



Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Favoriser la réussite : une alternative pour contrer le redoublement



Cadre de référence pour guider l'intervention

***MEMBRES DU COMITÉ AVISEUR QUI ONT PARTICIPÉ AUX TRAVAUX
ET AUX RÉFLEXIONS MENÉS PAR LE COMITÉ MANDATÉ :***

M. Jacques Bouchard, coordonnateur EHDA et services complémentaires

M. Stéphane Côté, directeur-adjoint à la polyvalente La Baie

Mme Sonia Deschênes, directrice des écoles St-Isidore et St-Denis

Mme Catherine Gagné, conseillère pédagogique en adaptation scolaire

M. Michel Gagné, conseiller pédagogique

M. Marc Girard, directeur-adjoint à l'école secondaire Charles-Gravel

M. Mario Lemieux, directeur-adjoint à l'école secondaire Dominique-Racine

Mme Gaétane Lévesque, directrice St-Cœur de Marie et St-Antoine

Mme Marcelle Potvin, directrice de l'école St-Joseph et St-Gabriel

M. Pascal Tremblay, coordonnateur de l'enseignement

De plus, nous tenons à souligner la participation de Mesdames Sylvie Poirer et Margot Duhaime. Le comité tient à remercier Mesdames Doris Boily, Lise Routhier, Hermine Boudreault, secrétaires des services pédagogiques.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
CHAPITRE I : CONTEXTE	
1.1 Quelques données concernant le redoublement et les effets qu'il entraîne	5
1.2 La réforme scolaire et ses encadrements légaux	8
1.2.1. Synthèse des éléments de la réforme et du cadre législatif ..	8
1.2.2. Les orientations de la Commission scolaire	10
CHAPITRE II : PORTRAIT DE LA COMMISSION SCOLAIRE DES RIVES-DU-SAGUENAY	
2.1 Les perceptions et les croyances des enseignants, des directions et des autres personnels	11
2.2 Portrait du redoublement dans nos écoles primaires	18
2.3 Portrait du redoublement dans nos écoles secondaires	22
CHAPITRE III : DES PISTES D'ACTION À PRIVILÉGER	
3.1 Mettre en place des mesures préventives	28
3.2 Soutenir l'élève	30
3.3 Soutenir les parents	31
3.4 Soutenir l'enseignant	33
3.5 Adapter les interventions pédagogiques pour tenir compte des différences des élèves	34
3.6 L'organisation scolaire	36
3.7 Élaboration d'un plan d'action au niveau de l'école	37
CONCLUSION	38
ANNEXES :	
ANNEXE 1 : Mettre en place des mesures préventives	40
ANNEXE 2 : Différencier et adapter les processus : Mise en place de stratégies compensatoires pour favoriser la réussite... ..	54
ANNEXE 3 : Adaptations au regard de l'évaluation	68
ANNEXE 4 : Plan d'action : Mise en place de stratégies favorisant la réussite.	69
BIBLIOGRAPHIE	71

INTRODUCTION

En 1999, les résultats des États Généraux se manifestent par une profonde restructuration de la loi 180. Sans entrer dans les méandres juridiques, un vent nouveau souffle sur le monde scolaire. Un rôle accru est donné à l'école. La création des conseils d'établissement, la maternelle à temps plein et le nouveau programme de formation ne sont que des exemples des changements engendrés par ces états généraux.

Évidemment le régime pédagogique est également secoué par la vague. La question du redoublement y est présente, à savoir le moment où il est possible d'y recourir et surtout dans quelles circonstances. Depuis lors, nos milieux se questionnent sur cette "stratégie" et surtout sur ses effets à long terme pour la réussite de nos élèves. Bien qu'il s'agisse d'une mesure d'exception, nous nous sommes penchés plus attentivement sur celle-ci afin d'offrir à tous les intervenants de la commission scolaire un guide sur la mise en place de conditions pouvant accroître les chances de réussite des jeunes qui nous sont confiés.

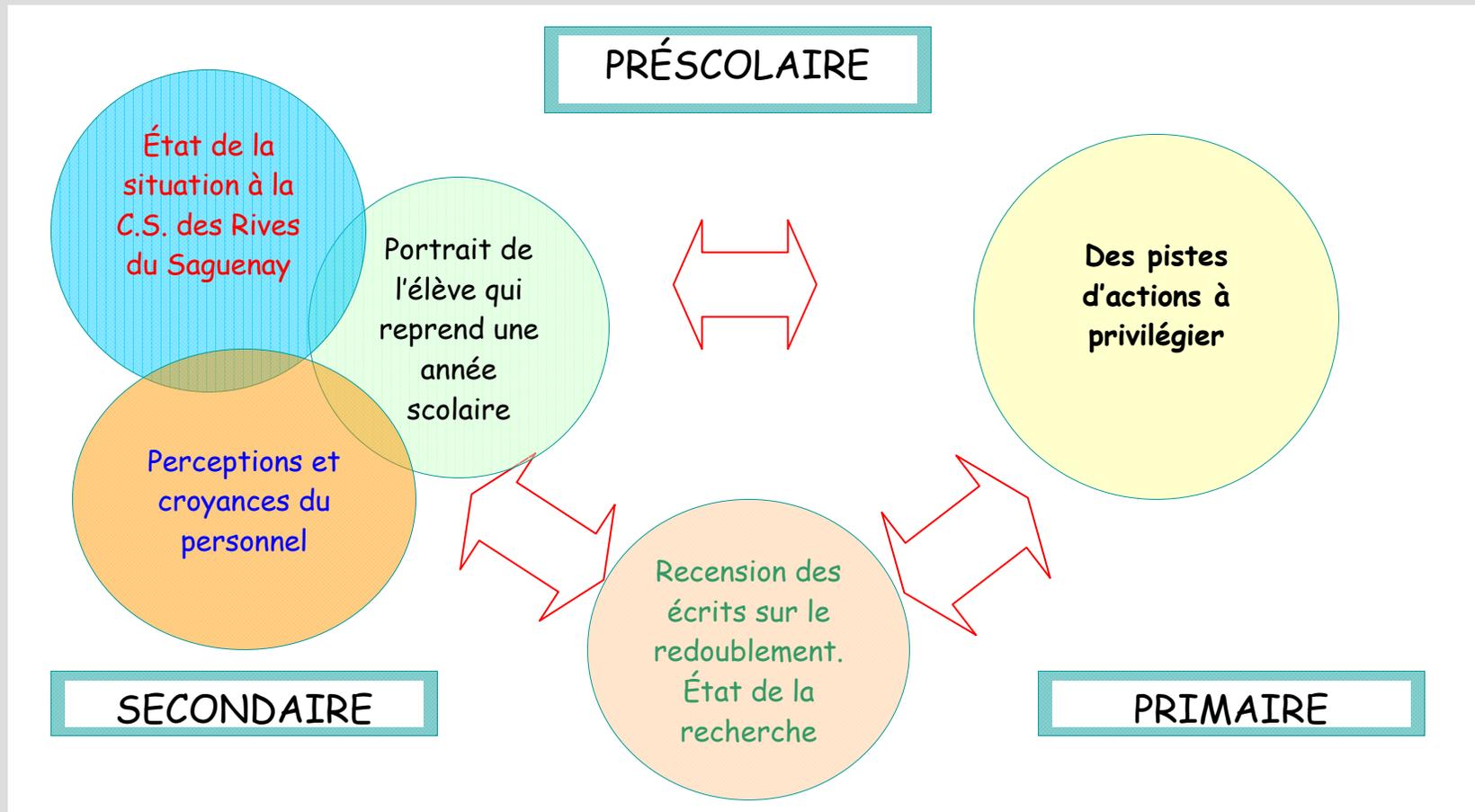
Un ensemble d'éléments référant à la problématique sera abordé dans ce document (schéma 1). Nous préciserons d'abord les éléments du contexte actuel, suivi d'un portrait de nos pratiques; on y présente ensuite des pistes d'actions que nous jugeons intéressantes à l'égard de la réussite scolaire et un plan d'action pour la mise en œuvre de celles-ci.

SCHÉMA 1

LES COMPOSANTES DU DOCUMENT

Favoriser la réussite... une alternative pour contrer le redoublement

Aspect légal : L.I.P., régime pédagogique, le nouveau curriculum, la politique de l'adaptation scolaire



CHAPITRE I

CONTEXTE

1.1 Quelques données concernant le redoublement et les effets qu'il entraîne

De nombreuses recherches ont pu jusqu'ici démontrer l'inefficacité de la pratique du redoublement et des conséquences négatives qui y sont associées. Par conséquent, au Québec, la pratique du redoublement est de plus en plus remise en question.

Rares sont les recherches qui démontrent les avantages du redoublement; au contraire celles-ci rapportent presque unanimement des effets négatifs et en démontrent l'inefficacité.

Or, les données de la recherche nous permettent maintenant de croire que le redoublement n'est pas dans la majorité des cas, une mesure d'aide appropriée à l'élève qui rencontre des difficultés. Ainsi, lorsqu'on compare des élèves qui ont des performances égales, certains doublant alors que d'autres sont promus, ceux qui doublent ont par la suite des résultats généralement inférieurs à ceux des élèves qui ont été promus (Bloom, 1986; Fraser, Walberg, Welch et Mattie 1987; Holmes, 1983 cités par Doudin & Martin). De plus, il ressort que non seulement cette pratique n'est pas efficace sur le plan de la réussite académique mais qu'elle soit aussi nuisible sur le plan du développement socio affectif. Ceci nous révèle donc que non seulement cette pratique est inutile dans la plupart des cas, mais elle peut aussi être dommageable.

Les principales conclusions qu'on puisse tirer des recherches nous informent que :

- les effets bénéfiques aux apprentissages sont peu durables, ils persistent rarement au-delà de l'année suivante;
- il existe une très forte corrélation entre le redoublement et le décrochage scolaire;
- le redoublement a un effet négatif déterminant au niveau de l'estime de soi.

Leblanc (1991) mentionne que seulement trois recherches sur trente-six analysées présentent des effets bénéfiques. Plusieurs chercheurs et chercheuses dont, Paradis et Potvin, avancent que l'amélioration au point de vue scolaire persiste deux ans, l'année redoublée et la suivante.

Deux ans après la reprise, les élèves redeviennent aussi faibles sinon plus faibles que les élèves en difficulté qui ont été promus en classe supérieure. La principale cause évoquée par les enseignants en faveur du redoublement étant les résultats scolaires, comment expliquer qu'on maintienne une pratique qui semble profiter à très peu d'élèves au regard de leurs résultats?

Les écrits démontrent aussi la corrélation entre le redoublement et le décrochage scolaire. Le MEQ évalue à 90% la proportion d'élèves qui abandonnent les études au secondaire comme étant des élèves ayant déjà redoublés. On estime à 75% la probabilité qu'un élève qui a doublé n'obtienne pas de diplôme. Plus l'élève redouble tôt et plus les risques d'abandon scolaire sont élevés. Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) ont mené une recherche sur l'identification de variables qui permettent le mieux de prédire les élèves à risque de doubler au cours des trois premières années du primaire. Il ressort de cette recherche que l'expérience au préscolaire semble être le prédicteur le plus fiable de redoublement au primaire. Parmi les variables étudiées se sont les variables issues du jugement de l'enseignant qui semblent être les plus déterminantes. La première réfère aux observations et à la classification faites par l'enseignant en fonction des quatre types d'élèves définis par Silberman (attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté) et la seconde, à la perception de l'enseignant à l'égard du cheminement scolaire de l'élève. (sans embûche, difficultés légères, difficultés plus importantes et difficultés très importantes)

La plupart des enseignants et des parents croient que la reprise d'année peut être bonne pour l'estime de soi du jeune. Cependant il a été prouvé que la baisse d'estime de soi est l'effet négatif le plus à craindre...« *La mesure du redoublement nuit aux capacités d'adaptation de l'élève et à l'image que l'élève se fait de lui-même. Ces derniers sont perçus par leurs pairs comme étant peu intéressants et ils ne reçoivent pas d'approbation sociale* »¹. En ce sens, Potvin et ses collaborateurs (2000) démontrent dans leur recherche que les sujets doubleurs possèdent un concept de soi négatif.

Malgré le fait qu'on ait démontré à travers plusieurs études les effets négatifs du redoublement, plusieurs enseignants, directions et parents continuent de croire en cette façon de faire.

Alors comment pouvons-nous expliquer que, malgré tout, ceux-ci entretiennent des croyances positives envers le redoublement ? En ce qui concerne les enseignants, Hertmadrer (1993) l'explique comme ceci :

¹ Bocks(1977) dans Leblanc (2000) « Le plan d'intervention ». Appendice 1. Les effets du redoublement.

« Tout se passe comme s'ils cherchaient à se protéger de la critique éventuelle de leurs pairs avec lesquels ils interagissent quotidiennement »²

En ce sens, ce chercheur constate que les élèves qui ne changent pas d'enseignant d'une année à l'autre redoublent moins que ceux qui changent d'enseignant. *« Dans tous les degrés les taux de redoublement sont toujours très nettement inférieurs lorsque l'enseignant conserve ses élèves que lorsqu'il les « transmet » à un autre enseignant ».*³ De plus, puisque les croyances des enseignants sont liées à leur expérience, l'enseignant croit avoir pris la bonne décision lorsqu'il observe que les résultats sont meilleurs l'année suivante. Il lui est difficilement possible de savoir si l'élève aurait bien fonctionné dans l'année supérieure pas plus qu'il lui est possible de savoir si l'amélioration du rendement de l'élève persiste au-delà de l'année de la reprise.

Actuellement la promotion automatique est la mesure priorisée comme alternative au redoublement. Or cette dernière génère, elle aussi, des effets négatifs. Elle maintient davantage l'élève en échec et ne favorise pas le développement d'habiletés et de stratégies d'apprentissage, en plus de nourrir une fausse impression de réussite.

Par conséquent, ces deux mesures se révèlent plus ou moins efficaces parce qu'elles ne favorisent pas d'actions préventives et adaptées à la situation de l'élève et de son milieu. Potvin et Paradis (1993) se sont intéressés aux travaux de Peterson et de ses collaborateurs (1987) ainsi qu'à ceux de Banerji (1988) pour dégager des conclusions sur les effets à long terme du passage à la classe supérieure ou du redoublement sur le rendement. Ils rapportent et dégagent de ces études que le redoublement accompagné de mesures d'aide ou d'un plan d'intervention est probablement plus efficace que le redoublement sans aide particulière et que le passage à la classe supérieure accompagné de mesures d'aide ou d'un plan d'intervention serait encore plus efficace.

