>e</sup> année du

secondaire, 84,4 % de ceux qui abandonnent ont un retard scolaire comme pour 55,6 % de ceux qui décrochent en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du secondaire. En 1988-1989, 80 % des doubleurs avaient au moins un an de retard scolaire. De ce nombre, 30 % ont pris du retard au secondaire et 50 % ont pris ce retard au primaire. On estime qu'environ la moitié des élèves qui passent au secondaire à 13 ans (c'est l'âge maximum) vont abandonner. C'est quatre fois plus que pour les élèves qui passent au secondaire à 12 ans ou moins. Pour les élèves qui atteignent le secondaire à 13 ans ou plus, les conséquences du retard sur leur cheminement scolaire futur dépendent du nombre d'années de retard, de la classe qui a été doublée et du fait qu'ils aient eu la chance de couvrir ou non l'ensemble du programme du primaire avant de passer au secondaire. Le risque d'abandon scolaire est donc à son niveau le plus élevé chez les élèves qui, même avec seulement un an de retard, passent au secondaire sans avoir terminé leur primaire. Ensuite, vient le groupe d'élèves qui ont pris au moins deux ans de retard au primaire. Enfin, plus l'élève a doublé tôt, plus le risque qu'il abandonne est élevé (les doubleurs du deuxième cycle du primaire sont donc plus avantagés que les doubleurs du premier cycle).

Les difficultés scolaires représentent (MEQ 1991) la principale raison invoquée pour abandonner les études. Ces difficultés s'expriment par des difficultés d'apprentissage, de mauvaises notes, des échecs et du retard scolaire, résultant en du découragement qui mène à l'abandon. Donc, il y a un lien étroit entre le redoublement et l'abandon des études, lui-même étroitement relié à l'échec scolaire.

Selon des statistiques nationales françaises, Martin *et al.* (1988) observent que 10,7 % des élèves qui doublent terminent le primaire contre 55,1 % chez les non-redoublants.

Une étude nationale aux États-Unis démontre que 40 % des décrocheurs ont échoué une année comparativement à 10 % des décrocheurs qui eux n'ont jamais doublé (Bachman, Green and Wirtanen, 1971). Les 50 % restants peuvent s'expliquer par l'abandon des études afin d'entrer sur le marché du travail, un absentéisme chronique, etc. Alexander, Entwisle et Dauber (1994) soulignent, dans leur recension, que le redoublement augmente les problèmes d'adaptation des élèves et qu'une des conséquences du redoublement est l'abandon scolaire.

En somme, le redoublement n'a pas encore démontré ses vertus et bien peu d'études ont pu prouver son bien-fondé. Parmi ces dernières (environ 11 au total aux États-Unis), il faut souligner celle de Alexander, Entwisle et Dauber (1994) qui ont constaté que chez les élèves de milieux urbains défavorisés, le redoublement s'accompagne parfois d'une amélioration de l'attitude face à l'école ainsi que des résultats supérieurs.

Extrait du document de Louise LANGEVIN et France DUBÉ. *Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire*, UQAM. 1997.

## LA PUCE À L'OREILLE AU SUJET DU REDOUBLEMENT<sup>5</sup>

par *Louissette Pouliot et Pierre Potvin*

Tout en respectant les croyances de nombreux enseignants au sujet du redoublement scolaire, le présent article sème le doute quant à l'efficacité de cette pratique pédagogique.

Recommencer son année, voilà la décision qu'environ 30 000 élèves québécois, de la maternelle et du primaire, se voient imposer chaque année. Le redoublement relève d'une décision administrative à la suite d'une proposition que l'enseignant peut faire au moment de l'évaluation des apprentissages. Le redoublement se produit fréquemment, mais aide-t-il vraiment l'élève en difficulté? « Non », répondent les chercheurs. Mais alors, pourquoi continuer à utiliser un moyen reconnu scientifiquement comme étant inefficace? La recherche ne rejoint peut-être pas les enseignants jusque dans leur pratique. La documentation scientifique sur le redoublement met à jour la dichotomie entre la recherche et la pratique du redoublement; elle met en évidence le rôle que jouent les croyances des enseignants. Le présent article rend compte des résultats d'une enquête prenant la forme d'un questionnaire écrit auquel ont répondu 230 enseignants et enseignantes de la maternelle et du primaire, venant des régions de la Mauricie et du Centre du Québec. Mais avant de présenter ces résultats, il importe de placer le redoublement dans une perspective historique. Par la suite, il convient d'étudier les résultats de recherches sur le redoublement afin de rendre compte de l'efficacité ou de l'inefficacité de cette pratique.

### CONTEXTE HISTORIQUE

Le redoublement est utilisé depuis que l'école existe comme institution sociale, c'est-à-dire depuis que les élèves sont regroupés par échelons constituant des barrières qui retiennent les élèves qui n'atteignent pas les objectifs fixés. Il a pris naissance en Grande-Bretagne au cours du XVI<sup>e</sup> siècle et aux États-Unis, au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Au Québec, ses premières traces apparaissent au début du XX<sup>e</sup> siècle, soit depuis que l'école publique est suffisamment organisée pour instaurer un programme uniforme, impliquant et suggérant la notion de passage ou de redoublement. Selon Filteau (1954), ce nouveau programme est bientôt en butte à des critiques: « La masse prenait généralement deux ans pour parcourir la matière de la première année, et souvent, plutôt trois ans que deux ».

Dans les années qui suivent, les programmes se succèdent et, bien qu'il soit moins fréquent qu'au début du siècle, le redoublement scolaire est encore largement utilisé. Il en est ainsi jusqu'en 1964 alors que le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1964) propose de diminuer le nombre d'examens imposés aux écoles. Ce rapport met en garde: « De toute façon, il faudra établir clairement et définitivement que le sort de l'étudiant ne doit pas se jouer sur l'examen seulement ». C'est le début de la Révolution tranquille; une importante réforme scolaire influe sur les pratiques éducatives jusqu'à la fin des années 70. Le redoublement scolaire a failli s'éteindre au cours des années 70 avec la venue du courant humaniste. Le concept de progrès

5. Louissette POULIOT et Pierre POTVIN, « La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, n° 116, septembre-octobre 2000, p. 49-53.

continu amène alors la pratique du passage automatique dans la classe supérieure ou dans l'ordre d'enseignement suivant.

Au début des années 80, l'important redressement préconisé dans l'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Éducation (1979), accentué par l'idéologie américaine sur « l'excellence », incite les milieux scolaires à remettre en question le courant humaniste et le passage automatique. Une hausse des standards en éducation se produit, accentuant le recours à l'évaluation sommative. Le Conseil supérieur de l'éducation (1992) dénonce la trop grande place laissée à ce type d'évaluation. En outre, de plus en plus d'élèves en difficulté sont intégrés dans les classes ordinaires et ils ne reçoivent pas toujours l'aide des services d'orthopédagogie. Les enseignants sont enfermés dans un dilemme : les autorités scolaires visent la performance et l'excellence tout en intégrant de plus en plus d'élèves en difficulté. Les enseignants devraient axer l'évaluation sur le processus d'apprentissage mais ils doivent aussi tenir compte des programmes qui comportent des objectifs répartis dans le temps dont il faut faire le bilan de façon sommative. Il est difficile d'individualiser l'évaluation puisque, généralement, les enseignants reçoivent des bulletins et des épreuves uniques qui offrent peu de possibilités d'adaptation pour les élèves en difficulté. La décision du redoublement demeure difficile à prendre selon une étude de Robitaille-Gagnon et Julien (1994), c'est alors que « le recours à des critères quantitatifs, tels les résultats à des examens standardisés, semble rassurer les personnes au moment de la décision ». Le redoublement est une solution accessible que les enseignants envisagent devant les piètres résultats quantitatifs de plusieurs élèves. Ancré dans la tradition, le redoublement scolaire a traversé le temps, mais au-delà de la tradition, il subsiste des doutes sérieux quant à son efficacité.

## INEFFICACITÉ DU REDOUBLEMENT

Depuis quelques décennies, il existe tout un éventail de recherche sur le redoublement, particulièrement aux États-Unis et au Canada anglais. Récemment, d'autres ouvrages européens s'y sont ajoutés, notamment, *Le redoublement : pour ou contre?* (Paul, 1996) et *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (Crahay, 1996). Ce dernier auteur appuie sa large réflexion sur des éléments de recherche empirique. Qu'il s'agisse d'articles de revues scientifiques, de mémoires, de thèses, d'ouvrages collectifs ou de méta-analyses, rares sont les recherches qui montrent les avantages du redoublement; elles en signalent presque unanimement les effets négatifs. Trois recherches québécoises comportent de nombreuses références bibliographiques sur le sujet (Dubé, 1997; Leblanc, 1991; Pouliot, 1998).

Trois ouvrages sont fréquemment cités dans la documentation scientifique sur le redoublement. Il s'agit de la recension critique de Jackson et de deux méta-analyses décrites dans un article de Paradis et Potvin (*Vie pédagogique*, n° 85, 1993). En résumé, pour Jackson (1975) rien ne prouve que, pour les élèves en difficulté, le redoublement est plus bénéfique que le passage dans la classe supérieure. Holmes et Matthews (1984) concluent que ceux qui continuent à utiliser le redoublement le font sans garantie scientifique de son efficacité. Quelques années plus tard, Shepard et Smith (1989) se prononcent clairement sur l'inefficacité du redoublement. Dans une synthèse de l'ouvrage collectif *Flunking Grades : Research and Policies on Retention*, Shepard et Smith (1989) utilisent des affirmations très catégoriques. Premièrement, les auteures concluent que le redoublement n'est pas avantageux, ni sur le plan des résultats scolaires, ni sur celui de l'adaptation personnelle.

Deuxièmement, elles confirment que le redoublement est intimement lié au décrochage scolaire. Troisièmement, Shepard et Smith précisent que deux ans passés dans la classe de maternelle, même avec un programme de transition, ne permettent pas d'améliorer le rendement scolaire à long terme, ni de résoudre le problème de manque de préparation à la première année. Quatrièmement, elles ajoutent que, vu par les élèves, le redoublement amène des conflits et qu'il blesse.

Le fait qu'il soit plus âgé que ses camarades de classe peut avantager le redoublant qui manque de maturité au début de son parcours scolaire, mais cet avantage n'est que passager (Shepard et Smith, 1989) et peut, par la suite, constituer un obstacle à son sentiment d'appartenance à un groupe d'élèves, rendant difficile son intégration sociale à l'école. Les résultats des métaanalyses mentionnées précédemment devraient inciter les enseignants à la prudence.

La position prise dans le présent article sur la valeur du redoublement s'appuie sur un ensemble cohérent de connaissances. Dans les méta-analyses consultées, tout comme dans les autres documents scientifiques, les nombreuses recherches examinées considèrent presque unanimement que le redoublement est une pratique éducative pouvant engendrer plus d'effets nuisibles que de bienfaits.

## **LES CROYANCES COMME VOIE D'EXPLICATION**

L'efficacité du redoublement est sérieusement remise en question dans la documentation scientifique consultée. Plusieurs motifs de recourir au redoublement y sont décrits : la pression de l'opinion publique sur les politiques d'évaluation strictes, le désir de préserver les hauts standards et celui d'homogénéiser les groupes d'élèves. De plus, le redoublement est considéré comme une solution facile qui ne nécessite pas de changement dans l'organisation scolaire établie. À ces motifs, il importe d'ajouter un autre élément qui semble maintenir l'attachement à la pratique du redoublement : les croyances que les éducateurs entretiennent à l'égard de cette pratique.