Malgré tout, il apparaît de toute évidence que le recours au redoublement soit quelque chose de bien ancré dans nos pratiques existantes. Or on ne peut s'engager dans un changement de pratiques si on ne revoit pas nos croyances et nos conceptions qui conditionnent celles-ci. Chose certaine, le redoublement vu comme une reprise ou une répétition de l'année précédente est difficilement conciliable avec les orientations actuelles qui visent la réussite de chacun axée sur la

² Hertmadrer (1993) dans « Le renouvellement du curriculum, expériences américaines, suisse et québécoise ». Janvier 1999 p.40

³ Idem. Les conclusions tirées des travaux de Hertmadrer laissent entrevoir le looping comme étant une pratique prometteuse.

reconnaissance des progrès. Dans ce contexte, où l'on doit tenir compte de l'avancement de l'état des connaissances et de l'application des orientations de la réforme scolaire, on doit prévoir et déterminer des solutions de rechange qui favorisent le progrès et la réussite de chacun des élèves. Il faut donc en déduire que l'avenue la plus prometteuse est dans la mise en place d'actions adaptées aux besoins et aux caractéristiques de l'élève. Bien que dans certains cas, le redoublement puisse s'avérer la meilleure solution pour l'élève, en aucun cas, celui-ci ne devrait se substituer à la mise en place de conditions ou de mesures qui favoriseront sa réussite. Si le redoublement demeure la solution choisie, il devrait nécessairement être accompagné d'un plan d'action. Ainsi, l'idée de réussite et de progression cohabite difficilement avec la reprise d'année qui suppose de reprendre ce qui a déjà été fait dans l'espoir que la répétition règle à elle seule les difficultés de l'élève.

1.2 LA RÉFORME SCOLAIRE ET SES ENCADREMENTS LÉGAUX

1.2.1 Synthèse des éléments de la réforme et du cadre législatif

Le système d'éducation québécois est engagé dans une Réforme qui entraîne de grands changements puisqu'elle vise à conduire au succès le plus grand nombre d'élèves. La mission de l'école québécoise consiste à instruire, à socialiser et à qualifier l'élève. Le programme de formation est axé sur une logique de développement de compétences par l'élève, premier agent de sa réussite. L'organisation des services est repensée dans le sens d'un décloisonnement des pratiques permettant une action collective et concertée autour des besoins et des capacités particulières de l'élève.

Pour initier la réflexion de l'adaptation de ses services, le MEQ a produit plusieurs documents pouvant supporter les commissions scolaires et servir ainsi de référentiels quelquefois prescriptifs, d'autrefois à titre de guide.

Comme premier élément, l'article 96.18 de la Loi sur l'instruction publique vient mettre en lumière la nécessité d'augmenter la qualification de chacun des élèves, notamment de ceux ayant des difficultés d'apprentissage. Pour ce faire, la loi accorde plus d'autonomie à l'école, plus de latitude pour organiser des services en fonction des besoins particuliers du milieu. Ce même article nous précise la possibilité d'admettre l'élève pour une année additionnelle au terme de la période fixée par le régime pédagogique pour le passage obligatoire à l'enseignement secondaire.

Le régime pédagogique affirme l'obligation d'élaborer les programmes des services éducatifs complémentaires afin d'assurer la réussite de chaque élève dans l'esprit du développement des compétences. Il positionne l'organisation par cycle pour s'assurer de la progression continue des apprentissages. L'article 13 balise la durée maximale de fréquentation au primaire en six ans. Finalement, le régime pédagogique propose la diversification des parcours au secondaire pour offrir des alternatives aux élèves en difficulté.

Ce régime pédagogique s'articule à travers le programme de formation, la politique d'évaluation des apprentissages, la politique de l'adaptation scolaire ainsi que par le biais de divers cadres de référence.

Le programme de formation amène le changement de paradigme par le fait d'une construction des apprentissages. Il précise la notion de compétences, traite des compétences transversales et introduit la nécessité de pratiques pédagogiques différenciées dans un contexte signifiant.

La politique d'évaluation des apprentissages nous ramène aux fonctions principales de l'évaluation soit :

- ✓ L'aide à l'apprentissage qui amène l'enseignant à ajuster ses interventions pédagogiques et l'élève à réguler ses apprentissages.
- ✓ La reconnaissance des compétences dans le bilan de la fin d'un cycle situe l'élève dans le développement des compétences. Pour l'élève en difficulté, ce bilan doit être en lien avec le plan d'intervention;
- ✓ La reconnaissance des compétences inclut la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires quelque soit le parcours des élèves.

La politique de l'adaptation scolaire précise que la réussite éducative se traduit différemment selon les capacités et les besoins des élèves. Elle donne les moyens qui favorisent cette réussite par l'énoncé de ses six voies d'action :

- ✓ Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide.
- ✓ Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation.
- ✓ Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté.
- ✓ Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord.
- ✓ Porter attention à la situation des élèves à risque.
- ✓ Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves.

À cela s'ajoutent des cadres de référence qui suggèrent des pistes de travail afin de guider l'intervention auprès des élèves en difficulté et l'élaboration de plans d'intervention. Dans le contexte du non redoublement, ce sont d'ailleurs ces deux sujets qui sont traités de façon plus spécifique. Ces documents portent les titres : « Cadre de référence pour guider l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage » et « Cadre de référence pour l'élaboration du Plan d'intervention »

Qu'il s'agisse de documents prescriptifs ou de documents indicatifs, ils constituent la toile de fond du renouvellement des pratiques pédagogiques, renouvellement nécessaire au regard du contexte scolaire actuel et futur. Ces mêmes documents balisent et orientent l'élaboration de conditions de réussite pouvant offrir de nouvelles pistes afin de contrer les effets négatifs associés au redoublement.

1.2.2 Les orientations de la Commission scolaire

Les orientations de la commission scolaire se situent dans le respect des lois et règlements en vigueur. Dans ce contexte, puisque l'obligation de passage à l'enseignement secondaire doit se faire après six années d'études, les parents peuvent invoquer l'article 96.18 de la Loi sur l'instruction publique pour demander une année additionnelle « s'il existe des motifs raisonnables de croire que cette mesure permettra à l'élève d'atteindre les objectifs et de maîtriser » les contenus notionnels obligatoires de l'enseignement primaire. Quant à lui, l'article 13 du régime pédagogique ajoute que cette année additionnelle peut se faire à la fin de chacun des cycles et ce pour une seule fois au cours de l'enseignement primaire s'il existe des motifs raisonnables de croire que cette mesure permettra à l'élève d'atteindre les objectifs des programmes d'études de ce cycle.

Pour le secondaire, le seul article de la Loi sur l'instruction publique qui vient baliser la durée de fréquentation est l'article 1 qui précise la fin de l'âge d'admissibilité à 18 ans, 21 ans dans le cas d'une personne handicapée. Le régime pédagogique précise tout de même, dans l'article 28, que la décision du passage d'un élève d'un cycle à l'autre s'appuie sur son bilan des apprentissages et sur les règles de passage établies par l'école ou par la commission scolaire, selon leurs responsabilités respectives. Au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il y a diversification des voies et le passage de l'élève d'une année à l'autre s'effectue par matière.

CHAPITRE II

PORTRAIT DE LA COMMISSION SCOLAIRE DES RIVES-DU-SAGUENAY

2.1 Les perceptions et les croyances des enseignants, des directions et des autres personnels.

En mars 2004, le comité aviseur sur les alternatives au redoublement lançait un vaste sondage dans toutes les écoles du territoire, auprès du personnel de direction, du personnel enseignant, du personnel professionnel et de celui de l'éducation spécialisée, et ce tant au préscolaire et primaire qu'au secondaire.

Ce sondage visait un double objectif, à savoir :

- Mieux cerner les croyances et les perceptions du personnel au regard du redoublement;
- Éclairer la réflexion du comité aviseur et guider celui-ci dans l'élaboration du plan d'action.

Tous les résultats ont été traités de façon globale, mais par ordre d'enseignement et par catégories de personnel. Ce sont donc les principaux constats de cette cueillette de données qui vous sont livrés dans les prochaines pages. L'analyse croisée a été faite pour chacune des variables. Cette analyse permet de comparer les réponses selon les catégories de personnel.

2.1.1 Les croyances générales

Nous identifions un énoncé par croyance lorsque plus de 60% des répondants y adhèrent.

PRIMAIRE			
Quelques statistiques			
#	Question	OUI	NON
3.	Moyen efficace de prévention	51 %	46 %
4.	Moyen efficace pour maintenir les exigences	38 %	60 %
5.	Moyen d'éviter les trop grands écarts	66 %	34 %
6.	Échecs dans les matières de base = redoublement	52 %	46 %

SECONDAIRE

Quelques statistiques

#	Question	OUI	NON
3.	Moyen efficace de prévention	75 %	24 %
4.	Moyen efficace pour maintenir les exigences	72 %	27 %
5.	Moyen d'éviter les trop grands écarts	75 %	23 %
6.	Échecs dans les matières de base = redoublement	84 %	14 %

Tant au primaire qu'au secondaire, on croit que le redoublement est un moyen d'éviter les trop grands écarts dans les apprentissages des élèves d'une même classe.

Au secondaire, il est aussi perçu comme un moyen efficace pour maintenir le niveau des exigences propres à chaque niveau, ce qui n'est pas le cas au primaire. De plus, on remarque une forte propension chez les deux groupes, voire même de façon très marquée au secondaire à considérer la pratique du redoublement comme mesure préventive.

ANALYSE CROISÉE

Au primaire

De façon générale pour les questions 3,4,5,6, les directions d'établissement sont très fortement en désaccord avec les énoncés et en ce sens se distinguent de façon marquée de la perception des autres personnels. Sur le maintien du niveau d'exigences (question #4), les professionnels rejoignent la perception des directions d'école.

En ce qui a trait à l'élève qui n'atteint pas les objectifs dans 2 des 3 matières de base (question #6) seuls les enseignants du 2^e cycle sont en désaccord avec l'énoncé.

Au secondaire

Au niveau de la question 4, seules les directions sont en désaccord avec cet énoncé. Pour la question #5, tous les enseignants sont fortement en accord, alors que ceux de la 3^e secondaire sont très partagés sur le sujet.

2.1.2 Le moment du redoublement

Au primaire comme au secondaire, on croit que c'est en début de parcours (fin du 1^{er} cycle primaire ou après la 1^{ère} secondaire) qu'un élève doit redoubler. Cependant, une très grande majorité du personnel des deux secteurs d'enseignement sont en désaccord avec l'affirmation qu'un élève ne devrait jamais redoubler.

PRIMAIRE			
Pertinence du redoublement à la fin d'un cycle			
#	Question	OUI	NON
7.	Si l'élève doit redoubler, cela devrait se faire à la fin du 1 ^{er} cycle	71 %	25%
8.	Si l'élève doit redoubler, cela devrait se faire à la fin du 2 ^e cycle	34 %	62 %
9.	Si l'élève doit redoubler, cela devrait se faire à la fin du 3 ^e cycle	28 %	70 %
10.	L'élève ne devrait jamais redoubler	11 %	85 %

SECONDAIRE			
Pertinence du redoublement à la fin d'un cycle			
#	Question	OUI	NON
7.	Si l'élève doit redoubler, cela devrait se faire à la fin du 1 ^{er} secondaire	64 %	32%
8.	Si l'élève doit redoubler, cela devrait se faire à la fin du 2 ^e secondaire	51 %	44 %
9.	Si l'élève doit redoubler, cela devrait se faire à la fin du 3 ^e secondaire	47 %	49 %
10.	Si l'élève doit redoubler, cela devrait se faire à la fin du 4 ^e secondaire	34%	61%
11.	L'élève ne devrait jamais redoubler	10 %	88 %

ANALYSE CROISÉE

Au primaire

À la question #10, seules les professionnels sont en accord avec l'affirmation.

Au secondaire

De façon générale, tout le personnel enseignant reconnaît la pertinence du redoublement aux trois premières années du cycle sauf pour le personnel enseignant de 3^e secondaire qui, lui, est plutôt partagé quant au moment où la reprise d'année doit avoir lieu.

De plus, les enseignants de la 4^e secondaire sont les seuls à croire que c'est à ce niveau que l'élève devrait reprendre son année.

2.1.3 Un moyen efficace pour un enfant immature de rattraper les autres

De façon générale, ce n'est qu'au secondaire qu'on croit à ce moyen pour aider un enfant immature à rattraper les autres.

PRIMAIRE			
Moyen efficace pour un enfant immature de rattraper les autres			
#	Question	OUI	NON
11.	Le redoublement à la maternelle	40 %	58%
12.	Le redoublement au 1 ^{er} cycle	53 %	44 %
13.	Le redoublement au 2 ^e cycle	22 %	74 %
14.	Le redoublement au 3 ^e cycle	18 %	78 %

SECONDAIRE			
Pertinence du redoublement à la fin d'un cycle			
#	Question	OUI	NON
12.	Le redoublement au 1 ^{er} cycle	84 %	14%
13.	Le redoublement au 2 ^e cycle	61 %	36 %

ANALYSE CROISÉE

Au primaire

Pour la question# 11, seuls les enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle conçoivent la reprise de maternelle comme étant un moyen efficace permettant à l'élève de gagner en maturité.

Sur le même sujet, mais cette fois pour le 1^{er} cycle (question #12), tous, à l'exception des directions et des professionnels sont en accord avec cette affirmation.

Au secondaire

Bien qu'il y ait consensus chez l'ensemble du personnel sur l'efficacité du redoublement comme moyen efficace pour permettre à un élève immature de rattraper les autres, les directions, quant à elles, expriment leur désaccord à l'égard de cet énoncé.

2.1.4 L'estime de soi

Au secondaire, les gens croient fermement que le fait de redoubler ne nuit pas à l'estime de soi, alors qu'au primaire, sans pouvoir identifier de croyance, on peut constater, sauf à la maternelle, que la tendance va dans le sens que plus on avance dans les cycles, plus on croit aux effets négatifs sur l'estime de soi.

PRIMAIRE			
Redoubler nuit à l'estime de soi			
#	Question	OUI	NON
15.	Faire redoubler à la maternelle	42 %	56%
16.	Faire redoubler au 1 ^{er} cycle	33 %	64 %
17.	Faire redoubler au 2 ^e cycle	49 %	47 %
18.	Faire redoubler au 3 ^e cycle	59 %	38 %

SECONDAIRE

Redoubler nuit à l'estime de soi

#	Question	OUI	NON
14.	Faire redoubler au 1 ^{er} cycle	24%	73%
15.	Faire redoubler au 2 ^e cycle	35 %	63 %

ANALYSE CROISÉE

Au primaire

Seules les directions d'école croient aux effets néfastes sur l'estime de soi à la maternelle et au 1^{er} cycle. Elles sont cependant rejointes par les enseignants du préscolaire pour le 2^e cycle (question #17) et ceux du champ 1 pour le 3^e cycle (question # 18).

Au secondaire

Comme au primaire, les directions d'école croient aussi aux effets néfastes sur l'estime de soi.

2.1.5 Redoublement versus problèmes de comportement

Une très grande majorité des gens ne croit pas que le fait de redoubler amène plus de problèmes de comportement chez les jeunes.

PRIMAIRE

Est-ce qu'un enfant plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement

#	Question	OUI	NON
19.	À la maternelle	6 %	89%
20.	Au 1 ^{er} cycle	6 %	90 %
21.	Au 2 ^e cycle	19 %	76 %
22.	Au 3 ^e cycle	32 %	65 %

SECONDAIRE

Est-ce qu'un enfant plus âgé (à cause du redoublement)
présente plus de difficultés de comportement

#	Question	OUI	NON
16.	Au 1 ^{er} cycle	27%	70%
17.	Au 2 ^e cycle	21 %	75 %

ANALYSE CROISÉE

Les tendances relevées très majoritairement se retrouvent dans toutes les catégories de personnel.

2.1.6 Redoublement versus identification négative de l'élève

Encore une fois, dans les deux secteurs d'enseignement, les gens ne croient vraiment pas que le redoublement étiquette l'élève de façon permanente.

PRIMAIRE

Est-ce que le redoublement étiquette l'élève de façon
permanente

#	Question	OUI	NON
23.	À la maternelle	12%	85%
24.	Au 1 ^{er} cycle	14%	81 %
25.	Au 2 ^e cycle	19 %	74 %
26.	Au 3 ^e cycle	21 %	66 %

SECONDAIRE

Est-ce que le redoublement étiquette l'élève de façon
permanente

#	Question	OUI	NON
18.	Au 1 ^{er} cycle	12%	85%
19.	Au 2 ^e cycle	13%	84 %

ANALYSE CROISÉE

Sur ce point, comme pour le précédent, les tendances relevées très majoritairement se retrouvent dans toutes les catégories de personnel.

Finalement, les résultats du présent sondage confirment ceux de la recherche effectuée par une équipe de «Vie pédagogique» (# 116, septembre - octobre 2000). C'est là certes un état de fait qu'il faut prendre en considération.

Cependant, il y a lieu de considérer également le fait qu'il n'existe nulle part dans les pays occidentaux des recherches qui démontrent le bien fondé du redoublement. Tous les écrits tendent en effet à démontrer la non efficacité de cette pratique.

Enfin, la Loi sur l'instruction publique et les règlements qui en découlent encadrent les possibilités de reprise d'année, tant au primaire qu'au secondaire.

2.2 Portrait du redoublement dans nos écoles primaires

Le tableau «*portrait du redoublement dans les écoles primaires par cycle/année pour les années scolaires 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004*» fait état des reprises d'années pour les élèves des écoles primaires de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay pour ces années. Les reprises sont classées par année dans un même cycle d'apprentissage.

Étant donné que les données ont été traitées manuellement, nous n'avons tenu compte que des situations d'élèves à risque selon les définitions du MEQ. (2000). Nous avons omis les élèves qui ont déjà fréquenté une classe adaptée (avec code de difficulté).

Moment du redoublement dans les écoles primaires par cycle/année

Cycle/année	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	TOTAL
1 ^{er} cycle 1 ^{re} année	17 (35%)	8 (30%)	1 (4%)	0	26 (21%)
2 ^e année	11 (22%)	5 (18%)	12 (50%)	14 (64%)	42 (34%)
Total cycle	28 (57%)	13 (48%)	13 (54%)	14 (64%)	68 (56%)
2 ^e cycle 1 ^{re} année	8 (16%)	2 (7%)	3 (12,5%)	0	13 (11%)
2 ^e année	12 (25%)	7 (27%)	3 (12,5%)	3 (14%)	25 (20%)
Total cycle	20 (41%)	9 (34%)	6 (25%)	3 (14%)	38 (31%)
3 ^e cycle 1 ^{re} année	0	5 (18%)	0	0	5 (4%)
2 ^e année	1 (2%)	0	5 (21%)	5 (22%)	11 (9%)
Total cycle	1 (2%)	5 (18%)	5 (21%)	5 (22%)	16 (13%)
TOTAL	49	27	24	22	122

N.B. : Les % réfèrent au total des reprises d'année par année scolaire par rapport au nombre total d'élèves dans ces niveaux.

2.2.1 Interprétation

À partir des données recueillies dans les différents bottins informatisés d'élèves de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, nous avons répertorié plus d'une centaine de situations de redoublement au cours de ces quatre années scolaires.

Globalement pour la clientèle «élèves à risque», nous constatons que:

1. Il y a eu une baisse significative de situations de redoublement entre l'année scolaire 2000-2001 et 2001-2002, soit environ 50% de moins.;

2. Toutes les situations de redoublement ont maintenant lieu en fin de cycle.
3. Les situations de redoublement sont beaucoup plus nombreuses au premier cycle, qu'au deuxième et troisième cycle.

De façon plus précise, l'analyse de ces données nous permet de conclure que :

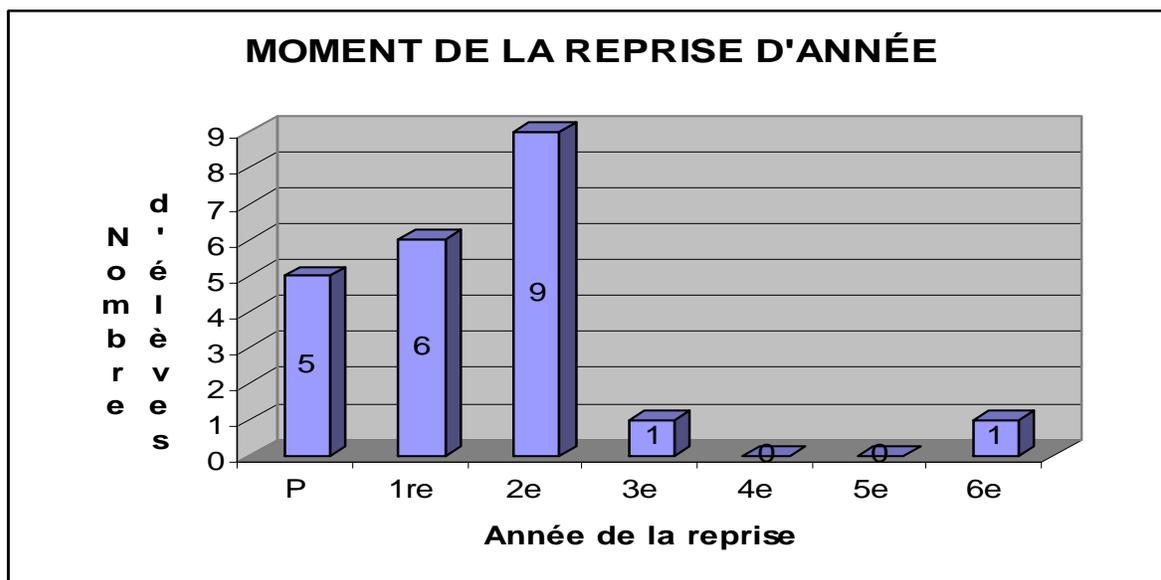
- Nous constatons une diminution importante des situations de redoublement au cours des deux premières années suivant l'implantation de la réforme. En effet, comparativement à 2000-2001, les situations de redoublement ont diminué de plus de la moitié en 2001-2002, passant de 49 à 27, ce qui laisse croire que les différents milieux questionnent beaucoup plus les avantages et les inconvénients d'une telle mesure.
- Par la suite, on assiste à une certaine stabilisation, le nombre de situations de redoublement diminuant légèrement de 2001-2002 à 2002-2003 passant de 27 à 24 et de 24 à 22 pour 2003-2004.
- Le redoublement après la première année du premier cycle a diminué depuis l'année 2000-2001, passant de 17 en 2000-2001, à 8 en 2001-2002 et à 1 en 2002-2003 pour finalement disparaître en 2003-2004.
- En 2002-2003, sur 24 redoublements, 12 élèves faisaient une reprise à la fin du 1^{er} cycle, 3 à la fin du 2^e cycle et 5 à la fin du 3^e cycle, on ne retrouve donc que 4 situations de redoublement en cours de cycle : 1 redoublement après la 1^{ère} année du premier cycle et 3 redoublements après la 1^{ère} année du deuxième cycle. En 2003-2004, il n'y a eu aucun redoublement en cours de cycle.

2.2.2 État de la situation actuelle de nos élèves au primaire

Pour faire l'analyse du portrait des élèves qui reprennent une année scolaire, nous avons choisi un échantillon de 5 écoles primaires. Notre analyse tient compte de leur cheminement académique, des caractéristiques de leur milieu de vie et de l'aide apportée par l'école avant et après l'année du redoublement.

Pour considérer que le redoublement est une mesure qui a favorisé la réussite de l'élève, il faut que celui-ci ait eu lieu il y a plus de deux ans et que l'élève réussisse sans aide.

Dans les 5 écoles faisant partie de notre échantillon, il y a 22 élèves à ce jour qui ont repris une année. Le tableau suivant présente les moments de la reprise dans le cheminement scolaire de l'élève.



Parmi les 13 élèves ayant repris il y a plus de 2 ans, on constate que :

- Des effets bénéfiques ont été observés chez un seul élève. Il importe de préciser que ce dernier vivait une problématique particulière. La situation nouvelle (déménagement) lui a permis de trouver la motivation nécessaire à sa réussite.
- Dix élèves demeurent en échec malgré l'aide accordée.
- Deux élèves ont des codes de difficultés (42 et 33). Ils progressent dans une classe régulière avec un programme adapté.

Quatre élèves en sont à leur première année suivant la reprise. Parmi eux, on constate que :

- Trois sont en progression et reçoivent de l'aide
- Un, malgré l'aide apportée, est en situation d'échec

Pour les cinq autres élèves, ces derniers sont présentement en cours de reprise donc, nous ne pouvons conclure sur les effets de l'année supplémentaire. Il importe ici de préciser que pour quatre élèves sur les cinq, il s'agit d'une demande des parents.

Parmi les caractéristiques et causes explicatives au redoublement, on attribue souvent l'une des causes au milieu environnant des enfants. Nous avons donc regardé les caractéristiques communes à ces enfants. Parmi celles-ci, nous pouvons dire que leur situation familiale est instable : ils déménagent souvent. Les parents sont aussi démunis face au vécu scolaire : devoirs, leçons, présences école,... La majorité provient de milieu défavorisé et, par voie de conséquence, on observe souvent un manque de stimulation. On remarque un écart important entre les valeurs priorisées dans la famille et celles de l'école.

Dans plusieurs cas, les enfants vivent des problématiques associées à un déficit de l'attention concentration. Pour ces élèves, des évaluations et recommandations des professionnels concernés suggèrent une prise de médication, ce à quoi les parents ne souscrivent pas d'emblée.

En ce qui concerne l'école, ce qui caractérise et justifie la reprise d'année, c'est l'écart constaté entre le fonctionnement de l'élève et les exigences attendues.

Parmi les mesures d'aide disponibles, tous les élèves reçoivent de l'aide pédagogique supplémentaire, malgré le fait qu'ils aient repris une année. Certaines situations d'élèves nécessitent des actions encadrées par le biais du plan d'intervention puisque différentes autres mesures sont nécessaires afin d'adapter et de mettre en place d'autres conditions pour favoriser la réussite. L'utilisation de la mesure de redoublement comme moyen privilégié n'a pas permis d'atteindre les objectifs de réussite fixés.

2.3 Portrait du redoublement dans nos écoles secondaires

2.3.1 État de la situation actuelle de nos élèves au secondaire

Il est difficile au secondaire d'effectuer un suivi rigoureux sur le cheminement scolaire des élèves qui ont redoublé une année. En effet, certains de ces élèves abandonnent leur formation vers l'âge de 16 ans pour une ou deux années et réintègrent l'école dans un service autre ou dans une autre commission scolaire.

De plus, plusieurs voies de formation s'offrent aux élèves particulièrement après la troisième secondaire, ce qui rend le suivi plus difficile au regard du cheminement scolaire. On pense ici au cheminement continu, pré dep, classe alternative, unité de rattrapage, insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.), services d'éducation aux adultes (S.E.A.).

Afin de donner un portrait de la situation à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, nous avons opté pour le suivi d'une cohorte d'élèves de la première à la cinquième secondaire de septembre 2000 à septembre 2004 et ce, dans deux écoles secondaires du secteur Chicoutimi au cheminement général.

Élèves ayant une année de fréquentation de plus que leur niveau respectif

École secondaire de l'Odyssée			École secondaire Charles-Gravel			Taux global de réussite
Nombre d'élèves ayant repris	Ont atteint Sec. V	Pourcentage de réussite	Nombre d'élèves ayant repris	Ont atteint Sec. V	Pourcentage de réussite	

Sec. I	17	5	29 %	26	9	35 %	32,6 %
Sec. II	21	8	38 %	15	7	47 %	41,7 %
Sec. III	10	5	50 %	21	7	33 %	38,7 %
Sec. IV	20	19	95 %	1	0	0 %	90,5 %
Sec. V	2	2	100 %	0	0	0 %	100 %
Total	70	39	55,7 %	63	23	36,5 %	46,6 %

2.3.2 Interprétation

Dans le tableau, sur les 43 élèves ayant repris une première secondaire en 2000, seulement 14 ont obtenu leur D.E.S.. Pour les 29 autres élèves, leurs noms ne figurent pas sur les listes de cinquième secondaire. On en déduit que ces élèves sont dans un autre service ou ils ont abandonné l'école. Ces données nous amènent au questionnement suivant : Quelles sont les conditions qui ont permis à ces 14 élèves d'atteindre la cinquième secondaire alors que 29 autres ne l'ont pas atteint?

Un fait intéressant à remarquer, le nombre d'élèves en situation de reprise en 4^{ième} secondaire à l'école de l'Odysée versus l'école Charles-Gravel. En effet, 20 élèves ont redoublé à l'Odysée alors qu'un seul a redoublé à Charles-Gravel. Est-ce une question de culture de l'établissement ou un phénomène particulier cette année-là?

De façon globale, nous pouvons affirmer que plus de 50% des élèves en situation de reprise au secondaire n'atteindront pas la cinquième secondaire au secteur jeune. Néanmoins, nous devons considérer comme réussite un cheminement scolaire qui mène à obtenir un diplôme.

Le redoublement est une mesure menaçante pour l'élève. Dans notre culture organisationnelle, on utilise beaucoup cette menace comme conséquence à la sous performance des élèves qui devraient être en situation de réussite. Cela permet dans plusieurs situations d'amener l'élève à une prise en charge dans son

cheminement scolaire et à s'engager dans la voie de la réussite scolaire. Dans certains cas, la demande pour reprendre une année peut aussi bien provenir des parents ou de l'élève lui-même. La croyance dans le milieu scolaire que le redoublement peut être un moyen efficace pour consolider les acquis est encore très présente dans nos milieux.

Le redoublement au secondaire peut être très utile comme mesure pour la réussite scolaire des jeunes. Nous pouvons affirmer que dans certaines situations, le redoublement au secondaire peut s'avérer une solution comme mesure favorisant la continuité de la scolarisation dans 40% des cas, ce qui est non négligeable. Cependant, nous ne possédons pas de données qualitatives nous permettant d'identifier de façon précise les conditions de réussite au redoublement.

Ainsi, n'y aurait-il lieu d'envisager d'autres mesures? Est-ce que la promotion par matière au secondaire ne devrait pas être prise en considération sérieuse comme mesure alternative au redoublement? Un élève est-il obligé de reprendre toutes les matières même s'il les a déjà réussies? Devrait-on inclure de la récupération à l'horaire dans les matières à promotion?

En terminant, un fait demeure, le redoublement n'est pas la solution à tous les maux mais peut quand même s'avérer un moyen efficace afin de poursuivre la scolarisation du jeune. Il faut étudier chaque situation de façon particulière et considérer le dossier général de l'élève.

CHAPITRE III

DES PISTES D'ACTION À PRIVILÉGIER

Il n'existe malheureusement pas de solutions clé en main pour contrer la pratique du redoublement. On ne peut envisager les alternatives possibles sous l'angle d'une seule solution de rechange. Les alternatives prennent sens dans la mise en place d'un ensemble de pistes d'action priorisées par l'école, intégrées au projet éducatif et actualisées par le biais des plans de réussite.