Parmi les personnes qui maintiennent la pratique du redoublement, les enseignants forment le groupe le plus engagé dans la décision de faire passer les élèves dans la classe supérieure ou de les faire redoubler. Par le jugement qu'ils portent sur l'élève à titre d'évaluateurs, les enseignants peuvent être considérés comme les initiateurs du redoublement. Les croyances des enseignants influent sur leur jugement et leurs attitudes, ce qui a une incidence sur leurs comportements en classe et agit sur eux lorsqu'ils proposent le redoublement ou le passage dans la classe supérieure (Crahay, 1996).

Dans les recherches examinées, la plupart des enseignants pensent que le redoublement a des effets positifs. L'enseignant croit qu'une année de plus à répéter les mêmes activités peut aider l'élève à comprendre, à acquérir de la maturité et à développer les habiletés de base, évitant ainsi l'échec dans les années à venir. Les croyances des enseignants sont liées à leur expérience. L'enseignant croit avoir pris la bonne décision à l'égard de l'élève qui redouble sa classe, surtout lorsque celui-ci a de meilleurs résultats l'année suivante. L'enseignant n'a pas la possibilité de savoir si le redoublant aurait mieux réussi s'il était passé avec ses camarades dans la classe supérieure. En effet, il lui est impossible, d'une part, de faire redoubler l'élève faible, de reculer l'horloge du temps, puis, d'autre part, de faire passer ce même élève dans la classe supérieure afin d'observer laquelle des deux possibilités est la meilleure. Une façon valable d'établir une comparaison entre le

redoublement et le passage dans la classe supérieure est de relever dans la documentation scientifique les recherches longitudinales effectuées auprès de deux groupes d'élèves faibles, l'un, composé d'élèves que l'on fait redoubler, et l'autre, d'élèves que l'on fait passer dans la classe supérieure. La plupart des recherches effectuées auprès de groupes de redoublants et de groupes qu'on a fait passer dans la classe supérieure concluent à l'inefficacité du redoublement. Elles montrent qu'au début de l'année redoublée, les résultats scolaires sont généralement élevés. Ces résultats baissent doucement au cours de l'année redoublée. L'année suivante, les résultats baissent abruptement. Deux ans après avoir redoublé, le redoublant a des résultats scolaires comparables à ceux d'un élève de force égale, mais qui lui, aurait passé dans la classe supérieure. Les enseignants croient aux bons effets du redoublement, mais précisément, sur quelles croyances le fait de proposer le redoublement repose-t-il? Pour répondre à cette question, il importe tout d'abord de décrire les croyances des enseignants concernant les effets du redoublement, puis de vérifier si ces croyances sont liées aux caractéristiques professionnelles des enseignants.

## **CROYANCES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS SUR LE REDOUBLEMENT**

En février 1996, un questionnaire a été rempli par 230 enseignants et enseignantes venant de deux écoles de chacune des quinze commissions scolaires que comptent les régions administratives de la Mauricie et du Centre-du-Québec (Pouliot, 1998). Ces écoles ont été sélectionnées selon deux strates retenues dans des recherches similaires : le taux de redoublement, fort ou faible, de chaque école ainsi que les classes de maternelle, du premier et du deuxième cycle auxquelles s'applique le redoublement. Voici, quelques-unes des réponses de ces enseignants accompagnées de calculs en pourcentage (voir les tableaux 1 et 2).

Un fort pourcentage d'enseignants et d'enseignantes croient que le redoublement a de bons effets sur les résultats scolaires des élèves. À l'énoncé formulé comme suit : *Les élèves ne devraient jamais redoubler*, 91,7 p. 100 des répondants ont exprimé leur désaccord. Les enseignants et les enseignantes sont très fortement en accord avec la pratique du redoublement. Même les enseignants et les enseignantes de la maternelle attribuent de nombreux avantages au redoublement. S'il y a lieu de faire redoubler, ils sont aussi d'accord pour dire que le redoublement devrait de préférence se produire avant la quatrième année. Pourtant, il semble que les conséquences du redoublement à ces échelons se révèlent particulièrement importantes, puisque, selon Brais (1992), plus l'élève a redoublé tôt, plus il risque d'abandonner ses études.

Il est intéressant de s'attarder aux énoncés qui font ressortir les nuances des croyances des enseignants selon la classe des élèves. Ainsi, la formulation de quelques énoncés offre la possibilité de vérifier les croyances des enseignants et des enseignantes selon que les élèves sont en maternelle, au 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année) ou au 2<sup>e</sup> cycle (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) du primaire.

De nombreux répondants croient que le redoublement aide l'élève immature, qu'il ne nuit pas à l'estime de soi, qu'il n'entraîne pas de difficultés de comportement et qu'il n'étiquette pas l'élève de façon permanente. Il importe de noter cependant que les enseignants et les enseignantes ont des croyances partagées lorsqu'il leur faut estimer l'effet du redoublement chez les élèves plus âgés.

En plus des énoncés à propos desquels les enseignants devaient préciser leur accord ou leur désaccord, le questionnaire comprenait une demande de renseignements professionnels. Les répondants étaient notamment invités à mentionner s'ils avaient déjà pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement. À cette question, il est étonnant de constater que 64 p.100 des enseignants et des enseignantes ont répondu « non ». Les enseignants et les enseignantes de l'échantillon qui ont pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement croient significativement plus que les autres que le redoublement nuit à l'estime de soi de l'élève. De même, ils doutent significativement plus que les autres que le redoublement au premier cycle du primaire aide l'élève immature.

Une autre caractéristique professionnelle a permis de dégager des résultats significatifs, soit le plus haut diplôme obtenu par chaque enseignant et enseignante. Ainsi, les enseignants qui possèdent un brevet croient plus fortement que ceux et celles qui ont un baccalauréat ou une maîtrise que faire redoubler un enfant de la maternelle ou un élève du premier cycle du primaire ne nuit pas à l'estime de soi de ces derniers.

## CONCLUSION

Les enseignants et les enseignantes semblent faire preuve d'un comportement rationnel lorsqu'ils proposent le redoublement, mais les raisons qui orientent cet acte professionnel reposent sur de fausses prémisses. Les enseignants et les enseignantes proposent le redoublement parce qu'ils croient que ses effets sont bénéfiques à l'élève. Pourtant, de nombreux recherches montrent que le redoublement est inefficace sur le plan des résultats scolaires et qu'il peut même nuire au développement affectif et social des élèves. Il est étonnant de constater qu'une forte proportion des enseignants et des enseignantes interrogés (64 p.100) ont mentionné ne pas avoir pris connaissance des résultats de recherches sur le redoublement. Il y aurait donc d'importants besoins d'information à combler.

Alors que de nombreux enseignants et enseignantes attribuent des effets bénéfiques au redoublement, Crahay (1996) rappelle que la démarche scientifique repose sur le doute et exige que l'on se méfie des opinions les mieux partagées. Les études québécoises sur le redoublement sont encore peu nombreuses. Il est probable que les croyances sur ce sujet ont encore cours non seulement chez les enseignants et les enseignantes, mais aussi parmi les administrateurs scolaires, les directions d'école ainsi que chez les parents et les élèves eux-mêmes. Il importe aussi de vérifier les croyances d'un autre groupe de personnes : les futurs enseignants et les futures enseignantes. Les programmes de formation universitaire concourent-ils à la diffusion des résultats de la recherche scientifique sur le redoublement?

Il ne suffit pas que les résultats des recherche sur le redoublement mettent la puce à l'oreille des enseignants pour que leurs croyances soient modifiées; le doute qu'elles engendrent peut cependant servir d'amorce à une réflexion sur cette pratique. Certes, avec la mise en œuvre du nouveau curriculum, les possibilités de recourir au redoublement sont réduites. Cependant, si les croyances des enseignants demeurent inchangées, elles risquent de nourrir des attitudes et des comportements allant à l'encontre de la réforme de l'éducation amorcée.

Abandonner le recours à un moyen aussi inefficace que le redoublement constitue un progrès, mais il serait irresponsable de laisser les élèves en difficulté à eux-mêmes. Le redoublement, comme le mentionne Perrenoud (1994) implique un énorme coût humain et financier. Plutôt que de consacrer d'importantes sommes à l'utilisation d'un moyen reconnu scientifiquement comme inefficace, il est préférable d'allouer ces mêmes ressources financières à la recherche de moyens de rechange efficaces.

Il convient de remettre en question le savoir d'expérience des enseignants et des enseignantes à l'aide de données scientifiques. Ce riche savoir, joint à la remise en question des croyances et mis à profit pour découvrir des solutions de rechange relativement au phénomène du redoublement, peut donner un nouvel élan au système d'éducation.

**Tableau 1**

Croyances des enseignants et enseignantes sur le redoublement

Énoncés	Réponses des enseignants et des enseignantes	
	En accord	En désaccord
Le redoublement est un moyen efficace de prévenir les échecs dans les classes supérieures.	81,2 %	18,8 %
Le redoublement est nécessaires pour maintenir le niveau des exigences propres à chaque classe.	71,9 %	28,1 %
Le redoublement permet d'éviter de trop grands écarts dans les apprentissages des élèves d'une même classe.	78,4 %	21,6 %
Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base (lecture, écriture et mathématiques) devraient redoubler.	89,9 %	10,1 %
Si un élève doit redoubler, cela devrait se faire avant la quatrième année.	78,5 %	21,5 %
Les élèves ne devraient jamais redoubler.	8,3 %	91,7 %

**Tableau 2**

Croyances des enseignants et enseignantes sur les effets anticipés du redoublement correspondant aux énoncés relatifs aux aspects affectif et social

Énoncés	Réponses des enseignants et des enseignantes	
	En accord	En désaccord
Le redoublement <b>à la maternelle</b> est un moyen efficace d'aider l'enfant immature à rattraper les autres.	74,2 %	25,8 %

Énoncés	Réponses des enseignants et des enseignantes	
	En accord	En désaccord
Le redoublement <b>au premier cycle du primaire</b> est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	75,9 %	24,1 %
Le redoublement <b>au deuxième cycle du primaire</b> est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	49,8 %	50,2 %
Faire redoubler un enfant <b>de la maternelle</b> nuit à l'estime de soi de celui-ci.	21,7 %	78,3 %
Faire redoubler un élève <b>du premier cycle du primaire</b> nuit à l'estime de soi de celui-ci.	21,0 %	79,0 %
Faire redoubler un élève <b>du deuxième cycle du primaire</b> nuit à l'estime de soi de celui-ci.	48,3 %	51,7 %
<b>À la maternelle</b> , l'enfant plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement que les autres.	16,9 %	83,1 %
<b>Au premier cycle du primaire</b> , l'élève plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	16,9 %	83,1 %
<b>Au deuxième cycle du primaire</b> , l'élève plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	43,4 %	56,6 %
Le redoublement <b>à la maternelle</b> étiquette l'enfant de façon permanente.	12,7 %	87,3 %
Le redoublement <b>au premier cycle du primaire</b> étiquette l'élève de façon permanente.	10,9 %	89,1 %
Le redoublement <b>au deuxième cycle du primaire</b> étiquette l'élève de façon permanente.	24,3 %	75,7 %

Louissette Pouliot est enseignante à la Commission scolaire des Bois-Francs et Pierre Potvin est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

### Références bibliographiques

BRAIS, Yves. *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Direction de la recherche, Québec, ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec), Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1992.

CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

DUBÉ, France. *Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire*, mémoire de maîtrise, UQAM, 1997.

FILTEAU, Gérard. *Organisation scolaire de la province du Québec*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1954.

HOLMES, C. Thomas, and Kenneth M. MATTHEWS. "The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, vol. 54, n° 2 (Summer), 1984, p. 225-236.