Les solutions sont donc envisagées sous l'angle de diverses conditions ou stratégies favorisant la réussite des élèves en difficulté. Celles-ci doivent s'inscrire dans une perspective de prévention ou de différenciation pédagogique favorisant la progression continue du développement des compétences de l'élève. Cette perspective en matière de prévention est fortement exprimée par le MEQ dans le cadre de sa politique de l'adaptation scolaire. Elle oblige les intervenants du milieu scolaire à être attentifs à certains facteurs de risque associés aux difficultés d'apprentissage. Il faut donc considérer la mise en place de stratégies ou de conditions favorables associées à des facteurs de protection.

Bref, les pistes d'action privilégiées dans ce document consistent en des stratégies déployées qui doivent jouer un rôle de protection contre les facteurs susceptibles de causer des difficultés pouvant mener à l'échec. Dans une vision d'approche systémique (schéma 2), celles-ci doivent nécessairement toucher plusieurs variables à la fois. Le schéma 3 présente différentes stratégies pouvant favoriser la réussite de l'élève en fonction des différents éléments concernant l'élève lui-même, sa famille, la pédagogie et l'organisation scolaire. Le tout doit prendre forme dans la réalisation d'un plan d'action à être élaboré par chacune des équipes école

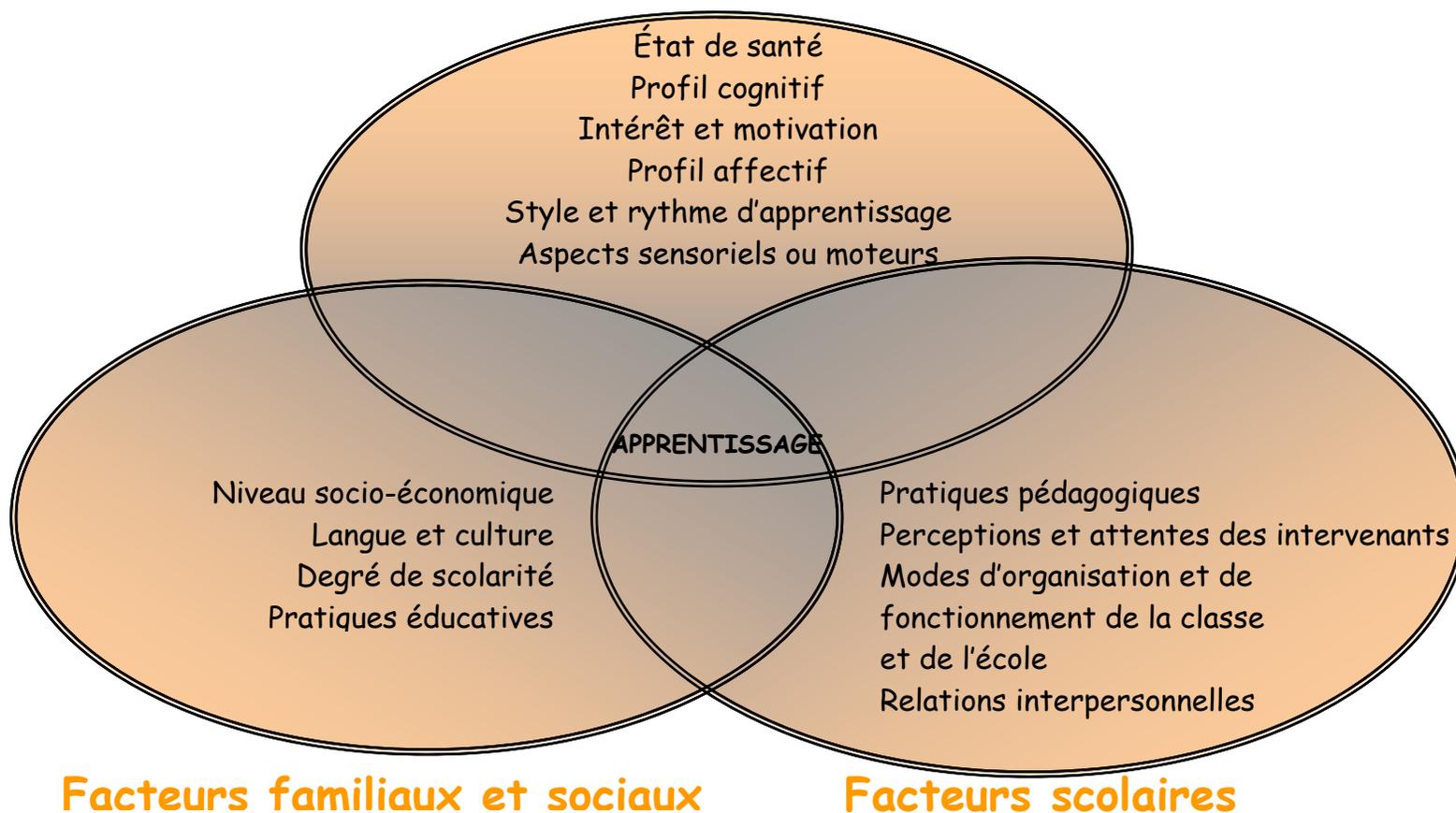
Bien que les prochaines pages suggèrent des pistes d'action à privilégier au regard de chacun des éléments impliqués dans la réussite de l'élève, il appartient à l'école d'identifier les facteurs de risque qui sont fortement présents dans leur milieu ainsi que les besoins et les caractéristiques de leur clientèle afin de déterminer les façons les plus appropriées de venir en aide aux élèves de façon à assurer leur progression et leur développement optimal. Dans certains cas, le redoublement peut encore s'avérer la meilleure solution pour un élève, seulement si on a évalué les avantages et les désavantages de cette mesure. De plus, en aucun cas, celui-ci devra se substituer aux actions préventives et adaptées.

« L'indifférence aux différences est l'une des causes majeures de l'échec scolaire »
(Source inconnue)

Approche systémique

FACTEURS POUVANT AVOIR UNE INCIDENCE SUR L'APPRENTISSAGE

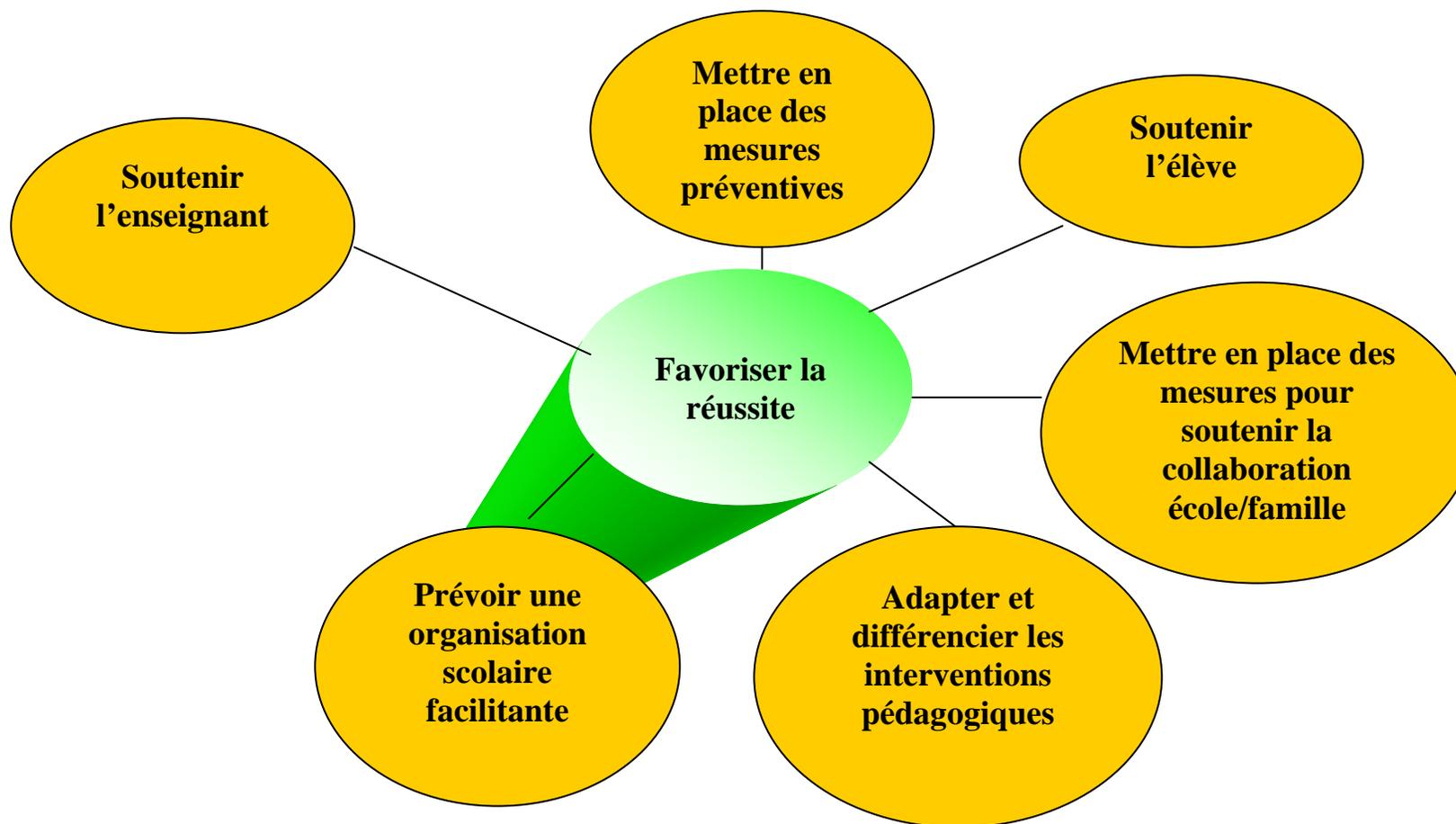
Facteurs individuels



Des pistes de solution : Miser sur nos forces et ce sur quoi nous avons du pouvoir.

SCHÉMA 3

Stratégies favorisant la réussite des élèves dans une perspective d'approche systémique



3.1 METTRE EN PLACE DES MESURES PRÉVENTIVES

Transition Préscolaire-Primaire	Transition Primaire-Secondaire	Les stratégies d'apprentissage
<p>Il existe un écart important entre ce que l'enfant vit au préscolaire par rapport au primaire.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des approches pédagogiques qui assurent la transition. (approches multi sensorielles) ▪ Utiliser la manipulation ▪ Se préoccuper de l'aspect ludique dans le processus d'apprentissage. ▪ Privilégier des périodes de fonctionnement par ateliers. (gestion de classe) ▪ Prévoir un temps pour faire la lecture. ▪ Prévoir des mesures d'accueil. ▪ Favoriser l'utilisation de pictos. 	<p>Les jeunes arrivent au secondaire au même moment où ils vivent des changements psychologiques et physiologiques importants qui les rendent d'autant plus vulnérable. À cela s'ajoutent des changements associés à la structure de l'école.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournir un encadrement plus soutenu par la formation de groupes plus stables. ▪ Mettre en place les conditions permettant d'accueillir les élèves du primaire. ▪ Restreindre le nombre d'enseignants en prévoyant un même enseignant pour plusieurs disciplines. ▪ S'appropriier les programmes d'études au cycle adjacent (arrimage). ▪ Favoriser la participation du jeune aux activités parascolaires ▪ Prévoir des mesures d'accueil pour les jeunes à la fin du primaire. (organiser un colloque, journée visite..) ▪ Favoriser des projets multidisciplinaires signifiants ▪ Soutenir les parents au regard du passage qu'est le début de l'adolescence et l'entrée à l'école secondaire. ▪ Consulter le site www.fcqq.qc.ca/docs/fr/reference/enfant_ado_parent/1998_04.htm. 	<p>Les recherches démontrent bien l'importance des stratégies dans l'apprentissage. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage utilisent souvent des stratégies inefficaces.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser le développement de stratégies d'apprentissage efficaces pour tous les niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire). ▪ Mobiliser l'aide de ressources telles que l'enseignant en orthopédagogie pour planifier des interventions spécifiques au regard d'ateliers portant sur : <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Stratégies de mémorisation ⊙ Stratégies d'écoute ⊙ Connaissance de son style d'apprentissage ⊙ Les intelligences multiples ⊙ Stratégies cognitives et métacognitives ⊙ Gestion mentale ⊙ Gestion du temps et de l'agenda ⊙ Résolution de problèmes ⊙ Processus d'écriture ⊙ Stratégies sur le cerveau et l'apprentissage.

**** Pour cette partie, il est important de référer à l'annexe 1.**

3.1 METTRE EN PLACE DES MESURES PRÉVENTIVES

INTERVENIR SUR LA COMPÉTENCE À LIRE	INTERVENIR SUR LA STIMULATION PRÉCOCE
<p>Parmi les cibles à privilégier, tous les cycles, que ce soit au préscolaire, au primaire ou au secondaire doivent accorder une attention particulière au développement de la compétence à lire sachant que :</p> <p>90% des élèves en difficultés ont des problèmes en lecture; 75% de ceux qui ont des problèmes en début du 2^e cycle du primaire éprouvent encore des difficultés en début du secondaire. 50% des élèves du secondaire n'ont pas un niveau de compétence suffisant en lecture pour aborder les autres apprentissages;⁽¹⁾</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il apparaît prometteur de prévoir des interventions spécifiques : tant au niveau de la formation des enseignants que de l'intervention auprès des élèves et cela au regard de : <ul style="list-style-type: none"> ⊙ la conception de l'acte de lire des élèves (L'enseignant fait la lecture, instaure des périodes de lecture à l'horaire) ⊙ l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives impliquées en compréhension de lecture (Formation de groupes besoins ponctuels, intervention clinique en classe) ⊙ l'enseignement des stratégies efficaces de «lire pour apprendre» dans tous les domaines d'apprentissage. (Schéma organisateur d'idées..) ⊙ Mettre en place différentes pratiques de lecture qui soutiennent les élèves. <ul style="list-style-type: none"> • Faire la lecture aux élèves • Pratique de lecture partagée • Pratique de lecture guidée • Le cercle de lecture 	<p>De nombreuses recherches ont démontré la nécessité d'une intervention précoce pour contrer les effets d'un manque de stimulation chez les élèves issus de milieux défavorisés.</p> <p>Au préscolaire les cibles privilégiées seraient la stimulation de la littératie et le développement des habiletés en conscience phonologique.⁽¹⁾</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser la mise en place de programmes de littératie familiale dans lesquels sont impliqués les parents. ▪ Favoriser la mise en place d'une intervention en ce qui concerne le développement des habiletés en conscience phonologique. ▪ Favoriser diverses formes d'accompagnement auprès des parents dans le développement de leurs compétences parentales.

¹ M.E.Q. Les difficultés d'apprentissage à l'école.

3.2 METTRE EN PLACE DES MESURES POUR SOUTENIR L'ÉLÈVE

La relation enseignant-élève	Le développement de l'estime de soi	La motivation de l'élève	La situation des garçons
<p>Qu'ils soient au primaire ou au secondaire, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage attribuent un rôle important à la dimension affective de la relation ⁽¹⁾</p> <p>Stratégies ou conditions favorables</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il importe de sensibiliser les enseignants à cette dimension par des formations, des conférences. ▪ De prévoir au secondaire une structure qui favorise la relation maître-élève. ex : les familles,(cellules) formation de groupes stables. ▪ D'offrir des ateliers de sensibilisation sur le vécu des élèves en difficultés d'apprentissage. ex : «Les bottines de Benoît. 	<p>Plusieurs recherches ont démontré la relation entre l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire. Le concept de soi a une forte corrélation avec la performance scolaire. Par conséquent, il constitue un levier d'intervention central auprès des élèves en difficulté.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il importe de relancer les enseignants et les intervenants scolaires sur l'importance de cette dimension par le biais de conférences, de textes, etc. ▪ Revenir sur le fait qu'ils sont une personne significative qui participe fortement au développement du sentiment de compétence de l'élève. ▪ Sensibiliser les enseignants à l'importance du «feedback» dans les apprentissages : l'aspect évaluatif de leurs interventions, autant verbales que non verbales. ▪ Utiliser des programmes favorisant le développement de l'estime de soi. ▪ Consulter le site www2.csmb.qc.ca/estime de soi/ 	<p>Trop souvent on attribue la motivation des élèves à leurs caractéristiques personnelles ou familiales. Une bonne connaissance des composantes de la motivation scolaire est indissociable de toute intervention pédagogique efficace.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Supporter l'enseignant au regard de l'adaptation de l'enseignement. ▪ Différencier les processus, adapter les contenus et varier les stratégies d'enseignement pour susciter la motivation. Il importe de : <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Proposer aux élèves des tâches représentant un défi réaliste. ⊙ Montrer et mobiliser des stratégies d'apprentissage efficaces. ⊙ S'assurer que les élèves sont bien situés par rapport aux contenus d'apprentissage. ⊙ Faire valoir l'utilité et le sens des apprentissages (approche orientante, domaines généraux de formation) ▪ Consulter le site CTREQ Appui.motivation.com Consulter le site : Gestiondeclasse.net Stratégies pour favoriser l'estime de soi. 	<p>Dans un contexte de différenciation pédagogique, celle-ci s'inscrit au même titre que celle des autres élèves.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposer des situations d'apprentissage qui rejoignent l'intérêt et les besoins des garçons. ▪ Aménager des plages d'enseignement non mixtes de façon ponctuelle. ▪ Insister sur les liens entre les apprentissages scolaires et leur utilisation concrète dans la vie quotidienne. (Entrepreneuriat-étude)

(1) MEQ. Les difficultés d'apprentissage à l'école, p.38

3.3 METTRE EN PLACE DES MESURES POUR SOUTENIR LA COLLABORATION ÉCOLE/FAMILLE

La collaboration école-famille constitue un facteur de protection indispensable contre l'aggravation ou l'apparition de certaines difficultés. Il importe de développer des stratégies autres que celles prévues par la loi (bulletin,...).

La collaboration école/famille doit s'articuler autour de trois volets :

- Soutien des parents à l'école
- Amélioration des relations entre la famille et l'école
- Soutien de l'école aux parents

SOUTIEN DES PARENTS À L'ÉCOLE	AMÉLIORATION DES RELATIONS ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE	SOUTIEN DE L'ÉCOLE AUX PARENTS
<p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inviter les parents à apporter leur soutien aux activités de l'école. ▪ Inviter les parents à participer directement à certaines activités pédagogiques. ▪ Développer des stratégies pour promouvoir la participation des parents dans les activités de l'école. 	<p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Offrir des ateliers de sensibilisation aux enseignants au regard de la réalité vécue par certains parents. ▪ Informer les parents sur les différents projets vécus dans les milieux. (EX : Chronique du Progrès-Dimanche) ▪ Déployer des stratégies pour rejoindre les parents dans leur milieu. ▪ Offrir de la formation aux enseignants sur l'animation d'une rencontre collaborative avec le parent. 	<p>Pour favoriser la réussite scolaire, il importe que les parents soutiennent et accompagnent leur enfant. Par conséquent, une faible participation parentale compromet la réussite de l'élève.</p> <p>De nombreux parents ne savent pas comment aider leur enfant ou encore fournir un soutien ou un encadrement nécessaire à son développement.</p>

3.3. METTRE EN PLACE DES MESURES POUR SOUTENIR LA COLLABORATION ÉCOLE/FAMILLE (SUITE)

SOUTIEN DES PARENTS À L'ÉCOLE	AMÉLIORATION DES RELATIONS ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE	SOUTIEN DE L'ÉCOLE AUX PARENTS
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Création d'un centre ressources pour les parents (livres, jeux éducatifs, etc...) ▪ Organisation de rencontres informelles parents/enseignants. ▪ Organiser des activités qui sollicitent de façon particulière les pères. <p>EX : Construction de cabanes d'oiseaux, aménagement de la cour d'école.</p>	<p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibiliser les parents sur l'importance de leur rôle pour soutenir leur enfant. (Réf : Matériel CTREQ) ▪ Mettre en place un programme de prévention offert aux familles provenant de milieux socio-économiques faibles : <ul style="list-style-type: none"> * Programme de littératie familiale; * Programme d'enseignement d'habiletés sociales, volet parents; * Encadrement de travail à la maison; * Passage primaire-secondaire; * Compétences parentales chez les 4 ans. ▪ Développer avec le milieu des ressources communautaires telles que : <ul style="list-style-type: none"> * Aide aux devoirs * Les petits déjeuners * Centre de soir * CACI ▪ Sensibiliser le parent aux cycles d'apprentissage et à la différenciation. ▪ Consulter le site CTREQ : « Leur réussite, c'est aussi la nôtre. Moyens concrets pour accompagner nos enfants vers la réussite ». www.ctreq.qc.ca ▪ Consulter le site de la Fédération des comités de parents du Québec. www.fcpq.qc.ca

3.4 METTRE EN PLACE DES MESURES POUR SOUTENIR L'ENSEIGNANT

Besoin de formation au regard de certaines problématiques	Collaboration et soutien avec les différents partenaires	La continuité des Interventions
<p>Le fait d'avoir une compréhension juste et précise des caractéristiques et du processus d'apprentissages associés à certaines problématiques, amène l'enseignant à développer une compréhension empathique et à intervenir plus adéquatement.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposer aux enseignants des formations concernant certaines problématiques des élèves en difficultés d'apprentissage. (troubles spécifiques en lecture, dysphasie, TDAH, etc) ▪ Offrir des ateliers de sensibilisation aux problématiques par le partage d'expériences vécues; « Les Bottines de Benoît ». ▪ Proposer plusieurs documents de références, sites internet, etc. ▪ Offrir de la formation au regard des stratégies d'apprentissage et des styles d'apprentissage. ▪ Planifier un scénario de formation continue au sein de l'école ou de l'équipe cycle. 	<p>La responsabilité de l'intervention appartient d'abord à l'enseignant. Toutefois la contribution de l'équipe cycle et de l'équipe des services éducatifs complémentaires est indispensable.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Déployer des stratégies pour favoriser la mise en place du travail d'équipe cycle. (Réaménagement du temps de travail) ▪ Mettre en place lorsque nécessaire le soutien d'une équipe de professionnels par le biais du PI. ▪ Mettre en place des stratégies pour diffuser les expériences pédagogiques prometteuses. ▪ Mettre en place des stratégies pour intégrer les spécialistes au travail d'équipe. ▪ Développer de l'accompagnement pour soutenir les nouveaux enseignants. ▪ Favoriser les rencontres cellules et matières à l'horaire. 	<p>L'école doit déployer des efforts pour assurer la continuité des interventions. Il arrive que des actions soient entreprises et qu'elles ne soient pas poursuivies.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en place un plan d'intervention lorsque cela s'avère nécessaire. ▪ S'assurer de transmettre rapidement à l'enseignant toute information pertinente concernant l'aide déjà reçue et les approches éducatives jugées les plus propices. (dossiers d'aide particulière,...) ▪ Miser sur des interventions cohérentes et réalisées dans la continuité de ce qui est déjà entrepris. ▪ Éviter de doubler les services. ▪ Établir une collaboration avec les différents partenaires externes. ▪ Accorder une attention particulière au passage primaire-secondaire

3.5 ADAPTER ET DIFFÉRENCIER DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

LES CONTENUS	LES PROCESSUS	PRODUCTION	LES STRUCTURES
<p>L'enseignant doit différencier lors de la planification le contenu que la plupart des élèves apprennent et les contenus que tous les élèves doivent apprendre. Il doit cibler les apprentissages essentiels à l'élève qui rencontre des difficultés.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Augmenter l'aide plutôt que de diminuer les exigences. ▪ Cibler des objectifs noyaux ▪ Prioriser les apprentissages à faire réaliser à l'élève. ▪ Avoir des exigences suffisamment élevées pour les élèves en difficulté; bref, présenter des défis réalistes. ▪ Présenter des situations d'apprentissages pertinentes et significatives à la vie de l'élève reliées aux domaines généraux de formation. ▪ Développer un plan de travail à menus ouverts. 	<p>Il est impératif de varier la façon dont va se faire l'apprentissage des élèves.</p> <p>Chacun apprend différemment; par conséquent, l'enseignant doit exploiter les caractéristiques des différentes approches pédagogiques pour rejoindre les différents styles d'apprentissage.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifier des situations d'apprentissage sollicitant les différentes portes d'entrée : visuelle, auditive, kinesthésique et narrative. ▪ Penser à différentes façons possibles de présenter un contenu : schéma organisateur, enseignement magistral, modelage, entrevues, pédagogie du projet, résolutions de problème, jeu de rôles, etc. ▪ Chercher à harmoniser son style d'enseignement aux styles d'apprentissage des élèves : <ul style="list-style-type: none"> ○ Visuel, auditif, kinesthésique ○ Simultané, séquentiel, verbal ou non verbal ○ Intelligences multiples 	<p>Les adaptations requises au regard de l'évaluation et des moyens de production doivent permettre à l'enseignant de s'assurer que les différentes démarches et mesures ont été mises en place pour aider l'élève à faire la démonstration de ses apprentissages.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Offrir aux élèves la possibilité de choisir un véhicule de communication qui leur convient et qui correspond à leur personnalité et leur style d'apprentissage pour démontrer ce qu'ils ont appris : <ul style="list-style-type: none"> Schéma de sens, pièce de théâtre, chanson, exposé, résumé, maquette, dessin, etc. ▪ Varier les productions au regard des intelligences multiples. ▪ Permettre aux élèves ayant des besoins particuliers de manifester leurs compétences en modifiant l'encadrement et la façon dont se vit la situation d'évaluation. 	<p>La réforme scolaire amène la réfutation que tous les élèves du même âge fonctionnent à peu près au même niveau. Cela amène à revoir les pratiques de gestion de classe déjà existantes.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Permettre des regroupements ponctuels d'élèves en fonction de leur niveau de compétence en lecture, en mathématique ou encore de leur intérêt. ▪ Utiliser des élèves comme personnes ressources dans des contextes d'entraide. (tutorat...) ▪ Favoriser des regroupements d'élèves de niveaux différents de façon à favoriser la coopération et le tutorat.

**** Pour cette partie, il est essentiel de référer aux annexes II et III**

3.5 ADAPTER ET DIFFÉRENCIER DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES (SUITE)

LES CONTENUS	LES PROCESSUS	PRODUCTION	LES STRUCTURES
<p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adapter les travaux personnels à la maison. 	<p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournir des moyens différents pour organiser l'information. schéma, réseau... ▪ Mettre en place des stratégies compensatoires pour répondre aux caractéristiques et aux besoins de l'élève. (ANNEXE II) ▪ Réduire le degré d'abstraction : Développer un coffre à outil. Mettre à la disposition de l'élève du matériel de manipulation : multi bases, réglettes, objets de la vie courante. ▪ Utiliser le monitorat et le tutorat. ▪ Exploiter les différentes caractéristiques des approches pédagogiques susceptibles d'aider les élèves en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> ○ Enseignement stratégique ○ Apprentissages par projet ○ Apprentissage coopératif 	<p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Varier les clientèles à qui sont présentées les productions. ▪ Jouer avec un échéancier mobile. ▪ Adapter des critères de production quant à la longueur ou à la complexité. 	<p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Offrir des périodes d'explications supplémentaires aux élèves dans le cadre d'atelier, rendez-vous, de «cliniques». ▪ Décloisonner des groupes classes pour l'enseignement de certaines disciplines ou la pratique du team teaching. ▪ Permettre à des élèves performants de ne pas assister aux révisions collectives, aux explications détaillées, en prévoyant des activités d'enrichissement, etc. ▪ Offrir aux élèves à risque des cliniques obligatoires ou avec inscription. ▪ Proposer aux élèves des outils pour gérer le temps. ▪ Former des groupes besoins.

**** Pour cette partie, il est essentiel de référer aux annexes II et III**

3.6 METTRE EN PLACE UNE ORGANISATION SCOLAIRE QUI FAVORISE LES CONDITIONS GAGNANTES ET QUI FAVORISE LA RÉUSSITE

Par cycle	Le décloisonnement des groupes et des programmes	Rôle de l'enseignant en orthopédagogie
<p>L'organisation qu'on suggère actuellement est beaucoup plus souple et permet divers regroupements. Le groupe classe demeure la structure de regroupement favorisé. Toutefois, il est possible d'élargir la gestion de la classe au cycle d'apprentissage.</p> <p>On peut concevoir et mettre en place diverses structures de regroupement temporaires d'élèves en fonction des objectifs d'apprentissage, des intérêts et caractéristiques des élèves et des enseignants.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modifier les pratiques de gestion existantes afin d'assouplir l'organisation du temps classe permettre aux différents partenaires du cycle à travailler en équipe et assumer ensemble la responsabilité des élèves en difficulté. ▪ Assurer la coordination de l'équipe cycle. ▪ L'équipe cycle doit mettre en place des moyens pour aider les élèves qui n'ont pas atteint le niveau de compétence. ▪ Intégrer les spécialistes au travail d'équipe. ▪ Offrir aux directions d'école des moments de partage et d'échange sur les projets réalisés dans le cadre de formation d'équipe cycle. ▪ Planifier un scénario de formation continue comme équipe-cycle. ▪ Faire des choix pédagogiques en fonction de l'utilisation du matériel didactique propre à un cycle. ▪ Établir un consensus cycle au niveau des travaux à la maison. 	<p>La perspective des cycles d'apprentissage représente un espace temps permettant à l'élève en difficultés de progresser davantage à son rythme.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Permettre la formation de groupes multi-âges. ▪ Maintenir un enseignant deux ans avec les mêmes élèves. «LOOPING» ▪ Permettre la formation de groupes flexibles et temporaires. EX : groupe d'apprentissage particulier par rapport à une situation : clinique de lecture. 	<p>La contribution de l'enseignant en orthopédagogie est indispensable dans la planification pédagogique qui doit prendre en compte les caractéristiques et besoins de l'élève mais aussi lorsque ceux-ci nécessitent des adaptations substantielles.</p> <p>Stratégies ou conditions favorables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser les actions de l'orthopédagogue qui s'inscrivent dans une vision préventive. EX : Mise en place de programme de développement des habiletés sociales, intervention en lecture... (Référer Annexe 1) ▪ Favoriser la participation au sein de l'équipe cycle. ▪ Développer un modèle d'intervention propre au fonctionnement de chaque cycle. : atelier de remédiation, formation de groupe besoin....