JACKSON, Gregg B. "The Research Evidence on the Effects of Grade Retention", *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 4 (Fall), 1975, p. 613-635.

LEBLANC, Jacinthe. *Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves d'école primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1991.

PARADIS, Louise, et Pierre POTVIN. « Le redoublement, un pensez-y-bien : une analyse des publications scientifiques », *Vie pédagogique*, n° 85, septembre-octobre 1993, p. 13-46.

PAUL, Jean-Jacques. *Le redoublement : pour ou contre?*, Paris, collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 1996.

PERRENOUD, Philippe. « Échec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin », *Recherche en Éducation : théorie et pratique*, Commission communautaire française, Bruxelles, Périodique trimestriel, nos 16/17- 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> trimestre, 1994, p. 3-23.

POULIOT, Louise. *Les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la maternelle et du primaire*, thèse de doctorat en éducation UQTR-UQAM, 1998.

ROBITAILLE-GAGNON, Nicole, et Raymond JULIEN. *Les pratiques du redoublement à l'école primaire, document de travail*, ministère de l'Éducation, Québec, 1994.

SHEPARD, Lorrie A., et Mary Lee SMITH. (Eds.). *Flunking Grades : Research and Policies on Retention*, The Falmer Press, London, 1989.

## **ACTIVITÉ 1**

### **Parabole des cueilleurs de cerises**

Lecture proposée à la suite de l'activité 1 B

## PRÉSENTATION

La *Parabole des cueilleurs de cerises* fait partie du texte d'une conférence préparée et présentée par Louise Pouliot lors d'une journée de réflexion sur le redoublement scolaire tenue à Jonquière en novembre 1994. Il s'agit, en partie, d'une traduction libre et d'une adaptation d'un article du professeur John V. « Dick » Hamby (Université Clemson en Caroline du Sud), publié dans la revue *The Journal on At-Risk Issues* en 1994. Ce texte présente, sous la forme d'une parabole, une réalité très importante de l'école : tous les élèves qu'elle reçoit sont différents et ont des besoins particuliers.

Le fait de proposer cette lecture aux membres de l'équipe-école à la fin de la première activité est une invitation à poursuivre de façon personnelle la réflexion entreprise en équipe. En remettant le texte aux participants, il faudrait leur proposer des intentions de lecture telles que les suivantes :

- établir des similitudes entre la situation des cueilleurs de cerises et celle qui se vit dans l'école actuelle;
- imaginer la réaction des cueilleurs de cerises à la vue de l'échelle;
- au regard des élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire, n'y aurait-il pas des voies non encore explorées? Des « échelles » à inventer?

## PARABOLE DES CUEILLEURS DE CERISES

Il y a longtemps, dans un pays très lointain, vivait un peuple composé de gens simples qui gagnaient leur vie en labourant la terre et en pêchant dans la rivière qui sillonnait leur village. Cette histoire s'est déroulée bien avant la révolution industrielle, à l'époque où les travaux étaient tous faits à la main. La vie était dure mais agréable pour ces gens plutôt pauvres.

Un jour, le chef de ce peuple fit un voyage jusqu'au port, à l'endroit où la rivière se jette dans la mer. Là, il se rendit compte qu'il y avait des marchands qui donnaient beaucoup d'argent à ceux qui apportaient des cerises. Alors, il prit des cerisiers et les apporta dans son village, puis il raconta aux gens qu'ils pouvaient devenir riches en produisant des cerises.

Quelques fermiers plantèrent des cerisiers dans les champs environnants. L'année suivante, ils eurent une bonne récolte, mais ils ont aussi dû faire face à un problème : les cerisiers étaient plus hauts que la plupart des gens du village. Seuls les villageois de grande taille pouvaient, en s'étirant, arriver à cueillir les cerises au sommet des cerisiers. Les fermiers devaient payer un salaire plus élevé aux gens très grands. Il fallait aussi des travailleurs de forte corpulence pour transporter les lourds contenants de cerises.

Quelques années passèrent. Les fermiers plantaient de plus en plus de cerisiers. Pendant un certain temps, ils réussirent à cultiver, à récolter et à transporter les cerises jusqu'à la rivière, puis jusqu'au port de mer. Tout le monde gagnait de l'argent et tout le monde était content.

Un jour, quelqu'un prédit que, si l'on continuait à planter autant de cerisiers chaque année, il y aurait, sous peu, trop de cerisiers pour le nombre de gens de grande taille et de forte corpulence. Le problème était clair : pour que cette industrie continue à prospérer, il faudrait davantage de gens grands et forts.

C'est alors que quelqu'un eut une merveilleuse idée. Il y avait beaucoup d'enfants dans le village et, comme dans tous les villages, il y avait des enfants plus grands ou plus forts les uns que les autres. Que se produirait-il si l'on arrivait à les rendre tous grands et forts? Les gens du village pourraient produire, récolter et faire transporter autant de cerises qu'ils le voudraient.

Ces gens aux grandes idées ont fondé « l'Académie de formation en entreprise de cueillette de cerises », où les enfants du village se développaient comme cueilleurs ou transporteurs. Bien entendu, les enfants prenaient le repas du midi fourni par l'académie, suivaient un programme d'exercices physiques et faisaient même une sieste à l'école. Ils apprenaient la façon de se nourrir à la maison, le nombre d'heures de sommeil nécessaires chaque nuit et les exercices à pratiquer en devoir. Ils avaient même des leçons sur la mastication des aliments ainsi que des exercices de maîtrise de cette importante notion.

Lors de leur première journée à l'académie, tous les enfants furent pesés et mesurés. Un plan de croissance individuel fut mis en oeuvre. Cependant, le personnel de l'académie eut vite fait de constater qu'il était plutôt difficile, avec autant d'enfants, d'individualiser les menus des repas et

les programmes d'exercices. Ils ont vite solutionné le problème en exigeant que tous les enfants suivent le même régime et fassent les mêmes activités.

Quelques mois plus tard, la semaine des examens de fin d'année arriva. Les villageois étaient anxieux de connaître le fruit de leurs efforts. À l'annonce des résultats, les villageois eurent un choc. Certains enfants avaient beaucoup grandi, plusieurs étaient forts, mais il y en avait qui n'avaient que très peu progressé. Quelques-uns avaient même maigri.

Les villageois se réunirent pour discuter de ces résultats. Même s'ils étaient d'accord pour dire qu'il y avait un problème, ils n'étaient pas tous du même avis concernant les explications à donner au sujet de ces faibles performances et ils firent différentes suggestions.

Un premier groupe, les encadreurs, convaincu que les adultes peuvent façonner le développement des enfants selon des objectifs précis, à la condition de mettre en place les programmes pour y arriver, fit la remarque suivante : « Il y a des enfants qui n'ont pas grandi parce que nous ne leur avons pas donné la nourriture appropriée ». Ces encadreurs ont alors mis sur pied un comité chargé d'étudier les menus de même que toutes les recettes.

Un autre membre était d'avis qu'on ne les nourrissait peut-être pas aux bons moments de la journée. Ils ont alors élu un comité responsable de l'étude des horaires des repas.

Quelqu'un dit : « Mais, c'est peut-être une question d'exercice! Est-ce que les élèves font les bons exercices aux bons moments de la journée? ». Finalement, un cadre plus brillant que les autres membres avança l'idée qu'il s'agissait probablement d'une problématique multidimensionnelle : un rapport entre le sexe, l'exercice et la nourriture. L'académie sépara garçons et filles, leur fit suivre différents exercices et prescrire des régimes variés à divers moments de la journée.

Un autre groupe, les moralisateurs, dit : « C'est une honte que des élèves bénéficient de tous les efforts des villageois sans s'efforcer d'atteindre au moins le minimum en hauteur et en force! ». Un membre ajouta : « Ça ne me surprendrait pas qu'ils ne fassent même pas l'effort d'ingurgiter tout ce qu'il y a dans leur assiette! ». Et il proposa de nommer un inspecteur spécialisé qui les obligerait à vider leur assiette.

Après plusieurs mois de réflexion, le chef des encadreurs s'exclama : « Ces élèves n'ont même pas les acquis de base; ils ignorent probablement trop de notions pour mastiquer efficacement. Tout le monde le sait : mastiquer est une opération essentielle en nutrition. C'est alors que les encadreurs décidèrent d'administrer des tests uniformes à tous les enfants pour vérifier si tous savaient mâcher et pour déterminer qui n'avait pas atteint les objectifs de cette matière de base qu'est la mastication. Ceux qui avaient des difficultés furent placés dans des classes appelées « Classes de remédiation en mastication ».

Un autre groupe, les blâmeurs, affirma que trop d'adultes gâtaient les enfants au lieu de les obliger à faire des efforts pour concurrencer les gens de l'autre côté de la rivière. L'académie ne pouvait tout de même pas mettre sur le marché du travail des gens trop petits ou pas assez forts; il fut donc décidé que les élèves qui n'avaient pas grandi selon les attentes passeraient une autre année à

faire les mêmes activités jusqu'à ce qu'ils aient atteint la hauteur minimale exigée par les programmes. Dans cet esprit, ceux qui faisaient leur entrée à l'académie et qui n'étaient pas déterminés à grandir devaient passer une autre année à la maison jusqu'à ce qu'ils soient prêts.

Les villageois étaient démocratiques; ils mirent toutes les idées reçues en pratique. Après quelques années, les enfants avaient l'air d'être plus grands et plus forts. Cependant, avec autant d'idées mises en pratique, personne ne pouvait dire de façon certaine laquelle était vraiment efficace ou inefficace.

De nouveaux problèmes surgirent. Les programmes étaient dispendieux. Plusieurs élèves qui avaient dû doubler, c'est-à-dire recommencer le même programme de nutrition et d'exercices, quelques-uns deux et même trois fois, décidèrent de ne plus fréquenter l'académie. Ils décrochèrent et allèrent travailler chez McCerise.

Faisant face à tous ces problèmes, les villageois décidèrent de convoquer des États généraux. Alors que tant de personnes se lamentaient et pleuraient sur leur sort, le chef du village les consola en disant : « Dans la situation actuelle, les budgets ne suffisent plus. Je sais que les choses vont mal, mais la situation ne peut pas être pire qu'elle ne l'est actuellement! ». À ce moment précis, quelqu'un entra dans la salle en s'écriant : « Les cueilleurs de cerises de l'autre côté de la rivière viennent d'inventer l'échelle! ».

*La Parabole des cueilleurs de cerises* fait partie du texte d'une conférence préparée et présentée par Louise Pouliot lors d'une journée de réflexion sur le redoublement scolaire tenue à Jonquière en novembre 1994. Il s'agit, en partie, d'une traduction libre et d'une adaptation d'un article du professeur John V. « Dick » Hamby (Université Clemson en Caroline du Sud), publié dans la revue *The Journal on At-Risk Issues* en 1994.

## ACTIVITÉ 2

La progression des apprentissages : une priorité pour tous

## ACTIVITÉ 2

### Vue d'ensemble de l'activité

La deuxième activité, *La progression des apprentissages : une priorité pour tous*, propose une réflexion au sujet de la progression et de la réussite de l'ensemble des élèves. Quelles approches pédagogiques, quels types d'intervention, quelle organisation pourraient être les plus efficaces pour soutenir la progression des apprentissages et favoriser la réussite de l'ensemble des élèves, plus particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire? Des recherches et des expériences effectuées dans quelques milieux offrent des pistes de réflexion intéressantes qui pourraient inspirer une école qui veut non seulement réfléchir sur le sujet, mais également mettre en place, petit à petit, des interventions propres à soutenir la progression de l'ensemble des élèves et répondre aux besoins particuliers de ceux qui présentent des difficultés dans leur parcours scolaire.

### ➤ **Activité 2**

#### **La progression des apprentissages : une priorité pour tous**

##### **Buts de l'activité**

- Dégager des éléments de la réforme qui favorisent la réussite de tous les élèves.
- Relever, dans les pratiques actuelles, celles qui présentent des pistes intéressantes pour soutenir les élèves ayant des difficultés.

**Il faudrait prévoir une période d'environ deux heures pour cette activité.**

## ACTIVITÉ 2

### Buts de l'activité

- Dégager des éléments de la réforme qui favorisent la réussite de tous les élèves.
- Relever, dans les pratiques actuelles, celles qui présentent des pistes intéressantes pour soutenir les élèves ayant des difficultés.

### Introduction à l'activité

La notion de redoublement ou de reprise d'une année se concilie difficilement avec tous les changements que la réforme apporte :

- une organisation scolaire en cycles d'apprentissage;
- un programme de formation comportant le développement de compétences et des attentes de fin de cycle;
- une évaluation orientée vers l'aide à l'apprentissage et le suivi de la progression des apprentissages;
- des outils comme *Les échelles de niveaux de compétence* qui permettent de reconnaître la progression de l'élève et de le soutenir dans la continuité de celle-ci.

Dans cet esprit, le développement des compétences s'inscrit dans la continuité des apprentissages que l'élève a déjà réalisés. Pour celui qui éprouve des difficultés, la reprise d'une année complète dans les mêmes conditions, à l'aide des mêmes manuels et, très souvent, avec les mêmes approches pédagogiques donne peu de résultats. Les activités précédentes ont permis de le constater.

Par ailleurs, de façon exceptionnelle, une année supplémentaire peut s'avérer une solution pertinente pour répondre à certains besoins d'un élève. Cependant, pour que cette mesure permette à l'élève de poursuivre le développement de ses compétences et favorise la progression de ses apprentissages dans la continuité de ceux qu'il a déjà faits, il faut planifier la mise en place de diverses modalités de soutien et de suivi.

L'objectif à poursuivre est de soutenir l'élève dans ses apprentissages, de trouver les interventions et les moyens les plus efficaces pour qu'il puisse progresser et développer ses compétences, tout en tenant compte de ses différences et de ses besoins.

### **Description de l'activité**

En sous-groupes, les participants apportent des éléments de réponse aux questions suivantes :

*Quels sont les éléments de la réforme qui favorisent la mise en place de pratiques propres à faciliter le soutien et le suivi des apprentissages des élèves en difficulté?*

*Quelles actions a-t-on déjà entreprises pour offrir soutien et appui aux élèves en difficulté qui pourraient être des mesures de prévention du redoublement?*

Les participants remplissent, à partir de leurs connaissances et de leurs expériences, les feuilles de soutien qui leur sont remises.

Après quelques minutes (environ 20), une série de textes est remise à chaque sous-groupe, auxquels il faudra ajouter les documents suivants publiés par le Ministère. Chaque document devrait être lu en entier pour en retirer le plus grand bénéfice possible. Cependant, pour les besoins de cette activité, quelques chapitres doivent être ciblés : dans le document *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*, le chapitre 4; dans le document *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, le chapitre 3. Quant au document *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*, il sera publié au cours de l'automne 2003.

Les membres des sous-groupes se répartissent les textes et tentent d'y trouver de nouvelles informations dans le but de bonifier le travail déjà amorcé. Les participants et les participantes se partagent la lecture des nouveaux textes. Par la suite, ils établissent une liste des moyens, des actions et des interventions qui pourraient être mis en place dans l'école afin de répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés. Il ne s'agit pas ici de faire une sélection, mais plutôt de faire ressortir tout ce qui représente des voies intéressantes. L'établissement de cette

liste ne signifie nullement que tout ce qui y sera inscrit devra être réalisé dans l'école. Le choix des actions à mettre en place dans l'école se fera plus tard, lors d'autres rencontres. Cette partie de l'activité est très importante et les équipes devraient bénéficier de suffisamment de temps (de 40 à 45 minutes) pour consulter la documentation et faire ressortir des interventions prometteuses.

Au moment de la réunion plénière (environ 30 minutes), un représentant de chaque sous-groupe présente les meilleures pistes retenues dans son équipe. Pour éviter la redondance et ne pas allonger indûment cette période de mise en commun, la première équipe présente l'ensemble de ce qu'elle a noté et, par la suite, les autres équipes ajoutent les éléments nouveaux qu'elles ont relevés.

**IMPORTANT** : Les éléments notés au cours de cette mise en commun devront être conservés. Ils pourront servir tout au long de la réflexion sur les actions que l'équipe pourrait mettre en place afin de pousser plus loin sa recherche sur les moyens, les interventions ou les expérimentations que certaines équipes-cycles désireraient entreprendre afin de répondre aux besoins particuliers des élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire.

Cette activité est d'une durée d'environ deux heures, ce qui laisse aux membres de l'équipe-école le temps de consulter et d'utiliser la documentation. **Les documents publiés par le Ministère, particulièrement *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*, devraient leur être remis à l'avance pour qu'ils puissent lire ou relire les chapitres ciblés.** Il serait peut-être bon également de leur rappeler que ces documents sont une source d'information de premier ordre.

La réflexion proposée par cette activité peut se réaliser aussi bien au primaire qu'au secondaire. Il est certain qu'au secondaire les membres du personnel ne sont pas aussi familiers avec les éléments de la réforme que ceux du primaire. Cependant, dans la majorité des écoles secondaires, la réflexion sur la réforme est déjà amorcée et il serait possible de cibler quelques éléments qui pourraient faciliter le soutien et le suivi des élèves en difficulté. Pour ce qui est des textes proposés et des documents publiés par le Ministère, ils s'adressent aux deux ordres d'enseignement.

## Activité 2

### Balises et conditions pour favoriser la réussite des élèves

Éléments de la réforme qui favorisent la mise en place de pratiques propres à faciliter le soutien et le suivi des élèves ayant des difficultés

## Activité 2

### Balises et conditions pour favoriser la réussite des élèves

Actions déjà entreprises pour offrir soutien et appui aux élèves ayant des difficultés et qui pourraient être :

- des solutions de remplacement au redoublement;
- des mesures de soutien à l'élève dont le passage dans le cycle est prolongé.

## Activité 2

### Balises et conditions pour favoriser la réussite des élèves

Après consultation de quelques textes, actions qui paraissent prometteuses pour offrir soutien et appui aux élèves ayant des difficultés et qui pourraient être :

- des solutions de remplacement au redoublement;
- des mesures de soutien à l'élève si un passage prolongé dans le cycle doit être envisagé.

## ACTIVITÉ 2

Textes proposés pour la réalisation de l'activité

## LES CONDITIONS D'UNE ACTION EFFICACE

Le questionnement au sujet du redoublement doit permettre une réflexion sur la pratique actuelle et sur les conditions d'une action appropriée. Il faut savoir que la reprise d'une année est une mesure d'aide qui doit être envisagée dans les seuls cas où elle peut se révéler réellement efficace (dans le doute, il est préférable de s'abstenir). Il est primordial également de s'assurer que le redoublement est la dernière mesure envisagée et que d'autres solutions ont d'abord été étudiées et privilégiées (par exemple, passage à une classe supérieure avec programme d'aide intensif).

Cette troisième partie fait état des diverses conditions favorisant la réussite d'une ou d'un élève en situation d'échec scolaire et relevées dans les études faites auprès de décrocheuses et de décrocheurs. Les voici :

- **Toucher plusieurs variables à la fois.** Il faut agir en relation non seulement avec les matières non réussies mais également avec les motifs de l'échec tels le manque d'encadrement, la motivation, les problèmes affectifs ou autres.
- **Intervenir à long terme** et assurer un suivi pendant les années ultérieures parce que les effets positifs du moment ont tendance à disparaître avec le temps.
- **Organiser un contexte scolaire favorable** qui facilite l'apprentissage, soit une école dont les objectifs sont clairs et précis, le climat serein, la direction bien assumée, les locaux appropriés, le suivi de l'élève fréquent, etc. On suggère le décloisonnement des programmes (classes multiprogrammes) et des programmes d'études individualisés.
- **Aider l'élève** directement en établissant une relation élève-enseignant ou enseignante significative (« on s'intéresse à l'élève, qui le sait »), en l'incitant à se créer un réseau d'amis, en favorisant l'augmentation de son « estime de soi », en travaillant sur sa motivation (augmentation de son désir et de ses espoirs de réussite) et en la ou le responsabilisant à l'égard de ses difficultés.
- **Aider les parents** pour que l'élève bénéficie de l'encadrement nécessaire à la maison. Les parents doivent montrer leur intérêt, fournir l'encouragement au besoin et faire preuve de compréhension, de respect et de tolérance devant l'erreur. Il importe de clarifier leur rôle et de les soutenir pour l'encadrement des devoirs et des leçons à la maison. Les parents ne sont pas toujours aptes à fournir l'aide aux devoirs (horaire de travail, analphabétisme, etc.) et l'école doit prévoir des mesures de remplacement.
- **Aider l'enseignante ou enseignant** qui reçoit l'élève en difficulté en lui fournissant toute l'information pertinente concernant l'aide déjà reçue par l'élève, les solutions de remplacement envisagées en regard du redoublement et les approches éducatives considérées plus propices à la réussite (enseignement individualisé, comportements cognitifs liés à la tâche à exécuter, méthodes d'enseignement variées, etc.). L'enseignant ou enseignante doit également bénéficier

du soutien d'une équipe éducative formée d'orthopédagogues, de conseillers pédagogiques, de psychologues, etc.

En cas de redoublement, il importe de **consigner les écrits** qui motivent la décision de sorte que l'enseignante ou enseignant et les parents soient correctement informés et appuient la décision. Cet appui est un des facteurs de réussite de la reprise d'une année.

Version abrégée du texte : Le redoublement au primaire : État des connaissances et recommandations pour en faire un meilleur usage, Commission scolaire Chaudière-Étchemin, Direction régionale Québec-Chaudière-Étchemin, MEQ, septembre 1996, 78 p.

Le texte intégral se trouve sur le site : [www.rtsq.qc.ca/saqca/redouble/redoub.htm](http://www.rtsq.qc.ca/saqca/redouble/redoub.htm)

## FAVORISER LA RÉUSSITE DU PLUS GRAND NOMBRE D'ÉLÈVES

### Sur la voie de la prévention

#### Attention et concentration

- Plusieurs élèves sont très sensibles aux interférences et aux stimuli visuels, d'où l'importance d'accorder une attention particulière à leur emplacement dans la classe et à l'aménagement du local. On pourra également compter sur l'aide des pairs pour aider un élève qui s'est laissé distraire ou qui est tenté de le faire à demeurer concentré.
- Dans des tâches de recherche visuelle dans un espace donné, certains élèves se laissent facilement distraire par tout ce qui se trouve à la périphérie de celui-ci; ils auront avantage à délimiter cet espace (en utilisant un doigt curseur ou en ayant recours à un cache, par exemple).
- Plusieurs élèves ont besoin de changer de position ou d'activité pour maintenir leur intérêt, leur attention et leur concentration. Il vaut mieux convenir avec eux de périodes de travail plus courtes et plus fréquentes ou leur proposer une alternance entre des tâches manuelles et des tâches intellectuelles.
- La proximité de l'enseignant peut être suffisante pour recentrer un enfant sur sa tâche. Par ailleurs, il peut être utile de convenir avec certains élèves d'un code verbal, visuel ou sonore qui les rappellera à l'ordre en toute discrétion.
- Plusieurs élèves ont besoin de se détendre pour retrouver leur vigilance par la suite. Si certains ont besoin, pour y arriver, de s'arrêter ou d'écouter une musique calme, d'autres ont besoin de se divertir ou de bouger.