ÉLABORER UN PLAN D'ACTION AU NIVEAU DE L'ÉCOLE POUR LA MISE EN PLACE DE STRATÉGIES FAVORISANT LA RÉUSSITE :

- *Développer une vision école au regard des élèves en difficulté*
- *Planifier et évaluer nos actions*

Développer une vision équipe école au regard des élèves en difficulté	Planifier et évaluer nos actions
<p>Le défi auquel l'école d'aujourd'hui fait face est de développer une vision unifiée de la réussite éducative et faire en sorte que tous les intervenants se sentent concernés par cette réussite, notamment en ce qui concerne les élèves en difficulté. Il importe de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intégrer des actions au projet éducatif de l'école qui s'appuient sur la réussite éducative et actualiser ses actions par le biais des plans de réussite. S'assurer de la présence de pratiques de différenciation pédagogique. ▪ Assurer un leadership qui mobilise tous les intervenants de l'école vers la réussite de tous les élèves. ▪ Se préoccuper de la formation pour l'ensemble du personnel de l'école. Développer un scénario de formation continue. ▪ Animer des chantiers de discussion. ▪ Mettre en place des mécanismes de passation des élèves d'un cycle à un autre. 	<p>Il s'avère indispensable d'évaluer dans quelle mesure les actions entreprises dans l'école ont favorisé la réussite des élèves, notamment de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Préciser les mesures qui ont été mises en place pour favoriser la réussite de l'élève en difficulté au regard de chacune des composantes : <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Mesures préventives 3.2 Support à l'élève 3.3 Soutien à l'enseignant 3.4 Collaboration école/famille 3.5 Adaptations des interventions pédagogiques 3.6 Organisation scolaire ▪ Élaborer de nouvelles mesures. ▪ Évaluer ces mesures à la fin de chacune des années.

** Référez au document d'accompagnement – Annexe 4

CONCLUSION

Redoublement, non redoublement, la question demeure entière. Tout de même, les résultats de recherche sont indicatifs alors que le portrait de nos élèves et surtout ce qu'ils ont atteint comme niveau de réussite est très révélateur de la mesure de redoublement.

Cette mesure appliquée seule ne donne qu'exceptionnellement des résultats; si on la supporte avec d'autres mesures, les résultats sont un peu meilleurs mais encore très minimes. La constatation du meilleur résultat survient donc lorsqu'il y a passage à la classe supérieure avec des mesures de soutien. Le suivi de nos cohortes est plus que révélateur dans ce sens.

Donc, comment se fait-il que la mesure du redoublement est encore très présente dans nos milieux, autant au niveau primaire qu'au niveau secondaire? Est-ce que la décision de cette mesure nous donne bonne conscience et nous porte à croire que tout a été fait? La crainte de voir arriver à des classes supérieures des élèves n'ayant pas redoublé ne constitue-t-elle pas une pression importante pour l'enseignant qui intervient auprès d'un élève en difficulté de telle sorte que la décision de redoublement vient justifier les progrès limités de l'élève. Cette crainte est très grande au secondaire donc, le primaire ne s'oblige-t-il pas trop vite à cette mesure?

Quoiqu'il en soit, il est évident que les élèves en difficulté nécessitent des mesures importantes mais surtout différentes puisque la mesure du redoublement, au-delà de la croyance populaire, ne donne pas les résultats attendus et ne permet donc pas aux élèves concernés de démontrer leurs capacités dans un contexte de compétences à développer. La révision de nos pratiques est essentielle et elle seule pourra permettre d'adapter nos mesures selon les besoins et les capacités individuelles de nos élèves afin de les qualifier judicieusement.

ANNEXES

ANNEXE 1

METTRE EN PLACE DES MESURES PRÉVENTIVES OU FACTEURS DE RISQUE SUR LESQUELS ON PEUT INTERVENIR

Éléments identifiés comme étant hautement prédictifs de la réussite scolaire et sur lesquels il pourrait être gagnant d'intervenir de façon préventive. Plusieurs programmes de développement de ces habiletés ont été développés.

- La conscience phonologique au préscolaire et au premier cycle du primaire.
- La conscience de l'écrit au préscolaire.
- L'attention et la concentration.
- Ateliers d'enseignement explicites des stratégies cognitives et métacognitives en lecture.
- Enseignement de stratégies efficaces de « lire pour apprendre » au secondaire.
- Connaissance de son style d'apprentissage.
- Développement des habiletés sociales et estime de soi.
- Collaboration école/famille.
- Sensibilisation aux difficultés d'apprentissage.

ANNEXE 1 (suite)

METTRE EN PLACE DES MESURES PRÉVENTIVES

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

Programmes de développement de la conscience phonologique

L'Apprenti Lecteur, Activités de conscience phonologique. Chenelière-McGraw-Hill.

Cet ouvrage s'adresse aux parents, aux enseignants, aux orthopédagogues et aux orthophonistes qui désirent développer les habiletés de conscience phonologique chez «des enfants du préscolaire, du premier cycle du primaire ou des enfants présentant des difficultés d'apprentissage de lecture et d'écriture.

Conscience phonologique. Chenelière-McGraw-Hill.

Cet ouvrage met à votre disponibilité une panoplie d'activités visant à développer autant la notion de phrase que les habiletés relatives aux syllabes et aux phonèmes. Il propose également une planification pour le préscolaire et la 1^{ère} année du cycle.

Émergence de l'écrit. Andrée Gaudreau, Chenelière-McGraw-Hill.

Conçu pour les élèves de l'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire, son principal objectif est de contribuer de façon significative à la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Chaque activité cible des intentions pédagogiques qui portent soit sur la conscience métalinguistique ou le développement des habiletés auditives et visuelles : attention, discrimination et mémoire de travail.

Phono - Épreuves d'habiletés métaphonologiques pour les élèves de 5-6 ans. Micheline Dubuc, Commission scolaire des Samares.

Cet outil permet de mesurer les habiletés phonologiques des élèves âgés de 5-6 ans. Les épreuves de Phono portent sur les rimes, les syllabes et les phonèmes.

Le voyage de Pénélope. Claire Sarrazin, collection Atouts, Les Éditions Septembre, 1998.

C'est un outil pour le préscolaire qui vise particulièrement le développement du langage et d'habiletés cognitives en lien avec la réussite scolaire. La conscience phonologique y est particulièrement bien développée.

Madame Mo et ses bébés. Chenelière-McGraw-Hill.

Logiciel d'activités de localisation et de segmentation phonémique.

Il est à noter qu'il existe plusieurs autres outils permettant de travailler les habiletés métaphonologiques.

Programmes de développement de la conscience de l'écrit

Instrument de mesure de la conscience de l'écrit IMCE. Labrecque, Bélanger, Giasson et Baillargeon, Université Laval, tiré d'une thèse, *Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience de l'écrit pour les enfants de maternelle*, présenté au département de psychopédagogie.

C'est un outil qui permet de mesurer la conscience de l'écrit sous plusieurs aspects, entre autres, la conscience qu'a un enfant du préscolaire de ce qu'est une lettre, un mot, une phrase, la reconnaissance de certains pictogrammes, etc.

Lire et écrire à la maison. Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture. Lise St-Laurent, Jocelyne Giasson, Michèle Drolet. Chenelière-McGraw-Hill.

Ce programme s'adresse aux enseignants du préscolaire et du 1^{er} cycle, aux orthopédagogues ou autres qui veulent aider les parents à développer des moyens concrets et efficaces pour soutenir leur enfant qui commence à lire et à écrire.

De A à Z, on s'aide! Commission scolaire Marie-Victorin. Josée Pelletier, Hélène Tremblay et François Blain.

Projet concerté de recherche-action sur la prévention de l'analphabétisme dans un quartier populaire de Longueuil. Il vise à soutenir les familles de milieux populaires dans leurs efforts pour favoriser le développement global de leurs enfants et l'émergence de l'écrit. Le projet touche cinq champs de recherche : l'éveil à la lecture et à l'écriture, l'intervention familiale et précoce, l'approche écologique, la prévention primaire et le partenariat. La trousse « De A à Z, on s'aide! » est disponible sur le site internet du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : www.mels.gouv.qc.ca. Vous pouvez aussi vous adresser à : M. François Blain, Courriel : francois.blain@csmv.qc.ca ou par téléphone : (450) 670-0730.

Éveil à l'écrit Coffret vidéo, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

Ce coffret contient trois vidéos : la première, *Jamais trop petit pour les livres* (slogan de la campagne de sensibilisation du programme De A à Z, on s'aide!), aborde huit thèmes pour informer et étonner les parents et les personnes-ressources en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture; la deuxième, *Une véritable histoire d'amour*, veut sensibiliser et outiller les parents et les personnes-ressources en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture en proposant dix modèles d'intervention tirés d'événements du quotidien; la troisième, *Jour après jour*, permet d'approfondir six stratégies gagnantes en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture. Pour obtenir ce coffret, on doit s'adresser à : Jasmine Potvin, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 3675, boulevard de la Grande-Allée, Boisbriand (QC) J7H 1H5 (450) 437-4379, poste 145. Courriel : sequin.renee@uqam.qc.ca.

***On découvre l'écrit, je t'aide pour la vie!* LAVOIE, Nathalie, LÉVESQUE, Jean-Yves et COUTURE, Rosanne. (Rimouski, Appropriation, 1998)**

Ce programme de formation est constitué de vingt ateliers sur l'éveil à la lecture et à l'écriture et est destiné aux parents faiblement scolarisés ayant des enfants âgés de 5 ans et moins. Programme direct-parent, indirect-enfant. On peut se procurer ce programme en communiquant avec : Jean-Yves Lévesque, Département des sciences de l'éducation, Université de Rimouski, 300, allée des Ursulines, Rimouski (Qc) G5L 3A1 (418) 723-1986 poste 1856. Une session de formation est également offerte. Courriel : nathalie.lavoie@uqar.qc.ca.

***C'est lire!* Projet élaboré conjointement avec l'Université du Québec à Chicoutimi et la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Lucie Deslauriers, Catherine Gagné, Manon Doucet et Jacques Bouchard.**

Des ateliers ont été développés pour accompagner les parents dans le développement de leur compétence à stimuler et à soutenir leur enfant dans son apprentissage de l'écrit et le développement des perceptions de soi. Ce programme s'adresse aux parents d'enfants du préscolaire et de la 1^{ère} année du premier cycle du primaire.

Développement des habiletés au niveau de l'attention et concentration/hyperactivité

***Programme Attentix.* Alain Caron, Chenelière-McGraw-Hill, 2002.**

Le guide décrit une approche globale pour développer l'attention. Il vise à outiller les enseignants pour prévenir les difficultés scolaires des élèves du primaire et plus spécifiquement, pour mieux intervenir auprès de ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. L'approche comprend des activités à faire en classe et s'applique plus particulièrement aux enfants entre sept et dix ans.

Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes.

Formation offerte par madame Fabienne Boudreault, service régional de soutien et d'expertise TDAH. Stratégies d'interventions auprès de ces élèves.

***Plan d'intervention pour les difficultés d'attention.* Christiane Drouin et André Huppé. Chenelière-McGraw-Hill, 2005**
Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes.

Le plan d'intervention pour les difficultés d'attention vise à aider les enfants qui éprouvent des difficultés d'attention, d'agitation et d'impulsivité ou les enfants chez qui on a diagnostiqué un TDAH. Il s'adresse aux enseignants du préscolaire et du primaire, de même qu'aux orthopédagogues et aux psychologues qui désirent élaborer un plan d'intervention efficace en collaboration avec les parents. Il offre plusieurs outils de gestion, de prévention et d'évaluation des comportements.

***La gestion de l'attention : un programme d'éducation de l'attention à l'usage des enseignants du premier cycle du primaire.* Nicole Chevalier et Aline Girard-Lajoie. Service aux collectivités : Université du Québec à Montréal.**

Ce programme de prévention et d'éducation de l'attention s'adresse aux enseignants du premier cycle du primaire. Ce guide se veut un outil pratique visant à développer et augmenter les habiletés d'attention dans le cadre des activités de la classe.

***Stratégies psychoéducatives pour enfants hyperactifs, inattentifs... et autres.* Charlebois P., Gauthier, J., Rajotte, A. Éditions Brault & Bouthillier, 2003.**

Ce programme d'interventions vise à développer les compétences sociales du programme de formation du premier cycle. Il s'adresse aux élèves qui présentent des difficultés d'attention et/ou éprouvent des difficultés au regard des habiletés nécessaires pour établir des relations sociales avec leurs pairs.

Développement des stratégies cognitives et métacognitives en lecture

Enseignement explicite de la compréhension en lecture. Modèles d'activités d'enseignement. Christian Boyer, Graficor, 1993.

Stratégies...stratégies pour une lecture efficace au primaire. Denise Bédard et Danielle Montpetit, 2002.

Ce document propose aux enseignants du primaire des pistes d'enseignement explicite, des stratégies de lecture dont l'apprentissage est prévu dans le programme de formation de l'école québécoise.

Chacun son rythme. Hélène Boucher, Sylvie Caron et Marie-France Constantineau. Chenelière-McGraw-Hill, 2005.

Cet ouvrage contient une série d'activités graduées en lecture et en écriture à travers lesquelles sont explicitées différentes stratégies de lecture.

Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. Lise St-Laurent. Éditions Gaëtan Morin, 2002.

Deux chapitres de cet ouvrage sont consacrés à la prévention et aux difficultés en lecture. On y aborde diverses façons pour différencier l'enseignement en lecture.

Développement des stratégies efficaces de « lire pour apprendre » au secondaire

Lire et écrire au secondaire : un défi signifiant. Godeliève DeKoninck, Chenelière-McGraw-Hill, 2005.

Propose une pédagogie de la lecture et de l'écriture qui favorise chez les élèves un apprentissage signifiant par le biais de titres de textes. On y retrouve des situations d'apprentissage originales et stimulantes.

Des stratégies d'intervention et des pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire. Guide pédagogique pour les enseignants. Nicole Van Grunderbeeck, Manon Théoret, Sylvie Cartier et Roch Chouinard. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, 2004.

Les résultats de recherche ont donné lieu à l'élaboration d'un guide sur des stratégies d'intervention et des pratiques favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire. Ce guide s'adresse aux enseignants du 1^{er} cycle du secondaire et s'intitule : « L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture ».

Développement de stratégies d'apprentissage

Guide d'observation et piste d'intervention à l'intention de l'enseignant-e. Trudeau-Chabot, M. et C. Pommerleau (2001). Terrebonne : Les Éditions du Pied-de-Vent.

Accompagner l'enseignant dans ses interventions en classe afin d'aider l'élève à surmonter rapidement les difficultés observées et ainsi prévenir les retards d'apprentissage.

Le document propose des pistes d'intervention et des outils concrets qui tiennent compte des styles d'apprentissage, des intelligences multiples, des entrées visuelles, auditives, kinesthésiques, etc.

Ces pistes d'intervention touchent aux aspects suivants :

- comportements de lecture, d'écriture et de mathématiques ;
- compréhension de texte ;
- décodage ;
- organisation ;
- attention et concentration ;
- troubles visuels et auditifs, etc.