#### Organisation dans l'espace et le temps

- Plusieurs élèves ont besoin qu'on leur accorde du temps pour réfléchir au matériel nécessaire à la réalisation d'une tâche ou d'un projet et pour sélectionner le matériel non pertinent qu'il leur faut ranger. Certains ont besoin, en plus, d'être guidés dans leurs choix par l'adulte ou par leurs pairs.
- Plusieurs élèves ont du mal à estimer le temps; ils ont besoin de signes ou de rappels externes (verbaux, visuels ou sonores) pour se représenter le temps dont ils disposent pour réaliser ou terminer une activité ou un projet.
- Plusieurs élèves ont besoin de points de repère pour se situer dans le temps. L'exploitation quotidienne d'un calendrier et d'une ligne de temps représentant une journée agit non seulement sur leur apprentissage des cycles (jours, semaines, saisons, etc.), mais aussi sur leur sécurité affective.

- Pour planifier et rentabiliser leur temps, plusieurs élèves ont besoin que soient affichés le plan de travail pour une période de même que des suggestions d'activités pour occuper les temps libres.
- Les élèves non familiers avec l'environnement (nouveaux arrivants, allophones, etc.) ont besoin d'un temps d'exploration des diverses ressources de la classe et de l'école.

### **Estime de soi**

- Certains élèves recherchent constamment l'approbation sociale. Ils ont besoin qu'on souligne leurs progrès et qu'on les félicite pour leurs efforts; la valorisation de leurs pairs les touche particulièrement. On tendra, toutefois, à réduire cette dépendance par rapport à l'approbation des autres en apprenant à l'élève à s'encourager lui-même et à se féliciter.
- Certains élèves évoluent dans des milieux familiaux ou sociaux plus éloignés de la culture scolaire que d'autres. Ils ont besoin, tout comme leurs parents, qu'on les considère et qu'on prenne en compte leur réalité socioculturelle. Ils ont également besoin d'être accompagnés dans l'approvisionnement de cette culture scolaire qui leur est parfois étrangère.
- En matière d'hygiène et d'alimentation, l'élève est loin de porter seul la responsabilité de ses habitudes de vie : il doit assumer, en quelque sorte, des choix faits par ses parents. Il a besoin de sentir que l'école agit de concert avec la famille. Il a besoin également qu'on l'outille pour faire des choix personnels éclairés.
- L'élève a besoin, pour collaborer, de sentir que son apport est important et même nécessaire à l'équipe, d'où l'importance de prévoir des rôles interdépendants et à la mesure des capacités de chacun. Cela ne veut pas dire qu'on doive confiner les élèves toujours aux mêmes rôles, bien au contraire!
- Les enfants issus de milieux homogènes peuvent avoir du mal à mettre des images sur la cohabitation de différentes traditions culturelles et religieuses. Ils ont besoin qu'on adapte les exemples à leur propre réalité (cohabitation de générations, de personnes avec ou sans handicap, etc.) et qu'on insiste sur les points de convergence plutôt que sur les différences.
- Certains élèves ont besoin, pour que se développent leur sentiment d'appartenance et leur compétence sociale, d'assumer une responsabilité au sein de leur classe.

### **Socialisation**

- Certains élèves ont beaucoup de mal à décoder avec justesse des émotions sur un visage. Ils ont besoin d'être sensibilisés aux diverses interprétations que l'on peut donner à la communication non verbale. Certains ont également besoin que l'on construise avec eux un référentiel visuel qui leur propose des choix (illustrations, photographies ou mots traduisant des émotions).

- L'élève, quel que soit son âge, ne sait pas toujours trouver lui-même une solution de rechange à un geste inapproprié; il a parfois besoin qu'on lui en suggère et qu'on lui fournisse des modèles. Ses camarades constituent ici la meilleure ressource.
- Certains élèves ont du mal à reconnaître leurs gestes inacceptables et ont tendance à confronter la personne qui les relève. Partir d'une intention positive de l'élève, c'est-à-dire de ce qu'il voulait ou visait, facilite l'échange d'idées et l'ouverture à des comportements plus adaptés.
- L'impulsivité de certains élèves les amène parfois à poser des gestes violents et souvent à tenir des propos non nuancés. Ces élèves ont besoin qu'on leur enseigne explicitement à recourir au dialogue intérieur ou à d'autres moyens les aidant à garder le contrôle de leurs émotions : grandes inspirations, retrait temporaire, écriture automatique, etc.
- Peu sûrs d'eux-mêmes, certains élèves sont facilement influençables; ils ont besoin qu'on discute avec eux des influences possibles, mais aussi de moyens d'y résister quand elles ne conviennent pas. Les jeux de rôles et les mises en situation constituent une façon intéressante de travailler sur l'affirmation de soi, puisqu'ils aident le jeune à se représenter une situation, suscitent des réactions et lui fournissent l'occasion d'imaginer des conséquences à des actions.
- Plusieurs élèves ont besoin, pour que se développe leur conscience sociale, de moments de mise en commun d'actions passées avec leurs conséquences. Le conseil de classe et le conseil de coopération sont à notre service et peuvent répondre à ce besoin.

### **Communication et verbalisation**

- Plusieurs élèves ont besoin d'être guidés pour arriver à mettre des mots aussi bien sur ce qui se passe dans leur tête (ils mobilisent leur attention, ils se font des images, ils intègrent des notions dans leur mémoire, etc.) que sur leurs actions (écouter, regarder, écrire, etc.). Pour les aider, l'enseignant les questionnera de manière à solliciter de leur part des descriptions (Comment sais-tu que...? À quoi reconnais-tu que...? Que fais-tu quand...?) plutôt que des explications.
- La communication au sein d'un groupe est facilitée lorsque les élèves sont placés en cercle ou en fer à cheval. Cette disposition favorise le contact visuel ainsi que la portée de la voix.
- Certains élèves ont besoin d'aide pour structurer leur message, par exemple de mots ou de questions clés, de représentations schématiques, d'expressions fréquemment utilisées, d'une liste de vérification, etc.
- Certains élèves sont lents dans les tâches de dénomination; ils ont besoin de temps et parfois d'indices pour parvenir à nommer même des objets familiers. Pour les amener à élargir leur vocabulaire, on se souciera d'augmenter les exigences graduellement. On commencera par nommer l'objet (C'est un...), on invitera ensuite l'élève à le reconnaître (Montre-moi le...) pour finalement l'amener à le nommer à son tour (Qu'est-ce que c'est?).

- Lors d'activités impliquant des échanges interpersonnels, l'utilisation d'un support concret (un bâton de la parole ou un microphone, par exemple) sera nécessaire à certains élèves pour les aider à prendre la place qui leur revient sans empiéter sur celle des autres.

### **Motivation : engagement et persévérance**

- Les émotions, suscitées par les perceptions qu'il a des causes de ses réussites et de ses échecs, déterminent en bonne partie son niveau de motivation. Pour accepter de courir des risques et de faire des efforts, il a besoin de sentir qu'il a le pouvoir d'agir sur ces causes de même que sur ses perceptions.
- Certains élèves (plus particulièrement des garçons) ne sont guère motivés par l'apprentissage de la lecture; aussi s'avère-t-il essentiel que l'on soit attentif à leurs intérêts et que l'on sache tenir compte de leurs forces dans d'autres domaines.
- Plusieurs élèves ont besoin, pour s'engager dans une tâche, de sentir qu'ils sont capables de relever le défi et qu'aucune erreur ou maladresse ne leur fera perdre la face.
- Plusieurs élèves ont besoin, pour terminer une tâche, qu'on leur donne une rétroaction fréquente aussi bien sur la réalisation de celle-ci que sur leur comportement.

### **Compréhension et mémorisation**

- Certains élèves arriveront plus facilement à s'approprier une consigne si on convient avec eux, pour la traiter, d'une procédure qu'on affichera et qu'on modélisera. La reformulation faite par l'élève témoignera de son niveau de compréhension de la consigne; elle constitue une étape essentielle.
- Certains élèves ont besoin, pour organiser leurs idées (ou pour mettre leurs phrases en ordre), de manipuler les divers éléments de la séquence (notés sur des bandes de papier, par exemple).
- Pour mettre des informations en réseaux et par ricochet en favoriser la mémorisation, l'élève peut avoir besoin de passer par son corps (en personnifiant lui-même un élément) avant d'accéder à une représentation mentale.
- Certains élèves ont besoin plus longtemps que d'autres d'un matériel concret (à manipuler, à explorer ou à expérimenter) pour que se forment ou se transforment des concepts dans leur tête.

### **Autorégulation et transfert**

- Certains élèves ont besoin qu'on leur rappelle la façon d'aborder une tâche de lecture en mathématique ou dans une autre matière; ils ne pensent pas nécessairement à réinvestir les stratégies travaillées en français ou en anglais, langue d'enseignement.

- L'élève, pour faire des choix judicieux, a besoin de prendre conscience des avantages que lui procure l'utilisation de stratégies efficaces et des inconvénients que peut entraîner le recours à des stratégies non appropriées ou la mauvaise utilisation de stratégies.
- Plusieurs élèves ne font pas le parallèle entre une démarche de résolution d'un problème mathématique et celle d'un problème d'ordre moral ou social; ils ont besoin qu'on les amène à faire ce lien.
- Plusieurs élèves à risque ont une vision restreinte des événements. Centrés sur l'immédiat, ils ont du mal à revenir sur les actions passées pour les analyser et à anticiper les actions futures pour présumer de leurs conséquences. Ils ont besoin, pour y arriver, que l'on regarde d'abord les événements par une toute petite fenêtre, pour l'élargir par la suite.

DASSC, 2000

## POUR AGIR AFIN D'ÉVITER LE REDOUBLEMENT

- Différencier la pédagogie, c'est **proposer à chaque élève**, aussi souvent que possible, **des situations d'apprentissage et des tâches optimales** afin de répondre à ses besoins. (Perrenoud, 1996)
- **L'observation formative** amène les enseignants à différencier leur pédagogie dans le but d'accompagner des élèves différents.
- **L'orthopédagogue** possède des compétences didactiques assez pointues pour **jouer un rôle majeur** dans la différenciation pédagogique **des élèves à risque** parce qu'elle peut comprendre pourquoi un élève est en difficulté et elle peut **proposer des pistes** intéressantes pour y remédier.
- Les besoins des élèves seront comblés par une **équipe-cycle** qui fera preuve de **souplesse** dans l'établissement des rôles de chacun.
- Différencier, c'est **jongler** avec les différences suivantes :
  - besoins des enfants différents
  - développement différent
  - sexes différents
  - projets différents
  - âges différents
  - cultures différentes
  - styles cognitifs différents
  - rythmes d'apprentissage différents
- **Il ne faut pas nier la présence des élèves en difficulté** dans le contexte engendré par la réforme. Au départ, il est important de **reconnaître les différences et d'agir en amont dans une perspective préventive**. Dans le cas contraire, des élèves pourraient rester en difficulté, ne pas atteindre le profil de sortie et nous serions à nouveau tentés de réintroduire un redoublement déguisé (Allal, 1995) de fin de cycle.
- **L'effet pervers de la non-différenciation pédagogique** au regard des élèves en difficulté d'apprentissage pourrait faire **augmenter spectaculairement le retard scolaire de fin de cycle**.
- **Il ne suffit pas de donner du temps au temps**.
- Qui dit temps, dit rythme. **Différencier ne signifie pas respecter les rythmes** différents mais **plutôt en tenir compte afin d'aider les élèves** à progresser aussi vite que possible (Perrenoud) sans faire d'acharnement pédagogique.