Pour apprendre à mieux penser, Pierre-Paul Gagné, Chenelière Didactique, 1999.

Cet ouvrage offre des outils permettant de comprendre comment pense un enfant engagé dans la résolution d'un problème ou l'exécution d'une tâche. Les stratégies enseignées sont autant de trucs et astuces qui aident l'élève à devenir autonome dans ses apprentissages. Les pistes d'intervention sont intéressantes et plusieurs éléments peuvent être utilisés si l'on veut développer un programme de prévention ou d'intervention basé surtout sur des attitudes ou des stratégies gagnantes.

Intégrer les intelligences multiples dans votre école. Gervais Sirois, Chenelière-McGraw-Hill.

Les intelligences multiples. Guide pratique. Bruce Campbell, Chenelière/Didactique.

La gestion mentale au cœur de l'Apprentissage. Mémoriser pour... comprendre, réfléchir, créer. Francesca Ganesim, Chenelière-McGraw-Hill.

Mieux se connaître pour mieux apprendre. Primaire/Secondaire. Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger, Éditions Guérin, 2002.

Chercher, analyser, évaluer. Activités de recherche méthodologique. Louise Doré, Sandra Rosenberg, Chenelière-McGraw-Hill, 2002.

Les styles d'apprentissage. Comprendre qui je suis. Modèle d'apprentissage et d'intervention. Jean-Luc Bédard, Luc Lacroix, Gilles Gagnon et Fernand Pellerin, Psychocognition BGLP 2002.

Développement de stratégies d'apprentissage

Stratégies d'apprentissage et réussite au secondaire : un passeport pour les élèves en difficulté. Esther Minskoff et David Allsopp. Chenelière, 2005.

Propose des stratégies élaborées en fonction des caractéristiques communes à de nombreux élèves en difficulté. On y retrouve des situations d'apprentissage de stratégies telles que : comment s'organiser, affronter le stress aux examens, étudier efficacement, prendre des notes...

Heureux comme...ateliers de motivation pour les jeunes de 12 à 16 ans. C. Catelier et V. Vachon. Département de psychoéducation, UQTR, 1993.

Présente des ateliers qui misent sur des facteurs de réussite qui sont en lien avec les activités scolaires. Stratégies d'étude, relations maître-élève,...

Programmes de développement des habiletés sociales et estime de soi

Plusieurs programmes visant le développement d'habiletés affectives et sociales chez les élèves ont vu le jour au cours des dernières années. Ces programmes explorent plus particulièrement la connaissance de soi, la gestion et l'expression des émotions, les habiletés à se faire des amis et à résoudre des conflits. Nous vous en suggérons ici quelques exemples, il en existe plusieurs autres. Nous avons choisi de vous présenter des programmes de type universel et qui, par conséquent, ne correspondent pas nécessairement à un type de clientèle en particulier. Ces programmes de prévention peuvent être menés en classe ou dans l'environnement scolaire dans son ensemble.

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	PROGRAMMES UNIVERSELS
PRÉSCOLAIRE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FLUPPY ▪ VERS LE PACIFIQUE ▪ CONSEIL DE COOPÉRATION (D. JASMIN) ▪ CONTES SUR MOI
PRIMAIRE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FLUPPY ▪ VERS LE PACIFIQUE ▪ CONSEIL DE COOPÉRATION (D. JASMIN) ▪ CONTES SUR MOI (1^{er} ET 2^e CYCLE) ▪ JEUNES EN SANTÉ ▪ ESTIME DE SOI ET COMPÉTENCES SOCIALES
SECONDAIRE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ JEUNES EN SANTÉ/ACTI JEUNE ▪ ESTIME DE SOI ET COMPÉTENCES SOCIALES ▪ HABILITÉS SOCIALES (1^{er} CYCLE) ▪ LE SAC ADOS ▪ L'ESTIME DE SOI DE NOS ADOLESCENTS

Fluppy. Centre de psycho-éducation du Québec.

Clientèle visée : Élèves de la maternelle et de 1^{ère} année. Une version adaptée pour les enfants de 2^e et 3^e année existe ainsi qu'une autre version pour les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année.

Objectifs du programme : L'apprentissage des habiletés sociales, le contrôle de soi, la communication de ses émotions et la résolution de problèmes interpersonnels.

Vers le pacifique. La résolution des conflits au préscolaire, au primaire et la médiation par les pairs au primaire. C.I.R.C.M.

Clientèle visée : Élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire. Au préscolaire, il s'adresse spécifiquement à la maternelle 5 ans mais peut être adapté pour la maternelle 4 ans.

Objectifs du programme : Prévenir la violence par la promotion de conduites pacifiques.

Le Conseil de coopération. D. Jasmin, Chenelière-McGraw-Hill, 1995.

Clientèle visée : Élèves de la maternelle et du primaire. Une adaptation est disponible pour les élèves du secondaire.

Objectifs du programme : Promouvoir la coopération, l'entraide et la recherche de solutions pour des problèmes vécus en classe et qui concernent la vie de classe, le travail, les responsabilités, les jeux, les projets et les relations interpersonnelles.

Contes sur moi. François Bowen, Yvette Lapointe, Marie-Claire Laurendeau, Direction de la santé publique de Montréal-Centre, 1996.

Clientèle visée : Élèves de maternelle. Une version existe pour la 1^{ère}, 2^e et 3^e année du primaire.

Objectifs du programme : Développer chez les élèves la reconnaissance et l'expression des sentiments, une meilleure connaissance de soi et des autres, une plus grande sensibilité envers les autres, les qualités de générosité et d'entraide, les habiletés à la résolution de problèmes, le sens de l'amitié et l'estime de soi.

Acti-jeune, Jeunes en santé. Daniel Côté, Ministère de l'Éducation du Québec.

Clientèle visée : Il s'agit d'un programme de promotion implanté depuis 1996 dans différentes régions du Québec. Ce programme prévoit rejoindre les élèves de la 2^e année à la 6^e année du primaire. Il vise également les élèves du 1^{er} cycle du secondaire.

Objectifs du programme : Promouvoir la santé mentale et la prévention de problèmes auxquels les jeunes peuvent être confrontés. Plus spécialement, on vise à favoriser une meilleure gestion de la classe par la responsabilisation des élèves.

Estime de soi et compétence sociale. L. Bouffard, R. Bouffard et G. Duclos, Programme Estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans, Hôpital Ste-Justine, Montréal.

Clientèle visée : Élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire mais il existe aussi une version du programme adaptée pour les élèves du 1^{er} cycle du secondaire.

Objectifs du programme : Développer l'estime de soi de l'enfant, développer la conscience qu'il a de sa valeur dans les relations avec autrui, mettre son égocentrisme en échec, développer la socialisation de l'enfant et un sentiment d'appartenance avec son réseau d'aide.

Le sac à dos, faire face aux défis scolaires avec confiance...Ayotte.V. et Coll (2000)
Direction de la santé publique de Montréal.

Clientèle visée : Premier cycle du secondaire.

Objectifs du programme : Aider les élèves à développer de saines perceptions d'eux-mêmes (estime de soi, capacités, etc.) et des habiletés sur les plans cognitif (stratégies, etc.) affectif (pouvoir) et comportemental (autorégulation, respect, responsabilité)

L'estime de soi de nos adolescents. Duclos, G. D, Laporte. Et J.Ross (1995)
Montréal. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Clientèle visée : Jeunes de 12 à 18 ans

Objectifs du programme : Aider les jeunes à consolider leur estime de soi, les aider à se connaître, leur apprendre à coopérer, les guider dans la découverte de stratégies menant au succès.

Ateliers ou programmes de sensibilisation aux difficultés d'apprentissage

Dans les bottines de Benoit. Trousse de sensibilisation aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage. Nadia Rousseau, Les Éditions Septembre, 2004.

Cette trousse s'adresse à tous les intervenants scolaires et aux élèves du primaire et du secondaire. Elle sensibilise, informe et offre des pistes de réflexion et d'intervention au regard du vécu des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Y a une place pour toi ! Trousse de prévention au décrochage scolaire. Pierre Potvin, Laurier Fortin, Diane Marcotte, Egide Royer et Rollande Deslandes, Centre du Transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2004.

Cette trousse s'adresse à tout intervenant qui œuvre auprès d'une clientèle à risque de décrochage au secondaire.

Transition Primaire-Secondaire

Un double saut, non périlleux ! Le début de l'Adolescence et de l'école secondaire. Guide pour les parents. Centre de documentation de la santé publique de Montréal.

Clientèle visée : Parents dont les enfants terminent l'école primaire ou entreprennent le secondaire, intervenant auprès de ces jeunes et de leurs parents.

Objectifs du programme : Ce programme aide les parents à mieux comprendre et soutenir leur enfant dans son adaptation à ce double passage qu'est le début de l'adolescence et l'entrée à l'école secondaire.

Un pas vers le secondaire. Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.

La commission scolaire a élaboré un projet novateur : l'organisation d'un congrès pour les jeunes. Pour connaître la programmation du congrès, consultez le site :

www.mels.gouv.qc.ca/virage et cliquez sur: Vol. 8 No. 1, Octobre 2005

SITES WEB D'INTÉRÊT

www.meq.gouv.qc.ca/dassc/

Ce site de la **Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires** offre des documents d'information téléchargeables au sujet des élèves en EHDAA et des services complémentaires pour l'ensemble des enfants de niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

www.comportement.net

On retrouve sur ce site de l'information et des outils d'interventions liés aux troubles de comportement et à différentes problématiques jeunesse rencontrées en milieu scolaire.

www.ctreq.qc.ca

Le **Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec** soutient les organismes et les personnes qui oeuvrent dans le monde de l'éducation en mettant à leur disposition des aides à l'intervention et des outils pédagogiques appropriés et validés selon des critères reconnus, contribuant ainsi à la réussite scolaire des jeunes.

www.ulaval.ca/crides/

Le **Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire** regroupe 39 chercheurs qui se consacrent à l'étude de la réussite et de la persévérance scolaire (mission de recherche) et au soutien des milieux scolaires dans leurs efforts pour favoriser la réussite de tous les élèves (mission d'intervention).

www.cqjdc.org.

Le **Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement** veut favoriser le développement de services éducatifs de qualité en sensibilisant les milieux visés aux besoins et au bien-être de ces jeunes. De plus, il est soucieux de faciliter la création de liens entre le personnel scolaire, les intervenants des autres réseaux et les parents.

www.total.net/-ecolecom/

Le site **École et comportement** présente, entre autres, des publications, des trucs et conseils, visant à aider les jeunes aux prises avec des difficultés comportementales.

www.fcpq.qc.ca

La mission de la **Fédération des comités de parents du Québec** vise, entre autres, à informer les parents afin d'accroître leurs actions dans les comités du milieu scolaire et à participer au développement de l'éducation en collaboration avec les partenaires du milieu scolaire.

www.csmb.qc.ca/estimedeso/

Ce site présente le processus de gestion à implanter pour le développement de l'estime de soi dans une école (modèle de Reasoner) ainsi que les préalables à l'estime de soi (sentiment de sécurité, d'identité, d'appartenance, de détermination et de compétence).

www.ehdaa.net

Nouveau portail Web des sites EHDAA.net et adaptationscolaire.net qui offre de l'information pertinente en ce qui a trait aux élèves en adaptation scolaire et en trouble d'apprentissage.

www.centrepse.d.qc.ca

Le **Centre de psycho-éducation du Québec** est un organisme qui fait, entre autres, la conception et l'expérimentation de programmes d'intervention, diffuse des résultats de recherche et dispense des services de formation et de consultation.

www.santepub-mtl.qc.ca/jeunesse

Centre de documentation de la Direction de la santé publique de Montréal-Centre.

www.csmb.qc.ca/gesclasse/contexte.htm

Ce site offre une formation interactive sur la gestion de classe et les élèves en difficulté de comportement.

www.csdn.qc.ca/orthopedagogie/serviceregional.htm

Un pas de plus pour les élèves à risque. Référentiel d'intervention.

www.meq.gouv.qc.ca/dassc/cd-tdah.

Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes. Publication du MEQ.

Source principale : Potvin P., Fortin L., Marcotte D., Rayer É. Et Deslandes R., 2004, *Guide de prévention du décrochage scolaire*, CTREQ, Québec.

Annexe 2



**DIFFÉRENCIER
ET
ADAPTER
LES PROCESSUS :**

**MISE EN PLACE
DE
STRATÉGIES
COMPENSATOIRES
AFIN DE FAVORISER
LA RÉUSSITE**



Concept adapté de :
« Ensemble pour la réussite
des élèves ayant un TSAL
Abitibi-Témiscamingue

STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN LECTURE

Je lutte contre les inversions, les omissions, les confusions, les lignes sautées, etc. Mes difficultés de décodage me pénalisent

Je lis lentement. Tout cela me gêne dans la compréhension d'un texte



- Acceptez que je lise lentement. Donnez-moi plus de temps pour réaliser une tâche.
- Ne me faites pas lire à voix haute devant les autres.
- Laissez-moi lire avec le doigt ou utiliser une « fenêtre » si nécessaire.
- Lisez-moi les sons complexes. Je répéterai par la suite.
- Supportez mon apprentissage des associations graphèmes phonèmes par une approche multisensorielle.
- Assurez-vous que j'ai compris ce que j'ai lu.
- Diminuez la longueur des textes à lire.
- Demandez-moi de résumer des paragraphes plutôt qu'un texte au complet.
- Vérifiez à l'oral si j'ai compris. Ne le faites pas seulement à l'écrit.
- Permettez à quelqu'un de me lire des passages.
- Permettez à quelqu'un d'écrire mes réponses.
- Permettez-moi d'enregistrer sur bande mes réponses.
- Proposez-moi des questions de compréhension à l'oral.
- Élaborez des tâches en pensant aux facteurs suivants :
 - espace suffisant entre les éléments des directives;
 - grosseur (+14) et clarté des lettres, des diagrammes, des cartes, etc.;
 - couleur du papier (beige, bleu);
 - pages bien organisées et textes bien aérés.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN LECTURE

Je lutte contre les inversions, les omissions, les confusions, les lignes sautées, etc. Mes difficultés de décodage me pénalisent

Je lis lentement. Tout cela me gêne dans la compréhension d'un texte



- Permettez-moi de souligner ou de faire des marques sur le texte.
- Suggérer à mes parents de faire la lecture alternée à la maison.
- Jumelez-moi avec un bon lecteur.
- Essayez le plus souvent possible de lire les énoncés à haute voix à toute la classe.
- Permettez-moi de travailler sur le thème des textes à lire avant qu'ils ne soient présentés en classe de façon à ce que je puisse réagir aux textes en classe. (Lecture anticipée)
- Facilitez-moi la compréhension des textes en disant les mots difficiles ou importants et en me les faisant souligner.
- Faites la pratique de lecture guidée en classe.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN LECTURE

Avant de me présenter un
texte, assurez-vous que :



- Le sujet du texte est signifiant pour moi et que j'ai les connaissances nécessaires pour le comprendre.
- Le titre est suggestif.
- Il y a suffisamment d'illustrations et elles sont suggestives.
- Le texte est divisé en paragraphes.
- Il y a plusieurs sous-titres et ils sont évocants.
1
- On respecte les critères de lisibilité (espace, caractère, calligraphie, clarté).
- La longueur respecte mon niveau de compétence et d'aisance en lecture.
- Les mots liens sont faciles à repérer et aident ma compréhension en lecture.
- On utilise des pronoms qui réfèrent à des mots qui ne sont pas trop éloignés.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES AU REGARD DE L'ÉVALUATION

Il est essentiel de prévoir des mesures d'adaptation au regard de l'évaluation de sorte que vous puissiez observer ma progression.