- Il est probable que tous les élèves n'arrivent pas à atteindre le profil de sortie d'un cycle dans un temps standardisé. **Il faudrait alors les faire passer au cycle suivant en intensifiant le travail auprès d'eux.**
- Le cycle permet de **piloter les progressions sur plusieurs années.**
- La différenciation pédagogique rend la pédagogie plus efficace pour les élèves à risque dans ce sens que les acteurs doivent : **repenser, optimiser, diversifier et réguler** les démarches d'apprentissage proposées.
- Les pistes qui sous-tendent la différenciation pédagogique permettent aux **enseignants de choisir les meilleures techniques pédagogiques pour répondre à la diversité des besoins des élèves.** Pour ce faire, les enseignants doivent ajouter à leurs arcs : les techniques de travail en situations de problèmes, les démarches d'enseignement par projets, l'enseignement coopératif, l'enseignement stratégique, l'enseignement magistral et les techniques liées aux entraînements systématiques et intensifs, etc.
- Il faut **briser le moule de la normalisation des pratiques** en mettant à la disposition des enseignants **une foule d'idées et d'outils** pour leur permettre de diversifier les stratégies d'enseignement et de gestion.
- Dans le contexte de la différenciation, l'enseignant aura avantage à :
  - **Partager la responsabilité**
  - **Transposer et étendre à l'échelle du cycle, la différenciation.**
- La différenciation ne doit pas toucher exclusivement la pédagogie mais les structures, la gestion et les processus. En ce sens, les gestionnaires du monde scolaire devront faire preuve de créativité et de leadership afin de :
  - **mobiliser les ressources humaines**
  - **mettre en place les structures permettant aux acteurs scolaires de contrer le redoublement.**

Lisa Orsolini  
 Personne-ressource régionale  
 Service de soutien et d'expertise aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage  
 Région Laval-Laurentides-Lanaudière  
 18 avril 2001

## STANDARDISER LA DURÉE DE SÉJOUR DANS UN CYCLE

**Thèse 4 :** La durée de passage dans un cycle doit être standard, pour forcer à différencier sur d'autres dimensions que le temps et à ne pas favoriser un redoublement déguisé.

Lorsqu'on pense à un cycle d'apprentissage pluriannuel, la première idée qui vient à l'esprit est qu'on instaure une école à plusieurs vitesses, en permettant aux élèves qui ont de la facilité de traverser le cycle plus vite que les autres et en gardant les élèves « qui ont de la peine » un an de plus. Cette louable intention pourrait conduire de la peste au choléra. Les enfants qui redoublent ou connaissent de grandes difficultés dans le système actuel arriveront en fin de cycle sans atteindre les objectifs, si aucune mesure de différenciation n'est prise en amont. On serait donc alors tenté de ne pas les faire passer au cycle suivant, réintroduisant un redoublement déguisé (Allal, 1995).

Les mêmes causes produisant les mêmes effets, un élève lent le reste et serait donc potentiellement susceptible de parcourir chaque cycle en un an de plus que les élèves moyens. Toute organisation en cycles ne peut que limiter cette possibilité, au moins autant que pour les redoublements multiples dans un cursus structuré en étapes annuelles. On peut par exemple décider qu'un élève ne saurait « bénéficier » plus d'une fois dans sa carrière d'un passage allongé dans un cycle. Que faire alors à la fin des autres?

En dépit de l'intuition commune, l'allongement du séjour dans un cycle n'est pas un bon moyen de lutter contre les inégalités. Ce devrait rester une solution exceptionnelle, justifiée par exemple en cas d'absence prolongée ou de troubles du développement. En Suisse, le canton de Vaud, qui a introduit des cycles d'apprentissage de deux ans, entendait limiter à 1 % la proportion des élèves y passant un an de plus. De façon symétrique, un cycle d'apprentissage n'a pas pour but de permettre aux élèves rapides de gagner plusieurs années en mettant les bouchées doubles. Sans renoncer à des dérogations justifiées par des circonstances particulières, il est plus cohérent de ne pas compter sur le temps de scolarisation comme ressource de différenciation (Groupe de pilotage de la rénovation, 1998b).

Les cycles offrent, paradoxalement, une occasion de rompre une bonne fois avec l'idée que, pour différencier, il suffit de « laisser du temps au temps ». Le chat du dessinateur belge Philippe Geluck résume bien le problème : « Si je roule à mon rythme, je ne roule pas! »

Différencier, ce n'est pas respecter le rythme de chacun, c'est lui proposer constamment des situations à sa mesure, pour qu'il avance aussi vite que possible, entre attentisme et acharnement pédagogique. Meirieu le dit à sa façon :

Il y aurait un danger de vivre la différenciation comme une manière de casser, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de « respecter » les différences et d'y enfermer les personnes. Moi je ne « respecte pas » les différences, je le dis avec beaucoup de simplicité, les différences j'en tiens compte... ce qui est tout à fait autre chose. C'est-à-dire que, si quelqu'un ne sait pas accéder à la pensée abstraite par exemple, je ne vais pas camper sur une position qui

consiste à dire « Je respecte sa différence, il ne sait pas accéder à la pensée abstraite, donc je ne lui fournis que du concret ». Je tiens compte des différences, c'est-à-dire que je prends en compte le niveau où il est, mais je vais l'aider à progresser (Meirieu, 1995).

Il est probable que tous les élèves ne parviendront pas à maîtriser les objectifs d'un cycle au bout du temps standard. Mieux vaut alors les faire passer au cycle suivant, en continuant à travailler intensivement avec eux, plutôt que de rêver de réintroduire une différenciation des temps de scolarisation. Cet interdit n'aura pas d'effet magique, mais il obligera à remettre les dispositifs de différenciation sur le métier jusqu'à ce qu'on trouve le moyen de faire apprendre chacun au même rythme, du moins dans les domaines de compétences et de connaissances les plus cruciaux.

PERRENOUD, Philippe. *Les cycles d'apprentissage - Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, 204 p. (Collection Éducation Intervention).

## PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE : LES PIÈGES À ÉVITER, LES ACCOMMODEMENTS À TROUVER<sup>6</sup>

*par Pierre Bouchard*

### Un accommodement aux difficultés de l'élève

Dans *Le Petit Robert*, le verbe *accommoder à* est défini ainsi : « disposer ou modifier de manière à faire convenir », c'est-à-dire adapter, arranger. Quant à *accommoder avec*, c'est « faire s'accorder, concorder », c'est-à-dire allier, concilier, comme dans *s'accommoder avec* quelqu'un, *s'arranger*. Ces mots et les idées qu'ils véhiculent correspondent bien aux mesures que nous aimerions appliquer lorsque des élèves sont en situation de décrochage ou éprouvent des difficultés d'adaptation. Nous parlerons dans la prochaine section d'une expérience précise qui illustre comment une école peut aménager une structure pour accommoder des élèves en difficulté d'adaptation ou à risque élevé de décrochage. Tout d'abord parce qu'une démarche de ce genre repose surtout sur une façon de penser, certains concepts de base sont énoncés en vue de définir ce qui sera appelé « des mesures d'accommodement ». Ces concepts permettront de mieux comprendre par la suite les choix faits et les structures établies.

1. *Reconnaître une réalité statistique.* L'école secondaire doit reconnaître que, dans les classes ordinaires, un certain nombre d'élèves ne réussiront pas à s'adapter à la structure de cours commune. Cela ne remet pas en cause la qualité de l'école, mais révèle simplement une réalité statistique. Si, par exemple, 97 p. 100 des élèves s'y intègrent bien, c'est que le modèle d'organisation se révèle hautement efficace. Pour ce qui est des autres, des accommodements, des moyens de « recouvrement » doivent être prévus.

2. *Se réserver des solutions de rechange.* En début d'année scolaire, il est difficile de prévoir les événements qui surviendront dans la vie personnelle des élèves, la composition des groupes et l'interaction élèves-professeur, bref, tout un ensemble de circonstances qui entreront en jeu et amèneront certains élèves à éprouver des difficultés d'adaptation. Même s'il est impossible de savoir avec précision quels élèves auront besoin d'aide et quelles seront la nature de leurs difficultés et les situations dans lesquelles elles se manifesteront, il faut penser d'avance à des mesures d'accommodement suffisamment souples pour répondre rapidement et efficacement à leurs besoins.

3. *Maintenir le lien durant les périodes difficiles.* L'adolescence est une période de la vie qui se caractérise par de nombreuses perturbations sur tous les plans. Compte tenu de cette réalité, mais de toute façon, sachant fort bien que tout effectif scolaire est composé d'élèves qui peuvent en dix mois manifester des difficultés d'adaptation, les écoles doivent prévoir des mesures d'accommodement pour les y garder, afin qu'ils puissent traverser une crise tout en évitant - ce qui s'avère crucial - que des dommages plus importants n'en découlent.

---

6. Pierre BOUCHARD, « Prévenir le décrochage : les pièges à éviter, les accommodements à trouver », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, p. 49-52.

4. *Une mesure volontaire.* L'élève s'engage à entreprendre une démarche dans laquelle des mesures d'accommodement sont appliquées sur une base volontaire. Non seulement cette condition contribue à ce que l'élève s'engage à fond dans la démarche proposée, mais elle respecte aussi la nature non coercitive de celle-ci.

5. *Une autre forme d'organisation de l'enseignement.* Cette mesure d'accommodement consiste à adapter l'école à l'élève, en d'autres mots, à modifier la structure organisationnelle pour qu'elle convienne à la personne en difficulté. Elle supplée donc à l'enseignement dispensé en classe ordinaire ou le complète.

6. *Une mesure d'aide dans l'école ordinaire.* La solution n'est pas ailleurs. Trop souvent, les éducateurs qui sont dans une impasse oriente l'élève vers un autre milieu, dont le seul mérite est d'être différent du premier. La difficulté de l'élève étant toujours présente, elle risque de se manifester encore, sauf que, chaque fois, celui-ci doit s'adapter à un nouveau milieu. Dans bien des cas, le déplacement aura pour effet d'accroître les difficultés d'adaptation de l'élève et, pour cette raison, il s'avérera dommageable.

7. *Une mesure d'aide immédiate.* Les éducateurs visés décident avec l'élève et ses parents de la démarche à entreprendre et des modifications à apporter. Il est alors possible d'agir sans délai et d'éviter ainsi que d'importants dommages d'ensuivent.

8. *Une mesure visant à la responsabilisation de l'école.* Le milieu s'engage à garder les élèves en difficulté à l'école et, pour que cette volonté se traduise en action, il prévoit les ressources nécessaires (personnel, locaux, matériel). L'équipe-école se montre solidaire en acceptant que des mesures d'accommodement pour les élèves en difficulté soient appliquées dans l'école et en respectant les limites des personnes-ressources. Rappelons que toute mesure d'accommodement s'articule autour d'une façon de penser.

9. *Un modèle d'intervention comportementale.* Cette mesure d'accommodement est construite à partir des paramètres de l'intervention comportementale qui peut être décrite brièvement. Ce type d'intervention repose sur un contrôle du contexte et des situations dans lesquelles se manifeste le comportement : 1) contrôle et réaménagement des variables situationnelles telles que le déplacement dans une autre classe, la modification de l'horaire, le temps alloué aux devoirs, l'adaptation au programme, etc.; 2) contrôle des changements de situation qui découlent du comportement, ce qui suppose de placer l'élève dans un contexte où il peut reprendre en main, dans une certaine mesure, son cheminement scolaire. La mesure d'accompagnement repose sur un modèle d'intervention comportementale et se démarque des mesures de catégorisation et de classement qui, elles, reposent sur un modèle de gestion. Elle s'en démarque, mais ne se place pas en opposition. Des mesures de dépistage des élèves et de classement en vue de les diriger vers des ressources spécialisées peuvent être utiles, mais, sur ce chapitre, le modèle d'intervention comportementale permet d'atteindre les deux objectifs souhaitables, 1) de prévention, en réduisant la nécessité d'orienter l'élève vers des services plus lourds, 2) de réinsertion, en offrant à celui qui bénéficie de tels services, la possibilité d'un retour progressif dans une classe ordinaire.

*10. Pas de classement particulier.* Il n'est pas nécessaire, aux fins d'allocation de ressources, de différencier les élèves qui bénéficient de mesures d'accommodement des autres élèves. Lorsqu'il faut le faire, la procédure administrative à suivre n'a aucun lien avec le mesure d'accommodement.

*11. L'accès aux services de l'école.* Toute mesure d'accommodement doit être appliquée de telle sorte que l'élève ait toujours accès à la vie de l'école, aux services qui y sont offerts et à son milieu social. Une mesure d'accommodement s'avère donc d'un grand secours à l'élève, si elle lui évite toute exclusion qui le couperait de son milieu et de tout le soutien que, malgré ses difficultés, il y reçoit.

*12. Une démarche d'inclusion et d'intégration.* Il s'agit de garder l'élève à l'école, soit dans un milieu le plus normal possible. C'est l'esprit qui anime ceux qui privilégient cette démarche.

*13. Une classe ressource sans effectif prédéterminé.* Comme aucune liste d'élèves n'est préétablie au début de l'année, les élèves sont accueillis dans la classe ressource au fur et à mesure que l'année progresse.

*14. Une centration sur l'élève et non sur la difficulté.* Cette mesure d'accommodement s'inscrit dans une approche globale qui tend à garder l'élève dans son milieu de vie. Il n'y a donc pas de nette démarcation entre les difficultés d'adaptation et les difficultés ou retards d'apprentissage. L'aide porte sur l'un ou l'autre, ou les deux.

### **Exemple de mesure d'accommodement : le projet Foyer**

Il y a cinq ans, l'équipe de l'école secondaire Chomedey a conçu ce projet dans le cadre du plan d'action du Ministère axé sur la réussite éducative, afin de venir en aide aux élèves qui décrochent ou qui risquent de le faire. À l'origine, le projet était mis en application en février et permettait à la mi-année aux élèves assurés d'échouer de se reprendre en main en se concentrant sur les matières de base. Certains élèves présentaient des troubles de comportement, d'autres s'absentaient fréquemment, et d'aucuns ne fréquentaient plus l'école. Ces élèves avaient été retirés des classes ordinaires et groupés dans une seule classe avec un seul professeur. Des activités éducatives et complémentaires (stages, visites, sorties) faisaient également partie de leur horaire.

Cinq ans plus tard, le projet devenait un programme à temps plein, accessible tout au long de l'année. Le principe général sur lequel repose le programme correspond aux règles des mesures d'accommodement énumérées précédemment. Il est toujours possible aux élèves de se reprendre à la mi-année en se concentrant sur les matières de base, mais le programme permet maintenant aux personnes-ressources de s'attaquer, dès le début de l'année, à différents types de difficultés que peuvent éprouver certains élèves, soit :

- ceux qui présentent des difficultés d'adaptation telles que des phobies, des états dépressifs ou un sentiment de rejet, difficultés qui remettent sérieusement en cause leur fréquentation scolaire. Dans ces cas, les élèves peuvent alléger leur horaire et recevoir de l'aide grâce au programme Foyer, donc dans un contexte plus intime qu'à l'ordinaire;

- ceux qui risquent de décrocher parce qu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dès le début de l'année, ils sont retirés de un ou deux cours pour bénéficier de services d'aide aux devoirs et à la préparation d'épreuves d'examen ou d'une formation portant sur une méthode de travail; en d'autres mots, ils sont encadrés tout au long de l'année. L'aide apportée assez tôt aux élèves qui risquent fortement de décrocher contribue grandement à prévenir la détérioration de la situation et à atténuer le besoin d'avoir à les retirer de leur programme d'études à la mi-année;
- ceux qui perturbent la classe et qui, pour cette raison, se font fréquemment sortir de la classe. Ils seront retirés seulement des cours où il y a problème;
- ceux qui ne fréquentent plus l'école. Dans ce cas, le problème peut exister depuis plusieurs mois ou même des années, ou encore il peut s'agir d'une situation personnelle qui ne permet que très difficilement à des élèves de suivre l'horaire habituel. La souplesse du programme Foyer leur permet une réinsertion progressive. Les élèves s'en tiennent d'abord à un horaire partiel, puis en viennent à fréquenter l'école à temps plein.

Le succès du programme Foyer repose sur un travail d'équipe. D'abord pour assurer une bonne communication, une grande cohésion et une intensité dans l'action, le personnel qui participe au programme est réduit, soit deux enseignants chargés de l'horaire complet, le psychologue qui coordonne le programme et le directeur responsable. Des réunions d'équipe sont inscrites systématiquement à l'horaire. Ainsi structuré, le programme réunit les conditions propices à une responsabilisation de l'équipe quant à la prise en charge des élèves. Le succès du programme Foyer dépend ensuite d'une responsabilisation plus globale de l'équipe-école qui doit en comprendre et respecter les objectifs, les capacités, les limites, et se montrer solidaire. Grâce à cet appui et à cette compréhension, le programme atteint sa pleine efficacité.

### **Le concept d'école responsable**

Dans le présent article, nous avons proposé des avenues de réflexion sur la problématique du décrochage et des difficultés d'adaptation au secondaire. De cette analyse se dégage un concept central, celui d'école responsable. Nous terminerons en traçant le tableau à grands traits.

L'école responsable remplace les solutions « ailleurs » par des solutions « ici ». Elle se donne un projet éducatif non seulement rassembleur, mais aussi inclusif. Un projet éducatif qui ne fait pas place aux élèves en difficulté et à ceux qui n'arrivent pas à atteindre le rendement exigé, ne devrait pas obtenir la note de passage. L'école responsable offre dans ses murs un éventail de services d'aide qui répondent aux différents besoins et aux types de difficultés des élèves. Recourir au déplacement ne devrait survenir que lorsque l'école est dans l'impossibilité d'organiser les services requis : cas lourds, handicaps.

L'école responsable possède une vision de la personne en croissance dans sa globalité. Elle délaisse les modèles de performance et d'excellence. Elle se centre sur l'élève et non sur la matière.

L'école responsable sait responsabiliser les personnes qui y travaillent. Elle confie un nombre limité d'élèves à un nombre limité d'enseignants. Elle mise sur la création de petites équipes de travail qui savent répondre de la qualité de la formation qu'elles donnent.

L'école responsable se bâtit en tirant profit de l'expérience quotidienne acquise auprès des jeunes et non en appliquant des normes de gestion. Aussi, le gestionnaire place-t-il l'équipe enseignante en situation de contrôle de la qualité de la formation qu'elle dispense.

L'école responsable compte parmi son effectif des personnes qui sont ouvertes aux idées nouvelles, qui raffinent constamment leurs moyens d'action et qui ne se contentent pas de pis-aller. L'uniformité, la cohésion et la cohérence commune y ont leur juste place, mais doivent se situer dans un contexte plus large de tolérance, de respect des différences.

L'école responsable accueille les élèves qui décrochent ou qui éprouvent des difficultés d'adaptation. Loin de les rabrouer s'ils mettent en cause son action, elle écoute le message qu'ils lui livrent. Leurs difficultés et les heurts de leur parcours la guident vers une qualité accrue de ses services. Responsables les élèves le seront, autant peut-être que l'école l'aura été envers eux.

Pierre Bouchard est psychologue à l'école secondaire Chomedey de la Commission scolaire Laurenl.

Extrait de l'article de Pierre Bouchard, *Prévenir le décrochage : les pièges à éviter, les accommodements à trouver*. Le texte intégral se trouve sur le site Internet de Vie pédagogique à l'adresse suivante : <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>.

## ACTIVITÉ 3

Des réflexions et des actions pour notre école

## ACTIVITÉ 3

### Vue d'ensemble de l'activité

Cette dernière activité, *Des réflexions et des actions pour notre école*, vise à conduire la réflexion dans le concret, à l'école. Elle peut déboucher sur un projet très simple ou sur une recherche-action, selon la situation de l'équipe-école et les besoins du milieu. Pour cette activité, il n'y a pas de durée prévue, car il s'agit de la mise en place d'une réflexion dans le but de poser des gestes concrets, d'adopter une démarche et des interventions afin d'aider tous les élèves à progresser dans leurs apprentissages et à développer de façon maximale leurs capacités et leurs forces.

### ➤ **Activité 3**

#### **Des réflexions et des actions pour notre école**

#### **Buts de l'activité**

- Au regard de la progression et de la réussite de l'ensemble des élèves, quelles sont les forces de notre milieu?
- Quelles pistes pourrions-nous explorer afin de mettre en place des actions propres à soutenir la progression des apprentissages de l'ensemble des élèves et de répondre aux besoins particuliers de ceux qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire?

## ACTIVITÉ 3

### Des réflexions et des actions pour notre école

#### Buts de l'activité

- Au regard de la progression et de la réussite de l'ensemble des élèves, quelles sont les forces de notre milieu?
- Quelles pistes pourrions-nous explorer afin de mettre en place des actions propres à soutenir la progression des apprentissages de l'ensemble des élèves et de répondre aux besoins particuliers de ceux qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire?

#### Présentation de l'activité

Cette activité est différente des autres. Elle ne propose pas de démarche particulière ni de durée. Elle se veut plutôt l'amorce d'une réflexion que toute équipe-école devrait entreprendre pour soutenir ses élèves qui présentent des difficultés dans leur parcours scolaire. Elle suggère tout au plus des éléments de réflexion et des pistes d'action.

Elle propose cependant l'ajout de nouveaux documents à consulter afin de poursuivre cette réflexion : l'avis<sup>7</sup> du Conseil supérieur de l'éducation traitant de l'organisation en cycles d'apprentissage au primaire, qui offre également des pistes de réflexion intéressantes pour le secondaire; l'avis *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*<sup>8</sup>, qui propose des éléments de réflexion pertinents sur un sujet qui interpelle le milieu scolaire; deux autres avis du Conseil supérieur de l'éducation qui s'adressent surtout aux écoles secondaires, l'un<sup>9</sup> portant sur l'aménagement du temps au secondaire et l'autre<sup>10</sup>, sur l'appropriation de la réforme par les écoles secondaires. Pourrait également s'ajouter le document

- 
7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, Québec, 2002, 67 p.
  8. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, 1999, 116 p.
  9. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Aménager le temps autrement - Une responsabilité de l'école secondaire*, Québec, 2001.
  10. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Québec, 2003, 80 p.

*Une école secondaire transformée*<sup>11</sup>, qui présente quelques organisations et démarches qu'on trouve actuellement dans plusieurs écoles secondaires du Québec.

Il ne faudrait pas laisser de côté les documents utilisés au cours des activités précédentes : *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* et *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*. Tous les textes proposés antérieurement sont des éléments de référence qu'il ne faudrait pas négliger.