Je suis très anxieux lors des situations d'évaluation et je peux difficilement faire la démonstration de mes apprentissages.



- Variez les modes d'évaluation; observations en classe, devoirs, examens maison, mini entretiens, portfolio.
- Allouez-moi du temps supplémentaire pour compléter les situations d'évaluation.
- Permettez-moi de faire les évaluations en plusieurs périodes.
- Apportez-moi des précisions supplémentaires pour expliquer ou clarifier le sens de certaines consignes, certains concepts.
- Prévoyez le matériel adéquat pour compenser mes difficultés Ex : calculatrice, bloc de manipulation.
- Diminuez le pourcentage de points accordés à l'orthographe usage pour l'élève dyslexique.
- Servez-vous de mes travaux, de mes réalisations, mon journal de bord pour aller chercher les informations qui démontrent mes progrès.
- Apportez-moi le support nécessaire au niveau de la lecture
- Permettez-moi d'utiliser un correcteur d'orthographe.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN CALLIGRAPHIE

Je suis peut-être
dysgraphique, donc mal à
l'aise avec l'écriture, la
calligraphie.

Mes difficultés de
représentation dans l'espace
m'empêchent de respecter
les grandeurs.



- Insistez auprès de moi afin que la tenue de mon crayon soit acceptable.
- Insistez pour que j'écrive en cursive, c'est plus facile.
- Réexpliquez-moi le trajet des lettres ou de mes enchaînements déficients.
- Utilisez une approche multisensorielle telle que : ABC BOUM.
- Soyez patients face à mon graphisme et à mon côté brouillon.
- Acceptez les ratures (ce sont des autocorrections).
- En situation d'évaluation, demandez-moi des réponses oralement ou permettez à quelqu'un d'écrire mes réponses.
- Si je ne peux retranscrire ce qu'il y a au tableau, donnez-moi la copie dont vous vous êtes servi pour écrire.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN ÉCRITURE

J'ai beaucoup de difficulté à produire un texte. Je n'ai jamais d'idées.

Je ne me rappelle plus pourquoi et à qui j'écris le texte.



- Faites-moi produire de petits textes en m'assurant qu'on ne tiendra pas compte des fautes d'orthographe.
- Permettez-moi d'utiliser un correcteur orthographique intégré à l'ordinateur.
- Utilisez des stratégies pour démontrer et représenter chacune des étapes associées au processus de lecture.
- Évitez de corriger toutes les fautes, miser sur le contenu, l'organisation des idées.
- Donnez-moi l'occasion d'enregistrer mes productions écrites et de pouvoir les retranscrire par la suite.
- Faites-moi écrire sur un sujet qui me concerne où à partir d'une illustration ou même à partir d'images d'histoires séquentielles.
- Proposez-moi une grille d'autocorrection.
- Exploitez les occasions de communication reliées à la vie quotidienne.
- Supportez-moi dans l'évocation des idées. (tempête d'idées, schéma, carte d'exploration, image...)
- Faites-moi raconter mon histoire à voix haute, l'imaginer, la dessiner.
- Écrivez une phrase à tour de rôle avec moi.
- Présentez-moi des textes bien écrits par mes pairs. Je les utiliserai comme modèle.
- Relisez ce que j'ai écrit avec moi.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE

J'ai beau étudié, j'ai toujours
plein de fautes
d'orthographe.

Je n'arrive pas à entendre
les mots pour les écrire
correctement.



- Aidez-moi lorsque je fais une recherche dans le dictionnaire en me proposant une bandelette de l'alphabet.
- Permettez-moi d'utiliser un logiciel correcteur d'orthographe.
- Adaptez la quantité de mot à apprendre et à orthographier.
- Offrez-moi une banque de mots à apprendre moins complexes.
- Montrez à mes parents la démarche pour bien encadrer et mémoriser les mots à l'étude de façon à ce qu'ils me supportent à la maison.
- Pour les étudiants du secondaire, assurez-vous que la prise de notes me permet d'être capable de les réutiliser pour l'étude et permettez-moi de photocopier celle d'un autre élève si cela s'avère nécessaire.
- Mettez à ma disposition un dictionnaire dans lequel les mots sont répertoriés par ordre « phonique » plutôt qu'alphabétique.
- Lorsque je dois écrire un texte, offrez-moi une tempête d'idées contenant des mots orthographiés en lien avec le sujet.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN CONJUGAISON ET EN GRAMMAIRE



- Aidez-moi à repérer les indicateurs de temps en les soulignant.
- Faites-moi apprendre les verbes les plus souvent utilisés.
- Simplifiez vos consignes, compliquez-les progressivement.
- Acceptez que je n'apprenne qu'une partie de la règle.
- Évitez les tautologies du genre : *l'adjectif qualificatif qualifie le nom*. Elles n'expliquent rien, ne donnent pas le sens.
- Assurez-vous que je comprends et que je distingue le sens de vos mots.
- Aidez-moi lorsque je fais une recherche dans le dictionnaire en me proposant une bandelette de l'alphabet.
- Fournissez-moi un aide mémoire.
- Fournissez-moi des stratégies d'encodage telles que : chanson, rime, histoire, etc...



STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN MATHÉMATIQUE

Mes difficultés en lecture entraînent des problèmes de compréhension en mathématiques ou j'ai de la difficulté à résoudre un problème.

- Comprenez dans quel sens j'effectue les opérations pour comprendre mes erreurs.
- Lisez-moi les problèmes.
- Apprenez-moi à faire des schémas, des dessins pour résoudre mes problèmes.
- Montrez-moi à repérer les mots clés.
- Aidez-moi à trouver la bonne opération à partir du vocabulaire.
- Demandez-moi de reformuler ce qu'on cherche. (la question)
- Questionnez-moi sur les images évoquées. Faites-moi dessiner.
- Informez-moi s'il y a des données cachées ou manquantes.
- Offrez-moi un outil qui symbolise une démarche de résolution de problèmes.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES EN MATHÉMATIQUE

J'ai du mal à mémoriser les
nombres complexes de 70 à
99.

J'inverse les points de
repère.

Je peux écrire des
nombres à l'envers (6/9
12/21).

J'éprouve des difficultés à
me représenter des objets
dans l'espace.



- Comprenez que je peux inverser les signes mais faire le bon calcul.
- Pointez-moi les chiffres que j'ai mis à l'envers, mais ne sanctionnez pas l'inversion si le résultat est bon.
- Aidez-moi à trouver mes points de repère (un seul à la fois).
- Acceptez que j'utilise mes doigts pour faire mon calcul mental. Donnez-moi plus de temps.
- Permettez-moi d'utiliser la calculatrice.
- Mettez à ma disposition une affiche comprenant les nombres écrits en lettre avec le nombre correspondant en chiffres.



STRATÉGIES COMPENSATOIRES ADAPTÉES AU STYLE D'APPRENTISSAGE

J'apprends en faisant. Je construis
des images dans ma tête. Je me vois
en mouvement.



- Utilisez le jeu comme moyen d'apprentissage.
- Mettez en place du matériel d'exploration et de manipulation. Constituez un coffre à outil dans lequel je retrouverai : des réglettes, multibases, objets de la vie courante.
- Utilisez des élèves pour mimer les consignes ou faire de démonstrations.
- Laissez-moi me déplacer, circuler dans la classe.
- Diminuez le nombre de périodes consacrées aux explications en grand groupe.
- N'oubliez pas que j'ai besoin d'interagir, de faire des choses.
- Utilisez une approche multisensorielle dans laquelle je peux associer un geste, une image, un bruit, une histoire.

STRATÉGIES COMPENSATOIRES ADAPTÉES AU STYLE D'APPRENTISSAGE

J'apprends en regardant. Je vois des images dans ma tête. Je retrouve les images que j'ai vues.



- Faites connaître les objectifs par écrit.
- Écrivez ou dessinez la démarche au tableau.
- Écrivez ou dessinez le menu de la journée.
- Utilisez des référentiels visuels.
- Utilisez un code de couleurs.
- Utilisez des dessins, des images pour aider ma compréhension.
- Limitez vos exposés oraux.
- Faites le plus souvent possible des figures, des diagrammes, des schémas, des gestes.
- Attirez mon attention sur les repères visuels, j'apprends en visualisant le mot.
- Utilisez une approche multisensorielle dans laquelle je peux associer une image, un geste, une histoire...

STRATÉGIES COMPENSATOIRES ADAPTÉES AU STYLE D'APPRENTISSAGE

J'apprends en écoutant. Je me parle dans ma tête. Je retrouve ce que j'ai déjà entendu.

- Permettez-moi de lire les consignes à mi-voix dans la classe.
- Faites-moi reformuler les consignes.
- Variez votre ton de voix. Mettez de l'intonation et de l'expression, je retiendrai mieux ce que vous avez dit.
- J'apprends en disant le son des mots, alors donnez-moi des stratégies pour que j'attire mon attention sur les patrons orthographiques.
- Utilisez une approche multisensorielle dans laquelle je peux associer une image, un geste, une histoire...



Annexe 3

Adaptations au regard de l'évaluation

Adaptations liées à l'environnement
<ul style="list-style-type: none">→ Installation des élèves seuls ou en petits groupes, dans un local séparé ou dans un endroit qui leur est familier.→ Place privilégiée dans la classe ordinaire (loin des sources de distractions).→ Éclairage spécial.→ Équipement spécialisé (ex. : bouchons pour les oreilles,...).
Adaptations liées au temps
<ul style="list-style-type: none">→ Temps supplémentaire pour terminer la tâche.→ Pausés surveillées à intervalles réguliers.→ Répartition de la tâche en petites séquences réalisées sur deux jours.
Adaptations liées à la présentation de la situation d'apprentissage ou d'évaluation
<ul style="list-style-type: none">→ Aération des documents à lire.→ Texte grossi.→ Texte imprimé sur papier de couleur.→ Permettre à l'élève d'utiliser une « fenêtre » pour éviter la présence de trop de symboles à la fois lorsqu'il lit.→ Modification de l'ordre des questions.
Adaptations liées à la réalisation de la situation d'apprentissage ou d'évaluation
<ul style="list-style-type: none">→ Lecture des consignes et des textes d'accompagnement.→ Rappels en vue de ramener l'élève à la tâche.→ Enregistrement des réponses de l'élève sur bande sonore.→ Transcription mot pour mot des réponses de l'élève.→ Utilisation d'un ordinateur pour la consignation des réponses.→ Utilisation d'un code convenu avec l'élève pour éviter toute transcription inutile (recours à des couleurs, à des numéros, etc).→ L'élève peut être accompagné d'un correcteur qui se limite à un rôle d'aide qui tient compte des caractéristiques de sa difficulté.→ Utilisation d'un correcteur orthographique.→ Utilisation de la calculatrice.
Aménagements liés au contenu et aux exigences
<ul style="list-style-type: none">→ Exemption d'une partie de la situation d'apprentissage.→ Modification de la consigne en vue d'une réduction de la complexité de la tâche.→ Réduction du nombre de critères d'évaluation à considérer, le pourcentage de points accordés à l'orthographe d'usage dans le cas d'un élève ayant un trouble spécifique par exemple.→ Reformulation de la consigne.→ Recadrage.

Tiré du document : «Un pas de plus pour les élèves à risque»

ANNEXE 4

PLAN D'ACTION :
MISE EN PLACE DE STRATÉGIES FAVORISANT LA RÉUSSITE

CONDITIONS FAVORISANT LA RÉUSSITE	MOYENS UTILISÉS POUR L'ANNÉE EN COURS	DEGRÉ DE SATISFACTION	QUELLES AUTRES MESURES POURRIONS-NOUS METTRE EN PLACE
3.1 Mesures préventives		5 4 3 2 1	
3.2 Support à l'élève		5 4 3 2 1	
3.3 Soutien à l'enseignant		5 4 3 2 1	
3.4 Collaboration école/famille		5 4 3 2 1	
3.5 Adaptation des interventions pédagogiques		5 4 3 2 1	
3.6 Organisation scolaire		5 4 3 2 1	

ANNEXE 4 (SUITE)

<p>PLAN D'ACTION : MISE EN PLACE DE STRATÉGIES FAVORISANT LA RÉUSSITE</p>
--

CONDITIONS FAVORISANT LA RÉUSSITE	QUELLES MESURES DÉCISONS-NOUS DE RETENIR POUR L'ANNÉE ___ - ___	MISE EN PLACE DES MESURES RETENUES		
		CLIENTÈLE VISÉE	INTERVENANTS IMPLIQUÉS	ÉVALUATION
3.1 Mesures préventives				
3.2 Support à l'élève				
3.3 Soutien à l'enseignant				
3.4 Collaboration école/famille				
3.5 Adaptation des interventions pédagogiques				
3.6 Organisation scolaire				

BIBLIOGRAPHIE

- POULIOT, L. et POTVIN, P. «La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, no. 116, septembre-octobre 2002?
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Sessions de formation : Ouvrir toutes les portes de la réussite ». Septembre 2003.
- CARON, J. « Apprivoiser les différences - Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.
- COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN. « La réussite de nos élèves ». Février 2002.
- COMMISSION SCOLAIRE DES NAVIGATEURS. « Un pas de plus pour les élèves à risque... Référentiel d'intervention ». Service régional de soutien pour les difficultés d'apprentissage.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. « Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention ». Québec. Gouvernement du Québec, 2003, 48 p.
- LEBLANC, J. « Le plan de rééducation individualisé ». Montréal, Chenelière-McGraw-Hill, 2000.
- POTVIN, P., DESLANDES, R. ET LECLERC, D. « Variables prédictives du redoublement au premier cycle primaire chez les élèves de maternelle ». *Science et comportement*, Vol. 28, no. 2, p. 145-160, 2000.
- POTVIN, P., DESLANDES, R. ET LECLERC, D. « Perceptions des éducatrices à l'égard de leurs élèves de maternelle qui vont redoubler une année ». *Revue québécoise de Psychologie*, Vol. 20, no. 1, 1999.
- PARADIS, L. et POTVIN, P. « Le redoublement : Un pensez-y bien. - Une analyse des publications scientifiques ». *Vie pédagogique*, No. 85, sept.-oct. 1993, pp 13-14,43-46.
- POULIOT, L. « Les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la maternelle et du primaire ». Thèse de doctorat en éducation, UQTR-UQAM, 1998.
- PAUL, J-J. « Le redoublement : pour ou contre? » Paris, Collection pratiques et enjeux pédagogiques, EST Éditeur, 1996.

LANGÉVIN, L. et DUBÉ, F. « Croyances et pratiques d'intervenants au regard du redoublement au primaire ». UQAM, 1997.

ARCHAMBEAULT, J. « Différencier la pédagogie et contrer le redoublement : D'abord une question de sens ». Vie pédagogique, No. 128, Sept.-Oct.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA CHAUDIÈRE-ETCHEMIN. « Le redoublement au primaire. État des connaissances et recommandations ». Septembre 1996.