Pourquoi toute cette documentation? Parce que, pour passer à l'action, bâtir un projet pour l'école, repenser l'organisation des services complémentaires dans l'école, se donner une organisation en cycles d'apprentissage qui soit autre chose qu'une organisation administrative, il faut des assises, des théories et des pistes d'orientation. Le changement est un long processus qui a besoin d'être nourri. La démarche sera peut-être plus longue, mais un tel changement ne s'improvise pas et, surtout, il faut être conscient qu'il ne se réalisera pas au cours d'une seule année scolaire.

**Au regard de la progression et de la réussite de l'ensemble des élèves, quelles sont les forces de notre milieu?**

Avant de passer à l'action, il importe de bien se connaître. Chaque milieu a des caractéristiques et des besoins différents. Chaque équipe-école, chaque communauté possède des forces qui lui viennent de chacun des membres qui la composent. Identifier les besoins des élèves au regard de la progression et de la réussite de leurs apprentissages est très important. Mais, ce qui l'est également, c'est de déterminer quelles sont les forces de chacun qui pourraient être un élément positif dans la recherche de façons de faire propres à répondre aux besoins de ces élèves. Il faut parfois aller au-delà de ce qui a été fait et explorer de nouvelles avenues. C'est là que les forces différentes de chacun sont nécessaires. Il faut se rappeler la *Parabole des cueilleurs de cerises* et penser que, peut-être, on devra inventer notre propre « échelle ».

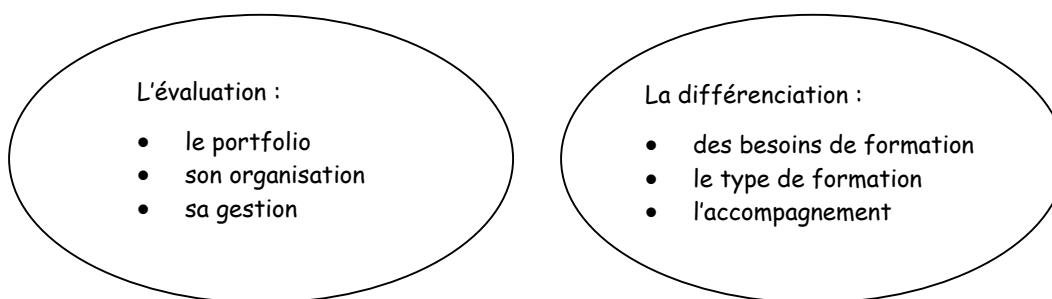
---

11. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école secondaire transformée - Pour la réussite des élèves du Québec*, Québec, 2003.

## A) Préciser les cibles

Quels sont les éléments du milieu sur lesquels il faudrait réfléchir et intervenir? Une réflexion de l'équipe-école sur ce sujet est un premier pas à faire pour orienter les interventions à mettre en place dans l'école en vue de soutenir la progression de tous les élèves.

Voici quelques éléments qui se regroupent autour d'un élément central : l'élève et sa réussite. Il appartient à chaque équipe-école de choisir ou d'ajouter ce qui lui convient. Les éléments sont présentés sous forme de tableau à l'annexe 1. Au regard de ces éléments, il faudra cibler les aspects qui concernent plus précisément l'école. Voici deux exemples.



Le traitement simultané de tous les aspects serait peu efficace et entraînerait beaucoup de discussions et peu d'actions. C'est pourquoi il est important de cibler les orientations que l'école entend se donner et de faire des choix en conséquence. Voici un exemple.

Pour la prochaine année, afin de soutenir la progression et la réussite des élèves, l'équipe-école veut explorer la voie de l'organisation en cycles d'apprentissage. Ses réflexions et ses interventions porteront prioritairement sur cet aspect. Cependant, en cours de route, il faudra remettre en question et explorer d'autres aspects, car ils sont tous interreliés. Mais la porte d'entrée dépend de la priorité déterminée par l'école.

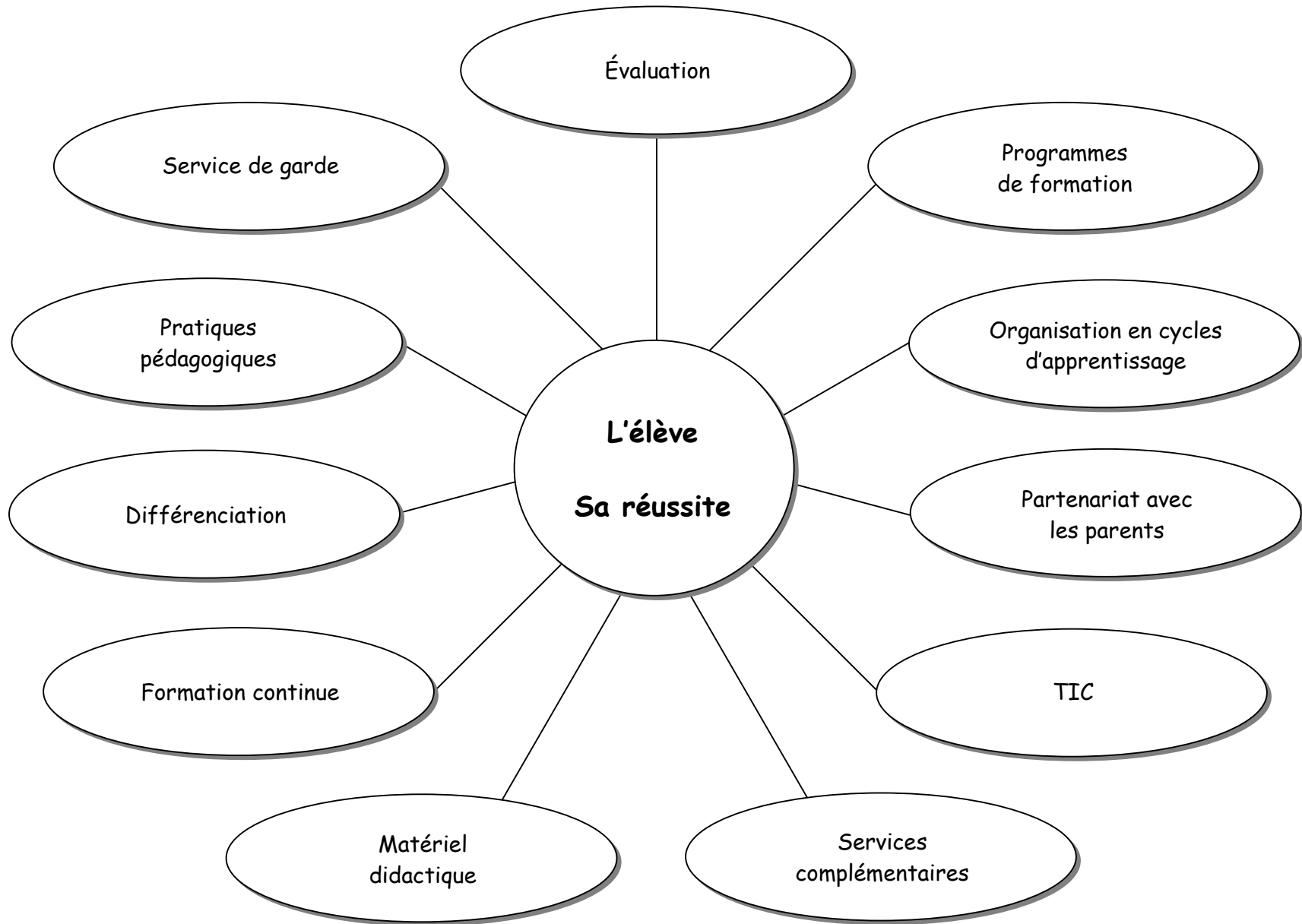
## B) Identifier les forces du milieu

Au regard de ce qui a été ciblé, quelles sont les forces de l'équipe-école? De la communauté?

Chacun a une force, une compétence qu'il peut partager pour faire de l'école une réelle communauté d'apprenants adultes comme d'apprenants élèves. La démarche adoptée variera d'une équipe-école à l'autre selon la diversité des membres qui la composent. Chaque équipe compte peut-être des « inventeurs d'échelle »!

Quelles pistes pourrions-nous explorer afin de mettre en place des actions propres à soutenir la progression des apprentissages de l'ensemble des élèves et de répondre aux besoins particuliers de ceux qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire?

Cette démarche appartient réellement à chaque équipe-école et à son conseil d'établissement. Tout ce qui a été réalisé au cours de chacune des activités de cet atelier devait conduire à des interventions concrètes dans l'école. Cependant, les discussions et les prises de décisions qui en découlent devront se faire en rapport avec le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. L'école est un tout et ses différentes actions doivent être cohérentes et viser un objectif principal : la réussite de tous ses élèves, particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire. L'école, en complicité avec tous ses partenaires, doit ouvrir toutes les portes de la réussite.



ANNEXE 1

DOCUMENT DE TRAVAIL

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD, Pierre. « Prévenir le décrochage : les pièges à éviter, les accommodements à trouver », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, p. 49-52.
- BRAIS, Yves. *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, 1991, 55 p.
- BRAIS, Yves. *Le classement des élèves à l'école primaire : un aperçu de la situation dans le milieu d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, 1994, 54 p.
- BRAIS, Yves. *L'état réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980 à 1993*, Document de travail, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, 1994, 29 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'Organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 67 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Québec, gouvernement du Québec, 1999, 116 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Aménager le temps, autrement - Une responsabilité de l'école secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, 86 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 80 p.
- CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Buxelles, Éditions De Boeck Université, 1996, 332 p. (Coll. Pédagogies en développement).
- CRILES, « Intervention pédagogique auprès des élèves à risque du primaire : perspectives et prospective », dans *Études et recherches*, vol. 3. n° 2, 1996.
- JULIEN, Anne. *Le redoublement au primaire : État des connaissances et recommandations pour en faire un meilleur usage*, Commission scolaire Chaudière-Etchemin, Direction régionale de Québec-Chaudière-Etchemin et ministère de l'Éducation du Québec, septembre 1996, 78 p.

LANGÉVIN, Louise et France DUBÉ. *Croyances et pratiques d'intervenants en regard du redoublement au primaire*, UQAM, 1997, 30 p.

MEIRIEU, Philippe. *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives à la pédagogie différenciée »*, Paris, ESF 5<sup>e</sup> éd., 1990, 174 p.

MEIRIEU, Philippe. *Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros* dans Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, Département de l'instruction publique, 1995, p. 11-14.

MEIRIEU, Philippe. *Frankeinstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996, 127 p. (Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques).

OCDE. *Regards sur l'éducation*, Les indicateurs de l'OCDE, Édition 2000.

PARADIS, Louise et Pierre POTVIN. « Le redoublement, un pensez-y bien : une analyse des publications scientifiques », *Vie pédagogique*, n° 85, septembre-octobre 1993, p. 13-14 et p. 43-46.

PAUL, J.J. *Le redoublement : pour ou contre?*, Paris, ESF éditeur, 1996, 127 p. (Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques).

PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1995, 205 p. (Coll. Pédagogies).

PERRENOUD, Philippe. *Les cycles d'apprentissages - Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, 204 p. (Coll. Éducation Intervention).

POULIOT, Louisette et Pierre POTVIN. « La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, n° 116, septembre-octobre 2000, p. 49-53.

ROBITAILLE-GAGNON, N. et R. JULIEN. *Les pratiques du redoublement à l'école primaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1994, 60 p.

Royer, Égide et autres. *L'ABC de la réussite scolaire*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1995, 148 p.

SCHMIDT, Sylvine et autres. *Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*, Rapport de recherche présenté au fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation, Université de Sherbrooke, avril 2003, vol. 1, 331 p.

Ce texte se trouve sur le site Internet de la DASSC, à l'adresse suivante : [www.meq.gouv.qc.ca/dassc/](http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/)